Komitet redakcyjny/Redaktionsbeirat
Tomasz Czarnecki, Hans Wolf Jäger, Marek Jaroszewski,
Andrzej Kątny (przewodniczący/Vorsitzender),
Mirosław Ossowski, Jan Sikora (sekretarz/Sekretär),
Marian Szczodrowski

Redaktor tomu/Herausgeber
Andrzej Kątny, Marian Szczodrowski

Recenzenci/Rezensenten
Iwona Bartoszewicz, Grażyna Łopuszańska, Barbara Skowronek

Anschrift der Redaktion:
Prof. Dr. Andrzej Kątny
Instytut Filologii Germańskiej
ul. Wita Stwosza 55
Pl – 80–952 Gdańsk
email: sekger@univ.gda.pl

Skład i łamanie
Marek Smoliński

Wydanie publikacji sfinasowano ze środków Fundacji im. J.G. Herdera w Gdańsku,
Wydziału Filologiczno-Historycznego
i Prorektora ds. Nauki Uniwersytetu Gdańskiego

Copyright by Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytetu Gdańskiego, 2006

ISSN 1230–6045

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
81–824 Sopot, ul. Armii Krajowej 119/121, tel./fax (058) 550–91–37
http://wyd.bg.univ.gda.pl; e-mail: wyd@ug.gda.pl

Inhaltsverzeichnis

ANGEWANDTE LINGUISTIK

Marian Szczodrowski, *Angewandte Linguistik in fremdsprachenunterrichtlicher Perspektive* 11

Iwona Bartoszewicz, *Pragmalinguistische Aspekte der Argumentationstheorie* 25

Luiza Ciepielewska, *Projektunterricht als Förderung der interkulturellen Kompetenz* 37

Krzysztof Hejwowski, *Sceptycyzm komunikacyjny a kwestia przekładalności* 49

Jan Kortas, *Argot jako język tajny: historia a teraźniejszość* 57

Iwona Legutko-Marszałek, *Das bilinguale mentale Lexikon und die sprachlichen Verarbeitungsprozesse* 65

Grażyna Łopuszańska, *Slawische Elemente in den deutschen schlesischen Dialekten* 83

Danuta Olszewska, *Metakommunikativa zur Kennzeichnung des Texthandlungsmusters ILLUSTRIEREN* 113

Małgorzata Osiewicz-Maternowska, *Klitika im Deutschen aus syntaktischer Sicht* 131

Czesława Schatte, *Zu Interphraseologismen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik* 143

Jan Sikora, *Zum internetgestützten Grammatikunterricht in der Schule* 157

Joanna Szczęk, *Man kann seine Nachbarn nicht wählen – Deutsche Polenwitze als Träger der Stereotype* 169

Adam Szeluga, *Zum Problem der Sinnkonstruktion im fremdsprachlichen Verstehensprozess* 181

Magdalena Stefaniak, *Das Fremde und das Eigene – nicht nur fremdsprachliche Probleme* 189

Ewa Wojaczek, *Zur Abhängigkeit der Wahl lokaler Präpositionen von lokalen Nomina im Deutschen, Polnischen und Schwedischen* 199

LITERATUR- UND KULTURWISSENSCHAFT

Michael Braun, *Schiller spielen – Schiller lesen* 209

Agnieszka K. Haas, *Naturphilosophisches Weltbild in der Nachtszene und seine Auslegung in den polnischen Übertragungen* 223

Sławomir Leśniak, *Wyobrażenie „ofiary" w listach i utworach literackich Rainera Marii Rilkego* 243

Marek Andrzejewski, *Alianckie bombardowania Trzeciej Rzeszy w niemieckich i polskich podręcznikach szkolnych* 261

Józef Arno Włodarski, Ewa Górska, *Herder und sein Werk aus polnischer Sicht* 277

BERICHTE UND REZENSIONEN

Tożsamość i odrębność w zjednoczonej Europie. Obrazy krajów i stereotypy narodowe w literaturze anglo- i niemieckojęzycznej (26.09.–27.09. 2005, Wszechnica Mazurska, Olecko) (Agnieszka K. Haas) 289

Holger Böning, Hans Wolf Jäger, Andrzej Kątny und Marian Szczodrowski (Hrsg.): *Danzig und der Ostseeraum. Sprache, Literatur, Publizistik*. Edition Lumière, Bremen 2005. 345 S. (Grażyna Łopuszańska) 292

Sambor Grucza: *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego. Warszawa 2004* (Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków Specjalistycznych), 220 S. (Małgorzata Płomińska) 297

Geschichte als dramatische Familiengeschichte. Zu dem Roman *Die polnische Hochzeit* von Hans-Christian Kirsch (Godehard Schramm) 304

Agnieszka Katarzyna Haas: *Polskie przekłady* Fausta I *Goethego. Próba krytyki i zarys recepcji w Polsce*, Gdańsk 2005, 291 S. (= Studia Germanica Gedananesia XII). (Piotr W. Lorkowski) 305

Stephan Wolting: *Bretter, die Kulturkulissen markierten. Das Danziger Theater am Kohlenmarkt, die Zoppoter Waldoper und andere Theaterinstitutionen im Danziger Kulturkosmos zur Zeit der Freien Stadt und in den Jahren des Zweiten Weltkriegs*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2003, 686 S. Abb. (Peter Oliver Loew) 309

Friedemann Spicker, *Der deutsche Aphorismus im 20. Jahrhundert. Spiel, Bild, Erkenntnis*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2004, 1000 S. (Kazimierz Orzechowski) 315

Zaświadczenie Instytutu Pamięci Narodowej 321

ANGEWANDTE LINGUISTIK

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Marian Szczodrowski
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Angewandte Linguistik in fremdsprachenunterrichtlicher Perspektive

Fremdsprachenunterricht bedeutet *sensu largo* die Erlernung und die Aneignung einer konkreten Fremdsprache unter institutionalisierten Bedingungen, wo die Lehr-Lern-Prozesse meistenorts stattfinden; aber *sensu stricto* heißt es, dass nur die für den Unterricht ausgewählten und die im Unterricht dargestellten fremdsprachlichen Strukturen in entsprechenden morphologischen, semo-syntagmatischen und semo-syntaktischen Konstruktionen (sowie auch manchmal in bestimmten Paradigmen) erlernt und im Weiteren angeeignet werden (müssen). Die gerade genannten Konstruktionsstrukturen (auch die Paradigmen als bestimmte Flexionsmuster) werden im Fremdsprachenunterricht vom Sender – insbesondere vom Lehrer – sowohl lautlich als auch graphisch dargeboten und durch konkrete Übertragungskanäle von den Lernenden aufgenommen, verstanden, erlernt, verarbeitet, gespeichert sowie auf unterschiedliche Art und Weise rezeptiv, reproduktiv und produktiv angeeignet.

Die bereits erwähnten Übertragungskanäle werden zwar als Empfangs-Übertragungskanäle für die Lernenden beachtet, aber in der (fremd-)sprachlichen Kommunikation sind sie Verlängerungsabschnitte der Sender-Übertragungskanäle, die den Anfang der ganzheitlichen Übertragungskanäle auf der interindividuellen Ebene bilden, und letzten Endes werden diese beiden Strecken in eine funktionale Informations-Übertragungsgröße integriert, die – theoretisch gesehen – zwei Aufgaben zu erfüllen hat: Die eine – die primäre – Aufgabe bezieht sich auf den Sender und ist für die Vermittlung der von ihm kodierten fremdsprachlichen Informationen verantwortlich, die andere dagegen – die sekundäre – betrifft den Empfang der fremdsprachlichen Signale und ihre phonetisch-phonematische bzw. graphisch-graphematische sowie semantische und grammatische Dekodierung durch den/die Lernenden.

Werden die bereits angeschnittenen Fragen so verstanden, so ist in beiden Fällen des Fremdsprachenunterrichts die sprachliche Grundlage nötig, die alle für den Unterricht vorgesehenen Strukturen in entsprechenden syntagmatisch-syntaktischen Zusammenhängen in Form von Texten oder Aussagen, von Übungen und von anderen möglichen Darbietungskonstruktionen sowie auch in Form von bestimmten grammatischen Paradigmen oder Mustersätzen fremdsprachlich integriert und – wenn die Möglichkeit und Notwendigkeit dazu besteht – didaktisch-methodisch exponiert. Die syntagmatisch-syntaktischen Strukturen sollen selbstverständlich so integriert und gestaltet werden, dass sie zwar der Erreichung der in jeder Unterrichtseinheit gesetzten Ziele dienen können, diese Ziele jedoch zugleich verfolgen. Auch die Paradigmen und die Mustersätze, sogar auch alle in den Lehr-Lern--Büchern/Werken vorhandenen und während des Unterrichtsprozesses angewandten außersprachlichen Mittel, obwohl sie andere – beispielsweise didaktisch-methodische – Aufgaben haben, verfolgen die gleichen allgemeinen glottodidaktischen Zwecke.

Der Begriff „Angewandte Linguistik" impliziert – theoretisch gesehen – schon die Anwendung bestimmter Sprachstrukturen in Bereichen, wo praktische Probleme zu lösen sind und wo sie auch gelöst werden (können) (siehe auch Raasch 1980:128 ff.). Zu solchen angewandt-sprachwissenschaftlichen Problembereichen gehört zweifelsohne die Glottodidaktik, die sich sowohl theoretisch als auch praktisch bemüht, den Fremdsprachenunterricht effektiver zu gestalten. Bekanntlich ist der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und auch jede seiner Unterrichtseinheiten als Komplex von mindestens drei Prozessen: dem Kodierungs-, dem Dekodierungs- und dem Einkodierungsprozess zu behandeln, von denen nur gerade die zwei letzteren den Lernprozess konstituieren, der selbstverständlich an die Lehrhandlungen gebunden ist und der sich des Weiteren auf den Lern-und-Zielprozess hinsichtlich jedes individuellen Teilnehmers bezieht. Dies heißt, dass der sogenannte allgemeine fremdsprachliche Lernprozess sowohl den Einzelprozess des konkreten Schülers wie auch die Lernprozesse aller Teilnehmer umfasst. In solch einem Fall hat man es tatsächlich mit der multiindividuellen Komplexität im Bereich der allgemeinen fremdsprachlich-didaktischen Komplexität zu tun.

Die glottodidaktischen Anwendungen der aufbereiteten fremdsprachenunterrichtlichen Materialien, die auf Grund der Erkenntnisse in der Beschreibung und Erklärung sprachlicher Erscheinungen gewonnen wurden (vgl. dazu Kühlwein 1980:15), bilden die primäre und die grundlegende Stufe dieser fremdsprachlichen Strukturen-Zusammenhänge, die einen statischen Charakter haben und als graphische (manchmal auch teilweise auditive) Basis für den Unterricht vorgesehen und gestaltet worden sind. Die gleichen

fremdsprachlichen Strukturen-Zusammenhänge verlangen in den Lehr-Lern-Prozessen schon mehrere weitere Anwendungen, die selbstverständlich als sekundäre Anwendungen bezeichnet werden können und einen stricte praktisch-glottodidaktischen (= dynamischen) Charakter aufweisen. Daraus ergeben sich folgende Feststellungen:

1. Die sogenannten primären glottodidaktischen Anwendungen beruhen einerseits auf den allgemeinen sprachwissenschaftlichen Theorien und andererseits auf solchen Theorien, die den angewandt ausgerichteten glottodidaktischen Fragestellungen in dem Sinne entsprechen, dass man auf Grund der gewonnenen rein wissenschaftlichen sowie der konfrontativ-kontrastiven Ergebnisse die erforderlichen fremdsprachenunterrichtlichen Materialien erstellt;
2. Die sekundären Anwendungen werden in bestimmten Lehr-Lern-Prozessen realisiert, und sie bedürfen schon multi- und interdisziplinärer Untersuchungen und Betrachtungen;
3. Die primären Anwendungen bilden nur konkrete sog. basale Ausgangspunkte für die praktisch-unterrichtlich sekundären Anwendungen, in denen und während deren die einzelnen Strukturen der aufbereiteten fremdsprachenunterrichtlichen Materialien schrittweise in den Lehrprozessen sowie auch (teilweise) in autonomen Lernprozessen von den Lernenden dekodiert, erlernt und angeeignet werden (können).
4. In den praktisch-glottodidaktischen Lehr- und Lernhandlungen/Tätigkeiten, die im Bereich des fremdsprachlichen Materials vollzogen werden, findet die empirische Verifizierung oder Falsifizierung der einzelnen zusammengestellten Strukturen statt, d.h. im Laufe sowohl des Lehrprozesses als auch des Lernprozesses wird die Richtigkeit und die syntagmatisch-syntaktische Anordnung von bestimmten ausgewählten Strukturen bestätigt oder widerlegt.

Die Rezeption der fremdsprachlichen Substanz(en) ist im Unterricht entweder auditorisch oder visuell gebunden, was natürlich bedeutet, dass ihre Vermittlung auf der inter-und-intraindividuellen Ebene durch den akustisch-auditiven Kanal oder durch den optisch-visuellen Kanal stattfindet (vgl. dazu Ebneter 1976:27; Szczodrowski 2002:666 ff. und 2005:87 ff.). Solch eine doppelte Darbietung sowie im Weiteren eine doppelte Vermittlung der fremdsprachlichen Materialien verursacht zugleich, dass man es in der Unterrichts-Kommunikation mit bisubstantiellen Informationsstrukturen, d.h. sowohl mit lautlichen als auch graphischen zu tun hat, die durch zwei Übermittlungskanäle, und zwar durch den akustisch-auditiven oder aber durch den optisch-visuellen Kanal, an die Lernenden adressiert werden.

Heutzutage beschäftigen sich viele Disziplinen, die im Wesentlichen mit der Sprache als solcher eng verbunden sind, mit den sprachlichen Operationen, die in den rezeptiven bzw. (re-)produktiven Kommunikationsprozessen stattfinden, um ihre eigenen monodisziplinären Fragen gerade während der sich vollziehenden sprachlichen Kommunikation zu analysieren und zu (er-)klären. In Anlehnung an die komplexen Fragen der sprachlichen Kommunikations--Operationen, die auch selbstverständlich multi- und interdisziplinärer Forschungen bedürfen, werden eo ipso die (fremd-)sprachlichen rezeptiven sowie die (fremd-)sprachlichen (re-)produktiven Kommunikationsprozesse auch Untersuchungsgegenstand solch einer wissenschaftlichen Disziplin, die gerade die Aspekte dieser Kommunikationsvorgänge untersucht, welche für sie relevant sind. Untersuchungsgegenstand der Glottokodematik sind die rezeptiven, reproduktiven und produktiven (fremd-)sprachlichen Kommunikationsprozesse; ihre wissenschaftlichen Aufgaben und Ziele bestehen darin, dass sich die Glottokodematik sowohl mit theoretisch deskriptiven und explikativen, aber letzten Endes mit prädiktiven Fragen wie auch mit applikativen Problemen praktischer Anwendung beschäftigt (vgl. ausführlicher Grucza 1990:7).

Die Prädiktion ist eine besondere Eigenschaft des zusammengestellten Unterrichtsstoffes in den Lehr-Lern-Büchern/Werken, die es erlaubt, dass die in entsprechenden syntagmatisch-syntaktischen Konstruktionen zusammengestellten Strukturen im Lichte ihrer möglichen grammatischen Verallgemeinerung über eine voraussagende Generierungskraft verfügen, die gerade in der praktischen Anwendung auf Grund von multiplizierenden Übungen zur (re-)produktiven Entfaltung kommt.

Die sogenannte Reine Linguistik liefert bekanntlich theoretische (Er-)Kenntnisse über sprachliche Erscheinungen durch ihr Beschreiben und Erklären, was auch zu sprachwissenschaftlichen Theoriebildungen führt. Die durch diese wissenschaftlichen Verfahren erhaltenen Erkenntnisgewinne sind Ausgangsprodukt für ihre applikativen Verfahren in Form von Aufbereitung der erforderlichen Unterrichtsmaterialien. Solch eine Arbeitsweise kennzeichnet sich durch die Vermittlung und die Verwirklichung des applikativen Wissens, infolge dessen sowohl die Konzipierung als auch die Erstellung der fremdsprachenunterrichtlichen Strukturen zustande kommen können. Erst die zusammengestellten Strukturen in ihren entsprechenden syntagmatisch-syntaktischen Konstruktionen in Form von Mustersätzen und Lehr-Lern--Buch-Texten ermöglichen die praktische Verwendung dieser Strukturen in konkreten Lehrprozessen und Lernprozessen (Kühlwein 1980:13 f.; Grucza 1990:25 ff.). Alle in den Lehr-Lern-Büchern/Werken vorhandenen fremdsprachlichen Strukturen sind – unseren Meinungen nach – Ergebnisse der Angewandten Linguistik, in deren Theorien der Begriff Anwendung zwei

Dimensionen annimmt: erstens ist es die Aufbereitung der für den Fremdsprachenunterricht erforderlichen Lehr-Lern-Materialien, die *stricte* statische Natur haben, und zweitens sind es die Lehr-Lern-Vorgänge, in denen die für den Fremdsprachenunterricht ausgewählten und syntagmatisch-syntaktisch zusammengestellten Strukturen mehrmalig dynamisiert werden. Die Anwendung in/mit ihren zwei Dimensionen ist also immer zielpraktisch orientiert: einerseits hat man es mit der statischen und andererseits mit der dynamischen Anwendung zu tun. Das heißt: Im ersten Fall werden die fremdsprachlichen Strukturen auf entsprechende Art und Weise (statisch) dargeboten, im zweiten jedoch werden sie im Unterricht gelehrt und erlernt wie auch in den Kommunikationsvorgängen gefestigt und angeeignet.

Im Anschluss an die obigen Erörterungen werden einige Konsequenzen für die gegenseitigen theoretischen und praktisch-anwendbaren Relationen zwischen der ‚Reinen' und der Angewandten Linguistik modellhaft formuliert:

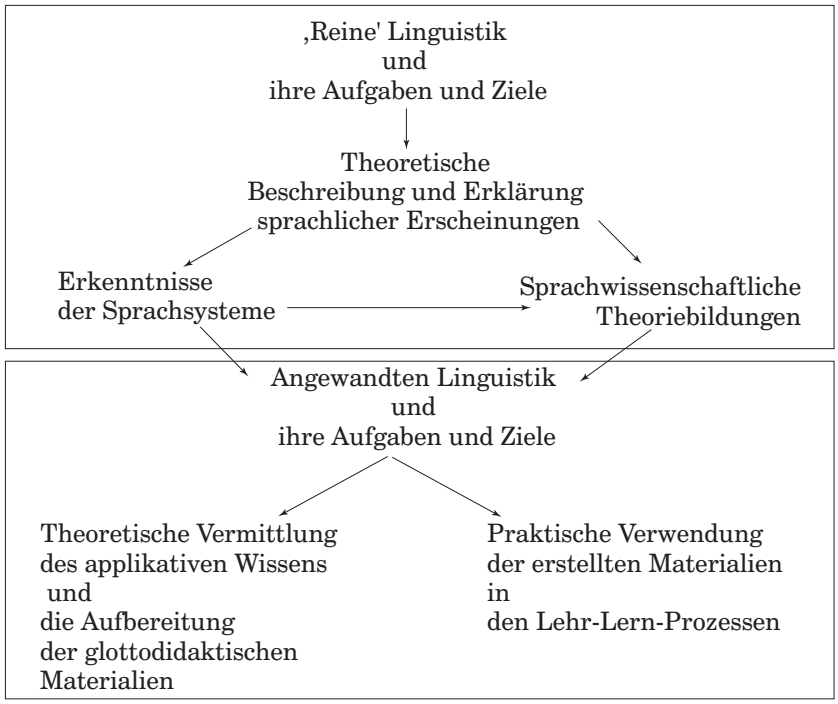


Abb. 1: Relationen zwischen der ‚Reinen' Linguistik und der Angewandten Linguistik: ihre theoretische und praktisch-anwendbare Relevanz

Die im obigen Modell dargestellten Relationen zwischen der ‚Reinen' und der Angewandten Linguistik stehen in diesem Sinne in einem festen Rückkopplungsgefüge, als die ‚Reine' Linguistik auch solches theoretische Wissen erarbeitet, das in der Angewandten Linguistik als applikatives Wissen für die Erreichung praktischer Ziele gebraucht wird. Andererseits kann das in der Angewandten Linguistik praktisch-anwendbare Wissen auch einen (in-)direkten Einfluss auf das theoretische Wissen der ‚Reinen' Linguistik nehmen, weil das der Praxis entnommene Wissen nicht so adäquat dem theoretisch wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn entspricht, oder die praktischen Problemfelder haben sich quantitativ bzw. qualitativ so verändert – beispielsweise ausgeweitet –, dass sie von der reinen Wissenschaft neue Erkenntnisse für die praktisch-anwendbare Ausführung verlangen (vgl. dazu Kühlwein 1980:14).

Verantwortlich für die praktische Verwendung der fremdsprachlichen Materialien in den Lehr-Lern-Prozessen ist – im weiteren Sinne – selbstverständlich die Fremsprachendidaktik und -methodik; beide Subdisziplinen beruhen bekanntlich in der Unterrichtspraxis auf den bereitgestellten glottodidaktischen Materialien. Im engeren Sinne werden jedoch sowohl die bestimmten glottodidaktischen Lehrer-Aufgaben als auch die individuellen Phasen der Erlernung und der Aneignung von einzelnen fremdsprachlichen Strukturen in jedem Einzellernenden in den Lehr-Lern-Prozessen verwirklicht. Aber auch die Lehr-Lern-Prozesse haben ihre Komplexität und ihre Spezifik. Während ihres Verlaufs sind unbedingt die Ergebnisse der Lehr-Lern-Prozesse zu prüfen; sie betreffen besonders folgende Fragen:

1. Welche fremdsprachlichen Strukturen haben sich die Lernenden angeeignet?
2. Wie haben sich die Lernenden die fremdsprachlichen Strukturen angeeignet: rezeptiv, reproduktiv oder produktiv?
3. Welche Komponenten der Wortstrukturen sind von ihnen gut erlernt/beherrscht? Es handelt sich hier um die Rezeptionsmöglichkeiten und Produktionsmöglichkeiten der Wortstrukturen im Ausdrucksplan und Inhaltsplan.
4. Welche fremdsprachlichen Strukturen müssen noch weiter gelernt bzw. gefestigt werden?
5. Sind die einzelnen Wortstrukturen und die grammatischen Strukturen nur als isolierte Sprachstrukturen erlernt oder ist der Fremdsprachenlerner imstande, sie mit bereits angeeigneten Wörtern in andere syntagmatische und syntaktische Konstruktionen einzufügen/einzubauen?
6. Beherrscht der Lerner die fremdsprachlichen Strukturen auch in solch einem Ausmaß und Umfang, dass er sie in den kommunikativen Situationen einwandfrei gebrauchen kann?

7. Wichtig ist für den Lehrer auch die Tatsache, ob noch zusätzlich aktuelle und relevante Ergebnisse anderer wissenschaftlicher Disziplinen, die mit dem Fremdsprachenunterricht direkt und indirekt verbunden sind, berücksichtigt und in die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts übernommen werden können/müssen, um die Lehr-Lern-Prozesse optimaler zu gestalten und effektiver durchzuführen.

Die oben aufgezählten Fragestellungen, die in der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis auftauchen, haben ihre Verbindungen einerseits mit den theoretisch-sprachwissenschaftlichen Aufgaben der Reinen und der Angewandten Linguistik sowie andererseits mit den Fragen, die in den Nachbardisziplinen bezüglich der Rezeption, Aufbewahrung und Erzeugung von fremdsprachlichen Informationen aktuell und relevant sind. Kurz gesagt: Einige Aspekte der Rezeptions-, Aufbewahrungs- und Erzeugungsvorgänge gehören teilweise zu gemeinsamen Eigenschaften mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen und deshalb werden sie multi- und interdisziplinär in Bezug auf die fremdsprachlichen Lehr-Lern-Prozesse untersucht (vgl. auch Hartig 1980:153; Siegrist 1980:61; Zydatiß 1990:49; Schiffler 1990:67 ff.).

Aus den obigen Feststellungen lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen: Die didaktisch-methodischen Erfahrungen und die Lehr-Lern-Ergebnisse aus der Praxis sollen als Bausteine zur Theoriebildung im Bereich der Reinen und der Angewandten Linguistik sowie im Bereich der Nachbarwissenschaften miteinbezogen werden, um die Fremdsprachendidaktik und -methodik mit wissenschaftlichem Wissen zu bereichern und zu begründen.

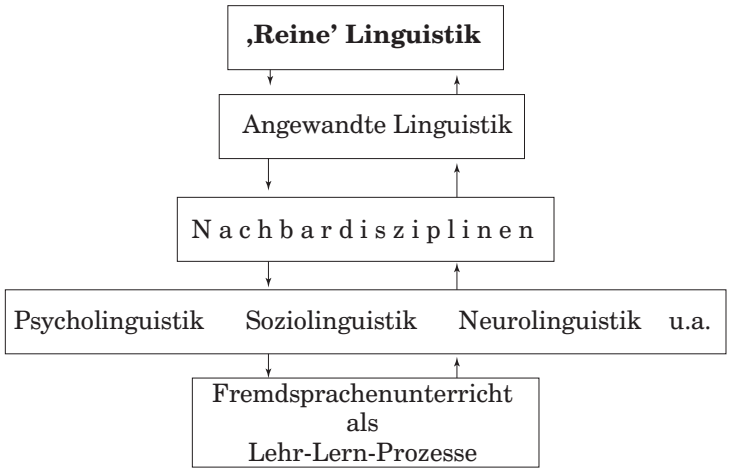


Abb. 2: Gegenseitige Relationen zwischen der ‚Reinen' Linguistik, der Angewandten Linguistik, den Nachbardisziplinen und dem Fremdsprachenunterricht

Das interdisziplinäre Rückkopplungsgefüge (siehe Abb. 2) umfasst mehrere Disziplinen, die sich für die praktische Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts interessieren sowie auch für seine komplexen Prozesse wissenschaftlich verantwortlich sind, und zwar:

- Reine Linguistik und Angewandte Linguistik
- Angewandte Linguistik und Fremdsprachenunterricht
- Fremdsprachenunterricht und Nachbardisziplinen
- Nachbardisziplinen und Fremdsprachenunterricht

Betrachtet man im zielorientierten Sinne die fremdsprachliche Unterrichtspraxis, so lassen sich in ihr aktuelle Lehr-Lern-Fragen erkennen, die selbstverständlich nicht gleich zu lösen sind, aber nach der Erweiterung des Untersuchungsgegenstandes, beispielsweise im Bereich der Angewandten Linguistik bzw. nach der Einbeziehung (= der Einbringung) von interdisziplinären Faktoren aus den Nachbarwissenschaften besteht die Möglichkeit, die fremdsprachlichen Lehr-Lern-Prozesse zu verbessern. Bekanntlich spielen in den Lehr-Lern-Prozessen praktische Unterrichtsprobleme eine größere Rolle als wissenschaftstheoretische, aber ohne die letzteren ist man nicht imstande, die ersteren, wo sich konkrete Unterrichtssituationen und -sequenzen realisieren, genau(er) zu erkennen und zu (er-)klären, was letzten Endes einen maßgeblichen Einfluss auf die Unterrichtsrealität ausübt, in der die bereits revidierten Untersuchungsergebnisse angewendet werden sollen (Kühlwein 1980:17 ff.; Preuss 1980:43 und 48).

Wie aus vorstehenden Ausführungen hervorgehen dürfte, liefert die ‚Reine' Linguistik einerseits der Angewandten Linguistik das allgemein anwendbare Wissen – unter anderem – für den Fremdsprachenunterricht, und andererseits legt die Angewandte Linguistik auf Grund des anzuwendenden Wissens Konzepte vor, wie dieses für die fremdsprachlichen Lehr-und-Lern-Prozesse aufbereitet sowie für die einzelnen Lehr-und-Lern-Sequenzen bereitgestellt werden soll. Das von der ‚Reinen' Linguistik indirekt und das von der Angewandten Linguistik direkt angebotene fremdsprachliche Material muss sowohl alle für den Unterricht vorgesehenen Strukturen, d.h. die phonetisch-phonematischen und graphisch-graphematischen, die morphologischen, die semo-syntagmatischen und die semo-syntaktischen Strukturen wie auch ihre grammatisch-semantische Progression und ihre thematische Integration in textuellen Zusammenhängen bzw. in entsprechenden Übungsverfahren umfassen. Was die grammatisch-semantische Progression der zu erlernenden Strukturen anbelangt, so werden selbstverständlich nicht ihre fremdsprachlichen Unterrichts-Darbietungsformen, wie beispielsweise bestimmte Mustersätze bzw. Paradigmen ausgeschlossen; diese dienen auch in den Lehr-Lern-Büchern/Werken als durchdachte und präzise Darbietungsmöglichkeiten bestimmter grammatischer Strukturen.

Es dürfte schliesslich auch wichtig sein zu wissen, welche Wortstrukturen und welche grammatischen Strukturen in der Alltagskommunikation die größte Häufigkeit aufweisen; auf solche Strukturen sollte man in der kommunikativ-orientierten Fremdsprachendidaktik-Theorie die Aufmerksamkeit richten und sie in der fremdsprachendidaktischen Praxis auf doppelte Art und Weise darbieten und einüben (Malmberg 1969:363; Zabrocki 1972:13; Szczodrowski 1980[a]:161 ff.).

Zabrocki, der durch seine Veröffentlichungen unter zahlreichen Aspekten die Fremdsprachendidaktik erheblich beeinflusst hat, geht von den Grundannahmen aus, dass die Erlernung und im Weiteren die Aneignung der fremden Sprache unter schulischen Bedingungen von der Aufbereitung und der Integrierung des Unterrichtsmaterials abhängt (vgl. ausführlicher Zabrock 1969 und 1972). Da in seinen zwei Beiträgen: *Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials. Die Aufbereitung des Sprachmaterials und Methodik des Fremdsprachenunterrichts* (1969) und *Zur Theorie der Aufbereitung des Sprachmaterials im Fremdsprachenunterricht* (1972) mehrere Konzeptionen und Vorschläge sowohl theoretischer wie auch praktischer Natur aufgestellt worden sind, besteht hier die Notwendigkeit, auf einige für den Fremdsprachenunterricht relevante Probleme hinzuweisen, denen noch immer besondere Wichtigkeit beigemessen werden soll.

Zabrocki vertritt die Auffassung, dass die Aufbereitung, Entwicklung und Integrierung des fremdsprachlichen Materials in vielen Fällen auch die Muttersprache als Ausgangssprache der Lernenden berücksichtigen muss. Andererseits wird das Material, welches für die ganze Fremdsprachenunterrichtszeit vorgesehen ist, sowohl auf der Ausdrucks- wie auch auf der Inhaltsebene gründlich analysiert und durchdacht synthetisiert werden müssen. Als Bausteine zur fremdsprachlichen Grundlage sind der Wortschatz und die Grammatik zu bezeichnen, die nach entsprechenden Kriterien ausgewählt und in übergeordnete, d.h. syntagmatische und syntaktische Konstruktionen einzufügen sind. Werden in den Lehr-Lern-Materialien der Wortschatz und die Grammatik anvisiert, so hat man es auch gleichzeitig mit den phonetisch-phonematischen bzw. graphisch-graphematischen zu tun, die die lexikalisch-grammatischen Strukturen bilden und zu deren substantiellen Realisierung dienen.

Zabrocki (1972: ff.) stellt hier folgende Frage: Mit welcher sprachlichen Substanz – der lautlichen bzw. der graphischen – beginnt man im Unterricht die Erlernung der Fremdsprache? Dass (fast) alle Materialien in den Lehr--Lern-Büchern/Werken graphisch dargeboten werden, bedeutet überhaupt noch nicht, dass sie auf solche Weise den Lernenden beigebracht werden. Im kommunikativ-orientierten – aber nicht nur – Unterricht dienen nämlich die graphisch zusammengefassten Konstruktions-Materialien als Ausgangsbasis

und Ausgangslage für die mündlichen Handlungen. Diese Ausgangsbasis und Ausgangslage ist also sekundär im Vergleich zu den primären mündlichen Handlungen sowohl des Lehrers wie auch der Lernenden. Gemeinsam für die zwei Unterrichts-Darbietungsmöglichkeiten ist die Tatsache, dass sie angesichts des kommunikativen Erlernungsprozesses in Sätzen präsentiert werden, die den Lernenden auf verständliche Art beigebracht werden sollen. Die linguodidaktischen und -methodischen Darbietungsformen des fremdsprachlichen Materials sind vor allem Sätze, und – wenn es nötig ist – einzelne Wörter und in Ausnahmefällen oppositionell dargebotene einzelne Laute. Im Zabrockischen Sinne (1972:70) sind zwei Arten von sprachlichen Oppositionen für den Fremdsprachenunterricht wesentlich: die interne, die sich auf die zu erlernende fremde Sprache bezieht, und die externe, die die entsprechenden Systeme der Muttersprache und der Fremdsprache unter unterrichtlichem Aspekt (bilateral) berücksichtigt. Die Probleme der sprachlichen Oppositionen liegen im Allgemeinen den wissenschaftlichen Untersuchungen sowohl der reinen Linguistik wie auch im Einzelnen der konfrontativ-kontrastiven Linguistik zugrunde. In den oben genannten Arbeiten sind wesentliche linguodidaktische Konzipierungen ausgearbeitet und entwickelt worden; sie lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials hängt einerseits von dem Wortschatz, wo seine phonetisch-phonematischen bzw. graphisch-graphematischen Strukturen berücksichtigt werden, und andererseits von der Anwendung der entsprechenden Grammatik ab. Da es mehrere Grammatik-Arten, z.B. die traditionelle, die strukturalistische, die transformationalistische, die inhaltsbezogene u.a. gibt, sind ihre bestimmenden Aspekte in die Konstituierung der multigrammatikalischen Basis einzubeziehen, die grundlegende Gültigkeit für die Aufbereitung, Entwicklung und Integrierung des fremdsprachlichen Unterrichtsmaterials haben soll.
- Der für den bestimmten fremdsprachlichen Unterrichtsgrad ausgewählte Wortschatz muss sowohl den allgemeinen als auch den einzelnen strukturellen Eigenschaften angepasst werden. Wörter, die den häufigsten kommunikativen Gebrauch ausweisen, sind natürlich empfehlenswert; nicht zu vergessen sind aber auch ihre syntagmatisch-syntaktischen Wortjunktivitäten. Viele Wörter, um sie schneller und besser zu erlernen, brauchen irgendwann auch eine visuelle Darstellung.
- Die in den Unterrichtsmaterialien dargebotenen grammatischen Strukturen stecken vor allem in den syntagmatisch-syntaktischen Konstruktionen und werden auch teilweise in den Paradigmen präsentiert. Der Lernende baut in seinem fremdsprachlichen Speicher die grammatischen Strukturen sowohl in Gestalt von paradigmatischen wie auch von

syntagmatisch-syntaktischen Systemen auf, wobei die ersteren als statische Strukturen aufbewahrt werden und die letzteren als typische Mustersätze gelten, die zur Bildung von Sätzen derselben syntaktischen Konstruktionen dienen. Beide Systeme implizieren – selbstverständlich mit unterschiedlicher Erzeugungskraft – ihre rezeptiven und (re-)produktiven Möglichkeiten.

- Beginnt man im Unterricht mit der Präsentierung der lautlichen Sprachsubstanz, so wird sie den Lernenden auf Grund von Sätzen dargeboten, die zuerst die für die Erlernung der Fremdsprache phonetisch-phonologischen relevanten Strukturen umfassen sowie die oppositionellen Sprachelemente möglicherweise in ihren internen und externen Strukturen berücksichtigen. Beachten wir solche Eigenschaften der zu erlernenden Strukturen, dann besteht sicherlich die viel grössere Möglichkeit, die phonetisch-phonologischen Strukturen der einzelnen Wortstrukturmatrizen fester und dauerhafter ins Gedächtnis einzuprägen.
- Mit der Auswahl und der Einführung der grammatischen Strukturen ist ihre produktive Potenz verbunden, die zuerst die entsprechenden Perzeptions- und Reproduktionsfähigkeiten erreichen müssen.
- Die syntagmatischen Präpositionalkonstruktionen, die als Bestandteile der Sätze dargestellt werden und typische konventionelle Fügungen der Fremdsprache enthalten, sollen auch konfrontativ-kontrastiv erfasst werden.
- Welche Tempora des Deutschen verwendet werden sollen, in welcher Reihenfolge und wie sie eingeführt werden, schlägt Zabrocki (1972:21 f.) ebenfalls vor.
- Bei der Betrachtung des Problems der am meisten gebrauchten Strukturen – seien es Wortstrukturen, seien es grammatische Strukturen-, sollte man auch unbedingt überlegen, ob sie gleichzeitig die produktivsten sind. Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich die Frage, welche Strukturen zuerst präsentiert und geübt werden sollen: die am häufigsten gebrauchten oder die produktivsten?
- Letzten Endes werden die Überlegungen bezüglich der Perzeptions- und Produktions-Fähigkeiten/Fertigkeiten des zu erlernenden sowie des schon beherrschten fremdsprachlichen Materials, die in den Empfängern einerseits herausgebildet werden und andererseits in ihnen herausgebildet worden sind, einbezogen. Somit haben wir es im Fremdsprachenunterricht sowohl mit Fremdsprachenlernern wie auch mit fremdsprachigen Kommunikationspartnern zu tun. Kurz formuliert: Dank den Perzeptions- und Produktionstätigkeiten in Form von mündlichen Übungen, von Beschreibungen und Erzählungen, von freien Konversationen usw. werden die Fremdsprachenlerner allmählich zu fremdsprachlich fungierenden Kommunikationspartnern.

Abschließend kann festgestellt werden: Die zielbezogene Aufbereitung fremdsprachenunterrichtlichen Materials ist für die erfolgreiche Lehr- und Lerntätigkeit unabdingbare Ausgangsbasis.

Bibliographie

Barrera-Vidal, A./Kühlwein, W. (1975): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht*. Eine Einführung. Verlag Lambert Lensing, Dortmund.

Bausch , K.-R. (1979): Die Erstellung von didaktischen Grammatiken als Exempel für das Verhältnis von angewandter Linguistik, Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Bausch, K.-R. (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Scriptor Verlag, Königstein/Ts.

Ebneter, Th. (1976): *Angewandte Linguistik 1*. Eine Einführung. Wilhelm Fink Verlag, München.

Grucza, F. (1983): *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Grucza, F. (1990): Über den Status der Angewandten Linguistik. In: Kühlwein, W./Raasch, A. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik heute. Forum Angewandte Linguistik*, Band 20. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris.

Hartig, M. (1980): Angewandte Soziolinguistik. In: Kühlwein, W./Raasch, A. (Hrsg.): *Angewandte Lingustik. Positionen – Wege – Perspektiven*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Kühlwein, W. (1980): Bausteine zur Theoriebildung der Angewandten Linguistik. In: Kühlwein, W./Raasch, A. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Positionen – Wege – Perspektiven*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Lewandowski, T. (1982): Das Verhältnis von theoretischer und angewandter Linguistik. Sprachdidaktik und didaktische Grammatik. In: Stil: Komponenten – Wirkungen, In: Kühlwein/A. Raasch (Hrsg.). Band II. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Malmberg, B. (1969): *Nowe drogi w językoznawstwie*. Przegląd szkół i metod, z języka szwedzkiego przełożył Aleksander Szulc. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Martin, J.-P. (1985): Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes. In: *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Herausgegeben von L. Bredella, H. Christ, H.-E. Piepho und M. Wendt. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Preuss, H. (1980): Sprachdidaktik. In: Kühlwein, W./Raasch, A. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Positionen – Wege – Perspektiven*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Raasch, A. (1980): Linguistik im Bezug Angewandter Linguistik. In: Kühlwein, W./Raasch, A. (Hrsg.): *Angewandte Lingustik. Positionen – Wege – Perspektiven*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Schiffler L. (1990): „Die neuen Anstöße kommen von außen" – Der Fremdsprachenunterricht im Lichte der Interdisziplinarität – In: Kühlwein, W./Raasch, A. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik heute. Forum Angewandte Linguistik*, Band 20. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris.

Siegrist, L. (unter Mitarbeit von Horst Raabe) (1980): *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse*. In: Kühlwein, W./Raasch, A. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Positionen – Wege – Perspektiven*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Szczodrowski, M. (1980[a]): Zum Prinzip der Doppelfrequenz von Morphosyntaktischen Strukturen. In: *Linqua Posnaniensis* XXII, Warszawa–Poznań.

Szczodrowski, M. (1980[b]): Glottodidaktik im Bereich der Angewandten Sprachwissenschaft. (Ausgewählte Probleme*)*. In: *Studia Germanica Posnaniensia* IX, Poznań.

Szczodrowski, M. (2002): Zur Typologie und Funktion der fremdsprachlichen Kommunikationskanäle. In: *Studia Niemcoznawcze* pod redakcją Lecha Kolago, tom XXIV, (Studien zur Deutschkunde herausgegeben von Lech Kolago, XXIV. Band), Uniwersytet Warszawski, Instytut Germanistyki, Warszawa.

Szczodrowski, M. (2005): Die Übertragungskanäle und ihre Funktionen in der fremdsprachlichen Kommunikation. In: *Danzig und der Ostseeraum. Sprache, Literatur, Publizistik*. Herausgegeben von Holger Böning, Hans Wolf Jäger, Andrzej Kątny und Marian Szczodrowski, Edition Lumiere, Bremen.

Zabrocki, L. (1969): Die Entwicklung und Integrierung des Unterrichtsmaterials. Die Aufbereitung des Sprachmaterials und Methodik des Fremdsprachenunterrichts. In: M. Friesch (Hrsg.): *Probleme des Deutschen als Fremdsprache. Forschungsberichte und Diskussionen. Bericht von der 1. Internationalen Deutschlehrertagung 1967 in München.* Max Hueber Verlag, München.

Zabrocki, L. (1972): Zur Theorie der Aufbereitung des Sprachmaterials im Fremdsprachenunterricht. In: *Glottodidactica*, Vol. VI, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Zydatiß, W. (1990): „Vorsicht vor den vielen Vereinfachungen": Zur Theoriebildung über den Zweit- und Fremdsprachenerwerb. In: Kühlwein, W./Raasch, A. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik heute. Forum Angewandte Linguistik*, Band 20. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Iwona Bartoszewicz
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Wrocławski, Wrocław

Pragmalinguistische Aspekte der Argumentationstheorie

Die Wurzeln der Argumentationstheorie stecken tief in der Tradition der antiken Rhetorik, die sich auf das feste Fundament der theoretischen und methodologisch inspirierenden Werke des hervorragenden Meisters aus Stagira stützte. Es war Aristoteles, der sie in sein Organon eingebaut hat, mit dem der denkende und analysierende Mensch ausgestattet, endlich imstande war, der real bestehenden Welt die Stirn zu bieten, sie zu erkennen und zu beschreiben.

Das Aristotelische Organon, das Werkzeug des Denkens, besteht aus Elementen, die in mehreren Büchern: *Kategorien, Hermeneia, 1. Analytiken, 2. Analytiken, Topoi, sophistische Widerlegungen* ausführlich beschrieben wurden. Die ersten beiden Teile seines wissenschaftlichen Gesamtwerkes werden dem sprachlichen Material von Wörtern/Begriffen bis auf die Sätze in ihren verschiedenen Ausdrucksformen und Funktionen gewidmet. Wörter, Wortgruppen und Sätze sind Bausteine der Sprache, die dem Menschen als dem einzigen Lebewesen auf der Erde gegeben wurde. Mittels dieses Werkzeugs ist er imstande, sich an der Wahrheit zu erfreuen und die dabei gemachten Erfahrungen den Mitmenschen zu kommunizieren.

Der Mensch kann mit dem Instrument *Sprache* noch viel mehr leisten: er kann sich damit nicht nur darauf beziehen, was er mit seinen Sinnen wahrnehmen kann, sondern ihm wurde vielmehr die Fähigkeit gegeben, zwischen den einzelnen Sachverhalten und Ereignissen Relationen und Bezüge wahrzunehmen. Dann ist er auch imstande, Relationen zwischen dem real Bestehenden bzw. sich real Ereignenden und dem Potentiellen, Wahrscheinlichen, Zu-Erwartenden, Gewohnten und Intendierten zu gestalten, sie abzulesen und zu interpretieren. Diese Relationen können wir in zwei Gruppen gliedern: diejenigen, in denen ein Ereignis ein anderes bedingt und diejenigen,

in denen sich etwas aus etwas Anderem ergibt. In den beiden Fällen offenbart sich ihr kausaler Charakter. Die sprachlich und intellektuell wahrgenommene Realität wird als Struktur begriffen, die auf eine erfassbare Art und Weise funktioniert. Es macht uns unruhig und unsicher, wenn die zu erwartende Wirkung oder Folge eines Geschehens ausbleibt oder auszubleiben scheint.

Mit den Sätzen, die etwas über die Realität aussagen oder auf sie Bezug nehmen, sind wir imstande, neue Qualitäten zu schaffen, die unsere Erkenntnis der Welt oder unsere Meinung darüber um weitere Elemente einer so aufgedeckten Struktur ergänzen und sie folglich bereichern. Dazu wird ein Mechanismus gebraucht, den Aristoteles in seinen *Analytiken* beschrieb, der *Syllogismus* heißt. Der Syllogismus wurde als das zentrale Instrument des Denkens begriffen und dann zum Interessenbereich der Logik oder der Rhetorik gemacht. Da aber das Denken sprachlich erfolgt, kann der Syllogismus gleichzeitig auch im Rahmen der leistungsbezogenen Linguistik behandelt werden.

Die Logik und die Rhetorik zeigen uns zwei Aspekte, unter welchen der Syllogismus als Sinnbild des dem menschlichen Hirn eigenen Mechanismus' des Schließens zu betrachten sei: die zu erfassenden Aspekte der realen und der mental konstruierten Wirklichkeit lassen sich damit nicht nur erkennen, sondern auch bewerten. Das eben war der Grund, aus dem Aristoteles in seinem berühmten Werk *Rhetorik* zwei Typen der Argumentation unterschied: die apodeiktische, wissenschaftliche, die auf eine zuverlässige Art und Weise zu wahren Schlüssen führt und eine andere, rhetorische, die sich zwar vergleichbarer Schlussverfahren bedient, aber bei plausiblen Prämissen zu wahrscheinlichen Schlüsse kommt. Die Antwort auf eine Frage, die sich in diesem Fall selbstverständlich stellen lässt: *Wie ist es möglich, dass dasselbe Verfahren zu qualitativ unterschiedlichen Ergebnissen führt?*, muss sowohl auf die unterschiedlichen Anwendungsbereiche der Schließverfahren als auch auf die Eigenartigkeit der dabei gebrauchten Prämissen deuten.

Das Schließverfahren besteht gewöhnlich aus einer Reihe sich auseinander ergebender Argumentationsschritte, kausal verbundener Sequenzen, die eine komplexe Argumentationsstruktur entstehen lassen. Die einstigen deduktiv abgeleiteten Schlüsse können im Weiteren zu Prämissen werden. Deswegen wird in der Fachliteratur oft darauf hingewiesen, dass sowohl die beiden Prämissen als auch die Konklusion als Argumente zu begreifen sind (HWdR: I 889).

Die Prämissen unterscheiden wir nach der Extension vom zentralen Term in die größere (*praemissa major*) und die kleinere (*praemissa minor*) (HWdR: II 423). Die größere Prämisse geht der kleineren voran. Die beiden Prämissen und die Konklusion lassen zusammen eine Struktur entstehen, die schon in der Antike untersucht und beschrieben wurde. Einer der ersten Versuche, sie abzubilden, finden wir eben im Syllogismus. In dem Band *Topik*

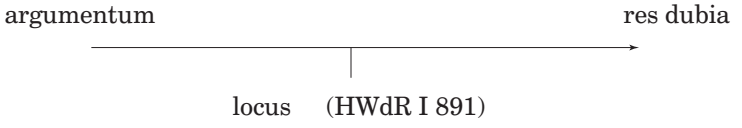
beschreibt Aristoteles das Funktionieren dieses Schlussmusters: „Der Schluss (*syllogismós*) ist eine Rede (*lógos*), bei der gewisse Dinge gesetzt werden und etwas anderes als dieses Gesetzte mit Notwendigkeit aufgrund dessen, was gesetzt wurde, folgt" (nach HWdR: II421).

P1 (Obersatz) = x ist y
P2 (Untersatz) = y ist z
C = x ist z

Dasjenige, was die beiden oben erwähnten Typen der Argumentation, die wissenschaftliche und die rhetorische, voneinander unterscheidet, liegt nicht nur in der Art der Argumente, sondern beruht auch auf der Form, auf die die Beweisführung zuläuft und auf den Zielen, die in den beiden Bereichen der menschlichen intellektuellen Tätigkeit zu realisieren sind.

Die wissenschaftliche Argumentation beruht auf unmittelbarer Erkenntnis und dient dem mittelbaren Erkenntnisgewinn: sie arbeitet mit sicheren, wahren Prämissen, die meistens empirisch, induktiv zu gewinnen sind und führt zu notwendigen, wahren Schlüssen. Das sich auf den empirisch erlangten Daten stützende Beweisverfahren wird in diesem Fall explizit in der Form des Syllogismus zum Ausdruck gebracht oder kann sich einer Art gekürzten Schlusses, eines Quasi-Enthymems' bedienen, wobei sowohl das entsprechende Fachwissen als auch das notwendige Allgemeinwissen der Interaktanten vorausgesetzt wird.

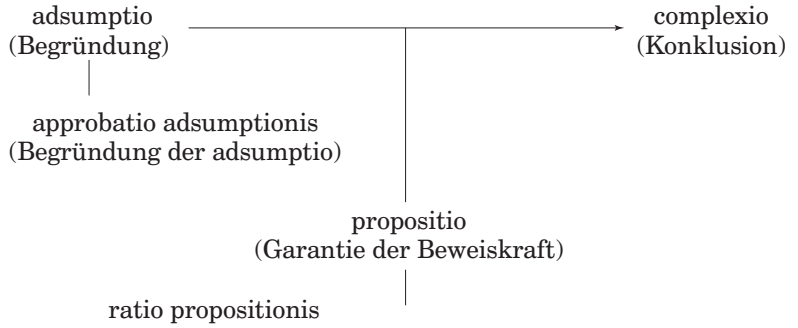
Die rhetorische Argumentation dagegen stützt sich auf die alltägliche Erfahrung, auf tradierte Meinungen (*doxa*), allgemein akzeptierte Verhaltensnormen, Denk- und Handlungsstereotypen (*loci*), die selten explizit, häufiger implizit als wahrscheinliche, glaubwürdige aber nicht notwendige Prämissen (*argumenta*) gebraucht werden, was „plausible, aber nicht zwingende Begründungen" (HWdR: I 890) ergibt. Das rhetorische Argumentationsschema, das sich auf das Modell des logischen Syllogismus' stützt, wird durch Aristoteles als Enthymem bezeichnet, was nach Cicero ein in drei Schritten verlaufendes Schlussmuster sei.



(HWdR I 891)

Die weiteren Überlegungen der römischen Rhetoren und vor allem Ciceros zum Problem der Schichtung und des Verlaufs des Schließverfahrens

in der Alltagsargumentation, die bereits die Peripatetiker initiiert haben, ließen ein davon abgeleitetes Modell entstehen, das Epicheirem, in dem sowohl *argumentum* als auch *locus* zusätzlich begründet werden (Ottmers 1996: 79). Es wurde damit auf die Linearität des Argumentationsprozesses hingewiesen, der aus einer Reihe sich auseinander ergebenden Schritten besteht. Das Modell des Epicheirems besteht gewöhnlich aus fünf Teilen:



(HWdR I 891; Ottmers 1996: 79)

Die rhetorische Argumentation setzt die Möglichkeit des Anders-Seins voraus, was bedeutet, dass die im Diskurs präsentierten Meinungen, die die Rolle der Begründung bzw. der Legitimierung von getroffenen oder von zu treffenden Entscheidungen erfüllen, durch die Opponenten in Frage gestellt werden können, was den Kern und den Sinn einer rhetorischen Kommunikation ausmacht. Aristoteles beschreibt drei Typen von Enthymemen, die nach der Art sowohl der generischen als auch der spezifischen Prämisse unterschieden werden. Das sind Enthymeme

- aus dem Wahrscheinlichen (deduktiv)
- aus dem Beispiel (induktiv)
- aus dem Zeichen (abduktiv) (HWdR II: 451).

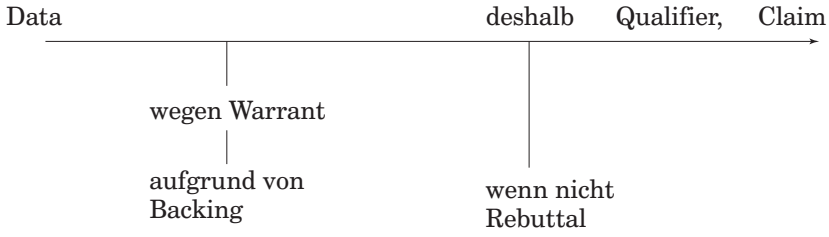
Das kommt besonders deutlich zum Vorschein, wenn die Konklusion (*res dubia*) wegen der Ungültigkeit der wahrscheinlichen Prämissen oder wegen der Fehler im Schließen widerlegt wird. Die Kommunikanten können in einer Sache genau das Gegenteil meinen und ihre Konklusionen aus gegensätzlichen Prämissen ableiten.

Die alltäglichen Erfahrungen (*doxa*), die sowohl die Einzelmenschen als auch die kleineren oder größeren, unterschiedlich geschichteten Menschengruppen machen, werden mit geltenden Interpretationsnormen (tertium comparatonis in Form von Gesetzen, ethischen und moralischen Normen, Sitten, Bräuche usw.) konfrontiert und lassen geltende Meinungen (*endoxa*) entstehen. Das, was in einer (Sprach-)Gemeinschaft meistens so und nicht

anders geschieht und daher als präsupponiertes (Vor-)Wissen im rhetorischen Schließen angenommen wird, braucht durch eine andere (Sprach-)Gemeinschaft nicht automatisch akzeptiert zu werden. Das bleibt nicht ohne Einfluss auf den Prozess der Inferenz der Äußerungen, was den Interessenbereich der pragmatischen Linguistik ausmacht.

Die moderne Argumentationstheorie wird als Teilbereich der Pragmalinguistik (vgl. u.a. Ernst 2004; Linke/Nussbaumer/Portmann 1991; Dürr/Schlobinski 1994) betrachtet, weil sie sich besonders intensiv mit der Alltagsargumentation beschäftigt. Der Mensch wird als argumentativ handelndes Wesen definiert und es werden Versuche unternommen, anhand von Belegen die Mechanismen der Präsupposition und der Inferenz zu untersuchen und zu modellieren.

Das auf dem Epichereim aufbauende Modell von Toulmin (1975: 81 ff.) bildet einen wichtigen Ausgangs- und Bezugspunkt der neueren Argumentationsforschung.



Claim/Konklusion ist eine zu begründende Behauptung, die durch Datum/Daten (*praemissa minor, argumentum*) untermauert wird. Backing/Absicherung von der Konklusion kann durch Gesprächsteilnehmer in Frage gestellt werden, so muss der Schluss unter Bezug auf Warrant/allgemeiner Satz/Schlussregel (*preamissa maior, locus*) gerechtfertigt werden. Die Aktualisierung von der Schlussregel, die sich auf *endoxa* stützt und den Übergang von Daten nach der Konklusion ermöglicht, erfolgt unter Rebuttal/Ausnahme, den konkreten Umständen, die die Gültigkeit der Schlussregel in bestimmten Fällen einschränken oder sogar aufheben. Das modalisiert die Konklusion durch den Modaloperator/ Qualifier.

Diesem Modell wird vorgeworfen (u.a. Herbig 1992: 71 f.), dass es aus mehr als einem Argumentationsschritt besteht. Das bedeutet, dass selbst der Bezug zwischen B und W einen separaten Argumentationsschritt bildet. Ein anderes Problem entsteht bei der Unterscheidung von W und B, worauf schon Toulmin selbst hinweist (vgl. ebd.). Wenn wir es aber im hier natürlichen, rhetorischen Kontext interpretieren, ist Ottmers der Meinung, dass sich „in dieser Ausführlichkeit des Argumentationsschritts (im Epicheirem – IB) (…) der

große Einfluss der Prozessrede auf die römische Rhetoriktheorie" widerspiegelt, „bei der eine enthymemische Verkürzung der Argumentation nicht opportun erschien; in der juristischen Rede bedurfte besonders die Schlussregel näherer Ausführungen" (Ottmers 1996: 79). Gerade dafür interessiert sich die Pragmalinguistik, die sich im Rahmen der Illokutionsforschung unter vielem anderen auch die Frage nach den (Sprech-)Handlungsmotivatoren, -folgen und nach der Intention stellt.

Rhetorische Quellen besitzt ohne Zweifel ein anderes Modell von Ölschläger (1980), das an das kompakte Schlussschema des Enthymems nicht nur erinnert, sondern es eben auch selbst vorstellt.



Dieses Schema gilt nach Ölschläger in Bezug auf alltagssprachliche Mitteilungen als argumentations-analytisches Werkzeug. Die Elemente des Toulmin-Schemas: „Modaloperator" und „Ausnahme" werden durch die „Schlusspräsupposition" assimiliert. Herbig (1992: 76) stimmt diesem Vorschlag mit einer Ausnahme zu. Die Kategorie der „Schlusspräsupposition", die nach Ölschläger (1980: 152) als Annahme verstanden wird, so dass zwischen dem Argument und der Konklusion eine Folgebeziehung besteht, drücke hier nur eine Übergangsbeziehung und keine argumentationsinterne Kategorie aus. Dementsprechend schlägt Herbig (1992) an dieser Stelle den traditionellen (Toulminschen) Terminus „Schlussregel" vor. Diese Kategorie ist aus diesem Grund besser geeignet, weil sie den regelhaften, konventionalisierten Charakter der sie realisierenden Formen betont.

Das Modell von Ölschläger stellt die Elemente dar, die dem natursprachlichen Argumentieren mikrostrukturell zugrunde liegen. Durch seinen universellen Charakter kann es auf der theoretisch-methodologischen Ebene modifiziert (präzisiert, spezifiziert, u.a.) werden. Die Elemente dieses Modells charakterisieren kein idealtypisches Argumentieren, sondern ein Argumentieren als kommunikativ-funktionales Faktum. Eine sehr wichtige Funktion erfüllen dabei die Text-/Äußerungselemente, die den Argumentationsprozess in authentischen Situationen prägen und begleiten. Dazu gehören u.a.:

a) der außersprachliche Kontext (*Evidenz* und *thematische Relevanz* bestimmter argumentativ wichtiger Äußerungssequenzen);
b) die bewertende und einschätzende Einstellung des Sprechers zum Gegenstand der Äußerung (sprachliche Mittel der *Modalisierung*, *Generalisierung*);

c) die voluntative Komponente im kommunikativen Verhalten des Senders (eine Differenzierung zwischen den *obligatorischen* und *fakultativen* Komponenten des Argumentierens – welche Teile des Schemas im konkreten Fall und aus welchem Grund präsupponiert werden);
d) die konklusive Beziehung sowohl auf der *illokutionären* als auch auf der *propositionalen* Ebene des Textes;
e) der formallogische Begriff der notwendigen, wahren Konklusion ersetzt durch *res dubia*, was kein stringent erreichbarer Konsens mehr, vielmehr aber ein Grund ist, der „einer zweifelhaften Sache Glaubwürdigkeit verschaffen soll" (HWdR I:891). Es wird damit die illokutionär motivierte Folge des sprachlichen Handelns mitgemeint.

Klein (1987) unterscheidet vier Typen konklusiver Sprechhandlungen: BEGRÜNDEN, ERKLÄREN-WARUM, FOLGERN und RECHTFERTIGEN. Argumentativ sind darunter nach Herbig (1993: 48) und Göttert (1978: 20 ff.) nur BEGRÜNDEN und RECHTFERTIGEN, weil im ersten Fall der Wahrheits- und Wahrscheinlichkeitsanspruch einer Behauptung und im anderen Fall der Richtigkeitsanspruch eines unternommenen oder beabsichtigten Handelns erfüllt werden soll. Nicht jedes Schließen muss gleichzeitig argumentativ sein. Es muss dabei die Kategorie der Strittigkeit in Frage kommen, die sich in oben erwähnten Geltungsansprüchen äußert. Weitere Argumente, die die Ansichten von Göttert und Herbig unterstützen finden wir in den Prinzipien der durch die Stoiker betriebenen Sprachlogik (vgl. HWdR II: 471). Sie unterschieden zwischen
– kausalen, temporalen und anderen Konnektoren (*da*, *weil, nachdem*),
– den logischen Funktoren (*wenn…dann…, und, oder, weder…noch…*)
– und denen mit der argumentativen Funktion (*da, denn, also, aber*). Die letzteren werden dazu gebraucht, die bereits unternommenen Schritte zu rechtfertigen (*da, denn*) und die Richtigkeit der beabsichtigten zu unterstützen (*also, aber*).

Neben den zwei besprochenen Formen der Argumentation, der apodeiktischen und der rhetorischen wird in der Fachliteratur noch eine zusätzliche unterschieden, die trotz gewisser formaler Gemeinsamkeiten (erinnert an Enthymem oder Epichereim) sich Quasiargumente oder sogar falscher Argumente bedient, sich deshalb weder auf das Wahre oder noch auf das Wahrscheinliche stützt und daher nicht das Glaubwürdige ergibt. Es handelt sich in diesem Fall um die eristische Argumentation, die mit Scheinargumenten, u.a. mit Stereotypen arbeitet und die es ermöglicht, scheinbar glaubwürdige Quasischlüsse zu generieren. Das ist ein oft gebrauchtes Mittel der persuasiven Kommunikationsarten, in welchen die Meinungen der Rezipienten manipuliert werden. Vorurteile und nicht verifizierte oder sogar falsche Behauptungen

übernehmen dabei die Rolle der meistens präsupponierten (als explizit formulierte Prämissen könnten sie thematisiert werden, was ihre formalen Mängel, materiellen Schwächen oder sogar logischen Fehler leicht aufdekken ließe) Oberprämisse. Die Konfrontation dieser Art Quasischlussregel mit einer nicht selten tendenziell gewählten, konkreten Unterprämisse kann keinesfalls eine glaubwürdige, erkenntnistheoretisch interessante Konklusion ergeben, sondern vielmehr eine solche, zu der man aus niederen Gründen gelangen will. Dieser Art von Argumentation, die bereits in der Antike betrieben wurde, wurde und immer noch durch die Interaktanten in Streitsituationen gebraucht wird, geht es nicht um einen kooperativ erarbeiteten Konsens, sondern vielmehr um einen bedingungslosen, wenn auch unehrlichen eigenen Sieg und die Niederlage der anderen Partei.

Diese Art von Argumentation wird besonders oft dort gebraucht, wo es um die Meinungsbeeinflussung bzw. Meinungsbildung geht. Das geschieht im Alltag, vor allen Dingen aber dort, wo die Persuasion oder sogar die Manipulation zu selbstverständlichen Mitteln des (Sprech-)Handelns geworden sind. Es sind damit die Politik und verschiedene Formen politischer Kommunikation gemeint.

Im Rahmen des weiten Feldes der leistungsbezogenen Linguistik entwickelt sich etwa seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts die sog. Politolinguistik (Burkhard 1996). Unter den vielen Themen, die im Rahmen der politolinguistischen Untersuchungen aufgegriffen werden, wozu die theoretischen und analytischen Arbeiten über die Formen und Funktionen der Sprache in der Politik und der politischen Kommunikation gehören, werden auch die Untersuchungen der dort gebrauchten enthymemischen Argumentationsstrukturen geführt. Es handelt sich dabei um Versuche, die Mechanismen der sprachlichen Manipulation zu beschreiben, die für das charakteristische Merkmal der politischen Kommunikation, die sich im Gebrauch bestimmter Sprechhandlungstypen äußert, für ihre Inszeniertheit (Strauß 1986) sorgen. Es wird darunter eine Handlungsstrategie verstanden, die darauf beruht, dass bestimmte allgemein negativ bewertete (Sprech-)Handlungstypen wie z.B.: Verhandeln, Manipulieren, Werben, Regulieren im öffentlichen, medialen Sprachgebrauch durch andere, positiv konnotierte: Informieren, Diskutieren oder Argumentieren verdeckt werden (Strauß 1986: 19). Die Ergebnisse einer Analyse der sprachlichen Indikatoren der Illokution sowie der für diese Form der Kommunikation charakteristischen Sprechhandlungs- und Argumentationstypen werden bei der linguistischen Interpretation politischer Texte berücksichtigt.

Eine besondere Rolle ist dabei der Analyse der materiellen Topoi, *loci*, zuteil geworden, die ermöglicht, die Qualität der meistens präsupponierten Schlussregeln zu bestimmen. Im politischen Sprachgebrauch, der sich in der

Öffentlichkeit abspielt, übernehmen immer die Massen die Funktion des eigentlichen Empfängers der in diesem Rahmen produzierten Mitteilungen. Das trifft auch auf solche Formen der politischen Kommunikation zu, in welchen der politische Streit als Debatte, die öffentliche Diskussion u.a. die Merkmale einer face-to-face-Interaktion zwischen Vertretern verschiedener Parteien oder Gruppierungen im Wesentlichen erkennen lassen, mit dem in diesem Fall relevanten Unterschied, dass der eigentliche Empfänger immer der Zuhörer ist. Da die durch ihr Selbstbild definierten politischen Kommunikanten die so abgesteckten Grenzen ihres Handelns nicht überschreiten können und wollen, wird dabei das Grice'sche Prinzip der Kooperation ständig verletzt, was in diesem Fall keineswegs als etwas Ungewöhnliches zu betrachten ist. Sie wollen schließlich nicht mitwirken und ihre Absicht ist es nicht, mit dem politischen Gegenüber einen Konsens auszuhandeln, sondern vielmehr den Erwartungen der potentiellen und aktuellen Anhänger entgegenzukommen. Vielleicht geht es dabei auch um das gemeinsame Wohl.

Im Rahmen der politolinguistischen Untersuchungen der politischen Texte und Diskurse wird sehr oft das Problem des Implizierten, des Mitgemeinten geltend gemacht, was nichts Anderes bedeutet, als einen Versuch, die der Mitteilung zugrunde liegende Intention zu interpretieren. Das ist wohl eine solche Aufgabe, die dem Interpreten gestellt wird, der sich bei seiner Arbeit nicht nur auf sein linguistisches Instrumentarium, sondern auch auf sein Weltwissen und seine Intuition verlassen muss. Unter dem linguistischen Instrumentarium verstehen wir nicht nur die Kenntnis bestimmter Illokutionsindikatoren, sondern vielmehr das Wissen über die Stilistik politischer Textsorten und der Relation zwischen den aktualisierten Stilmitteln und ihren Funktionen in der Mitteilung, über die rhetorischen Mittel im Allgemeinen, worunter nicht nur die bereits erwähnten Stilmittel, sondern auch die Argumentationsformen, -aufbau und -mittel zu verstehen sind sowie über die im Text gebrauchten (persuasiven) Strategien. Die im argumentativen Bereich zu verwendeten Reduktionsverfahren, die unter der Annahme einer Linearität der sich auseinander kausal ergebenden Argumentationssequenzen die Schlussregeln zu finden und zu beschreiben ermöglichen, lassen die rhetorische Qualität der so gefundenen Stützen bestimmen. Im politischen Text sind das leider allzu oft persuasiv gebrauchte Stereotype (Nationalstereotype, Geschlechtsstereotype etc.), die das rhetorische Kriterium der Wahrscheinlichkeit nicht erfüllen. Wahrscheinlich sind entweder solche Argumente (Schlussregeln sind Argumente), die sich ethisch verteidigen lassen, d.h. sie stützten sich auf ein allgemein und im Wesentlichen anerkanntes Wertesystem oder solche, die real bestehende Sachverhalte abbilden. Die Stereotype stellen weder das eine noch das andere dar. Von daher bleiben sie unglaubwürdig,

weil ihre Wurzeln in jenen Vorurteilen stecken, die die Diskriminierung von anderen Menschen oder Menschengruppen legitimieren. Sie sind es nicht zuletzt auch aus diesem Grund, dass sie durch eine falsche Generalisierung einen wesentlichen logischen Fehler enthalten. Paradoxerweise werden sie aber zum Inventar der besonders wirksamen Mittel der Persuasion gezählt, der sich Politiker bedienen, die ihnen auch in den zumindest nach eigener Vorstellung rationalistisch orientierten Gesellschaften den Erfolg sichern.

Bibliographie

Arystoteles (1990): *Dzieła wszystkie,* t. 1: *Kategorie, Hermeneutyka, Analityki pierwsze, Analityki wtóre, Topiki, O dowodach sofistycznych*. Warszawa.

Arystoteles (2001): *Dzieła wszystkie,* t. 6: *Polityka, Ekonomika, Retoryka, Retoryka dla Aleksandra, Poetyka, Zachęta do filozofii, Ustrój polityczny Aten, List do Aleksandra Wielkiego, Testament*. Warszawa.

Bartoszewicz, Iwona (2003): Der Agon in der Politik am Beispiel einer Resolution des Deutschen Bundestages vom 29. Mai 1998 auf Antrag der Fraktion der CDU/CSU und F.D.P. und der Erklärung des Sejms der Republik Polen vom 3.07.1998 zu dieser Resolution. Ein Beitrag zur Rhetorik des politischen Textes. In: *Convivium* 213–233.

–, (2003): Argumenty – próba klasyfikacji. In: *Studia Linguistica* XXII, 5–13.

–, (1999): Form und Funktion der politischen Denk- und Ausdrucksschemen in den Reden von Herzog, Bartoszewski und Kohl. Ein Interpretationsversuch. In: *Orbis Linguarum* 12, 241–259.

–, (2000): *Formen der Persuasion im deutsch-polnischen politischen Dialog. Untersuchungen zu politischen Reden zwischen 1989 und 1995*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

–, (1996): Język polityki – próba definicji. In: *Orbis Linguarum* 4, 227–234.

–, (2002): Kriterien der rhetorischen Analyse politischer Texte. In : *Studia Linguistica* XXI, 5–16.

–, (2003): Pojednanie polsko-niemieckie 1989–1995 w ujęciu lingwistycznym. In: *Rozprawy Komisji Językowej WTN* XXIX, Wrocław: Wydawnictwo WTN, 17–25.

–, (2003): Das Strittige in den deutsch-polnischen Beziehungen. Ein Beitrag zur Idee des gemeinsamen europäischen Hauses. In: Uwe Dempwolff, Marek Hałub (eds.) *Europa im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*, Wrocław: ATUT Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 135–155.

–, (2002): Topoi der deutsch-polnischen Versöhnung. In: Peter Wiesinger (ed.), *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000 „Zeitwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert"*, Band 3, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 337–342.

–, (2004) : ber die Kunst der Rhetorik und die Heiligen Drei Könige. Die rhetorische Interpretation einer neutestamentlichen Geschichte. In: *Orbis Linguarum* 26/2004, 281 – 286.

Burkhardt, Armin (1996): Politolinguistik. Versuch einer Ortsbestimmung. In: Klein, Josef/Diekmannshenke, Hajo (Hrsg.): *Sprachstrategien und Dialogblockaden. Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation*. Berlin/New York, 75–100.

Dürr, Michael/Schlobinski, Peter (1994): *Einführung in die deskriptive Linguistik*. Opladen.

Ernst, Peter (2004): *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien.

Geissner, Hellmut (1975): Pragmalinguistik oder Rhetorik. In: *Sprache und Sprechen* 5, 19–26.

Göttert, Karl-Heinz (1978): *Argumentation. Grundzüge ihrer Theorie im Bereich des theoretischen Wissens und praktischen Handelns*, Tübingen.
–, (1991): *Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe – Geschichte – Rezeption.* München.
–, (1988a): *Kommunikationsideale,* München.
–, (`1988b): Rhetorik und Kommunikationstheorie. In: *Rhetorik* 7, 79–91.
Herbig, Albert F. (1993): Argumentation und Topik. Vorschläge zur Modellierung der topischen Dimension argumentativen Handelns. In: *Zeitschrift für Germanistik, Neue Folge* 3.
–, (1992): *„Sie argumentieren doch scheinheilig!" Sprach- und sprechwissenschaftliche Aspekte einer Stilistik des Argumentierens* (=Arbeiten zu Diskurs uns Stil, herausgegeben von B. Sandig, Band 2). Frankfurt/M.–Berlin–Bern–New York– Paris–Wien.
Karg, J. (1995): Was ist Argumentation und warum sollte sie gelehrt werden? In: *Wirkendes Wort* 2.
Klein, J. (1987): *Die konklusiven Sprechhandlungen. Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von BEGRÜNDEN, ERKLÄREN-WARUM, FOLGERN und RECHTFERTIGEN*. Tübingen.
Kopperschmidt, J. (1973): *Allgemeine Rhetorik*. Stuttgart.
Korolko, Mirosław (1990): *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Warszawa.
Lausberg, H. (1960): *Handbuch der literarischen Rhetorik*. München.
Lichański, J. (1996): *Co to jest retoryka?*. Kraków.
Linke, A. et al. (1991): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen.
Ottmers, C. (1996): *Rhetorik*. Stuttgart.
Ölschläger, Günther (1980): Argumentation. In: Wolfgang Klein (Red.): *Argumentation und Argument*. In: *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft*, H. 38/39, 9–57.
Ölschläger, Günther (1979): Beiträge zur Theorie und Praxis der Argumentation. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 7, 83–103.
Perelman, Ch. (1980): *Das Reich der Rhetorik: Rhetorik und Argumentation.* München 1980.
Schopenhauer, A. (o.J.): *Erystyka czyli sztuka prowadzenia sporów*. Warszawa.
Strauß, Gerhard (1986): Sprachspiele. Kommunikative Verfahren und Texte in der Politik. Versuch einer Textsortenspezifik (1984/85). In: Gerhard Strauß (Hrsg.): *Der politische Wortschatz: Zur Kommunikations- und Textsortenspezifik.* Tübingen, 5–62.
Toulmin, S. (1975): *Der Gebrauch von Argumenten*, Kronberg/Ts.
Ueding, G., Steinbrik, B. (1994): *Grundriss der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode.* Stuttgart/Weimar.
Ueding, G. et al. (1992): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (HWdR), Band: I, II, II, IV. Tübingen 1992.
Zarębski, T. (2005): *Od paradygmatu do kosmopolis. Filozofia Stephena E. Toulmina*. Wrocław.
Ziomek, J. (1990): *Retoryka opisowa*. Wrocław.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Luiza Ciepielewska
Instytut Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Projektunterricht als Förderung der interkulturellen Kompetenz

1. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz – Problemaufriss

Infolge eines immer mehr politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich zusammenwachsenden Europas gewinnt Mehrsprachigkeit wesentlich an Bedeutung. Die Forderung des Europarates und der Europäischen Kommission[1] nach Mehrsprachigkeit (neben der Muttersprache zwei europäische Fremdsprachen schon in der Schulzeit zu (er)lernen) ist heute aktueller als je zuvor. Die Mehrsprachigkeit ist nicht nur „Ausdruck der kulturellen Vielfalt Europas" (Lewicki 2002: 75), sondern sie spielt auch „eine der Hauptrollen beim Zustandekommen interkulturellen Verstehens und der Sicherung transkultureller Harmonie" (Roche 2001: 4).

Die Lerninhalte, die in den Curricula für Deutsch als Fremdsprache festgeschrieben werden, unterliegen ähnlich wie die Sprachenpolitik einem ständigen Wandel.

Um das heute anzustrebende Lernziel der interkulturellen Kompetenz zu erwerben, reicht der noch vor ein paar Jahren gültige kommunikative Ansatz nicht mehr aus. Die kommunikative Didaktik wurde um neue übergreifende Ziele und neuartige Themen erweitert, neue Aufgabenstellungen zur Sprachsensibilisierung und zur bewussten Reflexion der Eigenarten der eigenen Soziokultur wurden entwickelt (vgl. Neuner 2003: 232).

[1] Vgl. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/lang/reasons_de.html

Das interkulturelle Lernen, das in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens tritt, legt für den Fremdsprachenunterricht noch andere neue Ziele fest.

Der Unterricht wird „in den Dienst der Überwindung von Vorurteilen und des Abbaus von Klischees" (Krumm 2003: 139) gestellt, „Empathie- und Wahrnehmungsfähigkeiten" (Pauldrach 1992: 11), sowie „kulturelle Bewusstheit" (House 1996: 5) sollen entwickelt werden, ohne aber dabei die „Sprachbewusstheit" (House 1996: 5) aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu verdrängen.

Das Konzept des interkulturellen Lernens, dass „ursprünglich in der Erziehungswissenschaft unter dem Stichwort 'Ausländerpädagogik' entwickelt und dann vor allem auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache aufgenommen" wurde, ist „spätestens in den neunziger Jahren zu einem zentralen Gegenstand der fremdsprachlichen Diskussion geworden" (Christ 2002: 33).

Das Wort *interkulturell* wird immer öfter gebraucht, Pfeiffer (2000: 126) spricht sogar von einem Modewort und sieht in der übermäßigen Vermarktung des Interkulturellen zwei Gefahren: die Trivialisierung des Begriffs *interkulturell* und die Verselbständigung der interkulturellen Komponente im Fremdsprachenunterricht.

Der Begriff *interkulturell* wird heute verschieden interpretiert. Seine Bedeutung hängt vor allem von der Sprachkultur ab, in der er gebraucht wird. In multikulturellen Gesellschaften, wie z.B. in Amerika, geht es um das Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen, sowie auf die darauf zurückzuführenden Probleme. In Ländern mit einem geringen Ausländeranteil bezieht sich der Begriff eher auf die Vorbereitung der Begegnung mit Vertretern unterschiedlicher Kulturen (vgl. Kaikkonen 2002: 3).

In fast jeder Kommunikation wird der Lerner mit kulturell geprägten Aspekten konfrontiert. Um auf die interkulturelle Kommunikation vorzubereiten, kann sich der Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur auf die Vermittlung von Vokabeln und Strukturen konzentrieren, sondern er muss die soziokulturellen Inhalte mitberücksichtigen. Wenn der Lerner über diese kulturellen Besonderheiten ungenügend informiert ist, wird er zwar imstande sein, sprachlich-grammatisch korrekte Aussagen zu formulieren, die aber nicht immer kulturell adäquat sein werden (vgl. Profile deutsch 2002).

Der Terminus *interkulturelles Lernen* fremdsprachendidaktisch gesehen bedeutet nach Kaikkonen (2002: 4) „zum Verstehen unterschiedlichen kulturellen Verhaltens und zur friedlichen und verständnisvollen Begegnung beizutragen".

Interkulturelle Kompetenz lässt sich demnach für Volkmann (2002: 12) als Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernern begreifen, „über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen".

2. Ziele des interkulturell ausgerichteten Daf-Unterrichts

Das primäre Ziel des interkulturellen Unterrichts ist also nicht mehr die Sprachkompetenz im linguistischen Sinne, sondern in interkulturellen Begegnungen „Missverständnissen vorzubeugen", „eventuell auftretende Komplikationen zu glätten" (Volkmann 2002: 13). Der Lernende soll ständig so erzogen werden, dass „er über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen kann" (Kaikkonen 2002: 4).

Auch Krumm (2003: 142) betont im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz nicht das enzyklopädische Wissen über eine andere Sprach- und Kulturgemeinschaft, sondern „*cultural awareness*, d.h. ein Wissen um die Kulturabhängigkeit von Denken, Wahrnehmung und Sprache" (Krumm 2003: 142).

Pfeiffer (2000: 135) ist der Meinung „interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen manifestiere sich [...] in allen Aspekten des Fremdsprachenlernens, ohne diese zu dominieren und ohne Selbstzweck zu werden. Es lebe nicht von der Verdrängung anderer Aspekte, sondern gebe diesen lediglich eine neue Perspektive".

Um die interkulturelle Kompetenz zu erlangen, benötige man Kenntnisse, die im Fremdsprachenunterricht erworben werden müssten, die nach Pfeiffer (2000: 130) folgende Bereiche betreffen:

- Wortschatz/Lexikon (z.B. Wortschatzunterschiede, lexikalische Lücken, ...),
- Sprechakte (Unterschiede im Sprechverhalten),
- Diskurskonventionen (z.B. Themenwechsel, Übernahme der Sprecherrolle, ...),
- Themen (darunter Tabuthemen, oder sog. „sichere" Themen).

Storch (1999: 288) geht in der Differenzierung noch weiter und unterscheidet außerdem noch:

- Register (Unterschiede in der Einschätzung von Situationen durch Faktoren wie Alter, Status oder Geschlecht),
- Nonverbalen und paraverbalen Bereich (Gestik, Mimik, Sprechlautstärke, ...),
- Kommunikative Stile (z.B. Verhältnis von verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln, Ins-Wort-Fallen usw.),
- Kulturspezifische Werte/Einstellungen,
- Kulturspezifische Handlungen (einschließlich Ritualen) und Handlungssequenzen (z.B. Begrüßungsrituale, Verhalten in bestimmten Situationen).

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001) bedient sich des Begriffs mehrsprachiger und plurikultureller

Kompetenz. Dadurch wird die Fähigkeit bezeichnet, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann (vgl. www.goethe.de/referenzrahmen).

Zusammenfassend lassen sich nach Lehker (2003: 563) in diesem Zusammenhang folgende Einzelkompetenzen unterscheiden:

a) ***sprachstrukturelle Kompetenz***, d.h. die Bestandteile des Sprachsystems auf Textebene verstehen und richtig anwenden zu können,

b) ***soziokulturelle Kompetenz***, die laut Profile Deutsch (2001: 16) folgende Bereiche umfasst:
   - den persönlichen Bereich, in dem die betreffende Person als Individuum lebt,
   - den öffentlichen Bereich, in dem die betreffende Person als Mitglied einer globalen Öffentlichkeit in unterschiedliche Interaktionen mit verschiedenen Zielen eingebunden ist,
   - den beruflichen Bereich, in dem sich die Person während ihrer Arbeit und in ihren beruflichen Interessen bewegt,
   - den Bereich der Bildung, in dem die Person einen organisierten Lernprozess verfolgt.

c) ***kommunikative Kompetenz*****,** d.h. bewusst, intentionsgerecht und zielgerichtet, mit Kenntnis bzw. unter Verwendung von Kommunikationsstrategien unterschiedliche Diskurselemente verwenden zu können.

Aus den oben genannten Lernzielen lässt sich schließen, dass es im Bereich der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts zu bedeutenden Veränderungen gekommen ist, die nicht ohne Einfluss auf die Unterrichtspraxis blieben.

Nach Wicke (1997: 14) haben die Forderungen nach Handlungsorientierung und Schülerzentrierung die problemorientierte Ausrichtung des Unterrichts geprägt, sodass die Freiarbeit und die Ausrichtung des Unterrichts an den Prinzipien einer Lernwerkstatt immer stärker berücksichtigt werden. Besonders die soziokulturelle und kommunikative Kompetenz können durch den Einsatz der Projekte gefördert werden.

3. Die Rolle der Projekte im Fremdsprachenunterricht

Bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff Projektunterricht wird zwar die Uneinheitlichkeit des Begriffs sichtbar[2], aber die meisten Autoren fassen unter dem Begriff eine offene und themenzentrierte Unterrichtsform zusammen, die unter dem Prinzip des *learning by doing* Theorie und Praxis, Lernen und praktisches Tun verbindet, in der sowohl Raum für die Entfaltung von Lerninteressen, als auch für die pädagogisch-fachdidaktisch begründeten Vorschläge der Lehrenden ist (vgl. Jung 2001: 176, Legutke 2003: 259).

Wicke definiert Projekte als solche unterrichtliche Unternehmungen, „die den üblichen Unterrichtsrahmen und die Fächergliederung überschreiten, indem sie sich von einer einseitig akademischen Ausrichtung der Unterrichtsinhalte lösen und den Schülern bewusst ein bestimmtes Maß an Mitbestimmung und Selbstorganisation im und für den Fremdsprachenunterricht übertragen" (Wicke 1997: 112).

Diese Arbeitsform, der Projektunterricht, der „ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung der Lernenden erlaubt" (Legutke 2003: 259), hat vor allem den Vorteil, dass die Lerner die Möglichkeit bekommen, das eigene Vorwissen/Weltwissen über die deutsprachigen Länder zu aktivieren, Begegnungssituationen zu deuten und die ihnen schon vertraute Welt aus einer ganz anderen Perspektive zu sehen. Damit wird das Neue in das Erfahrene integriert (vgl. Hackl und Langner 1998: 6, Hoffmann 2000: 99).

„Themen und Sachverhalte werden forschend angegangen und arbeitsteilig bearbeitet, weshalb auch die Präsentation und Evaluation arbeitsteilig gewonnener Erkenntnisse zu den Merkmalen von Projektunterricht gehören" (Legutke 2003: 259 f.).

Damit die kreative Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt steht und um aus der schulischen Routine auszubrechen, sollte der erfahrungs- und handlungsorientierte Unterricht praktisch realisiert werden.

Der projektorientierte Ansatz eignet sich dafür wie kaum ein anderer. Wicke (1997: 119) ist der Meinung, ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen öffnet den Schülern Raum für selbständiges, lebensnahes, forschendes und entdeckendes Lernen.

Obwohl die Idee des Projekts nicht neu ist, findet sie im Unterricht immer noch kaum Beachtung.

---

[2] In der Fachdiskussion werden vor allem die Begriffe Projektmethode, Projektunterricht, Projektarbeit, Projektlernen, projektorientiertes Lernen verwendet.

3.1 Projektarbeit – Geschichtlicher Überblick

Der Projektunterricht ist eine historische Unterrichtsform. Schon im 18. Jahrhundert forderte die *Académie Royale d'Architecture* in Paris von ihren Studenten praktisch-originelle Lösungen architektonischer Probleme in Form von *projets* (vgl. Legutke 2003: 260).

Die Projektarbeit ist seit den 70er Jahren wieder ein häufig diskutiertes Thema, das zunächst vor allem mit der Diskussion um alternative Schulkonzepte und Schulreformen im Umfeld der Gesamtschule in Deutschland verbunden war. Die Vertreter des Projektunterrichts stützten sich auf pädagogische Theorien und unterrichtliche Praxis des amerikanischen Pragmatismus, die u.a. von Dewey und Kilpatrick vertreten wurden (vgl. Legutke 2003: 260).

Lehker (2003: 564) spricht von zwei Modellen der Projektarbeit, die heute unterschieden werden. Beide haben ihren Ursprung zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Das lineare Modell

Das lineare Modell geht auf Calvin M. Woodward zurück, von dem eine handwerkliche Ausbildung vorgeschlagen wurde. Das lineare Modell geht von den für den Lehrgang grundlegenden Kenntnissen aus, die dann durch Übungen gefestigt werden. Erst in der dritten Phase wird ein Produkt in Eigenverantwortung hergestellt (vgl. Lehker 2003: 564).

Das integrative Modell

Das integrative Modell geht auf Charles R. Richards zurück, der eine natürliche Erziehung forderte, die von den Interessen der Lernenden ausgehe. Im ersten Schritt einigen sich Lehrer und Lernende auf die Bearbeitung eines Problems, danach planen sie das weitere Vorgehen und stellen den Bedarf an Wissen und Können fest. Die nötigen Kenntnisse zur Lösung des Problems werden in kurzen Lehrgängen, Kursen, Übungen, bei Erkundungen oder Erforschungen erworben. Diese Phasen wechseln mit der praktischen Projektarbeit ab. Am Ende werden die Ergebnisse präsentiert und der Lernprozess reflektiert (vgl. Lehker 2003: 564 f.).

Während Projektunterricht in der Bundesrepublik Deutschland zunächst ausschließlich auf Gesamtschulen beschränkt war, kann er heute nach Meinung von Legutke (2003: 260) trotz Schwierigkeiten der Realisierung angesichts institutioneller Zwänge zumindest in der Fachdiskussion als etablierte Unterrichtsform gelten, der nach wie vor ein hohes Innovationspotential zugeschrieben wird.

3.2 Projekttypen

Im Fremdsprachenunterricht können verschiedenartige Projekte realisiert werden. Legutke (2003: 261) unterscheidet:

Begegnungsprojekte

Mit Begegnungsprojekten sind Projekte gemeint, in denen direkte Begegnung mit Sprechern der Zielsprache im Klassenzimmer (fremdsprachliche Besucher), in der näheren und weiteren Umgebung (Flughäfen, Hotels, internationale Schulen) oder im Zielsprachenland (bei Klassenfahrten, Schulpartnerschaften) stattfindet.

Korrespondenzprojekte

Auch in Korrespondenzprojekten, ähnlich wie in Begegnungsprojekten, stehen Begegnungen im Zentrum. Sie sind medial vermittelt und bedienen sich klassischer wie neuer Übermittlungsformen (u.a. Brief, Kassettenbrief, E-Mail).

Textprojekte

Textprojekte beziehen sich auf eine Unterrichtsform, die ausschließlich von Texten ihren Ausgangspunkt nimmt und auf solche zurückführt. Arbeitsgegenstand sind u.a. Lehrbuchtexte, literarische Texte oder Hypertextangebote aus dem Internet.

3.3 Handlungsablauf

Fast alle Projekte beginnen mit einer Projektidee, die in die Phase der Themenfindung und letztendlich in einen Projektplan übergeht. Die Arbeitsverteilung und die Handlungsabläufe lassen sich nach Jung (2001: 177) wie folgt darstellen (siehe S. 44):

Ein wichtiges Projektkriterium ist nach Wicke (1997: 121) die Produktorientierung. Jedes Projekt endet mit der Erstellung eines Produktes, welches auch den Entstehungsprozess widerspiegelt und auf dieses sollte zielgerichtet hingearbeitet werden (vgl. Wicke 2003: 274). Das können sowohl Wandzeitungen, Broschüren, Collagen, Schülerzeitungen, Poster als auch kurze Formen von Theatervorstellung, Präsentation der deutschen Küche und ihrer Spezialitäten sein.

Lernende/Lehrende Gemeinsam	Lernende	Lehrende
Themenfindung, -wahl Problembezug, pragmatische Fragestellung		Sicherung der Übereinstimmung mit Lehr- und Unterrichtsplan
Zielsetzung *Aufgabenstellung*	**Formulierung der Aufgabe**	Beschaffenheit und Geschlossenheit der Aufgabe, Bewältigung der Unteraufgaben von allen in gleicher Zeit sicherstellen
	Planung Vorbereitungsgruppen: Sammlung von Teil-aspekten, Zuordnung zu Einzelgruppen	Achten auf Gruppenzusammensetzung Unterstützung bei Sammlung und Zuordnung
	Ausführung Arbeitsgruppenbildung nach Interessenschwerpunkten	Gruppenzusammensetzung, Kontakte zwischen den Gruppen fördern
	Sammlung von Material	
Auswertung, Zusammenführung *Beurteilung der Ergebnisse* *Veröffentlichug*		Hinweise geben auf Quellen und Hilfsmittel Ergänzungen
	Entscheidung treffen über Art und Weise	Hilfen

Interessant ist, wenn die Schüler beschreiben, welche Aufgabenstellungen vorgegeben waren und welche spontan hinzugefügt wurden, als auch welche Rollen sie bei der Projektarbeit übernommen haben. Die große und bedeutende Rolle der Lehrer ist den Schülern klar zu machen, dass sie erfolgreich verschiedene Rollen übernommen hatten, wenn auch oft unbewusst. Wicke (1997: 119) betont in diesem Zusammenhang, dass den Schülern aufgezeigt werden soll, „dass ein Projekt auch latent vorhandenes Wissen aktivieren und somit zu Erfolgsergebnissen führen kann".

3.4 Neue Aufgaben für die Lehrenden

Die meisten Lehrwerke der neuen Generation sind zwar bemüht die landeskundlichen Themenbereiche und -inhalte den Lerngruppen anzupassen. Wicke (1997: 114) macht jedoch darauf aufmerksam, dass ein ausschließlich auf ein bestimmtes Lehrbuch ausgerichteter Fremdsprachenunterricht es den Schülern nicht erlaubt, ihre eigenen Erfahrungen und Vorkenntnisse einzubringen. Der Lerner spielt in dem interkulturellen Konzept die zentrale Rolle, er soll daher die Möglichkeiten haben, aus eigenem Interesse heraus Themen zu bearbeiten, die ein kontrastives und differenzierendes Vorgehen erlauben, zu eigenen Recherchen angespornt werden, sich eigenständig die Informationen sowie das nötige Material besorgen und damit die Kompetenz erwerben, projektorientiert zu arbeiten, d.h. selbst Material auszuwählen, auszuwerten und in einer von ihm selbst gewählten Form darzustellen (vgl. Schmitt/Magyar 1998: 48, Hackl und Langner 1998: 6).

In der Form des projektorientierten Lernens kommt dem Lehrer neue Rolle zu. Von dem Allwissenden, der den ganzen Prozess steuert, wandelt sich seine Rolle im projektorientierten Fremdsprachenunterricht zum begleitenden und koordinierenden Beratenden (vgl. Jung 2001: 176).

Wicke (1997: 122) betont, dass der Lehrer zugleich *Lehrer* und *Lernender* ist, der aber seinen Informationsvorsprung nutzt, um den Schülern Wege zu zeigen, wie sie Schwerpunkte setzten, Ziele erreichen und Methoden anwenden können.

Da bei der Durchführung der Projekte die Schüler meist zu eigenständigen Recherchen angespornt werden, ist die besondere Rolle der Lehrenden die Konsequenz bei der Beaufsichtigung aller in der Klasse verlaufenden Prozesse, denn wie Hoffmann (2000: 100) bemerkt, kann eine falsche Vorbereitung und Durchführung auch Schaden anrichten.

4. Zusammenfassung

In der *Programmgrundlage* des neusprachlichen Unterrichts für die dreijährigen reformierten Lyzeen in Polen werden u.a. zu Aufgaben der Schule die fachübergreifenden Ziele des Selbstwertgefühls und des Glaubens an eigene Möglichkeiten, der Wertschätzung der eigenen wie der anderen Kulturen sowie die Sicherung des Zugangs zu authentischen Lehrmaterialien gerechnet. Trotz aller Brennpunkte[3], die mit dem Projektunterricht verbunden

[3] Mehr dazu bei Legutke (2003: 261f.).

sind, eignet sich diese Unterrichtsform sehr gut zur Realisierung der bildungspolitischen Postulate.

Die Projektarbeit im Unterrichtsgeschehen bringt viele Vorteile mit sich. Durch für die Lerner relevanten Themen, die sie auch z.T. selbst aussuchen können, z.B. von ihrer späteren Relevanz für die fremdsprachliche Begegnung ausgehend, wird es möglich „in die multinationale D-A-CH-Wirklichkeit und in die Realität des eigenen Landes ein(zu)steigen und – im Vergleich mit der Zielkultur (den Zielkulturen) – die Werte der eigenen Gesellschaft deutlicher herausarbeiten" (Schmitt und Magyar 1998: 48).

Auch Legutke (2003: 260) nennt ein bedeutendes Ziel des Projektunterrichts, dass die Aufgabe hat, „zur Überwindung historisch verfestigter Trennungen von Schule und Leben bei[zu]tragen".

All das bewirkt, dass die Lerner besser und wirklichkeitsnäher in die fremdsprachliche und dann auch eigene Kultur hineinsteigen, womit auch ein weiter Schritt Richtung interkultureller Kompetenz getan wird.

Bibliographie

Christ, H. (2002): Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert. In: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 25–44

Glaboniat, M. et al. (2001): *Profile deutsch*, Langenscheidt.

Hackl, W./Langner, M./Simon-Pelanda, H. (1998): Landeskundliches Lernen. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 1, 5–12.

Hoffmann, M. (2000): Vielleicht ein Projekt? In: *Glottodidactica* XXVIII, 91–101.

House, J. (1996): Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online].
1 (3), 21pp. Available:
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/ beitrag/house.htm

Jung, L. (2001): 99 Stichwörter zum Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache*.

Kaikkonen, P. (2002): Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF*, Heft 1, 3–12.

Krumm, H.-J. (2003): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, K.-R./Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, 138–144.

Legutke, M., K. (2003): Projektunterricht. In: Bausch, K.-R./Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, 259–262.

Lehker, M. (2003): Projektarbeit im DaF-Unterricht. In: *Info DaF,* Heft 6, 562–575.

Leupold, E. (2003): Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, 127–132.

Lewicki, R. (2002): Guten Tag. Wie geht's? – Dziękuję, wszystko w porządku. Zur Entwicklun der rezeptiven bilingualen Kompetenz. In: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 75–88.

Neuner, G. (2003): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, 225–233.

Pauldrach, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 6, 4–15.

Pfeiffer, W. (2000): Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung. In: *Glottodidactica* XXVIII, 125–139.

Roche, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Schmitt, W./Magyar, A. (1998): Ergeben zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes? Zur Begründung eines integrativen Lehr- und Lernkonzepts in der Landeskunde. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 1, 46–49.

Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*, Wilhelm Fink Verlag, München.

Trim, J./North, B/Coste, D. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt

Volkmann, L. (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkmann, L./Stierstorfer, K./Gehring, W. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*, Gunther Narr Verlag, Tübingen, 11–47.

Wicke, R.E. (1997): *Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache"*, Cornelsen Verlag, Berlin.

Wicke, R.E. (2003): Schüler- und Klassenkorrespondenz. In: Bausch, K.-R./Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, 272–274.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Krzysztof Hejwowski
Instytut Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski, Warszawa

Sceptycyzm komunikacyjny a kwestia przekładalności[1]

Wielu filozofów, antropologów, a także lingwistów wyrażało sceptycyzm wobec możliwości (pełnej) komunikacji językowej między ludźmi. John Locke w *Rozważaniach dotyczących rozumu ludzkiego* twierdził, że słowa są nie tylko arbitralne, tj. ich związek z ideami jest czysto przypadkowy, ale również, że często używane są w sposób „woluntarystyczny", tj. że różni ludzie mogą używać słów w (nieco) różnych znaczeniach. „Nie ulega dla mnie wątpliwości, że nie można uniknąć tego, by znaczenie słów, tak bardzo zależne od myśli, pojęć i idei tego, kto ich używa, było we wszystkich językach nader niepewne dla ludzi zamieszkałych w tym samym kraju i używających tej samej mowy" (Locke 1955b: 140). Zdaniem Locke'a istnieją trzy źródła tej „niepewności komunikacyjnej": „Słowa [...] nie ukazują idei jednego człowieka drugiemu, gdyż ludzie: 1) mają na ustach nazwy, nie mając w umysłach dokładnie określonych idei, których owe nazwy mają być znakami; 2) wiążą potocznie przyjęte nazwy jakiegoś języka z ideami, z którymi zwyczaj potoczny w tym języku ich nie wiąże; wreszcie 3) posługują się nimi w sposób zupełnie nieustalony, oznaczając nimi to tę, to inną ideę" (Locke 1955b: 165). Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej, gdy weźmiemy pod uwagę teksty powstałe w innych językach, innych kulturach i w innych czasach: „Lecz jeśli z tą trudnością naturalną, istniejącą w każdym kraju, połączą się trudności pochodzące z różnicy między krajami i odległości czasów, w których mówcy i pisarze mieli bardzo różne pojęcia, usposobienia, obyczaje i zwroty językowe, ozdoby mowy i przenośnie, a więc to wszystko, co wywierało wtedy wpływ

[1] Niniejszy artykuł jest pisemną wersją wykładu habilitacyjnego wygłoszonego 9 czerwca 2005 roku na posiedzeniu Rady Wydziału Filologiczno-Historycznego Uniwersytetu Gdańskiego.

na znaczenie słów, a dziś jest dla nas nieuchwytne i nieznane, to byłoby wskazane, byśmy byli wzajemnie wyrozumiali interpretując te dzieła starożytne i popełniając przy tym błędy" (Locke 1955b: 141).

Nieco inny rodzaj sceptycyzmu reprezentował Wilhelm von Humboldt, który uważał, że język jest tożsamy z duchem narodu. Język kształtuje zbiorową i indywidualną świadomość, a zatem współtworzy rzeczywistość i myśl (Humboldt 1999). Pewnej kontynuacji tego poglądu można by doszukiwać się u M. Heideggera, zdaniem którego związek języka z bytem ma charakter pierwotny i naturalny, a akty poznawcze dokonują się za pośrednictwem języka. W związku z tym szeregi etymologiczne jednego języka – będące odzwierciedleniem doświadczenia świata – nie dają się odtworzyć w innym języku (Heidegger 1992).

Dość podobne, choć zupełnie inaczej formułowane wątpliwości można odnaleźć w poglądach E. Sapira i B. L.Whorfa, poglądach sumowanych często pod nazwą hipotezy Sapira-Whorfa. Zdaniem Sapira: „'Świat rzeczywisty' w dużej mierze jest zbudowany na zachowaniach językowych danej grupy. Nie ma dwóch języków, które byłyby do siebie na tyle podobne, by je uważać za reprezentujące tę samą rzeczywistość społeczną. Światy, w których żyją różne społeczeństwa, są osobnymi światami, a nie po prostu tym samym światem, któremu przypięto różne etykietki" (Sapir 1978). Benjamin Lee Whorf uważał, że te same zjawiska zachodzące w obiektywnej rzeczywistości są różnie interpretowane w sposób bezpośrednio zależny od języka obserwatora, a „każdy język czyni z nieprzerwanego strumienia bytu sztuczną siekaninę" (Whorf 1982: 341).

Warto też wspomnieć o słynnym artykule W. Quine'a na temat tłumaczenia, w którym stawia on tezę o „nieoznaczoności" przekładu – nigdy nie będziemy mogli stwierdzić ze stuprocentową pewnością, czy nasza interpretacja znaczenia wyrazu obcego języka jest właściwa. Widząc królika na polanie i słysząc krajowca wymawiającego słowo „gavagai", nie możemy założyć, że wyraz ten odpowiada polskiemu słowu „królik", gdyż może on również oznaczać całą abstrakcyjną króliczość (jak to ujął Quine: zarówno „a whole enduring rabbit", jak i „a recurring universal rabbithood" – Quine 1964).

W ostatnich czasach bardzo wpływowe są poglądy J. Derridy i kontynuatorów jego myśli. Derrida, nawiązując do teorii F. de Saussure'a, twierdzi, że tożsamość każdego *signifiant* może być ustalona jedynie poprzez relację opozycji wobec innych *signifiant*, a zatem by ustalić, co znaczy dany wyraz (zdanie, tekst), trzeba by zidentyfikować wszystkie te wyrazy (zdania, teksty), wobec których jest on w opozycji, ale te z kolei mają znaczenie tylko w opozycji do innych wyrazów (zdań, tekstów) i tak dalej. Ponieważ jest to zadanie niewykonalne, każdy tekst może być (i jest) interpretowany na nieskończenie wiele różnych sposobów (Derrida 1982).

Wszystkie te poglądy sugerują niemożność całkowitego porozumienia między ludźmi w ogóle lub też tylko między członkami różnych społeczności, a zatem – potraktowane zupełnie dosłownie – wszystkie implikują nieprzekładalność.

Locke proponował szereg metod zaradczych, mających zapobiec nieporozumieniom. Poświęcił temu zagadnieniu cały rozdział swoich *Rozważań*... (Locke 1955b: 171–193). W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że postulował przede wszystkim uściślenie używanych przez ludzi wyrazów. Z dzisiejszego punktu widzenia taki postulat wydaje się jednak nieco utopijny. Postulat Locke'a jest w pewnym stopniu realizowany jedynie w odniesieniu do terminologii pewnych dziedzin. Jak pisał Bronisław Malinowski:

> W przypadku słów, które muszą mieć zasięg międzynarodowy – na przykład terminów naukowych – nad ich unifikacją muszą pracować całe kongresy i można to osiągnąć tylko dlatego, że aparatura naukowa jest jednolita, że takie systemy, jak na przykład system metryczny są powszechnie stosowane oraz dlatego, że instytucjonalna strona kształcenia naukowego, organizacja laboratoriów i życia akademickiego, są wystarczająco podobne (Malinowski 1987/1935: 45).

Terminy, z definicji, powinny być precyzyjne i jednoznaczne, nie powinny mieć synonimów czy znaczenia emotywnego. A zatem w typowych sytuacjach danemu terminowi powinien odpowiadać jeden dokładny ekwiwalent w innym języku. Nomenklatura to nazwy pewnych, na ogół łatwych do wyodrębnienia, elementów rzeczywistości używane w danej dziedzinie wiedzy. Twórcom nomenklatury, podobnie jak twórcom terminów, zależy zwykle na tym, by nazewnictwo stosowane w ich dyscyplinie spełniało wymogi stawiane terminom. Teoretycznie powinniśmy zatem również w dziedzinie nomenklatury spodziewać się jednoznacznych ekwiwalentów międzyjęzykowych. Jednak w praktyce nawet w przypadku terminologii i nomenklatury absolutna ekwiwalencja wcale nie jest regułą. Po pierwsze musielibyśmy od razu wykluczyć dziedziny wiedzy uwarunkowane kulturowo. Takie dyscypliny jak historia opisują różne rzeczywistości i w związku z tym wypracowują różne terminologie. Dziedziny takie jak prawo zbudowane są na różnych podstawach, a więc także posługują się odmiennymi terminami, często nie mającymi właściwie ekwiwalentów w innych językach. Botanika i zoologia opisujące rzeczywistość Australii dysponują ogromną nomenklaturą na określenie tamtejszej flory i fauny. Ze zrozumiałych względów nazwy gatunków znanych w Australii nie zawsze mają polskie odpowiedniki, a zatem pisząc o nich po polsku możemy jedynie posługiwać się ich oficjalnymi łacińskimi nazwami, co w zupełności wystarcza porozumiewającym się między sobą fachowcom, stanowi natomiast utrapienie dla popularyzatora owych dziedzin czy tłumacza tamtejszej literatury pięknej. Takie gry jak krykiet, baseball czy futbol amerykański mają

bardzo rozbudowane nomenklatury, dla których nie znajdziemy odpowiedników w wielu innych językach. Wreszcie pewne dziedziny wiedzy rozwijają się szybciej w pewnych krajach, co może powodować, że języki innych krajów nie będą, przynajmniej przez pewien czas, dysponować ekwiwalentami wszystkich terminów. Dlatego też trudno zgodzić się z Bergenholtzem i Tarpem, którzy twierdzą, że stopnie ekwiwalencji (ekwiwalencja pełna, częściowa i zerowa) dotyczą jedynie języków specjalistycznych dyscyplin uwarunkowanych kulturowo, a w innych przypadkach (języków specjalistycznych dziedzin nie uwikłanych kulturowo) regułą jest pełna ekwiwalencja, chyba że mamy do czynienia z dyscypliną nową albo szybko się rozwijającą (Bergenholtz & Tarp 1995: 108–110). Po pierwsze, warto zauważyć, że tak zwane dyscypliny uwarunkowane kulturowo dysponują znacznie bogatszym słownictwem niż dyscypliny „kosmopolityczne". Po drugie, luki terminologiczne mogą pojawić się wszędzie.

Natomiast co do wyrazów i innych jednostek tzw. języka ogólnego większość uczonych zajmujących się językiem nie uważa obecnie, że można przypisać im stałe ściśle zdefiniowane znaczenia (choć nie jest to pogląd powszechny – por. Wierzbicka 1985: zwł. 222). Jeden z czołowych kognitywistów R. Langacker proponuje na przykład koncepcję „semantyki encyklopedycznej":

> […] encyclopedic semantics implies that lexical items do not in general have fixed or well-delimited meanings. A lexical item is seen instead as giving access to a large inventory of cognitive domains, which it evokes in a flexible, open-ended manner as determined by context and speaker concerns. Since different sets of domains can be activated, and to varying degrees, it may be that a lexical item is never used with precisely the same value on any two occasions. […] Furthermore, since patterns are strengthened when they recur, but tend to decay otherwise, every instance of a linguistic element being used – and even not being used – has some impact on its cognitive representation (Langacker 1997: 237).

Langacker przedstawia zatem skrajnie dynamiczny model znaczenia jednostki leksykalnej, w którym dana jednostka aktywuje szereg różnych domen kognitywnych, a każde jej użycie przynosi nowe znaczenia.

Przyjmując punkt widzenia Langackera i modyfikując nieco L.Wittgensteina można by powiedzieć, że znaczeniem słowa (a także całego tekstu) jest jego zastosowanie w akcie komunikacji. Wyjaśniając pojęcie implikatury konwersacyjnej H.P.Grice stwierdził, że implikatura nie jest realizowana poprzez to, co zostało powiedziane, ale przez powiedzenie tego, co zostało powiedziane, czyli przez takie a nie inne sformułowanie wypowiedzi w danej sytuacji. Grice dodaje do tego komentarz, który natychmiast przywodzi nam na myśl Quine'owską „zasadę nieoznaczoności":

> Since, to calculate a conversational implicature is to calculate what has to be supposed in order to preserve the supposition that the Cooperative Principle is being observed, and since there may be various possible specific explanations, a list of

> which may be open, the conversational implicatum in such cases will be disjunction of such specific explanations; and if the list of these is open, the implicatum will have just the kind of indeterminacy that many actual implicata do in fact seem to possess (Grice 1975: 58).

Rozważania Grice'a trzeba jednak uzupełnić ważnym zastrzeżeniem: różne szczegółowe wyjaśnienia będą miały różny stopień prawdopodobieństwa wynikający z doświadczeń komunikacyjnych i ogólnej wiedzy o świecie odbiorcy, zatem dysjunkcja, o której pisze Grice, nie będzie prostą sumą zdań połączonych spójnikiem „albo", lecz raczej pewną hierarchią hipotez i przypuszczeń.

Wszystkie powyższe uwagi o niejednoznaczności wyrazów (zdań, tekstów) nie prowadzą jednak nieuchronnie do Locke'owskiego „woluntaryzmu". Ludzie uczą się języka w interakcji z innymi ludźmi, co „uśrednia" ich zachowania językowe. Ponadto ludzie chcą być skuteczni – mając przybliżoną reprezentację odbiorcy, starają się tak skonstruować swoją wypowiedź, żeby odbiorca mógł zrekonstruować sygnalizowane przez nią znaczenie. Nie oznacza to oczywiście stuprocentowej skuteczności naszej komunikacji, ale takiej stuprocentowej skuteczności nikt w gruncie rzeczy nie oczekuje.

Ponieważ ludzkie potrzeby komunikacyjne są nieporównywalnie bardziej skomplikowane niż na przykład potrzeby komunikacyjne pszczół, nie może być mowy o jednoznacznym przyporządkowaniu sygnałów i sensów. Ludzka komunikacja z konieczności musi przypominać skomplikowaną grę opartą na wnioskowaniu i przewidywaniu. Oczywiście taki charakter ludzkiej komunikacji wyklucza również „tłumaczenia idealne". Nie wyklucza jednak „tłumaczeń wystarczająco dobrych": takich, które przekazują innym ludziom pewne informacje, wpływają na ich zachowanie (w pożądany sposób), dostarczają im wiedzy o innych krajach i innych kulturach. Tłumaczenie jest możliwe, ponieważ ludzie mają wspólną biologię, ponieważ żyją na tej samej planecie, ponieważ kierują się w swoim postępowaniu podobnymi zasadniczymi motywami. W sposób może nieco zbyt kategoryczny sformułował to kiedyś S. Lem:

> Wbrew licznym mniemaniom zbieżność pojęciowa języków wszystkich ziemskich kultur, jakkolwiek różnorodnych, jest uderzająca. Depeszę „Babcia umarła pogrzeb w środę" można przełożyć na dowolny język – od łaciny i Hindu po dialekty Apaczów, Eskimosów czy plemienia Dobu. Zapewne dałoby się to zrobić nawet z językiem epoki mustierskiej, gdybyśmy go znali. Wynika to stąd, że każdy człowiek musi mieć matkę matki, że każdy umiera, że rytuały pozbywania się zwłok są kulturowym niezmiennikiem i jest nim również zasada rachuby czasu (Lem 1984: 94).

Oczywiście im odleglejsze są od siebie kultury wyjściowa i docelowa, tym trudniejszy może się okazać przekład. W skrajnych przypadkach konieczne okażą się objaśnienia w formie przedmowy, przypisów i innych elementów

paratekstu. Przykładem takiej sytuacji jest omawiana przez F. Bartletta (1932) legenda eskimoska, która oprócz „zwykłego tłumaczenia" wymagała wyjaśnień dotyczących eskimoskich wierzeń i zwyczajów. Jednak jeśli wystąpi zapotrzebowanie na tłumaczenie danego tekstu, na pewno znajdzie się sposób, by go przetłumaczyć. Stanie się tak między innymi dlatego że ludzie potrafią patrzeć na świat z innego punktu widzenia, potrafią identyfikować się z innymi ludźmi, nawet pochodzącymi z bardzo odległych kultur. Jak zauważył Nida, ludzie dysponują pewnym mechanizmem dostosowawczym, „capacity for adjustment to the behavioral patterns of others [...] It would seem that we possess a kind of grid which we can employ to reinterpret experience in terms of some other conceptual framework..." (Nida 1964: 55). Co więcej: ludzie cechują się również ciekawością świata, chęcią poznawania innych. Są też „nałogowymi interpretatorami". Zdaniem Bartletta (1932) jedną z podstawowych cech ludzkiego umysłu jest usilne dążenie do sensu – „effort after meaning". Wynika to zapewne ze względów ewolucyjnych: coś niezrozumiałego, nietypowego w otoczeniu człowieka oznaczało najczęściej zagrożenie, a zatem jednostki bardziej dociekliwe, nie zadowalające się pierwszym lepszym wyjaśnieniem niezwykłej sytuacji miały większą szansę przetrwania.

Dowodem zaś na to, że powstające od tysiącleci przekłady nie są zupełnie innymi tekstami, nie mającymi nic wspólnego z oryginałami, jest cała historia ludzkiego postępu cywilizacyjnego, na przykład fakt, że Japończycy i Chińczycy konstruują podobne komputery i samochody jak Amerykanie czy Niemcy, że uczeni z całego świata mogą spotkać się na konferencji naukowej i dyskutować na interesujące ich tematy, że Polak i Anglik mogą prowadzić długą dyskusję na temat Prousta, nie mając przy tym wrażenia, że rozmawiają o dwóch różnych pisarzach. Już w roku 1957 – u początków naukowego zainteresowania przekładem – twórca polskiej translatoryki Olgierd Wojtasiewicz napisał: „Nieprzekładalność może dotyczyć jedynie pewnych wypadków szczególnych, może nawet bardzo licznych, ale dających się interpretować jako wyjątki od ogólnej zasady przekładalności z jednego języka na drugi" (Wojtasiewicz 1992: 28).

Reasumując, przekładalność jest wypadkową kilku czynników: wspólnej biologii człowieka, pewnej zbieżności pojęciowej ludzkich kultur, mechanizmu empatii (Nida) oraz mechanizmu dociekania sensu (Bartlett). Praktykujący tłumacze i realistycznie nastawieni teoretycy przekładu nie poszukują żadnej „ekwiwalencji absolutnej" czy „stuprocentowej". Po prostu wybierają rozwiązania w danej sytuacji stosunkowo lepsze (czy tylko „mniej złe") i taki sposób postępowania – przynajmniej w przypadku tłumaczy uczciwych i profesjonalnych – owocuje na ogół tłumaczeniami na tyle „dobrymi", że komunikacja międzyjęzykowa (i oczywiście międzykulturowa) staje się faktem. Oczywiście ten tłumaczeniowy sukces komunikacyjny będzie zawsze częściowy, przybliżony

i względny, ale powtórzmy raz jeszcze: ludzie nie dysponują żadnymi idealnie skutecznymi formami komunikacji, zaś te ułomne sposoby komunikacji, którymi się posługują, wystarczają im zwykle do realizacji ich celów.

Bibliografia

Bartlett F.C. (1932): *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bergenholtz H., Tarp S. (red.) (1995): *Manual of specialised lexicography*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Derrida J. (1982): *Margins of philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

Grice H.P. (1975): Logic and conversation, w: Cole P., Morgan J.L. (red.) *Syntax and semantics. Vol. 3. Speech acts*. New York: Academic Press.

Heidegger M. (1992): O źródle dzieła sztuki, w: *Sztuka i filozofia* 5/92, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Hejwowski K. (2004): *Translation: a cognitive-communicative approach*. Olecko: Wszechnica Mazurska.

Hejwowski K. (2004): *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hejwowski K. (2005): O nieprzekładalności absolutnej i względnej, w: Hejwowski K. (red.) *Kulturowe i językowe źródła nieprzekładalności*. Olecko: Wszechnica Mazurska, 349–360.

Humboldt W. von (1999): *Sämtliche Werke*, Berlin: Mundus.

Langacker R.W. (1997): The contextual basis of cognitive semantics, w: Nuyts J., Pederson E. (red.) *Language and conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press, 229–252.

Lem St. (1984): *Głos Pana*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Locke J. (1955a): *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. T. I, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Locke J. (1955b): *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. T. II, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Malinowski B. (1987/1935): *Ogrody koralowe i ich magia*. Tom 2. Warszawa: PWN.

Nida E.A. (1964): *Toward a science of translating*. Leiden: Brill.

Quine W. (1964): Meaning and translation, w: Fodor J.A., Katz J. J. (red.) *The structure of language. Readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 460–478.

Sapir E. (1978): *Kultura, język, osobowość*. Warszawa: PIW.

Taylor T. (1992): *Mutual misunderstanding*. London: Routledge.

Urbanek D. (2004): *Pęknięte lustro. Tendencje w teorii i praktyce przekładu na tle myśli humanistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Whorf B.L. (1956): *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Whorf B.L. (1982): *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: PIW.

Wierzbicka A. (1985): *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor: Karoma.

Wille L. (2002): *Uniwersalistyczne implikacje teorii przekładu*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Wittgenstein L. (1984): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt: Suhrkamp.

Wojtasiewicz O. (1992): *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Warszawa: TEPIS.

Communicative scepticism and the issue of translability

Summary

The paper deals with the problem of translatability as confronted with the approach of communicative scepticism. The author presents selected views on human communication expressed by such scholars as J. Locke, W. von Humboldt, M. Heidegger, E. Sapir, B. L.Whorf, W. Quine, J. Derrida and suggests that claims concerning the impossibility of communication between people result from excessive and unrealistic expectations. Human communicative needs are so varied that communication must resemble a complicated game based on foreseeing and inferring. This, however, does not preclude communicative success – communication can be effective, though only partly and relatively. Similarly, there are no ideal translations or absolute equivalences, but there are translations which are „good enough". Such translations make it possible for people from different cultures speaking different languages to communicate, to cooperate, to influence each other.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Jan Kortas
Katedra Filologii Romańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Argot jako język tajny: historia a teraźniejszość[1]

1. Zróżnicowanie terminologiczne

Zasygnalizowaną w tytule dziedzinę badań cechuje – jak to Francuzi plastycznie określają – *inflation terminologique*, czyli swego rodzaju przerost terminologii. Podobnie zresztą jest w języku polskim, gdzie takie terminy jak *gwara*, *żargon*, *slang* czy nawet – okazjonalnie – *argot* cechują w znacznym stopniu znaczenia synonimiczne.

Wyraz *argot* jest – jak wiadomo – pochodzenia francuskiego, lecz jego pierwotny rodowód nie jest do końca znany. Niektórzy badacze wysuwali fantazyjne wręcz hipotezy, usiłując kojarzyć pochodzenie *argot* z wyrazem *argonautes* ('argonauci') czy też z wyrażeniem *art des Goths* ('sztuka Gotów'). Bardziej prawdopodobna jest hipoteza, że wyraz *argot* może być derywatem od francuskiego rzeczownika *argutie* (z łaciny *argutiae*, 'chytrość, przebiegłość').

Termin *argot* we francuszczyźnie datuje się od XVII wieku, najpierw jednak używany był w znaczeniu socjologicznym, określając najuboższe warstwy społeczne, jak żebraków, bezdomnych itp. Dopiero później zaczął służyć do określania języka tego typu grup społecznych.

Wyraz *argot* nawet dla Francuzów jest semantycznie nieostry. Należy tu odróżnić dwa zasadnicze znaczenia: ogólne i specjalistyczne.

Przeciętny Francuz kojarzy zazwyczaj *argot* z językiem potocznym, zwłaszcza z jego najbardziej ekspresywnymi odmianami, nieprzyzwoitym słownictwem itd. Podobnie traktuje to znaczna część leksykografów francuskich.

[1] Wykład habilitacyjny wygłoszony w dniu 13. 01. 2005.

Liczne *dictionnaires argotiques*, czyli słowniki argotyzmów, zawierają tego właśnie typu leksykę.

Z kolei francuscy leksykolodzy i socjolingwiści wyraźnie ograniczają znaczenie *argot*. W tym ujęciu termin ten jest synonimem socjolektu, czyli odmiany profesjonalno-środowiskowej języka, której trzema zasadniczymi cechami są zawodowość, ekspresywność i tajność. Niektórzy lingwiści francuscy, zwłaszcza w najnowszych opracowaniach, odróżniają w ramach socjolektu pojęcie *argot* od terminów pokrewnych, jak *jargon* lub *jargot* (por. M. Sourdot, 2002). Ten ostatni to wynik kontaminacji *jargon* i *argot*.

W myśl najnowszych założeń owe trzy odmiany socjolektyczne różnią się stopniem nasilenia cech funkcjonalnych, z których najważniejsze to funkcja maskująca, funkcja identyfikująca, funkcja ludyczna i dynamika systemu.

Co się tyczy *argot*, najważniejsze kryterium pozwalające odróżnić tę odmianę języka to tak zwana *fonction cryptique* ('funkcja maskująca'). Jak to określają syntetycznie językoznawcy francuscy: „l'argot est un idiome artificiel créé pour ne pas être compris par les non-initiés" ('*argot* to język utworzony sztucznie by nie być zrozumianym przez niewtajemniczonych'). Zasada tajności języka, typowa głównie dla środowisk hermetycznych, dewiacyjnych, jak złodzieje, więźniowie itd. to zarazem pierwotna i jedyna funkcja *argot* w ujęciu historycznym. Również w wypadku niektórych zawodów funkcja ta jest ważna. Na przykład francuski żargon lekarski bardzo zbliżony jest pod tym względem do *argot*, ponieważ niektóre funkcjonujące w tym środowisku wyrazy i zwroty, dublujące nomenklaturę standardową, tworzone są po to, by drżący o swoje zdrowie i życie pacjent nie dowiedział się całej prawdy, gdy słyszy szwargoczących w pobliżu na jego temat medyków.

Kolejne kryterium odróżniające to funkcja identyfikująca (*fonction identitaire*). Jest to druga co do ważności funkcja *argot*. Charakterystyczne słownictwo i frazeologia, często nacechowane ekspresywnie, to niejako wizytówka grupy zawodowo-środowiskowej z językowego punktu widzenia. Dublując leksykę standardową, słownictwo to może niekiedy być niezrozumiałe poza daną grupą. Nie należy jednak tego mylić z funkcją maskującą, gdyż ta postuluje z a m i e r z o n ą ezoteryczność słownictwa. W wypadku funkcji identyfikującej słowotwórstwo argotyczne podyktowane jest głównie względami ekonomiczno-ekspresywnymi.

Trzecie kryterium to funkcja ludyczna (*fonction ludique*). Tworzone w tym celu przez grupy zawodowo-środowiskowe słownictwo i frazeologia, nierzadko o charakterze metonimicznym i metaforycznym, niosą z sobą treści ironizujące, karykaturalne względem wykonywanej profesji czy nawet otaczającej nas rzeczywistości. Powróćmy tu do francuskiego żargonu lekarskiego, w którym funkcjonuje ekspresywizm *picologie* oznaczający alkoholizm (dosłownie: „żłopologia").

Ostatnie kryterium odróżniające to dynamika systemu. Słownictwo i frazeologia *argot* charakteryzują się wielką podatnością na zmiany, co związane jest miedzy innymi z funkcją maskującą. Zdarza się, że argotyzmy wychodzą poza środowisko zamknięte, a wtedy nie pełnią już funkcji ezoterycznej, trzeba więc zastąpić je innymi. Tak się rzecz miała z licznymi ekspresywizmami zapożyczonymi z *argot* przez francuszczyznę potoczną.

A zatem *argot* to mniej lub bardziej hermetyczna odmiana środowiskowa bądź zawodowa języka, dublująca zwłaszcza na płaszczyźnie leksykalnej i frazeologicznej słownictwo standardowe lub oficjalną terminologię zawodową w celach krypto-identyfikacyjnych i ekspresywno-ludycznych.

Ważne tu jest podkreślenie, że *argot* to system ograniczony do słownictwa, frazeologii i towarzyszących im technik derywacyjnych. Trudno mówić na przykład o składni argotycznej w ścisłym tego słowa znaczeniu, w odróżnieniu na przykład od składni typowej dla języka potocznego.

Czym zatem, w najnowszym ujęciu francuskich socjolingwistów, *argot* różni się od dwóch wymienionych powyżej socjolektów, *jargon* i *jargot*?

Jargon to głównie odmiana z a w o d o w a języka, również nacechowana ekspresywnie, lecz w odróżnieniu od *argot* bez funkcji zamierzonej tajności i o względnie stabilnym systemie leksykalnym (na przykład socjolekt marynarzy).

Jargot z kolei to przede wszystkim odmiana ś r o d o w i s k o w a języka, o bardzo silnej funkcji ekspresywno-ludycznej, również bez funkcji zamierzonej tajności, lecz o podatnym na zmiany systemie leksykalnym, co jest podyktowane na przykład modą. Typowym przykładem *jargot* jest język młodzieżowy.

Najnowszym neologizmem w ramach tego paradygmatu terminologicznego jest termin *arglais*, powstały ze skrzyżowania *argot* i *anglais* (czyli „angielski *argot*"). Chodzi tu o rojący się od anglicyzmów język młodzieżowej prasy muzycznej.

2. Ewolucja *argot*

Przedstawmy pokrótce historię *argot*. Przypomnijmy, że *argot* w najczystszej postaci to socjolekt, w którym funkcją wiodącą jest ezoteryczość leksyki: środowiska hermetyczne, dewiacyjne pragną w ten sposób odizolować się od innych grup społecznych. W zależności od środowiska funkcja ta jest mniej lub bardziej dominująca.

Genezy francuskich odmian *argot* należy doszukiwać się już w średniowieczu, kiedy to pewne grupy zawodowo-środowiskowe (jak ludwisarze, kominiarze, żacy), środowiska zamknięte lub grupy dewiacyjne (jak włóczędzy, zbójcy itd.), tworzyły języki tajne nacechowane ekspresywnie. Już w XV wieku

powstał swego rodzaju słownik argotyzmów, co związane było z procesem tak zwanych *coquillards*, czyli zbójców grasujących na głównych szlakach Francji. Przy tej okazji wypada tu wspomnieć o słynnym średniowiecznym poecie francuskim François Villonie, który – jak to określa plastycznie francuski socjolingwista Pierre Merle – był za pan brat na szczęście nie tylko z muzami, lecz także ze słynną bandą kokijardów, zapożyczając od nich znaczną liczbę argotyzmów.

Złoty wiek *argot* to dziewiętnaste stulecie. Dotychczas *argot* utożsamiany był głównie z tajnymi językami nizin społecznych, natomiast w XIX wieku zakres użycia *argot* znacznie się poszerza. Zjawisko to dotyczy zwłaszcza Paryża i okolic, co związane jest między innymi z rozbudową stolicy przez barona Haussmanna i napływem ludności z różnych stron kraju. Ówczesny leksykograf Alfred Delvaud, autor *Dictionnaire de la langue verte*, komentuje te zjawiska następująco: „We Francji mówi się być może po francusku, lecz w Paryżu obowiązującym językiem jest *argot* – *argot*, który różni się w zależności od dzielnicy, od ulicy, od piętra. Tyle ile jest zawodów, tyle też jest najprzeróżniejszych gwar, niezrozumiałych dla niewtajemniczonych. Mają swój *argot* literaci, akademicy, artyści, burżuazja, robotnicy, ludzie z przedmieścia" (por. P. Merle, 1996).

Również w literaturze dziewiętnastowiecznej istniała moda na *argot*, do czego w znacznej mierze przyczynił się François Vidocq, były więzień, później policjant, autor *les Mémoires* („Pamiętniki") i *les Voleurs* („Złodzieje"). Ciekawostką jest fakt, że François Vidocq był pierwowzorem Jana Valjeana z *Nędzników* Wiktora Hugo.

Przejdźmy do charakterystyki leksykalno-słowotwórczej typowych odmian *argot*. Zacznijmy od najstarszych odmian, których ślady można spotkać jeszcze dziś.

Jedną z najbardziej charakterystycznych technik derywacyjnych jest dodawanie cząstek maskujących, co zresztą typowe jest nie tylko dla francuskich języków tajnych. Porównajmy, tytułem przykładu, maskujące mechanizmy słowotwórcze charakterystyczne dla *javanais*, czyli francuskiej odmiany *argot*, i żargonu ochweśnickiego (od XVII do pierwszej połowy XX wieku). W obu wypadkach mechanizm ten polega na dodaniu cząstek maskujących, z tym że w *javanais* owe sylaby sztuczne, jakimi są *-av-*, *-va-* lub *-ag-*, dodaje się za spółgłoską znajdującą się na początku lub wewnątrz wyrazu (*beau*, 'piękny' → *baveau*), natomiast w żargonie ochweśnickim sylaby maskujące, *bi-*, *by-*, pojawiają się na początku wyrazu (na przykład *co* przybiera formę *bico*, *byco*).

Kolejnymi żargonami tajnymi są powstałe również w XIX wieku tak zwane *largonji i louchébem*, których ślady widoczne są w niektórych dzisiejszych odmianach francuszczyzny potocznej. W obu wypadkach maskujący mechanizm derywacyjny polega na zastąpieniu początkowej spółgłoski

wyrazu spółgłoską *l* i dodaniu odciętej spółgłoski na końcu wyrazu. Prócz tego dodaje się cząstki maskujące. W wypadku *largonji* jest to *e* ścieśnione lub *i* (stąd termin *largonji*, od *jargon*), natomiast w wypadku *louchébem* cząstkami tymi są *-em*, *-uche* lub *-oque* (stąd *louchébem*, od *boucher*, czyli 'rzeźnik', gdyż był to *argot* używany głównie przez rzeźników paryskich i lyońskich).

Spośród dawnych odmian *argot* największy wpływ na dzisiejsze odmiany potoczne francuszczyzny wywarł tak zwany *verlan*, którego ślady zanotowano bodajże już w XVI wieku. Technika *verlan* polega na zmianie szyku sylab w wyrazie (np. *business* → *znesbi*). Stąd zresztą pochodzi sam termin *verlan*, od *l'envers* (dosłownie: 'odwrotna strona, przeciwieństwo').

3. Stan dzisiejszy

W XX wieku, na skutek postępującej unifikacji i demokratyzacji społeczeństwa francuskiego, znaczna część słownictwa pierwotnie argotycznego została przejęta przez francuszczyznę potoczną, tracąc swój status tajności. Wystarczy zacytować tak znane przykłady, jak *fric* ('forsa') czy *flic* ('glina' jako 'policjant'). Czy wobec tego w dobie obecnej *argot* zanika? Teza ta wydaje się zbyt radykalna. Owszem: zanikły lub zanikają pewne tradycyjne odmiany *argot*, w ich miejsce pojawiają się jednak najnowsze jego odmiany, jak *argot* narkomanów, internautów itd.

Ograniczmy się do omówienia najbardziej chyba charakterystycznej odmiany dzisiejszego *argot*, zwanej przez niektórych socjolingwistów francuskich *néo-argot* lub *français des cités*, *français des banlieues* (dosłownie: 'francuszczyzna przedmieść'). Wykrystalizował się on w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, przede wszystkim na przedmieściach wielkich aglomeracji francuskich skupiających ludność żyjącą na marginesie życia społecznego, w znacznej mierze pochodzenia obcego (arabskiego, wietnamskiego, bałkańskiego). *Néo-argot* tworzony jest głównie przez tamtejszą młodzież żyjącą na pograniczu dwu kultur: kultury rodzimej, od której coraz bardziej się ona oddala, i kultury francuskiej, do której – z przyczyn ekonomicznych, społecznych, językowych – nie ma siłą rzeczy swobodnego dostępu. Stąd postawy izolacjonistyczne, frustracyjne, do czego dochodzi jeszcze wyobcowanie i trudności w szkole francuskiej. Dzieciom imigrantów nie jest łatwo opanować język francuski w jego wzorcowej formie, stąd trudności w nauce, kompleks niższości i przekonanie, że w znacznej mierze źródłem wielu ich życiowych porażek jest język. A zatem trzeba zemścić się na szkole, „na tym cholernym języku", zniekształcając go i maltretując niemiłosiernie. Tak oto rodzi się ów *néo-argot* z jego specyficznymi, deformacyjnymi, karykaturalnymi mechanizmami

derywacyjnymi, będący z jednej strony wyrazem frustracji, co idzie w parze z ekspresją wypowiedzi, z drugiej zaś wyznacznikiem funkcji krypto-identyfikacyjnej.

A oto zasadnicze cechy tej odmiany języka na płaszczyźnie leksykalno-słowotwórczej.

Znaczna liczba słów, kojarzących się nierzadko z przestępczością, policją, pieniędzmi, seksem, to zapożyczenia z arabskiego (na przykład *kasbah*, 'dom'), języków cygańskich, afrykańskich czy też ze slangu anglo-amerykańskiego. Z tego ostatniego źródła wywodzą się na przykład takie słowa, jak *biatch* (zniekształcona forma *bitch*) czy też *shit* (w znaczeniu 'narkotyk, heroina').

Najbardziej egzotycznym elementem gramatycznym jest morfem *-av*, wywodzący się z języków cygańskich, w których pełni funkcję końcówki bezokolicznikowej. W *néo-argot* funkcjonuje on nie tylko w zapożyczeniach z języków cygańskich, lecz również dodawany jest do francuskich leksemów czasownikowych, tworząc swego rodzaju formacje hybrydalne. Zacytujmy tytułem przykładu ekspresywizm *couillav* ('oszukać', z francuskiego *couiller*). Co ciekawe, formy te są na ogół nieodmienne, co jeszcze bardziej przyczynia się do świadomej deformacji języka.

Spośród innych procesów derywacyjnych typowych dla *néo-argot* na uwagę zasługują rozwinięte techniki werlanizacyjne, czyli zmiana szyku sylab w wyrazie (*clochard* → *charclo, français* → *sefran* itd.). Czasem występuje zjawisko tak zwanej rewerlanizacji, czyli podwójnej werlanizacji: *flic* → *keuf* (nieregularna werlanizacja z zanikiem spółgłoski i apofonią) → *koefoe* (dochodzi cząstka kamuflująca na końcu wyrazu) → *foekoe* (druga werlanizacja).

Często spotykany jest mechanizm ucięcia: *sandwich* → *dwich*. Niekiedy występuje kombinacja ucięcia i werlanizacji: *métro* → *tromé* (werlanizacja) → *trom* (apokopa). Ten sam mechanizm widoczny jest w wypadku *cinéma* ('kino') → *manési* (werlanizacja) → *manes* (apokopa). Spotyka się również ucięcie z podwojeniem ekspresywnym: *musique* ('muzyka') → *zic* (afereza) → *ziczic* (podwojenie ekspresywne), *contrôleur* ('kontroler') → *leur* (afereza) → *leurleur* (podwojenie ekspresywne) itd.

Na zakończenie refleksja natury metodologicznej. Do połowy XX wieku zainteresowania problematyką *argot* we Francji miały głównie charakter przyczynkarski; zjawisko to wzbudzało przede wszystkim obiekcje natury purystyczno-normatywnej. Natomiast od tego okresu badania nad różnymi odmianami *argot* mają już charakter ściśle naukowy, opisowy. Istnieją specjalistyczne placówki zajmujące się tą problematyką, jak na przykład założone w 1986 roku *Centre d'argotologie* przy *Université René-Descartes, Paris V.* Zresztą podobna ewolucja metodologiczna – jeśli chodzi o socjolekty

– dokonała się ostatnimi laty w Polsce. Jest coraz więcej opracowań zarówno leksykograficznych (na przykład *Słownik argotyzmów* S. Kani), jak i teoretycznych. Spośród tych ostatnich wypada przede wszystkim wymienić prace S. Grabiasa i A. Wilkonia.

Bibliografia

Caradec, F. (1998): *Dictionnaire du français argotique et populaire*, Paris.
Colin, J.-P., *et alii* (1992): *Dictionnaire de l'argot*, Paris.
Dubois, J. *et alii* (1973): *Dictionnaire de linguistique*, Paris.
Grabias, S. (1997): *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
Kania, S. (1995): *Słownik argotyzmów*, Warszawa.
Kortas, J. (2003): Terminy *argot, argotyzm* w polskiej nomenklaturze językoznawczej, *Poradnik Językowy*, 7, 26–35.
Merle, P. (1996): *Le dico de l'argot fin de siĕcle*, Paris.
Merle, P. (1998): *Le dico du français qui se cause*, Milan.
Sourdot, M. (2002): L'argotologie : entre forme et fonction, *La linguistique*, 38, 1, 25–39.
Wilkoń, A. (2000): *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.

L'argot en tant que langage cryptique: dès l'origine jusqu'à aujourd'hui

Résumé

Les lexicologues et les sociolinguistes d'aujourd'hui définissent l'argot comme un type de sociolecte caractérisé par quatre paramètres: fonction cryptique, fonction identitaire, fonction ludique et dynamique du système.

Le principal paramètre est la fonction cryptique, la seule qui ait caractérisé l'argot à la première étape de son évolution (moyen âge): différents argots étaient surtout créés par des milieux délinquants pour ne pas être compris par les non-initiés (cf. le procès des coquillards ou le rôle de François Villon). L'âge d'or de l'argot est le XIX^{e} siècle : de nombreuses variations de ce sociolecte se parlaient notamment dans la région parisienne. C'est alors que se sont développées ses grandes techniques cryptiques (largonji, louchébem, javanais), devenues désuètes aujourd'hui.

Parmi les différents langages codés, c'est le verlan qui est le plus vivant aujourd'hui, en influençant même le français familier. La technique de verlanisation consiste à inverser l'ordre des syllabes, parfois des phonèmes ou de segments plus longs, dans un mot (*clochard* → *charclo*).

A l'heure actuelle, aux vieux langages codés se substituent de nouvelles variantes de l'argot, dont le français des cités, dit *néo-argot*. Il s'agit du langage des jeunes immigrés, surtout noirs et maghrébins, qui vivent dans les banlieues des grandes métropoles françaises.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Iwona Legutko-Marszałek
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Das bilinguale mentale Lexikon und die sprachlichen Verarbeitungsprozesse

Das mentale Lexikon ist ein Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem alle Informationen über einzelne Wörter gespeichert werden, die bei den Sprachproduktions- und Sprachverstehensprozessen abrufbar sind. Es ist demnach so etwas wie ein Kenntnissystem, das wir automatisch aktivieren, wenn wir sprechen oder lesen. Im normalen Sprachgebrauch ist sich der Sprachbenutzer dieser Aktivität seines Gehirns nicht bewusst, d.h. das Zugreifen auf die im Lexikon gespeicherten Wörter erfolgt unbewusst. Erst, wenn wir mit einer Problemstelle konfrontiert werden, uns etwa eine Vokabel nicht einfällt oder wir etwa das Wort „auf der Zunge" haben, ohne es abrufen zu können, wird unsere Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt von Sprachverarbeitung gelenkt. Mit Hilfe kommunikativer Strategien versuchen wir in derartigen Situationen, Kontrolle über den Zugang zu unserem mentalen Lexikon zu erhalten. Wir aktivieren das gewünschte Wort, indem wir die Umschreibungen des gesuchten Wortes oder die assoziativen Ketten aufrufen.

Die Repräsentation von Wörtern im mentalen Lexikon unterliegt zum einen Organisationsprinzipien nach der Form und zum anderen Organisationsprinzipien nach der Bedeutung, ohne dass diese operational anders als heuristisch auseinandergehalten werden könnten. Lexikalische Prozesse scheinen durch relational miteinander verbundene Verarbeitungsmuster auf einer Achse der Selektionen *in absentia* und der Selektionsbeschränkungen *in praesentia* bedingt zu sein (Koll-Stobbe 1997: 62). Die aktuelle Auswahl eines Lexems wird durch das Ineinandergreifen von Form bezüglich eines situativen Kontextes (konzeptuelle Semantisierung und adäquate Selektion einer lexikalischen Kategorie) und dem möglichen Transport der automatisch oder bewusst ausgewählten lexikalischen Kategorie, bezogen auf einen situativen Kontext (sprachliche Umgebung), bestimmt.

Während im mentalen Lexikon das Wissen über alle Wörter einer Sprache gespeichert ist, übt das Kurzzeitgedächtnis mit seinem Arbeitsspeicher eine Kontrollfunktion derart aus, dass nicht nur die Selektion eines konkreten Lexems für die Sprachproduktion oder das Sprachverstehen möglich wird, sondern auch über relationale Vernetzungen nahe Bedeutungen mitschwingen und aktiviert werden können. Wie viele solcherart Bedeutungen auslösende Signale ein Sprachbenutzer wahrnimmt, hängt neben seinem individuellen Weltwissen auch von seinem Sprachbewusstsein ab (Koll-Stobbe 1997: 56).

Mit der Erlernung einer anderen Sprache wird im Gehirn kein neuer fremdsprachlicher Begriff[1] strukturiert, es sei denn, es existiert noch keiner. Die kognitiven mit dieser Sprache fest verbundenen Strukturen, wie, z.B. die Fähigkeit des die Informationsverarbeitung determinierenden verbalen Denkens, Kategorisierungsweisen der außersprachlichen Welt, semantische und grammatische Strukturen der entsprechenden Sprache, ein mentales Lexikon, der einem Lernvorgang beiwohnende Transfer u.a., die sich im Prozess des Erstspracherwerbs in unserem Gehirn herausgebildet haben, werden also nicht aufs Neue gestaltet. Sie können höchstens modifiziert, differenziert oder neu miteinander verbunden werden. Die Bedeutung eines fremdsprachlichen Wortes wird demnach auf der Basis des bekannten Konzeptes aufgebaut. Die Begriffe können mittels der Sprache geäußert werden, indem sie in eine graphische oder akustische Form gekleidet werden, der eine Bedeutung anhaftet. Mit Konzept bzw. Begriff meinen wir Bestandteile des Weltwissens, die jedes Individuum im Laufe seiner Sozialisation konstruiert und die deswegen auch individuelle Unterschiede aufweisen können. Wir haben Konzepte für Objekte, Ereignisse, Eigenschaften, Qualitäten, Relationen usw. der äußeren und der inneren Welt. Konzepte sind prinzipiell sprachunabhängig, obwohl sie mit dem Spracherwerb gebildet werden (können) und obwohl viele von ihnen mit Wortformen verbunden sind (Scherfer 1997: 198 f.). Wird ihnen jedoch eine Wortform konventionellerweise zugeordnet, werden sie also lexikalisiert, so unterliegen sie nicht mehr nur den Erfordernissen der Kognition, sondern auch denen der Kommunikation und der grammatischen Strukturbildung. Das bedeutet, dass sie sozial akzeptiert und relativ stabil sein müssen und dass sie mit anderen lexikalisierten Begriffen strukturelle Beziehungen eingehen. Diese entsprechen denen, nach den die Lexeme im Lexikon organisiert sind, also Relationen der semantischen Verbundenheit, bzw. des semantischen Kontrasts, der syntaktischen Kategorisierung, der morphologischen Zusammengehörigkeit und der phonologischen

[1] Die beiden Begriffe *Begriff* und *Konzept* betrachten wir als Synonyme.

Ähnlichkeit. Konzepte sind also im Gedächtnis nicht isoliert abgespeichert, sondern sie sind durch verschiedene Relationen mit anderen Konzepten verknüpft. Die interkonzeptuellen Beziehungen stellen kognitive Strukturen dar, die Zusammenhänge eines Realitätsbereichs repräsentieren (Schwarz 1992: 87). Die Bedeutung wird demnach als semantische Repräsentation der sprachlichen Einheit verstanden, mit der alle mit der Sprachstruktur verbundenen Informationen aktiviert werden. Damit der lexikalische Zugriff möglich ist, muss eine Verbindung zwischen der semantischen Repräsentation und dem Konzept bestehen. Die lexikalische Bedeutung wird von uns als eine Funktion aufgefasst, die bestimmte konzeptuelle Schemata einer bestimmten Wortform zuordnet. Die Bedeutungen sind also von den reinen Konzepten zu unterscheiden und werden als Operationen auf konzeptuellen Schemata aufgefasst. Diese Operationen bestehen darin, der jeweiligen Wortform entsprechende konzeptuelle Schema zu suchen, zu aktivieren und gemäß dem aktuellen sprachlichen und nicht-sprachlichen Kontext zu konkretisieren, d.h. bestimmte Variablen durch dafür in Frage kommende Konstanten zu belegen (Scherfer 1997: 198).

Eine Person, die in zwei Sprachen über einen großen Grad an rezeptiver und produktiver Sprachkompetenz verfügt und in jedem Kontext sprachlich agieren kann, unabhängig davon, ob sie in einer ein- oder zweisprachigen Gemeinschaft lebt, wird von uns als bilingual bezeichnet. Bei den Zweisprachigen, die ihre zweite Sprache nach der ersten im gesteuerten Unterricht erlernt und sie nahezu perfekt beherrscht haben, haben sich im Laufe des Zweitsprachaneignungsprozesses zwei nach Sprachen getrennte und unabhängige mentale Lexika herausgebildet (vgl. Legutko-Marszałek 2003). Die L1-Bedeutngen und die L2-Bedeutungen haben einen direkten Zugang zum gemeinsamen Begriffssystem, wo das Wissen in Form von Konzepten gespeichert ist. Die den beiden Sprachen entsprechenden lexikalischen Systeme sind weiterhin verknüpf, obwohl die Art der Verbindung nicht so stark ist, dass mit einer L2-Bedeutung gleich die L1-Bedeutung abgerufen wird. Die L2-Bedeutungen werden nämlich nicht mit den L1-Bedeutungen, sondern mit anderen L2-Einheiten assoziiert. Einzelne Sprachen unterscheiden sich in ihrem Lexikon nicht nur dadurch, dass sie einzelne Konzepte unterschiedlich lexikalisieren, sondern vor allem auch dadurch, dass es nicht immer dieselben Konzepte oder Konzeptverknüpfungen sind, die lexikalisiert werden (vgl. Raupach, 1997: 26).

Der Erkenntnis, dass bilinguale Sprecher einerseits den Gebrauch ihrer Sprachen kontrollieren können, dass andererseits bei der Sprachverarbeitung aber auch Interaktionen zwischen ihren Sprachen bestehen, wird in zahlreichen Produktionsmodellen dadurch Rechnung getragen, dass eine Art

häufig nach Input und Output getrennter Switch-Mechanismus postuliert wird (Raupach 1997: 33). Ein umfassender Vorschlag aus der Psycholinguistik stammt neuerdings von de Bot (1992), der das zur Zeit maßgebliche und für einsprachige Sprecher entwickelte Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) für die Produktion multilingualer Sprecher adaptiert hat. Hier können nur stichwortartig die einzelnen Komponenten oder Prozessoren dieses seriellen Stufenmodells, in dem das mentale Lexikon eine zentrale Position einnimmt, beschrieben werden. Für das Verständnis ist die durchgängige Unterscheidung zwischen dem deklarativen Faktenwissen, das – etwa als enzyklopädisches Wissen oder als mentales Lexikon – im Langzeitgedächtnis gespeichert ist, und dem prozeduralen Handlungswissen, das die Informationsverarbeitung steuert, wichtig. Auf der Ebene der Konzeptualisierung entwickelt der Sprecher eine vorsprachliche Fassung seiner Aussageintention, wobei er auf sein enzyklopädisches Wissen und auf die Informationen, die für die betreffende Kommunikationssituation relevant sind, zugreift. In der ersten, noch sprachunabhängigen Phase der Makroplanung entscheidet sich der Sprecher für die zu benutzende Sprache, in welcher er dann – nun bereits sprachenspezifischer – Phase der Mikroplanung die Struktur der intendierten Äußerung vorbereitet (vgl. Raupach 1997: 34). Die lexikalischen Einheiten werden ausgewählt und aktiviert, die die konzeptuellen Inhalte ausdrücken sollen. Auf der Formulierungsebene wird mit Hilfe sprachspezifischer Prozeduren die syntaktische Struktur erzeugt und die damit verbundene Linearisierung, d.h. die Anordnung der ausgewählten Einheiten auf einer Sprachstruktur. Auf der Ebene der phonologischen Enkodierung werden die lexikalischen Einheiten phonologisch spezifiziert. Schließlich erfolgt die lautsprachliche Artikulation, d.h. die motorische Hervorbringung der sprachlichen Repräsentation. Als Wissensbasis steht hier dem Sprecher mentales Lexikon zur Verfügung, in dem alle Informationen bezüglich phonetisch-phonologischer Formen, morphologischer Strukturen, semantischer Repräsentationen und syntaktischer Regularitäten gespeichert sind. Ausdrucksintentionen, also inhaltliche Äußerungsplanungen, beruhen auf mentalen Konzepten, die durch bestimmte situative Konfigurationen hervorgerufen werden. Die Ausprägung der Konzepte, über die wir verfügen, ist durch die Ausdrucksmittel der Sprache, innerhalb derer sich unser Denken entwickelt hat, mitbestimmt. Mentale Einheiten und Sprachmittel sind in prozeduraler Form miteinander verbunden. Spontane gebrauchsadäquate Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache würde eine entsprechende prozedurale Repräsentation von Redemitteln voraussetzen. Es genügt demnach nicht, zu lernen wie die Sprache funktioniert, d.h. deklaratives Sprachwissen, Wortschatz in deklarativer Form zu erwerben, man muss lernen, wie die

Rede vollzogen wird, also sich prozedurales Wissen, Vollzugsmechanismen, aneignen (Möhle 1997: 48).

In der kognitiven Linguistik wird die Sprachfähigkeit des Menschen sowohl strukturell (als mentales Kenntnissystem) als auch prozedural (als Verarbeitungssystem) definiert. Der Sprachverarbeitungsprozessor ermöglicht das Verstehen und die Produktion sprachlicher Einheiten und Strukturen. Die Verarbeitung sprachlicher Strukturen stellt einen komplexen Informationsverarbeitungsprozess dar, der alle Komponenten des sprachlichen Kenntnissystems involviert und dessen Resultat eine mentale Repräsentation ist, die nicht nur sprachliche Inputinformationen beinhaltet. Sprachverarbeitung ist prinzipiell nicht nur ein datengeleiteter, sondern auch ein wissensgeleiteter Prozess, bei dem das im Langzeitgedächtnis gespeicherte Wissen des Rezipienten eine wichtige Rolle spielt (Schwarz 1992: 133). Da die Rezeption sprachlicher Einheiten immer in einer bestimmten Situation stattfindet, wird auch eine mentale Repräsentation des situativen Kontextes erstellt, die in den Verarbeitungsprozess einfließt.

Im Gegensatz zum sprachlichen Kenntnissystem im LZG, das neutral gegenüber Beschränkungen wie Zeitlichkeit und Kapazität ist, wird der Prozessor in seiner Arbeitsweise durch solche Faktoren entscheidend affiziert. Von vielen Linguisten und Psycholinguisten wird die Abhängigkeit des Prozessors von der Grammatik einer Sprache postuliert, so dass sich die Eigenschaften des grammatischen Kenntnissystems in der Organisation des Prozessors widerspiegeln (vgl. Garrett 1982: 197 f.). Berwick und Weinberg (1984) vertreten dagegen die Meinung, dass der Prozessor nicht notwendigerweise von der Struktur des Kenntnissystems gesteuert wird. Die Beziehung zwischen Grammatikstrukturen und den Prozeduren des Verarbeitungssystems unterliegt jedoch wechselseitigen Beschränkungen: Die Grammatik legt zum Teil fest, wie sprachliche Äußerungen verarbeitet werden können; die Prozessoperationen üben aber auch Einfluss auf die Form der Grammatik aus, da deren Strukturen verarbeitbar sein müssen. Während des Sprachverarbeitungsprozesses werden durch die Aktivierung der Komponenten des sprachlichen Kenntnissystems phonologische, syntaktische und semantische Repräsentationen aufgebaut. Einfluss auf die Interpretation sprachlicher Äußerungen nehmen aber auch der situative Kontext sowie das allgemeine Weltwissen des Rezipienten. Die Frage, wie die verschiedenen Komponenten während der Sprachverarbeitung miteinander interagieren, wird kontrovers diskutiert. Autonome Sprachverarbeitungsmodelle (vgl. Forster 1979, Garrett 1982, Fodor 1983, 1985) zum Beispiel beschreiben den Rezeptionsprozess als einen zunächst vom Weltwissen unabhängig ablaufenden Vorgang. Erst nach Abschluss des sprachlichen Interpretationsprozesses kann das Weltwissen

als zusätzliche Informationsbeifügung Einfluss auf die erstellte Repräsentation nehmen. Diese Modelle gehen allgemein davon aus, dass die Operationen des Sprachverarbeitungsprozesses autonom und seriell ablaufen. Jede Komponente erstellt eine Repräsentation unabhängig von den Operationen anderer Komponenten. Die höheren Ebenen können die Verarbeitung der unteren Ebenen nicht beeinflussen, da der Verarbeitungsprozess strikt bottom-up verläuft. Die Worterkennungskomponente trifft allein auf der Grundlage des lexikalischen Wissens und der Information, die sie von der phonologischen Komponente als Analyseergebnis erhält. Der lexikalische Identifizierungsprozess wird demzufolge weder von der syntaktischen Komponente noch von den kontextuellen oder weltwissensgesteuerten Faktoren affiziert. Der Sprachprozessor arbeitet als Modul schnell, obligatorisch und unabhängig von den Kenntnissen anderer Kognitionssysteme (vgl. Schwarz 1992: 135 f.). Nach Forster (1979) läuft die sprachliche Verarbeitung auf drei voneinander unabhängigen Prozessebenen ab, die ihre Informationen aus dem Lexikon beziehen, jedoch keinen Zugriff zum allgemeinen Weltwissen haben. Jede Prozessebene erhält nur die Informationen der jeweils niedrigeren Ebene. Die lexikalische Prozessorkomponente nimmt die vom Wahrnehmungssystem übermittelten Inputdaten in Form von Merkmallisten auf und ordnet sie entsprechenden Lexikoneinträgen zu. Sobald genügend Lexikoneinträge identifiziert worden sind, beginnt die syntaktische Prozessorkomponente mit ihrer Analyse. Die syntaktische Repräsentation wird dann vom Verarbeitungsprozessor aufgenommen und bearbeitet. Die sprachlichen Prozessorkomponenten analysieren nur den Input, den sie von der jeweils niedrigeren Ebene erhalten. Ihre Analyseresultate werden an das nicht-sprachliche Verarbeitungssystem weitergegeben, und dieses erstellt dann die Interpretation als Output des gesamten Rezeptionsprozesses (Schwarz 1992: 137). Die Weltwissenskomponente und die allgemeinen Problemlöseprozesse spielen also eine wichtige Rolle beim Verstehen von sprachlichen Äußerungen, determinieren aber nicht unmittelbar die Komponenten des Sprachprozessors.

Interaktive Modelle dagegen nehmen an, dass das Weltwissen des Rezipienten von Anfang an die Verarbeitung determiniert (vgl. Marslen-Wilson 1987, 1989). Der Sprachverarbeitungsprozess besteht aus einer Interaktion von bottom-up- und top-down-Operationen. Die Prozessorkomponenten interagieren miteinander in dem Sinne, dass sie ihre Informationen austauschen und damit die Erstellung einer mentalen Repräsentation auf einer bestimmten Ebene beeinflussen können. Jede Prozessorkomponente interagiert zu jedem Zeitpunkt der Verarbeitung mit jeder anderen Komponente. Die Verarbeitungsresultate der Komponenten sind allen anderen Verarbei-

tungsebenen sofort und simultan zugänglich. Die Verarbeitung läuft parallel ab und jede Ebene ist jederzeit potentiell aktiv. Zum Teil kann allerdings die Verarbeitung auf einer Ebene erst dann beginnen, wenn ihr Informationen von einer anderen Ebene zur Verfügung stehen (vgl. Schwarz 1992: 138). Konnektionistische Modelle (Smolensky 1988) inkorporieren eine große Anzahl einfacher Einheiten oder Knoten, die miteinander vernetzt und wie bei den Neuronen im Gehirn gewichtet sind, d.h. sie weisen bestimmte Werte für ihre Aktivierbarkeit auf. Die einzelnen Knoten sind durch erregende (exzitatorische) oder hemmende (inhibitorische) Relationen miteinander verknüpft. Damit sind die Zusammenhänge von verschiedenen Zuständen in den Netzwerken assoziativer Natur. Die Aktivierung, die von den Schwellenfunktionen der einzelnen Knoten bestimmt wird, kann sich parallel im Netzwerk ausbreiten. Lernen beruht hier auf einer Modifizierung der Gewichtung der Verbindungen. Diese Annahme entspricht der in der Neurophysiologie vertretenen Position, dass Lernvorgänge im Gehirn durch eine Veränderung der Synapsenverbindungen zwischen Nervenzellen entstehen. Der Output einer Einheit im Netzwerk wird durch eine Schwellenfunktion determiniert. Bleibt die Aktivierung der jeweiligen Einheit unterhalb dieser Schwelle, findet keine Reaktion statt. Der Sprachrezeptionsprozess lässt sich deshalb als ein konstruktiver, von kontextuellen und rezipientenspezifischen Faktoren determinierter Vorgang definieren, bei dem der Rezipient unter Hinzufügung seines Weltwissens eine mentale Repräsentation aufbaut. Die schnelle und mühelose Interpretation verzerrter, fragmentarischer und unterbrochener sprachlicher Äußerungen ist für die Vertreter interaktiver Modelle ein Indiz dafür, dass der Rezipient durch top-down-Strategien, d.h. von oben kommenden Wissensaktivierungen, die Lücken des Inputs sinnvoll füllt (Marslen-Wilson 1987).

Zusammenfassend kann man zu der Feststellung kommen, dass das Gehirn zwar nach modularen Prinzipien aufgebaut ist, denn die Verarbeitung und Kontrolle über visuelle, auditive, taktile und motorische Stimuli ist bestimmten Regionen des Gehirns vorbehalten, doch werden diese Regionen (Module) vom Gehirn multifunktional genutzt. Die Lösung einer bestimmten Aufgabe verlangt vom Gehirn zumeist das Aktivieren und Zusammenwirken vieler verschiedener Teile des Wissens. Die Aktivitäten des Gehirns zeichnen sich also durch ein hohes Maß an Interkonnektivität der Teile seines Wissens und durch die Interdependenz seiner inkrementell[2] verlaufenden Verarbeitungsprozesse aus. Die gleichzeitige Beteiligung verschiedener Areale des Gehirns an der

[2] Inkrementell bedeutet so etwas wie eine Verknüpfung von parallelem und seriellem Verarbeitungsmodus: die Komponenten arbeiten parallel, aber auf durch Impulse auslösbaren unterschiedenen Ebenen.

Verarbeitung bestimmter Sorten von Information lässt sich heute computertomographisch sichtbar machen (vgl. Multhaup 1995: 220).

Die Frage der Speicherung und Abrufung einer sprachlichen Information bleibt noch umstritten. Viele Arbeiten (Becker 1975; Pawley / Syder 1980) weisen darauf hin, dass im sprachlichen Gedächtnis entgegen der für die Grammatiktheorie attraktiven Konzeption eines redundanzfreien Lexikons zahlreiche komplexe Einheiten gespeichert sind (Coulmas 1985: 262). Es ist plausibel anzunehmen, dass kommpositionelle Verarbeitung komplexer lexikalischer Einheiten auf der Grundlage eines elementaren Lexikons zeitaufwendiger wäre als ihre ganzheitliche Abrufung aus dem Lexikon (Coulmas 1985: 264). Kintsch (1974) hat dagegen in vergleichenden Untersuchungen des Leseverständnisses von Texten mit morphologisch komplexen und einfachen Wörtern keinen zeitlichen Unterschied ermitteln können. Pawley und Syder (1980) meinen wiederum, dass weder bei der Rezeption noch bei der Produktion von Sätzen in jedem Fall ihre Struktur gänzlich analytisch zerlegt bzw. synthetisch aufgebaut werden muss. Der normale Sprecher hat in seinem sprachlichen Gedächtnis eine große Zahl vorgefertigter Satzstämme und Satzmuster gespeichert, deren Gebrauch mit nur partieller Regelanwendung möglich ist, da sie als ganze abgerufen werden können oder nur an Leerstellen zu ergänzen sind. Der größte Teil des Lexikons besteht also bei weitem aus komplexen lexikalischen Einheiten inklusive einer sehr großen Zahl lexikalisierter Satzstämme (Coulmas 1985: 265).

Die Verarbeitung von Bedeutungen, d.h. die Aktivierung entsprechender Repräsentationen, hat das Behalten der Bedeutungen bzw. der Wörter zur Folge. Eine auf dieser Vorstellung beruhende Gedächtnistheorie wurde von Craik / Lockhart (1972) vorgestellt und wird als Theorie der Verarbeitungstiefe bezeichnet. Das Konzept der Verarbeitungstiefe besagt, dass das Behalten von sprachlichem Material primär eine natürliche Folge der semantischen Verarbeitung von Wörtern ist. Behalten ist also primär ein Effekt des Wortverstehens. Mit dieser Auffassung stellten sich Craik / Lockhart sowohl gegen die zu dieser Zeit vorherrschende Mehr-Speicher-Theorie (Atkinson / Shiffrin 1968) des Gedächtnisses als auch gegen die verbreitete Aufnahme, dass die Behaltensintention für das Behalten von Wörtern entscheidend sei. Nach dieser Theorie wird ein Kurzzeitgedächtnis (KZG) von einem Langzeitgedächtnis (LZG) unterschieden, denen ein sensorisches Register (SR) vorangestellt wird. Ein optisch[3] gebotenes Wort gelangt zuerst in das SR, wo es kurzfristig festgehalten und identifiziert wird. Dann wird das Wort in das

[3] Auch akustisch, auditiv und visuell – Kennzeichnung der Reizmodalität.

KZG überführt und dabei in eine phonologische Form umkodiert. Durch Wiederholungsprozesse gelangt die Information in das LZG. Dabei wird es in einen semantischen Kode übersetzt. Behalten ist demnach eine Funktion der unterschiedlichen Haltecharakteristika dieser drei Speicher. Die Zuordnung bestimmter Kodes zu den einzelnen Speichern wird vor allem auf typische Verwechslungsfehler gegründet. Im sensorischen Register lassen sich Verwechslungen auf Grund optischer Reizeigenschaften, im KZG auf Grund von akustischer Reizähnlichkeit und im LZG auf Grund von semantischen Ähnlichkeiten nachweisen (z.B. Shulman 1971, 1972). Craik und Lockhart (1972) ersetzen in ihrer Verarbeitungstiefetheorie die Speicher durch verschiedene Verarbeitungsprozesse. Sie gehen davon aus, dass durch die Darbietung eines Wortes eine Folge von Analyseprozessen ausgelöst wird, die nach einem Kriterium der Verarbeitungstiefe auf einem Kontinuum angeordnet werden können (Engelkamp 1985a: 334). Die Analyseprozesse werden grob drei der Verarbeitungsebenen zugeordnet, nämlich einer graphematischen, einer phonologischen und einer semantischen. Diese drei Verarbeitungsebenen können nicht nur unterschieden, sie können auch nach ihrer Tiefe geordnet werden. Die Analyse der Form eines Wortes ist oberflächlicher als die Analyse seiner Bedeutung. Die drei Verarbeitungsebenen lassen sich demnach auf einem Kontinuum anordnen, dessen einen Endpunkt sensorische Verarbeitungsprozesse und den anderen semantische Prozesse bilden (Engelkamp 1985a: 335). Außerdem sind die Produkte graphematischer und phonologischer Verarbeitungsprozesse kurzlebiger und werden schneller vergessen als Resultate semantischer Verarbeitungsprozesse. Diese Theorie wurde modifiziert und somit wird heute im Rahmen der Verarbeitungstiefetheorie angenommen, dass die Güte der Behaltensleistung außer von der Verarbeitungsebene auch vom Grad der Elaboration der Informationen auf den verschiedenen Ebenen abhängt (Engelkamp 1985a: 336). Craik und Tulving (1975) haben beweisen können, dass die Behaltensleistung mit der Verarbeitungstiefe steigt. Eine tiefere, insbesondere eine semantische Verarbeitung führt zu besseren Behaltensleistungen als eine Verarbeitung auf der graphematischen bzw. phonologischen Ebene (vgl. Bird 1976; Rosenberg / Schiller 1971). Darüber hinaus lässt sich zeigen, dass eine semantische Verarbeitung um so behaltenswirksamer ist, je elaborierter sie ist. Dasselbe lässt sich auch für das Behalten von Sätzen zeigen (Craik / Tulving 1975).

Die Theorie der Verarbeitungstiefe hat das Problem der Motivierung und der Determinierung der Verarbeitungsprozesse im Alltag außer Acht gelassen. Die Aspekte der Intensität und der Qualität von Emotionen verdienen hier Beachtung. Dass affektive Bedeutungsaspekte von Wörtern von eher kognitiven zu trennen sind, ist seit den Forschungen von Osgood, Suci und

Tannenbaum (1957) bekannt. Die affektiven Bedeutungsaspekte werden vor und relativ unabhängig von den kognitiven verarbeitet und gespeichert, was in einem Experiment von Yavuz und Bousfield (1959) belegt werden konnte. Die affektive Bedeutung kann die Verarbeitung der kognitiven beeinflussen, und zwar beschleunigt sie die Verarbeitung der kognitiven Bedeutung emotional positiver Wörter und hemmt die emotional negativer. Die emotionale Bedeutung eines Wortes sollte also über ihren Einfluss auf die kognitive Verarbeitung auch das Behalten beeinflussen. Es konnte gezeigt werden, dass angenehme Inhalte besser behalten werden als unangenehme und diese wiederum besser als neutrale (Eysenck 1976). Bock (1980) ist allerdings der Meinung, dass diese Befunde nicht auf den Bewertungsaspekt, sondern auf den Aktivitätsaspekt der emotionalen Bedeutung zurückgehen. Wörter mit einem emotionalen Gehalt lösen demnach nicht nur eine Bewertungsreaktion, sondern auch eine allgemeine Erregung, die in Abhängigkeit von der Bewertungsrichtung variiert, aus. Angenehme und unangenehme Wortbedeutungen unterscheiden sich danach von neutralen nicht nur durch die Richtung der Bewertungsreaktion, die sie auslösen, sondern auch durch die Intensität der Reaktion. Die Unterschiede in den Behaltensleistungen werden nach dieser Position ausschließlich über die unspezifische Aktivierungswirkung der emotionalen Bedeutung von Wörtern erklärt (Engelkamp 1985a: 339). Verschiedene Untersuchungen[4] haben nicht nur gezeigt, dass durch die Qualität von Emotionen das Behalten beeinflusst wird, sie stützen auch die Hypothese, dass die emotionale Bedeutung von Wörtern die Verarbeitung der kognitiven Bedeutung selektiv und abhängig von ihrer affektiven Bewertung beeinflusst. Emotionen haben offenbar zur Folge, dass bestimmte mit ihnen korrespondierende Inhalte genauer[5] analysiert und besser behalten werden als andere. Mit der selektiven Wirkung der Emotion auf die Informationsverarbeitung ist auch ein anderes Phänomen eng verbunden. Sprachliches Material wird dann besonders gut behalten, wenn es zur eigenen Person in Beziehung steht oder gestellt werden kann (vgl. Rogers 1981). Die Bewertungskomponente bewirkt also je nach ihrer Richtung kurzfristig eine stärkere oder geringere Verarbeitung der kognitiven Bedeutung und längerfristig ein mehr oder minder differenziertes und verzweigtes Konzept, die Aktivierungskomponente dagegen eine inhaltsunspezifische Aktivierung, die um so stärker ist, je höher die Erregung ist (Engelkamp 1985a: 340).

Bransford / Franks / Morris / Stein (1979) weisen darauf hin, dass die Bedingungen bei der Behaltensprüfung, d.h. Abrufbedingungen, die Leistung

[4] Vgl. Bower / Monteiro / Gilligan (1978); Bower / Gilligan / Monteiro (1981).
[5] Im Sinne Craik und Lockharts (1972) tiefer.

ebenso beeinflussen wie die Verhältnisse beim Lernen, d.h. Enkodierbedingungen[6]. Diese Position wird als Hypothese der Enkodierspezifität bezeichnet (Thomson / Tulving 1970). Thomson und Tulving (1970) haben experimentell belegt, dass die Behaltensleistung für die Erinnerung an ein Wort davon abhängt, wie ähnlich der Kontext beim Abrufen dem Kontext bei der Enkodierung ist. Die Aufgabe, der Kontext und auch der Zustand des Lerners determinieren also, welche Netzwerkausschnitte in den verschiedenen Teilsystemen aktiviert und verarbeitet werden. Erinnert werden kann nur das, was gelernt, d.h. enkodiert worden ist (Engelkamp 1985a: 341).

Das Behalten von Wörtern hängt auch von der Struktur der Liste, d.h. von den Beziehungen zwischen den Wörtern der Liste[7]. Schon die Assoziationspsychologen haben gezeigt, dass Listen miteinander eng assoziierter Wörter besser behalten werden als Listen miteinander nur lose assoziierter Wörter (vgl. Rothkopf / Coke 1961). Auch die kategoriale Struktur einer Liste erweist sich für das Behalten als hilfreich (vgl. Bower / Clark / Lesgold / Winzenz 1969). Das Behalten der Wörter einer Liste hängt danach sowohl von der Verarbeitung der Bedeutung jedes einzelnen Wortes als auch von der Herstellung von Beziehungen zwischen den zu lernenden Wortbedeutungen ab. Die erste Information wird als konzeptspezifische, die zweite als relationale Information bezeichnet (Engelkamp 1985).

Die Unterscheidung zwischen konzeptspezifischer und relationaler Information erhält aber noch von einer anderen Seite Unterstützung. In der Lernpsychologie ist seit langem bekannt, dass Wiedererkennen leichter als freies Reproduzieren ist (vgl. Shepard 1967). Diesen Unterschied erklärt die Zwei-Stufen-Theorie (Anderson / Bower 1972), nach der das Wiedererkennen ein Teilprozess des freien Erinnerns ist. Beim freien Reproduzieren muss die Versuchsperson zunächst die zu erinnernden Wörter aufsuchen, ehe sie in einem Vergleichsprozess entscheiden kann, ob das gefundene Wort zur Liste gehört. Beim Wiedererkennen entfällt dagegen die Suche. Diese Versuche sind deshalb interessant, weil sie darlegen, dass zwischen der Aktivierung bzw. der Verarbeitung von Wortbedeutungen und der Verarbeitung von Relationen zwischen ihnen zu unterscheiden ist. Ein bestimmter begrenzter Ausschnitt des konzeptuellen Netzwerks repräsentiert also konzeptspezifische Information und diese konzeptspezifische Information können zu anderen Konzepten in Verbindung gebracht werden. Der letztgenannte Prozess konstituiert eine relationale Information und diese

---

[6] Die Behaltenswirksamkeit der Enkodierung hängt davon ab, was beim Behaltenstest gefragt wird.

[7] Bei den Experimenten lässt man meistens nicht einzelne Wörter, sondern Wortlisten lernen.

Information ist unmittelbar relevant bei der Verarbeitung von Sätzen (Engelkamp 1985a: 343).

Wenn wir sprechen oder schreiben, verschlüsseln wir konzeptuelle Inhalte in ein geordnetes Nacheinander von sprachlichen Einheiten. Kausale Zusammenhänge zwischen Verbalisierungsprozessen und allgemeinen Strukturphänomenen lassen sich nur schwer im Experiment erforschen. Im Sprachproduktionsprozess wird der intendierte Inhalt einer Äußerung versprachlicht. Der Mensch produziert mit der normalen Sprechgeschwindigkeit ca. 150 Wörter pro Minute, also alle 44 msec ein Wort (Levelt 1989: 198). Deshalb liegt den meisten Sprachproduktionsmodellen die Annahme zugrunde, dass wir unsere Äußerungen inkrementell produzieren (Pechmann 1989, Pechmann / Zerbst 1990). Wir planen demnach auf der konzeptuellen Ebene nicht erst vollständig unsere Äußerungen, bevor wir sie formulieren und dann artikulieren, sondern beginnen bereits mit der Artikulation, ohne dass die Äußerung konzeptuell vollständig repräsentiert ist. Dieser Annahme zufolge verläuft die Verarbeitung von Sprache auf den unterschiedlichen Stufen parallel.

Hermann (1982) hat Aspekte des situationsspezifischen Sprechens in einem größeren Rahmen erläutert. Bei der Sprachproduktion aktiviert der Sprecher zunächst Teile seines im LZG gespeicherten Wissens. Das allgemeine Weltwissen ist die Grundlage dafür, dass der Sprecher überhaupt eine kommunikative Intention realisieren kann. Hermann (1982: 32) unterscheidet in seinem Grundmodell zunächst die propositionale Basis einer Äußerung und den semantischen Input der sprachlichen Verschlüsselung dieser Äußerung. Bei der propositionalen Basis handelt es sich um aktualisierte Wissensbestände, die das ausdrücken, was der Sprecher meint, wenn er spricht und sie ist nicht sprachlicher, sondern konzeptueller Natur: In diesem Sinne können Äußerungen in verschiedenen Sprachen dieselbe propositionale Basis haben. Aus der Summe des Gemeinten wird der semantische Input für die sprachlichen Enkodierungsvorgänge selektiert. Nach diesem Prinzip ist der semantische Input ein ausgewählter Teil der propositionalen Basis. Der Sprecher setzt voraus, dass der Hörer auf der Basis der Äußerung und unter Hinzuziehung seines allgemeinen Wissens das Gemeinte rekonstruieren kann. Ein semantischer Input kann durch verschiedene Verbalisierungsvarianten realisiert werden. Die Realisierung erfolgt durch die vom Sprachsystem gesteuerten Enkodierungsvorgänge (prosodische, syntaktische und lexikalische Enkodierung). Die Sprachproduktion dient der Verwirklichung eines bestimmten kommunikativen Bedürfnisses. Sprecher äußern zuerst das, was ihnen perzeptuell oder mental als erstes zur Verfügung steht. Es kann also vorkommen, dass Informationen artikuliert werden, deren Relevanz und Informationswert für den Hörer noch nicht überprüft worden sind (vgl. Schwarz 1992: 178).

Das grammatische Kenntnissystem determiniert den Sprachproduktionsprozess, unklar ist aber, ob der Prozessor tatsächlich autonom und strikt seriell arbeitet. Die Annahme von Parallelität auf der Prozessebene, d.h. die gleichzeitige Aktivierung mehrerer Elemente auf einer Repräsentationsstufe, ist ohnehin unvermeidlich (Schwarz 1992: 186). Mittlerweile häufen sich Befunde, die für interaktive Relationen zwischen den einzelnen Ebenen sprechen (vgl. Berg 1988). Als Alternative zum seriellen Sprachproduktionsmodell mit autonomen Komponenten ist eine Netzwerkmodellierung der Sprachproduktion vorgeschlagen worden (Dittmann 1988). In diesen Modellen stehen die Einheiten der jeweiligen Verarbeitungskomponenten in interaktiven Beziehungen zueinander und können somit Informationen voneinander abrufen. Die Einheiten weisen charakteristische Aktivationswerte auf. So werden oft benutzte Wörter schneller aktiviert als weniger frequente Einheiten. Wird eine Einheit aktiviert, breitet sich die Aktivierung im Netzwerk in alle Richtungen aus. Dadurch werden auf der Ebene der konzeptuellen Planung viele Einheiten aktiviert, die keine Ziel-Einheiten der Sprachproduktion darstellen. Dieser Informationsfluss kann das Vorkommen von Versprechern bewirken. Ein Versprecher liegt vor, wenn der Sprecher unbeabsichtigt von der intendierten Form einer Äußerung abweicht (vgl. Berg 1988).

Versprecher unterliegen generell einer gewissen Systematik. Sie sind also keine willkürlichen Fehlleistungen, sondern weisen Regelhaftigkeiten auf: Die Einheiten, die ersetzt werden, stehen in formalen oder semantischen Relationen. Ein dominanter versprecherbeeinflussender Faktor ist also die formale oder inhaltliche Ähnlichkeit zwischen den involvierten Elementen. Arbiträre Ersetzungen kommen so gut wie nie vor. Das Auf-der-Zunge-Liegen-Phänomen ist Evidenz dafür, dass inhaltliche und lautliche Repräsentationen getrennt aktiviert werden können. Netzwerkmodelle stellen eine attraktive Alternative zu den seriellen Ebenenmodellen der Sprachproduktion dar, weil sie mit ihren Verarbeitungsprinzipien funktionale und strukturelle Aspekte aufgreifen und damit eine Brücke zwischen mentaler und neuronaler Ebene schlagen (Dittmann 1988).

Abschließend kann man feststellen, dass der Sprachproduktionsprozess eine Reihe von unterschiedlichen Kenntnissystemen involviert und auf mehreren Verarbeitungsebenen stattfindet. Konzeptualisierungs-, Formulierungs- und Artikulationsebene stellen dabei die grundlegenden Ebenen dar, die jedes Sprachproduktionsmodell berücksichtigen muss. Wenn wir einen Gedanken verbalisieren und artikulieren, greifen wir auf alle Komponenten des sprachlichen Kenntnissystems zurück, die im mentalen Lexikon gespeichert sind. Das mentale Lexikon ist ein Speicher, in dem alle Wortbedeutungen enthalten sind und auf den der Sprecher immer Zugriff nimmt. Gemäß

der lexikalischen Hypothese ist das Lexikon Mittler zwischen Konzeptualisierung und grammatischer und phonologischer Enkodierung. Somit sind die Formulierungsprozesse im Sprachproduktionsprozess lexikalisch determiniert (vgl. Levelt 1989). Um den Prozess der Sprachproduktion erklären zu können, müssen daher stets Annahmen über die Struktur und Organisation des mentalen Lexikon berücksichtigt werden.

In diesem Artikel wurde auf die wichtigsten sprachlichen Erkennungs-, Speicherungs- und Produktionsprozesse hingewiesen. Demnach scheint das mentale Lexikon ein gemischtes System zu sein, dem es gelungen ist, in einem Kompromiss die Anforderungen der Wortproduktion wie auch der Worterkennung zu berücksichtigen. Die Komponente, die jeweils zuerst benötigt wird, diktiert der Struktur ihre Bedürfnisse. Da Semantik und Syntax der Ausgangspunkt der Produktion sind, wird ihre Anordnung entsprechend ausgerichtet. Dagegen sind Laute so strukturiert, dass sie der Worterkennung dienen, weil sie deren Ausgangspunkt sind (Aitchison 1997: 293). Bedeutungen scheinen in semantischen Feldern angeordnet zu sein, und innerhalb dieser Felder bestehen starke Verbindungen zwischen Konjunkten derselben Wortart. Die Wortformen (Lautstrukturen) weisen dagegen starke Verbindungen zu ähnlich klingenden Wörtern auf. Mit dem interaktiven Aktivierungsmodell lassen sich alle Arten von Versprechern erklären. Zu diesen kommt es, weil Themen, mit denen man sich beschäftigt, unbewusst aktiviert werden, und ist ein Thema erst einmal aktiviert, so wird die ganze Bandbreite der Wörter mit verwandter Bedeutung und Lautung erregt. Solche Versprecher treten vor allem dann auf, wenn zu dem intendierten Wort noch eine andere Verbindung, wie beispielsweise eine Lautverwandtschaft, besteht. Ein weiterer Vorteil des interaktiven Aktivierungsmodells ist, dass es unserem Wissen über das Gehirn entspricht. Man weiß, dass das menschliche Gehirn Milliarden Neuronen enthält und Abermilliarden Synapsen, die sie miteinander verbinden. Die Erregung, die in einem bestimmten Bereich an den Synapsen entlang läuft, überträgt sich häufig auf benachbarte Neuronen. Außerdem legt das Model nahe, dass die Verbindungen zwischen den Wörtern wichtiger sind als ihre absolute Lage, was sich wiederum mit unserem Wissen über das menschliche Gehirn deckt, denn es ist unmöglich, bestimmte Bereiche dort so genau zu lokalisieren wie zum Beispiel ein Herz oder eine Niere.

Zum Schluss möchten wir noch darauf hinweisen, dass die Sprachverarbeitungsprozesse bei einem Bilingualen anders als bei einer monolingualen Person verlaufen. Eine bilinguale Person muss immer in der vorsprachlichen Phase eine Entscheidung treffen, in welcher der beiden Sprachen ihre Gedanken oder die Informationen verarbeitet werden, also welches der beiden lexikalischen Systeme sie aktiviert. Die Struktur und Regularitäten der

aktivierten Sprache bestimmen weiter den Verlauf der sprachlichen Verarbeitung eines Zweisprachigen.

Bei einer gebildeten einsprachigen Person sind im Gehirn ca. 250000 Wörter gespeichert und das richtige Wort wird innerhalb von Millisekunden identifiziert (Kurcz 1992: 85). Eine zweisprachige Person hat doppelt soviel Lexikoneinheiten gespeichert, trotzdem verlaufen bei ihr die kognitiven Verarbeitungsprozesse in jeder der beiden Sprachen belanglos und die fremdsprachliche Bedeutung kann genauso schnell wie die muttersprachliche aktiviert werden, so dass sie in beiden Sprachen ohne Störungen kommunizieren können. Die Bilingualen müssen also über zwei hervorragend organisierte mentale Lexika verfügen, die nach Sprachen getrennt sind und in denen alle Informationen bezüglich der sprachlichen Einheiten der beiden Sprachen enthalten sind.

Bibliographie

Aitchison, J. (1994): *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell (second edition).

Anderson, J. / Bower, G. (1972): Recognition and retrieval processes in free recall. In: *Psychological Review* 79, 97–123.

Atkinson, R. / Shiffrin, R. (1968): Human memory: A proposed system and its control processes. In: Spence, K. / Spence J. (eds.): *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. Volume 2. New York: Academic Press.

Becker, J. (1975): The phrasal lexicon. In: Schank, R. / Nash-Weber, B. (eds.): *Theoretical issues in natural language processing*. Boston: Bolt Beranek and Newman.

Berg, T. (1988): *Die Abbildung des Sprachproduktionsprozesses in einem Aktivationsflussmodell*. Tübingen: Niemeyer.

Berwick, R. / Weinberg, A. (1984): *The Grammatikal Basis of Linguistic Performance*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Bird, C. (1976): On the role of processing requirements in short-term memory. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 2, 234–243.

Bock, M. (1980): Angenehme und unangenehme Erfahrungen aus gedächtnispsychologischer Sicht – Bilanz einer 80-jährigen Forschung. In*: Psychologische Beiträge* 22, 280–292.

Bower, G. / Clark, M./ Lesgold, A. / Winzenz, D. (1969): Hierarchical retrieval schemes in recall of categorized word lists. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 8, 323–343.

Bransford, J. / Franks, J. / Morris, C. / Stein, B. (1979): Some constraints on learning and memory research. In: Cermak, L. / Craik, F. (eds): *Levels of processing and human memory*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Coulmas, F. (1985): Lexikalisierung von Syntagmen. In: Schwarze, Ch. / Wunderlich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein: Athenäum.

Craik, F. / Lockhart, R. (1972): Levels of processing: A framework for memory research. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 671–684.

Craik, F. / Tulving, E. (1975): Depth of processing and the retention of words in episodic memory. In: *Journal of Experimental psychology: General* 104, 268–294

Dittmann, J. (1988): Versprecher und Sprachproduktion. In: Blanken, G. / Dittman, J. / Wallesch, L. (Hrsg.): *Sprachproduktionsmodelle. Neuro- und psycholinguistische Theorien der menschlichen Spracherzeugung*. Freiburg: Hochschulverlag, 35–82.

Engelkamp, J. (1985a): Die Verarbeitung von Bedeutung: Behalten. In: Schwarze, Ch./ Wunderlich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein: Athenäum.
Engelkamp, J. (1985b): Die Repräsentation der Wortbedeutung. In: Schwarze, Ch./ Wunderlich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein: Athenäum.
Eysenck, M. (1976): Arousal, learning, and memory. In: *Psychological Bulletin* 83, 389–404.
Fodor, J. (1983): *The Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
Fodor, J. (1985): Precis of The Modularity of Mind. In: *The Behavioral and Brain Sciences* 8, 1–42.
Forster, K. (1979): Levels of Processing and Structure of the Language Processor. In: Cooper, W. / Walker, E. (eds.): *Sentence Processing: Psycholinguistic Studies Presented to Merril Gerrett*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
Garrett, M.F. (1982): A Perspective on Research in Language Production. In: Mehler, J./ Walker, E. / Garrett, M. (eds.): *Perspectives on Mental Representation*. Hilldale, N.J.: Erlbaum, 186–201.
Gleason, J.B. / Ratner, N.B. (2005): *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Hermann, T. (1982): *Sprechen und Situation*. Berlin / Heidelberg: Springer Verlag.
Kaczmarek, B.L.J. (1995): *Mózgowa organizacja mowy*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.
Kaczmarek, B.L.J. (1998): *Mózg, język, zachowanie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
Kintsch, W. (1974): *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
Koll-Stobbe, A. (1997): Verstehen von Bedeutungen: Situative Wortbildungen und mentales Lexikon. In: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb.* Tübingen: Gunter Narr Verlag
Kurcz, I. (1992): *Język a psychologia*. Warszawa: WSiP.
Kurcz, I. (2000): *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
Legutko-Marszałek, I. (2003): *Lexikalische Systeme als bilinguale Wirklichkeit*. Uniwersytet Gdański: Wydział Filologiczno-Historyczny (nicht publizierte Doktorarbeit).
Levelt, W.J. (1989): *Speaking: From Intention to Artikulation*. Cambridge. Mass.: Brandford & MIT Press.
Marslen-Wilson, W. (1989): *Lexikal Representation and Process*. Cambridge, Mass.: Bradford MIT Press.
Marslen-Wilson, W. / Tyler, L. (1987): Against Modularity. In: Gerfield, I. (ed.): *Modularity in Knowledge Representation and natural Language Understanding*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 37–62.
Möhle, D. (1997): Deklaratives und prozedurales Wissen in der Repräsentation des mentalen Lexikons. In: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Multhaup, U. (1995): *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen.* Ismaning: Max Hueber Verlag.
Osgood, C. / Suci, G. / Tannenbaum, P. (1957): *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
Pawley, A. / Syder, F. (1980): Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, J. / Schmidt, R. (eds.): *Communicative competence*. London: Longman.
Pechmann, Th. (1989): Incremental Speech Production and Referential Overspecification. In: *Linguistics* 27, 89–110
Pechmann, Th. / Zerbst, D. (1990): Zum Einfluss kognitiver Prozesse auf die Produktion komplexer Nominalphrasen. In: Felix, S./ Kanngießer, S./ Rickheit (hrsg.): *Sprache und Wissen. Studien zur kognitiven Linguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 207–221.

Raupach, M. (1997): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Rogers, T. (1981): A model of the self as an aspect of the human information processing system. In: Cator, N. / Kihlstorm, J. (eds.): *Personality, cognition, and social interaction.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
Rosenberg, S. / Schiller, W (1971): Semantic coding and incidental sentence recall. In: *Journal of Experimental Psychology* 90, 345–346.
Rothkopf, E. / Coke, E. (1961): The prediction of free recall from word association measures. In: *Jouranal of Experimental Psychology* 62, 433–438.
Scherfer, P. (1997): Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Schwarz, M. (1992): *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
Shepard, R. (1967): Recognition memory for words, sentences, and pictures. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 6, 156–163.
Shulman, H. (1971): Similarity effects in short-term memory. In: *Psychological Bulletin* 75, 399–415.
Shulman, H. (1972): Semantic confusion errors in short-term memory. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 221–227.
Smolensky, P. (1988): On the Proper Treatment of Connectionism. In*: Behavioral and Brain Sciences* 11, 1–42.
Springer, P. / Deutsch, G. (1998): *Lewy mózg, prawy mózg z perspektywy neurobiologii poznawczej*. Opole: Prószyński i S-ka.
Thomson, D. / Tulving, E. (1970): Associative encoding and retrieval: Weak and strong cues. In: *Journal of Experimental Psychology* 86, 255–262.
Tulving, E. (1972): Episode and semantic memory. In: Tulving, E./ Donaldson, W. (eds.): *Organization of the memory*. New York: Academic Press.
Yavuz, H. / Bousfield, W. (1959): Recall of connotative meaning.In: *Psychological Reports* 5, 319–320.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Grażyna Łopuszańska
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Slawische Elemente in den deutschen schlesischen Dialekten

Niederschlesien, wo sich die deutschen schlesischen Dialekte herausgebildet haben, ist ein typisches Grenzgebiet, was bedeutet, dass sich in dieser Region in der historischen Entwicklung unterschiedliche Kulturströmungen trafen. Im Mittelalter und an der Schwelle der Neuzeit bildete Niederschlesien eine Grenze zwischen Einflusssphären der slawischen Kulturen und der deutschen Kultur. Das heute teils zu Polen, teils zu Deutschland gehörige Territorium des ehemaligen Niederschlesiens hat sich in komplizierten ethnischen, siedlungspolitischen, konfessionellen, kulturellen und sprachlichen Verhältnissen herausgebildet. Über das Schicksal Niederschlesiens in der historischen Zeit entschied der Breslauer Herzog Heinrich I. der Bärtige, der dem westlichen Vorbild nach den Landesbau am tatkräftigsten förderte und die Ansiedlung von germanischen Einwanderern herbeiführte. Dies wurde für die gesamte sprachliche Entwicklung Schlesiens prägend, weil infolge der germanischen Einsiedlung in der Hälfte des 14. Jhs. in Niederschlesien nicht nur einheimische slawische, sondern auch germanische Dialekte laut wurden. Noch als sich Schlesien von Polen losgesagt hatte und an die Habsburger übergegangen war, stellte Niederschlesien ein Konglomerat der slawischen (polnischen und tschechischen) und deutschen Kulturelemente dar. Die schlesische Sprachgemeinschaft wurde mit der Zeit bilingual. Die politisch-gesellschaftlichen Bedingungen in diesem ethnisch und sprachlich gemischten Gebiet führten einerseits zum gegenseitigen Durchdringen der Kulturerscheinungen der benachbarten Ethnien und zu einer sprachlichen Interferenz, andererseits zu einer immer weiter steigenden Vorherrschaft der deutschen Sprache auf diesem Gebiet.

Da der in Niederschlesien gesprochene deutsche schlesische Dialekt infolge der gemischten Ansiedlung von germanischen Einwanderern aus verschiedenen Teilen Westeuropas entstanden ist, war er nie einheitlich. Die eingewanderte Bevölkerung kam in Gruppen und wurde meistens kompakt angesiedelt. Sie behielt ihre ethnische Sprache und bildete ihre eigene Kommunikationsgemeinschaft, doch stand sie im ständigen Kontakt mit den benachbarten polnisch sprechenden einheimischen Bevölkerungsgruppen. Diese gruppenweise Besiedlung fand im deutschschlesischen Dialekt ihre Widerspiegelung. Die schlesische Mundart wies zwar eine deutliche Tendenz zur Vereinheitlichung auf, doch hat er nie eine einheitliche Form herausgebildet (vgl. Unwerth 1908; Jungandreas 1937). Unterschiede zwischen den einzelnen Abarten dieses Dialekts stimmen aber mit der allgemeinen Entwicklungstendenz dieser Mundart überein, so dass man Ende des 19. Jhs. und Anfang des 20 Jhs. von dem deutschschlesischen Kolonisationsdialekt sprechen kann, der sich im Verdeutschungs- als auch Polonisierungsprozess, also in den Substrat- und auch Adstratbedingungen[1] entwickelt hat (vgl. Nehring 1896).

Die ständige Nachbarschaft der ethnisch unterschiedlichen Bevölkerung und, was damit verbunden ist, das gegenseitige Durchdringen der slawischen und germanischen Kultur fand ihre Widerspiegelung in der hier entwickelten regionalen Mundart der eingewanderten Bevölkerungsgruppen. Die extralinguistischen Bedingungen verursachten, dass Niederschlesien im Laufe der Zeit deutschsprachig wurde, doch ist das slawische sprachliche Substrat in dem deutschschlesischen Dialekt deutlich sichtbar.

Das heute auf Grund des Potsdamer Abkommens zu Polen gehörige Territorium des ehemaligen Piastenherzogtum blieb nach wie vor eine ethnisch und kulturell gemischte Region. So wie es in jedem Grenzgebiet üblich ist, ist auch hier, im polnischen Teil Niederschlesiens, nach 1945 die Gruppe der deutschsprachigen Bevölkerung zurückgeblieben, die mit der Zeit aus der Notwendigkeit heraus bilingual wurde. Diese erzwungene Zweisprachigkeit bedingt den Kommunikationskontakt zwischen zwei nicht verwandten Sprachen, dh. zwischen den slawischen und germanischen Sprachen. Die Sprachkontakte, die zwischen der polnischen Sprache und dem noch heute von der Bevölkerung deutscher Abstammung gesprochenen Dialekt resultieren in der synchronischen Perspektive mit der sprachlichen Interferenz und in der diachronischen Perspektive erlauben sie von dem slawischen sprachlichen Substrat zu sprechen, das sich auf diesem Grundlage herausgebildet hatte (vgl. Bednarczuk 1987; Olesch 1987).

[1] Die gängigen Begriffe der älteren historischen Sprachwissenschaft: *Substrat, Superstrat* und *Adstrat* sind latent wesentlich sprachsoziologische Begriffe. All diese Begriffe sind auf *ein Strat*, also eine Sprache, die weiterlebt und Elemente aus anderen Sprachen integriert.

Die extralinguistischen Bedingungen in Niederschlesien in der zweiten Hälfte des 20. Jhs. lagen der besonders starken Interferenz des Polnischen auf den schlesischen Dialekt zu Grunde. In diesem Prozess wurden nicht nur neue Elemente aus der polnischen Sprache in das Schlesische übernommen, sondern auch die schon früher aus den polnischen Mundarten integrierten sprachlichen Elemente verstärkt. Die Interferenz verlief und verläuft in dieser Region, nach wie vor, einseitig und darum kann man in Bezug auf die deutschschlesische Mundart in Niederschlesien von dem polnischen sprachlichen Substrat sprechen (vgl. Bellmann 1980).

Im Prozess der verbalen Kommunikation erscheinen heute die deutschen dialektalen Elemente und polnische sprachlichen Elemente in der Rede der deutschen Minderheit in Niederschlesien inkonsequent und variantiv. In den Aussagen der bilingualen Personen erscheinen vor allem guantitative Unterschiede der polnischen und deutschen sprachlichen Merkmale. Sprachliche Interferenz erscheint hier als der ständige, andauernde Prozess, dessen Folge auf jeder sprachlichen Ebene der deutschschlesischen Mundart, die heutzutage die deutsche niederschlesische Minderheit spricht, zu beobachten sind. Für den deutschschlesischen Dialekt ist eine spezifische slawische Färbung charakteristisch, die besonders auf der lexikalischen, phonetischen und prosodischen Ebene wirkt.

Die Aussprache des Lautes **e** in der betonten geschlossenen Silbe ist meistens offen. Der geschlossene Laut tritt selten auf und erscheint inkonsequent in der Rede der Personen, für die das Deutschschlesische die primäre Sprache ist. Dies geschieht unter dem Einfluss des heute schon ständigen Kontakts mit der deutschen Standard- und Hochsprache. Die offene Aussprache des Lautes **e**, so wie er in der polnischen Sprache realisiert ist, war vor der Desintegration der niederschlesischen Kommunikationsgemeinschaft im Jahre 1945 eine Norm (vgl. Unwerth 1908); Jungandreas 1939). Sowohl das lange geschlossene [ɛ:] als auch das kurze offene [ɛ] erschien meistens als das polnische vordere halboffene [ɛ], das zwar dem deutschen Laut ähnlich aber mit ihm nicht identisch ist. Weil die Qualität des Vokals in den westslawischen Sprachen, darunter auch im Polnischen, kein distinktives Merkmal ist, wird der Laut, unter dem slawischen Einfluss, auch im Deutschschlesischen nicht realisiert: [ɛrke'nα] (erkennen), [r'ɛçt] (Recht), [ʊrd'ɛntliç] (ordentlich), ['ɛɐʃtə] (erste).

Das polnische vordere **e** wird auch manchmal in dem Flexionsmorphem **-en** ausgesprochen, doch wird dieser Laut meistens laut der deutschen Aussprachenorm als ein reduziertes [ə] realisiert. Die Aussprache der Endungen mit dem polnischen vorderen halboffenen [ɛ] erscheint nur selten, darum kann man vorsichtig supponieren, dass diese Realisierung des Lautes **e** als die Folge der Interferenz des Polnischen auf die deutschschlesische Aussprache

in den letzten 50 Jahren zu bewerten ist: [j'e:dɛs] (jedes), [aɪ dɛɐ̯ f'ɛɐ̯nɛ] (in der Ferne), [d'o:ɒs f'ɛɐ̯ʃti:ˈjɛn sɛ] (das verstehen sie).

Das polnische sprachliche Substrat verursachte die sich von der deutschen Standardaussprache unterscheidende Realisierung des Lautes **i.** In den Wortbildungsmorphemen **-ig** [ɪç] und **-lich** [lɪç] wird der kurze deutsche Laut **i** [ɪ], der in den nichtbetonten Silben auftritt, durch das polnische silbische vordere nicht nasalierte [i] substituiert: [n'Abliç] (neblig), [f'ɛrtiç] (fertig), ['ɛndliç] (endlich), [gɛm'itliç] (gemütlich). Das Allophon des polnischen interferierenden silbischen nicht nasalierten [ɨ] ist akustisch dem deutschen interferierten [i] ähnlich, darum wird es, aus externen Gründen, durch das polnische Allophon [ɨ] ersetzt: fr'iʃɑ] (frische), [kr'ik]/[kr'əigɛ] (Kriege), [d'inɑ] (dienen), ['im] (ihm).

Überall dort, wo die Sprachen im Kontakt stehen und wo die Interferenz wirkt, erscheint auch die Integration mit der Zeit[2]. In dem deutschschlesischen Dialekt haben wir es nicht nur mit der schon in den früheren Jahrhunderten durchgemachten Integration zu tun, von der die schon in das deutschschlesische Sprachsystem integrierten Elemente des polnischen Sprachsystems zeugen, die nicht mehr als fremd gefühlt werden. Die Folge der immer noch andauernden intensiven Interferenz des Polnischen, als auch der ständige Kontakt mit der deutschen Standardsprache, sind die Integrationserscheinungen, die mit der Herausbildung der sprachlichen Adstratelemente resultiert. In den Worten, in denen noch vor 1945 eindeutig das kurze **o** [ɔ] mit der polnischen allophonischen Aussprache notiert wurde: [dɛ m'ɔtr] (die Mutter), [aɪ dɛɐ̯ ʃt'ɔbə] (in der Stube) (Unwerth 1908, Jungandreas 1937, 143), erschien jetzt unter dem Einfluss der deutschen Standardsprache ein mit der polnischen allophonischen Aussprache realisiertes **u**: [dɛ m'utr] (die Mutter), [aɪ dɛɐ̯ ʃt'ubə] (in der Stube), [v'uɐ̯ʃt] (Wurst).

Die Transferenz (Übertragung) der Merkmale des polnischen Sprachsystems in das deutschschlesische Sprachsystem ist auch auf der prosodischen Ebene zu bemerken. Dies betrifft hauptsächlich die schon vor langem übernommenen und in das schlesischdeutsche Sprachsystem integrierten Lexeme. In den integrierten Lexemen entfiel der Nachdruck, der in zwei- und mehrsilbigen polnischen Wörtern auf der vorletzten Silbe liegt, auf eine andere, auf die als Hauptsilbe geltende Silbe: – Pin'unse (Geld), *uraczyć* – 'urschen, *robić* – rab'atzen.

---

[2] Auf die methodisch wichtigen Unterschiede zwischen der Interferenz und Integration weisen U. Weinreich und G. Bellman hin (1973) Die Interferenz und die Integration ist vom soziolinguistischen Standpunkt aus dann zu unterscheiden, wenn als Ausgangspunkt der Sprachgebrauch angenommen wird. In so einer Auffassung erscheint die Interferenz als eine Abweichung

Die phonologische Adaptation beruht auf der polnischen phonologischen Substitution. Das Polnische verfügt über weniger Vokalphoneme als das Deutsche, darum sind die deutschen vorderen gerundeten Vokalphoneme durch das polnische vordere **i** [i] ersetzt: **ü** [Y] oraz **ü** [y]: [mizam] (mühsam), [lerbiçʂ] (Lehrbücher), [grinə] (grüne). Langes geschlossenes und offenes ö [ø], [oe] werden als polnisches **o** [o] oder **i** [i] realisiert: [konən] (können), [gəhort] (gehört), [ʃin] (schön), [klisla] (Klöse).

Die genannten Erscheinungen der vokalischen Substitution werden von der konsonantischen Substitutionen begleitet. Die eigentlichen polnischen Lautwerte werden meist durch deutsche, ihnen ähnliche Allophone ersetzt. So werden die polnischen Verschluss-Engelaute *cz* [tʃ], *c* [ts], *dz* [dz], *dż* [dʒ] i *żdż* [ʒdʒ], die es in der deutschen Sprache nicht gibt, durch die deutschen apikalen Frikative [ʃ], [tʃ], [ʒ] i [z] ersetzt: der stimmlose alveolare Verrschluss-Engelaut cz [tʃ] erscheint im Dialekt als eine Verbindung zweier apikaler Obstruenten: Plosiv [t] und Frikativ [ʃ] = [tʃ], oder als frikativer Obstruent [ʃ]: *bryczka* → [bri'tʃkə], *czupryna* → [ʃ'ʊprinɑ], *kaczka* → [k'a:tʃ];
Der stimmhafte alveolare Verschluss-Engelaut dz [ts] wird als apikaler enger Frikativ [z] realisiert: *bryndza* → [br'inzə], *pieniądze* [pin'ʊnzə].

Die Folgen der sprachlichen Interferenz des Polnischen auf das Deutschschlesische auf der morphologischen Ebene sind, im Vergleich mit der Folgen der Interferenz auf der phonetisch-phonologischen Ebene, nicht so zahlreich. Die Ursache liegt darin, dass sich das morphologische System der im Kontakt stehenden Sprachen den fremden Einflüssen wirksamer als das phonetisch-phonologische oder das lexikalische System widersetzt.

Die morphematische Adaptation (Adaptation der grammatischen Morpheme: der Flexions-, Deklinations- und Wortbildungsmorpheme) beruht auf der Übertragung der fremden Lexeme in die Flexionsparadigma der adaptierenden Sprache. Das charakteristische Merkmal des deutschschlesischen Dialekts, das als Einfluss des Polnischen interpretiert werden kann, ist die Kategorieübertragung des Genus des polnischen Substantivs auf das einheimische Substantiv: *die Oblate* → (dt.schl.) ***der Oblat*** – in der polnischen Sprache ist die *Oblatte* ein Maskulinum; *die Mundart* → (dt.schl.) **der *Mundart*** – in der polnischen Sprache ist die Mundart ein Maskulinum; *das Amt* → (dt. schl) ***der Amt*** – in der polnischen Sprache ist es ein Maskulinum.

Die Kategorie der polnischen Feminina wird bei der morphologischen Adaptation nicht geändert. Die adaptierten Substantive bekommen im Nominativ Singular die Endung **-a** und im Plural kommt die für das deutschschlesiche

---

von der Sprachnorm. Von der Integration kann erst dann gesprochen werden, wenn so eine Abweichung von der ganzen Kommunikationsgemeischaft akzeptiert wird.

Sprachsystem charakteristische Endung **-en** hinzu: die Kalupe – Kalup**en** (elende Hütte); die Kope – Kop**en** (ein Haufen), die Karrete – Karret**en** (ein alter Bauerwagen), die Dulke – Dulk**en** (eine Vertiefung), *Brinse – Brins**en*** (Schafskäse).

Die aus dem polnischen Sprachsystem adaptierten Maskulina bewahren auch ihre eigene Geschlechtskategorie, den Plural bilden sie aber laut der Prinzipien der deutschen Sprache: *der Seger – Seger**n*** (eine Uhr), der *Bukettel – Buketteln* (Ein Blumenstrauss), *der Barchent – Barchent**e*** (eine Art Stoff), *der Utopletz* (der Ertrunkene).

Die aus der polnischen Sprache adaptierten Pluralia Tantum bewahren auch in der übernehmenden Sprache die Zahlkategorie, werden aber mit der Endung des eigenen Sprachsystems **-e,** oder **-en** gebraucht:: *Kamasch**en**/Gamasch**en*** (Schuhe), *Gattich**e*** (Unterhosen), *Babusch**en*** (Hausschuhe).

Ähnlich ist es im Falle der aus der polnischen Sprache adaptierten Verben oder Adjektive. Die assimilierten Einheiten bewahren ihre eigene grammatische Kategorie, doch zu einem Integrat werden sie, ähnlich wie es bei der Übernahme der Substantive der Fall ist, durch die morphologische Adaptation, dh. durch die Anpassung des Grundmorphems an die Flexionsparadigma der integrierenden Sprache: Verben bekommen die Endung des deutschen Infinitivs **-en**, und Adjektive enden mit einem Konsonanten: *zgłupieć → glubsch**en***, *ululać, uśpić → einlull**en***, : akuratny*, dokładny → ackerat, ackrat*, *głupi, głupio → glupsch, klupsch*.

Die morphologische Modifikation wird durch die phonologische und semantische Adaptation begleitet. Dem integrierten Lexem wird meistens eine modifizierte Bedeutung hinzugefügt. Ein für die deutschschlesische Lexik charakteristisches Merkmal ist der Wechsel des semantischen Feldes in Bezug auf die polnische Sprache. Das Wort *robić* bedeutet im Polnischen *eine Tätigkeit ausführen, arbeiten*, doch im deutschschlesischen Dialekt bedeutet das modifizierte Lexem: *rabotn* oder *rabatsen*: schwere körperliche Arbeit leisten. Das Wort *grabić* bedeutet *rechen* – im Deutschschlesischen wird das integrierte Lexem: *grabschen* in der Bedeutung *stehlen*, *etwas jemandem abnehmen* gebraucht.

Wenn man die semantischen Felder der in das Deutschschlesische aus dem Polnischen adaptierten Lexik näher betrachtet, ist zu bemerken, dass die integrierten Wörter nur mit einer meistens negativen Bedeutung adaptiert werden: *Kalupe* stammt vom polnischen *chałupa*, was ein Bauernhaus bedeutet. Im Schlesischen wird der Integrat ***Kalupe*** in der Bedeutung *eine alte, arme elende Hütte* gebraucht. Das polnische Wort *buda* in der Gestalt *Bude* funktioniert im Schlesischen als *ein elendes, schlecht ausgestattetes Mietzimmer*; das schlesische, aus dem Polnischen adaptierte Wort ***depn*** (pln. deptać = mit Füßen treten) bedeutet – *jemanden zum Schweigen zwingen,*

jemanden unterkriegen, und als ***wos*** (pln. wóz = Wagen) wird *ein alter, schwankender Bauerwagen* bezeichnet.

Der ständige Kontakt mit der polnischen Sprache verursachte auch semantische Änderungen im System der deutschschlesischen Präpositionen. Die einzelnen Komponenten der Präpositionalgruppen entsprechen zwar den einheimischen Mustern, doch der Gebrauch der Präpositionalgruppen mit den Präpositionen *auf, an* und *ab* zeugt davon, dass wir es hier mit einer Lehnübersetzung zu tun haben:

in den *Ruhestand gehen* (**przejść na** *(auf)* **emeryturę**) wurde wörtlich übersetzt und lautet: ***auf die Rente*** *gehen*;

in der *Bernstraße wohnen* (mieszkać ***na*** *(auf)* ewent. ***przy*** ulicy) heißt auch im Schlesischen ***auf der*** *Bernstraße wohnen,*

bei der *Lotnicza Str.* (***przy*** *(an)* ***ulicy*** *Lotniczej* – _dt.. *an* = pol. *przy*) lautet: ***an der*** *Lotnicza;*

im *dritten Stock wohnen* (***na*** *(auf)* trzecim piętrze mieszkać) heißt: ***auf dem*** *dritten Stock*;

Geld ***fürs*** *Brot (pieniądze* ***na*** *(auf) chleb*; dt.. *auf* = pol. *na)* es wird: *Geld* ***auf*** *Brot* verwendet*;*

im *Winter fahren (****w zimie, na*** (auf) ***zimę*** po*jechać)* es wird gebraucht*::* ***auf*** *den Winter fahren;*

seit *1945 in Brazel wohnen* ***(od*** (**ab)** 1945 we Wrocławiu mieszkać) im Dialekt funktioniert: ***ab*** *1945 wohnen* (in der polnischen Sprache bezieht sich die Präposition sowohl auf Gegenwart als auch auf Vergangenheit);

unweit von *Dresden wohnen* (***za*** (hinter) *Dreznem* mieszkać; dt.. *hinter* = pol. *za, z tyłu*) gebraucht wird: ***hinte****r Dresden wohnen*;

für *die Nacht* (***na*** (auf) ***noc***) funktioniert als: ***auf*** *die Nacht schreiben* ***zu*** (richtig wäre: *schreiben* ***an***) – pisać do.

Die gegenseitige Koexistenz der beiden Sprachen – der deutschschlesischen Dialekte und der polnischen – spiegelt sich auch auf der ziemlich geschlossenen syntaktischen Sprachebene wider. In der alltäglichen verbalen Kommunikation stehen ganze Wortgruppen außerhalb der verbalen Rahmen: *Ich habe zwei Kinder geboren* ***dort***. – es wäre richtig: *Ich habe* ***dort*** *zwei Kinder geboren*; *Enkeltochter hat geheiratet* ***am achten August***.– richtig wäre *Enkeltochter hat* ***am achten August*** *geheirat.*.

Die Wortfolge weicht sehr oft von der Norm ab: *Es war damals wenn er* ***lebte*** *noch.* richtg wäre: *Es war damals als er noch* ***lebte***. *Wenn ich* ***war*** *junge Frau...*, richtig wäre: *Als ich junge Frau* ***war****...*

Als ein unbestreitbares Element des polnischen sprachlichen Substrats in dem deutschschlesischen Dialekt soll die Stellung des Verbs in der prädikativen Funktion in einem Aussagesatz an der ersten Stelle und die Betonung

dieser Wortgruppe, die Informationsträger ist, betrachtet werden: *Mein Vater konnte polnisch.* ***War das Vorteil*** *schon*. richtig wäre: ***Es war*** *schon das Vorteil*.; ***Konnte das keiner*** *von unserer Schule, deutsch.* richtig wäre: ***Keiner*** *von unserer Schule* ***konnte*** *deutsch*.

In den Aussagesätzen fehlt oft, ähnlich wie in der polnischen Sprache, das Subjekt, obwohl in den germanischen Sprachen eine subjektlose Satzkonstruktion nicht zulässig ist: *Mein Mann war ja, wie schon* ***erinnert habe****, das war ein Pole*. richtig wäre: *Mein Mann war ja, wie* ***ich*** *schon* ***erinnert habe****, das war ein Pole.; Dann* ***kriege*** *auch Besuch mal*. richtig wäre : *Dann* ***kriege ich*** *mal auch Besuch*. Nur in den slawischen Sprachen können die Verbformen deiktische Werte ausdrücken. Das germanische Verb besitzt nicht die Fähigkeit Person und Numerus auszudrücken. Darum lassen germanische Sprachen, darunter auch die deutsche Sprache, keinen subjektlosen Satz zu.

Ein deutschschlesischer Temporalsatz drückt, ähnlich wie es in der polnischen Sprache der Fall ist, keine Zeitverhältnisse aus. Anstatt der Konjunktionen *als* oder *wenn*, werden wie in der polnischen Sprache ***wenn*** und ***wie*** gebraucht.: *Es war schon in den fünfzigen Jahren,* ***wie*** *ich schon polnisch konnte.* (richtig wäre: *Es war schon in den fünfziger Jahren,* ***als*** *ich schon polnisch konnte.*; *Aber das ist ein Andenken von meiner Mutter,* ***wie*** *sie war ein Mädchen* – richtig wäre: *Aber das ist ein Andenken von meiner Mutter,* ***als*** *sie ein Mädchen war.*; ***Wenn*** *ich war junge Frau, ich wollte nach Deutschland fahren*. – richtig wäre: ***Als*** *ich junge Frau war, wollte ich nach Deutschland fahren.*

Alle genannten sprachlichen Erscheinungen stellen linguistische Folgen der lange andauernden, direkten Sprachkontakte dar, die aus dem Bilingualismus erfolgen. Die Systeme von zwei oder mehr in Kontakt stehenden Sprachen greifen ineinander. Sie interferieren sich einander, obwohl die Interferenz nicht von der Zweisprachigkeit bedingt wird, doch gibt es keinen Bilingualismus ohne Interferenz (vgl. Juhasz 1970). Die Interferenz findet im Kommunikationsprozess, beim Sprachgebrauch statt und ihr Resultat sind Entlehnungen. In das System der interferierten Sprache gehen einzelne Elemente der interferierenden Sprache über, die mit der Zeit in das interferierte System integriert und zu Entlehnungen oder sprachlichen Integraten (vgl. Bellmann 1980) werden. Das charakteristische Merkmal der Integraten ist, dass sie nicht autochton sind und als Substratelemente, dh. als die in der Rede der ganzen Kommunikationsgemeinschaft überdauernden Elemente der primären Sprache bezeichnet werden können, die nicht mehr als fremde sprachliche Elemente wahrgenommen werden. Sie werden auch als Sprachrelikte bezeichnet.

Der deutschschlesische Dialekt stellt ein sprachliches System dar, in dem alle von dem bilingualen Kontakt bedingten Erscheinungen sowohl in der synchronischen als auch in der diachronischen Perspektive ihre Widerspiegelung

finden. Die deutschschlesische Mundart hat sich auf Grundlage der slawischen Sprache entwickelt, was auf allen Ebenen der Sprache zu bemerken ist. Der Aneignungsprozess eines sprachlichen Elements verläuft etappenweise und beginnt immer mit der phonetischen Ersetzung und mit der Wortbildungsmodifikation. Die nächste, die Adaptation der slawischen sprachlichen Einheit im germanischen Sprachsystem bestätigende Etappe ist die morphologische Modifikation, ihre Stabilisation und, was damit verbunden ist, die Einfügung des neuen Lexems in ein bestimmtes Flexionsparadigma. Die integrierende Sprache (die deutschschlesische Mundart) hat die slawischen lexikalischen Einheiten mit manchen semantischen und formalen Modifikationen übernommen. Die polnischen Elemente werden manchmal mit originalen slawischen phonetischen Realisierungen bewahrt. Manche wurden aber dem einheimischen Phoneminventar und orthographischen Regeln angepasst.

Die Interferenz der slawischen Sprachen bewirkt auf der phonetisch-phonologischen Sprachebene die Aufhebung der distinktiven Merkmale. Da die polnische Sprache keine phonologische Dimension der Quantität besitzt, wird auch in der deutschschlesischen Mundart die Quantität oft nicht ausgedrückt. Die eigentlichen Lautwerte wurden meist durch deutsche, ihnen ähnliche Allophone ersetzt. Auf der suprasegmentalen Ebene des Dialekts ist oft der parataxonische, für die polnische Sprache charakteristische Akzent zu hören.

Die syntaktischen Interferenzerscheinungen finden in den Abweichungen von den deutschen Satzbauprinzipien ihre Widerspiegelung.

Der heutige deutschschlesische Dialekt ist ein typisches Beispiel einer Sprache, die sich in der Situation des Bilingualismus und ständigen Sprachkontakts herausgebildet hat. Er entwickelte sich in einem Gebiet, wo es oft aus extralinguistischen Gründen zu einem Sprachwechsel kam, wobei Elemente der primären Sprache in das System der sekundären Sprache ubernommen, phonetisch und morphologisch modifiziert und dann in das sekundäre Sprachsystem integriert wurden, um hier als slawisches sprachliches Substrat weiter zu existieren. Die Prozesse der Interferenz des Polnischen auf das Deutschschlesische hat nach wie vor andauernden Charakter. In der synchronischen Perspektive resultieren die hier genannten Erscheinungen mit dem Gebrauch der sog. Zitate (Gebrauch eines Wortes aus der anderen Sprache ohne es zu modifizieren). Mit der Zeit wird das Lexem stufenweise phonetisch und morphologisch den einheimischen Flexionsparadigmen angepasst und nicht mehr als fremdes Element gefühlt. In dieser Gestalt wird so ein integriertes Element zu einem Substratelement, dh. zu einem modifizierten slawischen Reliktelement in dem System der übernehmenden Sprache.

Bibliographie

Bednarczuk, L. (1987): Problem substratu w teorii kontaktów jezykowych. In: Pohl, A. /de Vinzenz, A. (Hrsg.): *Deutsch-polnische Sprachkontakte.* Köln – Wien.

Bellmann, G. (1980): Slawische Sprachen und deutsche Gesamtsprache. In: H.P. Althaus et al. (Hrsg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Bd. 4. Tübingen.

Juhasz, J. (1970): *Probleme der Interferenz*. München.

Jungandreas W. (1937): *Zur Geschichte der schlesischen Mundart im Mittelalter*. Schlesische Reihe, Bd. 3. Breslau.

Kątny A. (2004): Zu den deutschen Lehnwörtern in ausgewählten Varietäten des Polnischen. In: Bračič, S. et al. (Hrsg.*): Linguistic Studies in the European Year of Languages.* Frankfurt/M.

Nehring, W. (1896): *Slawische Elemente im schlesischen Deutsch*. Breslau.

Olesch, R (1987): Interferenz und Integration im deutsch-polnischen Kontaktraum Oberschlesien. In: Pohl, A. /de Vinzenz, A. (Hrsg.): *Deutsch-polnische Sprachkontakte*. Köln–Wien.

Siebs, T. (1916): Lautbestand und Schreibung der schlesischen Mundarten. In: *Mitteilungen der schlesischen Gesellschaft für Volkskunde*, Bd. XVII. Breslau.

Unwerth, W. (1908): Die schlesische Mundart in ihren Lautverhältnissen grammatisch u.geographisch dargestellt. In: *Wort und Brauch*, H. 3, Breslau.

Wiesinger, P. (1994): Zum gegenwärtigen Stand der phonetisch-phonologischen Dialektbeschreibung. in: Matthier K./ Wiesinger P. (Hrsg.): *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen.* Tübingen.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Małgorzata Martyńska
Instytut Językoznawstwa
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

The typology of bilinguism

1. Introduction

Bilinguism is a very complex phenomenon, because it occurs as both an individual and social (collective) process. As it depends not only on linguistic, but also sociological, psychological and pedagogical aspects, bilinguism is an area of research undertaken by e.g. linguists, sociologists, psychologists. In many previous scholarly works on bilinguism, however, this notion is very narrowly defined and its interdisciplinary character is usually missed out. Interestingly, it is yet the definition of bilinguism which creates considerable difficulties because researchers are unable to arrive at an agreement on setting the boundaries which mark the level of linguistic and communicative competence. It is these competences that determine whether a person is bilingual or not. In addition, almost every researcher exploring bilinguism either creates his or her own terminology or uses the already existing terms to name different phenomena. Hence there is a plethora of definitions of bilinguism, which differ in line with the adopted criteria.

In this paper the notion of bilinguism is described in a general way and Grucza's definition is the base for the typology of bilinguism presented here: 'bilinguism is an ability to use two natural languages' or ' an ability to communicate using two languages' (see Grucza 1981: 10–11). Other, more specific aspects of this phenomenon, are not included in this definition but form different categories of bilinguism. The languages which are involved in an individual occurrence of bilinguism are defined as follows:

- language A – is the first (native) language, that is the first language acquired by an individual

- language B – is the second (foreign) language, which was acquired after the process of the language A acquisition was completed or during this acquisition

In order to determine which type of bilinguism we are dealing with in a specific case, it is crucial to distinguish between the processes of language *acquisition* (in German *Erwerben*) and language *learning* (in German *Lernen*) (see House and Edmondson 1993). This distinction was first introduced by Graf (1987: 22) who based his views on Krashen's theory (1981). What those two processes have in common, however, is the continual instability of bilinguism: a language that has already been learned can be further mastered (e.g. thanks to regular private or business contacts with the native speakers of the language) or neglected (e.g. the writing skill falls into decay when only spoken language is used in the community where the learner lives).

This paper aims to characterize a typology of bilinguism which will be used in later works to characterize the bilingual family who is an area of my research. A starting point for this is a set of criteria adopted by various researchers to describe diverse types of bilinguism.

1.2. The typology presented in this paper is based on the following ten criteria: the level of fluency, the functions of languages A and B, the way language systems are stored, the sequence of acquisition, the range of bilinguism, the territory, the circumstances of acquisition, the status of languages, the knowledge of culture developed by the language groups, the attitude to the languages.

1.3. The level of fluency criterion

This criterion is also known as the criterion of global linguistic ability (in German *globale Sprachfertigkeit*) understood as an individually reached level of linguistic skills (see Bausch 2003: 439–445). This criterion forms a continuum, which starts from *minimal* bilinguism, through *semi-bilinguism* and *nearly-bilinguism* and ends with *maximal* bilinguism. What is problematic and disputable in this case is defining and setting limits of the highest language proficiency, which is needed to compare the levels of fluency in languages A and B. The highest or 'full' language proficiency may not denote the same language level as the level characteristic of native speakers (in German *Muttersprachler*), who by the way should be defined as 'socially equivalent, monolingual language users' (see Grucza 1981: 17–19). The full range of language competences is only typical of an ideal language user (see Komorowska 1999). In reality even a native speaker can achieve only a certain level of those competences and various native speakers can vary in terms of the level of

language competence, because monolinguals never reach the limit of their linguistic development. This is proved by the fact that even a proficient language user can come across some words that he or she does not understand. Therefore, there can be a huge gap between 'full' language proficiency, which poses an ideal and long-term goal, and the language fluency of an ordinary native speaker.

Those who can be described as *minimal* bilinguals are also called incipient bilinguals (Bausch 2003: 440). In terms of language fluency they are beginners who mostly have contextual knowledge of one or both languages, e.g. they learned or acquired fixed phrases and basic expressions such as politeness formulae or greetings, etc.

Maximal bilinguism (see Bausch 2003: 440), also called *ambilinguism* (see Grucza 1981: 17–18) lies at the opposite end of the continuum and is characteristic of individuals who in both languages achieved a level of proficiency comparable to that of native speakers (which does not have to equal 'full' proficiency). Such bilinguals, who are fully monolingual both in language A and B and use both languages as their native languages, are also called *completely bilingual* (see Skutabb-Kangas 1981: 36). This situation, however, occurs rather seldom, so this type of bilinguism is considered an ideal form which is strived for (*near nativeness*) (see Bausch 2003: 440).

In the center of the continuum there are two more types of bilinguism: *nearly bilinguism* and *semilinguism*. Nearly bilinguals developed a native-speakerlike competence in one of the languages, and in the other one – their competence is temporarily at a lower level (see Skutabb-Kangas 1981: 36).

Semilinguals show in both languages quality and quantity deficiencies and that is why they are only able to communicate at the elementary level, usually in everyday conversations. Those deficiencies may affect not only all aspects of a language (inter alia the lexis and morphosyntax), but also psycholinguistic processes. Consequently, semilinguals do not display in either language a full competence (see Bausch 2003: 439–445). Semilinguism is also called *półjęzyczność* (see Lipińska 2003: 123–124) or *double semilinguism* (see Skutabb-Kangas 1981: 36). 'It refers to bilingual children, who in neither of the two languages are as proficient as native speakers. Semilingual children usually show serious language deficiency (eg. in vocabulary) in comparison with their monolingual peers of the same social background and from the same kind of school.' (Olpińska 2004: 60) Semilinguism is considered to be a transitory phenomenon heading towards bilinguism. Double semilinguals in neither of the languages have become as proficient as native speakers yet (see Skutabb-Kangas 1981). Being vague and not easily discernible, semilinguism is an area of very little research and often identified with *subtractive* bilingualism, which is defined later.

If a definition of 'full' proficiency was to be given, certainly it would have to include all forms of a language, that is oral (phonic) and written (graphic) (see Grucza 1981: 18–19). Consequently, in order to compare the acquisition of two languages it is necessary to contrast the levels of individual language skills such as the active ones (writing, speaking) and the passive ones (reading, listening). Additionally, a bilingual can develop an ability to translate between the two languages. Therefore, this criterion also includes *productive (active, full)* bilinguism, in which a bilingual proves full competence in both languages and *receptive (passive, partial)* bilinguism in the case when the bilingual has not achieved full competence in one of the languages e.g. he or she can understand the language but not speak it or write in it. This distinction, however, is very general and rigid.

To make the presented typology complete and more precise, the following six different kinds of acquisition of each language were taken into account (Grucza 1981: 18–20):

1. an active and passive speaking skill and an ability to translate were acquired
2. an active and passive writing skill and an ability to translate were acquired
3. an active and passive speaking skill was acquired
4. an active and passive writing skill was acquired
5. a passive speaking skill was acquired
6. a passive writing skill was acquired

which makes up 36 different types of bilinguism.

Still within the same criterion we can distinguish between *balanced (symmetrical)* bilinguism and its opposite, *dominant (asymmetrical)* bilinguism (see Bausch 2003: 440). The terms *ambilingual* or *equilingual* are sometimes used as synonymous with *balanced* bilinguism (Bausch 2003: 440) or *proportionate (równorzędny)* bilinguism (see Grucza 1981: 22–23), which refers to more or less equal proficiency (not necessarily as high as that one of native speakers) acquired by a bilingual in both languages (in German *gleichgewichtiger Sprachstand*) and can be maintained at the same level. This case is true mostly for children of mixed-nationality parents, who acquired both languages as their mother tongues (see Bausch 2003). Some consider this type of bilinguism to be unattainable or very rare, even if a bilingual devotes more or less the same amount of time to acquiring each language (see Kubiak 2003, Olpińska 2004). It happens more often that individual skills in each language are developed at various levels, which depends on numerous factors such as the type, the intensity and the time of the first contact with each language, educational background, emotional attitude, personal motivation and others (see Larsen-Freeman and Long 1991: 172).

Dominant (asymmetrical) bilinguism, also called *subordinate* (see Grucza 1981) is typical of bilinguals whose communicative range in one language is wider or narrower than in the other. Which of the languages becomes dominant depends on social factors, e.g. emigrants usually acquire one language and learn another simultaneously (see Bausch 2003). 'Equality is possible only between equal varieties of languages, that is between two standard languages or between two dialects. The relation between different varieties of languages is usually of subordinate/dominant character' (see Grucza 1981: 22–23).

1.4. The function of languages criterion

Languages A and B in an individual case of bilinguism can perform diverse functions in communication acts and it is not insignificant which language fulfils which function (see Grucza 1981). Their specialization is socially conditioned and determines the stability of a bilingual group. Functions carried out by languages that come into bilingual contact are shared between them while in monolingual societies they perform their functions separately. Which language performs which functions is not an arbitrary decision of a bilingual but depends on numerous social factors, e.g.:

A. people taking part in the communication, their age and gender (With whom?). This factor is most frequently governed by the following two rules (see Kubiak 2003: 39–49):
   - the OPOL rule (One Parent One Language), under which each parent speaks a different language to the child, e.g. the mother speaks Polish, the father – German
   - the BPBL rule (Both Parents Both Languages), under which both parents use both languages when speaking to their children. This rule is the reverse of the previous one. Both rules allocate specific functions to the languages used, depending on the child's interlocutors;

B. circumstances, in which a communication act occurs, including the current mood of the bilingual, his or her emotional attitude towards the interlocutor (In what situation?);
C. location of the communication act (Where?). Depending on this location, the functions of the languages change according to the ML@H rule (Minority Language at Home), which says that among family members or at home a different language is used than outside (see Kubiak 2003);
D. topic of the communication act (About what?), e.g. a language of serious conversation – a language of games, fairytales and mealtime etc.

E. aim which the bilingual wants to achieve, and simultaneously the communications channel (oral or written) which the bilingual chooses (With what aim?)

Different communication acts are characterized by different sets of such factors, which determines the probability of choosing one or the other language (Woźniakowski 1982). Bilinguals very often make such decisions unconsciously. A phenomenon in which a bilingual uses each of the two languages in separate contexts, e.g. language A at home and language B in formal situations is called *functional* bilinguism (see Bausch 2003, Baker 1993, Graf 1987, Lambeck 1984, Aleemi 1991) or *systematic* bilinguism dependent on communication partner (type A), on topic (type D) and on style (type B) (see Grucza 1981). In other situations we can talk about *mixed* bilinguism.

A very special case of this functional diversification of languages and very narrow specialization is *diglossia*, a phenomenon first described by Ferguson (1959), in which one language is used in everyday situations, and another – in very rare, precisely specified contexts, e.g. for religious cult. A functional diversification, which is less rigorous and less clear, and involves using two languages alternately, is called *code switching*. This term was coined by Haugen (1956) (see Shaffer 1978).

1.5. The criterion of the way language systems are stored

On the basis of this criterion we can define *bilinguism of mental representation*, which is divided into three categories: *compound* bilinguism, *coordinate* bilinguism and *subordinate* bilinguism (see Weinreich 1953). Polish linguists name those categories *złożony*, *współrzędny* and *podrzędny* (see Woźniakowski 1982, Lipińska 2004), *koordynacyjny* and *kompozycyjny* (see Michalewska 1991) or *mieszany* and *czysty* (see Kurcz) accordingly. Some divide bilinguism of mental representation only into the first two categories, treating subordinate bilinguism as a kind of compound bilinguism (see Erwin and Osgood in Kurcz 1992: 183).

In *compound* bilinguism two different systems of language coding are recorded in mind on the same compound level. The two language systems are partially mixed (a word and its equivalent in the other language refer to the same semanteme) (see Woźniakowski 1982). One of the most illustrative examples of this bilinguism is learning a foreign language at school, on the basis of a native language. According to some authors, however, (see Klein 1986) this category also includes simultaneous acquisition of two native languages by children. Every two language systems have some elements in common, and

consequently, a child acquiring two languages simultaneously is likely to develop one universal system whose elements will be interchangeable.

In *coordinate* bilinguism two different systems of language coding are recorded in mind as complete but separate systems called coordinate systems. This type of bilinguism is characterised by the language systems that are completely separately stored: a given word and its equivalent in the other language refer to two different semantemes, so they will have different meaning' Woźniakowski (1982: 45–46). From this category originated the concept of a bilingual who uses one language in the communication with e.g. his or her parents, and the other one in functionally separate contexts, e.g. in professional life. Such a bilingual is called a *true bilingual* (see Bausch 2003). In coordinate bilinguism two languages encode and decode the message independently and a coordinate bilingual is unable to translate word for word, although they have acquired great fluency in both languages (see Lipińska 2004). This type is sometimes also related to consecutive bilinguism, in which a bilingual first develops one system, which later, as the acquisition of a foreign language starts, is accompanied by the second, completely separate system. Using either one or the other language, a bilingual alternates between the first and the second system, instead of operating one universal system (see Klein 1986).

Subordinate bilinguism occurs when two language systems are completely inseparable: 'In this case a given word in one language does not refer at all to the corresponding fragment of extralinguistic reality, but to the corresponding word (its equivalent) in the other language' Woźniakowski (1982: 45–46). This type of bilinguism often results from learning a language at school, where explanations are given in the children's native language via translation. (see Lipińska 2004).

1.6. The sequence of acquisition criterion

Bilinguism can also be divided into different types according to the age of bilinguals and, consequently, to the sequence of acquisition. The acquisition of two first (native) languages in infancy via parents and people who accompany the child in everyday life, e.g. a nanny or a group of peers is called *infant* bilinguism (see Bausch 2003), *bilingual first language acquisition (bilingual FLA)* (see Klein 1986), *parallel* bilinguism (see Grucza 1981, Kubiak 2003) or *simultaneous* bilinguism (see Siguàn and Mackey 1987). The pace of such acquisition of two languages is, however, hardly ever even; one of them usually gains dominance over the other, which is unavoidable.

The other type resulting from the given criterion is *consecutive* or *successive* bilinguism (see Bausch 2003, Siguàn and Mackey 1987, Baker 1993), also called *second language acquisition (SLA)* (see Klein 1986), *succeeding* bilinguism (see Grucza 1981) or *sequential* bilinguism (see Kubiak 2003). It occurs when the second language is acquired later, in childhood starting from the age of three or in adulthood, after the acquisition of the native language has already started or has even been completed, no matter if it happens spontaneously or at school. What is crucial in this type of bilinguism is the fact that the acquisition of the second language is delayed in relation to the acquisition of the first one. Simultaneous acquisition is usually typical of infants while successive acquisition corresponds more often to school pupils, youngsters and adults. In the latter case the dominance of one language over the other and functional specializations of both languages tend to occur more often than in simultaneous bilinguism, which is proved by numerous interferences from the dominant language (see Klein 1986).

1.7. The range of bilinguism criterion

Bilinguism can cover different range. If only one person in a given community is bilingual, then we can talk about *individual* bilinguism. Its opposite is *group (social)* bilinguism is which occurs when all the members of a community, who belong to the same language group, can use the same two languages (see Grucza 1981). Group (social) and individual bilinguism depend on each other during the process of acquisition, because the bilinguism of each member of a community is indispensable for the existence and functioning of this bilingual community. In consequence, individual bilinguism seems to be superior to social bilinguism. On the other hand, without individual bilinguism a member of a community could not efficiently communicate with other members of the community (Woźniakowski 1982).

Group bilinguism can be divided into *permanent* bilinguism and *coincidental (temporary)* bilinguism, which results from tourism, business trips etc. Additionally, permanent bilinguism can be called *historical*, if it already existed within a given community before a prospective bilingual member of this community was born, or *migrant* – if it is a result of migration of a given community (see Grucza 1981). Group bilinguism is also subdivided into:

– *unilateral* bilinguism, which is true in a situation when all members of a language group, whose native language is language A are able to use also the language of group B, which does not speak language A. Consequently, members of group A will use language B to communicate with group

B, and languages A or B when communicating with each other. Members of such language groups can use languages A and B:
  - in a mixed way when languages A and B are used in the same communicative situations alternately
  - in a systematic way when language A is used in different contexts than language B, e.g. one language is used among family members, the other – in formal situations;
- *bilateral* bilinguism – when all members of language group A know language B and vice versa. Then the members of such language groups themselves can choose in which language they want to communicate
- third category, in which only one person speaks both languages A and B, and the other members of language groups A and B are monolingual, so to communicate with group A this person will use language A, and with group B – language B.

1.8. The territory criterion

There are four categories of acquisition depending on the territory, where a language has been acquired (Grucza 1981):
- both languages were acquired in the territory of the language A group
- both languages were acquired in the territory of the language B group
- language A was acquired in the territory of the language A group and language B – in the territory of the language B group
- languages A and B were acquired in the historically bilingual territory A,B

1.9. The circumstances of acquisition criterion

Bilingualism also depends on the circumstances in which acquisition took place and on the means of acquisition. If a language was acquired by staying or living within a community using this language (e.g. a whole nation or just a family), then such bilinguism is called *naturalistic* (see Grucza 1981, Bausch 2003, Weinert 1987), *spontaneous* or *untutored (unguided)* (see Klein 1986). Some authors (see Schönpflug 1977, Fthenakis and others 1985, Graf 1987, Aleemi 1991) do not restrict this type only to the acquisition within a language group, but claim that everyday contact with a person using the language e.g. a nanny is enough to acquire the language in a naturalistic way. In other words, such a language does not have to be a native language of the whole community. Others (see Jonekeit and Kielhöfer 1995, Blocher 1982) treat this type of bilinguism as an artificial one.

Artificial bilinguism, also known as *classroom* bilinguism (see Grucza 1981, Weinert 1987), *academic* bilinguism (Lipińska 2004), *guided/tutored* bilinguism (Bausch 2003, Klein 1986), *rational* bilinguism (Woźniakowski 1982) or *cultivated* bilinguism (Olpińska 2004, Blocher 1982) is the result of lessons, courses or private lessons at home given by a native speaker such as e.g. a nanny, an au pair or a tutor. This type is also called individual bilinguism without group bilinguism, because at school (unlike in a language group) all students as a class do not form simultaneously a language group (Woźniakowski 1982).

Those two ways of acquisition very often blend with each other, which leads to a situation when naturalistic acquisition precedes artificial one and vice versa (Grucza 1981, Lipińska 2004). That is why what occurs more frequently is a variant of those two types of bilinguism, in which acquisition is bolstered by learning and vice versa. Pure acquisition is a very rare phenomenon starting from school-age children who receive formal education. In this case the processes of acquisition and learning influence each other. Adults usually learn a foreign language via academic, formal and conscious education; even if it happens abroad in natural circumstances, they don't learn as fast and unnoticed as children and what acquisition of a language does is only assist the process of learning. Even if spontaneity appears in adult SLA, it is to some extent restricted by the knowledge of the first language (Lipińska 2004).

Main differences between naturalistic and artificial bilinguism are presented in the table below:

TYPE OF FACTOR	NATURALISTIC BILINGUISM CONTRA ARTIFICIAL BILINGUISM	ARTIFICIAL BILINGUISM CONTRA NATURALISTIC BILINGUISM
Linguistic input (Woźniakowski 1982, Klein 1986)	a lot of linguistic input, that is data to process, unlimited access to it, good base for drawing conclusions and forming hypotheses, authentic input which results from everyday communication and situational contexts	little linguistic input, limited access, little base for drawing conclusions and forming hypotheses, linguistic input is not very authentic

TYPE OF FACTOR	NATURALISTIC BILINGUISM CONTRA ARTIFICIAL BILINGUISM	ARTIFICIAL BILINGUISM CONTRA NATURALISTIC BILINGUISM
The sequence of learning the input (Klein 1986)	spontaneous, natural	not very natural, imposed by e.g. by the curriculum or a teacher
Time spent on studying/acquiring (Woźniakowski 1982)	a great deal	Little
Motivation for studying/acquiring (Woźniakowski 1982, Klein 1986)	great, because efficient communication is aimed at, without which it's not possible to coexist in a bilingual community	little, because the main focus is placed on the language itself and metalinguistics connected with it
Awareness of acquisition/learning (Krashen i Terrell 1985)	lack of awareness, in natural circumstances, like in the circumstances when the first language is acquired, a person acquiring a language is not aware of this process. They do not realize language rules that they acquired (implicite), but usually they have a feeling for linguistic correctness	complete; learners have formal linguistic knowledge (explicite), so also full awareness of their actions
Spontaneity of learning (Woźniakowski 1982).	complete	lack of spontaneity
Forming bilingual community (Woźniakowski 1982)	yes	No

TYPE OF FACTOR	NATURALISTIC BILINGUISM CONTRA ARTIFICIAL BILINGUISM	ARTIFICIAL BILINGUISM CONTRA NATURALISTIC BILINGUISM
Using the language that is being acquired in practice (Weinert 1987, Klein 1986)	from the very beginning, it happens in line with learning/acquisition via social interaction and communication attempts with other members of the language group, which means even more opportunities to verify the learner's own language production. A partial paradox appears here: a person has to acquire/learn a language in order to be able to communicate with other members of the language community, and on the other hand, the same person acquires a language via communication. The more we communicate, the better access we have to the linguistic input, the more opportunities we have to verify our linguistic production, and the greater chance to master the language, and simultaneously, to achieve communication success	first the linguistic input is presented, and only then exercises are done as practice

TYPE OF FACTOR	NATURALISTIC BILINGUISM CONTRA ARTIFICIAL BILINGUISM	ARTIFICIAL BILINGUISM CONTRA NATURALISTIC BILINGUISM
Systematic and intentional intervention (Klein 1986)	free from systematic and intentional intervention, but not from any intervention at all, acquisition via everyday communication	systematic and intentional intervention
Rules that govern the language (Klein 1986)	deduced from the linguistic input	usually presented by the teacher
Communicative partnership (Komorowska 1999)	full; interlocutors in an individual conversation usually enjoy the same linguistic and communicative rights	lack of communicative partnership, unequal rights, the teacher controls communication, monitors a group of students who are subordinate to him/her
The time proportions of discourse (Komorowska 1999)	more or less equal time proportions of discourse by each interlocutor in everyday conversations	in the classroom – as research shows – the teacher's discourse amounts to 2/3 of the whole time, students' discourse – only 1/3
The opportunity to initiate communication (Komorowska 1999)	each interlocutor has an equal opportunity to initiate conversation	it is the teacher who most often initiates communication
Unpredictability of what the communication partner is going to say (Komorowska 1999)	complete; discourse is of creative character	lack of unpredictability, classroom discourse is fully predictable
Redundancy (Komorowska 1999)	yes; natural language is rich in various forms of expression, so even if we do not know all the elements of a text we can reproduce it, e.g. abbreviated or incomplete texts	lack of redundancy; students are usually required to know the meaning of every single word in a text

TYPE OF FACTOR	NATURALISTIC BILINGUISM CONTRA ARTIFICIAL BILINGUISM	ARTIFICIAL BILINGUISM CONTRA NATURALISTIC BILINGUISM
Non-verbal communication (Komorowska 1999)	great; gestures, facial expressions, posture, voice pitch, look	poor; without gestures and facial expressions, which leads to unnatural communication
Information gap (Komorowska 1999)	occurs; interlocutors differ in the amount of information, that is why they initiate communication	very often does not occur; the teacher asks questions to which he/she well knows the answer; the teacher cares more about the form of the students' utterances than their content
Integration of all language skills (Komorowska 1999)	complete; a few language skills are used simultaneously	most often language skills are not integrated; language is practised according to the previously determined curriculum, so skills are practised separately
Style diversification (Komorowska 1999)	complete; the discourse is flexible in terms of style because it depends on the interlocutor and the setting; conversation with a friend is different in terms of vocabulary than with a clerk	lack of style diversification

TYPE OF FACTOR	NATURALISTIC BILINGUISM CONTRA ARTIFICIAL BILINGUISM	ARTIFICIAL BILINGUISM CONTRA NATURALISTIC BILINGUISM
The kind of communicative situation (Szczodrowski 2004:21)	'greater frequency of direct receptive and productive participating of an individual in communicative interactions'	lack of direct receptive and productive participation of an individual in communicative interactions", because a foreign language is learned in institutionalized circumstances (at school or on courses), when the subject of study is a modern, classical or artificial language (e.g. esperanto, ido, novial etc.)
Three main factors forming the base of the process of learning (Szczodrowski 2004:41)	1. lack of curriculum determined in advance 2. lack of glottodidactically arranged linguistic input 3. lack of lesson units	'1.a fixed curriculum of teaching and learning a foreign language 2. glottodidactically arranged linguistic input in course books and other teaching materials 3. strategically arranged lesson units with highlighted glottodidactic goals to be achieved'

1.10. The status of languages criterion

Languages that come into direct bilingual contact can have a different status. That is why we have to differentiate between acquiring the standard varieties of both languages and acquiring dialectal varieties of those languages. The standard language is here understood as 'a non-dialectal and non-sociolectal standard variety of a language' (Grucza 1981: 20–21). The acquisition of two different dialects of the same language or of a dialect and the standard variety of a language can also be called bilinguism.

In this paper one more category was added to the aforementioned typology, namely, the acquisition of a standard variety of one language (in the case of the family under investigation it is Standard German) and a dialect of the other language (in this case it is Silesian (*śląski*) – a dialect used in Silesia, a region in southwestern Poland). This category falls into *diversified* bilinguism, which is opposite to *balanced* bilinguism, 'concerning two corresponding varieties of the languages' (see Woźniakowski 1982: 31–37).

1.11. The criterion of the knowledge of culture developed by the language communities.

This criterion implies that bilinguism and *biculturism* are intertwined (Grucza 1989: 9–49). It is supported by the fact that lexical, syntactic and morphological systems as well as phonemic and graphemic systems of a language are the products of a culture typical of a group using this language. Consequently, if a human language is part of culture, then we can conclude that if a person is bilingual, he or she is also bicultural to a certain degree.

What is included in *biculturism* is the knowledge which a blingual has about the material and spiritual products of two different language groups and practical ability to acquire the ways of thinking and the ways of assessing different fragments of reality typical of those two language groups (Grucza 1989). In other words, biculturism implies knowing the common social code of the two language groups, which includes their values and norms as well as the ways and rules of using the language and the principles of their interpretation (see Woźniakowski 1982). In consequence, communicative competence consists not only of language competence but also cultural competence, that is the knowledge about the culture that the other language group represents. Like language competence, cultural competence can be achieved at a lower or higher level; it can be passive or active. As a result, maximal bilinguism is likely to occur only when a bilingual has full language

competence and full cultural competence in both languages. This situation is, however, very rare. The following two categories can be discerned:

– when a bilingual has achieved language competence and cultural competence in both languages A and B (*bilinguism with biculturism*)
– when a bilingual has achieved language competence in both languages A and B, but cultural competence in only one of the languages (*bilinguism with monoculturism*)

Together with other competences 'the knowledge of basic elements of a foreign culture and the ability to use the language fluently and adequately' (see Pfeiffer, 2001: 148–149) are indispensable for a language user to communicate efficiently in a foreign language.

1.12. The attitude to the language criterion

If a positive quality is attributed to a language, then such a bilinguism is called *additive* or *enriching*. Such category is also called *elite* bilinguism, in contrast to *subtractive* or *impoverishing* bilinguism, also called *folk* bilinguism (Lambert 1982, Lipińska 2004, Olpińska 2004). Additive bilinguism occurs when the dominant language in a language group is the native language of bilingual children. Then they gain a broader cognitive perspective thanks to acquiring a new language and a new culture. Their native language continues developing and in this aspect those bilingual children do not differ from monolingual children (Olpińska 2004). In the opposite situation a negative quality is attributed to a language, which is illustrated by restricting the number of minority languages. The native languages of minorities are finally replaced by the language of majority and this process very often results from necessity or compulsion and poses a threat to the minority languages. Consequently, children acquire a new language at the expense of their native language, which becomes neglected. Elite bilinguism can characterize a majority group which acquires/learns the minority language or an individual who voluntarily learns foreign languages without any threat to the native language.

1.13. Conclusions

All in all, bilinguism turns out to be a very heterogeneous and hardly definable phenomenon. This is proved right by the fact that there is a multitude of more or less overlapping definitions of bilinguism depending on the

established criterion. In particular the trouble with forming the right definition result from the difficulties in forming the definition of 'full' proficiency in a language. Superficially, bilinguism may appear to imply 'full' proficiency in two languages that one person demonstrates. It is, however, only one of many criteria (and what is more, not a very precise one), laid down to study bilinguism. We can conclude that the definition of bilinguism should include all the possible criteria, and the resultant inner taxonomy should be part of it. As the typology of bilinguism, which has been presented in this paper, shows, although the list of types is very long, it is still incomplete. Taking into consideration the fact that the phenomenon of bilinguism has been investigated from various angles, this list can still be gradually completed.

References

Aleemi, J. (1991): *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen*. (= Sprachwelten Bd. 6). Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main.

Baker, C. (1993): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Multilingual Matters Ltd. Clevedon.

Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (ed.) (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Francke: Tübingen und Basel. 439–445.

Blocher, E. (1982): Zeisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. In: Swift, J. (ed.): *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung.* Verlag Königshausen und Neumann. Würzburg. 17–25.

Fthenakis, W.-E. et al. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Max Hueber Verlag. München.

Graf, P. (1987): *Frühe Zeisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Migrantenkinder.* Münchner Universitätsschriften. Max Hueber Verlag. München.

Grucza, F. (1981): Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu. In: Grucza, F. (ed.): *Bilingwizm a glottodydaktyka.* Warszawa: Wydawnictwo UW. 9–39.

Grucza, F. 1989. Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności. In: Grucza, F. (ed.): *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne.* Warszawa: Wydawnictwo UW. 9–49.

Ferguson, Ch.-A. 1959. Diglossia. In: *Word* 15. 325–340.

House, J., Edmondson, W. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke. 8–12.

Jonekeit, S., Kielhöfer, B. (1995): *Zweisprachige Kindererziehung*. Stauffenburg Verlag. Tübingen.

Klein, W. (1986): *Second language acquisition.* Cambridge University Press.

Komorowska, H. (1999): *Metodyka nauczania języków obcych.*

Krashen, S.-D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Pergamon Press.

Krashen, S.-D., Terrell, T.-D. (1985): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom.* Pergamon Press & Alemany Press. Oxford.

Kubiak, B. (2003): Dwu- i wielojęzyczność dzieci. In: *Języki Obce w Szkole.* Nr specjalny 6 *„My w Europie".*

Kurcz, I. (1992): *Język a psychologia*. WSiP. Warszawa.

Lambeck, K. (1984): *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Gunter Narr Verlag. Tübingen.
Lambert, W. (1982): Die zwei Gesichter zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (ed.) *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*. Verlag Königshausen und Neumann. Würzburg. 44–50.
Larsen-Freeman, D., Long, M. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman. London–New York.
Lipińska, E. (2003): *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
Olpińska, M. (2004): *Wychowanie dwujęzyczne*. Wydawnictwo UW. Warszawa.
Pfeiffer, W. (2001): *Nauka języka obcego. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
Schönpflug, U. (1977): *Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung*. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.
Shaffer, D. (1978): The Place of Code-Switching in Linguistic Contacts. In: Paradis, M. (ed.): *Aspects of Bilingualism*. Hornbeam Press. Columbia.
Siguàn, M., Mackey, W. (1987): *Education and bilingualism*. Kogan Page in association with UNESCO, London.
Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Multilingual Mattera. London
Szczodrowski, M. (2004): *Glottokodematyka a nauka języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. Gdańsk.
Weinert, R. (1987): Processes in Classroom Second Language Development: the Acquisition of negation in German. Ellis, R. (ed.): *Second Language Acquisition in Context*. Pretince-Hall English Language Teaching.
Weinreich, U. (1953):. *Languages in contact*. Publications of the Linguistic Circle of New York. No.1. New York.
Woźniakowski, W. (1982): *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*. Ossolineum, Wrocław.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Danuta Olszewska
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Metakommunikativa zur Kennzeichnung des Texthandlungsmusters ILLUSTRIEREN

0. Vorbemerkungen

In jeder wissenschaftlichen Arbeit, sei es einer empirischen, korpusorientierten, sei es einer theoretisch orientierten, präsentieren die Autoren mehr oder weniger illustratives Material zu verschiedenen Zwecken. Allgemein gesagt: um eine theoretische Ausführung an einem Beispiel bzw. Beleg zu verdeutlichen, an einem Schema zu veranschaulichen und dadurch ein Phänomen besser zu erläutern, um das Abstrakte mit etwas Konkretem zu belegen oder komplexe und komplizierte Inhalte in Form einer Synthese graphisch darzustellen.

Mit Daten, die in wissenschaftliche Texte eingebunden werden, sind hier drei Kategorien von illustrativem Material gemeint:

– Beispiele bzw. Belege, d.h. Einzelelemente, die zu illustrativen Zwecken genannt, angeführt, (an)gegeben u.ä. werden, an welchen ein Phänomen erläutert wird oder an welchen Phänomene verglichen werden können.
– Situationen, die zum Zweck einer Illustrierung und Erläuterung beschrieben werden.
– graphische Darstellungen, Tabellen, Schemata, Modelle u.ä., die zu illustrierenden, synthetisierenden und resümierenden Zwecken präsentiert werden.

Die genannten Arten von Daten gelten insgesamt als illustratives Material und die Aktivitäten des Autors, die mit der Integrierung dieser Daten in den Text verbunden sind, fasse ich unter dem Texthandlungsmuster ILLUSTRIEREN

zusammen[1]. Unabhängig davon, welche zusätzlichen Absichten der Einbindung von diesen Daten zugrundeliegen können, gilt das ILLUSTRIEREN als allgemeiner, primärer Zweck des Autors.

1. Zur Zielsetzung

Mit dem Vollzug des Handlungsmusters ILLUSTRIEREN verbindet sich eine Reihe von Signalen, die die Daten kennzeichnen und diese vom eigentlichen Textkörper abgrenzen lassen. Als elementare Indikatoren erscheinen hier die Abkürzungen *z.B.* und *vgl.* Die erste signalisiert ein Beispiel oder mehrere „homogene" Beispiele/Belege, die zweite mindestens zwei, die einen „heterogenen" Charakter haben und die zum Zweck eines Vergleichs herangezogen werden. Neben diesen formelhaften, ökonomischen Ausdrücken werden in wissenschaftliche Texte vielfältige satzförmige Äußerungen sowie elliptische Ausdrücke eingesetzt, deren Funktionen weit über das bloße NENNEN und BELEGEN hinausgehen und die dem Autor ermöglichen viele spezielle, zusätzliche Absichten bei der Integrierung der Beispiele in den Text zu realisieren. Diese satzförmigen und elliptischen Signale zur Kennzeichnung des Texthandlungsmusters ILLUSTRIEREN sind metatextuelle Äußerungen, durch die der Autor seine mit der Integrierung des illustrativen Materials verbundenen Aktivitäten verdeutlicht und die einen unmittelbaren Einfluß auf den aktuellen Textverlauf haben. Ich nenne sie im Folgenden illustrative Metakommunikativa (= MK)[2].

Das Ziel des Beitrags ist es, einerseits die Funktionalität dieser MK innerhalb der wissenschaftlichen Texte, andererseits ihre Vielfalt auf der Formulierungsebene zu erfassen. Ausgangspunkt bildet die funktionale Analyse.

---

[1] Den Begriff *Texthandlung* verwende ich in Anlehnung an von POLENZ (1988) sowie Rothkegel (1993) und verstehe darunter eine Handlung, die sich auf einen Text bezieht und Mittel der Textkonstitution ist.

[2] Sprachliche Einheiten, die Gegenstand dieses Beitrags sind, tauchen in der deutschen Fachliteratur unter solchen Bezeichnungen auf wie: *Metakommunikationen* (Schwitalla 1979), *Metakommunikativa* (Meyer-Hermann 1978, Techtmeier 1984), *metakommunikative Äußerungen* (Fiedler 1991, Techtmeier 1984, Timm 1992), *metatextuelle Formulierungen* (Hellwig 1984), *metakommunikative Mittel/Elemente* (Göpferich 1995, von Stutterheim 1997), *metatextuelle Elemente* (Tiittula 1987), *metakommunikative Sätze* (Gülich/Heger/Raible 1979), *metakommunikative Sprechhandlungen* (Gläser 1987), *metakommunikative Sprechakte* (Meyer-Hermann 1978), *Illokutionen mit metakommunikativer Funktion* (Motsch 1996), *metakommunikative Struktureinheiten* (Baumann 1992), *Textstrukturierer* (Oldenburg 1992), *Strukturmarker* (Motsch 1991), *textorganisierende (Sprech)Handlungen* (Antos 1982, Graefen 1997), *textkommentierende Sprechhandlungen* oder kurz: *Textkommentare* (Graefen 1997).

Sie bietet den Zugang zur Spezifik des Texthandlungsmusters ILLUSTRIEREN in wissenschaftlichen Texten und zu den Formen der illustrativen MK[3]. Insgesamt wird von folgenden Fragen ausgegangen:

1) Welche Ziele verfolgt der Autor durch die Einbindung des illustrativen Materials in den Text?
2) Was leistet das illustrative Material für die Organisation eines wissenschaftlichen Textes?
3) Wie kann sich das illustrative Material auf den Textverlauf auswirken?
4) Welche lexikalischen Eigenschaften haben die illustrativen MK?
5) Welche syntaktischen Muster sind für sie charakteristisch?

2. Einbindungsarten des illustrativen Materials in einem wissenschaftlichen Text

Das Texthandlungsmuster ILLUSTRIEREN wird an verschiedenen Textstellen vollzogen. Dabei kann es sich global oder lokal auf den Textverlauf auswirken. Unabhängig davon ist das ILLUSTRIEREN immer in eine Gesamtaussage, in eine explikativ-argumentative Struktur eingebunden und gilt als Bestandteil komplexerer Handlungsmuster, und zwar des EXPLIZIERENs und des ARGUMENTIERENs. Es handelt sich dabei um eine indem-Relation: *Ich erläutere etwas/argumentiere, indem ich das Gesagte an Beispielen verdeutliche*.

Für die explikativ-argumentative Textstruktur bedeutet das ILLUSTRIEREN in vielen Fällen eine Zergliederung in ein linkes und ein rechtes Informationsfeld. Die beiden Informationsfelder sind äußerst charakteristische Umgebungen, in welchen das ILLUSTRIEREN vollzogen wird. Dabei kann man zwei Einbindungsarten von Daten in eine explikativ-argumenative Struktur unterscheiden:

Befindet sich die Explikation (genauer: ihr Schwerpunkt) der jeweiligen Frage im obigen/linken Informationsfeld, dann dienen die eingebundenen Daten dazu, die dargelegten Thesen zu konkretisieren, zu bestätigen. Man kann hier daher von linksseitig eingebundenen Daten sprechen. Dies trifft besonders häufig auf Beispiele bzw. Belege zu, die im Anschluß an das linke Informationsfeld präsentiert werden und die für die Explikation eine wertvolle

[3] Die Grundlage für diese Analyse bilden rund 30 gegenwärtige wissenschaftliche Abhandlungen, die geisteswissenschaftlichen Disziplinen (Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Sozialwissenschaften) entstammen und die von deutschen sowie polnischen Wissenschaftlern verfaßt wurden. Liste s. Olszewska 2004.

Ergänzung bilden. Nach der Präsentation des Nachweismaterials kann die Explikation fortgesetzt, ergänzt werden. Da aber die Thesen im obigen Informationsfeld dargelegt wurden, ist es nicht obligatorisch. Die linksseitige Einbindungsart der Daten kann man schematisch folgendermaßen darstellen:

EXPLIZIEREN + ILLUSTRIEREN (+ NACHERLÄUTERN)

In diesem Fall rundet das illustrative Material eine thematische Linie ab und man kann sagen, dass es sich auf den weiteren Textverlauf reduzierend auswirkt. MK, die in einer solchen Konstellation verwendet werden, dienen dazu, das illustrative Material dem obigen/linken Informationsfeld anzuschließen und man kann sie als Linkskonnektoren betrachten. Sie zeichnen sich durch einen hohen Integrationsgrad mit dem obigen/linken Informationsfeld aus. Als Beispiele für solche Linkskonnektoren mögen dienen:

Dazu folgende Beispiele: ...
Als Beipiele mögen die folgenden ... dienen: ...

Befindet sich die eigentliche Explikation, d.h. die Thesen zu der jeweiligen Frage, im rechten Informationsfeld, d.h. sie werden nach der Präsentation der Daten dargelegt, dann bedeutet es, dass die eingebundenen Daten Ausgangspunkt für das EXPLIZIEREN bilden und helfen eine explikativ-argumentative Textstruktur zu eröffnen. Dies trifft oft auf kompliziertere Beispiele sowie Situationen als Beispiele zu, die besonders erklärungsbedürftig sind und die nicht nur eine bloße Illustrierung garantieren, sondern auch Argumente für die spätere Explikation liefern. Man kann hier daher von rechtsseitig eingebundenen Daten sprechen. Schematisch kann man diese Einbindungsart folgendermaßen darstellen:

PROBLEMATISIEREN + ILLUSTRIEREN + EXPLIZIEREN

In diesem Fall initiieren die geplanten Daten eine explikativ-argumentative Textstruktur und man kann sagen, dass sie sich auf den weiteren Textverlauf expandierend auswirken. MK, die ein solches illustratives Material anschließen, lenken die Aufmerksamkeit nicht nur auf die in unmittelbarer Nähe stehenden Daten, sondern bereiten den Leser auf die kommende Explikation vor. Sie zeichnen sich durch einen höheren Integrationsgrad mit dem unteren / rechten Informationsfeld aus. Zu den typischen rechtsorientierten MK gehören z.B. MK mit einem sog. „Analyse-Anreiz" wie:

Betrachten wir bitte die folgenden Beispiele: ...
Stellen wir uns die folgende Situation vor: ...

3. Funktionale Charakteristik der illustrativen Metakommunikativa

Ausgangspunkt für die funktionale Analyse bilden in erster Linie lexikalische Füllungen, die die propositionale Struktur der illustrativen Metakommunikativa konstituieren und die über ihre Einbindung in den Text Auskunft geben. Als feste propositionale Einheit dieser MK gilt die WAS-Komponente, die durch solche Themawörter wie *Beispiel(e)*, *Beleg(e), Situation, Schema, Modell* repräsentiert wird. Neben dieser obligatorischen Komponente erscheinen in den illlustrativen MK vielfältige Ausdrücke, die sich als recht typisch erweisen und die als kategoriebildende Komponenten aufgefaßt werden können. Diese variablen lexikalischen Füllungen, die generell den Status der Zusätze haben, weisen darauf hin, dass sich mit den satzförmigen Signalen für die Beispielgebung viele intratextuelle Funktionen verbinden, die entweder rein formaler Art sind oder spezifische Absichten des Autors wiedergeben.

Eine detaillierte Analyse der illustrativen MK unter Berücksichtigung ihrer typischen Zusätze ermöglicht einerseits ihre Funktionalität näher zu bestimmen, andererseits ihre lexikalische Variabilität zu erfassen und damit die Frage zu beantworten, warum neben den ökonomischen Formen wie *z.B.*, *vgl.* zahlreiche satzförmige Signale als Einleitungsformeln für illustratives Material eingesetzt werden.

Insgesamt lassen sich unter den illustrativen MK die folgenden funktionalen Typen unterscheiden:

3.1. Initiierende Metakommunikativa

Illustrative MK ermöglichen, einen neuen Teiltext zu eröffnen und damit eine neue thematische Linie zu initiieren. Im Hinblick auf den Geltungsbereich dieser MK kann man sie in globale und lokale Initiale einteilen. Globale Initiale sind Gliederungssignale auf der Ebene (relativ) selbständiger Teiltexte, d.h. der vom Autor als Teilkapitel (Abschnitt, Paragraph) ausgewiesenen Teiltexte. Die Beispielgebung kann nämlich das Hauptanliegen eines solchen Teiltextes bilden und die illustrativen MK helfen zu einem solchen Thema hinzuleiten. Als Indikator für die globale Wirkung dieser MK gilt der deiktische Ausdruck *im Folgenden*, der das Vorfeld oder das Mittelfeld eines MK besetzen kann. In seinem Skopus befindet sich ein ganzer Teiltext, der der Beispielgebung gewidmet werden soll. Beispiele, die durch ein MK mit dieser Lokaldeixis angekündigt werden, können dabei spezifiziert oder nicht näher spezifiziert sein. Solche MK bilden entweder einen absoluten Anfang

des Teiltextes oder sie sind in seine anfänglichen Passagen integriert. Folgende Belege können als Nachweismaterial dienen:

Im folgenden gebe ich einige Beispiele, die zur Kategorie der ... gehören.
Im Folgenden ein Beispiel für schwaches Rechfertigen und für typische Widerstände, auf die schwaches Rechtfertigen treffen kann.
Die bisher auf einer rein theoretischen Ebene diskutierten Phänomene sollen im Folgenden an einem konkreten Beispiel sichtbar gemacht werden.

Lokale Initiale sind Delimitatoren innerhalb der Teilkapitel, d.h. auf der Ebene der Absätze und Absatzkomplexe, welche als unselbständige Teiltexte aufgefaßt werden können. Durch die Einbindung des illustrativen Materials auf der lokalen Ebene will der Autor eine kleinere thematische Linie eröffnen und braucht dazu auch ein Initialsignal in Form eines MK. Als charaktersitische Einleitungsformeln können hier die MK mit sog. Analyse-Anreiz gelten d.h. Sätze im Aufforderungsmodus, wie z.B.:

Nehmen wir die folgenden Beispiele:
Schauen wir uns die folgenden Beispiele an:
Betrachten wir folgendes Beispiel:
Vergegenwärtigen wir uns die folgende Situation:
Stellen wir uns die folgende Situation vor:

Entscheidet sich der Autor für dieser Art Ankündigungen, dann bedeutet es, dass

- er das illustrative Material (Beispiele, Situationen) braucht, um einen neuen Argumentationsstrang zu eröffnen: er bereitet sich auf die eigentliche Explikation vor. (rechtsseitig eingebundene Daten und rechtsorientiertes MK),
- die präsentierten Beispiele keine beliebigen, keine banalen, sondern kompliziertere bzw. interessantere Fälle darstellen, die besonders erklärungsbedürftig sind,
- das mit der Integrierung solcher Daten verbundene Texthandlungsmuster ILLUSTRIEREN als Teilhandlung des übergeordneten Handlungsmusters PROBLEMATISIEREN ist.

Daher kann man diese MK nicht als bloße Eröffnungssignale betrachten. Ihre Funktion ist in erster Linie auf der Ebene der Interaktion zu sehen. Es sind expressiv gefärbte Formulierungen mit einem Analyse-Anreiz, d.h. Anregungen zum Nachvollziehen eines spezifischen Nachweismaterials. Eingeladen werden zu dieser mentalen Aktivität die Leser, die der Autor als gleichberechtigte Partner betrachtet und mit welchen er eine werbende Solidarität ausdrückt (Image-Arbeit des Autors gegenüber den Lesern). Der Autor will hier die Leser nicht nur für das gemeinsame Nachvollziehen der Beispiele

gewinnen, sondern auch für die kommende Diskussion der Beispiele und damit für die gemeinsame Lösung des Problems, so dass die in der Diskussion erarbeitete Konklusion als gemeinsames Gut, als ein Konsens betrachtet werden kann[4]. Durch solche Analyse-Anreize und Kooperationsangebote schafft der Autor eine rhetorische Perspektive, das Klima eines imaginären Diskurses, um auf den Leser zu persuasiven Zwecken stärker einwirken zu können. Daher ist die Funktion dieser MK in erster Linie als eine Kontakt- und Beziehungsfunktion zu verstehen und als eine Stilfigur, erst sekundär textorganisatorisch als ein Initialsignal.

3.2. Positionsmarkierende MK

Illustrative MK können dazu dienen, die Position des illustrativen Materials innerhalb eines Argumentationsstranges oder gegenüber anderen illustrierenden Daten zu bestimmen. Davon zeugen die in MK enthaltenen ablaufkonstituierenden Ausdrücke, die die Abfolge der illustrierenden Daten kennzeichnen. Nach ihrer Position lassen sich unter den Positionsmarkierungen drei Subkategorien von MK unterscheiden:

a) Vorschaltungen

Es handelt sich hier um illustrative MK, die entweder die Daten am Anfang einer thematischen Linie positionieren oder als die ersten Daten in einer Reihenfolge markieren. Im ersten Fall konkurrieren sie mit den oben besprochenen lokalen Initialen: Das illustrative Material ist den Thesen vorangestellt. In beiden Fällen erscheinen als lexikalische Füller die temporalen Adverbien *zunächst*/*zuerst*. Sie können sich auf den ganzen Satz beziehen: in diesem Fall zeigen sie den Anfang eines Argumentationsstranges an, wie in den folgenden Belegen:

Zunächst einige Beispiele für Benennungen:
Man vergleiche zunächst die folgenden Beispiele:
Betrachten wir zunächst die folgenden Beispiele:
Das Verfahren soll zuerst an zwei Beispielen verdeutlicht werden:

oder sie nehmen nur auf das jeweilige Beispiel Bezug: in diesem Fall kennzeichnen sie es als ein erstes Beispiel, suggerieren, dass zumindest ein weiteres Beispiel kommt und sind gegen das attributiv verwendete Zahladjektiv *erst-* austauschbar. Belege:

---

[4] vgl. dazu Graefen 1997: 210 ff.

Ich gebe dafür zunächst ein einfaches Beispiel aus der Institution der Familie:
Als erstes Beispiel eine typische Situation aus der Schulkommunikation:

Als Indikator für den Anfang eines neuen Argumentationsstranges durch eine Beispielgebung gilt auch das Verb *beginnen*. Die MK mit diesem Verb können als Äquivalente für die oben präsentierten MK betrachtet werden:

Beginnen wir mit zwei Beispielen zum Problem des sich wandelnden Charakters von Texten in traditionellen Medien.

b) Nachschaltungen

Nachschaltungen sind MK, die in ihrer propositionalen Struktur Abschlußsignale enthalten. Diese markieren das Ende eines Argumentationsstranges oder die letzte Position der illustrierenden Daten in einer Reihenfolge und damit meist auch die letzte Phase einer thematischen Linie. Als Indikatoren für die letzte Position der Daten werden verwendet: das satzbezogene Sequenzadverb *schließlich* und das nomenbezogene Attribut *letzt-*. Im zweiten Fall erscheinen die MK nicht nur als selbständige Sätze, sondern auch als Parenthesen:

Schließlich soll ein Text angeführt werden, der deutlich zeigt, wie ...
An einem letzten Beispiel kann verdeutlicht werden, dass ...
Ein letztes Beispiel soll einen etwas komplizierten Fall klären helfen.
Und wenn – um ein letztes Beispiel anzuführen – die Kleinkinder ...

Die Indikatoren für das Ende einer thematischen Linie differieren je nach der Art des illustrativen Materials. Handelt es sich um *Beispiele* und die Handlung BEISPIEL GEBEN, dann werden in die illustrativen MK Sequenzausdrücke *zum (Ab)Schluß*, *abschließend* als Applikate zu entsprechenden Verben eingesetzt, z.B.:

Zum Abschluß sei noch ein Beispiel vorgeführt, das das Gesagte besonders deutlich illustriert.
Abschließend zu diesem Punkt ein negatives Beispiel dafür, dass ...
Abschließend ein literarisches Beispiel, das die Ausbaumöglichkeiten zeigt:

Handelt es sich um graphische Illustrierungen (Schema, Tabelle, Matrix, Skizze u.ä.) und die Handlung GRAPHISCH DARSTELLEN, die am Ende eines Teiltextes zu resümierenden Zwecken vollzogen wird, dann begegnet man zwei Kategorien von Abschlußsignalen: einerseits den adverbialen Ausdrücken *abschließend* und *zusammenfassend* in Kombination mit entsprechenden Verben, wie z.B. in den folgenden Belegen:

Abschließend lassen sich die Etappen des ... wie folgt darstellen:

Die bisher behandelten Aspekte sollen durch die folgende Abbildung noch einmal zusammenfassend dargestellt werden:

andererseits den Verben *zusammenfassen* und *zusammenstellen* in Verbindung mit Ausdrücken, die die graphische Form kennzeichnen, wie *schematisch, im Schema, in der Tabelle, in der Matrix, in der Skizze* u.ä. Belege:

Die relevanten Komponenten lassen sich wie folgt schematisch zusammenfassen:
Die Resultate sind in Abb.1 schematisch zusammengefaßt:
Die Ergebnisse der Analyse sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt worden:
In der folgenden Skizze stelle ich die drei Ebenen zusammen:

c) Umschaltungen

Umschaltungen sind MK, die in ihrer propositionalen Struktur Ausdrükke enthalten, welche den Übergang von einem zu einem anderen Beispiel kennzeichnen. Zur Aufrechterhaltung und Vervollständigung einer Argumentation muss der Autor oft verschiedenartige Beispiele präsentieren. Damit verbindet sich die Notwendigkeit, Beispiele zu wechseln. Die typischsten Indikatoren für einen Beispielwechsel sind die Attribuierungen *ander-, nächst-, weiter-, ähnlich-*, die sich auf ein oder auf mehrere Beispiele beziehen können:

Ein anderes Beispiel:
Kommen wir zu einem anderen Fall.
Einige andere Beispiele mögen das beleuchten:
Wenden wir uns den nächsten Beispielen zu.
Um das zu zeigen, muss der nächste Beleg umfangreicher wiedergegeben werden;
Als weiteres Beispiel für ... wollen wir den folgenden Text anführen:

Die genannten Attribuierungen können durch ein konkretes Zahladjektiv spezifiziert werden:

Betrachten wir ein zweites Fragment:

Als typische Ausdrücke gelten für die Umschaltungen auch die Sequenzausdrücke *auch* und *noch*, die ebenfalls eine weitere Position der Daten innerhalb eines Beispielkatalogs kennzeichnen und meist in Kombination mit den genannten Attribuierungen als zusätzliche Elemente auftreten:

Dass es sich hier um Synonyme handelt, kann auch an einem dritten Beispiel verdeutlicht werden:
Hier noch ein weiteres Beispiel:
Sehen wir uns noch einige Beispiele etwas genauer an.
Ich gebe zur Verdeutlichung noch ein Beispiel, wo ...

3.3. Konnektive MK

Illustrative MK erfüllen nicht nur eine delimitierende Funktion, die darin besteht, den Beginn, Wechsel und das Ende eines Argumentationsstranges zu markieren und zwei verschiedene Textstellen: die Argumentation selbst vom illustrativen Material abzugrenzen. Die Funktion der illustrativen MK ist es auch, diese verschiedenen Textstellen miteinander zu verknüpfen und das illustrative Material dem eigentlichen Text anzuschließen. Dies trifft besonders auf linksseitig eingebundene Daten zu, die als Nachweismaterial und eine wertvolle Ergänzung für die dargelegten Thesen durch ein MK dem oben Gesagten angeschlossen werden. Die MK wirken in diesen Fällen als Konnektoren (Linkskonnektoren), denn in der Regel enthalten sie einen festen expliziten Anschluß an das linke Informationsfeld in Form einer Anapher. Der Anschluß erfolgt oft durch anaphorische Ausdrücke *dies, das, dazu, dafür, hierfür*, die die Rolle der Konnektoren erfüllen und entweder im Vorfeld oder im Mittelfeld des MK stehen.

Belege mit der Vorfeld-Position:

Dies sei am Beispiel der Interaktionsaufgabe demonstriert:
Dies wird nun an folgenden Beispielen verdeutlicht:
Dies kann / mag am folgenden Beispiel verdeutlicht werden:
Dies illustrieren / zeigen / verdeutlichen folgende Beispiele:
Das soll das folgende Beispiel verdeutlichen:
Um dies an einem Beispiel zu demonstrieren / veranschaulichen:
Dazu ein Beispiel / einige Beispiele:
Dafür / Hierfür ein Beispiel / zwei Beispiele:

Belege mit der Mittelfeld-Position:

Ich exemplifiziere das am Französischen:
Ich möchte das am folgenden Beispiel verdeutlichen / illustrieren:
Verdeutlichen wir dies an einem Beispiel:
Am Beispiel des Textes (3) sei dies verdeutlicht:
Die folgenden Beispiele illustrieren / exemplifizieren das / dies:
Ein Beispiel kann / mag das / dies illustrieren / verdeutlichen / demonstrieren:
Als Beispiele dazu nenne ich die folgenden Belege:
Als Beispiel für einen zusammenhängenden Text möge die folgende Nachricht dienen:

Der explizite Anschluß kann auch durch eine nominale Wortgruppe *dies/e/er/es* + rekurrentes Nomen erfolgen, die ebenfalls die Vorfeld- oder Mittelfeldposition einnehmen kann:

Das Gesagte wird nun an Beispielen exemplifiziert.
Die Fragestellung kann an den folgenden Beispielen konkretisiert werden:
Diese Relationen sollen am folgenden Beispiel demonstriert werden;

Wie diese Relationen den ... beeinflussen, zeigt der folgende Textausschnitt:
Um die Emotionsregeln an einem Beispiel zu verdeutlichen:
Für die situationelle Varianz ein Beispiel:

Wir wollen uns diese Beziehungen verdeutlichen.
Wir verdeutlichen diesen Aspekt an einem Beispiel.
Wir illustrieren diese Überlegungen am Beispiel eines Erzähltextes.

Der explizite Anschluß in Form eines Konnektors ist zwar für die linksorientierten MK recht charakteristisch, aber nicht obligatorisch. Die Anapher kann fehlen. Die Anpassung des Beispiels an das oben Gesagte ist in solchen Fällen nur inhaltlich bedingt. Belege:

(Ein) Beispiel: / *Beispiele*:
Ich nenne zwei Beispiele.
Als Beispiele seien genannt:
Ich greife als Beispiel eine Stelle aus dem Anfang des zweiten Bandes heraus:

3.4. Kausale MK

Kausale MK enthalten in ihrer propositionalen Struktur explizite Zweckangaben. Es handelt sich dabei um final ausgedrückte Begründungen. Sie sind linksorientierte MK, die illustrierende Daten dem obigen Informationsfeld anschließen. Welche Ziele deklarieren die Autoren? An der Textoberfläche manifestieren sich zwei Arten von Zielen:

a) Um das Gesagte zu illustrieren. Das ist ein am häufigsten deklariertes Ziel. Es wird meist durch finale Phrasen ausgedrückt mit den Verbbezeichnungen *verdeutlichen, veranschaulichen, demonstrieren, illustrieren*. Das oben Gesagte kann als Genitivattribut in das MK einmünden und die Konnexion verdeutlichen oder es kann fehlen:

Zur Veranschaulichung dieses Testverfahrens seien nun zwei Beispiele angeführt:
Zur Verdeutlichung dieser Besonderheit gehen wir von zwei Beispielen aus:
Die folgenden Belege mögen zur Verdeutlichung dessen dienen:
Zur Veranschaulichung führe ich zwei Belege auf, in denen ...
Zur Veranschaulichung soll Text (2) aus dem Korpus herangezogen werden.
Ich gebe zur Verdeutlichung noch ein Beispiel, wo ...
Ich bringe zur Verdeutlichung eine Reihe von Beispielen, die ...

Solche MK können nur zu der Zweckangabe reduziert werden und als Ellipsen erscheinen:

Zur Veranschaulichung:
Zur Verdeutlichung:

Handelt es sich um heterogene zu vergleichende Beispiele, dann begegnet man einer analogen Form, die als Äquivalent für die Strukturvarianten *vgl.* oder *Man vergleiche* angesehen werden kann, und zwar:

Zum Vergleich:

Der Zweck der Illustrierung kann auch mit Hilfe einer *um-zu*-Konstruktion ausgedrückt werden:

Um das zu zeigen, muss der nächste Beleg umfangreicher wiedergegeben werden.

b) Um eine Orientierung innerhalb einer Vielfalt zu gewähren. Der Autor nennt Beispiele, um dem Leser eine allgemeine Orientierung in einer Fülle von Begriffen, Benennungen u.ä. zu gewährleisten. Dies äußert sich in den Wendungen: *einen Eindruck von etw. vermitteln* bzw. *einen Einblick in einen Bereich gewähren*, wie in den zwei folgenden Belegen:

Um einen Eindruck davon zu vermitteln, sind nun einige illustrierende Beispiele aufgeführt.
Um einen Einblick in diesen Bereich zu gewähren und einen Eindruck von seiner Heterogenität zu vermitteln, seien zunächst die folgenden Beispiele genannt:

3.5. Spezifizierende MK

Satzartige illustrative MK ermöglichen, die einzubindenden Beispiele näher zu bestimmen, darunter auch zu bewerten. Dies erfolgt mit Hilfe verschiedenartiger Adjektive, die die Beispiele spezifizieren und darauf hinweisen, dass sie das Resultat einer bewußten Entscheidung des Autors sind. Diese Spezifizierungen verleihen den illustrativen MK einen begründenden Mitton. Manchmal wird die Begründung explizit ausgedrückt durch einen dem MK angeschlossenen *weil*-Satz. Auf die Frage, welcher Art Beispiele in wissenschaftlichen Texten angeboten werden, kann man zwei Kategorien nennen:

a) einfache Beispiele – diese garantieren ein schnelles und problemloses Verständnis. Als Applikate zum Nomen *Beispiel* erscheinen die Adjektive *einfach, elementar, trivial*:

Ich möchte die Deutungsabhängigkeit des Erlebens an einem einfachen Beispiel verdeutlichen.
Zur Veranschaulichung dieser Notwendigkeit kann hier ein einfaches Beispiel dienen:
Nehmen wir das einfache Beispiel des unaufgeräumten Zimmers.

Um ein ganz einfaches Beispiel zu nehmen:
Betrachten wir ein elementares Textbeispiel, an dem ...
Um ein triviales Beispiel zu nennen:

b) besondere Beispiele – diese erlauben, auf Eigentümlichkeiten eines Problems hinzuweisen. Als Attribute können beispielsweise verwendet werden: *interessant, hübsch, prägnant, vermeintlich einfach*, die aus den folgenden Belegen kommen:

Ein interessantes Beispiel für einen Text, bei dem ... sei hier angeführt.
Um ein prägnantes Beispiel zu geben:
Dazu ein hübsches Beispiel aus dem Roman ...
Um es an einem vermeintlich einfachen Beispiel, der Grußkonvention, zu verdeutlichen:

3.6. Restriktive MK

In restriktiven MK informiert der Autor darüber, dass er sich beim Illustrieren auf eine kleine(re) Zahl von Beispielen beschränken will/muss. Dies erfolgt mit Hilfe unterschiedlicher Ausdrücke. Am häufigsten sind die Ausdrücke *nur, lediglich, wenigstens* in Kombination mit *einem* Beispiel oder *ein paar, einige, wenige* in Kombination mit mehreren Beispielen:

Ich nenne lediglich ein Beispiel.
Um nur ein Beispiel zu nennen / aus mehreren herauszugreifen:
Als Beispiele seien hier nur wenige (Textsorten) genannt:
Nur ein paar Beispiele mögen das beleuchten.
Um nur einige Beispiele anzuführen:

Als typischer Indikator für eine beschränkte Illustrierung kann auch der Ausdruck *kurz* angesehen werden, der meist applikativ zum Verb verwendet wird:

Wir wollen die These kurz anhand einiger Beispiele exemplifizieren.
Verdeutlichen wir uns das kurz:
Betrachten wir nun kurz ein paar einfache Beispiele.
Dies soll kurz anhand eines Beispiels erläutert werden.

Der Ausdruck kann auch applikativ zum Nomen benutzt werden:

Ein kurzes Beispiel möge das Gesagte illustrieren.

Eine beschränkte Illustrierung kann schließlich durch das Verb *genügen* angezeigt werden:

Zwei Beispiele mögen genügen:

3.7. Rekurrente MK

Über die Zuordnung der illustrativen MK zu diesem Typ entscheiden Ausdrücke, die eine wiederholte Illustrierung signalisieren. Dazu dienen solche Ausdrücke wie *nochmals, noch einmal, auch hier, wieder*, die zusätzlich darüber informieren, dass der Autor systematisch vorgeht und seine Thesen regelmäßig mit Beispielen unterstützt:

Hierzu nochmals ein Beispiel:
Kommen wir noch einmal auf unser Beispiel zurück.
Ich möchte die Deutungsabhängigkeit des Erlebens wieder an einem einfachen Beispiel verdeutlichen.
Zur Verdeutlichung seien auch hier wieder Beispiele angeführt:

4. Zur Polyfunktionalität der illustrativen Metakommunikativa

Die Grundlage für die Analyse der illustrativen MK bilden ihre lexikalischen Füllungen, die hier als kategoriale Elemente behandelt wurden, welche über die Zuordnung des illustrativen MK zu einem bestimmten Typ entschieden haben. So verleihen beispielsweise die Ausdrücke wie *zunächst, weiteres, abschließend* den illustrativen MK den Charakter der Positionsmarkierungen, die Ausdrücke *dies, dazu, dafür* dagegen lassen die MK als Konnektoren betrachten und die Ausdrücke *zur Verdeutlichung* / *zur Veranschaulichung* machen diese Äußerungen zu den expliziten Begründungen. Die Zuordnung des illustrativen MK zu einem bestimmten Typ erfolgte hier auf Grund e i n e r Kategorie der lexikalischen Füllung. Aus der Präsentation der Belege geht jedoch deutlich hervor, dass in einem illustrativen MK mehrere als kategoriale Ausdrücke behandelte Propositionseinheiten enthalten sein können. In dem folgenden MK:

Um diese Gemeinsamkeit zu konkretisieren, soll im Folgenden ein negatives Beispiel vorgestellt werden, in dem die Emotionen keinen Einfluß auf ...

sind vier kategoriale Ausdrücke enthalten: die lokale Deixis *im Folgenden*, durch die das MK eine initiierende Funktion erfüllen kann, die Zweckangabe *um...zu*, die die Beispielgebung begründen läßt, die Anapher *diese*, durch die zwei verschiedene Textstellen (Thesen und Illustrierung) konnex gemacht werden sowie die näheren Bestimmungen in Form von *negativ* und dem Relativsatz ..., *in dem*..., die dem Autor dazu dienen, das angekündigte Beispiel zu spezifizieren. Insgesamt lassen sich also diesem MK vier Funktionen

zuordnen: eine initiierende (auf der globalen Ebene), eine kausale, eine konnektive und eine spezifizierende.

In vielen Fällen sind die illustrativen MK polyfunktionale Formulierungen[5]. Ihre Funktionen sind auf drei Ebenen zu betrachten. Auf der formalen Ebene der Textorganisation erfüllen sie eine delimitierende und eine konnektive Funktion. Die erste besteht darin, dass man den Text durch die Beispielgebung und schematische Darstellungen in kleinere Teiltexte gliedert und den eigentlichen Textkörper vom Illustrativen abgrenzt; die zweite dagegen besteht darin, dass diese zwei unterschiedlichen Textstellen miteinander verknüpft werden.

Zu dieser formalen Ebene kommt die inhaltlich-funktionale Ebene der Textorganisation hinzu, auf der der Autor weitere, spezielle Absichten realisieren kann: er kann begründen, spezifizieren, eine Selektion oder eine Wiederholung ausdrücken.

Schließlich kann das illustrative Material die Gelegenheit bieten, mit dem Leser zu kooperieren und ihn für die Argumentation zu gewinnen. Es handelt sich dabei um MK mit sog. Analyse-Anreiz, die im Aufforderungsmodus formuliert werden. In diesen Fällen geht es um eine interaktive Ebene der Textorganisation und den Versuch des Autors auf den Leser stärker einzuwirken.

5. Zusammenfassung

Das Ziel des Beitrags war es, einen für wissenschaftliche Texte charakteristischen Typ von metakommunikativen Formulierungen näher vorzustellen, und zwar die illustrativen Metakommunikativa. Mit ihrer Hilfe wird das illustrative Material in einen wissenschaftlichen Text eingebunden. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf der Beschreibung der Funktionalität dieser Äußerungen auf Grund ihrer typischen lexikalischen Füllungen. Die herausgesonderten Typen der illustrativen MK sind keine reinen Typen. In der Praxis erscheinen sie meist als Mischformen, sind mit verschiedenen zusätzlichen Ausdrücken gefüllt und mit ihrer Hilfe kann der Autor zugleich mehrere Ziele verwirklichen.

Mit den rein formalen Funktionen des Delimitierens und des Konnex-Machens sind spezifische Ziele des Autors verzahnt, die entweder auf der inhaltlich-funktionalen Ebene der Textorganisation liegen (BEGRÜNDEN,

[5] Zur Polyfunktionalität der metakommunikativen Äußerungen vgl. auch Techtmeier 1984: 143 ff.

SPEZIFIZIEREN, SELEGIEREN, WIEDERHOLEN) oder auf der interaktiven Ebene (KOOPERIEREN) zu betrachten sind.

Die funktionale Analyse der illustrativen MK unter Berücksichtigung ihrer Propositionseinheiten gewährt einen Einblick in die lexikalische Variabilität dieser zum Wissenschaftsjargon gehörenden Äußerungen. Aus Raumgründen konnte auf die syntaktischen Realisierungsformen dieser MK nicht näher eingegangen werden. Die präsentierten Belege für die illustrativen MK vermitteln aber auch den Eindruck von ihrer grammatischen Varianz, welche von einem Einzelwort über Ellipsen, Parenthesen und Infinitivkonstruktionen bis zu den vollständigen Sätzen mit oder ohne Agens reicht.

Bibliographie

Antos, G. (1982): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*. Tübingen.

Baumann, K.-D. (1992): *Integrative Fachtextlinguistik. Forum für Fachsprachenforschung*. Tübingen.

Fiedler, S. (1991): *Fachtextlingustische Untersuchungen zum Kommunikationsbereich der Pädagogik – dargestellt an relevanten Fachtextsorten im Englischen*. Frankfurt/M.

Gläser, R.(1987): Metakommunikative Sprachhandlungen in Fachtexten – dargestellt an englischen Lehrbuchtexten für Schüler und Studenten. In: *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning*. Tübingen. 351–368.

Göpferich, S. (1995): *Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen.

Graefen, G. (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt/M.

Gülich, E./Heger, K./Raible, W. (1979): *Linguistische Textanalyse. Überlegungen zur Gliederung von Texten*. Hamburg.

Hellwig, P. (1984): Titulus oder Über den Zusammenhang von Titeln und Texten. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 12/1984. 1–20.

Meyer-Hermann, R. (1978): Aspekte der Analyse metakommunikativer Interaktionen. In: Meyer-Hermann, Reinhard (Hrsg.): *Sprechen, Handeln, Interaktion: Ergebnisse aus Bielefelder Forschungsprojekten zu Texttheorie, Sprechakttheorie und Konversationsanalyse*. Tübingen. 103–142.

Motsch, W. (1996): *Ebenen der Textstruktur.* In: Motsch, W. (Hrsg.): *Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien*. Tübingen. 3–33.

Oldenburg, H. (1992): *Angewandte Fachtextlinguistik*: *„Conclusions" und Zusammenfassungen*. Tübingen.

Olszewska, D. (2004): Über das 'Persönliche' in wissenschaftlichen Texten. In: Kolago, Lech (Hrsg.): *Studia Niemcoznawcze.* Bd. XXVII. Warszawa. 693–705.

Polenz, P. von (1988): *Deutsche Satzsemantik*: *Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin, New York.

Rothkegel, A. (1993): *Textualisieren. Theorie und Computermodell der Textproduktion*. Frankfurt/M.

Schwitalla, J. (1979): Metakommunikation als Mittel der Dialogorganisation und der Beziehungsdefinition. In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.): *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen. 111–143.

Stutterheim, Ch. von (1997): *Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte*. Tübingen.
Techtmeier, B. (1984): *Das Gespräch. Funktionen, Normen und Strukturen*. Berlin.
Tiittula, L. (1987): Metatextuelle Elemente und Prozesse im Diskurs. In: Der Ginkgo Baum. Germanistisches Jahrbuch für Nordeuropa. Sechste Folge. 76–80.
Timm, Ch. (1992): *Gibt es eine Fachsprache der Literaturwissenschaft? Fachtextlinguistische Untersuchungen an englischen Texten der Literaturgeschichtenschreibung*. Frankfurt/M.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Małgorzata Osiewicz-Maternowska
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Szczeciński, Szczecin

Klitika im Deutschen aus syntaktischer Sicht

1. Einleitung

Klitika treten in vielen Sprachen der Welt auf: man kann sie im Deutschen, Polnischen und weiteren indoeuropäischen Sprachen finden. Dieses sprachliche Phänomen lässt sich auf verschiedenen Ebenen untersuchen – auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer und semantischer, wobei sich mehrere Linguisten[1] besonders oft mit den zwei ersten beschäftigen. Es liegt wahrscheinlich darin, dass klitische Formen in der gesprochenen Sprache leichter abstrahierbar sind, da sie z.B. im Deutschen viel häufiger in den meistens nur mündlich verwendeten Dialektformen als in der geschriebenen Hochsprache auftreten.

In der vorliegenden Bearbeitung wird der Versuch unternommen deutsche Klitika auf der syntaktischen Ebene zu erforschen. Das Anliegen dieses Artikels ist, auf der Grundlage einer syntaktischen Analyse von ausgewählten Klitika, festzustellen, welche Position im Satz ein bestimmtes Klitikum einnehmen kann und ob es dabei eine besondere Funktion zu erfüllen hat. Da alle klitischen Formen eine breite aber nicht immer einheitliche Gruppe bilden, werden hier nur einige Varianten von Verbindungen dieser Art untersucht und hinsichtlich ihrer syntaktischen Eigenschaften verglichen. Es wird auch analysiert, warum ein Klitikon eine bestimmte Position im Satz einnimmt und welchen Distributionsregeln es dabei unterliegt. Mit Hilfe der Satzfunktionsanalyse von klitischen Formen soll festgestellt

[1] Siehe U.A.: Aguado/Lehmann (1989), Brinkmann (1974), Bybee (1985), Gnutzmann (1979), Kohler (1979), Meinhold (1967), Nübling (1992), Schaub (1979), Werner (1987).

werden, ob sie auch die Funktion eines Satzgliedes übernehmen können. Diese Untersuchung auf syntaktischer Ebene wird auch unter Berücksichtigung von semantischen Aspekten durchgeführt.

Die Analyse der Formen, die ausschließlich in verschiedenen deutschen Dialekten erscheinen und deswegen nicht immer eine Schriftform haben, wird bei der syntaktischen Untersuchung von deutschen Klitika nicht berücksichtigt. Der Schwerpunkt liegt somit auf den im Hochdeutschen auftretenden klitischen Formen. Es könnte auch analysiert werden, ob die für das Deutsche charakteristischen Erscheinungen für andere Sprachen zutreffen. Besonders interessant erscheint ein konfrontativer Vergleich zwischen dem Deutschen und Polnischen. Die Analyse wird nur auf die deutschen Klitika eingeschränkt, weil das Thema sehr umfangreich ist.

Der Begriff *Syntax* taucht schon bei der Klassifizierung von Klitika auf, die auf Grund ihrer besonderen phonetischen, morphologischen, syntaktisch-distributionellen und semantisch-funktionalen Eigenschaften erfolgt. Diese Differenzierung umfasst einfache[2] und spezielle[3] Klitika, die weiter in syntaktische (*S-Klitika*) und morphologische (*M-Klitika*) eingeteilt werden. Die letzte Unterscheidung weist schon darauf hin, dass es spezielle Klitika gibt, die besonders stark syntaktischen oder morphologischen Regeln unterliegen. Man kann davon ausgehen, dass sich diese Einteilung auch auf ihre Distribution im Satz bezieht. Es gibt noch ein weiteres, aus der syntaktischen Sicht interessantes Phänomen – das Phänomen der *Satzklitika* (anders *2P-Klitika*) – einer besonderen Art der S-Klitika – die sich keiner bestimmten Phrase unterordnen lassen, sondern selbst Satzkonstituenten bilden (vgl. Nübling 1992: 12).

Klitika bilden oft nicht einmal eine Silbe und da manche von ihnen teilweise oder sogar ausschließlich morphologischen Distributionsregeln folgen (sie verbinden sich nur mit ganz bestimmten Wortarten), spricht man oft von sog. *klitisierenden Wortarten*. Das sind v.a. hochfrequente Funktionswortarten mit kleinen Inventaren wie Artikel, Personalpronomina, Präpositionen oder Konjunktionen. So neigen zur Klitisierung diese Wörter, die u.a. begrenzte Paradigmen haben wie z.B. die oben genannten Funktionswörter. Sie

---

[2] Das einfache Klitikon (eng. *simple clitic*) – bei der einfachen Klise entspricht dem Klitikon im synchronen Sprachsystem eine selbständige Vollform, aus der es ableitbar ist (dt. *hat's* < *hat es*; pol. *siebie* < *się*) und beide Formen verbindet eine lautliche, syntaktisch-distributionelle und semantisch-funktionale Ähnlichkeit (vgl. Nübling 1992: 6).

[3] Das spezielle Klitikon (eng. *spezial clitic*) – bei der speziellen Klise entspricht dem Klitikon entweder keine Vollform oder aber eine Vollform, die sich in verschiedener Hinsicht anders verhält als das Klitikon – besonders was ihre Distribution betrifft. Das spezielle Klitikon ist nicht mehr synchron aus der Vollform abzuleiten. (vgl. Nübling 1992: 6 f.).

unterliegen auch der sog. *Adjazenz*, nach der sich der Grad der Obligatorik feststellen lässt, mit dem zwei Wörter bzw. Konstituenten unmittelbar aufeinanderfolgen. Klitische Verbindungen bestehen in vielen Sprachen wie auch im Deutschen und seinen Dialekten zwischen: Präposition – Artikel, Artikel – Substantiv, Konjunktion – Personalpronomen, Präposition – Personalpronomen und Verb – Personalpronomen (vgl. Nübling 1992: 60 f.).

In dem vorliegenden Artikel werden nur einige ausgewählte klitische Verbindungen der deutschen Sprache untersucht, nämlich: Präposition – Artikel, Artikel – Substantiv und Verb – Pronomen. Das sind Formen, auf die man sehr häufig und meistens auch im Schriftdeutschen stößt.

2. Satzstellung von Klitika

Nach dem Strukturalismus sind syntaktische Konstruktionen (Syntagmen) hierarchisch wie Bäume strukturiert. Jeder Satz enthält Konstituenten, die wieder Konstituenten enthalten, in die sich eine syntaktische Konstruktion sinnvoll zerlegen lässt. Der Permutationstest besagt, dass man nicht alle einzelnen Wörter im Satz umstellen kann. Dieser Umstellung unterliegen dagegen größere Einheiten, nämlich Phrasen (vgl. Vater 1999: 117 f.). Im Folgenden wird analysiert, ob auch für Klitika dieses Verfahren im Satz gilt, obwohl sie eigentlich eine noch kleinere Einheit als Wort bilden. Das wird im Vergleich mit der Satzstellung jeweiliger Vollform, von der sich ein bestimmtes Klitikum ableiten lässt, analysiert.

Verschmelzungen von:
I. Präposition[4] **– Artikel**

1)	Er steht **am** Fenster.	– klitische Verbindung
	Er steht **an dem** Fenster.	– Vollform
1a)	***-m** Fenster steht er **an**.	
1b)	* **an** Fenster **–m** steht er.	
1c)	* **dem** Fenster steht er **an**.	

Es lässt sich feststellen, dass man ein Klitikum, das in Folge der Verschmelzung einer Präposition mit einem Artikel entstanden ist, im Satz ohne seine Basis[5] nicht umstellen kann. Die Sätze (1a) und (1b) sind grammatisch

[4] Das jeweils in dem Wortpaar unterstrichene Wort bildet die Basis der klitischen Verbindung.
[5] Die Basis bildet das Wort, an das sich ein Klitikum lehnt.

unkorrekt. Auch die Vollform dieses Klitikons kann nicht ohne seine Präposition auf eine andere Position im Satz verschoben werden (1c).

2)	Sie geht **durchs** Haus.	– klitische Verbindung
	Sie geht **durch das** Haus.	– Vollform
2a)	***Durchs** geht sie Haus.	
2b)	**Durchs** Haus geht sie.	
2c)	***Durch das** geht sie Haus.	

Die Verbindung Präposition – Artikel bleibt auch an das Substantiv gebunden, mit dem sie eine Nominalphrase (NP) bildet. In dem Satz (2a) wurde das Klitikum mit seiner Basis aber ohne das Substantiv umgestellt und der Satz erwies sich als grammatisch unkorrekt. In dem Satz (2b) verschob man dagegen die ganze NP und die Konstruktion nach dem Test folgt den Regeln grammatischer Korrektheit. Daraus resultiert, dass das Klitikon im Rahmen des Satzes nur mit der ganzen NP, deren Bestandteil es bildet, umgestellt werden darf. Diese Verschiebung (2b) führt jedoch auch zur Änderung der Satzbedeutung: Die vorangestellte Phrase gewinnt an Wichtigkeit im Vergleich zu dem Ausgangssatz (2). Die Vollform dieses Klitikons bleibt auch in der Voranstellung zum Substantiv und kann nicht außerhalb der NP verschoben werden (2c).

3)	Wir fahren **ins** Ausland.	– klitische Verbindung
	Wir fahren **in das** Ausland.	– Vollform
3a)	*Wir *ins Ausland* fahren.	
3b)	**Ins Ausland* wir fahren.	
3c)	*Ins Ausland* fahren wir.	

Eine NP, deren Bestandteil ein Klitikon bildet, kann nicht in jede Position im Aussagesatz verschoben werden, wovon die Sätze (3a) und (3b) zeugen. Klitische Verbindung mit der ganzen NP kann entweder vor oder nach dem Verb stehen (3), (3c), aber sie erzwingt auch eine Änderung der Wortfolge der übrigen Satzglieder (3c).

II. Artikel – <u>Substantiv</u>

4)	Ich brauche '**nen Bleistift**.	– klitische Verbindung
	Ich brauche **einen Bleistift**.	– Vollform
4a)	* ‘**nen** brauche ich **Bleistift**.	
4b)	* **einen** brauche ich **Bleistift**.	

Das Klitikum lässt sich nicht ohne seine Basis verschieben (4a). Im Falle seiner Vollform ist die Situation gleich: Den Artikel kann man nur mit dem Substantiv umstellen, an das er sich bezieht (4b).

5) Das ist **'n** guter **Wagen**. – klitische Verbindung
Das ist **ein** guter **Wagen**. – Vollform
5a) * Das ist guter **Wagen 'n**.
5b) * Das '**n** ist guter **Wagen**.
5c) * Das ist guter **Wagen ein**.

Das Klitikum dieser Art tritt jeweils vor dem Wort auf, an das es sich lehnt. Im Fall der Verbindung Artikel – Substantiv spricht man ausschließlich von der Proklise[6] (5). Somit kann man das Klitikum im Satz nicht verschieben, sowohl im Rahmen der NP auf eine enklitische[7] Position (5a), als auch außer der NP (5b). Genauso verhält sich seine Vollform (5c).

6) – Sieht er irgendeinen **Mann** auf der Straße?
* – Er sieht **'nen**. – klitische Verbindung
– Er sieht **einen**. – Vollform

Dieses Klitikum kann man alleine, d.h. ohne seine Basis, im Satz stehen lassen nur, wenn es aus dem Kontext hervorgeht, worauf es sich bezieht (6). Ansonsten muss es in einem Satz zusammen mit seiner Basis auftreten (4), (5).

III. Verb – Personalpronomen

7) **Geht's** dir gut? – klitische Verbindung
Geht es dir gut? – Vollform
7a) * **Geht** dir gut '**s**?

Das Klitikum lässt sich, auch im Fall der Verbindung Verb – Personalpronomen, nicht ohne seine Basis versetzen (7a). In einer Satzfrage bleibt es an der zweiten Stelle hinter dem Verb.

Zwei weitere Beispiele – (8) und (9) – beziehen sich v.a. auf gesprochenes Deutsch, da eine Schriftform dieser Art im Hochdeutschen nicht verwendet wird.

---

[6] Proklise: griech. *proklinein* – vorwärts neigen, d.h. dass das unbetonte Wort – das *Proklitikon* – sich an das ihm folgende Wort lehnt, z.B. dt.*'s gibt* < *es gibt* (vgl. Nübling 1992: 5).

[7] Enklise: geht auf das griechische Substantiv *enklisis* zurück, abgeleitet vom Verb *enklinein* – *hinneigen*; d.h. dass das unbetonte Wort – das *Enklitikon* – sich an das ihm vorangehende Wort heftet, z.B. dt. *zum*, pol. *zrobiłby* (vgl. Nübling 1992: 5).

8) Was **hat-m** die Mutter gegeben? – klitische Verbindung
Was **hat ihm** die Mutter gegeben? – Vollform
8a) * Was **-m hat** die Mutter gegeben?

Das Klitikum tritt hinter dem Wort auf, an das es sich lehnt, kommt also nur in enklitischer Stellung vor (8). Falls es ohne seine Basis verschoben wird, verstößt der Satz gegen syntaktische Regeln (8a).

9) **Hat-s** der Oma gefolgt? – klitische Verbindung
Hat es der Oma gefolgt? – Vollform
9a) * der Oma **hat-s** gefolgt?
9b) * der Oma gefolgt **hat-s**?

Pronominalklitika mit ihrer Basis kann man nicht in jede Position im Satz verschieben (9a), (9b). Wie das Beispiel (9) zeigt, muss das Klitikum mit dem Wort, an das es sich lehnt, bei einer Satzfrage in der Kopfposition stehen, obwohl in der deutschen Umgangssprache auch die Wortfolge des Satzes (9a) verwendet wird.

Die oben genannten Beispiele zeugen davon, dass man Klitika alleine, d.h. ohne ihre Basis, nicht verschieben kann, da es zu Verstößen gegen grammatische Korrektheit des Satzes führt. Im Fall der Verbindung Artikel – Substantiv steht die klitische Form in Proklise zu ihrer Basis und bei den Verbindungen Präposition – Artikel und Verb – Personalpronomen in Enklise. Klitische Formen müssen jeweils direkt an ihrer Basis stehen und lassen sich nur zusammen mit ihr verschieben. Eine Ausnahme bilden die aus den Artikeln entstandenen Klitika, die ihre Position unmittelbar am Substantiv zu Gunsten von verschiedenen attributiven Konstruktionen verlieren (5).

Laut Zwicky (1977) entspricht die Distribution des einfachen Klitikons im Satz genau der seiner Vollform. So nehmen die beiden die gleiche Position im Satz ein, was aber nie gleichzeitig erfolgt. Die Vollform kann syntaktisch überall da auftreten, wo das einfache Klitikon steht, nicht aber umgekehrt (vgl. Nübling 1992: 22 f.).

Spezielle Klitika folgen entweder (stark vereinfacht) eigenen syntaktischen Distributionsregeln, oder sie weisen einen erhöhten Grad an morphologischer Selektivität gegenüber der Wortart ihrer Basis auf. S-Klitika werden rein syntaktisch gesteuert, wobei das S-Klitikon, dessen Syntax stark reduziert ist, seine immer noch syntaktischen Distributionsregeln der Vollform gegenüber verändert. Das Klitikon wird in seinem Auftreten durch

syntaktische Einheiten (z.B. bestimmte Phrasen) gesteuert. Es teilt aber nicht die Syntax seiner Vollform, sofern es überhaupt eine hat. Klavans (1982, 1985) stellt fest, dass das Klitikon in seiner syntaktischen Position von einer Basis gesteuert sein kann, mit der es sich jedoch nicht gleichzeitig auch phonetisch verbinden muss (vgl. Nübling 1992: 26).

Oben wurde auch ein besonderer Typ der S-Klitika erwähnt, die sog. *sentential* oder *second position clitics* – Satzklitika. Sie lassen sich oft (wie auch ihre Vollformen, wenn sie vorhanden sind) keiner bestimmten Phrase unterordnen, sondern sie bilden selbst nicht weiter zerlegbare Konstituenten des Satzes. Das Besondere ist, dass sie immer die Stelle hinter dem ersten betonten Wort oder Satzglied einnehmen und zu diesem in Enklise treten, unabhängig davon, welche Wortart bzw. Satzgliedzugehörigkeit ihre Basis hat. Diese *Satz-* oder auch *2P-Klitika* (aus *second position*) wurden zum ersten Mal von Wackernagel (1892) beschrieben; deshalb wurde ihr Distributionsprinzip *Wackernagels Gesetz* genannt. Die neuhochdeutsche Sprache weist, im Gegensatz zu slawischen Sprachen, keine 2P-Klitika auf (vgl. Nübling 1992: 26 ff.; Witkoś 1998: 129).

3. Satzfunktion von Klitika

Da Klitika in Folge der Verschmelzung von benachbarten Wörtern entstehen, muss man sich fragen, welche Funktion sie im Satz erfüllen. Zu untersuchen wäre, ob sie sich in diesem Fall auch so verhalten, wie bei der Distribution im Satz, wo sie eng mit ihrer Basis verbunden sind. Die Position im Satz, die sie statt ihrer Vollform annehmen, lässt vermuten, dass sie auch wenn nicht gleiche, dann vielleicht ähnliche Funktion im Satz ausüben wie ihre Vollform.

Anhand der folgenden Beispiele lassen sich einige Funktionen und Unterschiede der Klitika im Vergleich zu ihrer Vollform feststellen.

<u>Verschmelzungen von:</u>
I. <u>Präposition</u> – Artikel

10)	Er ist gerade **beim** Arzt.	– klitische Verbindung
	Er ist gerade **bei dem** Arzt.	– Vollform
10a)	* **Beim** ist er gerade Arzt.	
10b)	**Beim** Arzt ist er gerade.	
10c)	**Bei dem** Arzt ist er gerade.	

Das Klitikum lässt sich im Satz nicht ohne seine Basis verschieben, da es keinen Satzgliedstatus hat (10a). Es kann aber ihre Satzposition im Rahmen der NP *beim Arzt* wechseln (10b). Auch seine Vollform kann nur mit der ganzen Nominalphrase umgestellt werden (10c).

11)	Sie hilft der Mutter **beim** Kochen.	– klitische Verbindung
	Sie hilft der Mutter **bei dem** Kochen.	– Vollform

Klitika sind syntaktisch bestimmte Kategorien. Es lässt sich z.B. für **beim** im Gegensatz zu **bei dem** eine unterschiedliche Syntax annehmen, etwa [Spez, DP] für **dem** in Rektion der Präposition **bei** und D° für das klitische **-m** (11) (vgl. Abraham 1995: 537).

II. Artikel – <u>Substantiv</u>

12)	Wie viele Münzen brauchst du?	– klitische Verbindung
	Ich brauche ‘**ne Münze**.	
	Wie viele Münzen brauchst du?	
	Ich brauche **eine Münze**.	– Vollform
12a)	Wie viele Münzen brauchst du?	– **Eine**.
12b)	Wie viele Münzen brauchst du?	– * **‘ne**.

Im Gegensatz zum Klitikon bildet seine Vollform ein selbständiges Wort und kann somit auch (sofern sie Satzgliedstatus hat) Einwortsätze bilden, die von keinem Klitikum gebildet werden können (vgl. Nübling 1992: 19). So ist (12a) grammatisch korrekt und semantisch verständlich im Gegensatz zu der Aussage in (12b), wo die Antwort auf die Frage unverständlich ist. Diese Eigenschaft besitzen nur Vollformen von einigen Arten klitischer Verbindungen wie z.B. Artikel – Substantiv. Im Fall der Verschmelzung von Präposition – Artikel und seiner Vollform bilden beide Formen keine Einwortsätze, da sie den Satzgliedstatus nicht besitzen.

III. <u>Verb</u> – Personalpronomen

13)	Heute **gibt’s** nur Arbeit.	– klitische Verbindung
	Heute **gibt es** nur Arbeit.	– Vollform
13a)	**Es gibt** heute nur Arbeit.	
13b)	**S’gibt** heute nur Arbeit.	

Sowohl das Klitikon als auch seine Vollform haben hier bestimmten syntaktischen Wert – sie üben in diesem Satz Subjektfunktion aus. Das ermöglicht die Vollformverschiebung (13a), aber auch das Klitikon kann ihre Position

wechseln: Aus der enklitischen Stellung in der dritten Position im Satz (13) wird es in die Erstposition in proklitischer Stellung verschoben (13b). In jedem Fall bleibt es jedoch in unmittelbarer Nähe der Basis. Dieses Beispiel der klitischen Verbindung tritt nur in dem gesprochenen Deutsch auf.

14) Wer **hat-m** geholfen? – klitische Verbindung
Wer **hat ihm** geholfen? – Vollform
14a) * **Hat-m** wer geholfen?
14b) * Wer geholfen **hat-m**?
14c) Geholfen **hat-m** wer?

Die klitische Form trägt die Funktion des Dativobjekts (14), hat also den Satzgliedstatus. Die gleiche Funktion hat hier ihre Vollform. Im Falle einer Wortfrage gibt es eigentlich nur eine Möglichkeit, das Klitikum mit ihrer Basis zu verschieben (14c), aber diese Form tritt nur im gesprochenen Deutsch auf. Andere Varianten (14a), (14b) folgen keinen syntaktischen Regeln.

15) Ich sprach gestern mit Thomas. Ich treffe mich mit ihm auch heute, denn ich mag **ihn**.

Die Hauptfunktion von Pronomina ist, den thematischen Anschluss an den Vorkontext zu ermöglichen. Die gleiche Funktion übernehmen auch Pronominalklitika, die aber zahlreicher in der Umgangssprache und in den Mundarten vertreten sind als im Hochdeutschen.

16) „a. weil **sie ihn** ihrer Mutter vorstellen wollte CL + CL + NP
b. *weil **sie** ihrer Mutter **ihn** vorstellen wollte CL + NP + CL"
(Abraham 1995: 532)

Laut Abraham gelten für klitische Pronominalformen (CL) dieselben Abfolgebeschränkungen wie für die schwachen Vollpronomina. Sie stehen wie schwache (anders: unbetonte) Pronomina außerhalb von einer Verbalphrase (VP) und werden obligatorisch links versetzt (vgl. Abraham 1995: 532 f.).

Abraham meint, dass die klitischen Personalpronomina in ihren Basispositionen in VP nicht stehen bleiben können, d.h. sie erlauben keine VP-interne Position, unabhängig davon, welchen Satzgliedstatus sie haben. Das betrifft sowohl Vollpronomina als auch ihre klitischen Formen. Diese Einschränkung bezieht sich auf die interne Reihenfolge, die bei DP-Subjekten und -Objekten freier ist, und auch auf die relative Stellung zu Satzadverbien und Modalpartikeln (vgl. Abraham 1995: 536).

Aus den oben genannten Beispielen kann man schließen, dass das einfache Klitikon grundsätzlich die gleiche Funktion wie seine Vollform erfüllt. Jedoch sind Klitika, im Gegensatz zu ihren Vollformen, nicht fokussierbar. Der Vollform kommt ein deutlich weiterer Bezugsrahmen zu, d.h. sie bezieht sich – immer relativ zu ihrem Klitikon – auf einen größeren syntaktischen Bereich. Das Klitikon dagegen bezieht sich nur auf seine unmittelbare syntaktische Umgebung. Die semantisch-funktionalen Unterschiede zwischen Klitikon und Vollform sind somit meist gradueller Art. (vgl. Nübling 1992: 41 f.)

Es gibt Schwierigkeiten bei der semantisch-funktionalen Bestimmung von speziellen Klitika ohne Vollform, weil hier die direkte Vergleichsbasis der Vollform fehlt. Die Bedeutung der klitischen Verbindung ist exakt vorhersagbar, da sie sich additiv aus den Bedeutungen von Basis und Klitikon zusammensetzt. Lexikalische Wörter zeichnen sich durch eine komplexe Semantik aus, während Funktionswörter und Klitika so stark desemantisiert sein können, dass sie nur noch ein Tempus oder einen Kasus bezeichnen. Lexeme bilden oft den Kern von Phrasen und fordern andere Wörter wie etwa das Substantiv den Artikel. Diese Erscheinung betrifft Funktionswörter weniger. Klitika sind entlexikalisiert, tragen also grammatische Bedeutung und weisen einen stark reduzierten Skopus auf. (vgl. Nübling 1992: 64) Somit können sie alleine keine selbständige Phrase im Satz bilden, aber in bestimmten Fällen, d.h. bei bestimmten Arten von Klitika, sind sie ein Bestandteil solcher Phrasen (Beispiele 1–5).

4. Schlussfolgerungen

Das Ziel der vorliegenden Analyse ist die Untersuchung der Satzfunktion und Satzstellung bestimmter Arten der im Hochdeutschen auftretenden Klitika, nämlich den Verschmelzungen: Präposition – Artikel, Artikel – Subjekt und Verb – Personalpronomen.

Nach der Untersuchung der Satzstellung klitischer Formen lässt sich feststellen, dass man ein Klitikum im Satz ohne seine Basis nicht verschieben kann. Ohne das Wort, an das es sich lehnt, verliert es ihre Bedeutung und der Satz wirkt syntaktisch und semantisch unkorrekt. Diese Feststellung muss ergänzt werden: Eine der Ausnahmen bilden hier Artikelklitika, die in bestimmten Fällen nicht nur ohne ihre Basis umgestellt werden können, sondern auch einen Einwortsatz bilden. Die Verbindung Präposition – Artikel verschiebt man nur mit dem Substantiv, an das sich das Klitikum und die Präposition beziehen, also mit der ganzen NP. Das Klitikum bleibt immer in der Position zwischen seiner Basis – der Präposition und dem Kopf

der Phrase – dem Substantiv. Die oben genannten Beispiele zeugen davon, dass die Position des Klitikons im Satz eng damit zusammen hängt, welche Wortart das Klitikum bildet. Das Artikelklitikum steht immer vor dem Substantiv in der NP – nie außerhalb und hängt entweder an der Präposition (Enklise) oder an dem Substantiv (Proklise). Das Pronominalklitikum steht in der Nähe des Verbs, aber außerhalb der VP.

Pronominalklitika die Subjekt- und Objektfunktion im Satz ausüben, haben Satzgliedstatus und lassen sich im Satz verschieben: Objektklitika hängen sich ans Prädikat bzw. ans Subjekt, Subjektklitika dagegen bleiben unmittelbar in der Nähe des Prädikats. Das beweist, dass die Satzposition eines Klitikons auch mit seiner Satzfunktion eng verbunden ist.

Pronominalklitika im Satz ermöglichen den thematischen Anschluss an den Vorkontext und werden in ihrer Abfolge so beschränkt wie die schwachen Vollpronomina, d.h. sie stehen außer der VP und werden links versetzt.

Das Klitikum unterliegt im Satz den Distributionsregeln, denen seine Basis unterliegt und bleibt immer in einer Position in ihrer Nähe entweder in pro- oder enklitischer Stellung, abhängig davon, mit welchem Wort es verschmilzt. Bei den Verbindungen: Präposition – Artikel und Verb – Pronomen ist das die Enklise und bei der Verschmelzung Artikel – Substantiv die Proklise. Klitische Formen stehen auch häufig in der zweiten Position im Satz (Wackernagels Gesetz). Die Distribution des einfachen Klitikons entspricht genau der seiner Vollform, d.h. die beiden nehmen die gleiche Satzposition an, aber nur die Vollform kann syntaktisch überall da auftreten, wo das einfache Klitikon steht, nicht umgekehrt. Spezielle Klitika folgen häufig eigenen syntaktischen Distributionsregeln. S-Klitika werden rein syntaktisch gesteuert, wobei das S-Klitikon, dessen Syntax stark reduziert ist, durch syntaktische Einheiten (z.B. bestimmte Phrasen) gesteuert wird. Wenn es keine Vollform hat, was spezielle Klitika oft betrifft, wird es in seiner syntaktischen Position von einer Basis gesteuert.

Da die Affinitäten des Klitikons mit dem Wort u.a. in der oft syntaktisch gesteuerten Distribution bestehen, übernimmt es manchmal syntaktische Funktionen eines Wortes. Nach der Analyse erwies es sich, dass nur ein Teil der Klitika eine bestimmte Aufgabe im Satz erfüllt bzw. den Satzgliedstatus besitzt. Es gibt eine Gruppe von phonologisch gesteuerten klitischen Formen, die keine syntaktische Bedeutung tragen. Als Beispiel können hier Klitika dienen, die aus der Verbindung Präposition – Artikel entstehen und nur der Vereinfachung und Verkürzung in der Aussprache dienen. Dagegen können klitische Verbindungen von: Verb und Personalpronomen oder Artikel und Substantiv in einem Satz die Funktion des Subjekts bzw. Objekts einnehmen. Sie haben

syntaktische Bedeutung und deshalb lassen sie sich im Satz verschieben, obwohl sie immer in der unmittelbaren Nähe ihrer Basis bleiben und sich nur auf ihre unmittelbare syntaktische Umgebung beziehen müssen. Im Gegensatz dazu steht ihren Vollformen ein weiterer Bezugsrahmen zur Verfügung.

In den meisten Sprachen werden Wörter im Satz häufig nur zu stilistischen Zwecken umgestellt. Klitika sind davon ausgeschlossen, da sie sich nicht selbständig bewegen können. Auch syntaktische Operationen wie Kommutation oder Deletion können keine Klitika, sondern nur Wörter betreffen. Sie erlauben keine Konstituentenkonjunktion, sind unbetont und nicht modifizierbar.

Bibliographie

Abraham, Werner (1995): Pronominale Glieder und ihre klitische Formen. In: *Deutsche Syntax im Sprachvergleich: Grundlegung einer typologischen Syntax des Deutschen*. Gunter Narr Verlag Tübingen.

Aguado, Miguel/ Lehmann, Christian (1989): Zur Grammatikalisierung der Klitika im Katalanischen. In: RAIBLE, Wolfgang (ed.): *Romanistik, Sprachtypologie und Universalienforschung. Beiträge zum Freiburger Romanistentag 1987*. Tübingen. 151–161.

Brinkmann, Henning (1974): Reduktion in gesprochener und geschriebener Rede. In: *Gesprochene Sprache. Jahrbuch 1972*. (= *Sprache der Gegenwart* Bd.26). Düsseldorf. 144–162.

Bybee, Joan L. (1985): *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam.

Fanselow, Gisbert; Felix, Sascha W. (1993): *Sprachtheorie*. A. Francke Verlag Tübingen und Basel.

Gnutzmann, Claus (1975): *Auditiv-deskriptive Untersuchungen zu satzphonetischen Erscheinungen im Deutschen*. Kiel.

Grewendorf, Günther (2002): *Minimalistische Syntax*. A. Francke Verlag Tübingen und Basel.

Homberger, Dietrich (2000): *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Reclam Stuttgart.

Klavans, Judith (1982): *Some problems in the theory of clitics*. Bloomington.

Klavans, Judith (1985): The independence of syntax and phonology in cliticization. In: *Language* 61. 95–120.

Kohler, Klaus J. (1979): Kommunikative Aspekte satzphonetischer Prozesse im Deutschen. In: Vater, Heinz (ed.): *Phonologische Probleme des Deutschen*. (= *Studien zur deutschen Grammatik* 10). Tübingen. 13–39.

Meinhold, Gottfried (1967): Geschwächte Lautformen („weak forms") in der deutschen Standardaussprache. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena*, Heft 5. 609–612.

Nübling, Damaris (1992): *Klitika im Deutschen. Schriftsprache, Umgangssprache, alemannische Dialekte*. Gunter Narr Verlag Tübingen.

Schaub, Sybille (1979): Verschmelzungsformen von Präpositionen und Formen des bestimmten Artikels im Deutschen. In: VATER, Heinz (ed.): *Phonologische Probleme des Deutschen* (= *Studien zur deutschen Grammatik* 10). Tübingen. 63–104.

Werner, Otmar (1987): Natürlichkeit und Nutzen morphologischer Irregularität. In: Boretzky, Norbert (ed.): *Beiträge zum 3.Essener Kolloquium über Sprachwandel und seine bestimmende Faktoren*. Bochum. 289–316.

Vater, Heinz (1999): *Einführung in die Sprachwissenschaft*. 3.Auflage; Wilhelm Fink Verlag, München

Wackernagel, Jacob (1892): Über ein Gesetz der indogermanischen Wortstellung. In: *Indogermanische Forschungen* 1. 333–436.

Zwicky, Arnold, M. (1977): *On clitics*. Indiana Univerity Linguistics Club.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Czesława Schatte
Instytut Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zu Interphraseologismen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik*

0. „[…] in allen Sprachen gibt es mehr oder weniger reichhaltige Bestände an festen Wendungen, und nicht wenige finden auch eine geübte Sprachpraxis. Dass aber zahlreiche Redensarten und Sprichwörter in vielen Sprachen formal und inhaltlich annähernd gleich sind, darüber erfährt man im Sprachunterricht (und leider auch in der Sprachwissenschaft) nur selten etwas, und das in einer Zeit des europäischen Ausgleichs" (Braun/Krallmann 1990: 74).

Dieser Gedanke von Braun hat nach fast 15 Jahren nur wenig von seiner Aktualität verloren, und zwar sowohl in Hinsicht auf die in Klammern genannten sprachwissenschaftlichen Untersuchungen als auch die Fremdsprachendidaktik, wobei fremdsprachdidaktische Aufbereitung einer Erscheinung immer von der Linguistik vorgelegten Forschungsresultaten folgt.

1. Interphraseologismen bzw. phraseologische Internationalismen haben eine eher bescheidene, sich vor allem auf Beiträge (Basaj 1985, Menac 1987, Maćkiewicz 1988, Braun/Krallmann 1990, Krzyżanowska 1992, Paszenda 2000, 2001) und mit anderer Problematik verbundene Überlegungen zu Phraseologismen in verschiedenen Sprachenkonstellationen (Földes 1991, 1992, 1996, Braun 1999) beschränkende, Forschungsgeschichte. Ein anderes Kennzeichen der Untersuchungen zu Interphraseologismen ist, dass sie fast immer vor dem Hintergrund bzw. in Verbindung mit der lexembezogenen Internationalismenforschung durchgeführt werden, was weitgehend unumgänglich und daher nicht negativ zu werten ist. Der kürzlich erschienene zweite Band zu Internationalismen (Braun/Schaeder/Volmert 2003) konzentriert

* Frau Elżbieta Gąsiorowska-Czarnecka von der Medizinischen Akademie in Poznań möchte ich hiermit für ihre wertvollen sprachlichen Hinweise bei der Arbeit an diesem Beitrag danken.

sich allerdings nur auf die Ebene der Einzellexeme und nimmt die Problematik der komplexen Phraseolexeme bis auf eine kurze Bemerkung zur Bestandsaufnahme (S. 1) nicht mehr auf. Der Grund dafür ließe sich einerseits in der Komplexität der Phraseologismen und andererseits vielleicht in der Vielfalt der zur Erforschung von Internationalismen heranzuziehenden Aspekte vermuten.

Anhand der Vergleichsanalyse mehrerer Definitionen der Internationalismen hat R. Bergmann (1995: 242 f.) folgende Aspekte zusammengestellt: bezüglich der Ausdrucksseite – gleiche oder ähnliche Form, bezüglich der Inhaltsseite – gleiche oder ähnliche Bedeutung, bezüglich der Verbreitung – in mehreren Sprachen nicht gleicher Sprachfamilie, bezüglich der Herkunft – gleicher Ursprung. Eine direkte Übertragung dieser Aspekte auf Interphraseologismen erweist sich allerdings als problematisch und nicht ausreichend für deren Definition. Das erste Problem betrifft die Ausdrucksseite. Die Internationalismenforschung arbeitet auf der interlingualen Ebene mit dem Begriff *Interlexem* als einer abstrakten Einheit, die nur einzelsprachlich realisiert wird (vgl. u.a. Schaeder 1990: 43). Bei Interphraseologismen als komplexen Strukturketten kann eine solche abstrakte lexikalische Einheit nicht angenommen werden, weil sie „nicht mit Inter-Lexemen, sondern mit *Lexemen*" (Braun/Krallmann 1990: 78) als konkreten Einheiten der jeweiligen Sprache operieren. Braun hebt allerdings hervor, dass Interphraseologismen „mit gleichen paradigmatischen Festlegungen [...] und nicht mit Synonymen [operieren]. Die Gleichheit wird aber am stärksten auf der syntagmatischen Ebene, auf der Ebene der (festen) Wortkombinationen, erkennbar, so daß man von einer Inter-Kombination sprechen kann. Unabdingbare Voraussetzung ist zudem, dass die (einzelsprachlichen) Vertreter dieser Inter-Kombination gleiche Gesamtbedeutungen haben" (Braun/Krallmann 1990: 78). Damit wäre hier nicht so sehr die formal-morphologische, sondern die auf direkter und phraseologischer Bedeutung basierende Gleichheit des Kernwortes und der ganzen Wendung vorausgesetzt, womit es zugleich zu einer Überlappung der Ausdrucks- und der Inhaltsebene kommt. Wie wichtig das für die Ermittlung der Interphraseologismen ist, lässt sich am Beispiel der am stärksten vertretenen Sachgruppen der Interphraseologismen des Polnischen, Deutschen und Englischen mit dem Kernwort *ręka*/*Hand*/*hand* und *głowa*/*Kopf*/*head* zeigen.

1. wyciągnąć do kogoś **rękę**/(pomocną) **dłoń** || jdm eine hilfreiche **Hand** leihen/bieten || give sb a helping **hand**/lend sb a **hand**
2. pełnymi **garściami**/pełną **garścią** || mit vollen **Händen** || with an open **hand**
3. koronowana **głowa** || gekröntes **Haupt** || crowned **head**

Im ersten Beispiel fungieren als Kernwort die Lexeme *ręka*/*Hand*/*hand*, die in den drei Sprachen die gleiche denotative Bedeutung haben und das den Menschen als Greif- und Tastinstrument dienende obere Glied bezeichnen. Daneben gibt es die polnische phraseologische Variante mit dem Kernwort *dłoń*, das im Polnischen einerseits mit *ręka* voll synonym sein kann, andererseits aber nur den greifenden Teil der ganzen Hand oder nur die innere Oberfläche des greifenden Teils (*Handfläche*/*palm*) bezeichnen kann (vgl. Filar 1998: 254 f.). Diese Unterschiede in der Benennung resultieren aus einer z.T. anderen Segmentierung der Wirklichkeit und aus der Annahme unterschiedlicher Kriterien (Bau, Funktion, Aussehen, ...) bei der Konzeptualisierung. Noch deutlicher wird das im zweiten Beispiel, wo im Polnischen das Lexem *garść* – „die gekrümmte Hand/eine Handvoll" – (*Faust, eine Handvoll*/*fist*) das Kerwort bildet, und sein Austausch gegen *ręka* die phraseologische Stabilität verletzen würde.

Das dritte Beispiel enthält im Deutschen als Kernwort das mit *Kopf* nicht synonyme Lexem *Haupt*, dessen Gebrauchsbedingungen anders sind. *Kopf* ist stilistisch neutral, *Haupt* dagegen ist in freier Verwendung stilistisch markiert als gehoben und poetisch, kontextuell bedingt auch ironisch. Sonst tritt es nur in geprägten Komposita (*Familienoberhaupt*) und festen Wendungen auf.

Damit erfüllen die letzten zwei Beispiele nicht das von Braun genannte Kriterium der paradigmatischen Festlegung und sollten eigentlich nicht zu Interphraseologismen gerechnet werden. Das erste Beispiel dagegen kann zu Interphraseologismen mit nicht vollständiger Äquivalenz zählen, weil es nur eine Variante zu der Form mit *ręka* darstellt. Braun selbst spricht sich für die Zulassung bestimmter Abweichungen in der Wahl der Autosemantika auf der paradigmatischen Ebene (Braun/Krallmann 1990: 79) aus, doch muss man sich bei der Erstellung der Interphraseologismen für didaktische Zwecke bewusst sein, dass jede solche Abweichung eine Interferenzgefahr mit sich bringt, die mit der Verletzung der phraseologischen Stabilität und der phraseologischen Bedeutung zusammenhängt.

Darüber hinaus wird hier deutlich, dass zu Interphraseologismen Wendungen mit gleichen Gebrauchsbedingungen gerechnet werden. Die meisten von ihnen sind stilistisch neutral bzw. tendieren leicht zum Umgangssprachlichen. Die als Kernwort benutzten Synonyme haben meist eine andere stilistische Markierung, die sich auf die ganze Wendung überträgt, die damit zwar als einzelsprachliche stilistische Variante, aber nicht als interlingual gleichwertig angesehen werden kann (vgl. dazu auch Beispiele 46, 48).

Der phraseologischen Bedeutung liegt immer ein Bildmotiv zugrunde, das in verschiedenen Kulturen und Sprachgemeinschaften anders, ähnlich oder gleich sein kann. Gleiche und ähnliche Bildmotive können in verschiedenen

Sprachen gleich, ähnlich oder auch anders versprachlicht werden. Nur auf (fast) gleich versprachlichten Bildmotiven basierende Phraseologismen kommen als eventuelle Interphraseologismen in Betracht. Damit soll bei der Bestimmung der Interphraseologismen der Aspekt des Bildmotivs mit seiner Symbolik mitberücksichtigt werden, was bei lexikalischen Internationalismen nicht notwendig ist. Die schon erwähnte Gleichheit der Gesamtbedeutung der Versprachlichungsketten bleibt die unabdingbare Voraussetzung für die Bestimmung der Interphraseologismen, ähnlich wie ihr Vorkommen in mehreren (mindestens drei) Sprachen nicht gleicher Sprachfamilie. Die Rolle des Bildmotivs und seiner Symbolik, die z.T. mit dem Verwandschaftsgrad der in Frage kommenden Sprachen zusammenhängen kann, scheint in der Fremdsprachendidaktik besonders wichtig zu sein, worauf noch eingegangen werden soll.

Bei der Bestimmung der lexikalischen Internationalismen wird als letzter Aspekt ihre gemeinsame Herkunft genannt, deren Nachweis schon auf der Ebene einfacher Lexeme manchmal, auf der Ebene der Phraseolexeme umso häufiger problematisch bzw. diskutabel sein kann. So relativiert die Internationalismenforschung selbst diese Forderung, weil sie sich „zunächst und vor allem als *synchrone Forschungsrichtung* [versteht] (Volmert 1990: 50), in der „die diachronische Perspektive [...] keine oder allenfalls eine sekundäre Rolle spielt" (Schaeder 2003: 86), und erkennt als Internationalismen solche Ausdrücke an, deren „Repräsentanten zu einem bestimmten *Betrachtzeitpunkt* mit äquivalenter(n) Bedeutung(en) [...] in den Vergleichssprachen zu identifizieren sind" (Volmert 1990: 50).

Zur Festlegung der Herkunft von (Inter)Phraseologismen ist die soziokulturelle und kultursemiotische Perspektive heranzuziehen (vgl. Dobrovol'skij/Piirainen 1996), weil Phraseologie wie kein anderer Wortschatzbereich in der außersprachlichen Wirklichkeit jeder Kultur- und Sprachgemeinschaft verankert ist. „Alte Traditionen, Sitten und Bräuche, geschichtliche Fakten, Erscheinungen des gesellschaftlichen, politischen Lebens sowie sozioökonomische Verhältnisse und kulturelle Werte oder Deutungssysteme finden also regulär ihren Niederschlag in der Phraseologie" (Földes 1996: 86), die daher „als 'kollektives Gedächtnis' der Sprachträger, als 'Spiegel' der Kultur, der Lebensweise der gesamten Sprach- und Kommunikationsgemeinschft beim interkulturellen Vergleich spezielle Beachtung [verdient]" (Földes 1996: 94). Wo die historischen, geographischen und gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen, die Tier- und Pflanzenwelt, die Alltagserfahrungen und -umstände sowie kulturelle Werte und Überlieferungen sich decken bzw. universell sind und gleich bzw. ähnlich versprachlicht werden, sind Interphraseologismen zu erwarten. Vor diesem Hintergrund lassen sich generell zwei Gruppen von Interphraseologismen bezüglich ihrer Herkunft unterscheiden.

Zur ersten Gruppe gehören Phraseologismen mit nachgewiesener gemeinsamer Herkunft, also solche, die aus gleichen schriftlich (bis zu einem gewissen Zeitpunkt auch mündlich) überlieferten Quellen stammen, wie die Bibel, Mythologie, Sagen und Märchen, Werke antiker und klassischer Weltliteratur oder andere für die jeweilige Kulturwelt bedeutende Schriften (vgl. dazu Basaj 1985: 78 ff.; Braun/Krallmann 1990: 76; Földes 1992; 1996: 96 ff.; Maćkiewicz 2001: 558; Chrissou 2001: 113). Da sie vor allem für die europäische Kultur von prägender Bedeutung sind, werden sie zuweilen zu „Europäismen", zur sog. „europäischen Wortschatzgemeinschaft" (Maćkiewicz 2001: 555, auch 2004: 7) gerechnet, was allerdings die Eurozentriertheit solcher Untersuchungen deutlich macht.

Zur zweiten Gruppe gehören Phraseologismen, deren eventuelle gemeinsame Herkunft von der historischen Phraseologie (vgl. Burger 1998: 122 ff.) noch nachzuweisen wäre. Es sind gleichartige Phraseologismen, die aufgrund der Gleichheit der außersprachlichen Faktoren und ähnlicher Denkweisen in verschiedenen Sprachen (vielleicht) unabhängig voneinander entstanden sind. Solche phraseologischen Parallelismen basieren nach Černyševa (1984: 20) „auf den universellen Gesetzen des menschlichen Denkens, die zur Gewährleistung der emotionalen Funktion der Sprache dieselben Mechanismen nutzen und gleiche oder ähnliche komplexe Spracheinheiten entstehen lassen". Ähnlich sehen das Problem Basaj (1985), Maćkiewicz (2001), Chrissou (2001) u. a. Braun dagegen lehnt den Parallelismus im Entstehen von Interphraseologismen ab, weil „die Bestände an Interlexemen und Interphraseologismen nicht auf Zufälligkeiten [beruhen], sondern sie sind Ergebnisse internationaler Kontakte, die ihrerseits politische, kulturelle, ökonomische usw. Voraussetzungen haben" (Braun/Krallmann 1990: 76). Insbesondere im europäischen Raum gab es Perioden der Dominanz verschiedener Sprachen und der Durchdringung von Kulturen, was in den Wortschätzen anderer Sprachen bleibende Spuren in Form von (auch phraseologischen) Entlehnungen und Kalkierungen hinterlassen hat, doch bezüglich der Interphraseologismen müsste Brauns Standpunkt von der historisch-vergleichenden Phraseologie verifiziert werden.

2. Aus der obigen Diskussion wird ersichtlich, dass für Interphraseologismen, wie für alle Phraseologismen, die schon erwähnte ihrer Gesamtbedeutung zugrunde liegende und diese motivierende Bildbasis mit ihrer Symbolik von großer Wichtigkeit ist. Die Bildbasis fungiert als eine Art innere Form, ein bildlicher Hintergrund, aus dem heraus die phraseologische Bedeutung erschlossen und nachvollzogen werden kann. Unter den sog. nichtmotivierten Phraseologismen, deren im Bild enthaltene Motivation im historischen Prozess verloren gegangen und aus synchroner Sicht nicht mehr

nachvollziehbar ist, sind Interphraseologismen kaum zu erwarten. Übernommen werden bzw. in mehreren Kultur- und Sprachgemeinschaften parallel funktionieren können Bildmotive, die dank ihrer übereinzelsprachlichen bis universellen Werte kognitiv erfassbar sind (vgl. Földes 1996: 100 f.). Die Motiviertheit der (Inter)Phraseologismen hilft sie durch Bildung von Assoziationen mental zu verarbeiten (vgl. Burger 1998: 66 f.), weil „die bildliche Komponente eines motivierten Idioms als Teil seiner aktuellen Bedeutung mitverarbeitet wird" (Dobrovol'skij/Piirainen 1996: 103). Die Erstellung von Interphraseologismen soll daher mit der Ermittlung möglicher „Bildspenderbereiche als gemeinsame Motivationsgrundlage" (Chrissou 2001: 91; vgl. auch Braun/Krallmann 1990: 79) begonnen werden und entsprechende, um ein das zentrale Element des jeweiligen Bildes benennende Kernwort gruppierte, interphraseologische Sachbereiche aussondern lassen. Den ergiebigsten Bereich stellt laut mehrerer Untersuchungen (u.a. Földes 1991, 1996, Braun 1990, Chrissou 2001) mit Sicherheit der Mensch mit seinem Körper und seiner nächsten Umgebung, wie Flora, Fauna, Farbenwelt u.a.m. dar. Um die Interphraseologismen der einzelnen Sachbereiche didaktisch verwertbar zu machen, müssen sie in Äquivalenzgruppen nach aus den Definitionsmerkmalen abgeleiteten Kriterien geordnet werden. In Anlehnung an Braun (Braun/Krallmann 1990: 79) werden zu Interphraseologismen in mindestens drei (davon zwei nicht verwandten) Sprachen vorhandende phraseologische Einheiten mit gleicher Gesamtbedeutung gerechnet, der ein gleiches Bild zugrunde liegt und dessen Versprachlichung mit (fast) gleicher fester Komponentenkette und (fast) gleicher morphosyntaktischer Struktur zustande kommt, wobei die bildtragenden Autosemantika und vor allem das Kernwort des Phraseologismus (fast) identisch sind, die Synsemantika dagegen nicht unbedingt.

Danach lassen sich zwei didaktisch relevante Äquivalenzgruppen unterscheiden:

1. Interphraseologismen mit vollständiger Äquivalenz, bei der alle Elemente übereinstimmen
2. Interphraseologismen mit teilweiser Äquivalenz, unterteilt in zwei Untergruppen:
   A. Interphraseologismen mit geringen einzelsprachlich bedingten Strukturunterschieden. Die Autosemantika bleiben dabei unverändert mit Ausnahme der formalen Kennzeichen, wie reiner bzw. präpositionaler Kasus, andere Kasus und/oder Numeri beim Kernwort, die Synsemantika können differieren, z.B. andere Präpositionen.
   B. Interphraseologismen mit lexikalischen Unterschieden in der Komponentenkette, die zum Teil durch andere Strukturierung oder stilistische Markierung bedingt sind, wie andere Verben, Verbformen oder anderes

genus verbi, Weglassbarkeit und Fakultativität mancher Elemente, eventuelle Zulassung von Kernwortvarianten.

3. Interphraseologismen des Polnischen, Deutschen und Englischen mit dem Kernwort *ręka*/*Hand*/*hand* und *głowa*/*Kopf*/*head* würden danach folgende Gruppierungen aufweisen:

3.1. Interphraseologismen mit dem Kernwort *ręka*/*Hand*/*hand*

3.1.1. Vollständige Äquivalenz

1. prosić/starać się o czyjąś rękę || um jds Hand bitten/anhalten || ask for sb's hand
2. potrzebować silnej ręki || eine feste Hand brauchen || need a firm hand
3. być czyjąś prawą ręką || jds rechte Hand sein || be sb's right hand
4. z pierwszej ręki || aus erster Hand || (at) first hand
5. z drugiej ręki || aus zweiter Hand || (at) second hand
6. mieć czyste ręce || reine/saubere Hände haben || have clean hands
7. być w dobrych rękach || in guten Händen sein || be in god hands
8. zacierać ręce (*z radości*) || sich die Hände reiben (*vor* (*Schaden)Freude*) || rub one's hands (*with delight*)
9. załamywać ręce || die Hände ringen || wring one's hands

3.1.2. Teilweise Äquivalenz

A.

10. podnieść na kogoś rękę || die Hand gegen jdn heben || raise one's hand against sb
11. Wszystko w ręku Boga!|| Alles (ist) in Gottes Hand! || All in Gods hands!
12. wziąć/brać coś w swoje ręce || etw in die /seine Hände nehmen || take sth into/in one's hand
13. żelazną/silną ręką || mit eiserner/fester/starker Hand || with an iron/strong/heavy hand
14. przez podniesienie ręki (*głosować*) || durch (Auf)Heben der Hand (*abstimmen*) || by show of hands (*vote*)
15. mieć wolną rękę/ dać/zostawić komuś wolną rękę || freie Hand haben/jdm freie Hand lassen || give sb a free hand/ sb has a free hand

16. z ręką na sercu || Hand aufs Herz || hand on heart
17. gołą ręką/gołymi rękami || mit der bloßen Hand || with one's bare hands
18. dać komuś coś do ręki || jdm etw in die Hand geben || give sth in one's hand
19. nosić kogoś na rękach || jdn auf Händen tragen || bear sb in one's hands
20. Ręce do góry! || Hände hoch! || Hands up!
21. trzymać kogoś za rękę || jdm die Hand halten || hold sb's hand

B.

22. na własną rękę ||auf eigene Hand/Faust || for one's own hand
23. móc policzyć coś na palcach jednej ręki || etw an einer Hand/an den Fingern einer Hand abzählen können || can count sth on the fingers of one hand
24. Hand in Hand || ręka w rękę/ ramię w ramię || hand in hand
25. mieć związane ręce || jdm sind die Hände gebunden || have one's hands tied/sb's hands are tied
26. Ręce precz!/Ręce przy sobie! ||Hände weg! || Hands off!
27. jeść komuś z ręki || jdm aus der Hand fressen || eat out of sb's hand/ have sb eating out of one's hand
28. podnieść na siebie rękę || die Hand an sich legen || lay hands on oneself
29. coś leży/jest w czyichś rękach || etw liegt in jds Hand || sth is in one's hands
30. mieć hojną rękę || eine offene Hand haben || give with the open hand
31. mieć (czyjąś) krew na rękach/mieć ręce splamione (czyjąś) krwią || blutige Hände haben/ an jds Händen klebt Blut || have (sb's) blood on one's hands
32. mieć (szczęśliwą) rękę do czegoś || eine glückliche Hand mit/bei etw haben || have a hand for sth
33. umywać ręce (od czegoś) || seine Hände in Unschuld waschen || wash one's hands (of sth)
34. ręka boska/palec Boży || Gottes Hand || the hand/finger of God
35. siedzieć/czekać z założonymi rękami || die Hände in den Schoß legen || fold one's hands
36. mieć coś pod ręką || etw bei der/zur Hand haben || have sth (close/ready/) at/on hand
37. maczać w czymś ręce/palce/przyłożyć do czegoś rękę || seine Hand/Hände in etw haben || have a hand in sth
38. mieć/trzymać coś/kogoś w (swoich) rękach / w ręku/garści || etw/jdn (fest) in der Hand/in seinen Händen haben || have sth/sb in hand
39. mieć pełne ręce roboty || alle/beide Hände voll zu tun haben || have one's hands full

40. trzymać ręce z daleka od czegoś/kogoś || die Hände/Finger von etw/jdm /davon lassen || keep one's hands of sth/sb
41. wyciągnąć do kogoś rękę/(pomocną) dłoń || jdm eine hilfreiche Hand leihen/bieten || give sb a helping hand/lend sb a hand
42. wróżyć/czytać komuś z ręki || jdm aus der Hand lesen || read sb's hand
43. (s)plamić sobie (czymś) ręce || sich die Hände (mit etw) schmutzig machen || dirty/soil one's hands/ get one's hands dirty
44. przejść w inne/czyjeś ręce || in andere/jds Hände übergehen || change hands
45. dostać się w czyjeś ręce/wpaść komuś w ręce || jdm in die Hände/Finger fallen/ in jds Hände geraten || fall/get into hands of sb/of sb's hands
46. dostać kogoś w swoje ręce/łapy || jdn in die Hände/Finger kriegen || get one's hands on sb
47. złożyć coś w czyjeś ręce || etw in jds Hände legen || put/place sth in one's hands
48. położyć na czymś rękę/łapę || die/seine Hand auf etw legen || lay one's hands on sth
49. wpaść/dostać się w niepowołane ręce || in falsche Hände geraten || fall/get in(to) the wrong hands
50. dostać się we właściwe ręce || in richtige/rechte Hände geraten || fall/get in(to) the right hands
51. kraść (wszystko), co wpadnie w ręce/kraść, co popadnie || stehlen, was einem in die Hand fällt || steal everything one can get in his hands
52. od ręki || aus/von der Hand weg || off-handed/ (work sth) out off hand
53. z pustymi/próżnymi rękami || mit leeren Händen || empty-handed
54. robić coś ręcznie || etw von der Hand machen || do/make sth by hand
55. (*mus*) coś jest/grać na cztery ręce || etw ist/spielen vierhändig || sth is/play four-handed

?

56. Niech nie wie lewica, co daje prawica./Nie wie lewica, co robi prawica. || Was die Rechte gibt, lass die Linke nicht wissen./Die rechte (Hand) weiß nicht, was die linke tut. || The right hand doesn't know what the left hand is doing. (*Matt. 6.3*)
57. mieć lepkie ręce || klebrige Hände/Finger haben || have sticky fingers
58. nie kiwnąć/ruszyć palcem || keine Hand /keinen Finger rühren || not to lift a hand/finger
59. pełnymi garściami/pełną garścią || mit vollen Händen || with an open hand

3.2. Interphraseologismen mit dem Kernwort *głowa*/*Kopf*/*head*

3.2.1. Vollständige Äquivalenz

60. domagać się/żądać czyjejś głowy || jds Kopf fordern || demand sb's head
61. chować głowę w piasek || den Kopf in den Sand stecken || bury one's head in the sand
62. (po)kiwać nad czymś głową || den Kopf über etw schütteln || shake one's head over sth
63. nosić głowę wysoko || den Kopf hoch tragen || hold/carry one's head high
64. spuścić/zwiesić głowę || den Kopf hängen/sinken lassen || hang one's head
65. z głowy || aus dem Kopf || out of one's head
66. na głowę || pro Kopf || per head
67. mieć dach nad głową || ein Dach über dem Kopf haben || have a roof over one's head

3.2.2. Teilweise Äquivalenz

A.

68. zawrócić komuś w głowie || jdm den Kopf verdrehen || turn sb's head
69. drapać się po głowie || sich den Kopf kratzen || scratch one's head
70. wyznaczyć cenę/ nagrodę za czyjąś głowę || einen Preis/eine Belohnung auf jds Kopf aussetzen || put a price/reward on sb's head
71. odpowiadać za coś głową || mit dem Kopf für etw haften || answer for sth with one´s head
72. zapłacić za coś głową || etw mit dem Kopf bezahlen || pay with one's head for sth
73. (po)lecą głowy || Köpfe (werden) rollen || heads will roll

B.

74. (po)liczyć coś w głowie || etw im Kopf (aus)rechnen || add these figures up in one's head
75. chwytać/łapać się za głowę || sich an den Kopf fassen/greifen || put one's hand to one's head
76. komuś mąci/miesza/plącze się w głowie || jdm schwirrt der Kopf || one's head is in a whirl
77. łamać sobie nad czymś głowę || sich den Kopf über etw zerbrechen/zermartern || puzzle one's head over sth

78. wybić sobie coś z głowy || sich etw aus dem Kopf schlagen || put/get sth out of one's head
79. coś nie mieści się komuś w głowie || etw will jdm nicht in den Kopf (hinein) gehen /etw geht... || sb cannot get it/sth into one's head
80. coś nie chce komuś wyjść z głowy || etw will jdm nicht aus dem Kopf gehen /etw geht.. || sb cannot get it/sth out of one's head
81. bić/walić głową w/o mur || mit dem Kopf durch die Wand gehen/rennen (wollen) || bang/knock one's head against a wall
82. (*loq*) mieć źle/nie po kolei w głowie || nicht ganz richtig im Kopf sein || be not (quite) right in the head
83. (*veralt*) skrócić kogoś o głowę || jdn einen Kopf kürzer/kleiner machen || cut/chop sb's head off
84. mieć głowę pełną pomysłów || den Kopf voll Ideen haben || sb's head is full of ideas
85. coś przychodzi/wpada/strzela komuś do głowy || etw kommt jdm in den Kopf || sth pops into one's head
86. wbić sobie coś do głowy/ nabić sobie czymś głowę || sich etw in den Kopf setzen || get sth into one's head

?

87. koronowana głowa || gekröntes Haupt || crowned head

Die Gruppe der vollständigen Äquivalenz ist in beiden Fällen verständlicherweise die kleinste, die der teilweisen Äquivalenz mit geringen Strukturunterschieden ist mit der der vollständigen Äquivalenz vergleichbar, die der teilweisen Äquivalenz mit lexikalischen Unterschieden ist in etwa doppelt so groß wie die ersten beiden, wobei sich (mit einem Fragezeichen abgetrennt) in der letzten Gruppe Phraseologismen befinden, deren Zuordnung zu Interphraseologismen wegen starker lexikalischer Differenzen fraglich ist, obwohl sie auf die gleiche Bildbasis und einige auf die gleiche biblische Quelle zurückgehen.

Die Annahme strengerer lexikalischer Kriterien würde die Zahl der in Frage kommenden Phraseologismen stark reduzieren und damit die Idee der Interphraseologismen selbst minimieren. Vom Standpunkt der Fremdsprachendidaktik aus bergen vor allem Phraseologismen mit lexikalischen Unterschieden Interferenzgefahren und verlangen besondere Aufmerksamkeit und den Einsatz anderer Lerninstrumente im Unterricht – ähnlich wie die hier ausgeklammerten Pseudo-Interphraseologismen, deren formale Gleichheit nicht gleiche Semantik und Verwendung bedeutet.

4. Die Einbeziehung der Interphraseologismen in die Mehrsprachigkeitsdidaktik (zu diesem Begriff vgl. u.a. Bausch 2003: 439 ff.; Meißner 1996: 285) hat andere Voraussetzungen und Aufgaben. Für Meißner (1996: 285) „[löst] die Mehrsprachigkeitsdidaktik das Fremdsprachenlernen aus der Fixierung auf einzelne Zielsprachen – wenn immer dies lernökonomisch lohnend erscheint –, um das Erlernen mehrerer Sprachen instrumental, plurilingual und plurikulturell 'zusammenzudenken'. Dies entspricht dem Prinzip der Zentrierung auf die Lerner, deren mentales Lexikon, Sprachenkönnen und 'Weltwissen' u.a. Folge von Verarbeitungsprozessen in den Ausgangsprachen und in unterschiedlichen Fremdsprachen sind. Damit fasst die Mehrsprachigkeitsdidaktik breiter als jede einzelsprachliche Fachsprachendidaktik, zu welchen sie komplementär definiert". Die Mehrsprachigkeitsdidaktik nutzt stark den bewussten Wissenstransfer und sucht gezielt nach „interlingualen Transferbasen" (Meißner 1996: 287), zu denen Interphraseologismen ohne Zweifel gehören. Brauns Feststellung, dass Internationalismen in der Fremdsprachendidaktik „einen multiplizierten Gebrauchswert" (2003: 239) haben, gilt voll auch für Interphraseologismen. Durch ihre Verankerung in gleichen Bildmotiven, verstärkt durch ihre formal-sprachliche Gleichheit, fördern sie die Vermittlung sprachlicher Kompetenz und soziokulturellen Wissens in mehr als einer Fremdsprache gleichzeitig dadurch, dass die Lerner sie von der/(den) schon erlernten Fremdsprache(n) und dazu von ihrer Muttersprache her als bekannt empfinden und aus dem Gedächtnis als komplexe Information abrufen können. Damit wird der Drittsprachenunterricht hinsichtlich der kognitiven Verarbeitung des Materials und der Nutzung kognitiver Lernstrategien optimiert, der Lerner für übereinzelsprachliche Reflexion sensibilisiert und zu interkulturellen Vergleichen angeregt, „um das *zwischen* dem Fremden und dem Eigenen liegende Verbindende sichtbar zu machen", aber auch um zu verstehen, „dass das (vermeintlich) Eigene das Fremde enthält" (Meißner 1996: 302). Ein solcher Vergleich als kognitiver Prozess effektiviert wiederum den Lernprozess von L-3 und führt schneller zu dauerhaften Behaltenseffekten. Er kann zur Bewusstmachung phraseologischer Wendungen überhaupt beitragen, die für viele Lerner in ihrer Muttersprache so selbstverständlich sind, dass sie gar nicht als solche empfunden werden. Durch die Einführung gleicher Phraseologismen in mehreren nach- bzw. nebeneinander gelernten Fremdsprachen und den zusätzlichen Bezug auf die Muttersprache wird der Lerner zur Erlangung der gar nicht einfachen idiomatischen Kompetenz schneller und effektiver hingeführt. Die Anwendung gleich gestalteter Wendungen lässt ihn besser verstehen, dass die Bedeutung phraseologischer Wendungen nicht so sehr in ihrem propositionalen Gehalt liegt, als vielmehr in dem durch sie

zusätzlich Kommunizierten, wie z.B., in wie weit die Wendungen zur Bildhaftigkeit und Expressivität des ganzen Textes beitragen und was sie bezüglich des Textproduzenten und des Textrezipienten leisten. Die Arbeit mit Interphraseologismen kann die sprachliche Korrektheit und Situationsangemessenheit des Ausdrucks sichern, Sprachbewusstheit wecken und entwickeln helfen, auch die Geschwindigkeit im Verarbeiten, Verstehen und Produzieren erhöhen. Der Rückgriff im L-3-Lernprozess auf die bereits im Gedächtnis gespeicherten Bildmotive und ihnen entsprechende Strukturketten der L-2, unterstützt durch die gleiche Kenntnis aus der L-1, entlastet die Konstruktionskomponente in ähnlicher Weise, wie das bei formelhaften Wendungen der Fall ist (vgl. Coulmas 1986: 64).

Interphraseologismen machen dem Lerner sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten deutlich, sie zeigen Übereinstimmungen der Denkweisen und -inhalte sowie in der sprachlichen Erfassung der Außenwelt und erleichtern damit die gegenseitige Verständigung, ohne die Integration nicht möglich ist.

Indem sie Brücken zwischen Sprachen und Kulturen schlagen, unterstützen sie in jeder Hinsicht die im obigen Zitat von Meißner enthaltenen Prizipien und Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Vom Lehrer erfordert das zum Teil eine andere Vorbereitung seiner Arbeit, deren Voraussetzung ist, dass er die entsprechenden Fremdsprachen selbst kennt. Die Bewusstmachung der für die Unterrichtsvorbereitung notwendigen Vergleichsstrategien darf allerdings nicht den Vergleich der Sprachen selbst zum Lernziel machen, in der Ausbildung der Lehrer sollte dies jedoch als eins der Ziele der methodischen Vorbereitung postuliert werden.

Bibliographie

Basaj, M. (1985): Z problematyki europeizmów frazeologicznych. In: M. Basaj, D. Rytel (ed.): *Z problematyki frazeologii polskiej i słowiańskiej II*. Wrocław, 73–82.

Bausch, K.-R. (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J.Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag, Tübingen, 439–445.

Bergmann, R. (1995): „Europäismus" und „Internationalismus" . Zur lexikologischen Terminologie. In: *Sprachwissenschaft* 20, 239–277.

Braun, P. (1999): Internationalismen und Europäismen: Eine lexikologische Analyse. In: *Sprachreport* 4, 20–24.

Braun, P. (2003): Wo und wie kann man Internationalismen (kennen)lernen? Einige sprachpädagogische Vorschläge. In: P. Braun, B. Schaeder, J. Volmert (Hrsg.): *Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen, 237- 244.

Braun, P., Krallmann, D. (1990): Inter-Phraseologismen in europäischen Sprachen. In: P. Braun, B. Schaeder, J. Volmert (Hrsg.): Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie. Tübingen, 74–86.

Burger, H.(1998): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin.

Chrissou, M. (2001): Deutsche und neugriechische Phraseologismen mit animalischer Lexik. Eine kontrastive Analyse auf der Wörterbuch- und der Textebene. In: *ELiSe: Essener Linguistische Skripte* – elektronisch. Jg. 1, H. 1, 89–121.

Černyševa, I. (1984): Aktuelle Probleme der deutschen Phraseologie. In: *Deutsch als Fremdsprache* 21. H. 1, 17–22.

Coulmas, F. (1986): Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb. In: R. Eppenender (Hrsg.): *Routinen im Fremdsprachenerwerb*. Goethe-Institut, München, 3–47.

Dobrovo skij, D., Piirainen, E. (2002): *Symbole in Sprache und Kultur. Studien zur Phraseologie aus kultursemiotischer Perspektive*. Bochum.

Filar, D. (1998): Ta dłoń może być garścią i może być pięścią. Aksjologiczne podstawy stereotypu językowego. Rekonesans. In: J. Anusiewicz, J., Bartmiński (ed.): *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodo-logia, analizy empiryczne* (= *Język a kultura* 12). Wrocław, 252–265.

Földes, C. (1991): Farbbezeichnungen als phraseologische Strukturkomponente im Deutschen, Russischen und Ungarischen. In: Ch. Palm (Hrsg.): *Europhras '90. Akten der internationalen Tagung der germanistischen Phraseologieforschung, Aske/Schweden, 12–15. Juni 1990*. Uppsala, 77–89.

Földes, C. (1992): Die Bibel als Quelle phraseologischer Wendungen: dargestellt am Deutschen, Russischen und Ungarischen. In: *Proverbium* 7, 57–75.

Földes, C. (1996): Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interliguale Zugänge. Heidelberg.

Krzyżanowska, A. (1992): Udział internacjonalizmów we frazeologii francuskiej i polskiej (na podstawie związków oznaczających śmierć). In: J. Maćkiewicz, J. Siatkowski (ed.): *Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych* (= *Język a kultura* 7). Wrocław, 129–133.

Maćkiewicz, J. (1988): Internacjonalizmy frazeologiczne a językowy obraz świata (na przykładzie frazeologizmów morskich). In: *Poradnik Językowy* 7, 488–496.

Maćkiewicz, J. (2001): Wyrazy międzynarodowe (internacjonalizmy) we współczesnym języku polskim. In: J. Bartmiński (ed.): *Współczesny język polski*. Lublin, 555–562.

Maćkiewicz, J. (2004): Czy istnieje środkowoeuropejska wspólnota językowa? (na podstawie występowania europeizmów w językach Europy Środkowej). In: A. Kątny (ed.): *Kontakty językowe w Europie Środkowej – Sprachkontakte in Mitteleuropa*. Olecko, 7–14.

Meißner, F.-J. (1996): Eurolexis und Fremdsprachenunterricht. In: H. Munske, A. Kirkness (Hrsg.): *Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen*. Tübingen, 284–305.

Menac, A. (1987): Gemeinsame semantische Gruppen in der Phraseologie der europäischen Sprachen. In: H. Burger, R. Zett (Hrsg.): *Aktuelle Probleme der Phraseologie*. Bern, 269–290.

Paszenda, J. (2000): Kryteria wyróżniania internacjonalizmów frazeologicznych. Zarys problematyki. In: A. Kątny, K. Hejwowski (ed.): *Problemy frazeologii i leksykografii*. Olecko, 109–125.

Paszenda, J. (2001): Trudności w identyfikacji frazeologicznych internacjonalizmów religijnych (w oparciu o współczesne jedno- i dwujęzyczne słowniki polskie, angielskie i niemieckie). In: M. Balowski, W. Chlebda (ed.): *Frazeografia słowiańska. Księga pamiątkowa poświęcona prof. dr. hab. Halinie A. Lilicz*. Opole, 273–283.

Schaeder, B. (1990): Versuch einer theoretischen Grundlegung der Internationalismen--Forschung. In: P. Braun, B. Schaeder, J. Volmert (Hrsg.): *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie.* Tübingen, 34–46.

Schaeder, B. (2003): Neuerlicher Versuch einer theoretischen und metodischen Grundlegung der Internationalismen-Forschung. In: P. Braun, B. Schaeder, J. Volmert (Hrsg.): *Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie.* Tübingen, 71–107.

Volmert, J. (1990): Interlexikologie – theoretische und methodische Überlegungen zu einem neuen Arbeitsfeld. In: P. Braun, B. Schaeder, J. Volmert (Hrsg.): *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen, 47–62.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Jan Sikora
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański

Zum internetgestützten Grammatikunterricht in der Schule

Die Vermittlung des grammatischen Wissens im traditionellen Deutschunterricht gehört zu wesentlichen Faktoren der Sprachdidaktik, die dem Lerner helfen, Strukturen der gelernten Sprache und die gelernten Sprachregeln richtig zu verstehen. Die Aneignung neuer sprachlicher Strukturen verläuft in zwei Phasen. Die erste Phase erfolgt in der Regel im Rahmen des Frontal- oder Gruppenunterrichts, in dem der Lehrer den Schülern eine neue Sprachregel erläutert und mit Beispielen belegt. Die zweite Phase verläuft entweder im Klassenteam, in einer Gruppe, bzw. in der Einzelarbeit durch Üben der neu gelernten Regel. Das Ziel der zweiten Phase liegt in der mentalen Aneignung und Festigung des neu gelernten grammatischen Wissens. Dem Lehrer steht eine Reihe von Möglichkeiten zur Verfügung, die im traditionellen Unterricht in der Durchführung einer Serie von grammatischen Übungen zum behandelten Stoff liegen. Die meisten Handbücher zum Deutschunterricht enthalten einen beträchtlichen Teil von Übungen, mit denen einzelne sprachliche Regeln gefestigt werden.

Durch rasante Entwicklung der Computertechnik gehört der Fremdsprachenunterricht zu den vielen Lebenszweigen, die die Errungenschaften der kybernetischen Wissenschaften wirksam nutzen. Die Fremdsprachenlehrer verwenden im Unterricht zahlreiche audiovisuelle Materialien, die den Prozess der Sprachaneignung fördern. Dazu gehören Tonmaterialien zur Phonetik, die bei Lernenden korrekte Aussprachegewohnheiten entwickeln, bzw. gesprochene Texte zur Förderung der Fertigkeit des Hörverstehens. Die visuelle Technik berücksichtigt die Nutzung von Overheadfolien mit diversen Bildmaterialien, die in der Erklärung der Sprachstrukturen, im Bereich der Landeskunde und anderen philologischen Bereichen hilfreich erscheinen. Außerdem stehen dem Fremdsprachenlehrer zahllose Videomaterialien mit

bewegten Bildern (Filmsequenzen) zur Verfügung, die im neuphilologischen Bereich alle Fertigkeiten unterstützen können.

Auf dem polnischen Markt erschienen viele Grammatikbücher, die eine Sammlung von Übungen mit kurzer Erläuterung der grammatischen Regeln enthalten. Die Übungen zur Festigung des grammatischen Wissens lassen sich in folgende Gruppen einteilen:

1. Lückentexte – Texte mit fehlenden Fragmenten, die vom Schüler sinngemäß und grammatisch korrekt zu ergänzen sind;
2. Mehrfachwahlübungen – Phrasen, Sätze, Fragen mit zur Wahl stehenden Ergänzungen, Antworten, von denen der Schüler eine sinngemäß und grammatisch richtige zu wählen hat;
3. Transformationsübungen – Phrasen, Sätze, die nach vorgegebenen grammatischen, bzw. semantischen Kriterien vom Schüler zu verwandeln sind, z.B. Transformation eines Aktivsatzes ins Passiv etc.
4. Übersetzungsübungen – Phrasen, Sätze, die aus der gelernten in die Muttersprache, bzw. aus der Muttersprache in die gelernte Sprache übersetzt werden unter Beachtung der Bedeutung und der grammatischen Regeln.
5. Zuordnungsübungen – Sie bestehen aus zwei oder mehreren Gruppen von Wörtern oder Texten, die einander so zuzuordnen sind, dass eine korrekte Äußerung zustande kommt.

Die Korrektur der gelösten Übungen erfolgt im Klassenforum, bzw. in der Gruppenarbeit unter Aufsicht des Lehrers oder selbst vom Schüler im Falle eines angeschlossenen Schlüsselteils, mit dem sich die Richtigkeit der Lösung feststellen lässt.

Neben Vorteilen der gemeinsamen Lösung der grammatischen Übungen im Frontal- oder Gruppenunterricht bestehen auch Nachteile, die vor allem mit stressiger Wirkung des Klassenforums auf den mit Lösung der Übungen beschäftigten Schüler zusammenhängen. Die dabei entstehende psychische Spannung führt oft zu Verwirrungen und Fehlern, die sich im Prozess der Sprachaneignung destruktiv auswirken.

Die Entwicklung kybernetischer Technologien und des Internets hat auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik Neuerungen mit sich gebracht. Mit dem Internet verbinden sich zahlreiche Möglichkeiten der Kommunikation und des Austausches von Text- und Bildinformationen, die den Prozess der Spracherlernung effektiv unterstützen. Neben allgemein verwendeten Möglichkeiten der Kommunikation, wie elektronischer Briefwechsel, Chatten in der reellen Zeit, bietet das Internet Dienste für Sprachlerner, die auf zahlreichen Internetseiten zu finden sind. Der Einsatz des Internets macht den Prozess der Spracherlernung attraktiver und beschleunigt die Aneignung sprachlicher Strukturen.

A. Borrmann sieht im Einsatz der Computertechnologie in der Fremdsprachendidaktik sichtbare Vorteile. „Mit der neuen Technologie lassen sich eine ganze Reihe traditioneller Aufgaben des Faches und von Schule auch oder gar besser lösen"[1]. Der Prozess des Lernens wird dadurch „selbstbestimmend und lebendig". Die Verwendung des Internets führt zur Veränderung der Rolle des Lehrers in der Klasse, vom Belehrenden zum Anreger, vom Bewertenden zum Helfer beim Lösen der Aufgaben.

Didaktische Materialien zur Fremdsprachendidaktik im Internet richten sich an diverse Lernergruppen für Anfänger und Fortgeschrittene, an Schüler aus dem gymnasialen (lyzealen) bzw. Hochschulbereich, für die die deutsche Sprache die Muttersprache bzw. die erlernte Zweitsprache ist. Der vorliegende Beitrag versucht wahlweise die Internetquellen zu beschreiben, die für polnische Gymnasial-, bzw. Lyzealschüler und Lehrer geeignet sind.

Internetmaterialien, die für den Grammatikunterricht zweckentsprechend sind, bieten dem Schüler und Lehrer Seiten mit Erklärung von grammatischen Strukturen im Bereich der Morphologie, Syntax sowie der Zeichenlehre. Sie bilden ein wertvolles Ergänzungsmaterial zu den traditionellen Lehrbüchern, in denen die Darstellung der Regeln durch verwickelte Sprache oft unverständlich erscheint. Elektronische Grammatikressourcen unterscheiden sich, nach A. Storrer, von der traditionellen Buchform durch drei Faktoren: Nichtlinearität, Multimedialität und Interaktivität[2]. Texte auf Internetseiten werden in der HTML-Sprache zusammengestellt, in der einzelne Wörter, Phrasen, Sätze etc. als Verweise zu anderen Internetseiten führen, wo der Leser weitere Informationen finden kann. Der Text auf Internetseite braucht also nicht linear, von Anfang zum Ende gelesen zu werden, sondern der Leser wird durch Anklicken der markierten Stellen sprunghaft zu den ihn interessierten Stellen des Materials geleitet. Multimedialität bringt Möglichkeiten mit sich, die in der Buchfassung überhaupt nicht zu erreichen sind. Anklicken eines Stichwortes kann z.B. mit einer Tondatei verbunden werden, so dass der Lerner im Lautsprecher die richtige Aussprache des Wortes zu hören bekommt. Interaktivität lässt sich ebenfalls nur in elektronischer Fassung erreichen und schafft neue Arbeitsmethoden bei Erlernung der fremden Sprache. Im Bereich der deutschen Sprache werden Projekte realisiert, die u. a. auf Nutzung der Hypermedia basieren, darunter Projekt GRAMMIS[3] entwickelt im Institut für Deutsche Sprache in Mannheim.

---

[1] http://www.gep.de/medienpraktisch/amedienp/mp2–97/2–97borr.htm

[2] Storrer Angelika / Harriehausen Bettina: Hypermedia für Lexikon und Grammatik, Tübingen 1998, S. 35.

[3] Bruno Strecker: Gramis. Das grammatische Informationssystem des Instituts für Deutsche Sprache, in: IDS Sprachreport, H3/2005, S. 12 ff.

Ein Beispiel für das Netzmaterial mit Darstellung grammatischer Regeln liefert die Seite auf dem Server www.DEUTSCHonline.de , auf dem der Lerner ein Verzeichnis der Erklärungen zur Form und Funktion der deutschen Wortarten sowie zur Satzlehre findet:

Anklicken einzelner Verweise führt zur Öffnung neuer Seiten mit gesuchten Materialien, die im Unterricht oder vom Lerner selbst ausgewertet werden können.

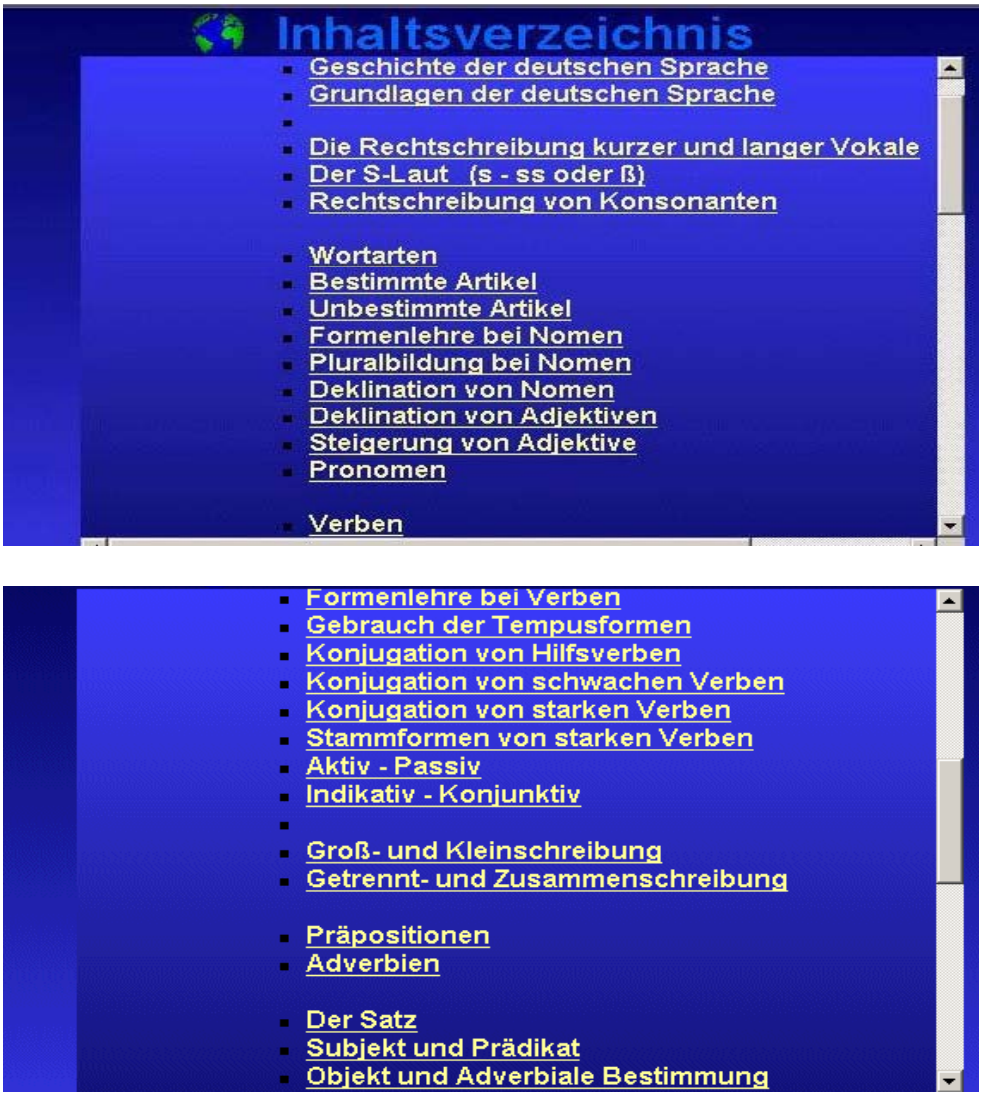
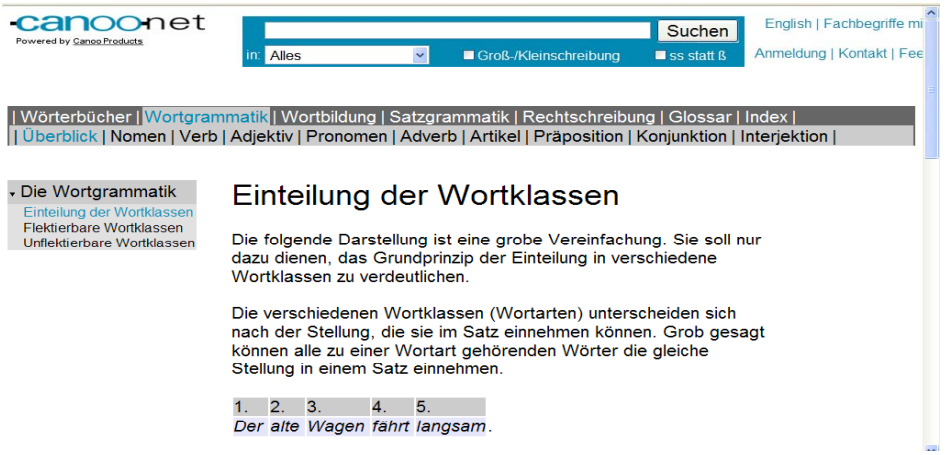


Abb.1

Auf dem Schweizer Server www.canoo.net wurde eine Übersicht der grammatischen Regeln der deutschen Sprache zusammengestellt, die die Wortgrammatik, Wortbildung, Satzgrammatik und Rechtschreibung umfasst: Abb.2



Neben theoretischen Erklärungen zur deutschen Grammatik stehen dem Schüler im Netz Sammlungen von Übungen zur Verfügung, die sein grammatisches Wissen überprüfen und festigen. Die im Internet enthaltenen Übungen lassen sich einteilen, einmal nach der präsentierten Form. Eine Gruppe bilden Sammlungen von Übungen, die in der traditionellen Buchform zu finden sind. Ein Beispiel, dafür bietet die Webseite: http://deutsch.matura.pl.

Der Schüler findet Übungen für Anfänger und Fortgeschrittene, die überwiegend als rtf-Dateien mit einem Texteditionsprogramm, z.B. MS Word zu öffnen sind. Den Übungen ist ein Schlüsselteil angeschlossen, so, dass eine Selbstkorrektur möglich ist.

Sie wurden als Lückensätze, als Transformationsübungen mit angegebenem Anfang des transformierten Satzes oder als Übersetzungsübungen konzipiert. Die Autoren haben auch einige Mehrfachwahlübungen vorbereitet, die das lexikalische Wissen der Schüler überprüfen. Diese Art von Übungen lässt sich in allen Unterrichtsformen realisieren und steht dem Lehrer als Zusatzmaterial zur Verfügung oder wird vom Schüler in seiner Eigenarbeit zur Festigung der gelernten sprachlichen Strukturen genutzt.

Übungsbeispiel 1: (http://deutsch.matura.pl/126/B-mittelschwer/B081.rtf)

Präpositionen

1. Das Taxi wartet schon vor ..... Haus.
   a) das
   b) dem
   c) die

d) des
e) den

2. Wir können morgen ..... Konzert oder ..... Theater gehen.
   a) ins, ins
   b) zur, zur
   c) im, auf
   d) am, ins
   e) zum, zur

3. Nächste Woche fährt sie .... Schweiz.
   a) in der
   b) nach
   c) in den
   d) zur
   e) in die

…

Lösungen

1. (b)
2. (a)
3. (e)

Übungsbeispiel 2: (http://deutsch.matura.pl/126/C-schwer/C037.rtf)

Schreibe im Passiv!

1. Man wird viele Wohnhäuser in unserer Straße bauen.
2. Man baut die Schränke in die Wände ein.
3. Sie besprachen den Ausflug.

Lösungsteil

1. In unserer Straße werden viele Wohnhäuser gebaut werden.
2. Die Schränke werden in die Wände eingebaut.
3. Der Ausflug wurde von ihnen besprochen.

Viele Materialien im Internet werden in der HTML[4]-Sprache angefertigt. Der große Vorteil dieser Übungen besteht in ihrer interaktiven Wirkungsweise, d.h. die vom Schüler eingegebenen Lösungen, Antworten werden nach Akzeptierung der Eingaben sofort bewertet. Das Ergebnis wird in Prozentsätzen der richtigen Antworten oder in der erreichten Punktenzahl angegeben.

[4] HyperTextMarkupLanguage

Der Schüler wird dabei auf die falsch ausgeführten Stellen verwiesen, so dass sie gleich korrigiert werden können. In dieser Gruppe sind Mehrfachwahlübungen, Lückentextübungen, Kreuzworträtsel und andere zu finden.



Abb. 3



Abb. 4

Nach andrücken einer Wahltaste entwickelt sich eine Liste von Verben (*begehen, erheben, schließen, lösen, ziehen, lüften, halten, befolgen, ablegen, fordern*), die mit angegebenen Wortgruppen zusammengestellt werden sollen.

Nach Ausfüllen aller Felder und Anklicken der Taste „Lösung überprüfen" erscheint das Ergebnis im Prozentsatz der richtigen Antworten.

Für die Lückentextübungen ein Beispiel aus dem oben erwähnten deutschen Server:



Abb. 5

Die Aufgabe des Schülers besteht im Ausfüllen der Lücken, so dass semantisch und grammatisch korrekte Sätze entstehen. Bei Schwierigkeiten besteht eine Möglichkeit der Hilfe; durch Anklicken des „Tipp"-Schalters erscheinen erste Buchstaben der erwarteten Stichwörter, die den Schüler auf die richtige Antwort führen sollten. Nach Lösen der Übung erfolgt die Auswertung durch Anklicken des Schalters mit Frage „Ist das richtig?"

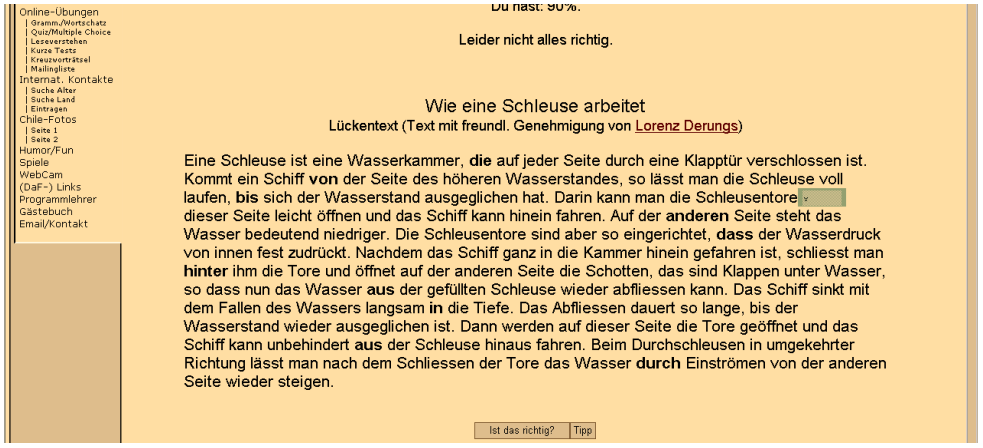
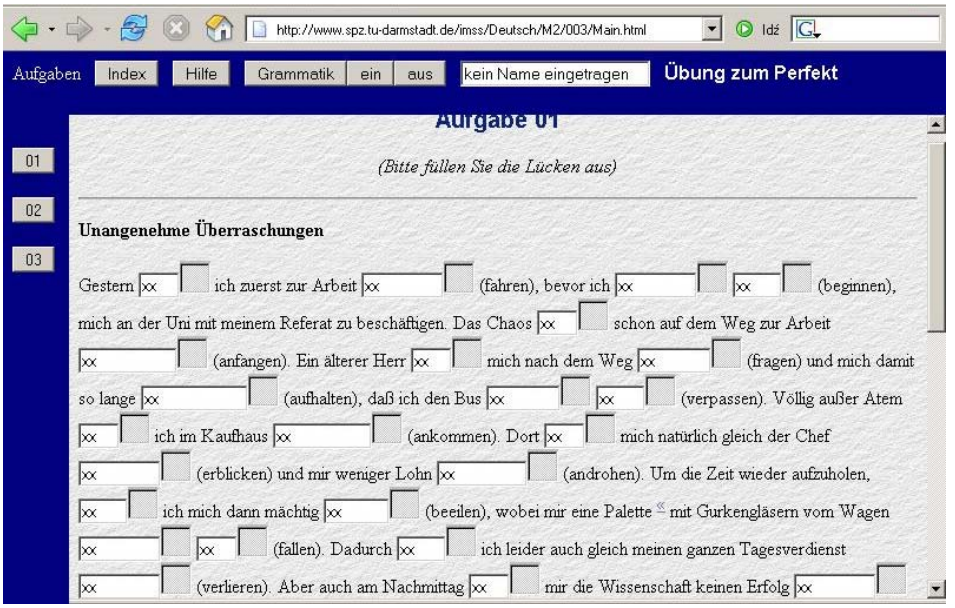


Abb. 6

Der Schüler bekommt das Ergebnis in Prozentsätzen der richtigen Antworten und wird dabei auf die richtigen Stellen (fettgedruckt im Bild) verwiesen.

Eine vergleichbare Form einer interaktiven Lückentextübung bietet das Sprachenzentrum der TU Darmstadt auf ihren Seiten. Das Aufgabenfeld präsentiert sich auf dem angeschlossenen Bild[5]:



Der Schüler tippt die Antworten in Editionsfelder ein und bekommt nach Ausfüllen sofort Hinweis auf Richtigkeit oder Mangel mit Bestätigungszeichen?, bzw. dem Buchstaben f. Die Übung macht den Lerner sofort auf sprachliche Schwächen aufmerksam und motiviert zur Nachbesserung der Ergebnisse in mängelnden Sprachbereichen.

Ein Beispiel für eine interaktive Kreuzworträtselübung, die das lexikalische Wissen der Schüler erweitert, bietet die früher erwähnte Seite mit lexikalischen Sprachübungen[6] (Abb. 7).

Der Schüler füllt die markierten Felder waagerecht und senkrecht aus; die Fragen zu Stichwörtern erscheinen nach Anklicken der Zahlen in Kästchen. Bei Schwierigkeiten steht auch eine Hilfeoption zur Verfügung, d.h. durch Anklicken des Tippschalters erscheinen erste Buchstaben der gesuchten Wörter. Nach Ausfüllen aller Felder wird die Lösung durch Anklicken des

[5] http://www.spz.tu-darmstadt.de/imss/Deutsch/M2/003/Main.html
[6] http://www.ralf-kinas.de

Schalters „Lösung überprüfen” durch Angabe des Prozentsatzes der richtigen Antworten bewertet. Das Ergebnis erscheint folgendermaßen Abb. 8.



Abb. 7

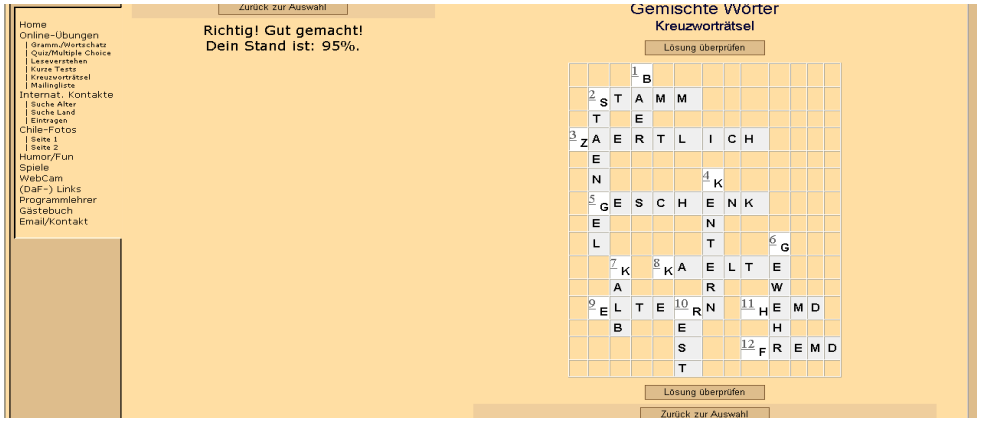


Abb. 8

Mit präsentierten Beispielen für diverse Übungstypen bekommt der Schüler, aber auch der Lehrer attraktive Werkzeuge, die den Prozess der Spracherlernung beschleunigen. Der interaktive Charakter von Übungen ermöglicht ihre Nutzung in unterschiedlichen Unterrichtsformen, sowohl im Frontalunterricht als auch in der Einzelarbeit des Schülers. Er kann seine Schwächen in jedem Moment kontrollieren und jede neue sprachliche Struktur beliebig lange und oft üben. Der Einsatz von interaktiven Grammatikübungen aus

dem Internet im Deutschunterricht verbindet sich auch mit außersprachlichen Vorteilen, die in der wissenschaftlichen Literatur genannt werden[7]. Besonders junge Leute sind geneigt, den Computer und Internet in ihrem Alltag zu nutzen, und es liegt im Interesse der Schüler aber auch der Fremdsprachenlehrer diese Vorlieben der Lerner in der Fremdsprachendidaktik zur Steigerung der Effektivität der Spracherlernung zu nutzen. Die Zahl der Internetseiten mit Grammatikübungen online verändert sich rapide und kann in einem Beitrag nicht berücksichtigt werden, ergänzende Informationen findet der Leser im Beitrag von B. Stankiewicz: *Internet jako pomoc w nauce języka niemieckiego*[8] deshalb gilt der vorliegende Beitrag als Andeutung der Möglichkeiten, die im Prozess der Aneignung fremder Sprachstrukturen, nutzreich erscheinen.

Bibliographie

Michael Beißwenger (2003): Wörterbücher im Internet. In: *ZGL* 31, 317–319.
Jan Hendrik Boland (2004): Morphologie im Internet. In: *ZGL* 32, 455–457.
Elisabeth Cölfen, Marcus Wetzchewald (2003): Linguistische Lernressourcen im Internet. In: *ZGL* 31, 417–418.
Rainer Kussler (2004), Computer in Deutschunterricht. Zu einer Ferstudieneinheit. In: *DaF* 3, S. 170–173.
Regina Richter (2002): Konstruktivistische Lern- und Mediendesign-Theorie und ihre Umsetzung in multimedialen Sprachlernprogrammen. In: *DaF* 4, S. 201–206.
Regina Richter (2000): Selbst gesteuerter Ausspracheerwerb via Multimedia. Lerntheoretische und fertigkeitsbezogene Anforderungen an multimediale Lernumgebungen. In: *DaF* 2, S. 73–81.
Dietmar Rösler / Erwin Tschirner (2002): Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache. Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion. In: *DaF* 3, S. 144–155.
Ulrich Schmitz (2003): Wege zur germanistischen Linguistik im Internet: ein Überblick. In: *ZGL* 31, 136–145.
Seongho Son (2004): DaF-Unterricht digital. In: *DaF* 2, S. 76–82.
Angelika Storrer /Harriehausen Bettina (1998): *Hypermedia für Lexikon und Grammatik*. Tübingen.
Angelika Storrer (2005): Online-Corpora zur linguistischen Analyse der deutschen Gegenwartssprache. In: *ZGL* 33, 145–150.
http://www.gep.de/medienpraktisch/amedienp/mp2–97/2–97inh.htm
http://www.kmti.uz.zgora.pl/pages/referaty/krajka.pdf

[7] http://www.kmti.uz.zgora.pl/pages/referaty/krajka.pdf, S. 3f.

[8] http://ebib.oss.wroc.pl/2005/68/stankiewicz.php. Siehe auch: Jens Runkehl: Literatur im Netz und Netzliteratur, in: Der Deutschunterrricht 2000/1 Internet-Sprache, Literatur und Kommunikation, S. 33 ff. Ulf Abraham/Matthis Kepser, living books zwischen Computermedien und Buchliteratur: medientheoretische und fachdidaktische Überlegungen, in: Der Deutschunterrricht 2000/1 Internet-Sprache, Literatur und Kommunikation, S. 45 ff.

Links zum Thema: Grammatik und Computer im Deutschunterricht
http://lingua1.phil.uni-jena.de/srk/mmz/internet_deutsch.html
http://www.spz.tu-darmstadt.de/imss/Deutsch/M2/003/Main.html
http://www.ralf-kinas.de/
http://www.linguistik-online.de/index.html
http://www.schulen-ans-netz.de/neuemedien/index.php
http://www.zum.de/
http://www.linse.uni-essen.de/linse/index.php
http://www.ids-mannheim.de

Links zu Grammatikübungen online
http://www.canoo.net/services/OnlineGrammar/Wort/Ueberblick/index.html?lang=de
http://www.grammatikdeutsch.de/
http://www.dlc.fi/%7Emichi1/uebungen/
http://www.learn-german-online.net/deutschtests/index.html
http://goethe-verlag.com/tests/
http://www.edition-deutsch.de/lernwerkstatt/ctest/ctested.txt.php3
http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=downloads_daf
http://www.transparent.com/tlquiz/proftest/german/tlgertest.htm

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Joanna Szczęk
Instyutut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Wrocławski, Wrocław

Man kann seine Nachbarn nicht wählen – Deutsche Polenwitze als Träger der Stereotype

Witze sind nicht immer nur zum Lachen da, sondern auch zum Nachdenken. Die über das eigene Volk halten einem einen Spiegel vor, aus dem nicht nur Schmeihelhaftes reflektiert wird. Witze über einen selbst bringen einem erst zum Bewußtsein, wie man auf andere wirkt. Aber sie setzen zugleich einen Prozess der Bewußtwerdung und der Selbsterkenntnis in Gang. (Röhrich 1977: 291)

1. Einleitung

Die Erweiterung der Europäischen Union brachte gravierende Veränderungen im politischen Bereich mit sich. Es ist jedoch die Frage angebracht, ob sich etwas in der Wahrnehmung der Völker, jetzt auch Mitglieder der EU, von den alten Mitgliedsstaaten geändert hat. Die geographische Nachbarschaft bringt nämlich nicht nur Kontakte zwischen den Völkern mit sich, sondern befördert auch einen großen Austausch auf allen Ebenen – auch die natürliche Neigung zur Beurteilung anderer, d.h. zur Bildung der Stereotype. Es kommt sehr selten vor, dass sie auf einer genauen Kenntnis der Lebensweise anderer Völker oder auf gründlichem Wissen beruhen. Öfter haben wir es mit der Situation zu tun, dass ein einzelnes Urteil zu einem allgemeinen wird, das man dann auf alle Vertreter der jeweiligen Nation bezieht. Was soll man nämlich auf die übrigens neulich immer öfter gestellte Frage antworten: „Stimmt es, dass alle Polen Autos klauen?"

Eine solche Frage, die uns Polen oft in Deutschland begegnet, ist zum Teil ein Ergebnis bestimmter Denkprozesse und des Willens, andere aus der

Opposition WIR-SIE zu beurteilen, oft auch des mangelnden Wissens über das Leben anderer Völker. Es sind Vor-Urteile, bequeme Ersatzformen, die als Gedankenabkürzungen gebraucht werden. In der kondensierten und knappen Form geben sie Auskunft über andere, indem sie bestimmte Assoziationen über sie aktivieren (Szczęk 2002: 231). Es sind nach Lippmann „Bilder im Kopf, die in einer bestimmten Situation auftauchen" (Lippmann 1964).

Die Wahrnehmung anderer Völker und die sich daraus ergebenden Stereotype sind nichts Neues, ganz im Gegenteil: Einige Stereotype haben sogar ihre lange Geschichte[1].

Träger von Stereotypen sind u.a. auch lexikalisierte sprachliche Einheiten – z.B. Phraseologismen wie *siedzieć jak na tureckim kazaniu* ('sitzen wie in der türkischen Predigt'), *niemiecki rachunek* ('deutsche Rechnung'), *wyjść po angielsku* ('sich auf englisch entfernen'), nichtlexikalisierte Assoziationen, z.B.: Franzosen – Froschfresser, Italiener – Nudelfresser u.a. Im Falle Polens gewinnen die Witze, die sog. „Polenwitze", als Träger der Stereotype immer mehr an Popularität.

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, das Bild der Polen zu zeigen, das in den deutschen ethnischen Witzen thematisiert wird. Die empirische Basis[2] stellen die deutschen Polenwitze, die sich auf die polnische Nation beziehen, dar. Im Text des Beitrags werden sie in der Originallautung zitiert.

2. Polenwitze als Kategorien des ethnischen Witzes

Damit man überhaupt über den Witz sprechen kann, muss man sich erst die Frage stellen, was ein Witz überhaupt ist. In der einschlägigen Literatur findet man einige Definitionen, die sich auf die Teilkomponenten des Witzes stützen. In dem vorliegenden Beitrag stütze ich mich auf die Definition des Witzes von Röhrich: „Ein Witz ist eine kurze, Lachen erregende Erzählung, die in einer Pointe gipfelt" (Röhrich 1977: 4)[3]. Der Witz ist auch eine bestimmte Textsorte und als eine solche soll er bestimmte Komponenten (Erzählung und

[1] Vgl. dazu z.B. den Ausdruck: *polnische Wirtschaft*.

[2] Die präsentierten Polenwitze wurden zum größten Teil im Internet gefunden, vgl. Quellenverzeichnis am Ende des Beitrags.

[3] Vgl. dazu auch die Definition des Witzes bei Sawtschenko (2000: 15), der sagt: „Der Witz ist eine humoristische Miniatur mit einem überraschenden Schluss (Pointe), die in der Dialog- bzw. Polylogform die aus dem Alltagsleben entnommenen Situationen (real sowie nicht real) oder menschliche Handlungen beschreibt, die einen komischen Charakter haben oder belachenswert sind" und auch bei Buttler, die den Witz als: „ściśle określoną strukturę tekstową o stałej kompozycji, krótkiej i zakończonej zaskakującą pointą" versteht (Buttler 1968: 31).

Pointe) enthalten und auch einer bestimmten Modellstruktur entsprechen (vgl. Ulrich 1990: 124).

Der ethnische Witz ist also eine Subkategorie des Witzes überhaupt und erfüllt dessen Voraussetzungen. Hinsichtlich der spezifischen Thematik enthält er auch zusätzliche Elemente, die erlauben, seine Definition zu formulieren:

> Unter dem ethnischen Witz verstehen wir die Untergruppe von Witzen, in denen eine Witzperson als Angehöriger einer Ethnie auftritt – unabhängig davon, ob ihr ethnische Stereotype zugeschrieben werden und unabhängig davon, ob ihre Zugehörigkeit zu einer Ethnie oder ob ethnische Stereotype für das Zustandekommen des Witzes konstitutiv sind" (Schu, Schu 1998: 120).

Die Feststellung Röhrichs soll auch im Auge behalten werden: „Der Begriff 'ethnischer Witz' meint sowohl den Witz innerhalb einzelner ethnischer Gruppen wie den Witz über einzelne ethnische Gruppen" (Röhrich 1977: 217).

Sehr oft hat man es mit ethnischen Witzen zu tun, die im gewissen Sinn einen universellen Charakter haben, d.h. mit solchen, die modifizierbar und für jede Nation einsetzbar sind.

Die in den oben angegebenen Definitionen genannten Voraussetzungen erfüllen die sog. Polenwitze, die zwar nächste Varianten der schon bekannten ethnischen Witze sind, aber als solche heutzutage eine Rennaissance erleben[4]. In mancher Hinsicht kann man sie als Kontinuität der früher bekannten „polish jokes" ansehen, die sehr populär in den USA waren. Sie resultierten dort auch aus einer bestimmten Wahrnehmung der Polen auf dem amerikanischen Boden. Die ersten Polenwitze sind dort in den 60er Jahren des 20. Jh. aufgetaucht und waren Resultat der Massenauswanderung polnischer Bürger (Raeithel 1996: 119). Die Massenproduktion von Witzen dieser Art hat das spezifische Bild Polens und der Polen in den Augen der Amerikaner bekräftigt. Und dieses war und ist heutzutage nicht besonders positiv, denn „Witze über Polen sind die gehässigsten und gemeinsten, die man sich vorstellen kann"[5] (Raeithel 1996: 112).

Ihre Popularität ergibt sich auch daraus, dass wie Kucharska (1995:365) feststellt: „Wohl jedes Volk, jeder Stamm amüsiert sich über seine Nachbarn, über seine Freunde und Feinde, über Bekanntes und Fremdes".

---

[4] Vielleicht hängt es auch mit einer bestimmten politischen Situation in Europa und in der Welt zusammen.

[5] Es bedeutet aber nicht, dass es keine Witze über die anderen Ethnien gibt. Die Polen erzählen auch Witze über Deutsche, aber am häufigsten in Konfrontation mit anderen Nationen.

3. Die Beschreibung des Stereotyps

3.1. Polen und die Polen in den deutschen Augen

In der Wahrnehmung der Polen durch die Deutschen ändert sich nichts und jeder von uns wird damit konfrontiert. Die zahlreich vorhandene einschlägige Literatur zeigt, dass die Meinung der Deutschen über uns eher negativ als positiv ist. Das resultiert nicht nur aus der heutigen Beobachtung, sondern ist auch Ergebnis einer spezifischen Erbschaft im Bereich der Stereotype.

Die Eigenschaften, welche die Deutschen sehr gerne den anderen zuschreiben, hier den Polen, zeigt die Tabelle:

Tabelle 1. Das Bild eines typischen Polen in den deutschen Augen (Dolińska/Fałkowski 2001: 26)

Ein typischer Pole ist[6]:						
	1	2	3	4	5	
fleißig	9	21	45	19	6	faul
tolerant	7	19	51	16	7	intolerant
modern	5	15	35	34	11	rückständig
ausgebildet	5	21	53	17	4	nicht ausgebildet
effektiv, erfolgreich	5	14	49	27	5	uneffektiv
ehrlich	8	13	42	24	13	nicht ehrlich
herzlich	11	28	44	13	4	brüsk
sauber	5	19	48	22	6	ungepflegt
gläubig	43	31	20	4	2	nicht gläubig
verantwortungs-bewusst	9	19	49	19	4	leichtsinnig
diszipliniert	7	16	46	26	5	undiszipliniert
demokratisch	8	21	51	16	4	autoritär
kreativ	10	26	46	14	4	phantasielos
aktiv	9	24	41	20	6	passiv

Auch das deutsche Phraseolexikon[7] thematisiert einige zum Thema Polen (vgl. Röhrich 1995):

[6] An der Umfrage haben 100 Menschen teilgenommen, welche die für die Polen typischen Eigenschaften angegeben haben. Die Ziffern 1–5 bedeuten die Wertigkeit jeder Eigenschaft von 1 – sehr positiv, bis 5 – sehr negativ.

[7] Hier verstanden als Gesamtheit aller für eine Sprache typischen Wortverbindungen, vgl. Fleischer (1997: 7).

noch ist Polen nicht verloren, polnische Ehe, Zustände wie im polnischen Reichstag, es geht zu wie auf einem polnischen Jahrmarkt, polnische Wurst, polnische Wirtschaft, jetzt ist Polen offen, da ist Polen in Not, sich polnisch verheiraten, voll wie ein Pole, polnischen Abschied nehmen, sich auf polnisch empfehlen, polnisch zusammenleben, nach Polen gehen, in Polen ist nichts zu holen, polnischen Urlaub nehmen.

4. Die Analyse des Materials

Die analysierten ethnischen Witze lassen sich in verschiedene Gruppen aufteilen. Hinsichtlich der Anzahl der im jeweiligen Witz auftretenden Völker kann man folgende Typen unterscheiden:
- Monoethnische Witze, die eine bestimmte Eigenschaft einer Nation, hier der Polen, thematisieren.
- Biethnische Witze, die zwei Völker miteinander konfrontieren.
- Multiethnische Witze (auch interethnische), in denen außer Polen auch Deutsche und andere Völker vorkommen, v.a. Russen, Türken, Zigeuner, Franzosen, Italiener, Afrikaner.

Die meisten Witze stellen eine bestimmte Situation dar, an der bestimmte Helden beteiligt sind (vgl. dazu Witz Nr. 20).
Die dem Beitrag zu Grunde liegenden Witze wenden diverse Techniken an, um einen komischen Effekt zu erzielen.
- Fragewitze, welche die Form einer Frage haben und auf konkrete Eigenschaften der jeweiligen Nation zielen (vgl. dazu Witze Nr. 3–5).
- Feststellungen, die ironische Formulierungen enthalten (vgl. dazu Witze Nr. 1–2).
- Wortspielwitze, in denen es sich meist um die Homophonie mancher Wörter in beiden Sprachen handelt, z.B.: Klaus, Clausthaler, Claudia, die eine lautliche Affinität mit dem deutschen Verb „klauen" aufweisen.

Es sei auch darauf hinzuweisen, dass die untersuchten Witze sehr oft Allgemeinwissen und bestimmte Assoziationen in einer kommunikativen Situation ausnutzen. Man findet nämlich in der Interaktion bekannte Persönlichkeiten: den Papst, Lech Wałęsa, David Copperfield[8].

[8] In den ethnischen Witzen über andere Nationen bedient man sich oft auch der landeskundlichen Begriffe: Big-Ben, Eiffel-Turm, oder solcher, die sehr stark im Leben der jeweiligen Kultur verankert sind, wie z.B. der polnische Wodka.

4.1. Das Bild Polens und der Polen im deutschen ethnischen Witz[9]

Die Popularität der ethnischen Witze wird durch eine große Kreativität in diesem Bereich bestätigt. Viele von ihnen sind neue Fassungen von Witzen über andere Nationen, oder existieren in mehreren Varianten. Die folgende Zusammenstellung präsentiert das Bild Polens und der Polen im deutschen ethnischen Witz.

– **Polen klauen alles**

Diese Verhaltensweise wird Polen seit eh und je zugeschrieben und auf alle Vertreter der polnischen Nation übertragen. Diese Eigenschaft wird aber unterschiedlich thematisiert:

1) *Das gute an dem kalten Wetter ist, die Polen lassen Ihre Hände in den eigenen Taschen...*

– durch Ironie: Den Polen werden besondere Eigenschaften zugschrieben:

2) *Den Triathlon haben die Polen erfunden. Zu Fuß zum Freibad, eine Runde schwimmen und mit dem Fahrrad zurück.*
3) *Was passiert, wenn man alle Polen in die Sahara umsiedelt? Sieben Jahre lang nichts, dann wird langsam der Sand knapp.*
4) *Woran erkennt man, dass ein Pole im Himmel ist? Am Großen Wagen fehlen die Räder!*
5) *Woran erkennt man, dass es zu viele Polen in Deutschland gibt? Die Zigeuner schließen Hausratsversicherungen ab...*

– durch Autoironie der Polen sich selbst gegenüber:

6) *Treffen Sich ein englischer, ein französischer und ein polnischer Pilot. Man unterhält sich über die Navigation bei Null-Sicht. Engländer: 'Kein Problem! Wenn ich nicht mehr weiß, wo ich bin, halte ich den Arm aus dem Fenster. Wenn ich den Big-Ben fühle, bin ich in London.' Franzose: 'Kein Problem. Arm aus dem Fenster, kurz gefühlt, aha, der Eiffelturm, ich bin in Paris.'Pole: 'Kein Problem. Arm aus dem Fenster, Arm wieder rein, Uhr weg, okay: Ich bin in Warschau'.*

– durch Einführung bestimmter Namen:

7) *Wie nennen Polen ihren Erstgeborenen? Klaus.*
8) *Was ist das beliebteste polnische Bier? – Clausthaler.*
9) *Was ist die häufigste Krankheit in Polen? – Klaustrophobie.*

[9] Für die Bedürfnisse des vorliegenden Beitrags werden nur einige Beispielwitze angeführt, um bestimmte Probleme zu veranschaulichen.

– durch Konnotationen mit bekannten Persönlichkeiten:

10) *Warum musste David Copperfield seine Polentournee absagen? Keiner hat sich für seine Show interessiert. In Polen ist es nichts Ungewöhnliches, wenn etwas verschwindet.*
11) *Der Papst besucht in Berlin das Kaufhaus des Westens. Als er das KdW verlässt, bekommt er vom Geschäftsführer einen riesigen Strauß Blumen überreicht. Fragt der Papst: „Warum bekomme ich die Blume beim Verlassen des Geschäftes und nicht, wie sonst üblich am Anfang meines Besuches?" Antwort: „Sie sind der erste Pole der nicht bei uns geklaut hat."*

– durch Konnotationen, die mit Festen und Bräuchen zusammenhängen:

12) *Wisst ihr, wie ein traditionelles polnisches Osterfest von statten geht? Es kommt der Osterhase und klaut die Ostereier...*

– **Polen klauen Autos**

Die populärsten Witze beziehen sich aufs Autoklauen. Das hängt mit der durch die meisten Deutschen geteilten Überzeugung, dass die Polen es machen, zusammen:

– Autoklauen gehört zur Ausbildung jedes jungen Polen:

12) Was ist die erste Fahrstunde in Polen? Lernen, ein Auto mit einem Kleiderbügel zu öffnen.

– Der Pole klaut alles aus dem Auto bei jeder Gelegenheit:

13) *Ein Türke ist auf der Autobahn unterwegs. Plötzlich bekommt er einen Plattfuß. Als er gerade dabei war das Rad zu wechseln, kommt ein Pole angefahren steigt aus und geht zu dem Türken in sein Auto und reist das Radio raus. Darauf der Türke wütend:' Ey, spinnst du!' Da meinte der Pole: 'Pssst, ich Radio und du Reifen.'*

– Konnotationen mit den berühmten Persönlichkeiten:

14) *Was ist das besondere am Papst? Er soll der erste Pole sein, der noch kein Auto geklaut hat.*

– Autoironie:

15) *Werbeprospekt für Polen: 'Kommen Sie nach Polen – Ihr Auto ist schon da!'*
16) *Was bekommt ein Pole zum 18. Geburtstag? – Dein Auto!*

– Ironie:

17) *Was hast du eigentlich gegen die Polen? Eine gute Autoversicherung!!!*

– **Polen sind nicht ehrlich**

Hier werden Polen die schlimmsten Eigenschaften zugeschrieben. Und deswegen will ein durchschnittlicher Deutscher nichts mit dem Polen zu tun haben.

18) *Auf der Entbindungsstation warten ein Afrikaner, ein Deutscher und ein Pole auf die Niederkunft ihrer Frauen. Endlich kommt die Schwester herein und sagt den drei, dass sie alle ein gesundes Kind bekommen hätten. Allerdings würde es noch ein wenig dauern, da man die Namensschildchen vertauscht hätte und noch ein letzter Test gemacht werden müsste. Sie könnten sich aber die kleinen schon anschauen, vielleicht wäre eine Zuordnung ja schon möglich. Die drei gehen also hinein und der Deutsche rennt zum schwarzen Baby und reißt es an sich. Darauf meint die Schwester zum Deutschen: 'Also, wem das Kind gehört ist doch ganz klar – Ihnen jedenfalls nicht!' Entgegnet der Deutsche: 'Solange nicht geklärt ist, welches der Pole ist, ist DAS meins'.*

– **Polen sind schlimmer als alle anderen Nationen: Russen, Türken, Zigeuner**

In den multiethnischen Witzen treten neben Polen auch andere Nationen auf: die Russen, Türken und Zigeuner. Die bekannte Überzeugung: es seien die schlimmsten Nationen bekommt aber in den Polenwitzen eine neue Ausprägung: die Polen sind ja die schlimmsten, andere haben Angst vor ihnen:

19) *Woran erkennt man, dass es zu viele Polen in Deutschland gibt? Die Zigeuner schließen Hausratsversicherungen ab...*

20) *Warum klauen die Russen in Deutschland immer 2 Autos?*
Weil sie auf dem Rückweg durch Polen müssen.

– **Polen trinken viel**

Die polnische Trunkenheit ist auch eine Eigenschaft, an der man Polen erkennt. Dieses Laster ist schon sprichwörtlich geworden, denn die Deutschen sagen: *saufen wie ein Pole, besoffen wie ein Pole.* Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass dieses auch in den Witzen vorkommt:

21) *Was ist in Polen der Unterschied zwischen einer Hochzeit und einer Beerdigung ? Auf letzterer ist einer weniger besoffen.*

22) *Ein Mann geht in eine Kneipe und bestellt polnischen Wodka. Er bekommt ihn. Als er gerade trinken will, meint der Mann neben ihm: „Was für ein Zufall! Ich mag auch am liebsten polnischen Wodka. Aber das hier ist die einzige Kneipe in der Stadt, wo es den gibt. Ich bin nämlich aus Polen." „Oh wirklich? Was für ein Zufall! Ich komme auch aus Polen. Aus welcher Stadt kommen sie denn?" „Aus Krakau!" „Nein, das gibt's doch*

nicht. Da bin ich auch geboren. Das muss begossen werden." Und man bestellt die nächste Runde. „[...] *und dann in Warschau in die Schule gegangen", fängt der erste wieder an. „Ach was, das gibt's ja nicht! Ich auch!" meint der zweite, und wieder bestellt man eine Runde. „1981 bin ich von der Schule abgegangen." „Nee, das gibt's ja nicht. Im selben Jahr wie ich! Los, darauf trinken wir noch eine Runde." Er wendet sich zum Barkeeper, der gerade mit dem Hörer am Ohr dasteht. „Moment, Jungs, muss nur schnell meine Frau anrufen... Hallo Liebling! Ja, ich wollte nur sagen, es wird heute wieder später... nein, nein, keine Familienfeier... die dämlichen Kowalski-Zwillinge sind wieder hier!"*

– **Polen sind dumm**

23) *Zwei polnische Fernfahrer kommen mit ihrem Lastwagen an eine Brükke mit einem Schild*
„2,20 Meter". Sie halten an und grübeln.
„Hmm, unser Laster ist 2,80 hoch.
Was machen wir jetzt?"
Der zweite Fahrer dreht sich suchend um und meint: „Scheiß drauf, es ist keine Polizei in der Nähe...".

24) *Ist ein Pole beim Augenarzt: „Halten sie bitte das linke Auge zu und betrachten Sie diese Buchstaben auf der Tafel: P R Z C Y K Z Y C L. Können sie das lesen?"*
„Was heißt 'lesen'? Ich kenn den Kerl!"

– **Andere Völker sind klüger als die Polen**

25) *Stehen drei Schlosser vor der Himmelstür: Ein Pole, ein Italiener und ein Deutscher. Kommt Petrus raus: „Hey, Jungs, ich würde mir ganz gerne ein neues Portal machen lassen. Könnt Ihr mir ein paar Angebote machen?" ? „Na ja", sagt der Pole und schaut sich das große Tor an, „mit 600 DM bist Du dabei!" Petrus: „600 DM? Wie kommst Du auf DEN Preis?" Der Pole: „Tja, ganz einfach: 200 für mich, 200 für die Steuer und 200 für's Material". Der Italiener: „Also, ich würd's für 900 DM machen" Petrus: „900? Wie kommst Du denn darauf?"? „Naja, also, 300 für mich, 300 für die Steuer und 300 Material..." Schließlich der Deutsche: „Tja, Petrus, 3000 und ich mache es..." Petrus: „3000??? Wie willst Du denn DEN hohen Preis rechtfertigen?" Der Deutsche: „Pssst, Petrus, komm mal her..." Petrus tritt heran, der Deutsche flüstert: „Mann, ist doch ganz einfach: 1000 für mich, 1000 für Dich, 400 für den Italiener, dass er die Klappe hält und 600 für den Polen, dass er's macht!"*

– **Polen wollen nicht arbeiten**

26) *Pole beim Arbeitsamt: „Ich suche Arbeit."*
Sachbearbeiter: „Hier habe ich was für Sie: Lohn 20% über Tarif, 40 Tage Jahresurlaub, 13. Monatsgehalt..." Pole: „Du wollen mich verscheissern?"
Sachbearbeiter: „Wer hat denn damit angefangen?"

27) *Der kürzeste Polenwitz?*
Treffen sich zwei Polen bei der Arbeit...

– **Polen sind ungepflegt und dreckig**

28) *Wie bringt die polnische Mutter ihrem Sohn bei, wie rum er die Unterhose anziehen muss?*
„Das Gelbe nach vorn, das Braune nach hinten."

29) *Wie erkennt man, dass man über Polen fliegt?*
Auf den Wäscheleinen hängt Klopapier.

Wie man sieht, werden den Polen verschiedene Eigenschaften zugeschrieben. Die Auswahl der Merkmale resultiert v.a. aus einer bestimmten Wahrnehmung des Nachbarn und aus der Neigung, die alten Stereotype fortbestehen zu lassen.

5. Schlussfolgerungen

Die analysierten ethnischen Witze zeugen von einer andauernden Popularität dieser Textsorte. Es zeigt sich nämlich, dass sich der Witz ideal zur Übertragung, Festigung und dadurch auch zur Aufrechterhaltung der bereits existierenden Stereotype eignet. Die Anzahl der Witze über eine Nation zeugt auch von einer großen Kraft eines stereotypen Bildes von dieser Nation, das in der jeweiligen Kultur verankert ist. Dieser „Zerrspiegel" zeigt deutlich, welche meistens negativen Eigenschaften den anderen Völkern zugeschrieben werden. Die untersuchten Witze bestätigen eindeutig, dass man es im Falle der deutschen Polenwitze mit einem negativen Bild Polens und der Polen zu tun hat. Neben festen, lexikalisierten Urteilen erfüllen auch die ethnischen Witze eine meinungsbildende Funktion. Und es ist auch nicht verwunderlich, dass die Polenwitze so populär sind, weil sie auch die Tatsache bestätigen, dass man seinem Nachbarn gegenüber eher kritisch eingestellt ist.

Bibliographie

Quellen
www.nationalitaetenwitze2.htm
www.virtcity.com/~mpolly/jokes/
http://www.witzbank.de/polen.htm
http://www.patrickwagner.de/Jokes/Polenwitze.html
http://www.rosiak.de/polen.html
http://www.drschwein.de/Polen.html
http://mitglied.lycos.de/camelot/polenwitze.htm
http://www.witzefun.de/witze/nationen.html

Sekundärliteratur
Albrecht, R. (1992): Der ethnische Witz als soziales Problem. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* XVIII, 1, 102–109.
Buttler, D.: (1968): *Polski dowcip językowy*. Warszawa.
Dolińska, X., Fałkowski, M. (2001): *Polska – Niemcy. Wzajemny wizerunek w okresie rozszerzania Unii Europejskiej*. Instytut Spraw Publicznych. Warszawa.
Fischer, K.: *Über den Witz*. o.O., o.J.
Fleischer, W. (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.
Grober-Glück, G. (1959): Über Humor und Witz in der Volkskunde. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 55, 52–66.
Jurasz, A. (2001): Zur Übersetzbarkeit von Witzen. Eine Skizze. In: *Orbis Linguarum* 17, 167–175.
Kucharska, E. (1995): „Ein Pole, ein Russe und ein Deutscher sitzen in einem Flugzeug..." Der ethnische Witz im DaF-Unterricht? In: *Convivium*, 363–383.
Lippmann, W. (1964): *Die öffentliche Meinung*. München.
Lixfeld, H. (1978): *Arbeitstexte für den Unterricht*. Stuttgart.
Marfurt, B. (1977): *Textsorte Witz. Möglichkeiten einer sprachwissenschaftlichen Textsorten-Bestimmung*. Tübingen.
Preisedanz, W. (1970): *Über den Witz*. Konstanz.
Raeithel, G. (1996): *Der ethnische Witz. Am Beispiel Nordamerikas*. Frankfurt am Main.
Reiter, R. (1997): Der heimtückische Witz im Dritten Reich als politisches Gleichnis. In: *Muttersprache* 107, 226–232.
Röhrich, L. (1977): *Der Witz*. Stuttgart.
Röhrich, L. (1995): *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Freiburg–Basel–Wien.
Sawtschenko, J. (2000): *Der Witz als Genre der kleineren Formen*. Aachen.
Schu, J., Schu, U. (1998): Ethnische Witze im Fremdsprachenunterricht. In: Löschmann, M., Stroińska, M.: *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main–Bern–New York––Paris–Wien, 119–141.
Schu, J., Schu, U. (1995): Ethnische Stereotype im ethnischen Witz. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* XLII, 3, 293–307.
Szczęk, J. (2002): Problem przekładu na język polski stereotypów kulturowych utrwalonych w wybranych związkach frazeologicznych języka niemieckiego. In: Skibińska, E., Cieński, M. (Hrsg.): *Język – Stereotyp – Przekład*. Wrocław, 231–240.
Ulrich, W. (1990): Semantische Turbulenzen – Ansätze zu einer Semantik der Textsorte Witz. In: Mackledey, R.: *Textsorten, Textmuster in der Sprech- und Schriftkommunikation. Festschrift zum 65. Geburtstag von W. Heinemann*. Leipzig, 117–125.
Ulrich, W. (1980): *Der Witz im Deutschunterricht*. Braunschweig.
Ulrich, W. (1991): Linguistik und Didaktik der Textsorte Witz. In: Sommerfeldt, K.-E.: *Sprachwissenschaft und Sprachkultur*. Frankfurt am Main u.a., 199–206.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Adam Szeluga
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Zum Problem der Sinnkonstruktion im fremdsprachlichen Verstehensprozess

A Wort, a Ort
(elsässisches Sprichwort)

Die fremd- oder zweitsprachliche Verständlichkeitsforschung ist ein Fragenkomplex, der eine besondere Relevanz in den kognitiv orientierten linguistischen Forschungen gewonnen hat. Seine Wirkungsbreite ist äußerst multidisziplinär und reicht von der Psycho- und Neurolinguistik, über Soziolinguistik bis hin zu den Kulturwissenchaften und interkulturellen Studien. Der vorliegende Beitrag erörtert ausgewählte Aspekte der oben genannten Thematik und konzentriert sich um folgende Bereiche:

1. Kognitive Strukturen und ihre Verarbeitungsprozesse im Verstehensakt;
2. Sozio- kulturelle Voraussetzungen des Fremdverstehens vs. muttersprachiges Verstehen;
3. Ebenen der Konstruktion von neuen Sinn- und Bedeutungseinheiten beim fremdsprachigen Sprecher.

Als Voraussetzung für nachfolgende Erwägungen wird die Definition des sprachlichen Verstehens nach Wolff angenommen (Wolff 1995: 70):

> *Ich möchte sowohl das mutter- als auch das zweitsprachliche Verstehen als einen Prozess der Interaktion zwischen eingehenden lautlichen oder graphischen Zeichen und bereits vorhandenen Wissensstrukturen definieren, als einen aktiven Prozess also, in welchem Bedeutung durch das Zusammenwirken von außen kommender perzeptueller Stimuli und im Gedächtnis des Verstehenden gespeicherter kognitiver Wissensstrukturen konstruiert wird.*

Die Psycholinguistik erklärt jede Form des Erwerbs von Wissen als Informationsverarbeitung, die ihrerseits das bereits vorhandene Wissen aktiviert

und für weitere kognitive Verarbeitungsschritte bereitstellt. Bei diesem Prozess sind solche mentale Operationen, wie das Inferieren, Elaborieren, Generalisieren und Konstruieren wirksam. Wenn die Bedeutungserschließung anhand gespeicherter sprachlicher Kenntnisse keine Ergebnisse bringt, werden andere Wissensbestände vom Gedächtnis abgerufen, die oft kulturspezifisch oder kulturübergreifend sind (Wolff 1995: 73).

Kognitive Sprachwissenschaft analysiert u.a. die Art und Weise der Verarbeitung von Informationen im menschlichen Gehirn, die Strukturierung des Wissens sowie mentale Repräsentationen und ihre zahlreichen Funktionen in der Kommunikation. Das Wesen der Sprache als eines Kommunikationsmittels ergibt sich grundsätzlich aus zwei theoretischen Grundlagen, die einerseits der Relativismus und andererseits der Universalismus festlegen.

Der sprachliche Relativismus, dessen Symbol die sog. Sapir-Whorf-Hypothese ist, betrachtet die Sprache als Bild der Welt (in Whorf's Formulierung „picture of the universe"). Diese Betrachtungsweise verdeutlicht die Dichotomie zwischen individuellen Formen der Weltwahrnehmung und den scheiternden Versuchen, das Bild der Welt eines einzelnen Individuums den anderen mitzuteilen. Sprachliche Mittel erscheinen dabei als weit unzulänglich, um die außersprachliche Wirklichkeit mit Hilfe der Sprache zu widerspiegeln.

Der Universalismus, der seine Grundlagen im Strukturalismus hatte (spätere generative Forschungen von Chomsky), stützt seine Thesen auf den genetischen Aspekten des Spracherwerbs und untersucht sprachliche Universalien, die für mehrere Sprachen gemeinsam seien. Damit wurde der individuelle (menschliche) Faktor auf einen idealisierten und hypothetischen Sprecher reduziert.

Kognitivismus untersucht dagegen multidimensionale Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der realen Wirklichkeitsphänomene und sprachlichen Verstehensleistungen. Nach der kognitiven Psychologie stellt der Mensch ein kompliziertes System dar, das Informationen wahrnimmt und sie seinen Bedürfnissen entsprechend verarbeitet, damit er in sozialen Interaktionen erfolgreich handeln könnte. Der interdisziplinäre Charakter sowie multidimensionale Perspektive der kognitiven Forschungen haben ein zusammenhängendes Konzept der mentalen Repräsentationen und kognitiver Strukturen unseres Gehirnes entwerfen lassen. Es ist anzunehmen, dass mentale Repräsentationen eine Konstituentenstruktur aufweisen, wobei viele dieser Elemente multifunktionell arbeiten und sog. „flexible Semantik" haben. Ihre Bedeutung ist weitgehend auf die Bedeutung einzelner Elemente zurückzuführen. Fraglich bleibt, ob das menschliche Gehirn eigene Sprache mit lexikalischen und grammatischen Strukturen überhaupt besitzt. Jeder sprachlichen Äußerung wird allerdings ihre jeweilige Bedeutung

erst in einer konkreten kommunikativen Situation zugeschrieben und zwar nach soziokulturell konventionalisierten Sprachverwendungsregeln.

Das potentielle Bedeutungsspektrum kann sich aus einer Vielzahl theoretisch uneingeschränkter sprachlicher und nichtsprachlicher Zusammenhänge ergeben, die gleichzeitig von mitgemeinten Kontexten aller Sprecher einer Sprache modifiziert (aktualisiert) werden können (vgl. Szeluga 2003: 840). Eine fremdsprachliche Äußerung verstehen, bedeutet es, eine enorm kompliziertere Schwierigkeit überwinden zu müssen, da ein fremdsprachlicher Sprecher wesentlich weniger Erfahrung mit diesen Zusammenhängen und Kontexten gemacht hat.

Das Sprachverstehen ist dabei als ein Typ des Problemlösens anzusehen: sprachliche Informationen werden mit Hilfe von Lauten oder Graphemen nach jeweiligen Regeln kodiert, doch der Sprecher muss sie mehrfach kognitiv bearbeiten (d.h. in sein internes, individuell geprägtes Wissenssystem integrieren). Die Verständlichkeitsforschung nennt in diesem Zusammenhang zwei Ebenen des Verstehens (vgl. Nerlicki 2004: 76):

1. die perzeptuelle Ebene (die psychomotorische Kodierung) und
2. die konzeptuelle und propositionelle Ebene (eigentliche kognitive Verarbeitung).

Das Verstehen einer Information kann als Ergebnis der phonetisch-phonologischen, semantischen und grammatischen Verarbeitung aufgefasst werden. Diesen Verarbeitungsschritten schließt sich jedoch auch bewusste Interpretation an, die bei manchen Textsorten (z. B. literarischen Werken oder Fachtexten) keine selbstverständliche kognitive Tätigkeit darstellen. Die dekodierten Informationen werden mit den gespeicherten Wissenstrukturen verglichen und in notwendigen Fällen ergänzt, erweitert und gedeutet. Die wichtigsten Wissenskomponente, die ein Sprachverarbeiter bei der Bedeutungskonstruktion einbringen muss, ist eine komplexe Struktur, bekannt als das Weltwissen. Es erfüllt bei dem Verstehensakt u.a. folgende Funktionen (Wolff 1995: 75):

- Es ist eine Art Hintergrundwissen (kommunikativer Kontext) bei der Verarbeitung der sprachlichen Stimuli und hilft die entsprechende Bedeutung aktualisieren.
- Es erzeugt bei beim Rezipienten konkrete Erwartungshaltungen einer sprachlichen Äußerung gegenüber und leistet damit semantische „Vorarbeit" auf dem Weg zur Bedeutungserschließung.
- Das Hintergrundwissen dient dazu, Interferenzen und Elaborationen zu der Äußerung zu erstellen.
- Weltwissenschemata steuern die Aufmerksamkeit des Sprachverarbeiters und somit auch des ganzen Verarbeitungsprozesses.

- Das Weltwissen überprüft und notfalls korrigiert vorausgegangene Verarbeitungsergebnisse, wenn das eingesetzte Wissen und eingehende Stimuli in Konflikt geraten.

Während des sprachlichen Verstehens aktiviert das Gehirn nicht nur das allgemeine Weltwissen (in kognitiver Psychologie als deklaratives Wissen bekannt) sondern auch solche Wissensbestände, die die jeweilige Information effektiv interpretieren lassen (prozedurales Wissen). Lisecka-Czop (2003: 63) führt hierbei folgende drei Ebenen eines Verstehensaktes an:

1. Ebene der Dekodierung von Information (Verständnis des gesagten/geschriebenen)
2. pragmatische Ebene (Verständnis der Intention des Senders)
3. interindividuelle Ebene (Verständnis der Folgen der Information für den Empfänger).

Der Verstehensakt könnte demnach mit der Struktur eines Sprechaktes in der klassischen Version der Sprechakttheorie von Austin verglichen werden:

1. Ebene der Dekodierung von Information entspricht einem lokutionären Akt
2. pragmatische Ebene bedeutet einen illokutionären Akt
3. interindividuelle Ebene sei mit einem perlokutionären Akt zu vergleichen.

Die Andersartigkeit des fremdsprachlichen Verstehens kommt dagegen durch zahlreiche weitere Merkmale zum Ausdruck. Das deklarative Sprachwissen des Lernenden weist im Gegensatz zum muttersprachlichen Sprecher viele Defizite auf. Sein mentales Wörterbuch ist weniger umfangreich als das muttersprachliche Lexikon. Das Weltwissen ist auch anders ausgebildet und weniger kulturspezifisch ausgerichtet, was v.a. auf das geringere Faktenwissen (fehlendes Realienwissen über den jeweiligen Sprachraum) zurückzuführen sei.

In den Prozessen der fremdsprachlichen Dekodierung arbeiten mehrere Wissenssysteme zusammen und aktivieren neue Bedeutungs- und Wissensstrukturen (vgl. Lisiecka-Czop 2003: 63):

- Sprachliches Wissen über das ganze System der Sprache, die anzueignen ist. Es umfasst alles Subsysteme der Sprache (von der Laut-Bedeutungs-Zuordnung über morpho- syntaktische Regeln bis hin zur Kohärenzherstellung und Textbildung).
- Enzyklopädisches Sachwissen umfasst ein spezifisches Fachwissen über die Welt und hat qualitative und quantitative Eigenschaften der Außenwelt zu speichern. Es ist sehr oft von dem sprachlichen Wissen schwer zu trennen, weil beide Wissensbereiche ähnlich erworben werden.
- Interaktionswissen wird durch das beabsichtigte Kommunikationsziel determiniert. Der Sender und der Empfänger benötigen die Kenntnisse darüber, auf welche Art und Weise konkrete Handlungsziele zu erreichen und welche allgemeine kommunikative Regeln dabei einzusetzen sind.

Eine erfolgreiche Interaktion und Verständigung erfordern von den Kommunikationspartnern last but not least sog. metakommunikatives Wissen, das eventuelle Interaktionsstörungen beseitigen hilft. Nicht ohne Bedeutung ist auch die Kenntnis über konstitutive Merkmale einzelner Text- oder Diskurssorten.

Fremdsprachlicher Verstehensprozess wird von zwei grundlegenden Faktoren determiniert: das Sprachverstehen ist zum einen als ein Teilprozess der sprachlichen Kommunikation und zum anderen jedoch als ein Bestandteil des Lernprozesses, in dem immer neu angeeignete Strukturen kognitiv verarbeitet und aufgebaut werden. So hat dieser Prozess nicht nur einen analysierenden und interpretierenden, sondern auch einen konstruierenden Charakter und erfüllt somit eine interdependentielle Funktion (als sog. interkulturelle Kompetenz). Die zunehmenden Lernprozesse laufen stufenweise ab (Verstehen – Behalten – Automatisieren).

Interessant erscheint in dem genannten Kontext die Frage, wie das fremdsprachliche Wissen das in der Muttersprache gespeicherte Wissen und seine Verarbeitungsprozesse determiniert. Im Lichte der meisten Forschungen ergeben sich zwei Formen, in welchen der Grad der Abhängigkeitsbasis zwischen beiden Wissensbereichen ausgedrückt werden kann: eine direkte und eine indirekte. Im Falle eines indirekten Zugangs auf das Wortkonzept assoziiert der Lernende das fremdsprachliche Wort mit dem muttersprachlichen Äquivalent und gelangt auch über es zum muttersprachlich gespeicherten Wortkonzept. Im anderen Fall erfolgt ein direkter Zugriff eines fremdsprachlichen Wortkonzeptes auf das bereits gespeicherte Wort. Viele fremdsprachliche Wörter haben jedoch ganz andere konzeptuelle Repräsentationen als ihre muttersprachlichen Entsprechungen. Der Semantisierungsprozess kann in solchen Fällen nach drei unterschiedlichen Schemata verlaufen (vgl. Nerlicki 2004: 180):

1. Bei dem verschmolzenen System werden neue fremdsprachliche Wörter nur als Wortformen gelernt (sensomotorische Repräsentationsebene), die der muttersprachlich verarbeiteten Ebene zugeordnet werden.
2. Das koordinierende System lässt keine Unstimmigkeiten zwischen mutter- und fremdsprachlich abgespeicherten Wörtern entstehen und deswegen generiert es separate Wege der Speicherung und Verarbeitung für beide Sprachen.
3. Nach dem gemischten System entstehen gemeinsame Knoten der gespeicherten Bedeutungen in der Mutter- und in der Fremdsprache. Sie verbinden zugleich mutter- und fremdsprachliche Wörternetze.

Nur das gemischte System liefert relevante Zusammenschlüsse, die für die Erforschung der Differenzen zwischen dem mutter- und fremdsprachlichen

Verstehensprozess von Bedeutung sein könnten. Der fremdsprachliche Lerner bezieht bei dem fremdsprachlichen Sinnkonstruieren beide Lexeme und auch die ihnen zugrunde liegenden Konzeptualisierungsformen aufeinander. Immer dort, wo es keine Unterschiede zwischen der Mutter- und Fremdsprache gibt, kann eine neue Bedeutungseinheit entstehen. In allen anderen Fällen müssen jeweilige Bedeutungskonzepte mehr oder weniger umgebaut werden, was im einzelnen bedeuten kann, dass sie sich voneinander entfernen oder aneinander annähern können. Mit Hilfe dieser Schemata lassen sich auch die Erscheinungen des sprachlichen Transfers und besonders der interlingualen Interferenz als auch des sog. „Interlanguage" viel genauer erklären, als das bisher der Fall war.

Mit aller Deutlichkeit soll in diesem Kontext festgestellt werden, dass der fremdsprachliche Lerner nie zwei autonome und voneinander unabhängige Speicher (für seine Mutter- und die gelernte Fremdsprache) bildet. Vielschichtige Wechselwirkungen, die zwischen dem mutter- und dem fremdsprachlichen Verstehensprozess entstehen, haben mehrere Ursachen, die auf drei grundlegende Aspekte zurückgeführt werden könnten:

1. Beide Prozesse werden in erster Linie durch systeminterne Sprachstrukturen determiniert.
2. Der Prozess des Fremdsprachenerwerbs bedingt weitgehend sowohl das mutter- als auch das fremdsprachliche Verstehen.
3. Intraindividuelle Faktoren beeinflussen bedeutsam das Auf- und Ausbauen sprachlicher Verstehensleistungen.

Nicht ausreichend erforscht scheinen besonders individuelle und affektive Faktoren zu sein, die die Aneignung einer Fremdsprache entweder verlangsamen oder beschleunigen. Die Begegnung mit einer fremden Sprache und damit mit einer fremden Kultur bedeutet für den fremdsprachlichen Rezipienten eine neue Erfahrung, die vor ihm viele neue Dimensionen eröffnet. Es ist erstens eine bisher unbekannte ästhetische Erfahrungsbildung, die unsere Vergangenheit (mit allen ihren Aspekten) mit neu gewonnen Erfahrungen konfrontiert und sie aus einer ganz anderen Perspektive erblicken lässt (Szeluga 2002: 21). Zugleich bauen wir unsere Stereotype und stereotypenähnliche Vorstellungen (auch in Form von tief gespeicherten kognitiven Strukturen) ab und decken fremdkulturell geprägte Relevanzstrukturen auf. Auch wenn die Begegnung mit einer fremden Kultur eine gewisse Gefährdung des Eigenen bedeutet, lohnt es sich sehr, diese potentielle Gefahr einzugehen. Das Fremdverstehen verleiht uns nicht nur neue, effektivere Möglichkeiten, die uns bisher unerreichbaren Wissensbestände zu verarbeiten und sie in unser mentales Lexikon zu integrieren. Viel mehr bekommen wir eine einzigartige Chance, die Grenzen unserer muttersprachlichen Welt

weiter zu öffnen und sie um neu gewonnene Wissens- und Erfahrungsgebiete zu erweitern. Fremdsprachliches Verstehen heißt nicht nur, das Verschlüsselte entziffern zu können. Es heißt auch, und vielleicht vor allem, unser muttersprachliches Verstehen effizient zu bereichern.

Bibliographie

Kleiber, G. (2003): *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*. Universitas, Kraków.

Lisiecka-Czop M. (2003): *Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Texten*. (= *Danziger Beiträge zur Germanistik*, Bd. 8). Peter Lang Verlag, Frankfurt/M.

Nerlicki, K. (2004): *Aufbau und Funktionieren des fremdsprachlichen Speichermechanismus*. (= *Rozprawy i Studia* T. (DLXXXIX) 515). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

Rickheit, G., Strohner, H. (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Wilhelm Fink Verlag, München.

Schwarz, M. (1996): *Einführung in die kognitive Linguistik*. Wilhelm Frank Verlag, München.

Szeluga, A. (2002): Stereotypenbildung und ihre Rolle für das Verstehen fremdsprachiger texte. In: *Europejczycy. Czasopismo dla młodych nauczycieli akademickich*, Nr. 3(2) 2002, 21–26.

Szeluga, A. (2003): Eigene und fremde kulturelle Metaphern. Ausgewählte Aspekte fremdsprachlicher Textrezeption aus kognitiver Sicht. In: *Studia Niemcoznawcze,* Bd. XXVI, 839–847.

Wolff, D. (1995): Angewandte Psycholinguistik und zweitsprachliches Verstehen. In: L. Bredella (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum, 67–86.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Magdalena Stefaniak
Toruń

Das Fremde und das Eigene – nicht nur fremdsprachliche Probleme

Im Rahmen interkulturellen Lernens treten zwei Begriffe auf, die mit dem Verstehen des Fremden und des Eigenen integriert sind. Zum Einen ist das Fremde, das im Fremdsprachenunterricht dem Lernenden näher gebracht werden soll, zum Anderen ist es das Eigene, das die Schüler in ihrem Alltag erleben. Dieses Problem hat schon Montesquieu in seinen „Lettres Parsanes" angesprochen (siehe dazu Gilzmer 1997: 209). Dies zeigt, dass diese Thematik viel früher betrachtet wurde als man vermutet, was von ihrer Wichtigkeit zeugt.

Rauer (1997: 34) definiert Fremdes als „[...] *eine Relation, in der das als eigen Empfundene, das Bekannte und Vertraute zum Anderen steht."* Diese Annahme ist auch bei Hagen (1999: 38) zu finden. Sie akzentuiert die Existenz des Fremden um und in uns selbst, das eine affektive Herangehensweise an das Fremde impliziert, weswegen der Umgang mit dem Fremden erschwert ist, denn es spricht unsere Gefühle und Emotionen an. Die Rolle des Fremden ist noch viel relevanter, was in diesem Artikel zu beweisen versucht wird.

In der interkulturellen Erziehung platziert sich das Fremde als „etwas anderes", das gerade, nach Hunfeld (1989: 71), nur so verstanden werden soll. Wir sollen eine für uns fremde Erscheinung als „andere" respektieren und akzeptieren, und nicht im engeren Sinne verstehen. Jedenfalls wird das Fremde verschieden erfahren und wahrgenommen. Holzbrecher (1997: 99) behauptet, das Fremde kann als „das Auswärtige", „das Fremdartige" (im starken Gegensatz zum Eigenen) oder noch „Unbekannte" empfunden werden. Bei dem Letzten eröffnen sich die Chancen auf ein Kennenlernen erst für die Zukunft. Das Fremde kann als Unerreichbares aufgenommen werden, vor allem wenn es nicht verstanden wird, und so bleibt es für immer nicht vertraut. Die Möglichkeit der potenziell verschwimmenden Grenzen zu

dem Unbekannten trägt die Fremdheitserfahrung genannt „das Fremde als das Unheimliche". Die Vielfalt der Möglichkeiten, wie das Fremde von den Menschen zu ihrem Umgang mit diesem wird, zeigt, wie schwer es ist, das Fremde wahrzunehmen oder seine bewusste Wahrnehmung den Anderen beizubringen.

Die vielen Möglichkeiten der Aufnahme vom Fremden spiegeln sich auch in der Auseinandersetzung mit dem Fremden und seiner Interpretation wider. Holzbrecher (ebd.: 102ff.) setzt seine Einbildung durch, in der er auf vier Deutungsmuster der Auseinandersetzung hinweist. Einerseits ist „[...] *das Fremde als tragender Grund und Resonanzbogen von Eigenheit"* verstanden. Das wird damit erklärt, dass das Fremde die Dimension einer ursprünglichen Ganzheit mit dem Eigenen trägt. So fasziniert das Fremde, weil es Erfahrung menschlicher Ganzheit vermittelt. Andererseits wird das Fremde als Negation vom Eigenen gedeutet, vor allem wenn dem Fremden positive Bedeutungen zugeschrieben werden. Holzbrecher (ebd.) erfährt: *„In dem Fremden wird (wieder-)entdeckt, was einem selbst oder der eigenen Kultur verlorengegangen ist"*. Dieses Deutungsmuster zeigt das Risiko der Ausgrenzung des Fremden von dem Eigenen, das auch zur Bedrohung fürs Eigene wird, wobei diese Abgrenzung die Selbstaufwertung hervorruft. Zum Dritten versteht sich die Fremdheitserfahrung als „[...] *Chance zur Ergänzung und Vervollständigung des Eigenen"* (ebd.). Das Fremde zeigt sich als Potenzialität zur produktiven Selbstveränderung, denn das Fremde bewirkt ein Zusammenspiel zwischen dessen Aneignung und dem Entäußern vom Eigenen, also eine Veränderung des Eigenen, was schon früher angedeutet wurde. Zum Letzten können die Eigenheit und Fremdheit ständig kontrastiert werden. Holzbrecher (ebd.) ist der Ansicht, dass *„Inneres und Äußeres voneinander nicht getrennt [werden], sondern sie werden sich gegenseitig hervorrufen, relativieren und bestimmen"*. Schlussfolgernd lässt sich sagen, die Erfahrung des Fremden zwingt zur Auseinandersetzung mit der Chance oder mit dem Risiko, sich zur Veränderung des Eigenen genötigt zu sehen, und das Fremde kann als ein Beziehungsmodus zwischen dem Fremden und Eigenen ausgedrückt werden.

Die Möglichkeiten der Erfahrung und des Umgangs mit dem Fremden entpuppen schon das Problem vom Fremdverstehen. Rauer (1997: 46f.) deutet darauf hin, das Verstehen ist „[...] *ein interaktiver Prozess der Infragestellung, als wechselseitige Verständigung über verschiedene Standpunkte; bedeutet also Bereitschaft zur Anerkennung von und zur Verständigung"*. Das Verstehen wird hier als die Willigkeit der Kommunikationspartner begriffen, sich ihre Ziele und Normen gegenseitig verständlich zu machen. Somit erscheint das Ziel des Verstehens als Erweiterung des eigenen Verstehenshorizontes und als die Aufgabe der interkulturellen Erziehung – einen vernünftigen Weg dazu zu finden, um die Gefahr des Missverstehens zu beseitigen.

Anders betrachtet das Verstehen Szeluga (2004: 946), indem er meint: „[...] *das Fremde verstehen bedeutet, einen interkulturellen Abstand zu überwinden"* und weist auf die Entstehung von sogenannter „Zwischenkultur" bei der Begegnung des Fremden und des Eigenen. Dies geschieht durch die Verschiebung der Grenze zwischen der eigenen und fremden Kultur (vgl. ebd.). Szeluga spricht weiterhin von Innen- und Außenperspektiven des Menschen, welche sich in einem Wechselspiel während der Begegnung befinden (vgl. ebd.: 947). Der Versuch des Verstehens bezwingt also die Menschen, an die Außenperspektive, die Perspektive der Anderen, näher zu rücken, vor allem aber das Selbstverständnis der Anderen vor Augen zu halten, damit der erste Schritt zum Verstehen gemacht wird.

Manche Theoretiker wie Rauer (1997: 46f.) bedürfen in der Hinsicht des Verstehens im Fremdsprachenunterricht noch eines Vorverständnisses; dieses soll als Bedingung für gelungene Kommunikation und Verstehen des Anderen dienen. Bobst (1997: 225) verlangt eine positive Einstellung dem Fremden gegenüber: *„Ein positives Verständnis von Eigenem und Fremdem und ihrer Verwirklichung in einer multikulturellen Gesellschaft müsste danach streben, Eigenes und Fremdes »im Gespräch zu halten«; sie nicht stumm nebeneinander her leben zu lassen wie Feinde* [...]*"*. Es wird somit nicht nur ein Verstehen vom Eigenen und Fremden oder eine Aufklärung zu dem Prozess des Verstehens angestrebt, sondern auch eine gewisse Vorbereitung darauf beansprucht. Zu dem Prozess des Verstehens äußert sich Picht (1994: 337), indem er meint, die Wahrnehmung anderer Kulturen und Sprachen erweist sich als Verhältnis zwischen dem Fremden und dem Eigenen. Die daraus folgende Interferenz verursacht Abweichungen in der Bedeutung, wodurch es zu einem Prozess des Vergleichens kommt. Auf diese Weise wird das Verstehen zum Vergleichen. Das Vergleichen hängt von mehreren Faktoren ab, zu denen auch Informationen über das fremde Land gehören (vgl. ebd.: 337), was uns auf die Wichtigkeit der Vermittlung von Landeskunde aufmerksam macht.

Bei dem Vergleich des Eigenen mit dem Fremden, der im Rahmen interkulturellen Lernens vollzogen wird, sollen Gemeinsamkeiten entdeckt werden, denn die Akzentuierung der Differenzen sichert auch die eigene Machtstellung. Hier sehen wir schon den ersten Anstoß zum Gedanken, dass das Eigene und das Fremde viel Gemeinsames haben. Bloß das Fremde ruft bei den meisten Menschen Angst hervor, was wiederum biologisch bedingt ist. Auf dem zweiten Pol der Gefühle, die das Fremde auslöst, ist Faszination und Anziehung. Heutzutage muss man berücksichtigen, dass das Fremde unserer Erfahrungswelt angehört und wir immer öfter darauf stoßen werden und die Art und Weise, wie es aufgenommen werden kann, ist deswegen von großer Bedeutung. Das Fremde kann von uns entweder als das Exotische,

das Idealisierte oder als das Minderwertige empfunden werden (vgl. Hunfeld 1992: 16). Keine dieser Sichtweisen führt zum Verständnis zwischen dem Fremden und dem Eigenen, denn entweder stilisiert man das Fremde zum Exotischen, man überschätzt den Wert vom Fremden (das Idealisierte) oder man hält es für minderwertig. Bausinger (1987: 2) sieht in dem Exotischen den ersten Grundstein zum Vertrautwerden. Er ist davon überzeugt, das Exotische öffnet neue Horizonte und Erfahrungen. Die meisten Theoretiker interpretieren es jedoch als Bedrohung für die eigene Identität oder Gefahr der Veränderung oder des Verlustes von dem eigenen Weltbild (vgl. Holzbrecher 1997: 154). Wenn wir aber das Fremde als solches annehmen, besteht eine große Chance darauf, dass die Begegnung mit dem Fremden zur Toleranz gesteigert wird. Hunfeld (1992: 16) gibt deswegen preis, *„die Anerkennung* [...] *der Rätselhaftigkeit des Fremden [das Fremde als anderes verstehen] führt zur Toleranz ihm gegenüber* [...] *– das Fremde ist so Ergänzung und Kontrolle des Eigenen"*. Die Verbindung zwischen dem Fremden und dem Eigenen wird jetzt deutlich.

Das Vertraute gilt für die Menschen als Bezugsrahmen, der, als bekannt, uns Orientierung und Sicherheit gibt und Informationen über Fremdes einordnen lässt, wie wir bei Oksaar (1989: 7) vorfinden: *„Verstehen [soll man begreifen] als einen Prozess, in dem Beziehungen etabliert werden, durch welche das Neue mit Hilfe des schon Bekannten identifiziert wird"*. Hier ergeben sich schon primäre Ziele für die Bildung: Der Lerner soll vor allem das Eigene erfahren und diese artikulieren können, um den Orientierungsrahmen für die Begegnung mit Fremdem zu gewinnen.

Diese gegenseitige Beziehung zwischen dem Fremden und dem Eigenen wird auch bei anderen Theoretikern deutlich. Cobabus (1997: 25) lenkt die Aufmerksamkeit auf die Auffassung von diesem Wechselspiel in der Vergangenheit, dass bei dem Kontakt des Eigenen mit dem Fremden Druck auf die Fremdheit gelegt wurde, was er seinerseits für falsch hält, denn durch das Eigene konstituiert sich das Fremde*: „*[...] *Das Eigene erfährt sich als das Eigene bei dieser Begegnung [zwischen dem Fremden und Eigenen] durch das Andere – und vice versa.* [...] *Das Eigene wird zum Eigenen durch das Andere; das Andere stellt das Andere aufgrund des Eigenen dar"* (ebd.). Die Begegnung zwischen dem Fremden und Eigenen verläuft also im Spiegel der eigenen Eigensicht, welche sich erst bei diesem Kontakt konstituiert und diese Eigensicht aufs Andere projiziert. Deswegen kann sich so eine Begegnung zu einer Öffnung (Annäherung) oder zu einem Sich-Verschließen entwickeln. Dabei wäre auch eine gemischte Situation denkbar: eine teilweise Öffnung mit gleichzeitiger Verschließung (vgl. ebd.: 33). Cobabus (ebd.: 41) postuliert, das Fremde mit dem Anderen nicht gleich zu setzen, denn der/das Andere

wird zum Fremden erst durch einen Befremdungsprozess, der von unserer Wahrnehmung des Fremden abhängt. Somit wird die Rolle des interkulturellen Lernens und der Arbeit an der Gewinnung einer sensiblen Wahrnehmung umso wichtiger.

Wie schon gezeigt wurde, kann man aber trotz der gegensätzlichen Begriffe nicht feststellen, dass das Fremde und das Eigene Gegenpole darstellen. Wie schon angedeutet wurde, enthält das Fremde einen gemeinsamen Teil des Eigenen, der entdeckt werden soll. In dem Lernprozess soll das Fremde nicht in das Eigene verwandelt werden, sondern, nach Krusche (1983: 366) zitiert, „[...] *Fremde ist auch etwas, das seine besondere Qualität, nämlich die des Nichteigenen behalten soll"*.

In dem fremdsprachlichen Lernprozess spielt der Vergleich zwischen dem Eigenen und dem Fremden eine besondere Rolle. Selbst dieser ist ein Anfang des Verstehens (vgl. Hunfeld 1989: 71f.), nach dem wir streben. Dabei können aber Missverständnisse auftreten, denn jeder Vergleich beinhaltet Spannungen zwischen dem Fremden und dem Vertrauten. Das ergibt sich daraus, dass das Fremde die Position des Eigenen relativiert, was weiter dazu führt, dass das Eigene in Frage gestellt oder bedroht wird. Darüber hinaus resultieren auch die Gefühle im Vergleich zu dem Fremden: entweder Anziehung oder Angst. Diese können die Fremdsprachenlehrer nutzen und bewusst zu einem motivationalen Faktor machen. Die Position des Fremdsprachenunterrichts im Vergleich des Fremden mit dem Eigenen ist deshalb wichtig, da dieser „[...] *eine besondere Form von »Kommunikation« darstellt, denn der Lerner soll einerseits mit der fremden Sprache und Kultur vertraut gemacht werden, andererseits lernen, sich selbst und seine Umwelt darzustellen"*, wie es Uhlisch (1997: 236) zum Ausdruck bringt.

Doch nicht nur im Fremdsprachenunterricht stößt man auf das Fremde. Die heutige Welt sichert unsere Begegnung mit dem Fremden in fast allen Situationen des Lebens. Die dabei erforderten Kompetenzen wie Toleranz, Verständnis für Andersartigkeit, Empathie gehören also nicht nur zum schulischen Alltag und zu den schulischen Aufgaben. Szeluga (2004: 949f.) fordert in seinem Aufsatz mit Recht die Anerkennung von Fremdheitskompetenz als eines neuen Zweiges der Didaktik im Sinne der Kompetenz im Umgang mit dem Fremden. Dieser zeigt sich als interdisziplinäres Fach und ist aufgrund seiner Verflechtung mit affektiven Zielen und sozialen Kompetenzen für alle Menschen in der heutigen Welt wichtig. Denn, ob der Schüler nur auf die Begegnung mit Fremden im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vorbereitet wird und diese nur hier in seinem jungen Alter erlebt, schließt andere Situationen, in denen er Fremdes trifft, nicht aus. Somit sieht man den Zusammenhang zwischen der allgemeinen Bildung und der Vorbereitung auf das Auftreten vom Fremden.

Die Wichtigkeit der Vorbereitung auf die Begegnung mit dem Fremden zeigt sich vor allem in der Identität und der Identitätsbildung. Die Identität ist eine psychische Struktur des Menschen. Sie orientiert sich an den Kategorien des Eigenen und des Fremden, dem Verhältnis dieser zueinander und stellt die Erscheinungen in ständige Relation. Hier merkt man schon den Einfluss des Fremden und seines Verstehens auf das ganze Leben jedes einzelnen Menschen. Die Identität lenkt und steuert die Einstellungen gegenüber der Wirklichkeit, somit auch gegenüber dem Fremden. Daher ist es ein offener Begriff, denn die Identität resultiert aus der momentanen Wahrnehmung des Fremden und des Eigenen, und sobald diese Kategorien anders definiert werden, führen sie zu einer anderen Identität. Kaum veränderbar bleibt nur die Geschlechtsidentität, mit der ein Mensch geboren wird. Die Dimension der Kindheit kann durch positive oder negative Einwirkungen beeinflusst werden, und hier liegt der Kern der frühen Identitätsbildung als einer schulischen Aufgabe, die von der interkulturellen Erziehung geprägt wird. Abgesehen von der familiären Erziehung, welche den Kindern erste Vorstellungen und Werte vermittelt, hat die schulische Erziehung die Aufgabe, bewusst positiv auf ihre Identitätsbildung einzuwirken.

Erdheim (1999: 83ff.) untersuchte die verschiedenen Dimensionen der Identitätsbildung und stellte fest, dass sich im Alter von 5 bis 10 Jahren die Identität des jungen Menschen herausbildet, vor allem aufgrund der Übernahme von Einstellungen und Eigenschaften der anderen Menschen. Im späteren Alter fangen die Kinder an, ihre Tradition zu kritisieren und das Fremde zu relativieren. Diese Tatsache ist ein gutes Handlungsfeld für die Schule, da die Jugendlichen dabei eine internationale Perspektive gewinnen können. Wenn im Rahmen der Bildung das Fremde nahe gebracht wird, kann sich bei den Lernenden ein empathiefähiges Ich entwickeln, was einen offenen Zugang zu anderen Völkern erleichtern kann.

Die Familie und deren Zugehörigkeit zu einer Ethnie bringt die dritte Dimension der Identität hervor. Diese soll aber von der biologischen Rasse oder der politischen Nation getrennt werden (vgl. Erdheim 1999: 84). Vor allem wenn wir die europäische Identität in Betracht ziehen, müssen wir uns dessen klar werden, dass es auf den nationalen Mythen nicht stehen kann, sondern auf Zusammengehörigkeitsgefühlen. Gegen diese These stellt sich Schneider (2001: 34), indem er behauptet, es gibt drei Arten der Identität: die nationale, ethnische und kulturelle. Die Identität beschreibt also eine Beziehung zwischen dem Staat, Individuum und der Gesellschaft und ist auf diese Art und Weise von der Nation nicht zu trennen.

In der oben genannten These wird die Rolle der Familie auch deutlich gemacht. Die Einstellungen, die das Kind gewinnt, hängen im großen Ausmaß

von den Eltern und ihren Äußerungen ab, denn das Kind ahmt die von den Eltern gegebenen Beispiele nach. So verläuft die erste Sozialisation des Kindes. Die Art der Erziehung hallt also auch in der Aufnahme vom Fremden im erwachsenen Leben wider. So versteht es auch Balicki (1997: 46f.), indem er auf die Funktionen der Familie und der Eltern bei der Erziehung des Kindes hinweist. Er beschreibt die Faktoren, welche die spätere Wahrnehmung des Kindes vom Fremden beeinflussen (ebd.). Zu diesen gehören die Hervorhebung der Unterschiede zwischen dem Eigenen und Fremden in der Familie, die gesellschaftliche, religiöse und psychologische Aufteilung von Menschen durch die Eltern, die aggressive Einstellung den Fremden gegenüber, die sich sowohl in den Taten (physische Aggressivität) als auch in den Äußerungen (psychische Aggressivität) bestätigt, oder die nicht objektive Darstellung von sich selbst oder von den Anderen. Die dritte Dimension der Identität, die familiäre Erziehung, kann also während der schulischen Bildung schwer widerlegt werden und somit schwierige Situationen und Spannungen zwischen dem Lehrer und dem Schüler verursachen.

Mehrere Dimensionen der Identität beobachteten auch andere Theoretiker, wie Hwang (1999: 121f.) die persönliche Identität und die Gruppen-Identität. Beide bilden sich in verschiedenen Prozessen aus: die Ich – oder Selbst-Identität im Laufe der Arbeit des Individuums an und mit der Umwelt, die Gruppen-Identität bei dem Prozess der Sozialisation. Dabei entfaltet sich ein Sinnsystem, das die inhaltliche Seite der Identität schildert. Dieses System setzt die Existenz des Anderen voraus, was zur Folge hat, dass der Sinn das Ergebnis der Kommunikation ist. Schon hier werden die Zusammenhänge zwischen der Identität, der Kommunikation und der Rolle interkulturellen Lernens sichtbar. Hwang (ebd.: 125) betrachtete auch den Prozess der Identitätsfindung im Rahmen interkulturellen Lernens und stellte fest, dass der Pluralismus der Kulturen die menschliche Identität verunsichern und somit bedrohen kann. Darin sieht man das Ziel interkultureller Bildung, solch einer Situation vorzubeugen, wenn nicht mehr: Durch interkulturelles Lernen und dadurch gewonnene Horizonte sollte die Identität bereichert werden. Dies ist nur möglich, wenn die vielen Kulturen bewusst wahrgenommen werden, was schon früher angedeutet wurde. Im engeren Sinne bedeutet das, dass die Identitätsbildung des Menschen viel mehr von der Betrachtungsweise, der Wahrnehmung und der Entschlossenheit des Individuums abhängt als von den sozialen und kulturellen Strukturen, denn, wie es Hwang (ebd.) erkennt: *„Der Mensch ist fähig, die sozialen und kulturellen Gesetze und Regeln zu ändern, sie müssen den Menschen nicht determinieren"*. Diese Gesetze können von den Gruppen entweder tradiert oder aufs Neue gebildet werden.

Die persönliche Identität kann nach Secco (1993: 28) als „[...] *ein eigenes, aktives und dynamisches Prinzip der individuellen Persönlichkeit* [...]*"* aufgefasst werden. Die Identität ist, seiner Meinung nach, Produkt einer Synthese des Ichs und der Wirklichkeit, in der dieses Ich lebt. Dieses Zusammentreffen der Elementen vollzieht sich in dem Unbewussten des Menschen, das jedoch von seinem kulturellen und sozialen Umfeld beeinflusst wird. Secco (ebd.) gibt weiter Impuls darauf, dass der Mensch im Laufe der Sozialisation die Verhaltensweisen nicht nur übernimmt, sondern diese zu seiner stellvertretenden Identität macht. Die stellvertretende Identität wird erst später zu der eigenen, endgültigen Identität. Darin kann man die eigentliche Aufgabe der Bildung erblicken, das heißt, solche Verhaltensweisen zu zeigen, damit sie im späteren Leben in der eigenen Identität münden können, wie es auch Secco (ebd.) ausdrückt: *„Erziehung [bedeutet] die Ausbildung des Menschen, die Erschließung der eigenen inneren Fähigkeiten durch eine Kultur, die sich immer weiter entwickelt und der gegenüber man sich öffnet, um sich zu bereichern, um die Anderen zu verstehen und mit ihnen zu kommunizieren"*.

Kulturelle Faktoren, die das gesamte Bild und Vorstellung von der Welt jedes Einzelnen entfalten oder später vervollständigen, werden häufig ausschlaggebende Motive für die Identitätsfindung genannt. Hier sind nach Barloewen (2000: 47f.) unter anderen solche Umstände zu erwähnen: „[...] *die religiösen Grundstrukturen, das Gottesbild, die Mythen, das Verhältnis des Menschen zur Natur, zum Übernatürlichen, zum Tod, die Einstellung zur Umwelt als Voraussetzung eines ökologischen Selbstverständnisses, das Verhältnis zur Zeit, zu Grund und Boden, zum Eigentum, zur Anerkennung von Autorität und Herrschaft, zu Gewinnstreben, Wachstum und Leistung, zum Neuen schlechthin, der Sinn für die Zukunft, das Vermögen zur Elitebildung, die Formen der Entscheidungsfindung..."*, welche die Herausbildung von unserer Identität beeinflussen. Da die Identität von solchen Komponenten kontrolliert ist, lässt sich schlussfolgern, dass sie immer veränderbar ist, denn bei Änderung eines Faktors wird die Identität zugleich anders und umgeformt. Diese Tatsache kann die Schule in ihrer Bildung ausnutzen und mit positiven Rückwirkungen auf die Identität auswirken.

Die Identität gleicht einer Kontur, die jeder Mensch hat. So gesehen kann diese Kontur bei jeder Begegnung mit dem Fremden verloren oder bewahrt werden, das heißt im engeren Sinne den Prozess der Enkulturation oder Integration. Wenn jemand seine Kontur verliert, so ist ein weiterer Dialog nicht möglich, denn die Fähigkeit zum Dialog mit Anderen ist mit dem Dialog mit sich selbst verbunden, wie es hier gezeigt wurde. Es ist von großer Relevanz, dass die Achtung des Fremden schon bei der Achtung des Eigenen anfängt.

Die Identitätsbildung als einer der Leitfaden der allgemeinerzieherischen Lernziele der Schule ist auch altersbedingt. Je früher man mit positiven Auswirkungen auf die Identitätsbildung beginnt, desto schneller werden die Voraussetzungen für einen interkulturellen Dialog geschaffen. Aus dieser These wird es manifest, dass es der Grundstein der interkulturellen Erziehung und des Fremdverstehens ist, wobei die Ergebnisse dieser Bildung erst in der Zukunft und im Erwachsenleben des jungen Menschen erkennbar sein werden.

Bibliographie

Balicki, M. (1997): Rodzina zagrożona i rodzina niebezpieczna. Atomizacja edukacji międzykulturowej wobec przemian globalnych. In: Nikitorowicz, J. (Hrsg.): *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Trans Humana, Białystok.

Barloewen, von C. (2000): Die Fremdheit überwinden. Wege zur Interkulturalität. In: *Deutschland. Zeitschrift für Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft* Nr. 3/2000.

Bausinger, H. (1987): Kultur kontrastiv. Exotismus und interkulturelle Kommunikation. In: Wolff, A./ Rug, W. (Hrsg.): *Vermittlung fremder Kultur. Theorie – Didaktik – Praxis. Neue Lehr- und Lernmethoden. Ihre Umsetzung für den DaF – Unterricht*.(= Forum Deutsch als Fremdsprache. Heft 27). Verlag Becker – Kuns, Aachen.

Bobst, H. (1997): Das Fremde ist fast überall. (Literarische) Belege für die Alltäglichkeit von Fremdheitsgefühlen. In: Dittmar, N./ Rost – Roth, M. (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.

Cobabus, N. (1997): *Vertrautheit und Fremdheit. Das Eigene und das Fremde im Spiegel unterschiedlicher Untersuchungsansätze: eine kulturanthropologische Kritik*. Verlag Shaker, Aachen.

Erdheim, M. (1999): Fremdeln. Kulturelle Unverträglichkeit und Anziehung. In: Ahlheim, K./ Heger, B./ Kuchinlee, T. (Hrsg.): *Argumente gegen den Haß. Über Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus*. Bd II: Textsammlung.: Bundeszentrale für politische Bildung, Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Gilzmer, M. (1997): Zurück zur Fremde: Landeskunde als interkulturelle Kommunikation. In: Dittmar, N./ Rost – Roth, M. (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Verlag Peter Lang, Frankfurt a.Main.

Hagen, G. (1999): Das Eigene und das Fremde. Eine Herausforderung an die Geschichtsdidaktik. In: *Das Eigene und das Fremde*. Zeitgeschichte 1, Heft 1, 26.

Holzbrecher, A. (1997): *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Verlag Leske und Budrich, Opladen.

Hunfeld, H. (1989): Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht. In: Matusche P. (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. Goethe Institut, München.

Hunfeld, H. (1992): Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. Eine Skizze. In: Eichheim H. (Hrsg.): *Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung*. Bd I: Fremdsprachenunterricht. Verstehensunterricht. Wege und Ziele. Goethe Institut, München.

Hwang, H.-M. (1999): *Identitätsentwicklung und Zweitsprachigkeit im interkulturellen Umfeld am Beispiel koreanischer Kinder der Zweiten Generation aus den Arbeitnehmerfamilien in Deutschland*. Logos – Verlag, Berlin.

Krusche, D. (1983): Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke. In: Geringhausen J./ Seel P. C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts*. Goethe Institut, München.

Oksaar, E. (1989): Problematik im interkulturellen Verstehen. In: Matusche P. (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen.* Goethe Institut, München.

Picht, R. (1994): Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation. In: Ehnert, R./ Schröder, H. (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern.* Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.

Rauer, S. (1997): *Literatur als Quelle des Fremdverstehens. Eine Untersuchung ausgewählter südafrikanischer Romane der 70er und 80er Jahre*. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.

Secco, L. (1993): Interkulturelle Pädagogik: Probleme und Konzeptionen. Ein Weg zwischen Studien und Positionen. In: Boteram, N. (Hrsg.): *Interkulturelles Verstehen und Handeln. Beiträge aus Erziehungs-, Sozial- und Sprachwissenschaften.* Centaurus – Verlag, Pfaffenweiler.

Szeluga, A. (2004): Brauchen wir eine Didaktik der Fremdheitskompetenz? Multikulturelle Faktoren im modernen Fremdsprachenunterricht. In: Kolago, L. (Hrsg.): *Studia Niemcoznawcze. Studien zur Deutschkunde.* B. 28/2004. Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Uhlisch, G. (1997): Kultur und Sprache – kontrastiv. In: Dittmar, N./ Rost – Roth, M. (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Ewa Wojaczek
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Zur Abhängigkeit der Wahl lokaler Präpositionen von lokalen Nomina im Deutschen, Polnischen und Schwedischen

Lokale Nomina (N) und Präpositionen (P) bilden im Deutschen (Dt.), Polnischen (Poln.) und Schwedischen (Schwed.) Präpositionalphrasen (PP), über die lokale Relationen in allen drei zu besprechenden Sprachen zumeist kodiert werden. Die Gesamtbedeutung einer lokalen PP ist demzufolge von der Bedeutung der sie konstruierenden P und des hinzukommenden N stark abhängig. Dies bestimmt wiederum die entsprechende Wahl der bereits genannten Bestandteile jeder PP. In dem vorliegenden Beitrag möchte ich diesem Gedanken in Bezug auf lokale N ausführlicher nachgehen.

1. Objekte als Elemente der Raumrelationen

Im klassischen Raumkonzept mit der Raumeigenschaft der Materialität ist Raum durch eine gerichtete Lokalisierung von Objekten bestimmt. Der Raum ist nämlich mittels Objekte und ihrer Lage relativ zueinander wahrnehmbar und setzt damit zu seiner Wahrnehmung entsprechende Objekte voraus. Die Lokalisierung erfolgt aber nicht zwischen den Objekten selbst, sondern zwischen den Orten (sog. *Eigenorten*), die sie für einen bestimmten Zeitraum einnehmen und denen spezifische Orte (sog. *Teilräume*) zugewiesen werden[1]. Jeder Lokalisierung liegen also drei Elemente zugrunde: das **Verweisobjekt (VO)**, das **Bezugsobjekt (BO)** und der **Teilraum des letzteren** (bei der deiktischen Perspektive ist noch der **Beobachter bzw.**

[1] Nach Wunderlich (1986) ist Lokalisierung in ihrer semantischen Form eine Relation zwischen einem Objekt und einer Region, während sie konzeptuell eine Relation zwischen der Region, die ein Objekt einnimmt, und einer weiteren Region ist.

Sprecher (S) zu berücksichtigen)[2]. Unter **Objekten** werden im Folgenden sowohl **konkrete Gegenstände** (*Buch*, *Tisch* in 3), **Lebewesen** (*Anna* in 1), **Orte** (*Büro* in 2) als auch **abstrakte Raumbegriffe** wie **Ereignisse** (*Fest* in 2) und **Zustände** (*Panik* in 1) verstanden[3].

(1) Anna geriet in *Panik*.
(2) Das Fest findet im *Büro* statt.
(3) Das Buch liegt auf dem *Tisch*.

Das Wissen über die räumlichen Eigenschaften der Objekte ist vor allem bei der Festlegung des BO relevant. Unproblematisch scheint sie bei der Gegenüber-Relation zu sein, weil dann beide Objekte zur Wahl stehen:

(4) Er sitzt *ihr* gegenüber.
(4') Sie sitzt *ihm* gegenüber.

Bei einer anderen Anordnung der Objekte zueinander spielen jedoch ihre Gestalt- und Bewegungseigenschaften eine entscheidende Rolle. So werden eher bewegliche Objekte in Relation zu unbeweglichen lokalisiert:

(5) Das Auto fährt in die *Garage*.

Ebenso sind die größeren Objekte BO für die kleineren:

(6) Die Vase steht auf dem *Tisch*.

Das BO ist selten mit dem Teilraum identisch:

(7) Sie wohnen bei ihrer *Mutter*.

Bei Mayer (1989: 175) wird das BO in (7) als **sekundäre Rahmenlokation** bezeichnet, im Gegensatz zur **primären** in (7'):
(7') Sie wohnen im *Haus ihrer Mutter*.

---

[2] Zu den hier in Anlehnung an Levelt (1986) benutzten Termini finden sich auch andere Entsprechungen in der vorhandenen Literatur: **das zu Lokalisierende** (Herweg 1989), das **Thema** (Becker 1994) oder der **lokalisierte Gegenstand** (Klebanowska 1971) für das VO, das **Referenzobjekt** (Herweg 1989), das **Relatum** (Becker 1994) oder der **Lokalisator** (Klebanowska 1971) für das BO, die **Region** (Herweg 1989) oder der **Lokalisationsbereich** (Klebanowska 1971) für den Teilraum und die ***Origo*** (Klein 1990) für den Sprecherort.

[3] Zu den Elementen der Klasse *Objekt* s. von Stutterheim (1990: 100 ff.) und Ehrich (1991: 22).

2. Lokale Nomina und die Wahl der lokalen Präposition (am Beispiel von den Präpositionen *in* und *auf*)

Aus den früheren Ausführungen wird deutlich, dass BO, die mittels lokaler N bezeichnet werden, „Verankerungen" von Lokalisierungen darstellen. Sie selbst werden jedoch sprachlich nicht als Orte oder Regionen gesehen. Dennoch spielen vor allem ihre Gestalteigenschaften, verbunden mit Prinzipien der Wahrnehmung und der kognitiven Verarbeitung, insbesondere Erfahrungen aus dem funktionalen Umgang mit Gegenständen, eine wesentliche Rolle bei der Festlegung der Lokalisierungen von Objekten. Das **relevante Kriterium** ist dabei also das der **Gestalt** der BO[4]. Diese ist – ungeachtet der Belebtheit oder Unbelebtheit der BO – durch **geometrische Ein-, Zwei- oder Dreidimensionalität**[5] **der Objekte** bestimmt, bei zwei- und dreidimensionalen Objekten durch deren Innen und Außen. Vom rein logischen Standpunkt kann aber **dasselbe BO je nach dem Maßstab**, der angelegt wird, jeweils ein **Punkt** (8), eine **Linie** (9), eine **Fläche** (10) oder ein **Raum** (11) sein. Das hängt sowohl von der Beschaffenheit des BO als auch von der Subjektivität oder der Perspektive des S ab:

(8) Sie gehen vom *Tisch* weg.
(9) Die Lampe hängt oberhalb des *Tisches*.
(10) Auf dem *Tisch* steht eine Vase.
(11) In dem *Tisch* stecken viele Nägel.

Aus den obigen Beispielen ergibt sich, dass bestimmte semantische Merkmale lokaler N kompatibel zu den semantischen Merkmalen der P sein müssen[6].

---

[4] Zur **Idealisierung konkreter Raumeigenschaften der Objekte** dient nach Schröder (1976: 336 ff.) ein **Würfel**, der einen von Quadraten umschlossenen Raum und sechs Flächen hat. Durch Blickwinkel und / oder sprachliche Konvention lassen sich seine **Grundfläche** und die zu ihr parallele **Deckfläche** ebenso hervorheben wie seine **Vorderfläche** und die zu ihr parallele **Rückfläche**. Der Würfel ist als Hohlraum gestaltet, was den Blick auf seine **Innenseiten** und **Außenflächen** ermöglicht. Es können auch weitere Objekte in Beziehung zum Würfel gebracht werden, wobei der **Kontakt** zu berücksichtigen ist.

[5] Einer Anregung Bieberles (1975: 366 ff.) folgend, ordnen wir hier den Objekten die Bedeutungselemente **Dim°** (**Punkt**: Stelle, Ort, Stätte)**, Dim¹** (**Strecke**: Linie, Grenze), **Dim²** (**Fläche**: Platz, Feld, Territorium) und **Dim³** (**Raum**: Gegend, Umgebung, Land, Zone, Umwelt, Gebiet, Landschaft, Bezirk) zu.

[6] Kroes-Hecht (1970: 390) ordnet die lokalen P je nach der räumlichen Form des Objekts. Sie unterscheidet zwischen sieben möglichen Kategorien der Objekte, von denen die ersten vier für die lokale Interpretation in Betracht kommen: **Biologica** (Menschen, Tiere, Pflanzen, Körperteile), **Zivilisationseinrichtungen** (Gebäude sowie ihre Teile, Verkehrswege, Möbel, Werkzeug),

Die Wahl einer P informiert nämlich über die Beschaffenheit eines BO sowie über die Perspektive des S. Insbesondere eine P, deren Bedeutung noch nicht (voll) spezifiziert ist, wird in Abhängigkeit von den Eigenschaften des in der PP benannten Objekts interpretiert. Diese Interpretation geschieht auf Grund der geordneten Regeln, die eine Strategie bilden (Bierwisch 1979: 93). Aus bestimmten Verwendungsweisen von P mit lokalen N lassen sich dann semantische Merkmale für die N und P in dieser und keiner anderen Verwendung extrahieren[7]. Dass bestimmte **regelhafte Kompatibilitäten von lokalen N und P in der PP** in allen drei zu analysierenden Sprachen festgestellt werden können, wird anhand von Beispielen mit den poln. P *w* und *na* und ihren dt. (*in* und *auf*) und schwed. (*i* und *på*) Entsprechungen im Folgenden kurz gezeigt.

2.1. Ähnliche Verwendung von lokalen Nomina und Präpositionen

In Anlehnung an Bierwisch (1979: 93) lassen sich folgende Regeln für die Verwendung von *in* und *auf* im Dt. einsetzen, die ebenso für das Poln. und Schwed. gelten:

(a) X *in* Y, wenn Y ein Behälter ist → *in* für **Raum**
(b) X *auf* Y, wenn Y eine horizontale Oberfläche hat → *auf* für **Fläche, die horizontal gelagert ist**.

Im Falle der P *in* geht es also um die Spezifikation der IN-Region als einer Umgebung, in welcher der durch das **BO** spezifizierte Gegenstand das VO **als Hohlkörper** vollständig umschließt:

(12) Ptak siedzi w *klatce*.
(12') Im *Käfig* sitzt ein Vogel.
(12'') Det sitter en fågel i *buren*.

In der wohl naheliegendsten Verwendung wird *auf* dagegen zur Lokalisierung von VO in einer Region verwendet, die sich in direktem oder indirektem Kontakt mit der ausgezeichneten **Oberseite eines BO** befindet, also mit der

---

Geographica (Erde, Land, Wasser, Berg, Sumpf, Wüste), **Kosmos** (Himmelskörper, Naturerscheinungen, Blitz, Wolken, Regen), **Temporalia** (Stunde, Tag, Woche, Monat, Jahr, Semester, Periode), **Qualitäten** (Wärme, Kälte, Stärke, Süße), **Begriffe** (Ideen, Gefühle, Abstraktionen).

[7] Nach Wunderlich (1986: 217) ergibt sich die **notorische Übersetzungsproblematik bei den P** nicht daraus, dass die Anwendbarkeitsbedingungen von Sprache zu Sprache wechseln, sondern daraus, dass die **Objekte anders kategorisiert werden**.

Seite, die bei kanonischer Ausrichtung des BO in der Vertikalen die höchste Position einnimmt. Bei Gegenständen ohne ausgezeichnete Oberseite, wie etwa Hemden, kommt die **Umgebung der gesamten Außenfläche** als Spezifikation der AUF-Region in Frage:

(13) Na *koszuli* jest plama.
(13') Es gibt einen Fleck auf dem *Hemd*.
(13'') Det finns en fläck på *skjortan*.

Der Gedanke an das Innere des Gegenstandes verbindet sich nach Klemensiewicz (1966: 277) mit der Vorstellung eines geschlossenen Raumes, der Gedanke an die Oberfläche dagegen mit der Vorstellung eines Raumes, der offener und ausgedehnter ist als der geschlossene innere Raum. Generell kann man also sagen, dass mittels *in* eine Lokalisierung innerhalb eines tatsächlich existierenden oder in der Vorstellung bewusst oder unbewusst vorhandenen (dreidimensionalen) Körpers erfasst wird, während *auf* nur flächenmäßigen Kontakt wiedergibt. Die hier so einschlägige Ausprägung des Raumkonzeptes ist jedoch von unterschiedlichen **Kontextbedingungen** im weiteren Sinne abhängig. So wird etwa eine Blumenvase (14, 14', 14'') – obschon nach oben offen – als ein virtuell nach allen Seiten begrenzter Hohlkörper begriffen, der in seiner Standardposition eine Positionierung von VO in seiner Innenregion zulässt, auch wenn das VO **nur teilweise umschlossen** wird. Nach Klebanowska (1971: 18) kann nämlich das VO auch nur ein für den Zustand bzw. die Handlung typischer Teil eines Objekts sein:

(14) W *wazonie* stoi róża.
(14') In der *Blumenvase* steht eine Rose.
(14'') Det står en ros i *vasen*.

Als dreidimensionale Räume werden auch **Staaten als selbständige politische Einheiten** markiert:

(15) Warszawa leży w *Polsce*.
(15') Warschau liegt in *Polen*.
(15'') Warszawa ligger i *Polen*.

Ebenso werden **Gruppen von Menschen**, in die die lokalisierte Person einbezogen ist, als Räume aufgefasst:
(16) W *rodzinie* jest wiele dzieci.

(16') Es gibt viele Kinder in der *Familie*.
(16'') Det finns många barn i *familjen*.

Steht aber nicht mehr die Gruppe von Menschen im Blickpunkt des S, sondern **eine mehr oder weniger organisierte Zusammenkunft**, die oft mit einem Deverbativum, einem Abstraktum benannt wird, gibt es in allen drei Sprachen einen Wechsel von *in* zu *auf*:

(17) Bawili się na *spotkaniu*.
(17') Sie haben sich auf dem *Treffen* amüsiert.
(17'') De hade det roligt på *mötet*.

Auf steht darüber hinaus in solchen Lokalangaben, in denen das N zwar lokal interpretierbar sein kann, seine lokalen Merkmale jedoch häufig hinter nicht mehr konkret räumlich zu erfassenden semantischen Merkmalen einer **Institution** (meist aus dem kommunalen Bereich) zurücktreten:

(18) Pracujemy na *uniwersytecie*.
(18') Wir arbeiten an der *Universität*[8].
(18'') Vi arbetar på *universitetet*.

Manche lokale N verbinden sich wahlweise mit beiden P. Bei den Ursachen dafür handelt sich um:

1) einen **Grenzbereich von Drei- und Zweidimensionalität** bzw. **politische und / oder geographische Begriffe**:

(19) Eskimosi żyją na / w *Grenlandii*.
(19') Eskimos leben auf / in *Grönland*.
(19'') Eskimåer lever på / i *Grönland*.

2) eine Existenz **dreidimensionaler Körper mit planebenen Flächen**, von denen die Basisfläche in irgendeiner Weise auffällig ist:

(20) Co jest na / w *talerzu* ?
(20') Was gibt es auf / in dem *Teller* ?
(20'') Vad finns det på / i *tallriken*?

[8] Bei Benennungen im Bereich des Schulwesens als Bezeichnungen des Arbeitsplatzes steht im Dt. ausnahmsweise *an*.

3) **kaum zu dimensionierende Einheiten**:
(21) Pływamy na / w *wodzie*.
(21') Wir schwimmen auf / in dem *Wasser*.
(21'') Vi simmar på / i *vattnet*.

Klebanowska (1971: 22) stellt hier fest: „In den genannten Beispielen ist die Präposition *na* kontextuell-semantische Variante der Präposition *w*, weil sie sich in ihrer Funktion nur mit einer bestimmten Gruppe von Substantiven verbindet..."

2.2. Unterschiedliche Verwendung von lokalen Nomina und Präpositionen

Die beiden P *in* und *auf* können aber im Dt. und Schwed. auch Unterschiede markieren, die im Poln. durch unterschiedliche N erfasst werden:

(22) Piotr mieszka w tym *kraju*.
(22') Peter wohnt in diesem *Land*.
(22'') Peter bor i detta *land*.

(23) Piotr mieszka na *wsi*.
(23') Peter wohnt auf dem *Lande*.
(23'') Peter bor på *landet*.

Mit noch größeren Unterschieden im Raum- und Flächenbezug haben wir in den zu besprechenden Sprachen z.B. bei bestimmten **Gebirgsbenennungen** (24, 24', 24'') und **Himmelsrichtungen** (25, 25', 25'') zu tun, die im Poln. als zweidimensional, im Dt. und Schwed. jedoch als dreidimensional betrachtet werden:

(24) Anna mieszka na *Uralu*.
(24') Anna wohnt im *Ural*.
(24'') Anna bor i *Ural*.

(25) Na *północy* pada deszcz.
(25') Es regnet im *Norden*.
(25'') Det regnar i *norden*.

Zusammenfassend kann man also feststellen, dass der Gebrauch der P *in* und *auf* mit lokalen N im Dt. nicht immer der Verwendung der oben als Über-

setzung angegebenen poln. und schwed. P entspricht. Die Besonderheiten und Unterschiede in der Wahl der lokalen P *in* und *auf* im Dt. und Schwed. resultieren aus der Dimensionalität der lokalen N, können aber auch – wie es im Poln. der Fall ist – historisch begründet sein (s. Schröder 1987: 45).

Bibliographie

Becker, A. (1994): *Lokalisierungsausdrücke im Sprachvergleich: eine lexikalisch-semantische Analyse von Lokalisierungsausdrücken im Deutschen, Englischen, Französischen und Türkischen.* Max Niemeyer, Tübingen.

Bierberle, B. (1975): Semantische Analyse von Substantiven zur Bezeichnung der Dimensionen. In: *Deutsch als Fremdsprache*.

Bierwisch, M. (Hrsg.) (1979): *Psychologische Effekte sprachlicher Strukturkomponenten*. Akademie-Verlag, Berlin.

Ehrich, V. (1991): *Hier und jetzt. Studien zur positionalen und temporalen Deixis im Deutschen.* Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, Köln.

Herweg, M. (1989): Ansätze zur semantischen Beschreibung topologischer Präpositionen. In: Habel, Ch./ Herweg, M. / Rehkämper, K. (Hrsg.): *Raumkonzepte in Verstehensprozessen. Interdisziplinäre Beiträge zu Sprache und Raum*. Max Niemeyer, Tübingen.

Klebanowska, B. (1971): *Znaczenia lokatywne polskich przyimków właściwych.* Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź.

Klein, W. (1990): Überall und nirgendwo. Subjektive und objektive Momente in der Raumreferenz. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 78.

Klemensiewicz, Z. (1966*): Na zakładzie, na fabryce*. In: Urbańczyk, S. (Hrsg.), *Polszczyzna piękna i poprawna*. Ossolineum, Wrocław.

Kroes-Hecht, B. (1970): Funktion der Präpositionen: Versuch einer Systematisierung. In: *Acten du X´eme Congres International des Linguistes*, 4, Bukarest.

Levelt, W. (1986): Zur sprachlichen Abbildung des Raumes: Deiktische und intrinsische Perspektive. In: Bosshardt, H.-G. (Hrsg.): *Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörman.* Walter de Gruyter, Berlin–New York.

Mayer, R. (1989): Wegkonnexion. In: Habel, Ch./ Herweg, M. / Rehkämper, K. (Hrsg.): *Raumkonzepte in Verstehensprozessen. Interdisziplinäre Beiträge zu Sprache und Raum*. Max Niemeyer, Tübingen.

Schröder, J. (1976): Bemerkungen zu einer Semantik deutscher Präpositionen im lokalen Bereich. In: *Deutsch als Fremdsprache* 13/6.

Schröder, J. (1987): *Deutsche Präpositionen im Sprachvergleich*. Verlag Enzyklopädie, Leipzig.

Stutterheim von, Ch. (1990): Einige Probleme bei der Beschreibung von Lokalisationen. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 78.

Wojaczek, E. (1999): Die Ausdrucksformen der Lokaladverbiale im Deutschen, Schwedischen und Polnischen und ihre semantischen Aspekte. In: Lipold, G., / Katsikas, S. (Hrsg.): *Lernsprache Deutsch*, 7/1–2, Edition Praesens, Wien.

Wojaczek, E. (2004): *Ablative Präpositionalphrasen mit zusammengesetzten Präpositionen im Polnischen und ihre Entsprechungen im Deutschen und Schwedischen*. Uniwersytet Gdański, Gdańsk (Dr.-Diss.).

Wunderlich, D. (1986): Raum und die Struktur des Lexikons. In: Bosshardt, H.-G. (Hrsg.): *Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörman.* Walter de Gruyter, Berlin–New York.

LITERATUR-
UND KULTURWISSENSCHAFT

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Michael Braun
Leiter des Referats Literatur
der Konrad-Adenauer-Stiftung

Schiller spielen – Schiller lesen
Zur Rezeption des Klassikers in Schule und Theater, am Beispiel des *Wilhelm Tell*

I.

In seiner Autobiographie schildert Marcel Reich-Ranicki, wie eine *Tell*-Inszenierung, die Ende 1932 im Staatlichen Schauspielhaus am Gendarmenmarkt gegeben wurde, seine „Liebe zur Literatur" und „zum Theater" geweckt hat[1]. Regisseur der Inszenierung war Jürgen Fehling (1885–1968), dessen erfolgreiche Karriere am Berliner Staatstheater immer wieder von Schiller-Aufführungen bestimmt ist. Sein Ensemble war auf fragile Weise ein Spiegel der Zeit. Veit Harlan (als Arnold von Melchtal) und Werner Krauss (als Tell) waren später, 1940, an der Verfilmung von Feuchtwangers Roman *Jud Süß* (1925) beteiligt, einem der berüchtigtsten nationalsozialistischen Propagandafilme. Eleonora von Mendelssohn (als Tells Frau), eine Nachfahrin des berühmten Berliner Aufklärers, Paul Bildt (als Parricida) und Alexander Granach (als Baumgarten) mußten später aufgrund ihrer jüdischen Herkunft aus Deutschland fliehen, Hans Otto (als Rudenz) wurde als kommunistischer Widerstandskämpfer 1933 inhaftiert und ermordet, den Landvogt Geßler mimte der nachmals berühmte Charakterschauspieler Bernhard Minetti.

Am Beispiel Schillers zeigt sich hier, wie Schule und Theater auf ganz eigene Weise miteinander verbunden und aufeinander angewiesen sind. Zum Drama gehört die Inszenierung ebenso wie der klassische Text, den sich jede Generation neu ‚erlesen' muß. Mit Recht hat Ernst Bloch im Schiller-Gedenkjahr 1955 daran erinnert, wie folgenreich Schule und Theater als Instanzen kultureller Sozialisation gewirkt haben: „Schule und Festrede, dann

[1] Marcel Reich-Ranicki: Mein Leben. 3. Aufl. Stuttgart 1999, S. 82.

das ehemalige Hoftheater, alle diese haben das Schillersche, das ihnen diente, nicht nur erfunden, sondern zum Teil auch ausgeplaudert"[2]. Schüler lernen Dramen im Theater oft besser kennen als in Leseausgaben, und Dramatiker wie Theaterleute tun gut daran, bei der Beschäftigung mit den Stücken auch schulische Belange und Interessen der Jugend zu berücksichtigen. Eine Germanistik, die sich mit Schulen und Theatern geeint weiß in vielfältigen Bemühungen um die anschauliche Vermittlung eines Klassikers und deren Ziel es insofern ist, mehr zum Schiller-Gedenkjahr beizutragen als nur pünktlich abgelieferte Lebensbeschreibungen, kommt insofern an der Frage nach der schulischen und theatralen Rezeption Schillers nicht vorbei. Man muß diese Frage nicht so radikal wie der Schriftsteller Martin Mosebach beantworten, der im Rekurs auf Schillers und Goethes Bühnenanweisungen Inszenierungen von Schillers Dramen im sprachlichen und historischen Kostüm ihrer Zeit, jenseits aller Gegenwartskonventionen, empfiehlt[3]. Man muß aber konzedieren, daß es der virtuose Arrangeur von Auf- und Abgängen, der Effekte und Affekte nicht scheuende Dramatiker ist, der das Interesse von Theater und Schule neu zu erwecken imstande ist. Dieter Kühn spricht von einem „Turbo-Autor", der mit den ersten Sätzen seiner Stücke ‚durchstartet' und dabei „höchste Präsenz, größte Prägnanz" zeigt[4]; Adolf Muschg prophezeit ironisch eine Auferstehung des „Tugendwächters" Schiller als „Animator im Club Mediterrané"[5].

II.

„Der Ruhm des Dramatikers Schiller ist nach wie vor immens". An dieser Feststellung von Hans Mayer aus dem Jahr 1966 hat sich bis heute wenig geändert[6]. Die jüngste Werkstatistik des Deutschen Bühnenvereins spricht eindeutig für eine Hochkonjunktur Schillers auf dem Theater[7]. In den letzten zwölf Jahren ist die Zahl der Neuinszenierungen von Schiller-Dramen an deutschen Bühnen ebenso wie die Zahl der Aufführungen und der Zuschauer

---

[2] Ernst Bloch: Weimar als Schillers Abbiegung und Höhe (1955): In: E. B.: *Literarische Aufsätze*. Frankfurt/M. 1985 (= Werkausgabe Bd. 9), S. 96–117, hier S. 96.

[3] Martin Mosebach: Schnupftücher verboten, Pantoffel empfohlen. Im Purpurgewand der Verse: Wie man Schiller spielen soll. In: Süddeutsche Zeitung, 7.5.2005.

[4] Dieter Kühn: *Schillers Schreibtisch in Buchenwald. Bericht*. Köln 2005, S. 99.

[5] Adolf Muschg: Schillers schönster Traum. Aus einer Rede über die ästhetische Erziehung des Menschen (2001). In: *Insel-Almanach auf das Jahr 2005*, S. 165–183, hier S. 175.

[6] Hans Mayer: Schillers Dramen – für die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: H. M.: *Versuche über Schiller*. Frankfurt/M. 1987, S. 45–71, hier S. 47.

[7] Vgl. *Wer spielte was? Werkstatistik des Deutschen Bühnenvereins 1990/91 und 2002/03*. Köln 2004, S. 110, 196f., 226f., 232–234, 280–282.

merklich angestiegen. In der Spielzeit 2002/03 behauptete Schiller den dritten Platz unter den meistgespielten Autoren – vor Brecht und vor Goethe, hinter denen er 1990/91 noch ziemlich abgeschlagen auf dem siebten Platz stand. Damit ist die alte Konstellation der Antipoden wiederhergestellt. Es war Schiller, der 1965 seinen Rang als meistgespielter deutscher Klassiker an Brecht abtreten mußte.

Auch die Popularität einzelner Stücke hat zugenommen. Tauchte in der Spielzeit 1990/91 nicht ein einziges Drama von Schiller auf der Liste der 16 meistinszenierten Stücke an deutschen Bühnen auf, so landete das Beziehungsdrama *Kabale und Liebe* in der Spielzeit 2002/03 mit 22 Neuinszenierungen auf dem vierten Platz; nur Geothes *Faust* und Shakespeare-Dramen wurden, wie so oft, häufiger gespielt. Und auch die Tatsache, daß *Kabale und Liebe* in der Spielzeit 2002/03 das Stück mit den weitaus meisten Zuschauern war (über 132.000 in 445 Aufführungen), spricht für die Aktualität Schillers.

Dabei bleibt der Kanon der in den Spielplänen etablierten Stücke bis auf geringe Schwankungen relativ stabil. Nach *Kabale und Liebe* sind *Die Räuber*, *Maria Stuart*, *Die Jungfrau von Orleans*, *Don Carlos* und *Wilhelm Tell* die meistgespielten Schiller-Stücke. An die *Wallenstein*-Trilogie wagen sich die Bühnen wegen der Überlänge des Stücks eher selten heran; Inszenierungen, zumal gelungene, von Schillers Fragmenten sind Mangelware wie Heymes Stuttgarter *Demetrius* (1982); und von der Handlung des „republikanischen Trauerspiels" *Die Verschwörung des Fiesko von Genua* ist, wie Norbert Oellers urteilt, schon für den Zuschauer „wenig verständlich, noch weniger wahrscheinlich"[8].

Welche Stücke von Schiller sollen Theater spielen, was aber sollen Schüler von Schiller lesen? Wer heute einen Kanon aufstellt, kann nur Vorschläge und Angebote machen. Diese können angenommen oder abgelehnt werden. Ein unumstrittener Kanon ist nicht nur unmodern, sondern langweilig. Wulf Segebrecht enthält sich demgemäß eines Kommentars und empfiehlt in seinem Buch *Was sollen Germanisten lesen?* kurzerhand, bis auf die *Braut von Messina* alle vollendeten Schiller-Dramen zu lesen[9]; das sind sieben Dramen mit immerhin weit über 32.000 Versen. Marcel Reich-Ranicki zeigt sich wählerischer und schließt die *Räuber*, die er in seiner Jugend höher schätzte als „alle Indianer Karl Mays"[10], wegen der Untugenden und Fehler dieses

---

[8] Norbert Oellers: *Friedrich Schiller. Zur Modernität eines Klassikers*. Hrsg. von Michael Hofmann. Frankfurt/M. und Leipzig 1996, S. 213.

[9] Wulf Segebrecht: *Was sollen Germanisten lesen?* 2. Aufl. Berlin 2000.

[10] Reich-Ranicki: *Mein Leben* (Anm. 1), S. 84; vgl. ders.: Der Kanon. Die deutsche Literatur – Dramen. 8 Bde. u. 1 Begleitbd. Frankfurt/M. 2004.

Stück aus seinem *Dramenkanon* (2004) aus. Darin ist Schiller neben Lessing, Goethe und Kleist immerhin mit *Wallenstein*, *Maria Stuart* und *Wilhelm Tell* vertreten.

III.

Lange Zeit waren Schillers klassische Dramen und seine Balladen aus den Lesebüchern der Oberstufe nicht wegzudenken. Im Jahr 1966 erregte Hans Magnus Enzensberger Aufsehen, als er Schillers *Lied von der Glocke* aus einer von ihm besorgten Schiller-Anthologie ausschloß. Enzensbergers Kanonkorrektur entfesselte eine Kontroverse, die in der Wochenzeitung *Die Zeit* mit einer Reihe von Argumenten für und wider das Gedicht geführt wurde. Hauptangriffspunkt von Enzensberger Kritik des Liedes ist dessen Konzeption, die in zwei unvereinbare Teile zerfällt, zehn Meisterstrophen, die den handwerklichen Prozeß des Glockengusses, und neun Reflexionsstrophen, die Stationen des menschlichen Lebens beschreiben. Das Resümee ist ein „extremes Niveaugefälle. Auf der einen Seite äußerste Ökonomie, auf der anderen uferlose Sprüche; feste rhythmische Form, lustlose Reimerei; strikte Kenntnis der Sache, unverbindliche Ideologie; verschwiegene Einsicht, plakatierte Trivialität; Größe in der Beschränkung, aufgehäufter Plunder"[11]. So triftig diese Deutung auch ist, mit der schlichten Streichung des Gedichts kann es nicht sein Bewenden haben, weil die inhaltliche Kritik von Enzensberger die einzigartige Wirkungsgeschichte des Liedes unterschlägt, aus dessen Bildervorrat das Bildungsbürgertum lange Zeit seine Identität bezog. Mit Recht schreibt Wulf Segebrecht: „Ein so viel zitiertes, gelerntes, benutztes und mißbrauchtes Gedicht läßt sich zum Glück nicht ohne weiteres wieder aus dem deutschen kulturellen Gedächtnis streichen. [...] Insofern kann man sicher sein, daß für Schillers *Glocke* noch lange nicht das letzte Stündlein geschlagen hat"[12].

Enzensbergers Schiller-Kritik war indessen seiner Zeit voraus. Als 1972 im Zuge der gymnasialen Oberstufenreform an deutschen Schulen der Lektürekanon für das Fach Deutsch entfiel und damit auch die Verbindlichkeit, Schiller-Texte im Unterricht zu behandeln, blieben wirksame Proteste aus. Offenbar hatte das Interesse, Texte und Lebenskontexte der Klassiker der

---

[11] Zit. nach Norbert Oellers (Hg.), *Schiller – Zeitgenosse aller Epochen. Dokumente zur Wirkungsgeschichte Schillers in Deutschland*. Bd. 2. München 1976, S. 470.

[12] Wulf Segebrecht: *Was Schillers Glocke geschlagen hat. Vom Nachklang und Widerhall des meistparodierten deutschen Gedichts*. München 2005, S. 157. Dort auch (S. 147ff.) die Dokumentation der Debatte.

jeweils nächsten Generation zu vermitteln, nachgelassen[13]. Aber auch mit dem gemeinsamen Erinnern der Deutschen an ihr nationales Kulturerbe hatte es damit ein Ende. Denn in der DDR war Schiller nach wie vor ein in allen Medien präsenter Autor, „als vornehmster Klassiker, als Verkörperung nicht nur des poetischen Genies, sondern auch als Fortschrittskämpfer im marxistischen Sinn"[14]. Seine Werke waren weiterhin verbindlicher Lehrstoff der Oberstufe, und seine Werke galten bis zum Mauerfall unbestritten als Teil des sogenannten sozialistischen Kulturerbes[15].

Im aktuellen Deutschunterricht der Oberstufe sind Schillers Dramen nach dieser Phase der Klassikermüdigkeit und der Klassikschelte aufgrund der zeitübergreifenden Bedeutung ihrer Themen wieder aktuell geworden: bei den *Räubern* sind das „Vorurteile", „Helden und Antihelden", bei *Don Carlos* und *Wallenstein* „Staat und Revolution". Verbindlich sind die klassischen Texte, weil sie diese Probleme auf hohem ästhetischem Niveau verhandeln. Dabei nimmt man auch die Rhetorik der Dramen in Kauf, die seit Büchners Verdikt über Schillers „Marionetten mit himmelblauen Nasen und affektiertem Pathos" zum Arsenal der modernen Schiller-Kritiker gehört[16]. Gerade dieses scheinbar verpönte „hohe Pathos aus Lebensferne, die Leidenschaft im abstrakt idealischen Gewand"[17] macht Schillers Dramen bei Studierenden heute so beliebt, weil sie dadurch „Leidenschaften transportieren, Gefühle und Emotionen erregen und zugleich den Verstand ansprechen"[18]. Ein gutes Beispiel hierfür bietet *Kabale und Liebe*[19]. In dem Stück werden nicht nur jugendtypische Rollenkonflikte und Identitätsprobleme verhandelt, es geht auch um sozialgeschichtliche Problemfelder und um das „Unbehagen der Geschlechter" angesichts binärer Machtkonfigurationen[20].

---

[13] Vgl. Otto Dann: Friedrich Schiller in Deutschland und Europa. In: A*us Politik und Zeitgeschehen*, 28.2.2005 (= Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*), S. 23–31.

[14] George Steiner: Um die Muse aufzumuntern. Rede zur Eröffnung der Marbacher Sonderausstellung zu Schillers Leben und Werk. In: *Die Zeit*, 28.4.2005.

[15] Noch die Jugendlichen in Thomas Brussigs Roman *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (1999) nehmen in der Schule *Wilhelm Tell* und *Die Bürgschaft* durch (vgl. ebd., S. 21 und 83).

[16] Georg Büchner: Brief an die Familie, 28.7.1835. In: G. B.: *Werke und Briefe*. Münchner Ausgabe. Hrsg. von Karl Pörnbacher u.a. München 1988, S. 306.

[17] Ernst Bloch: Die Kunst, Schiller zu sprechen (1932). In: E. B.: *Literarische Aufsätze* (Anm. 2), S. 91–96, hier S. 92.

[18] Stefan Neuhaus: Brief an den Verf., 18.4.2005, zit. mit freundlicher Erlaubnis von S. N. Vgl. auch ders.: Schillers klassische Dramen. In: Rolf Selbmann (Hrsg.): *Deutsche Klassik. Epoche – Autoren – Werke*. Darmstadt 2005, S. 149–177.

[19] Vgl. *Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang 5G bis 12 G des Landes Hessen*. Bonn 2005, S. 47–80. Diese Hinweise verdanke ich Andrea Schwermer (Kultusministerkonferenz Bonn).

[20] Vgl. Judith Butler: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Aus dem Amerikanischen von Kathrina Menke. Frankfurt/M. 2003.

Denn Schillers bürgerlichem Trauerspiel ist ja nicht nur ein „Dolchstoß ins Herz des Absolutismus" (Ernst Bloch), wie es die Adepten einer sozialkritischen Interpretation glauben machen wollten; es handelt vielmehr von der Zerstörung einer Liebesbeziehung durch äußere und innere Sozialisationsinstanzen. In diesem Sinne hat Peter Stein dem Stück schon 1967 in Bremen alle „Sturm-und-Drang-Zappeligkeit", „sozialmotzige Unruhe", „popularphilosphische und eschatologische Aufgipfelung" ausgetrieben und gezeigt, daß das Traurigste an diesem Trauerspiel nicht die soziale Rebellion, nicht der Machtkampf der Generationen und Geschlechter, sondern die Liebe ist[21]. Wieder einmal hat das Theater damit die Attraktion von Schillers Stück für heutige Jugendliche vorweggenommen.

IV.

Kein Drama Schillers ist so attraktiv für die Nachwelt und zugleich so anfällig für politische Vereinnahmungen wie *Wilhelm Tell*. Schon die Fülle der Bildungszitate – von Tells „Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt" (V. 139) bis zum berühmten Schlußvers „Und frei erklär ich alle meine Knechte" (V. 3290) – hat dem Drama einen Stammplatz im Kanon der geflügelten Worte gesichert, mit denen das deutsche Bildungsbürgertum sich seiner Klassiker zu vergewissern trachtete. Tell ist ein „Musterschüler in Sachen Volksmund"[22].

Seit der Weimarer Uraufführung am 17. März 1804 wurde das Drama immer wieder zensiert, reduziert, für unterschiedliche nationale, konservative oder revolutionäre Zwecke instrumentalisiert. Schiller selbst hat am 14.4.1804, gut vier Wochen nach der Premiere am Weimarer Hoftheater, das Motto zu dieser politischen Wirkungsgeschichte beigesteuert: „Wenn man einmal ein solches Süjet, wie der Wilhelm Tell ist, gewählt hat, so muß man notwendig gewisse Saiten berühren, welche nicht jedem gut ins Ohr klingen"[23].

Die neben dem Rütlischwur (II,2) und der Apfelschußsequenz (III,3) zentrale Szene des Stücks, der Tyrannenmord (IV,3), exponiert die grundlegende Problematik. Wie sehr die Titelfigur zwischen heroischer Größe und

---

[21] Botho Strauß: Die Kraft der Diskretion. Peter Stein inszeniert *Kabale und Liebe* am Bremer Theater. In: ders.: *Versuch, ästhetische und politische Ereignisse zusammenzudenken. Texte über Theater 1967–1986*. Frankfurt/M. 1987, S. 85.

[22] Walter Hinderer: Jenseits von Eden – zu Schillers Tell. In: Walter Hinck (Hrsg.): *Geschichte als Schauspiel. Deutsche Geschichtsdramen. Interpretationen*. Frankfurt/M. 1981, S. 133–146, hier 135.

[23] Schiller an Iffland, 14.4.1804. In: *Nationalausgabe*. Hrsg. von Norbert Oellers. Bd. 32: Briefe 1.1.1803–9.5.1805. Stuttgart 1985, S. 123.

tragisch-fragwürdigem Selbsthelfertum schillert, illustriert der Eingangsmonolog der dritten Szene des vierten Aktes. Zwei Szenen benötigt Schiller, um die politisch-revolutionäre Spannung, die sich in der Apfelschußszene angestaut hat, zur Entladung zu bringen; dazwischen liegt noch die teichoskopisch nachgetragene Erzählung von Tells abenteuerlicher Selbstbefreiung. Der Held lauert mit der Armbrust in der hohlen Gasse bei Küßnacht:

> Am wilden Weg sitzt er mit Mordgedanken,
> Des Feindes Leben ists, worauf er lauert.
> – Und doch an *euch* nur denkt er, lieben Kinder,
> Auch jetzt – Euch zu verteidgen, eure holde Unschuld
> Zu schützen vor der Rache des Tyrannen,
> Will er zum Morde jetzt den Bogen spannen!
> (V. 2629–2634)

Gezeigt wird der Wandel des biederen Natursohns zum verantwortungsbewußten Freiheitskämpfer, dem in Schillers geschichtsphilosophischem Denken der Wandel von der naiven zur sentimentalischen Denkungsart entspricht. Der damit einhergehende Sündenfall des Bewußtseins spiegelt sich in Tells Reflexion wider. Er tritt sich selbst gegenüber, wie der Wechsel des Monologs in die dritte Person indiziert, und erkennt die Ambivalenz seiner Tat (die er gleich viermal während des Monologs einen „Mord" nennt) darin, daß sie zugleich legitim wie auch verbrecherisch ist. Tells Verhalten – wie auch das Gespräch zwischen Attinghausen und Rudenz (II,1) – illustriert das Problem einer realistischen oder idealistischen Interpretation des Freiheitsgedankens, mit dem sich die Forschung immer wieder auseinandergesetzt hat. Es bleibt daher offen, ob Tell „als politischer Messias" bezeichnet werden kann, „als eine Art Über-Christus, als großer Dulder und heiliger Töter"[24]. Oder ob Schiller, wie schon Börne 1828 anmerkte, einen politischen „Meuchelmörder" verherrliche[25]. Gerade als ein die Willkür der Machthaber überdauerndes Drama von Freiheit und Gerechtigkeit aber konnte das Stück „von allen Völkern der Erde als Darstellung ihres Freiheitskampfes" verstanden werden[26]. Noch Alfred Döblin legitimierte mit dem Schillers *Tell* entlehnten Motto seiner *Reise in Polen* (1925) „Denn eine Grenze hat Tyrannenmacht" den Aufbruchswillen der lange unterdrückten polnischen Nation. Eben weil

---

[24] Hans-Jörg Knobloch: Wilhelm Tell. In: Helmut Koopmann (Hrsg.): *Schiller-Handbuch*. Stuttgart 1998, S. 486–512, hier S. 498.

[25] Ludwig Börne: Über den Charakter des Wilhelm Tell in Schillers Drama. Zit. nach Knobloch (Anm. 24), S. 499. Ähnlich spricht noch Reich-Ranicki von einem „individuellen Terrorakt" (Mein Leben [Anm. 1], S. 85).

[26] Walter Muschg: *Tragische Literaturgeschichte* (EA 1948). 5. Aufl. München 1983, S. 208.

die „Grenzen selber eine Tyrannenmacht" darstellen, sind die Völker dazu aufgerufen, diese „politischen Grenzen" zu überschreiten[27].

Als Schiller, angespornt durch Goethe, der aus dem Stoff ein Hexameter-Epos zu machen gedachte, sich mit dem Mythos des Schweizer Freiheitshelden beschäftigte (1797) und mit der Niederschrift des Dramas begann (1803), gehörte der Stoff zu den „prominenten Geschichtsmythen der Französischen Revolution"[28]. Die Franzosen riefen Tell zum Schutzpatron der Republik aus, errichteten ihm in Paris ein Denkmal, marschierten mit dem Schlachtruf „Vive Guillaume Tell" in die Schweiz ein und spielten auf Anordnung des Nationalkonvents ab August 1793 Dramen, die das Sujet darstellten.

Während der antinapoleonischen Befreiungskriege stellte sich die Konstellation gewissermaßen seitenverkehrt dar. Die Gleichung war einfach: das Habsburgerreich als die Grande Nation, Geßler als Napoleon, Tell als Befreier eines besetzten Landes. Von den Zuschauerrängen in deutschen Theatern gab es donnernden Applaus, wenn es hieß: „Zum letzten Mittel, wenn kein andres mehr / Verfangen will, ist ihm das Schwert gegeben – / Der Güter höchstes dürfen wir verteidgen / Gegen Gewalt [...]" (V. 1283–1286). Deutsche Soldaten hatten Schillers *Tell* im Tornister, als sie 1813 in die Völkerschlacht von Leipzig zogen; und noch hundert Jahre später, im Ersten Weltkrieg, wurden den Soldaten unmittelbar hinter der Front Freilichtaufführungen des *Tells* geboten, gespielt von Soldaten selbst: zur Stärkung der Kampfmoral[29].

In der Schweiz wurde der *Tell* nicht nur zum zentralen Ort der „Denkmal- und Erinnerungslandschaft" am Vierwaldstättersee[30], der Autoren von Goethe über Canetti bis zu Pasternak und Dostojewski ihre Reverenz erwiesen. Auch wurde das Stück schon im 19. Jahrhundert als Nationalstück verstanden, wie man dem Bericht über eine Freilichtinszenierung des Dramas in Gottfried Kellers Roman *Der grüne Heinrich* (1854/55) eindrucksvoll entnehmen kann. Geboten wurde das Stück, das in einer „Volksschulausgabe vielfach vorhanden" war und Keller zufolge „auf eine wunderbar richtige Weise die schweizerische Gesinnung" ausdrückte[31], als ein nationales Volksspektakel. *Tell* bescheinigte dem Land jene stolze Vergangenheit, auf die es sich, gerade in heiklen Phasen, immer wieder berufen konnte. Wie Walter Muschg schreibt, wurde das Drama „noch immer zuerst verboten, wenn irgendwo die Freiheit

---

[27] Alfred Döblin: *Reise in Polen*. München 1987, S. 312.

[28] Peter-André Alt: *Schiller. Leben – Werk – Zeit. Eine Biographie*. Bd. 2. München 2000, S. 568f.

[29] Vgl. Barbara Piatti: Tells Theater. Eine Kulturgeschichte in fünf Akten zu Friedrich Schillers *Wilhelm Tell*. Basel 2004, S. 195.

[30] Ebd., S. 178.

[31] Gottfried Keller: Der grüne Heinrich (II,8). In: G. K.: *Sämtliche Werke und ausgewählte Briefe*. Bd. 1. Hrsg. von Clemens Heselhaus. München 1958, S. 336.

eines Volkes unterdrückt werden soll", und immer wieder gespielt, „wenn die Befreiung gelungen ist"[32].

Der Wechsel zwischen Lob und Verbot wiederholte sich im „Dritten Reich". Diese Phase gehört zu den düstersten Kapiteln der bildungspolitischen und theatralen Schillerrezeption. Rücksichtslos adaptierte der Nationalsozialismus das Klischee vom soldatischen Volksdichter und Vorkämpfer der Nation, um die mentale Aufrüstung der deutschen Jugend voranzutreiben. Verse wurden aus ihrem Kontext gelöst und für die kriegsvorbereitende Propaganda nutzbar gemacht: „Was ist unschuldig, heilig, menschlich, gut, / Wenn es der Kampf nicht ist fürs Vaterland" aus der *Jungfrau von Orleans* (V. 1782f.); Attinghausens Ausruf „Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an, / Das halte fest mit deinem ganzen Herzen" aus dem *Wilhelm Tell* (V. 921f.). Ein besonders abschreckendes Beispiel dieser Klassikerverbiegung stammt aus der *Zeitschrift für Deutschkunde*. Hier heißt es in einem Aufsatz aus dem Jahre 1934, Schiller habe das Drama mit „Todesentschlossenheit und Einsatzwilligkeit, mit Härte und Schicksalstrotz, mit bewußter Wahl des Untergangs und heldisch-feierlichem Sterben" angefüllt[33]. Schlimmer konnte es nicht kommen. Schon im Jahr nach der Machtergreifung wurde die „innere Todesbereitschaft" als pädagogische Tugend propagiert, wurde die Jugend auf Endkampf und Untergang eingeschworen, wurde dem Stück das ideologische Ziel, die Gleichschaltung von Kultur und Bildung, aufgezwungen. Schiller als Kampfgenosse Hitlers, als Herold des Nationalsozialismus, als Exportartikel für Kulturpolitik: in diesem Sinne feierten sich die neuen Machthaber 1933 im Berliner Deutschen Theater mit dem „National- und Führerdrama" *Tell* selbst[34]. Goebbels war anwesend, als die Zuschauer am Ende der Aufführung aufstanden und das Deutschlandlied sangen. Im *Völkischen Beobachter* war von einem „Bekenntnis zu Blut und Erbe, zu Rasse und Volk, zu Arbeit und Bauerntum" die Rede. Zu keiner Zeit wurde Schiller in derart bombastischer Weise entstellt.

Doch die Begeisterung für die Schiller-Dramen – auf die sich auch die Geschwister Scholl in ihren Flugblättern beriefen – ließ in den nationalsozialistischen Regierungskreisen bald nach. Mit einem geheimen Führerbefehl wurde im Juni 1941 das *Tell*-Drama aus den Lehrplänen der Schulen und den Spielplänen der Theater gestrichen. Auf den Index kamen „Kernsprüche und Lieder", vor allem die szenische und rhetorische Rechtfertigung des

---

[32] Walter Muschg: *Schiller – die Tragödie der Freiheit* (1959). Zit. nach Barbara Piatti: Ein Volksstück für Herz und Sinne. In: Damals. Das Magazin für Geschichte und Kultur 2005. H. 5, S. S. 39.

[33] Walther Linden: Schiller und die deutsche Gegenwart. In: *Zeitschrift für Deutschkunde* 1934. Zit. nach D. Kühn (Anm. 4), S. 79.

[34] Vgl. B. Piatti: Tells Theater (Anm. 29), S. 211ff.

Attentats auf den Tyrannen; tatsächlich hatte ein Schweizer Student mehrfach versucht, ein Attentat auf Hitler zu verüben. Der Diktator äußerte sich Anfang Februar 1942 aus dem Führerhauptquartier Wolfsschanze: „Ausgerechnet Schiller mußte diesen Schweizer Heckenschützen verherrlichen"[35]. Begründet schien das Verbot auch mit den scheinbar separatistischen Tendenzen des Dramas, das sich ja um den Widerstand gegen einen „Anschluß" dreht, wie er von den Nationalsozialisten in Österreich erzwungen worden war.

Während das *Tell*-Drama in der nationalsozialistischen Diktatur in den Hintergrund gedrängt wurde, stellten die Schweizer das Stück in den Dienst der sogenannten Inneren Landesverteidigung. Im Namen Tells wurde 1940 auf dem Rütli die Spitze des Schweizer Heeres in einem hochsymbolischen Akt gegen einen drohenden Überfall der Wehrmacht eingeschworen[36]. In der legendären *Tell*-Aufführung am Zürcher Schauspielhaus, die am 26. Januar 1939 Premiere hatte und seither unablässig auf dem Spielplan stand, wurde die Rolle des Geßler von Wolfgang Langhoff (1901–1966) gespielt, einem 1934 aus der deutschen KZ-Haft in die Schweiz geflohenen Künstler; die Darsteller der Eidgenossen waren Emigranten.

Die ideologische Verzerrung des Stücks und Indienstnahme der Freiheitsidee Schillers für die totalitäre Schul- und Kulturpropaganda hat Max Frisch zu einer Neuinterpretation des Tell-Stoffes inspiriert. Er nennt Schiller den „Begründer eines nationalen Selbstmißverständnisses", das ihm „selber viel zu schaffen gemacht" habe, und den *Tell* das „bestechende Geschenk eines importierten Nationaldramas"[37]. Frischs Prosatext *Wilhelm Tell für die Schule* war als Anhang des *Tagebuchs 1966–1971* geplant, wurde aufgrund seines Umfangs aber ausgegliedert und erschien 1971 als separater Band[38]. Mit Brecht, der ihn schon nach dem Krieg auf den Tell-Stoff hingewiesen hatte, traf sich Frisch in der Distanzierung von der klassischen Dramaturgie und der unkonventionellen Auseinandersetzung mit dem Erbe. Hatte Brecht den Mythos der Heiligen Johanna gründlich entzaubert, indem er Schillers Heldin den göttlichen Segen verweigerte und sie stattdessen in

---

[35] Zit. nach dem *Katalog Klassiker in finsteren Zeiten 1933–1945. Eine Ausstellung des Deutschen Literaturarchivs im Schiller-Nationalmuseum*. Marbach a.N. 1983, Bd. 2, S. 134.

[36] Vgl. dazu B. Piatti: Tells Theater (Anm. 29), S. 223f.

[37] Max Frisch: Schillerpreis-Rede (1965). In: M. F.: *Gesammelte Werke in zeitlicher Folge*. Jubiläumsausgabe in 7 Bden. Bd. 5: 1964–1967. Hrsg. von Hans Mayer unter Mitwirkung von Walter Schmitz. Frankfurt/ M. 1986, S. 362–369, hier S. 362. Einen nützlichen Vergleich zwischen Schillers Drama und Frischs Adaption (mit Zitierfehler S. 108) bietet Ulrich Schlemmer: Aufstieg und Fall eines Helden. In: *Diskussion Deutsch* 23 (1992) H. 124, S. 108–122.

[38] Max Frisch: Wilhelm Tell für die Schule. In: ders.: *Gesammelte Werke in zeitlicher Folge*. Bd. 6: 1968–1975 (Anm. 37), S. 405–469. Zitate hinfort mit Seitenzahl.

den Schlachthöfen des Kapitalismus scheitern ließ, so nahm Frisch Schillers letztes vollendetes Drama zum Anlaß, um den Gründungsmythos der Schweizer Republik zu desavouieren. Frisch erzählt das aus skandinavischen Legenden und Urschweizer Chroniken zusammengewobene Drama gänzlich gegen den Strich. Nicht die Perspektive des wackeren Selbsthelfers, Apfelschützen und Tyrannenmörders ist maßgebend, sondern die Sichtweise des Ritters Konrad von Tillendorf oder Grislers, des historischen Vorbildes für die Figur des Landvogts Geßler.

Aus diesem konträren Blickwinkel gewinnt das Freiheitsdrama eine andere Dimension. Der dickliche Ritter, dessen diplomatische Mission bei sturköpfigen Innerschweizern und kopfschmerzförderndem Föhnwetter empfindlich leidet, hat mit Schillers Landvogt nicht einmal mehr den Namen gemein. Kein finsterer Wüterich tritt auf, sondern eine Marionette europäischer Mächte. Frischs ‚Geßler' ist eine mehr des Mitleids als des Abscheus würdige, donquichottehafte Figur, die in einer historischen Wendezeit unter die Räder kommt. Diese Lesart wird mit (insgesamt 74) historischen Quellen und Kommentaren akribisch untermauert. Indem Opfer und Täter auf diese Weise in eine neue Relation rücken, wird eine Relektüre des Tyrannenmordes nötig, der Frisch zufolge „heute noch in der Schweizerischen Volksschule" als „rühmliche Tat" gelehrt wird. Frischs Tell ist alles andere als ein nationaler Freiheitsheld, er ist, im Anschluß an Börne, ein reaktionärer „Meuchelmörder von Küßnacht" (468), domestiziert für den Schulgebrauch. Das sollten Frisch zufolge die Schüler wissen, um sich ihr eigenes Bild von Schillers Drama und der Entstehung eines Volksmythos aus dem Geiste der Nation machen zu können.

Nicht Schillers Drama also, dem Frischs *Tell*, wie es jede gute Parodie tut, alle Ehre erweist, steht hier im Visier der Kritik. Hingewiesen wird auf den Mißbrauch mit dem nationalen Heldenmythos. Diese Interpretationslinie hat die Theaterrezeption in Deutschland nach 1945 bestimmt. So hält noch Rolf Hochhuth in seiner Rede *Tell 38* (1976) mit der Absicht kritischer Vergangenheitsbewältigung und Enthüllungshistoriographie Gericht über die nationalsozialistische Rezeption des Dramas und führt das Verbot des Stücks auf die Furcht des Tyrannen vor dem Einzelgänger zurück[39]. Kurzum: Mit dem Stück wurde fast alles gemacht, was man mit einem Drama auf der Bühne anstellen kann. Es wurde vermeintlich werkgetreu aufgeführt, es wurde zum Prüfstein der Moderne, zum politischen Tendenzstück, zur Mythendemontage, es wurde reduziert und banalisiert. Es polarisierte wie kaum ein anderes Stück die moderne Schiller-Rezeption. Vorbereitet durch Theater-Experimente in

[39] Rolf Hochhuth: Tell 38. Dankrede für den Basler Kunstpreis 1976, gehalten am 2. Dezember in der Aula des Alten Museums. Anmerkungen und Dokumente. Reinbek 1979.

der Weimarer Republik (im ehemals Königlich Preußischen Schauspielhaus am Gendarmenmarkt hatte Leopold Jessner kurz nach Ende des Ersten Weltkriegs Geßler mit „Mimik und Gehaben Wilhelms II. ausstaffiert"[40]), hatten die Regisseure mehr und mehr gelernt, nicht nur Schiller zu spielen, sondern mit Schiller zu spielen.

Wilhelm Tell wurde 1949, nach achtjährigem Verbot, am Mannheimer Nationaltheater als pietätvolle und werknahe Klassikerhommage wiederinszeniert; schon in der Spielzeit 1945/46 hatte es eine Berliner Freilichtinszenierung gegeben. Der Mannheimer Regisseur, Richard Dornseiff, enthielt sich tendenziöser politischer Bekenntnisse und inszenierte das Drama, das allein schon deshalb „kein Drama einer revolutionären Volkserhebung" ist, weil Schiller seinen Helden als einen politisch beschädigten „Familienvater einfachen Gemüts" darstellt[41], ganz im Sinne des Autors ohne demonstrative Revolutions- oder Freiheits-Kundgebungen[42]. Für Sellner (in Darmstadt 1955) und Piscator (in Mannheim 1959) war dies kein brauchbares Konzept mehr. Ihr *Tell*, gekürzt um Idyllik und Idealismus, ohne die Parricida-Szene (V,2) mit ihrer Entlastungsfunktion für Tells Attentat, stand am Anfang, nicht am Ende einer Revolution. Abstraktion, Pathosskepsis und Stilisierung hießen fortan die Rezepte für die Inszenierung Schillers. Realisieren ließ sich dies in Bühnenbildern von großer Kargheit und Symbolkraft, die die Aufmerksamkeit vom Visuellen auf das Verbale lenkten. Sellners und Piscators Inszenierungen bürsteten Schillers Dramen gegen den Strich, spielten gegen die Erwartungen, aber auch gegen die Klassikermüdigkeit des Publikums.

Ein früher Höhepunkt dieser Entwicklung und zugleich eine der umstrittensten Schillerinszenierungen der Nachkriegszeit war Hansgünther Heymes Wiesbadener *Tell* aus dem Jahre 1965. Heyme, der sich wie kein zweiter Regisseur bis in die siebziger Jahre um Schillers Dramen verdient gemacht hat, setzte auf einer höchst spartanischen Holztribüne den Helden als Heckenschützen, Stauffacher als demagogischen Einpeitscher, die Schweizer als chauvinistisch motivierte Masse und den Rütli-Schwur als Variation des Horst-Wessel-Liedes in Szene; das Schlußtableau geriet zu einer Travestie auf die nationalsozialistische Machtergreifung. Heyme beruft sich auf das Prinzip der „Pflicht zu besserer Treue" gegenüber dem Werk. Stein um Stein trägt er das patriotisch übersteigerte Tell-Monument ab und warnt, ähnlich wie Frisch, vor der explosiven Mischung von Masse und Macht.

---

[40] H. Mayer: Schillers Dramen (Anm. 6), S. 46.

[41] N. Oellers: Friedrich Schiller (Anm. 8), S. 230.

[42] Vgl. zum folgenden die Rezensionen in: Ferdinand Piedmont (Hrsg.): *Schiller spielen. Stimmen der Theaterkritik 1946–1985. Eine Dokumentation*. Darmstadt 1990, S. 247–297.

Heymes *Tell* war eine ungeheure Provokation. Aber sie war auch ein gezielter Protest gegen Wolfgang Langhoffs agitatorische *Tell*-Aufführung, mit der 1962 auf dem Deutschen Theater, einer der berühmtesten Bühnen Deutschlands, Schiller für die Sache des DDR-Sozialismus in Anspruch genommen werden sollte; im Programmheft des Deutschen Theaters wurde das Stück für die „Erbauer des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik" reklamiert. Nur diese seien „die rechtmäßigen Sachwalter der ganzen deutschen Nation", an deren Teilung, so Langhoff, zuvörderst die „westlichen Landsleute" Schuld trügen. Der Rütli-Schwur „Wir wollen sein ein einzig Volk von Brüdern" wurde demgemäß nur gemurmelt, so daß jeder Anflug von nationaler Solidarität im Keim erstickte[43]. Der Streit um den ‚richtigen' Tell als deutsch-deutscher Grabenkampf: Um Schillers Text geht es da längst nicht mehr.

Es war im November 1989, als mit dem *Tell* das richtige Stück zur rechten Zeit das richtige Publikum traf. Das mecklenburgische Staatstheater Schwerin gastierte mit Schillers Drama an der Ostberliner Volksbühne. Am Tag nach der Leipziger Massendemonstration wurde die Theaterszene zum Tribunal. Der Rütli-Schwur wurde von der Marseillaise begleitet, in der Apfelschuß-Szene hing Honeckers Strohhut an einem Baum, und ein Vers wie „Nur wen'ge Pässe öffnen ihm das Land" (V. 2934) konnte unversehens neue Bedeutung über den alpinen Horizont hinaus gewinnen. Bei der Frage „Wer ist so feig, der jetzt noch könnte zagen" (V. 2551), tobte das Publikum vor Begeisterung. Das oft zitierte, oft parodierte Schiller-Wort „Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit, / und neues Leben blüht aus den Ruinen" (V. 2426f.) wurde Wirklichkeit, die Realität der friedlichen Revolution hatte das Stück eingeholt. Als „handfestes politisches Volkstheater"[44] war Wilhelm Tell in Deutschland angekommen, und quasi über Nacht konnte aus dem oft mißbrauchten Nationalmythos die Parabel einer Volksbewegung werden, die auf ihre Fahnen nicht Revolution, sondern gewaltfreie Reform und demokratische Interessen-Balance geschrieben hatte. Wer hätte gedacht, daß sich die Deutschen aus Ost und West, die am 9. November auf der Berliner Mauer die Wiedervereinigung feierten, mit ihrem Ausruf „Wir sind *ein* Volk" so exakt, Wort für Wort, in Schillers Drama wiedererkennen konnten. Denn auch dort ruft, in der Schwurszene auf dem Rütli, das Volk, auf der Mauer stehend und sich die Hände reichend: „Wir sind *ein* Volk, und einig wollen wir handeln" (V. 1203).

---

[43] Dieter Hildebrandt: Schiller aus der Mauerschau. In: FAZ, 21.3.1962; zit. nach Piedmont: Schiller spielen (Anm. 42), S. 259–261.

[44] Sibylle Wirsing: Der Attentäter aus Schwerin. Eine deutsche Szene. In: FAZ, 13.10.1989.

V.

Die Aktualität von Schillers Stücken für Schule und Theater wird von Frischs und Heymes Mythendemontage ebenso unterstrichen wie von den literarischen und den literaturwissenschaftlichen Revisionen des Klassikerbildes. Es ist nicht damit getan, sich zu fragen, warum Schiller der „größte deutsche Dramatiker" bleibt. An der Rezeption des *Tell*-Dramas können vielmehr die Probleme und Perspektiven, die Mißverständnisse und Erkenntnisgewinne aufgezeigt werden, die sich ergeben, wenn Schiller für die Schule im Theater entdeckt, Schiller für das Theater in der Schule aufgefunden wird. In diesem Sinne wäre Dürrenmatts Urteil über Schiller zuzustimmen: „Populär, ist er dennoch der schwierigste, der unzugänglichste, der widersprüchlichste der Dramatiker. Keiner ist so schwer zu bewerten wie er, keiner so schwer anzusiedeln, bei keinem liegen die Fehler so sichtbar wie bei ihm, und bei keinem sind sie so unwesentlich, er wächst, indem man sich mit ihm beschäftigt, vom Fernen ins Nahe"[45].

---

[45] Friedrich Dürrenmatt: Friedrich Schiller (1959). In: F. D.: *Werkausgabe in 37 Bänden*. Bd. 32: *Literatur und Kunst. Essays, Gedichte, Reden*. Zürich 1998, S. 82–102, hier S. 100.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Agnieszka K. Haas
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Naturphilosophisches Weltbild in der Nachtszene und seine Auslegung in den polnischen Übertragungen

„Wo faß ich dich, unendliche Natur?"
(J. W. Goethe, *Faust* I, v. 455)

„Nun ist der Mensch allein das Ebenbild des lebendigen Gottes" – dieser Gedanke, dem *Opus Mago-Cabbalisticum* Georg Wellings entlehnt[1], wohnt auch dem Lebenswerk von Goethe offenkundig inne. Denselben Gedanken wie bei Welling (1730) findet man in den Schriften von einem Philosophen der Renaissance, Heinrich Cornellius Agrippa von Nettesheim: „Der Mensch ist also das vollkommenste Ebenbild Gottes, insofern er Alles in sich enthält, was in Gott ist"[2]. Diese unbestrittenen Quellen von Goethes Inspiration scheinen die hohe Stellung des Menschengeschlechts in der Welt zu besiegeln. Doch nach dem misslungenen Treffen mit dem Erdgeist in der Nachtszene in *Faust I*, als der Dämon die Begeisterung Fausts über seinen hohen Rang im Weltall in

[1] Georgius von Welling, *Opus Mago-Cabbalisticum et Theosophicum, darinnen der Ursprung, Natur, Eigenschaften und Gebrauch des Salzes, Schwefels und Mercurii, in dreiyen Theilen beschrieben, und nebst sehr vielen sonderbaren mathematischen, theosophischen, magischen und mystischen Materien, auch die Erzeugung der Metallen und Mineralien, aus dem Grunde der Natur erwiesen wird; samt dem Hauptschlüssel des ganzes Wercks, und vielen curieusen magocabbalistischen Figuren. Deme noch beygefüget: Ein Tracktlein von der Göttlichen Weisheit: und ein besonderer Anhang etlicher sehr rar- und kostbarer chymischer Piecen*, Andere Auflage, Frankfurt und Leipzig 1760, S. 128.

[2] Heinrich Cornellius Agrippa von Nettesheim, *Magische Werke*, Bd.3. S. 201 (zit. nach U. Gaier, *J. W. Goethes Faust-Dichtungen. Kommentar*, Bd. 2, Stuttgart 1999, S. 152). Auf andere Verdienste Agrippas für die Naturphilosophie und das Werk von Goethe werden wir noch eingehen.

Frage gestellt hatte, rief der verzweifelte Doktor erschüttert aus: „Ich Ebenbild der Gottheit! Und nicht einmal dir!" (v. 516–517). In den Augen des Erdgeistes konnte er nicht einmal mit jenem gleichgesetzt werden. Fausts Ausruf bringt die dem Gespräch mit dem Erdgeist vorausgehende Reflexion über das Wesen der Naturkräfte, die *conditio humana* und die Stellung des Menschen im Weltall in Zusammenhang.

Es gibt noch einen anderen Grund, die Reflexion über die Stellung des Menschengeschlechts sowie Naturerkenntnis und Religion in Zusammenhang zu bringen. Ein Hinweis auf jene Zusammenhänge findet sich im bereits zitierten Fragment aus Agrippas Werk:

> Allein Gott enthält Alles nach seiner Kraft und auf eine einfache Weise, als die Ursache und der Ursprung von Allem, in sich; dem Menschen dagegen hat er die Eigenschaft verliehen, daß er ebenso Alles enthält, aber in der Wirklichkeit und nach einer gewissen Zusammensetzung, als Bund und Verknüpfung von Allem[3].

In dieser Vorstellung wird auch die materielle Seite der Existenz des göttlichen Prinzips hervorgehoben. Deshalb bildet es mit dem Naturprinzip eine gewisse Einheit, die dem Menschen als Teil der Natur weitergegeben wird. Trotzdem kann hier noch keine Rede von Pantheismus sein. Der Gedanke an den dreidimensionalen Zusammenhang Gott-Natur-Mensch scheint hier berechtigt zu sein, obwohl die theologische Auslegung der Bibelstelle aus dem Buch Genesis, worauf sich die beiden Zitate offensichtlich berufen, vorwiegend das seelische Prinzip des Menschen in diesem Kontext hervorzuheben pflegt.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, der sich nicht nur in seiner *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* auf Goethes *Faust I* beruft und ihn kommentiert, unterscheidet zwischen der empirischen Naturbetrachtung und der Naturphilosophie, die für ihn „eine philosophische Weise der Darstellung ist"[4]. „Das, wodurch sich die Naturphilosophie von der Physik unterscheidet", schreibt Hegel, „ist näher die Weise der Metaphysik (…), denn Metaphysik heißt nicht anderes als der Umfang der allgemeinen Denkbestimmungen"[5]. In diesem Kontext fragt Hegel jedoch auch konkret danach, was „dieses Allgemeine" bestimmt:

> Wie kommt das Unendlich heraus zur Endlichkeit? In konkreter Gestalt ist die Frage die: Wie ist Gott dazu gekommen, die Welt zu schaffen? Man stellt sich zwar vor, Gott wäre ein Subjekt, eine Wirklichkeit für sich, fern von der Welt,

---

[3] Ebd., S. 152.

[4] G. W. F. Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830), II. Teil,* Frankfurt/M. 1986, S. 20.

[5] Ebd.

> aber solche abstrakte Unendlichkeit (…) wäre selbst nur die *eine* Seite. Gott hat zweierlei Offenbarungen, als Natur und als Geist.[6].

Dieser Gedanke führt unmittelbar zur Feststellung, was der Zweck der Naturphilosophie sei:

> Dies ist nun die Bestimmung und der Zweck der Naturphilosophie, daß der Geist sein eigenes Wesen, d.i. den Begriff in der Natur, sein Gegenbild in ihr finde. (…) Dieser Begriff ist sogleich die wahrhafte Idee, die göttliche Idee des Universums, die allein das Wirkliche ist. So ist Gott allein die Wahrheit, das unsterbliche Lebendige, nach Platon, dessen Leib und Seele in eins genaturt sind[7].

Für Hegel ist nicht die Natur selbst sein Forschungs- und Erkenntnisobjekt, sondern ihr Begriff, ihre *Idee*. Mit diesem Gedanken bringt der Vertreter des Deutschen Idealismus die Naturphilosophie, Naturidee einerseits und die Naturtranszendenz andererseits in Zusammenhang.

Naturauffassung, in Goethes *Faust* offenkundig tief eingebettet, gibt keine eindeutige oder einheitliche Weltvision wieder. Der Dichter hat wohl kein System von anderen Philosophen oder irgendeiner philosophischen Schule übernommen[8]. Jedoch findet man in seiner Tragödie viele Gedanken, die auf literarische und philosophische Quellen hinweisen oder die aus ihnen ihre Inspiration geschöpft haben konnten[9].

Hegel, der sich in seiner *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* auf Goethes Werk auch unmittelbar beruft (v. 1938–1941), äußert sich zum Phänomen des Universellen und der „innigen Einheit":

> Der unbefangene Geist, wenn er lebendig die Natur anschaut, wie wir dies häufig bei Goethe auf eine sinnige Weise geltend gemacht finden, so fühlt er das Leben und den allgemeinen Zusammenhang in derselben: er ahnt das Universum als ein organisches Ganzes und eine vernünftige Totalität, ebenso als er im einzelnen Lebendigen eine innige Einheit in ihm selbst empfindet[10].

In diesem Gedanken ist die Frage oder sogar das Streben des mit seinem Wissen unzufriedenen Doktors nach dem, „was die Welt im Innersten zusammenhält" gleich wiederzufinden. Sie bildet auch die Grundlage des Hauptproblems und des Hauptinteresses der Naturphilosophie, besonders der Naturphilosophie der Renaissance, auf die wir noch eingehen werden.

---

[6] Ebd., S. 23.

[7] Ebd., S. 23.

[8] Nach U. Gaier verfährt Goethe im „naturphilosophischen Bereich etwa zwischen Vulkanismus und Neptunismus, zwischen Gestalt und Form, Schönheit und Häßlichkeit" (U. Gaier, op. cit. Bd. 3, S. 269.

[9] Diese sind immer wieder in der Sekundärliteratur angegeben und analysiert.

[10] G. W. F. Hegel, *Die Enzyklopädie*…, S. 21.

Der Hinweis auf Hegel soll hier nur offensichtliche Zusammenhänge zwischen der physikalischen Naturkenntnis und Naturerkenntnis und ihrer metaphysischen Betrachtung, die im Deutschen Idealismus an Bedeutung gewannen, hervorheben und die Berechtigung dieser Verknüpfung zumindest teilweise bestätigen. Damit möchten wir jedoch nicht genauer auf Hegels Faustinterpretation eingehen, weil man damit ein getrenntes Thema aufgreifen würde.

Jenes kurze Beispiel vom Anfang dieses Artikels sollte auch ausdrücklich zeigen, dass Goethe jene Motive der Kulturgeschichte nicht bloß wiederholt, sondern mit dem kulturellen Erbe bald künstlerisch, bald ironisch, bald mit gewisser Distanz umgeht. Mit diesen Anregungsquellen diskutiert der Dichter jedoch nicht direkt, sondern bildet aus ihnen immanente Strukturelemente seines Werkes, die wohl auch als überzeugende Interpretationsschlüssel, auch der Übersetzungsanalyse, betrachtet werden können.

Das Hauptziel dieses Artikels ist es, nicht nur die oben genannten Anspielungen auf philosophische Systeme in Goethes *Faust* zu verfolgen, was bereits in der Faustproblematik nicht selten aufgeworfen wurde, sondern auch die Art ihrer Wiedergabe in der polnischen Übertragung zu überprüfen. Angenommen, dass sich die Deutungs- und Interpretationsweisen des Werkes von Goethe in Polen mit der Zeit ändern und von verschiedenen Bedingungen abhängen können, scheint es gerechtfertigt zu sein, sich Goethes Inspirationsquellen aus dem Bereich der Naturphilosophie und ihrem Umkreis zuzuwenden.

Conditio humana

Die Überzeugung von der göttlichen Natur des Menschen ist auf das Buch Genesis zurückzuführen und wurde, wie gesagt, deutlich vermittelt im *Opus Mago-Cabbalisticum* und früher in Agrippas Schriften, die dem jungen Goethe wohlbekannt waren[11]. Sicherlich wegen der Herkunft dieses Gedankens wird die Frage der menschlichen Gottähnlichkeit in der Kultur des Abendlandes immer wieder aufgeworfen. Ab und zu will auch der an seinem Erkenntnisvermögen zweifelnde, lebensüberdrüssige und mit der Unzulänglichkeit seines Wissens unzufriedene Faust seine Überlegenheit den Engelscharen gegenüber oder sogar seine Ähnlichkeit mit Gott wiederfinden, wobei er allerdings erfolglos bleibt. Goethe hat die Tradition dieses Vergleichs in ironische Anführungsstriche gesetzt, indem er dem „gottähnlichen" Faust einen Gesellen

[11] J. W. Goethe, *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*. (In:) Derselbe, *Werke. Kommentare und Register*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 9, 2. Teil, 8. Buch, S. 341–342. Vgl. auch: A.Bartscherer, *Paracelsus, Paracelsisten und Goethes Faust*, Dortmund 1911, S. 7–60.

hinzugefügt hat, der ihn an die Ziellosigkeit seiner Bestrebungen immer wieder spöttisch erinnert. Fausts Erhebungsversuche pointiert Mephistopheles ironisch – das, was den Doktor den Göttern näherbringen soll (v. 3242), ist eine einseitige Bestrebung, die die menschliche Natur nicht ganz in Rücksicht nimmt. Deshalb ist dieses Bemühen so tragisch und ergebnislos.

Die *conditio humana* ist in *Faust I* sowohl mit dem naturphilosophischen Weltverständnis als auch mit der transzendentalen Menschenvorstellung von Anfang an eng verbunden. Durch die privilegierte Stellung des Menschen in der Weltordnung, die vor allem durch die Renaissance geprägt wurde, gewinnt auch die metaphysische Weltbetrachtung allmählich an Bedeutung. In den philosophischen Schriften, besonders aus der Renaissance, Barock und dem 18. Jh., sind viele Erörterungen über die Gottähnlichkeit des Menschen zu vermerken. Für Jakob Boehme beispielsweise, den barocken Philosophen aus Görlitz, dessen Werke Goethe kannte, ist der Mensch selbst „das Buch der Natur", „das Buch des Wesens aller Wesen", weil er das Gleichnis der Gottheit selbst ist[12]. In seinem Schrifttum bestätigt jedoch Boehme viele mittelalterliche Überzeugungen, die er in seine Philosophie aufgenommen und neu interpretiert hat[13].

Fausts Ausruf, der die Erörterungen dieses Artikels eröffnet hat, ist von Bedeutung auch deswegen, weil er auf die Ähnlichkeit des Menschen und seine Gottesnähe, seine menschliche und zugleich göttliche Natur hinweist, die seit der Renaissance sich besonders stark durchgesetzt hat. Obwohl das am Anfang zitierte Fragment aus *Opus Mago-Cabbalisticum* dort wohl in einem anderen Kontext erwähnt wird[14], weist es jedoch auf einen interessanteren Zusammenhang hin, der als Anreiz der Menschenauffassung von Goethe zu betrachten wäre. Wellings *Opus* ist wohl keine theologische Schrift, trotzdem spricht es immer wieder die theologische Problematik an, denn nach der Vorstellung des Renaissancemenschen ist die Magie ein bedeutendes Element der Weltbetrachtung. Für Vertreter der Naturphilosophie jener Epoche wie Marsilio Ficino, Heinrich Cornellius Agrippa von Nettesheim oder Philippus Theophrastus Bombastus Paracelsus von Hohenheim versteht sich die Naturerkenntnis als Annäherung an die mystische Dimension, denn für sie stellte die Natur ein Abbild Gottes und Zeichen seiner Schöpfung dar[15].

---

[12] J. Boehme, *Werke*. Hg. von F. van Ingen, Frankfurt/Main 1997, S. 816.

[13] Die mittelalterliche Naturauffassung hat offenbar die Stellung des Menschen in der Welt in ihr philosophisch-theologisches System eingebettet. Zwar befand sich der Mensch nicht im Mittelpunkt des im Mittelalter betrachteten Universums, war jedoch ein bedeutender Bezugspunkt jener Erörterungen, die dazu verhelfen sollten, den Menschen Gott näherzubringen.

[14] Das Werk spricht an dieser Stelle über die unter der Erde lebenden Kobolde, die das Menschengeschlecht erobern wollen.

[15] Trotzdem wurde sogar die weiße Magie von der Kirche heftig abgelehnt, weil sie die offenbarten Wahrheiten allzu willkürlich interpretiert haben sollte.

Zum Beispiel waren nach Paracelsus (1493–1541), der als Arzt, Philosoph und Theosoph sich noch an das vergangene Mittelalter gebunden fühlte, kosmische Kräfte universal und in jedem Menschen wiederzufinden[16]. Um jene Kräfte völlig zu verstehen, musste sich der Mensch in gewissem Sinne erheben und Mystiker werden, denn wegen der göttlichen Herkunft der Natur war der Mensch, der ihre Geheimnisse erkennen wollte, ihrer Transzendenz durchaus ausgeliefert. Große Mysterien, schreibt Paracelsus, sind „in der Heiligen Schrift verborgen" und „durch die Apostel, Propheten, unnd durch Christum selbst geredt worden, welches wir mit unserer vernunft weder verstehen noch ergründen mögen"[17].

Dementsprechend bildete die Mystik der frühen Neuzeit den transzendental geprägten Abschluss des naturphilosophischen Systems[18]. Nach Heinrich Cornelius Agrippa von Nettesheim (1486–1535), dessen Werk *De occulta philosophia* die westlichen Geheimwissenschaften stark beeinflusst hat, der den Religionsbegriff jedoch keinesfalls dogmatisch verstand, war die Religion „eine Mischung von Christentum, Neuplatonismus und Kabbala"[19]. Wie auch immer sie verstanden wird, macht die Religion einen festen Rahmen für die Naturbetrachtung in der frühen Neuzeit aus. Noch im 18. Jahrhundert waren das magische und philosophische Wissen eng miteinander verbunden und stets von manchen theologischen Vorstellungen begleitet.

Bevor es zur Begegnung mit dem Erdgeist kommt, ruft der für die magischen Zeichen begeisterte Faust aus: „Bin ich ein Gott? Mir wird so licht!" (v. 439). Wieder reflektiert Goethe die magische Tradition, doch verleiht er der rhetorischen Frage seines Protagonisten eine gewisse Widersprüchlichkeit. Nach Agrippa konnte der Magier, unter der Voraussetzung, dass er religiös und Gott völlig ergeben war, sich als Gott vorkommen, denn er konnte auch „Werke

---

[16] Zur Welterkenntnis sollte man laut Paracelsus durch die Magie gelangen. In seiner *Philosophia occulta. Vom Mißbrauch der Kunst Magica* weist er auf die Magie als eine „grosse verborgene Weyßheit" hin, die jedoch oft missbraucht wird: „Magica ist an ihr selbst die verborgnest [sic!] Kunst, und größt Weyßheit übernatürlicher dingen auff Erden, und was Menschheit vernunffte unmueglich zu erfahren, unnd zu ergründen ist, das mag durch diese Kunst Magica erfahren und ergründet werden. Dann ist sie ein grosse verborgene Weyßheit, so die vernunfft ein offentliche grosse Thorheyt ist". Vgl. Aureoi Philippi Theophrasti Bombasti von Hohenheim PARACELSI (…) *Opera. Bücher und Schriften, so viel deren zur Hand gebracht: und vorwenig Jahren/ mit und auß ihren glaubwürdigen eygner Handgeschriebenen Originallen callationiert/ verglichen/ und verbessert etc. Anderer Theil. Darinnen die Magischen und Astrologischen Bücher/ sampt ihren Anhängen und Stücken, auch von dem Philosophischen Steinhandelnde Tractatus, begriffen etc. (…),* Kapitel XII (*Philosophia occulta*), Strassburg 1616, S. 298.

[17] Ebd., S. 298.

[18] Vgl. K. Seligmann, *Das Weltreich der Magie: 5000 Jahre Geheime Kunst*. (1. Aufl. 1948), Wiesbaden 1970, S. 250.

[19] Ebd., S. 244.

Gottes thun und vollbringen"[20]. Im 36. Kapitel seiner *Geheimen Philosophie* („Wie der Mensch nach dem Bilde Gottes erschaffen ist") bringt Agrippa den Menschen und die Welt in Zusammenhang:

> Gott, der Allerhöchste, hat (…) zwei Ebenbilder von sich erschaffen: die Welt und den Menschen, um in dem einen seine wunderbare Werke zu offenbaren, an dem andern aber seine Freude zu haben. (…) Auch den Menschen schuf Gott nach seinem Bilde, denn wie die Welt das Bild Gottes ist, so ist der Mensch das Bild der Welt, Daher legen es einige so aus, daß der Mensch nicht einfach als Bild des Bildes erschaffen sei, weshalb er Mikrokosmos, d.i. die kleine Welt, genannt wird[21].

Andere Schriften aus jener Epoche scheinen die Anwesenheit dieses Gedankens zu bestätigen[22]. In seiner *Astronomia Magna* hebt Paracelsus die hohe Stellung des Menschen im Universum hervor:

> Der Mensch ist aus der großen Welt gemacht und hat ihre Natur in sich. Das ist darum so, weil eine andere Natur aus der Erde und dem Firmament ist, wieder eine andere aus dem Himmel[23].

In der Neuzeit wird die zentrale Stellung des Menschen im Universum aus offensichtlichen Gründen stets betont, andererseits wird sie auf Grund geographischer Neuentdeckungen und vor allem wegen der Kopernikanischen Wende zugleich in Frage gestellt. In seiner *Theologia platonica*[24] beschreibt Marsilio Ficino (1433–1499) die Bestrebungen der Seele, Gott zu werden. Ficino, der in seiner *Theologia* ein System von Ideen entwickelt hatte, setzte die Seele in die Mitte aller Dinge. Sie ist für ihn keine abstrakte Vorstellung, sondern „das größte aller Wunder der Natur". Auf diese Weise rückt die Seele ins Zentrum des Naturverständnisses im Neuplatonismus der Neuzeit. In seinen *Opera omnia* begründet Ficino seine Auffassung folgendermaßen:

---

[20] Zit. nach. U. Gaier, op. cit., Bd.2, S. 126.

[21] Heinrich Cornellius Agrippa von Nettesheim, *Die magischen Werke,* 2. Aufl., Wiesbaden 1985, S. 460.

[22] In diesem Kontext ist jedoch oft die Rede von der Magie. Paracelsus warnt zum Beispiel vor dem Missbrauch der Theologie durch die schwarze Magie, weil die Magie „reine Kunst" ist. Deshalb soll sie „nich[t] mit Ceremoniis oder Conjurationibus befleckt und besudlet [sic!] wie dann Nigromancia" werden. Paracelsus, *Opera...*, S. 298.

[23] Philippus Theophrastus Paracelsus, *Astronomia Magna oder die ganze Philosophia sagax der großen und kleinen* Welt. Hg. von N. Winkler, Frankfurt/M. 1999 [Kontexte: Neue Beiträge zur Historischen und Systematischen Theologie, Bd. 28], S. 7.

[24] Ficino, der als Vertreter des Platonismus der Florentinischen Akademie angehörte, hat sein Hauptwerk im Jahre 1474 veröffentlicht.

> [Die Seele] verbindet alle Dinge, ist das Zentrum aller Dinge (…). Daher kann man sie mit Recht als das Zentrum der Natur (…), das Band und Gelenk des Universums bezeichnen[25].

Der Aufstieg der Seele ist nach Ficino vor allem durch Liebe möglich, wobei die Vernunft hier eine zweitrangige Rolle spiele. Die Seele ist bestrebt, Gott zu werden, indem sie „alle Dinge werden möchte" (*Theologia platonica* XIV, 3).

Unter Berücksichtigung der oben angeführten Werke scheint in der Nachtszene keine Blasphemie vorzukommen, auch deswegen, weil Faust den unbestimmten Artikel „ein" („Bin ich ein Gott?") verwendet. Andererseits kann in seinem Falle die Rede weder von seiner Religiosität noch von seiner Erfahrung als Magier oder Mystiker sein, sondern eher von seinem eindeutigen Hochmut[26]. In den polnischen Übertragungen finden wir folgende Lösungen dieser Stelle:

„Czy jestem Bogiem? tak mi nagle jasno" (J. Paszkowski, S. 20)[27]
„Lekko mi, jasno – czy ja jestem Bogiem?" (F. Jezierski, S. 32)
„Czy bogiem jestem? Blaski mnie oblały" (L. Jenike, S. 21).
„Czy jestem bogiem? Nagle jasność czuję" (L. Wachholz, S. 18)
„Czy Bogiem jestem? Jasność mnie ogarnia" (K. Lipiński, S. 43).

Der Verzicht mancher Übersetzer darauf, das Wort *Bóg* groß zu schreiben, kann darauf hinweisen, dass sie auch diesen Zwiespalt und die verborgene und doch uneindeutige Blasphemie decken wollen. Es verwundert jedoch, dass sie diese Unbestimmtheit nicht direkt wiedergeben oder sich sogar für die eindeutige Interpretationslösung entscheiden, indem sie die Großschreibung verwenden. Die Kleinschreibung dagegen könnte vielleicht als unbewußte Neigung der Übersetzer zur Milderung von sogar scheinbar blasphemischen Aussagen interpretiert werden. Diese Tendenz ist in manchen Übertragungen oft zu bemerken. Jenike oder Wachholz scheuen sich z.B. ein paar Verse vorher nicht, Gott großzuschreiben[28]. Diese Unterscheidung kann also ab und zu als allzu willkürlicher Eingriff der Übersetzer in die Interpretation des Originals betrachtet werden.

---

[25] Zit. nach. Paul Oskar Kristeller, *Acht Philosophen der italienischen Renaissance. Petrarca. Valla, Ficino. Pico. Pomponazzi. Tetesio. Patrizi. Bruno*. Übersetzt von El. Blum, Weinheim 1986, S. 38.

[26] Fausts Bestrebung Gott zu werden und damit die höchste Wahrheit zu erreichen, obwohl auch nicht ganz eindeutig zum Ausdruck gebracht, ist im voraus auch deshalb zum Scheitern verurteilt, weil sie in Konkurrenz zu Gott steht.

[27] Die Angaben der zitierten Übertragungen finden sich in der angehängten Bibliographie am Ende des Artikels, die jedoch nicht alle Übertragungen berücksichtigt.

[28] „Toć zamiast żywej, swobodnej natury/ Co Bóg ją ludziom dał w udziele" (Jenike, S. 20); „Czy Bóg to jaki skreślił owe znaki, By duszy mojej szał ukoić", Wachholz, S. 18.

Die anfangs zitierte Stelle („Ich Ebenbild der Gottheit! Und nicht einmal dir!", v. 516–517) wurde im Polnischen beispielsweise folgendermaßen wiedergegeben:

„Ja obraz Bóstwa! / Nawet nie tobie!" (Paszkowski, S. 22)
„Ja? Obraz i podobieństwo Boga / I – nie równy nawet tobie?" (Lipiński, S. 47)

Wie aus den Zitaten hervorgeht, kann sich der Übersetzer entweder für die Wiedergabe der Bibelanspielung (und somit der auf die Bibel zurückgreifenden Tradition) entscheiden (wie bei K.Lipiński) oder bei der allgemeinen Feststellung bleiben (Paszkowski).

Wenn wir die Anredeweisen und Menschenbezeichnungen vergleichen, die der Erdgeist in Bezug auf Faust verwendet, können wir in polnischer Übertragung auch eine Tendenz beobachten, die sich durch die im 20. Jh. ideologisch geprägte Bedeutung des Wortes *Übermensch* und seine Vermeidung in der Übertragung erklären lässt. „Welch erbärmlich Grauen/ Faßt Übermenschen dich! Wo ist der Seele Ruf" (v. 489–490). Dem Begriff, obwohl er bereits im Mittelalter und der Reformation bekannt war[29], wird neue, durchaus negativ gefärbte Bedeutung durch Nietzsches Philosophie im 19.Jh. und vor allem durch die nationalsozialistische Ideologie des 20. Jahrhunderts verliehen. Diese Stelle wird deswegen nicht selten durch eine Umschreibung wiedergegeben oder wie bei L.Wachholz gar weggelassen, damit sich in der polnischen Übertragung der Begriff *Übermensch* (nadczłowiek) vermeiden lässt:

„Trwoga, półbożku, nagle cię zmieniła" (Paszkowski, S. 21)
„Mrowie ogarnia ciebie – nadczłowieka?" (Jenike, S. 34)
„Jakież przerażenie ogarnia ciebie! Gdzie twej duszy siła?" (Wachholz, S. 20)
„Lecz oto chwyta cię żałosny strach,/ Nadludzką twą istotę" (K. Lipiński, S. 46).

Hinzuzufügen ist jedoch, dass jener Verzicht nicht nur in den Übertragungen des 20. Jahrhunderts zu vermerken ist.

Mikro- und Makrokosmos

Das vorher angeführte Zitat aus Marsilio Ficinos Werk scheint nicht nur die Überzeugung des Renaissancemenschen von der hohen Position der Seele

[29] Vgl. auch: J. W. Goethe, *Faust. Kommentare*. Von A. Schöne (Sonderausgabe. Textidentisch mit der vierten, überarbeiteten Auflage von Band 7/2 der Goethe-Ausgabe des Deutschen Klassiker Verlages), Frankfurt/M 1999, S. 218–219.

zu bestätigen, sondern auch die Übereinstimmung des Mikro- und Makrokosmos hervorzuheben und somit seinen transzendentalen Charakter zu besiegeln. Nach alter hermetischer Lehre ist der Mensch Mikrokosmos, enthält alle Elemente der ganzen Welt und deren Qualitäten und ist Abbild des Makrokosmos, wie das Agrippa oder Paracelsus betonen. Der Zusammenhang zwischen dem Makro- und Mikrokosmos wird noch in der Barockdichtung wiederholt[30].

In der Nachtszene schlägt Faust zufälligerweise „das Buch auf und erblickt das Zeichen des Makrokosmus" (vor v. 430). Mittels des Makrokosmoszeichens (v. 430–459) und der Belebung des Erdgeist-Zeichens (v. 460–521), die wahrscheinlich von Goethe selbst erfunden sind[31], soll es zum Steigerungsversuch Fausts kommen. In der Szene stehen die magische und christliche Denkweise gegeneinander. Die beiden Stufen der epistemologischen Naturbetrachtung verhelfen Faust nicht dazu, die Natur vollkommen zu erkennen. In seinem ersten Monolog der Nachtszene sowie in den darauffolgenden Episoden mit dem Makrokosmoszeichen und dem Erdgeist werden alle Formen der Naturerkenntnis und Naturphilosophie erprobt: sowohl das scholastische Studium als auch die Kenntnis der Geheimlehren und der magischen Praxis und der religiös geprägten Naturerkenntnis. Ohne dass Faust zum gewünschten Ergebnis gelangt.

Magia naturalis und Mikrokosmos

Das bereits zitierte, 1730 zum ersten Mal veröffentlichte *Opus Mago-Cabbalisticum* von Welling sowie das alte, magisch geprägte Naturverständnis von Paracelsus und Heinrich C. Agrippa von Nettesheim lebten noch in ihren Neuinterpretationen im 17. und 18. Jahrhundert fort. Das besagen Fragmente aus Goethes *Dichtung und Wahrheit*, wo er über seine Bekanntschaft mit diesen magischen Schriften und ihre praktische Anwendung berichtet. Nicht selten war noch zu Goethes Lebenszeiten der auf den magischen Praktiken basierende Glaube präsent und wurde oft praktiziert. Demzufolge stand das Interesse an der Natur einerseits im Zusammenhang mit der Religion, die auf die Magie stets einen starken Einfluss ausübte, andererseits mit der Magie selbst[32]. Der junge

[30] In Samuel von Butschkys *Wohl-Gebauter-Rosen-Thal* aus der Barockzeit heißt es: „Gleichwie der Mensch / eine kleine Welt ist; also stellet er / an sich selbst / gleich als in einem Bildnisse / die größere Welt; insonderheit aber den Himmel und dessen Sterne / gar zierlich vor". Zit. nach. M. Szyrocki, *Die deutsche Literatur des Barock*, Stuttgart: Ph. Reclam 1997, S. 24.

[31] Genauere Beschreibung des Makrokosmos-Zeichens, vgl. auch: U. Gaier, op. cit., Bd. 2, S. 118.

[32] Belege dieser frühen Lektüre von Paracelsus, Helmont, Welling oder »Aurea Catena Homeri« und anderen geheimwissenschaftlichen Werken sind in Goethes *Dichtung und Wahrheit* zu finden. Vgl. J. W. Goethe, *Werke. Kommentare und Register*, op. cit., HA 9, Buch 8., S. 341, 350–3.

Goethe wollte Geheimlehren nicht bloß kennen lernen, sondern „die Geheimnisse der Natur im Zusammenhang kennen"[33], was auch als eine Bestätigung der Zusammenhänge zwischen jenen Weltvorstellungen gelten kann.

Die magischen Spuren sind in der Szene relativ leicht zu verfolgen und können, wie gesagt, als Interpretationsschlüssel bei der Übersetzungsanalyse dienen. Jene magische Welt im Werk wird durch Symbole oder Motive repräsentiert, obwohl sie von Goethe künstlerisch bearbeitet werden.

Magisches Denken in der frühen Neuzeit war keinesfalls bloße Zauberei, wie man oft zu glauben scheint. Deshalb sind auch Goethes Anspielungen auf die Magie als Wiedergabe des philosophischen Naturbildes zu verstehen. Vor allem die Magie der Renaissance baute auf der Philosophie des Altertums auf und verstand sich als Naturwissenschaft, die man *magia naturalis* nannte. Jene Denkweise war auf eine Überzeugung zurückzuführen, dass der Mensch ein Mikrokosmos sei. Diese Meinung wird auch in Goethes *Faust* vertreten. In der Nachtszene wird das Makrokosmoszeichen folgendermaßen beschrieben:

Wie alles sich zum Ganzen webt,
Eins in dem anderen wirkt und lebt!
Wie Himmelskräfte auf und niedersteigen
Und sich die goldnen Eimer reichen!
Mit segenduftenden Schwingen
Vom Himmel durch die Erde dringen,
Harmonisch all' das All durchklingen! (v. 447–453).

In dieser Beschreibung des Makrokosmos wird auf den Traum Jakobs über die Himmelsleiter verwiesen (1. Mose 28, 12 f)[34]. Bereits im Mittelalter hat man dieses biblische Bild auf die Goldene Kette Homers bezogen. Magisches Schrifttum der Renaissance und des Barock kennt und wiederholt gern diese Weltordnung, die den vertikalen Zusammenhang des Weltganzen darstellt. In der Vorrede zum Werk *Aurea Catena Homeri*, das auf Deutsch *Die Goldene Kette* heißt und das Goethe in seiner Jugendzeit las, findet sich eine Stelle, die diese Verknüpfung vor Augen führt:

Der Himmel selbst muß irdisch seyn,
Sonst kommt ins Erdreich kein Leben ein.
Das Oberste solt das Unterste seyn,
Das Unterste wieder das Oberste fein.[35]

---

[33] Ebd., S. 341.

[34] Vgl. A.Schöne, op.cit., S. 215.

[35] Aurea Catena Homeri, „Erklärung der Figur, Abyssi Duplicatae, oder Des doppelt flüchtig und fixen Abgrundes", S. 3.

Im Griechischen bedeutet Makrokosmos „große Ordnung"[36]. In der Hierarchie, die das Zeichen versinnbildlichen sollte, standen die „Himmelskräfte" an der Spitze. Zwischen ihnen und der materiellen Welt bestand eine stete vertikale Bewegung, die auch das zitierte Fragment darstellt.

Bei Agrippa von Netteheim heißt es:

> Daraus folgen ihre wunderbare Wirkungen; indem sie (…) das entsprechende Untere mit den Gaben und Kräften des Oberen verbindet und vermählt[37].

Die anderen Texte der Sekundärliteratur beweisen auch diese Überzeugung:

> Es ist also eine herrschende Grundanschauung, im Faust, daß das irdische und entsprechend auch das kosmische Geschehen nicht durch die Kräfte genügend erklärt wird, welche die Naturwissenschaft zum Aufbau eines nur physikalischen Weltbildes für ausreichend erachtet, sondern daß der gesamten Außenwelt eine geistige Welt als ihr innerster Kern zugrunde liegt, eine geistige Welt, von der das Geistige im Menschen selbst ein Teil ist[38].

Darüber hinaus kommt im zitierten Originalfragment das Motiv der Weltharmonie vor („Harmonisch all' das All durchklingen!"). Diese Musikalische Metapher ist in den Schriften der Alchymisten der Renaissance zu finden und über die aufklingende Sphärenharmonie schreibt Agrippa von Nettesheim. Dieses Musikmotiv des Universums kommt bereits im *Prolog im Himmel* vor[39]. Zum Beispiel in der ersten Strophe des Hymnus der drei Erzengel steht die Sonne im Mittelpunkt der Betrachtung, obwohl sie sich samt anderen Planeten in Bewegung befindet[40]. Im Gesang des Erzengels Raphael wird die Bewegung der Sonne und der Planeten im Universum dargestellt. Während dieser Bewegung sollte nach Platon Geräusch entstehen. Nach Philolaos von Kroton (5. Jh. v. Chr.) war die während der Bewegung entstehende Harmonie in den musikalischen Intervallen wahrnehmbar[41]. Nach

---

[36] Vgl. A. Schöne, Faust-Kommentare, S. 213.

[37] Agrippa von Nettesheim, Magische Werke, Kap. II.

[38] H. Birven, *Goethes Faust und der Geist der Magie,* Leipzig 1923, S. 5.

[39] Sowohl die frühe als auch die antike Naturphilosophie wird nicht selten durch das Musikprinzip geprägt.

[40] Die Sonne tönt nach alter Weise
In Brudersphären Wettgesang
Und ihre vorgeschriebene Reise
Vollendet sie mit Donnergang.
Ihr Anblick gibt den Engeln Stärke,
Wenn keiner sie ergründen mag;
Die unbegreiflich hohen Werke
Sind herrlich wie am ersten Tag.

[41] A. Schöne, ebd., S. 165. Auch die moderne Astrophysik bestätigt die Vibration des Weltalls.

Johannes Kepler sollte im Weltall eine faßbare Melodie ertönen[42]. In seinem Werk *Harmonices mundi* schreibt er:

> Es sind also die Himmelsbewegungen nichts anderes als eine fortwährende mehrstimmige Musik (durch den Verstand, nicht das Ohr faßbar), eine Musik, die durch dissonierende Spannungen, gleichsam durch Synkopen und Kadenzen hindurch (wie sie die Menschen in Nachahmung jener natürlichen Dissonanzen anwenden) auf bestimmte, vorgezeichnete, je sechsgliedrige (gleichsam sechsstimmige) Klauseln lossteuert und dadurch in dem unermeßlichen Ablauf der Zeit unterscheidende Merkmale setzt. (…) Er [der Mensch, Anm. M. Sz.] wollte die fortlaufende Dauer der Weltzeit in einem kurzen Teil einer Stunde mit einer kunstvollen Symphonie mehrerer Stimmen spielen und das Wohlgefallen des göttlichen Werkmeisters an seinen Werken so weit wie möglich nachkosten, in dem so lieblichen Wonnegefühl, das ihm die Musik in der Nachahmung Gottes bereitet[43].

In den polnischen Übertragungen des *Prologs*[44] sowie der Nachtszene fehlt es nicht selten an der ausreichenden Wiedergabe dieser Verknüpfungen. In Paszkowskis Übersetzung aber, die auch nicht zu den besten gehört, werden diese Zusammenhänge relativ getreu wiedergegeben:

> Jak wszystko w całość się wije,
> Jedno w drugim działa, żyje!
> Niebieskie siły z góry do ziemi,
> Z dołu do góry, skrzydły wonnemi
> Błogosławieństwo roznoszą,
> I złote sobie podają czary,
> I harmonią, rozkoszą
> Przejmują przestwór bez miary![45]

In der Übertragung wird diese vertikale Bewegungsrichtung („Niebieskie siły z góry do ziemi, Z dołu do góry") wiedergegeben. Das die Welt regierende Musikprinzip ist jedoch nicht ausreichend wiedergegeben, denn die Bezeichnung „harmonią (…) przejmują" kann sich sowohl auf die sichtbare Weltordnung als auch auf die musikalische Harmonie beziehen, muss jedoch nicht unbedingt die im Original akzentuierten musikalischen Konnotationen hervorrufen.

---

[42] Johannes Kepler, *Harmonices of the World* (In:) *Great Books of the Western World*. Ed. by Mortimer J. Adler, Vol. 15: Ptolemy. Copernicus. Kepler, Chicago 1990, S. 1005–1085.

[43] Zit nach: M. Szyrocki, op.cit., S. 26.

[44] Vgl. auch A.Haas, *Kampf oder Versöhnung der Kulturen im „Prolog im Himmel"? Das Beispiel der polnischen Faust – Übersetzungen*. [In:] *Kultur – Macht – Gesellschaft. Beitrage des Promotionskollegs Ost – West*. (Hg.) Anne Hartmann, Frank Hoffmann u.a., Bochum 2003, S. 25–34.

[45] Paszkowski, S. 20.

Nicht immer also gelingt es den Übersetzern diese Weltordnung vollkommen auszudrücken. In Jenikes Übertragung findet sich die folgende Stelle:

jak się to wszystko w całokształt wije,
Jak jedno w drugim działa i żyje,
Siły niebios to ziemnym, to górnym mkną krajem,
Wiadry złotemi mieniając się wzajem:
Na skrzydłach pełnych czaru świętej woni
Wskróś przenikając ziemię i planety.
Brzmią harmonicznie tam, w świata wszechtonie. (S. 32)

In der Übersetzung bewegen sich die Himmelskräfte nebeneinander („to ziemnym, to górnym mkną krajem") und es besteht zwischen ihnen keine Verknüpfung, was natürlich die im Original präsentierte Weltordnung nicht vollkommen wiedergibt. Das Musikprinzip dagegen kommt in der Übertragung ausdrücklich vor.

Die zweite wichtige Figur in dieser Szene ist der Erdgeist. Obwohl die eindeutige Interpretation dieser Gestalt bis dahin nicht möglich ist[46], wurden seiner Aussage wichtige Anspielungen verliehen, die auch in der Übertragung wiederzugeben wären:

In Lebensfluten, im Tatensturm
Wall' ich auf und ab,
Wehe hin und her!
Geburt und Grab,
Ein ewiges Meer,
Ein wechselnd Weben,
Ein glühend Leben,
So schaff' ich am sausenden Webstuhl der Zeit,
Und wirke der Gottheit lebendiges Kleid[47].

Eine der besten Übersetzungen dieser Szene geben Włodzimierz Wolski und Aleksander Krajewski. Wolski gibt hier jedoch keine getreue Übertragung, trotzdem enthält sie die wichtigsten Elemente der Beschreibung der Tätigkeit des Geistes (Motive des Webens, sowie des Lebens und des Todes):

Śród życia fal, śród działań burz
Wszystko u mych stóp,
Wznoszę, zniżam skroń.
Kolebka, grób,
Wieczysta toń!
Przędziwa mknące,
Istnienie wrące!

---

[46] Vgl. U. Gaier, ebd., Bd.2, S.132 und A. Schöne, op. cit., S. 216–217.

[47] „»Weben« bedeutet hier zunächst wie im Mittelhochdeutschen »hin und her fahrend sich bewegen«" (U. Gaier, ebd., Bd.2, S. 148).

W przędzadle hucznem czasu tworzę sam
I bózstwa [sic!] szatę ożywioną tkam[48].

In der Übertragung von Krajewski (1857) findet man jedoch keine Anspielungen auf das Weben in der Natur. Stattdessen kommen Motive des Wassers („przelewam") und des Windes („powiewam") vor, die jedoch andere Konnotationen hervorrufen können, obwohl sie von dem hohen literarischen Niveau der Übersetzungswerkstatt zeugen. „Szaty Boże" (groß geschrieben), die für die „Gottheit lebendiges Kleid" stehen, zeugen jedoch von der religiös geprägten Interpretation Krajewskis, auf die dagegen Wolski verzichtet hat:

W falach żywota, w czynów nawale
Bezustannie się przelewam.
I w różne strony powiewam!
Płód i zniszczenie,
Morze wieczyste,
Tkanie barwiste
Życia uczucie
Tak na czasu warsztacie huczącym wciąż tworzę
Wciąż wyrabiam żywe szaty Boże[49].

Naturepistemologie

Bereits der junge Goethe betrachtet die Natur als eine Ganzheit und sieht feine Zusammenhänge zwischen ihren einzelnen Elementen, dem Menschen und dem Universum, „(…) weil es nichts Einzelnes sondern etwas Universelles sei, und auch wohl gar unter verschiedenen Formen und Gestalten hervorgebracht werden könne"[50].

Heinrich C. Agrippa von Nettesheim verstand die Magie als eine philosophische Wissenschaft, die in sich Physik, Mathematik und Theologie verband. Diese Verbindung sollte die vollkommene Naturbetrachtung garantieren, denn Mathematik und Physik befassten sich mit irdischen Phänomenen. Die Theologie dagegen ermöglichte, sich der Welt in ihrer metaphysischen Dimension zu nähern:

Die magische Wissenschaft, der so viele Kräfte zu Gebot stehen, und die eine Fülle der erhabensten Mysterien besitzt, umfaßt die tiefste Betrachtung der

[48] *Faust. Wyjątek z tragedyi Goethego*. Übertr. von Włodzimierz Wolski, „Biblioteka Warszawska" 1848, Bd.3, S. 68.

[49] Zit nach: L. German, *„Faust" i polskie przekłady tej tragedii*. „Biblioteka Warszawska", Warszawa 1884, Bd. 1, S. 244–266.

[50] J. W. Goethe, *Dichtung und Wahrheit*...op. cit., S. 341.

verborgenen Dinge, das Wesen, die Macht, die Beschaffenheit, den Stoff, die Kraft und die Kenntnis der ganzen Natur[51].

In diesem Zusammenhang scheint die Klage des Doktors aus seinem ersten Monolog, er habe „leider auch Theologie!" studiert (v. 356), seine Glaubwürdigkeit als Magier in Frage zu stellen. Mit der wissenschaftlichen Erkenntnis tief unzufrieden, hat sich Faust „der Magie ergeben" (v. 377)[52]. Diese Unzufriedenheit ist einerseits selbstverständlich, andererseits kann sie dem Interpreten in Bezug auf seine Einstellung zur Magie als Ausweg aus der Unzufriedenheit mit der Wissenschaft manche Schwierigkeiten bereiten. Gegen das Jahr 1530 veröffentlichte Agrippa von Nettesheim sein lateinisches Werk *De incertudine et vanitate scientiarum atque artium* (*Über die Eitelkeit der Wissenschaften*)[53], in dem er den Leser überzeugte, dass alles menschliche Denken eitel sei. Diese Veröffentlichung hat dem Philosophen selbst viele unangenehme Konsequenzen bereitet und ihn sogar für ein Jahr ins Gefängnis gebracht. Die Unzufriedenheit des verzweifelten Faust mit den akademischen Wissenschaften lässt sich dementsprechend in die Tradition der Renaissance mit ihrer Wissensgier einordnen, die ebenfalls dem Dichter aus Faustbüchern durchaus bekannt war. Die Glaubwürdigkeit von Büchern stellt auch Paracelsus in Frage, der als erfahrener Empirist sich kritisch zu klassischen Autoritäten äußert und die wahre Natur durch eigene Erforschung erkennen will, nicht durch „das Studium verstaubter Bücher"[54].

Fausts Streben nach der Erkenntnis dessen, „was die Welt im Innersten zusammenhält" (v. 383), ist in diesem Kontext vollkommen berechtigt:

Daß ich erkenne was die Welt
Im Innersten zusammenhält,
Schau' alle Wirkenskraft und Samen,
Und tu' nicht mehr in Worten kramen.

Faust will also alle Zustände und Zusammenhänge der Natur erkennen. Andererseits ist die menschliche Erkenntnis auf die sinnliche Wahrnehmung angewiesen, was die Verwendung des Verbs „schauen" noch zu betonen und

---

[51] Heinrich Cornellius Agrippa von Nettesheim, *Die magischen Werke*, op.cit., II Kap., S. 13.

[52] „Auch hab ich weder Gut nicht Geld, / Noch Ehr und Herrlichkeit der Welt; / Es möchte kein Hund so länger leben! / Drum hab ich mich der Magie ergeben" (v.374–376).

[53] Goethe las dies Werk: „Eins seiner [Hofrats Hüsgen, A.H.] Lieblingslektüre war Agrippa »De vanitate scientiarum«, das er mir besonders empfahl, und mein junges Gehirn dadurch eine Zeitlang in ziemliche Verwirrung setzte. Ich war im Behagen der Jugend zu einer Art von Optimismus geneigt, und hatte mich mit Gott oder den Göttern ziemlich wieder ausgesöhnt (…)". Vgl. *Dichtung und Wahrheit*, op.cit., S. 162.

[54] K. Seligmann, op.cit., S. 248–249.

zu bestätigen scheint. Nach der Geheimlehre war jedoch die Voraussetzung dieser Erkenntnis der feste Glaube, an dem es Faust fehlt. Manche polnische Übertragungen heben diese transzendente Seite der Weltordnung hervor, obgleich sie im Original wenig exponiert ist. Bei Alfons Walicki, einem der ersten Faustübersetzer in Polen, heißt es:

Chcę wreszcie poznać co jest świata dusza,
Dojrzeć siłę, co go wzrusza
Moce działawcze, życia nasiona wyświecić,
Ze czczych słów próżnych wyrazów nie klecić[55].

Die Bezeichnung „świata dusza" ('Weltseele'), die im Original nicht vorkommt, ist der eigenen Interpretation des Übersetzers zuzurechnen. Andererseits aber weist diese Lösung auf die transzendente Auslegung dieses Fragments hin, denn das Wort „Seele" scheint eben diese Dimension anzusprechen.

Die neueren Übertragungen geben jene feinen Zusammenhänge des Originals nicht immer ausreichend wieder. Bei Sandauer (1987) heißt es:

Bym ów wewnętrzny zgłębił ład,
Na którym stoi cały świat.

Die für die Umgangssprache typische Wendung „na którym stoi cały świat" führt diese Formulierung auf eine einzige und dazu noch triviale Bedeutung zurück. Darüber hinaus ist es hier keine Rede von der Transzendenz.

Weil die Wissenschaft in dieser Bestrebung versagt hatte, hat sich Faust „der Magie ergeben". Der Begriff selbst kann bei der Interpretation manche Schwierigkeiten bereiten. Hat Faust damit die schwarze oder die weiße Magie gemeint? Agrippa nennt Magie „eine erhabene und heilige Philosophie", für ihn ist sie ja „die absolute Vollendung der edelsten Philosophie"[56]. Besonders die weiße Magie spielte in der Entwicklung der Naturphilosophie die Funktion des Gedankenanreizes[57].

Johannes Bodinus, dessen Werke Goethe kannte, beschreibt die Aufgabe der Zauberei auf folgende Weise[58]:

Das Wort Magie (…) wird verstanden für eine Erkäntnüß göttlicher und natürlicher Sachen. Magus ist nicht anders, dann ein Weißheit gefliessener Philosophus

[55] A.Walicki, S. 14.
[56] Agrippa von Nettesheim, *Die magischen Werke*, op. cit., S. 13.
[57] Vgl. auch U. Gaier, op. cit., Bd. 3, S. 296 ff.
[58] Originalrechtschreibung.

oder Natur-Kündiger". Sogleich betont Bodinus den Mißbrauch dieser Weisheit: „Also ist auch Magiae in teuflischer Zauberey verwandelt worden[59].

Der allgemeine Hinweis auf die Magie im ersten Monolog von Faust scheint offen zu sein, obwohl er eher das unbefriedigte Interesse an der Natur als an der Dämonenmagie bestätigt. Ein solches Magieverständnis lässt nicht bezweifeln, warum sich Faust der Magie ergeben hat. Sie wurde schließlich als die letzte Stufe der Natur- und Welterkenntnis betrachtet... Manche polnische Übersetzer geben diesen Vers als „czarna magia" [„schwarze Magie"] wieder, was die Interpretation im bereits dargestellten Kontext unmöglich macht. Der Übersetzer, der die „schwarze Magie" mit Magie verwechselt, übersieht dieses subtile Verhältnis, das auch auf Agrippas Philosophie anspielen könnte[60].

Andererseits eröffnet solch eine Übertragungsinterpretation eine andere Perspektive, denn die schwarze Magie pflegte die Religion zu missbrauchen. In den nächsten Szenen wird deutlich, dass Faust, um den dämonischen schwarzen Pudel aus seinem Studierzimmer wegzutreiben, sich tatsächlich magischer Dinge und Symbole bedient, die jedoch ihre Wirkungskraft verloren zu haben scheinen. Die Hilflosigkeit des Magiers, der umsonst versucht, auch mit Hilfe des Kreuzes den Dämon loszuwerden, weist auf seine magischen Praktiken hin, aber nicht eindeutig auf seine Beschäftigung mit der schwarzen Magie. Um so mehr bleibt diese Tatsache im ersten Monolog offen und unklar, in manchen Übertragungen dagegen wird sie im Voraus präzisiert.

Natürlich hat dieser Text die Fülle und den Reichtum des „fremden, angeeigneten" Schatzes weder in Goethes *Faust* noch in der *Nachtszene* erschöpft, sondern nur angesprochen, in der Hoffnung, dass die Diskussion darüber nicht verschlafen wird.

Zusammenfassend aber lässt sich bereits feststellen, dass die Welt- und Menschenauffassung, besonders wenn sie im Original religiös geprägt zu sein scheint, oft in den polnischen Übertragungen noch stärker und lieber hervorgehoben wird, als das die Werkinterpretation erlaubt hätte[61]. Durch die selten getreuen Übersetzungen (bis jetzt über 20 Fassungen von *Faust I*)

---

[59] *Des weyland Hochgelehrten Johannis Bodini, Der Rechten Doctoris und Beysitzers in Französischen Parlament Daemonomania, Oder außführliche Erzehlung Des wütenden Teufels in seinen damahligen rasenden Hexen und Hexenmeistern dero Bezauberungen, Beschwerungen, Vergifftungen, Gauckel- und Possen-Wercke; auch Verblendung seiner ergebenen Unholden, derselben würklichen Bekäntnissen und Abstraffungen*...Hamburg 1698, S. 99.

[60] Diese Interpretation schlägt die erste polnische Übersetzung von A. Walicki (1844) vor: „Przeto się czarnej nauce oddaję".

[61] Vgl. auch K. Goldammer, *Der göttliche Magier und die Magierin Natur. Religion, Naturmagie und die Anfänge der Naturwissenschaft vom Spätmittelalter bis zur Renaissance. Mit Beiträgen zum Magie-Verständnis des Paracelsus*. Stuttgart 1991, S. 15.

wurde das Werk von Goethe dem Leser mehrmals und leider nicht immer auf künstlerische Weise nähergebracht. Andererseits wurde die Wiedergabe der naturphilosophischen Inhalte auch da aufgegeben, wo sie im Widerspruch mit dem Versuch steht, die literarischen Regeln aufrechtzuerhalten.

Faustübersetzungen ins Polnische (Auswahl):

Faust. Üb. von Alfons Walicki. (In:) *Arcydzieła dramatyczne w przekładzie Józefa Korzeniowskiego i Alfonsa Walickiego*. Wilno 1844.
Faust. Wyjątek z tragedyi Goethego. Üb. von Włodzimierz Wolski, „Biblioteka Warszawska" 1848, Bd.3.
Faust. Cz. I i II. Üb. von Felix Jezierski. Warszawa 1880.
Faust. Część I i II. Üb. von Józef Paszkowski. Kraków 1883.
Faust. Üb. von Ludwik Jenike, Złoczów 1926.
Faust. Tragedii część pierwsza. Üb. von Leon Wachholz. Warszawa 1931 (2., verbesserte Auflage).
Faust. Tragedii część pierwsza. Üb. von Artur Sandauer. Kraków 1987.
Faust. Üb. von Krzysztof Lipiński. Kraków 1996.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Sławomir Leśniak
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Wyobrażenie „ofiary" w listach i utworach literackich Rainera Marii Rilkego

1. Wprowadzenie

„Ofiara" w swoim pierwotnym, mityczno-archaicznym znaczeniu odnosi się do aktu religijnego. Niemieckie słowo „Opfer" pochodzi z łacińskiego *operâri*[1], działanie, które zarówno w praktykach ofiarnych, jak i w mitologiach i wierzeniach ludów było postrzegane jako przynależne do sfery *sacrum*. Struktura tego zwróconego w stronę sacrum działania, jak wykazuje Walter Burkert w pracy *Anthropologie des religiösen Opfers*[2], zawiera dwa niezmienne i konstytuujące go elementy: akt *uobecnienia* jedności życia i śmierci, i *metamorfozę* jako niezbędny warunek odnowy życia i uczestniczenia w jego mocach. Zanim przystąpimy do analizy poetyckich przedstawień ofiary u Rilkego, zilustrujmy mityczne znaczenie powyższych elementów ofiary posługując się dwoma przykładami zaczerpniętymi z religijnej tradycji grecko-rzymskiej, do której ze względów metodologicznych chciałbym się ograniczyć.

Jedną z najbardziej znanych legend pochodzenia orfickiego, która stanowi jednocześnie kulminację spekulatywnej poezji orfickiej, jest religijne opowiadanie o Dionizosie Zagreusie[3]. Ukazujący się w przebraniu, podstępni tytani,

---

[1] Friedrich Kluge: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin 1963, s. 523. Erste Auflage: 1883. Według Brücknera polski termin „ofiara" pochodzi między innymi z niemieckiego *opfar*, *Opfer*, z łac. *offero*, 'ofiaruję', 'przynoszę'. Aleksander Brückner: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa 1957, s. 375.

[2] Walter Burkert: *Anthropologie des religiösen Opfers. Die Sakralisierung der Gewalt*. München 1983.

[3] Zob. także: James George Frazer: *Złota gałąź*. Przeł. Henryk Rzeczkowski. Warszawa 1969, s. 338–340.

składają Dionizosowi – nakłonieni do tego przez Herę – dary, by pozyskać jego ufność. W chwili, kiedy Dionizos widzi w lustrze odbicie swojej postaci, tytani napadają go. Lecz ten, przechodząc liczne metamorfozy uchodzi napastnikom, aż w końcu, w postaci byka, zostaje pożarty przez dzikich wrogów. Jego serce ratuje Atena. Przynosi je Zeusowi, a ten je zjada. Ten akt to narodziny „nowego Dionizosa", syna Zeusa i Semele, z którego jeszcze raz powstaje Zagreus. Obecność tytanów wskazuje na hellenistyczny rodowód orfickiego mitu. Przedstawia on najważniejsze wydarzenie dla orfickiej wiary i orfickiego kultu. Tytani jako mordercy Boga, rozszarpując na części ciało Dionizosa symbolizującego jedność świata, uobecniają pierwotną moc zła. Przez ów występek zatracona zostaje jedność boskiej istoty; świat przybiera wieloraką postać. Jedność bytu zostaje przywrócona w nowym Dionizosie. Mit ten zawiera dwa wcześniej wymienione elementy konstytuujące ofiarę: jedność życia i śmierci oraz przemianę.

W świadomości mitycznej przemiana urzeczywistnia się jeszcze w inny sposób – poprzez istotny związek ofiary z jedzeniem. Swetoniusz mówi w *Żywotach Cezarów*[4] o przodkach cesarza Augusta, rodzie Oktawiuszy. W mieście Welitry[5] miał stać ołtarz, poświęcony ongiś Marsowi przez Oktawiana. Kiedy ten, jako wódz w wojnie przeciwko sąsiednim ludom, składał ofiarę Marsowi, doszła go nagła wieść o napaści wrogów. Wtedy porwał z nad ognia jeszcze na wpół surowe wnętrzności zwierzęcia, poćwiartował je na ofiarną ucztę i pośpieszył na bitwę, z której powrócił jako zwycięzca. Nierozłączność ofiary i przemiany jest tutaj obecna jeszcze w sposób bardzo dosłowny, powiedzielibyśmy, organiczny. Widzimy, jak prosta czynność jedzenia, proces przemiany materii, zostaje uświęcony poprzez rytualny charakter uczty i staje się integralną częścią czynności ofiarnej.

Celem niniejszych dociekań będzie określenie charakteru i miejsca wyobrażeń „ofiary" w listach i twórczości literackiej Rainera Marii Rilkego. Naszym głównym celem będzie wskazanie obecnych w nich mitycznych śladów, wydobycie subtelnych związków łączących język poety z mityczno-archaicznym znaczeniem czynności ofiarnej, której struktura została naszkicowana we wstępnej części pracy.

2. Ofiara jako przestrzenna forma poetyckiej wyobraźni

Myśląc o pojęciu „ofiary" u Rilkego, zacznijmy od prostego stwierdzenia, że ma ono charakter imaginacyjny. Myśl ta nabiera swoistego znaczenia w kontekście

[4] Gajus Swetoniusz Trankwillus: *Żywoty Cezarów*. Przeł. Janina Niemirska-Pliszczyńska. Wrocław 2004, s. 91.

[5] Nazwa miasta według powyższego przekładu. Autorka podaje w przypisie nazwę oryginalną Velitrae, oraz współczesną Velletri.

niemieckiego pojęcia *Einbildungskraft*, które jest zakorzenione w języku mistyki Mistrza Eckharta i odpowiada polskiemu terminowi „wyobraźnia”. Zwrot używany przez Mistrza Eckharta w kazaniach „sich in etwas einbilden”[6], w którym czasownik „einbilden” jest czasownikiem przechodnim, dzisiaj w takiej formie już nieużywanym, wskazuje na dwie fazy procesu imaginacyjnego: akt tworzenia obrazu, i przenikanie w głąb przedmiotu. Czasownik „bilden”, (tworzyć) zawiera w swoim rdzeniu rzeczownik „Bild” (obraz). Jedno zaś ze znaczeń przedrostka „ein-„ sugeruje kierunek ku rzeczy, ruch do jej wnętrza. Tłumacząc zatem niemieckie wyrażenie, możemy powiedzieć, iż imaginowanie to przenikanie rzeczy siłą obrazu. Wcielając się mocą obrazu w rzecz, poeta sam uczestniczy w przemianie. Zasadę tego procesu – będącego jednocześnie jego punktem wyjścia – Rilke zawarł w formule „von sich selbst absehen”[7] (abstrahować od samego siebie), której użył w liście z 28. lutego 1918 roku do Caroliny Schenk von Stauffenberg. Realizując ów postulat, poeta, wedle Rilkego, staje się zdolny do nazywania rzeczy i oddania jej istoty. Znaczenie powyższej formuły – jak dowiadujemy się z dalszej części listu – Rilke odnosi do sfery leżącej poza ofiarą, „jenseits des Opfers”[8]. Odnajdujemy tutaj pierwszy ślad mitycznego, niechrześcijańskiego pojmowania ofiary przez poetę. Do tego ważnego wątku powrócimy jeszcze w toku naszych rozważań dotyczących stosunku Rilkego do chrześcijaństwa.

Motyw ofiary jako odrębny przedmiot poszukiwań nowej formy poetyckiej jest obecny w twórczości Rilkego tylko sporadycznie[9]. A jednak już jego wczesne utwory takie jak *Księga godzin* i *Księga obrazów* zdaje się przenikać przeczucie swoiście pojętej ofiary jako czystej możliwości obcowania z rzeczą. Rozróżnienie tych dwóch form ofiary – jako bezpośredniego przedmiotu poezji, i jako elementu towarzyszącego jedynie czystemu oglądowi rzeczy, wyznacza pierwszy punkt wyjścia rozważań zawartych w niniejszej pracy. Drugą centralną myślą, która będzie stanowiła punkt odniesienia dla naszej argumentacji, jest teza o pozahistorycznym wymiarze przedstawień poetyckich Rilkego, który wyraża się w charakterystycznej dla języka poety przestrzennej metaforyce.

---

[6] Meister Eckhart: *Deutsche Predigten und Traktate*. Zürich 1979, s. 27.

[7] Rainer Maria Rilke: *Briefe 1914–1926*, 28.02.1918. Wiesbaden 1950, t. 2, s. 90.

[8] Ibidem.

[9] Do nielicznych utworów literackich bezpośrednio traktujących temat „ofiary” należy wymienić wiersz *Opfer* z tomiku poezji *Neue Gedichte*, Frankfurt am Main 1986, s. 431. *Alkestis*, w którym dominuje motyw ofiary. Ibidem, s. 492–495. Wiersz *Die Wendung*, nad którym widnieje dedykacja poświęcona ofierze. Ibidem, s. 868. W twórczości Rilkego stosunkowo często napotykamy motywy lub postacie biblijne. Odnosząc się do nich poeta nie traktuje – co w mniejszym lub większym stopniu przenika cały jego język – tematu „ofiary” bezpośrednio, lecz przeistacza sens wydarzeń staro- i nowotestamentowych i nadaje im nowe, często niezgodne z tradycyjną egzegezą znaczenie.

Powiedzieliśmy, iż Rilke pojmuje ofiarę jako swoisty „efekt uboczny" chwili, w której doświadcza możliwości czystego oglądu rzeczy. Warunkiem owej możliwości, wedle poety, jest gotowość do obcowania z „ciemną stroną bytu."[10] Formuła ta ukazuje byt w formie wyobrażenia przestrzennego. By bardziej przybliżyć jej znaczenie, posłużę się cytatem zaczerpniętym z listu poety napisanego w Muzot:

> Pogląd, że jesteśmy grzeszni i potrzebujemy odkupienia jako warunku spotkania z Bogiem, wzbudza coraz bardziej niechęć serca, które zrozumiało ziemię. Nie grzeszność i zagubienie w tym, co ziemskie, staje się najważniejszą częścią naszej świadomości, lecz przeciwnie, czysta natura ziemi. Grzech jest z pewnością najcudowniejszą drogą okrężną do Boga, – dlaczego jednak iść na wędrówkę mieliby ci, którzy z drogi do Boga nigdy nie zeszli? Ów silny, drżący wewnątrz most boskiego pośrednika ma sens tylko wtedy, kiedy uznamy, że między Bogiem a nami jest przepaść – , lecz właśnie ta przepaść jest pełna ciemności Boga, a kto jej doświadczy, niech do niej zstąpi i tam płacze (to bardziej konieczne, aniżeli ją przekraczać). Dopiero ten, kto w tej przepaści zamieszka, zobaczy, jak dane nam już zawczasu nieba zawracają, i jak wszystko to, co głęboko i wewnętrznie jest teraźniejszością, a co kościół sprzeniewierzył dla życia po śmierci, powraca; wszystkie anioły postanawiają, śpiewając i sławiąc, powrócić na ziemię[11].

Bóg zatem nie jawi się poecie jako postać historyczna, lecz jako figura zamieszkująca, wcześniej wspomnianą ciemną stronę bytu; jest swoistą międzyprzestrzenią między światem wewnętrznym i zewnętrznym. Zaistnienie w tej pozaczasowej, mitycznej przestrzeni staje się dla poety warunkiem widzenia prawdziwej natury rzeczy. Tej przestrzeni, którą w *Sonetach do Orfeusza* Rilke nazywa „Zwischenräume des Weltraums"[12] (Interwałami przestworu), a w *Elegiach duinejskich* „Wind voller Weltraum"[13] (Wichrem pełnym przestworów), człowiek nie zamieszkuje jednak. Jest on, wedle słów *Elegii*, skazany na nieustanne trwanie na obrzeżach bytu, na zgubne działanie nieznanej mu odśrodkowej siły odwracającej jego wzrok od przestrzeni, w której każda rzecz, żyjąc swoim niepowtarzalnym losem, przenika się z drugą. Owe oddalenie od rzeczy wyrażają słowa ósmej elegii:

---

[10] Odnoszę się tutaj do słów Rilkego wypowiedzianych w wierszu *Im Saal* (*W sali*): „…a kwitnąć to być pięknym; lecz my chcemy dojrzewać, a to: mrocznym być i utrudzonym." Rainer Maria Rilke: *W sali. Nowe poezje*. Tłum. Mieczysław Jastrun. Kraków 1987, s. 103.

[11] Rainer Maria Rilke: *Briefe aus Muzot*, 22.2. 1923, Leipzig 1935, s. 186 (Tłum. autora).

[12] Rainer Maria Rilke: *Poezje. Elegie duinejskie*. Tłum. Mieczysław Jastrun. Kraków 1987, s. 224 (Cytaty zaczerpnięte z *Elegii duinejskich*, *Sonetów do Orfeusza* i *Księgi Godzin* i użyte w dalszej części niniejszej pracy przełożył Mieczysław Jastrun: *Rainer Maria Rilke. Poezje*. Kraków 1987. Podstawą wersji polskiej *Pamiętników Malte Lauridsa Brigge* jest przekład Witolda Hulewicza: *Pamiętniki Malte-Lauridsa Brigge*. Warszawa 1993.

[13] Ibidem, s. 184.

To zwie się losem: być w obliczu, wobec,
i nic prócz tego, zawsze tylko wobec[14].

W tej samej, ósmej elegii Rilke odkrywa możliwość nowej metamorfozy. Nad tekstem widnieje dedykacja dla przyjaciela, Rudolfa Kassnera[15], którego istotny wpływ na rozwój duchowy poety jest znany dzięki dokumentacji zebranej i opracowanej przez Klausa E. Bohnenkampa[16]. Sposobom pojmowania pojęcia ofiary u Rilkego i Kassnera poświęcimy więcej miejsca w dalszej części pracy. W tym miejscu zaznaczmy tylko, iż przestrzenne wyobrażenia bytu i przemiany w poezji Rilkego w pewnym sensie kwestionują pojęcie ofiary Kassnera. Możliwość ofiary, według Rilkego, manifestuje się jedynie w tym, co nazywał „czystym odniesieniem”[17] (*der reine Bezug*)[18]. Przemiana była tutaj wyrazem zmysłowego geniuszu, muzyką jako „przerastającym nas przestworem serca”[19] *(…uns entwachsener Herzraum)*. Ów rodzaj przestrzennego obrazowania sprawił, iż byt i obraz stanowią dla Rilkego jedność. Ofiara zaś w rozumieniu Kassnera to akt dramatyczny dokonujący się w czasie i rozdzielający obraz poetycki od bytu (*Sein*). Właśnie wbrew temu bezwarunkowemu rozdzieleniu obu sfer, poeta stworzył figury, które widzą byt bez konieczności uczestniczenia w ofierze. Dlatego zestawia ułomny sposób bytowania człowieka z pełniejszym bytem zwierzęcia:

Stworzenie widzi wszystkimi oczami
Przestwór. Jedynie nasze oczy są
jak odwrócone, zastawione gęsto
jak sidła w krąg jego wolnego wyjścia.
O tym, co *jest* na zewnątrz, wiemy tylko
z twarzy zwierzęcia; gdyż już małe dziecko
zmuszamy, by widziało odwróconym wzrokiem
świat form, nie Przestwór, co tak jest głęboki
w oczach zwierzęcia. I wolny od śmierci.
Widzimy tylko *ją*; swobodne zwierzę
ma zawsze poza sobą własny zgon,
przed sobą Boga, a gdy idzie, idzie
w całej wieczności, tak jak źródła idą[20].

---

[14] Ibidem, s. 224.

[15] Słowa te widnieją nad ósmą elegią duinejską napisaną 7. i 8. lutego 1922. roku.

[16] *Rainer Maria Rilke und Rudolf Kassner. Freunde im Gespräch: Briefe und Dokumente*, wyd. Klaus E. Bohnenkamp. Frankfurt am Main /Leipzig 1997.

[17] Rainer Maria Rilke: *Sonety do Orfeusza*, s. 278.

[18] „Rose, oh reiner Widerspruch, Lust, Niemandes Schlaf zu sein unter soviel Lidern.” Rainer Maria Rilke: *Gedichte 1906–1926*. Stuttgart 1995, s. 971.

[19] Rainer Maria Rilke: *Poezje. Muzyka*. Tłum. Mieczysław Jastrun. Kraków 1987. s. 346.

[20] Ibidem, s. 225.

Poetycka wizja w *Elegiach* dzieli zatem stworzenia na widzące jedynie czystą, otwartą przestrzeń, których spojrzenie sięga bezpośrednio do całej głębi bytu i jest wolne od śmierci. Sferę tę zamieszkują zwierzęta, kwiat, anioł, dzieci. W ósmej elegii czytamy: „O tym, co *jest* na zewnątrz, wiemy tylko z twarzy zwierzęcia; gdyż już małe dziecko zmuszamy, by widziało odwróconym okiem świat form, nie Przestwór,…”[21] Poeta pisze dalej: „O, błogie szczęście *małego* stworzonka, co *trwa* niezmiennie w macierzystym łonie; o, szczęście muchy, co wciąż jeszcze lata we *wnętrzu* (…) gdyż wszystkim jest łono.”[22] Ku owej czystej i otwartej przestrzeni zwrócone jest również spojrzenie kobiety[23], którą odnajdujemy w poetyckiej wizji zamykającej powieść *Pamiętniki Malte-Lauridsa Brigge*: „W ostrych załamaniach soczewki swego serca raz jeszcze skupia [Bóg] ich [figur kobiet miłujących] serc promienie, które już biegły równolegle; anioły ufały już, że serca te w całości zachowują Bogu – a one płomieniem buchają w posusze swej tęsknoty.”[24] Poeta obdarza kobietę istnieniem mocniejszym od Boga, który nie wytrzymuje i rozprasza nieskończony bieg promieni jej miłości. Również i tutaj poeta – używając określenia ‘promienie równolegle biegnące’ – posługuje się charakterystyczną dla siebie metaforyką przestrzenną. Drugim rodzajem stworzenia, o którym mówiliśmy wcześniej, jest człowiek. Jego spojrzenie, ulegając złudzeniu porządkowania i posiadania, oddala się od bytu i traci kontakt z rzeczami, ulegając wraz z nim podziałowi na obce sobie elementy:

A my: widzowie, zawsze, wszędzie i ku wszystkim
rzeczom skłonieni i zawsze bez wyjścia!
Przepełnia nas. Porządkujemy. Lecz się rozpada.
Scalamy znów. I rozpadamy się sami[25].

Rilke kończy ósmą elegię w tonie żalu. Człowiek, nie potrafiąc zadomowić się w bycie, przyjmuje postawę odchodzącego: „…tak my żyjemy żegnając się wiecznie”[26]. Z perspektywy dziewiątej elegii słowa te, w których pobrzmiewa

[21] Ibidem.
[22] Ibidem.
[23] Znaczenie kobiety i jej uprzywilejowane miejsce w Rilkego nie mogą być tutaj obszernie omówione. Wyobrażenie o jej wyjątkowości może dać list Rilkego do Ilse Blumenthal-Weiß z 29. grudnia 1921. roku z Muzot: „Die Frauen haben ja nichts als diese unendliche Beschäftigung ihres Herzens, dies ist ihre völlige Kunst, in der die Männer – , die im Ganzen anders beschäftigt sind, nur momentan als Pfuscher und Dilettanten, oder, was schlimmer ist, als usuriers des Gefühls, bestärkend und schon wieder zerstörend, Anteil nehmen…” Rainer Maria Rilke: *Briefe aus Muzot 1921–1926*, wyd. Ruth Sieber-Rilke und Carl Sieber. Leipzig 1935, s. 68–71.
[24] Rainer Maria Rilke: *Pamiętniki Malte-Lauridsa Brigge*, s. 179.
[25] Ibidem, s. 227.
[26] Ibidem, s. 229.

ton rozpaczy i rezygnacji, są jedynie przygotowaniem do przemiany. Fenomen przemiany skłoni poetę, by sławić znikomość i skończoność chwili ziemskiego bytu: „…Lecz to *raz* tylko istnieć, jeśli nawet *raz* tylko: istnieć na *Ziemi*, wydaje się nieodwołalne.”[27]

Przemiana zainicjowana w ósmej elegii znajduje dopełnienie w elegii dziewiątej, przyjmując tam formę przeistoczenia świata widzialnego w niewidzialną substancję języka poetyckiego. Według Rilkego, poeta, nazywając rzecz, powołuje ją do nowego życia. Już nie anioł, nie zwierzęta – jak czytamy we wcześniejszych elegiach – są przepełnione bytem, lecz byt wyziera do nas w chwili, kiedy poeta nadaje rzeczy nazwę. Dlatego w dziewiątej elegii czytamy:

> Przecież wędrowiec ze stoku góry znosi w dolinę
> nie garść ziemi, niewysłowionej dla wszystkich, lecz tylko
> jedno zdobyte słowo, czyste, żółtą i błękitną
> gencjanę. Jesteśmy *tu* może tylko po to, by powiedzieć: dom,
> most, studnia, brama, dzbanek, owocowe drzewo, okno –
> najwyżej kolumna, wieża… Ale *powiedzieć*, zrozum,
> o, powiedzieć tak, jak nawet samym rzeczom
> nie marzyło się nigdy[28].

Między ósmą a dziewiątą elegią duinejską dokonuje się zatem przejście od ewokacji figur „silnego i trwałego istnienia” (anioł, dziecko, kwiat), i przedstawień pozorności, tymczasowości i rozproszenia ludzkiego życia, do odkrycia przemieniającej siły języka poetyckiego. Poeta, wydobywając z rzeczy ich istotę, tajemnicę ich losu, ocala je i przeistacza w niewidzialną materię języka poezji. Przeistoczenie to pojawia się w inwokacji do ziemi zamykającej dziewiątą elegię: „…Ziemio! czyż nie jest twoim pragnieniem: w nas narodzić się *niewidzialnie*? – Czy to nie sen twój, być jeden raz niewidzialną? – Ziemio! być niewidzialną! Co, jeśli nie metamorfoza, jest twym naglącym żądaniem?[29]

W tym miejscu powróćmy jeszcze raz do dedykacji dla Rudolfa Kassnera, którą poeta zamieścił nad ósmą elegią. Historia dialogu między Rilkem a Kassnerem otwiera przed nami – szczególnie w kontekście ofiary – istotne perspektywy interpretacyjne. Już w roku 1948 Dieter Bassermann[30] poświęcił wiele miejsca pojęciu ofiary w dziełach Kassnera i Rilkego, których przez wiele lat – jak trafnie zauważył Peter Szondi[31] – łączyła niczym niezmącona osobista przyjaźń; w sferze duchowej jednak nie wolna od napięć. Nie zagrażały one

---

[27] Ibidem, s. 231.
[28] Ibidem.
[29] Ibidem, s. 233.
[30] Dieter Bassermann: *Der späte Rilke*; Essen und Freiburg i. Br. 1948, s. 466–469.
[31] Peter Szondi: *Das lyrische Drama des Fin de siĕcle*. Studienausgabe der Vorlesungen Bd. 4. Frankfurt a.M. 1975, s. 429.

jednak przyjaźni, lecz pobudzały i zapładniały ich myśli[32]. W roku 1960 Gerhart Mayer[33] pisze obszerne studium o Rilkem i Kassnerze, gdzie kategoria ofiary staje się jednym z głównych punktów odniesienia dla dociekań autora. Powtórzmy w tym miejscu pytanie, które sformułował Mieczysław Jastrun w posłowiu do zbioru przekładów Rilkego: „Czym jest 'niewidzialność' dla Rilkego?"[34]; dopowiedzmy, niewidzialność jako poetycka krystalizacja procesu przemiany. Właśnie w tym kontekście głos Kassnera jest szczególnie cenny dla zrozumienia fenomenu ofiary u Rilkego.

Kassner rozróżnia dwa rodzaje przemiany: przemianę bezosobową, która przynależy do świata mitycznego i odnosi się do świata duszy (*Seele*), i przemianę duchową (*Geist*) dokonującą się w historii i realizowaną przez ludzkie indywiduum. Geniusz poetycki Rilkego, według Kassnera, jest manifestacją świata duszy dążącej do właściwych sobie przemian. Badając trafność tej tezy, pozwólmy dojść do głosu poecie. W jednym z listów mówi o niezwykłym doznaniu: „W różnych okresach życia doświadczałem, jak jabłka, więcej niż co innego, przeistaczały się w ducha. Stąd pochodzi grzech pierworodny (jeśli taki był)"[35]. Poeta doświadcza smaku jabłka w tej samej przestrzeni, którą zamieszkuje duch. To współistnienie przeciwnych sobie elementów w *Sonetach do Orfeusza* poeta nazywa czystym napięciem[36] (*die reine Spannung*), które jest oglądem rzeczy w jej istocie, jest tej istoty pojmowaniem i zarazem smakowaniem. Jest to proces przemiany uobecniający się w ciągłej grze sił między doznaniami zmysłowymi a *logosem* jako „pojęciowym ekstraktem rzeczy, ich odgraniczeniem"[37]. Jednak dopiero przyjmując postawę duchowego ubóstwa wyrażającego się we wcześniej wspomnianej formule 'von sich selbst absehen', poeta, zdaniem Rilkego, zdolny jest do pojmowania rzeczy w jej zmysłowym doznaniu (tutaj w smaku jabłka). Manfred Riedel rozumie ową formułę jako „rezygnację poety z roli bycia wieszczem ludzkości, z posiadania wiedzy o bycie, która dawałaby jednocześnie miarę, 'ideę' doskonałości tego bytu"[38]. Rezygnacja z wszelkich idealizacji bytu, a tym samym z jego pojęciowych krystalizacji, sprawia, iż Rilke w całej swej twórczości, nawet przypadkowo, nie używa słowa „idea". Dlatego też życie poety urzeczywistnione

[32] Ich przyjaźń datuje się od roku 1907 i trwa aż do śmierci Rilkego 29 grudnia 1926.
[33] Gerhart Mayer: *Rilke und Kassner. Eine geistige Begegnung*. Bonn 1960.
[34] Mieczysław Jastrun: *Rainer Maria Rilke Poezje. Posłowie*. Kraków 1987, s. 415.
[35] Rilke/Taxis: *Briefwechsel*; 16.01.1912. Zürich 1951, s. 96.
[36] Rainer Maria Rilke: *Sonety do Orfeusza*, s. 256.
[37] Cytat według: José Ortega y Gasset: *Ewolucja teorii dedukcyjnej*. Gdańsk 2004, s. 51.
[38] Manfred Riedel: Pathos des Hörens. W: *Die Welt ist in die Hände der Menschen gefallen. Rilke und das moderne Selbstverständnis*; Blätter der Rilke-Gesellschaft Frankfurt am Main 2002. Bd. 24, s. 33–51. Tutaj: 48.

przez Rilkego, nie jest przykładem – jak chciał tego Goethe – doskonalszej formy człowieczeństwa. Poeta, jak czytamy w *Sonetach*, sławi jedność życia i śmierci w orfickiej pieśni, która wydobywa się w chwili „najwspanialej wezbranego nadmiaru bytu”[39] (*die herrlichen Überflüsse unseres Daseins*). Poezja to dla Rilkego ewokacja „czystej sprzeczności”[40] (*des reinen Widerspruchs*), która nawet „bolesne doświadczenie”[41] (*die leidendste Erfahrung*) przeistacza nie w radość lub w smutek, lecz we „wzlot figury”[42] (*der Schwung der Figur*), z której wydobywa się, przedstawiany przez poetę w wyobrażeniach przestrzennych, nieoczekiwany nadmiar bytu. W *Sonetach do Orfeusza* czytamy: „Oddechu, mowo niewidzialnego poematu!/ Wciąż wokół bytu swego nieuchwytnie/ wymieniana przestrzeni świata./Przeciwwago, gdzie spełniam się w rytmie”[43]. Dziesiąty sonet zamykają słowa: „I muzyka wiecznie nowa z rozdygotanych kamieni/ buduje w jałowej pustce swój ubóstwiony dom”[44]. Strofy zaś kończące cały cykl *Sonetów* zaczynają się od słów: „Przyjacielu wielu dali, milczący,/ odczuj, jak twój oddech zwiększa przestrzeń./ Pod stopami posępnych dzwonnic/daj się dzwonić. To co trawi cię jeszcze,/ siłą swą przewyższa pożywienie”[45]. Ostatni cytat pokazuje charakterystyczny dla *Sonetów* mechanizm przemiany. Poeta zachęca czytelnika do swoistego wcielenia się w rzecz, do uczestniczenia w jej bycie: ‘Pod stopami posępnych dzwonnic/daj się dzwonić.’ Podobne wezwanie pojawia się w dwudziestym dziewiątym sonecie: „Czym jest twe bolesne doświadczenie? Jeśli napój gorzki, w wino się zamień”[46].

Charakterystyczny dla *Sonetów* jest ich afirmacyjny, sławiący ton, w którym manifestuje się (na przykład w porównaniu z *Elegiami*) nowy sposób obcowania z rzeczami i nowa forma przemiany. W *Elegiach* przemiana jest przeistoczeniem świata widzialnego w niewidzialną materię języka poetyckiego. Spojrzenie poety zwrócone jest jeszcze w dużej mierze ku wnętrzu świata, ku niewidzialnemu i nieskończonemu istnieniu rzeczy. Możliwość afirmacji świata zewnętrznego, z całą jego surowością, skończonością i amorficznością, nie jest jeszcze uformowana w poetyckich przedstawieniach, lecz pozostaje przeczuciem, wezwaniem lub postulatem. Nowe przeznaczenie rzeczy objawia się i realizuje dopiero w *Sonetach*, gdzie nie jest ono jedynie przeistoczeniem

[39] Rainer Maria Rilke: *Sonety do Orfeusza*, s. 293.

[40] „Rose, oh reiner Widerspruch, Lust, Niemandes Schlaf zu sein unter soviel Lidern”. Rainer Maria Rilke: *Gedichte 1906–1926*. Stuttgart 1995, s. 971.

[41] Rainer Maria Rilke: *Sonety do Orfeusza*, s. 301.

[42] Ibidem, s. 282.

[43] Ibidem, s. 273.

[44] Ibidem, s. 280.

[45] Ibidem, s. 301.

[46] Ibidem.

w niewidzialną substancję języka poetyckiego, lecz procesem przenikania się świata wewnętrznego i zewnętrznego, radości i smutku, cienia i światła, życia i śmierci. Właśnie sławienie owej, już dla języka nieosiągalnej, jedności życia i śmierci, jest sensem pieśni orfickiej, której ton przenika *Sonety* Rilkego.

W tym miejscu szczególnego znaczenia nabiera refleksja poety o śmierci jako dojrzałym owocu życia. Poznajemy tę refleksję na podstawie trzech źródeł – listu poety do polskiego tłumacza Witolda Hulewicza z 13. listopada 1920 roku, powieści *Pamiętniki Malte Lauridsa Brigge* i *Księgi Godzin*. W liście do Hulewicza poeta pisze: „Śmierć jest odwróconą, przez nas nieoświetloną stroną życia”[47]. W *Maltem* zaś protagonista mówi o ludziach nie posiadających wlasnej smierci:

> Ten wytworny hotel jest bardzo stary. W niektórych łóżkach umierano tutaj już za czasów króla Chlodwika. Teraz umiera się w 559 łóżkach. Oczywiście seryjnie. Przy tak wielkiej produkcji pojedyńcza śmierć nie jest już wykonana tak dobrze, ale też i nie oto chodzi. Chodzi o ilość. Któż dzisiaj dałby cokolwiek za dobrze wykończona smierć? Nikt. Nawet bogaci, których byłoby przecież na to stać, by umrzeć dokładnie i powoli, zaczynają być niedbali i obojętni. Pragnienie, by mieć swoją własną śmierć, staje się coraz bardziej rzadkie. Jeszcze chwila, a będzie ono tak samo rzadkie jak własne życie. Boże, tutaj jest wszystko. Przychodzi sie, znajduje jakieś życie, już gotowe, wystarczy je tylko ubrać[48].

W *Księdze Godzin* motyw własnej śmierci pojawia sie raz jeszcze:

> O Panie, daj każdemu swoją własną śmierć,
> umieranie, co przychodzi z życia,
> gdzie ktoś miłość swą miał, cel swój i zwątpienie.
>
> Bo my jesteśmy tylko naczynie i liść.
> Wielka śmierć, którą każdy w sobie nosi,
> to owoc, wokół niego wszystko sie obraca[49].

Poeta mówi zatem o śmierci dojrzewającej, która odsłania przed człowiekiem jego indywidualny los. Słowa wypowiedziane przez protagonistę *Maltego* wskazują również z inny rodzaj śmierci – śmierć anonimową i oddzieloną od życia, która jawi się jako skutek „zgubnego odwrócenia”[50] od jej przemieniającej mocy. To znamienne, że na określenie owego stanu wyobcowania wobec śmierci poeta nie używa pojęć: zagubienie, zniewolenie, niezdecydowanie, które w dużej mierze są domeną dziania się w czasie dramatu. Posługuje się

---

[47] Rilke/Hulewicz: *Briefwechsel*, 13.11.1920. Briefe 1966, s. 896.
[48] Rainer Maria Rilke: *Pamiętniki Malte Lauridsa Brigge*, s. 36.
[49] Rainer Maria Rilke: *Księga Godzin*, s. 31.
[50] Rainer Maria Rilke: *Elegie duinejskie*, s. 225.

raczej wyobrażeniami przynależącymi do świata przestrzeni: „zasłonięcie świata”[51] (*Verstellung der Sicht*), „ …tu jest wszystko oddaleniem”[52] *(…hier ist alles Abstand*) „przyćmienie istnienia”[53] (*Verdunkelung der Schöpfung*), „A my: widzowie, zawsze, wszędzie…”[54] (*Und wir: Zuschauer, immer, überall…*). Owa przestrzenność poetyckiego obrazowania utrzymuje się również wtedy, gdy Rilke próbuje zobaczyć drugą, ciemną stronę bytu. Dlatego język *Elegii* i *Sonetów* jest pełen przywołań wiatru, oddechu, powietrza i lotu. Tam, w „rozkołysanych próżniach”[55], w „oddychalnych przestrzeniach”[56] i „rozszerzonym powietrzu”[57] nie chodzi o pojęciową i racjonalną dokładność, o dialektyczne rozdzielenie świata żywych i umarłych, lecz o dokładność kogoś, kogo odczuwanie jest silnie zakorzenione w bycie. W pierwszej elegii jest nim jeszcze anioł, którego pozorna nieuwaga i niewiedza pozostaje tylko inną dokładnością – dokładnością samego istnienia:

Aby być umarłym to trud
I doganianie straty, aby odczuć powoli
cząstkę wieczności. – Lecz żyjący wciąż popełniają
wszyscy ten sam błąd, że odróżniają zbyt mocno.
Anioły – jak niesie wieść – często nie wiedzą, czy idą
Między żywymi, czy umarłymi[58].

Miejsce anioła niezdolnego do przemiany zajmuje w *Sonetach* człowiek afirmujący skończoność i przemijalność bytu i poddający się nieustannej metamorfozie.

Na początku pracy wskazaliśmy na dwa podstawowe wyróżniki pierwotnej, mityczno-archaicznej formy ofiary – jedność życia i śmierci oraz metamorfozę. W mowie poety o ‘własnej śmierci’ uwidacznia się pierwszy z tych elementów – jedność życia i śmierci, która zawiera się również we wcześniej przytoczonej formule Rilkego określającej śmierć jako ‘odwróconą i nieoświetloną stronę życia’. Słowa te nie wyrażają woli kształtowania granic między życiem a śmiercią, lecz oznaczają ich jedność, widzianą przez poetę jako grę „czystych sił”[59]. Trafna wydaje się zatem diagnoza Rudolfa Kassnera, iż poeta nie

[51] Ibidem, s. 225.
[52] Ibidem, s. 227.
[53] Ibidem, s. 225.
[54] Ibidem, s. 226.
[55] Ibidem, s. 185.
[56] Ibidem.
[57] Ibidem.
[58] Ibidem, s. 189.
[59] Przymiotnik „czysty” (*rein*), często używany przez poetę, jest określeniem sposobu widzenia rzeczy. Czyste to w rozumieniu Rilkego wolne od sprzeczności, niepodzielne i zdolne do przemiany.

łączy przemiany, przenikania się życia i śmierci z pojęciem miary: „Rilke wollte nicht, dass wir das Maß erst aus dem Opfer (…) gewönnen”[60]. Wizja jedności życia i śmierci, zdaniem Kassnera, nie wyrażała się w dążeniu poety do osiągnięcia miary, lecz w pragnieniu zobaczenia „drugiej strony natury”[61]. Przeżycie przejścia na drugą stronę natury pozwoliło mu na chwilę poczuć nieobecność owego nieustannego „bycia wobec czegoś”[62] (*das Gegenübersein*), które tak doskwiera poecie w ósmej elegii duinejskiej. Przestrzenią jednoczesnej afirmacja życia i śmierci, przenikania się ciemnej i jasnej strony natury, była dla poety muzyka, a w szczególności pieśń orficka. Określenie muzyki jako przestrzeni nie jest tutaj przypadkowe, albowiem również i muzykę poeta przywoływał w metaforach przestrzennych. W wierszu *An die Musik* Rilke nazywa muzykę „…Ty nasz przerastający przestworze serca”[63].

Mówiliśmy wcześniej o przemianie jako o symptomie swoiście pojętej ofiary, której domeną są przestrzenne metafory. Na „górach serca”[64] *(…auf den Bergen des Herzens*), w „wewnętrznej przestrzeni świata”[65] (*Weltinnenraum*) ofiarowanie jest tylko widzeniem figur równoważenia się, jak i również wzajemnego przenikania przeciwnych sobie, czystych elementów życia i śmierci. Akcent spoczywa tutaj na przymiotniku „czysty”. W liście do długoletniej przyjaciółki Magdy von Hattingberg poeta nazywa ofiarę najczystszą możliwością: „Ofiara jest w świecie. Czym jest ofiara? Myślę, że jest ona niczym innym, jak bezgranicznym i nigdzie nie dającym się ograniczyć postanowieniem człowieka, by żyć swoją najczystszą wewnętrzną możliwością”[66]. Znamienne w tym kontekście jest zaniepokojenie poety aforyzmem Kassnera odnoszącym się do ofiary: „Wer von der Innigkeit zur Größe will, der muß sich opfern”[67]. Będąc jeszcze pod wrażeniem tych słów pisał do Magdy von Hattingberg: „To zdanie jest napisane dla mnie, i jednocześnie przeciwko mnie”[68]. A przy innej okazji dodaje:

---

[60] Rilke używa tego sformułowania w tekście *Erlebnis I* z przełomu stycznia i lutego 1913 roku. Opowiada w nim o doświadczeniu w Duino, które wzbudziło w nim uczucie, „jakby przeniósł się na drugą stronę natury.” Cytowane według: Rudolf Kassner: *Narciss. Rainer Maria Rilke*; Sämtliche Werke, wyd. Ernst Zinn und Klaus E. Bohnenkamp. Pfullingen 1978, tom. 4, s. 283.

[61] Ibidem, s. 346.

[62] Ibidem, s. 341.

[63] Ibidem, s. 336.

[64] Rilke/ Magda von Hattingberg: *Briefwechsel*. 17.02.1914. Frankfurt am Main 2000, s. 118.

[65] „Droga od wrażliwości do wielkości prowadzi przez ofiarę.” Rudolf Kassner: *Aus den Sätzen des Yoghi (I)*; Pfullingen 1982, tom 6, s.157.

[66] Ibidem.

[67] Ibidem.

[68] Bogatą dokumentację bibliograficzną dotyczącą interpretacji *Księgi Godzin* przedstawił Sascha Löwenstein: *«Gebete können nicht zur Diskussion gestellt werden«*. Abriß einer Forschungsgeschichte zum *Stunden-Buch* anlässlich der Erstveröffentlichung vor 100 Jahren.

> […] chciałbym Ci wyznać, że długo jeszcze nie zwróciłbym uwagi na to słowo (ofiara), gdybym nie przeczytał go u kogoś, kto ukazał mi jego niesłychane znaczenie, i pomyśl tylko, właśnie mi. Inaczej jego chrześcijańskie, rozwodnione użycie wzbudziłoby moją podejrzliwość – a co ono mogło właściwie oznaczać w swoim ognistym antycznym sensie, nikt go przecież nam jeszcze nie wyjawił. A teraz uobecniło się, jakby wyrosłe z ziemi, i było ważne. – Było to w złym czasie, – zmęczony otworzyłem Przegląd (Rundschau) i wśród aforyzmów Rudolfa Kassnera przeczytałem ten: *Droga od wrażliwości do wielkości wiedzie przez ofiarę*. Przeszyło mnie na wskroś. Jak sztylet, co był przeciwko komuś naostrzony, a który cały rok sprawca nosi pod płaszczem, zawsze w czyhającej ręce: jak sztylet, co w końcu nagle wyskakuje i trafia prosto w pierś: tak uderzył we mnie. O to właśnie chodziło, miałem wrażliwość, miałem ją w wielkim stopniu, – ale nie miałem nic poza nią; aby moje dzieło *było*, potrzebowałem czegoś innego: *wielkości*; tak nazywał się nagle most – : gdzie jest moja ofiara?[69]

W słowach poety pobrzmiewa ton niechęci, dominuje postawa odrzucenia chrześcijańskiego pojmowania ofiary. Znamienna jest jednak intensywność i naglący ton refleksji, w którym wyraża się przeczucie coraz większego znaczenia ofiary jako możliwości osiągnięcia doskonalszej formy dzieła poetyckiego. Ofiara była zatem dla Rilkego głównie domeną formy jako waloru materii poetyckiej, nie zaś sferą *sacrum* z jej niezmiennymi świętymi symbolami, gdzie forma nie jest jakością podstawową.

W literaturze poświęconej Rilkemu obszar chrześcijańskiego *sacrum* traktowany jest raczej marginalnie[70]. Prace zaś przedstawiające jego poezję jako formę mistyki chrześcijańskiej są stosunkowo nieliczne[71]. Dotychczasowe próby ukazania pokrewieństw łączących twórczość poety z mistyką Mistrza Eckharta są bardzo wstrzemięźliwe w określaniu jej mistycznego charakteru[72]. Nawet tak znany i konsekwentnie katolicko- chrześcijański egzegeta *Elegii duinejskich* jak Romano Guardini nie wiąże bezpośrednio poezji

---

W: *Blätter der Rilke-Gesellschaft; »Auf geborgtem Boden« Rilke und die französische Sprache*; Frankfurt am Main/Leipzig 2005, s. 235–256. Mimo licznych prac traktujących *Księgę Godzin* jako dzieło inspirowane duchem chrześcijańskim, najbardziej produktywne dokonania na tym polu zawdzięczamy interpretatorom, którzy w swoich badaniach przenoszą punkt ciężkości z elementu *sacrum* na „proces twórczy” dokonujący się w dziełach poetyckich Rilkego. Pierwszym naukowcem, który poświęcił obszerne badania materii poetyckiej w dziełach Rilkego, był angielski germanista Eudo Mason: *Lebenshaltung und Symbolik bei Rainer Maria Rilke*. Weimar 1939.

[69] Wystarczy wymienić tutaj starszą pracę Hansa Egona Holthusena: *Der späte Rilke*. Zürich 1949, s. 60. Lub najnowszą obszerną biografię o Rilkem Ralpha Freedmana: *Rainer Maria Rilke. Der Meister 1906–1926.* Przeł. Curdin Ebneter. Frankfurt am Main 2002, t. 2, s. 394.

[70] Relacja Rilkego do średniowiecznej mistyki była przedmiotem badań już w latach dwudziestych i trzydziestych XX. wieku. Streszczenie tej literatury znajdujemy w pracy: Walter Ritzer: *Rainer Maria Rilke. Bibliographie*. Wien 1951, s. 288–289. Na szczególną uwagę zasługuje praca Otto Friedrich Bollnow: *Rilke*. Stuttgart 1956.

[71] Romano Guardini: *Rainer Maria Rilkes Deutung des Daseins. Eine Interpretation der Duineser Elegien*. München 1953, s. 347.

[72] Rilke/Taxis: *Briefwechsel*; 17.12.1912. Zürich 1951, s. 47.

Rilkego z chrześcijaństwem, lecz odnosi ją raczej do dość nieostro zarysowanej formuły egzystencji religijnej[73].

Chrześcijaństwo w sensie ścisłym i dogmatycznym nie stanowi dla twórczości poety – choć postacie i motywy biblijne były wielokrotnie materiałem dla jego poezji – najbliższego horyzontu odniesienia. Można powiedzieć, iż historyczność i bezwarunkowość chrześcijańskiego przesłania mogłyby ograniczyć lub wręcz zniweczyć możliwość zaistnienia poezji Rilkego, jej charakterystycznej muzykalności i przestrzenności. W liście z Hiszpanii poeta pisze do Marii von Thurn und Taxis o swoim „niemal złośliwym antychrześcijaństwie"[74] (*beinahe rabiate Antichristlichkeit*). W drodze powrotnej z Kordoby Rilke czyta Koran przemawiający do niego głosem, w którego wnętrzu, jak mówi poeta, ze wszystkich sił jest on sam. Najbliższy wydał mu się wtedy nie Chrystus, lecz Mahomet, którego postać porównuje do rzeki żłobiącej swoje koryto przez prastare górskie masywy. Poeta zdaje się odczuwać świat „poprzez Mahometa." Islam jednak nie stanowił dla niego – jak trafnie pisze Karl Josef Kuschel[75] –, zespołu idei religijno-społecznych, lecz był rodzajem poetyckiej wizji, która przeistacza również postacie Starego i Nowego Testamentu w istoty zamieszkujące (wspólnie z innymi istotami wypełnionymi „silnym bytem" jak anioł, zwierzę, dziecko, kwiat) „przestrzenie istności"[76] (*Räume aus Wesen*).

Charakterystycznym elementem języka Rilkego nie jest demaskująca swada i – typowa dla języka Nietzschego – namiętna krytyka chrześcijaństwa, lecz obawa przed zatraceniem pierwotnego (*ursprünglich*) widzenia i odczuwania rzeczy. Chrześcijaństwo, jak mówi poeta, sprzeniewierzyło się teraźniejszej obecności rzeczy, które żyją już tylko w cieniu naszych pragnień i wyobrażeń o przyszłym świecie. Rzeczy zaś postrzegał jako wielkie, bo były „wypełnione w nas niewidzialnie przemienioną ziemią"[77], a Bóg był jedynie tym, kto potrafił być przeciwwagą dla dojrzałej rzeczy:

Pokorny teraz bądź jak rzecz,
Do rzeczywistości dojrzały –
Aby czuł Ten, o którym rzecze wieść,
żeś w dłoniach jego cały[78].

---

[73] Karl Josef Kuschel: *«Gott von Mohammed her fühlen»; «Die Welt ist in die Hände der Menschen gefallen». Rilke und das moderne Selbstverständnis*. Blätter der Rilke-Gesellschaft, wyd. Rudi Schweikert. Frankfurt am Main 2002, s. 67–94. Tutaj: 89.

[74] Rainer Maria Rilke: *Elegie duinejskie*, s. 190.

[75] Ibidem, s. 233.

[76] Rainer Maria Rilke: *Księga Godzin*, s. 19.

[77] Wpływ kultury starożytnego Egiptu na twórczość Rilkego dokumentuje książka Alfreda Grimma: *Rilke und Ägypten*. München 1997.

[78] Rainer Maria Rilke: *Elegie duinejskie*, s. 227.

W tym miejscu odsłania się przed czytelnikiem horyzont odniesień poezji Rilkego do starożytnej kultury Etrusków lub Egipcjan[79], w której szczególne zainteresowanie poety wzbudził fenomen nierozerwalności życia i śmierci. W ósmej elegii znajdujemy porównanie duszy Etruska do lotu ptaka.

…Spójrz, niepewna pewność ptaka,
co niemal zna podwójność swej genezy,
jakby był duszą Etruska, zmarłego,
którego proch przyjęła głąb grobowca,
ale z postacią leżącą na wieku[80].

Słowa te są aluzją do obchodzonego przez Etrusków obrządku malowania na płycie grobowca postaci zmarłego. Zamieszkująca wewnętrzną, zamkniętą przestrzeń grobowca dusza wystawiona jest jednocześnie na nieskończoną i pełną zagrożeń zewnętrzną przestrzeń świata. Ciemna, wewnętrzna część grobowca to dla poety powrót do początku, do łona ziemi. Zaś nieskończona otwartość zewnętrznego świata to rozproszenie, niepewność i osamotnienie. Poeta porównuje dwoistość tego stanu do ‘niepewnej pewności’ ptaka, którego pierwotne przywiązanie do matki i gniazda jest zagrożone przez otwartość przestrzeni lotu. Również tutaj poeta – chcąc widzieć jednocześnie zewnętrzną i wewnętrzną przestrzeń świata, ciemną i jasną stronę natury – myśli metaforami przestrzennymi. Owa jednoczesność widzenia przeciwności jest warunkiem „zwrotu”[81] (*der wendende Punkt*) – chwili przemiany i dokonania się niemożliwej ofiary, znoszącej język poetycki poprzez jeszcze nieistniejącą, czystą figurę: „O dieses ist das Tier, das es nicht giebt”[82]. Jest ona próbą uchwycenia w ziemskim bycie twórczego, wewnętrznego drgnienia, które jest ruchem bez obrazu.

Bibliografia

1. Dzieła Rilkego
Rainer Maria Rilke: *Poezje*. Tłum. Mieczysław Jastrun. Kraków 1987.
Rainer Maria Rilke: *Pamiętniki Malte-Lauridsa Brigge*. Tłum. Witold Hulewicz. Warszawa 1993.

2. Listy Rilkego
Rainer Maria Rilke, *Briefe 1914–1926*. Wiesbaden 1950.
Rainer Maria Rilke: *Briefe aus Muzot 1921–1926*, wyd. Ruth Sieber-Rilke und Carl Sieber, Leipzig 1935.
Rainer Maria Rilke/ Marie von Thurn und Taxis: *Briefwechsel*; 16.01.1912. Zürich 1951.
Rainer Maria Rilke/ Witold Hulewicz: *Briefwechsel*, 13.11.1920. Briefe 1966.

[79] Rainer Maria Rilke: *Sonety do Orfeusza*, s. 282.
[80] „O, to jest zwierzę, co nigdzie nie żyje”. Ibidem, s. 275.

Rainer Maria Rilke/ Magda von Hattingberg: *Briefwechsel*. 17.02.1914. Frankfurt am Main 2000.
Rainer Maria Rilke und Rudolf Kassner. Freunde im Gespräch: Briefe und Dokumente, wyd. Klaus E. Bohnenkamp. Frankfurt am Main /Leipzig 1997.

3. Literatura przedmiotu

Bassermann, Dieter: *Der späte Rilke*. Essen und Freiburg i. Br. 1948.
Bollnow, Friedrich, Otto: *Rilke*. Stuttgart 1956.
Brückner, Aleksander: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa 1957.
Burkert, Walter: *Anthropologie des religiösen Opfers. Die Sakralisierung der Gewalt*. München 1983.
Eckhart, Meister: *Deutsche Predigten und Traktate*. Zürich 1979.
Frazer, George, James: *Złota gałąź*. Przeł. Henryk Rzeczkowski. Warszawa 1969.
Freedman, Ralph: *Rainer Maria Rilke. Der Meister 1906–1926.* Przeł. Curdin Ebneter. Frankfurt am Main 2002.
Gasset, José y Ortega: *Ewolucja teorii dedukcyjnej*. Tłum. Ewa Burska. Gdańsk 2004.
Grimm, Alfred: *Rilke und Ägypten*. München 1997.
Guardini, Romano: *Rainer Maria Rilkes Deutung des Daseins. Eine Interpretation der Duineser Elegien*. München 1953.
Holthusen, Egon, Hans: *Der späte Rilke*. Zürich 1949.
Jastrun, Mieczysław: *Rainer Maria Rilke. Poezje. Posłowie*. Kraków 1987.
Kassner, Rudolf: *Narciss. Rainer Maria Rilke*; Bd. 6. Sämtliche Werke in 10 Bänden, wyd. Ernst Zinn und Klaus E. Bohnenkamp. Pfullingen 1978.
Kassner, Rudolf: *Aus den Sätzen des Yoghi (I)*, t. 6.
Kluge, Friedrich: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin 1963.
Kuschel,Josef, Karl : *«Gott von Mohammed her fühlen»; «Die Welt ist in die Hände der Menschen gefallen». Rilke und das moderne Selbstverständnis*. Blätter der Rilke-Gesellschaft, wyd. Rudi Schweikert. Frankfurt am Main 2002, s. 67–94.
Löwenstein, Sascha: *»Gebete können nicht zur Diskussion gestellt werden«*. Abriß einer Forschungsgeschichte zum *Stunden-Buch* anlässlich der Erstveröffentlichung vor 100 Jahren. W: *Blätter der Rilke-Gesellschaft; »Auf geborgtem Boden« Rilke und die französische Sprache*. Frankfurt am Main/Leipzig 2005, s. 235–256.
Mason, Eudo: *Lebenshaltung und Symbolik bei Rainer Maria Rilke*. Weimar 1939.
Mayer, Gerhart: *Rilke und Kassner. Eine geistige Begegnung*. Bonn 1960.
Riedel, Manfred: Pathos des Hörens. W: *Die Welt ist in die Hände der Menschen gefallen. Rilke und das moderne Selbstverständnis*; Blätter der Rilke-Gesellschaft Frankfurt am Main 2002. Bd. 24, s. 33–51.
Ritzer, Walter: *Rainer Maria Rilke. Bibliographie*. Wien 1951.
Swetoniusz, Trankwillus, Gajus: *Żywoty Cezarów*. Przeł. Janina Niemirska-Pliszczyńska. Wrocław 2004.
Szondi, Peter: *Das lyrische Drama des Fin de siècle*. Studienausgabe der Vorlesungen Bd. 4. Frankfurt am Main 1975.

Zur Vorstellung des „Opfers" in den Briefen und den literarischen Werken von Rainer Maria Rilke

Zusammenfassung

Die hier vorgebrachten Analysen gehen der Frage nach, wie die „Opfer-Vorstellungen" in den Briefen und in der literarischen Produktion Rainer Maria Rilkes geformt werden und welche Stelle sie im Schaffen des Dichters einnehmen. Es geht dabei

vor allem um die Aufdeckung mythisch-archaischer Spuren von Opferhandlungen in Rilkes dichterischer Einbildungskraft, in denen sich zwei Elemente für den Vollzug des Opfers als konstitutiv erwiesen haben – die Verwandlung und die Einheit von Leben und Tod. Die in der Arbeit aufgestellte Grundthese ist, dass Rilke seine Opfer-Bilder dem dynamischen Zeitmoment enthebt und sie vorwiegend in raumhaften Verwandlungsmetaphern zur Darstellung bringt (z.B. als Ausdruck der Allverbundenheit der Wesen im Raum des orphischen Gesangs). Im Sinne dieser raumhaften Darstellungsform begreift Rilke das Opfer nicht als eine zu vollziehende Handlung, sondern als „reine Möglichkeit”, in der jegliche Gegensätze im „schönen Augenblick” aufgehoben sind. Dadurch wird ersichtlich, so das Fazit der Überlegungen, dass Rilkes Opferbegriff weitgehend der mythischen, durch die Einheit von Bild und Sein bestimmten Empfindungswelt angehört und sich aus der Opposition zu dem christlichen Opfergedanken, der das Bild und das Sein scheidet, herausbildet.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Marek Andrzejewski
Instytut Historii, Uniwersytet Gdański
Gdańsk

Alianckie bombardowania Trzeciej Rzeszy w niemieckich i polskich podręcznikach szkolnych

Jak powszechnie wiadomo, Niemcy i Japonia były tymi państwami, które można bez cienia przesady określić mianem agresorów. To właśnie Trzecia Rzesza dzięki atakowi na Polskę doprowadziła do wybuchu II wojny światowej. Japonia zaś bombardując bez oficjalnego wypowiedzenia wojny amerykańską bazę marynarki wojennej i lotnictwa na Hawajach w Pearl Harbor dowiodła, że na pewno nie jest państwem „miłującym pokój". Po bezwarunkowej kapitulacji Trzeciej Rzeszy i Japonii musiało nastąpić odejście od skrajnie nacjonalistycznych programów szkolnych, które to programy wpajały uczniom poczucie dominacji własnego narodu i pogardę dla przedstawicieli narodów „drugiej kategorii". Odejście to przybrało jednak różny kształt, i o ile w RFN miało ono charakter pogłębiony to trudno to samo powiedzieć o Japonii.

Różnica w postrzeganiu własnej najnowszej historii w Japonii i RFN jest zauważalna. O ile jeszcze w pierwszych latach po podpisaniu 2 września 1945 r. na pancerniku Missouri przez delegację japońską kapitulacji były próby zdecydowanego odejścia od nacjonalistycznego widzenia własnych dziejów, to już niebawem Tokio nie zamierzało kontynuować jednoznacznie krytycznego spojrzenia na najnowszą historię. Japońscy historycy, publicyści i autorzy szkolnych podręczników celowo zatajają zbrodnie żołnierzy japońskich w Azji. Przeciętny uczeń japoński z reguły nic nie wie o nieludzkim traktowaniu podczas II wojny światowej przez Japończyków jeńców wojennych[1]. Ich systematyczne bicie, poniżania, głodzenie czy np. seksualene wykorzystania

[1] W niewoli japońskiej zmarł co trzeci żołnierz brytyjski. W niemieckich i włoskich obozach jenieckich natomiast co dwudziesty. Zob. „Neue Zürcher Zeitung" 18–19. 01. 2003, nr 14, 12. 03. 2002, nr 59; 08. 08. 2001, nr 181.

koreańskich kobiet są nadal dla większości urodzonych po 1945 r. Japończyków tematyką nieznaną.

W przypadku RFN można mówić o sporych wysiłkach obrachunku z najnowszą historią Niemiec i gruntownej rewizji założeń, jak i treści jej nauczania, choć oczywiście nie powinno się tego procesu idealizować. W programach szkolnych częściej też jest mowa o ciemnych kartach poczynań, wręcz o zbrodniach, Niemców aniżeli dzieje się to w przypadku podręczników do historii, które są adresowane do dzieci i młodzieży japońskiej. Młode pokolenie Niemców ma możność w miarę pełnego zapoznania się z często niezbyt chwalebną przeszłością pokolenia ich dziadków. Natomiast ich japońscy rówieśnicy niewiele wiedzą o ludobójstwie wojsk cesarskich na kontynencie azjatyckim. Wcale nieprzypadkowo w Japonii rocznice zrzucenia bomb atomowych na Hiroshimę i Nagasaki są wyjątkowo eksponowane i mają one, w ocenie piszącego te słowa, stworzyć u młodego pokolenia przekonanie, że to właśnie Japończycy byli ofiarami, a nie jak to było w rzeczywistości, i to znacznie częściej, wojennymi zbrodniarzami. Mają jakby Japończykom przez ucieczkę w kompleks ofiary ułatwić zapomnienie o mających miejsce przypadkach ludobójstwa, o popełnianych mordach i gwałtach.

Ten sposób indoktrynacji młodego pokolenia i bardzo jednostronnego widzenia najnowszej historii Japonii ilustruje 60 rocznica zbombardowania Tokio przez 300 amerykańskich samolotów, które w 9 i 10 marca 1945 r. zrzuciły ponad 2 tys. ton bomb zapalających. Jeden z największych japońskich dzienników „Yomiuri Shimbun" pisał o tej bez wątpienia tragicznej rocznicy: „To było ludobójstwo wymierzone w ludność cywilną, sprzeczne z prawem międzynarodowym, o wiele gorsze w skutkach niż bombardowanie Drezna"[2]. Sęk w tym, że inaczej w lutym czy marcu 1945 r. przedstawiał się potencjał obronny Trzeciej Rzeszy i Japonii. Możliwości tej ostatniej były jeszcze stosunkowo duże, o czym dobitnie świadczy fakt, że dopiero zrzucenie kilka miesięcy później dwu bomb atomowych zmusiło stronę japońską do zaniechania oporu. Z całą pewnością inny był kontekst militarno-polityczny zbombardowania 13 lutego 1945 r. Drezna i niespełna miesiąc później Tokio.

Z natury rzeczy w podręcznikach szkolnych do nauczania historii najnowszej dzieci i młodzieży w RFN tematyka bombardowań przez alianckie siły powietrzne niemieckich miast występuje stosunkowo często. Bardzo istotne jest przy tym to, że zapoczątkowane przez samoloty Luftwaffe niszczenie obcych miast i atakowania z powietrza ludności cywilnej nie są traktowane w nich marginalnie. Uczeń dzięki lekturze tych podręczników miał

[2] Cyt. za: „Gazeta Wyborcza" 11. 03. 2005, nr 59.

okazję dowiedzieć się, kto rozpoczął tę barbarzyńską wojnę powietrzną i jakie to głównie miasta były w 1939 i 1940 r. bombardowane. Posłużmy się w tym miejscu kilku przykładami. Otóż w wydanym w 1966 r. w Hanowerze podręczniku zamieszono cztery, obrazujące skutki bombardowań ilustracje. Dwie z nich, często spotykane w literaturze przedmiotu, przedstawiają niemal całkowicie zniszczone śródmieście Kolonii z dominującą nad nim katedrą i grupkę zszkowanych po nalocie cywili z Mannheim, tak przynajmniej wynika z podpisu pod zdjęciem[3]. Wcześniej jednak są dwa jednoznaczne w swojej wymowie zdjęcia: zniszczonej katedry w Coventry i Winstona Churchilla z grupą współpracowników oglądających skutki jednego z bombardowań Londynu[4]. W innym, jak się wydaje reprezentatywnym podręczniku pod zdjęciem morza gruzów, czyli centrum Kolonii, znajdujemy podpis: „Kolonia w roku 1945. Wiele niemieckich, ale również radzieckich, polskich i innych europejskich miast wyglądało podobnie[5]". Nie do końca można podzielać opinię Michaela Burleigha wyrażaną na łamach „The Guardian"[6]: że, „straszliwe, niszczycielskie bombardowania przez Luffwaffe jakoś nie znalazły odbicia w tak licznych książkach jak alianckie bombardowania Niemiec". Lektura niemieckich podręczników szkolnych nie potwierdza tego zabarwionego emocjonalnie sądu.

Inną, jak się wydaje, typową prezentacją kwestii bombardowań niemieckich miast jest wydany jeszcze na początku lat sześćdziesiątych w Stuttgarcie podręcznik. Jest w nim m. in. mowa o tym, że „Anglia była atakowana przez niemieckie bombowce dzień i noc". Trzy strony dalej natrafiamy na podrozdział zatytułowany „Niemcy toną w krwi i łzach", w którym pisze się o eskalacji bombardowań. Dla unaocznienie ich zasięgu uczeń dowiaduje się, że w gruz i popiół obróciły się Hamburg, Brema, Kolonia, Lipsk, Magdeburg, Moguncja, Mannnheim, miasta Zagłębia Ruhry, Berlin, Stuttgart, Norymberga, Monachium. Oczywiście nie jest to pełna lista niemieckich miast, które w wyniku nalotów dywanowych doznały poważnych zniszczeń, gdyż autorzy podręcznika słusznie nie chcieli młodego czytelnika przeciążać faktografią. W miejsce jej jest mogąca bardziej odwołać się do jego wyobraźni obrazowa narracja: „Straszna była nędza ludzi w ojczyźnie, robotników w fabrykach zbrojeniowych, starców, kobiet i dzieci. Teraz także Niemcy odczuły, co to znaczy toczyć wojnę we własnym kraju"[7].

---

[3] W rzeczywistości zdjęcie to zostało zrobiono 23 kwietnia 1944 r. w Düsseldorfie.

[4] *Zeiten und Menschen. Geschichtliches Unterrichtswerk*. Hrsg. von Dr. R. H. Tenbrock, Prof. Dr. K. Kluxen, Prof. Dr. H. S. Stier, Hannower 1966, s. 170–176.

[5] P. Alter i inni, *Geschichte und Geschehen IV*, Stuttgart 1987, s. 129.

[6] Cyt. za „Forum" 01.–07. 03. 2004, nr 9, s. 55.

[7] *Mit eigener Kraft. Fachband Geschichte. Unterrichtswerk für Volksschulen*, Stuttgart (po 1962 r.), s. 48. Zob też: N. Autenrieth i inni, *Geschichte heute für Hauptschulen in Bayern Jahrgangsstufe 9*, Hannover 1989, s. 53.

W innym podręczniku wskazywano, iż „dla milionów osób «wojna» była równoznaczna z ciągłymi alarmami przeciwlotniczymi, uderzeniami bomb i powierzchniowymi pożarami”[8]. Wskazywano w nim też, co zasługuje na szczególne podkreślenie, iż ataki bombowe, w myśl założeń alianckich dowódców, miały na celu wydatne osłabienie „morale walki niemieckiej ludności”. Cel ten nie został osiągnięty. Wręcz odwrotnie. Skierowane głównie przeciw cywilnej ludności naloty dywanowe dawały goebbelsowskiej propagandzie dodatkowy oręż[9].

Miejska zabudowa była dla alianckich lotników stosunkowo łatwym celem, zwłaszcza pod koniec wojny, kiedy przewaga państw koalicji antyhitlerowskiej była miażdżąca, a niemieckie siły powietrzne i obrona przeciwlotnicza nie były już w stanie zapewnić w miarę skutecznej obrony. W dużej mierze w wyniku „bombowego holocaustu”, jak się to w argumentacji niemieckiej skrajnej prawicy obecnie to określenie spotyka, ucierpiała ludność miejska, choć jakby można wnioskować z niektórych podręczników na ataki z powietrza narażeni byli także mieszkańcy wsi. „Pod koniec wojny alianckie samoloty ostrzeliwały chłopów na polach i ludność na ulicach”[10].

W części podręczników daje się zaobserwować tendencję do prezentacji zagadnienia bombardowania niemieckich miast w kontekście rozwoju techniki wojskowej i wojny totalnej. Wskazuje się w nich na to, że wiele miast w Niemczech zostało w tak wysokim stopniu zniszczonych jak podczas I wojny światowej tereny frontowe, objęte zażartymi walkami. Zwraca się także uwagę na fakt, iż niszczenie dzielnic mieszkaniowych nie miało zasadniczego wpływu na zmniejszenie potencjału militarnego Trzeciej Rzeszy, jak i na osłabienie morale jego obywateli. Wiele racji kryje się w pojawiających się w niektórych podręcznikach twierdzeniach, że dopiero skoncentrowanie ataków lotniczych na przemyśle zbrojeniowych i liniach komunikacyjnych miało znacznie większy wpływ na przyspieszenie kapitulacji hitlerowskich Niemiec. W świetle tego kontynuowanie pod koniec II wojny światowej przez alianckie floty powietrzne masowych ataków na ludność cywilną jest „z militarnego punktu widzenia nie do usprawiedliwienia. Także po stronie alianckiej dowództwo utraciło tutaj wszelki umiar”[11]. Opinii tej trudno jest odmówić słuszności. Godzi się w tym miejscu nadmienić, że bezsensowne z wojskowego i niemożliwe do usprawiedliwienia z moralnego punktu widzenia bombardowanie Drezna nie było

[8] J. Hoffmann unter Mitarbeit von F. Bahl, *Von der russischen Revolution bis zur Gegenwart*, Frankfurt a. M. 1978, s. 134.

[9] Ibidem, s. 135.

[10] F. J. Lukas i inni, *Menschen in ihrer Zeit 4/5 In unserer Zeit*, Stuttgart 1971, s. 24.

[11] J. Hoffmann, E. Krautkrämer, W. Hug unter Mitarbeit von F. Bahl, *Geschichtliche Weltkunde*. Bd. 3: *Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart*, Frankfurt a. M. (1997), s. 182.

czymś wyjątkowym. Tak np. w podręcznikach niemieckich, o innych nie wspominając, bardzo rzadko wymienia się nalot dywanowy na Pforzheim, który miał miejsce dziesięć dni po zniszczeniu Drezna. W stosunku do liczby ludności i wielkości miasta Pforzheim było, o czym wie niewielu niemieckich uczniów, najprawdopodobniej najbardziej przez brytyjskie bombardowania poszkodowanym miastem w Niemczech[12].

W podręcznikach enerdowskich II wojna światowa jawi się, w zestawieniu z podręcznikami adresowanymi do dzieci i młodzieży w RFN, w sposób wielce uproszczony i wysoce schematyczny. Można wyraźnie dostrzec tutaj wpływ metodyków, a raczej politruków, radzieckich – znacznie większy niż na treść polskich podręczników do historii, zwłaszcza tych wydanych już po 1956 r., po okresie „stalinowskiej nocy". W drukowanych w NRD podręcznikach szkolnych do niemal karykaturalnych rozmiarów, i przy tym nie pozostając często w zgodzie z prawdą historyczną, eksponuje się walkę niemieckich komunistów z narodowym socjalizmem i ich wkład w pokonanie Trzeciej Rzeszy. Także obraz Związku Radzieckiego jest wręcz idyliczny, pozbawiony godnych uwagi akcentów krytycznych i wskazujący zarazem na daleko posuniętą dyspozycyjność piszących. Rola Związku Radzieckiego, niewątpliwie bardzo duża, w rozgromieniu Wehrmachtu została dodatkowo wyolbrzymiona, co się dokonało kosztem obniżenia wkładu w pokonanie Trzeciej Rzeszy państw zachodnich.

W świetle tego może pozornie dziwić, poświęcanie przez autorów podręczników enerdowskich do historii stosunkowo wiele uwagi alianckim nalotom. Ich eksponowanie miało jednakże w dużej mierze służyć, w intencji piszących, celowi odwrócenia uwagi od poczynań żołnierzy Armii Czerwonej, które często niewiele miały wspólnego z poczuciem praworządności. Decydenci SED chcieli nie tylko, by obywatele „pierwszego państwa robotników i chłopów" „zapomnieli" o gwałtach i rabunkach, których masowo dopuszczali się czerwonoarmiści, ale i przeświecał im jeszcze inny cel: chcieli odwrócić uwagę od kwestii ucieczki i przymusowych wysiedleń z dawnych wschodnich prowincji Rzeszy milionów obywateli NRD.

Wertując podręczniki kierowane do dzieci i młodzieży wschodnioniemieckiej dość często natrafia się na opis zbombardowania Drezna, który z reguły jest opatrzony wymownymi zdjęciami. Tak uczniowie 9 i 10 klasy Oberschule mogli zobaczyć dwie fotografie: płonącego domu i zgliszcz po bombardowaniu. Jedno ze zdjęć zostało opatrzone podpisem: „Angielsko-amerykański terror bombowy skierowany przeciwko niemieckiej ludności cywilnej". W drugim była zaś mowa o tym, że „wiele niemieckich miast zostało obrócone przez

[12] Zob.: U. Moessner-Heckner, *Pforzheim Code Yellowfin. Eine Analyse der Luftangriffe 1944–1945*, Pforzheim 1991.

angielsko-amerykańskie bombowce w perzynę. 13 lutego 1945 – niewiele tygodni przed końcem wojny – rozgorzało w płomieniach Drezno. W ciągu jednego dnia 35 tys. osób straciło tutaj życie, a ponad 150 tys. mieszkań zostało zniszczonych lub ciężko uszkodzonych”[13].

Wiele racji kryje się w twierdzeniu Adama Krzemińskiego, iż „w czasach NRD Drezno było wygodnym symbolem pozwalającym skanalizować antyzachodnie resentymenty […] Drezno pozwalało władzom NRD utożsamić propagandowo swych obywateli z ofiarami wojny i w ten sposób zrekompensować milczenie w sprawie ofiar ucieczki ze Wschodu […]”[14].

W innym z podręczników utrzymuje się, że kiedy już wojska radzieckie stały nad Odrą i, w domyśle, wojna zbliżała się nieuchronnie ku końcowi, anglo-amerykańskie siły powietrzne w ciągu 80 dni przeprowadziły 84 ciężkie ataki bombowe na Berlin. Ich skutkiem było zrównanie z ziemią dzielnic mieszkaniowych podczas gdy „budynki koncernu Siemensa, amerykańskie fabryki Lorenz i Mix & Genest pozostały niemal nieuszkodzone”[15]. Podobnie i w podręczniku historii do klasy 9 eksponuje się cierpienia ludności cywilnej, którym są winni angielscy i amerykańscy lotnicy. Skierowane przeciwko niej planowe „ataki terrorystyczne” (Terrorangriffe) zmuszały noc w noc „kobiety z ich dziećmi na wycie syren uciekać do piwnic. Bomby zapalające wywoływały pożary, których ofiarą padały często całe ulice i dzielnice, szczególnie robotnicze dzielnice wielkich miast”[16].

W wydanym już u schyłku istnienia NRD podręczniku obok typowych zdjęć, tj. domu w płomieniach i godnej współczucia ludności cywilnej znajdujemy komentarz: „W ostatnich miesiącach wojny mocarstwa zachodnie wzmogły «wojnę bombową», która doprowadziła do bardzo dużych spustoszeń i pochłonęła wiele śmiertelnych ofiar. Poprzez te ataki lotnicze Stany Zjednoczone i Wielka Brytania chciały zademonstrować moc niszczenia swoich sił powietrznych i w ten sposób wywrzeć także wrażenie na ZSRR. Bez militarnej konieczności zostało 13 i 14 lutego 1945 r. zbombardowane przepełnione uciekinierami Drezno – miasto sztuki. Wskutek tego straciło życie ponad 35 tys. ludzi i skarby sztuki pogrążyły się bezpowrotnie w gruz i popiół”[17].

---

[13] *Bilder zur Geschichte des deutschen Volkes 1929–1960 für die 9. und 10. Klasse der Oberschule*, Berlin 1963, s.81. Zob też: *Lehrbuch für Geschichte der 10. Klasse der Oberschule und der erweiterten Oberschule*, Berlin 1962, s. 53.

[14] A. Krzemiński, *Bombardowanie pamięci*, „Polityka” 12. 02. 2005, nr 6.

[15] *Neueste Zeit. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht der erweiterten Oberschule. 12 Klasse*, Teil II, Berlin 1960, s. 105.

[16] *Lehrbuch für Geschichte*. 9 Klasse, Berlin 1969, s. 272.

[17] *Geschichte*. Lehrbuch für Klasse 9. *Volk und Wissen*, Berlin 1989, s. 192.

Warto zwrócić tutaj uwagę, że w tym podręczniku podaje się liczbę 35 tys. ofiar bombardowań Drezna, co według najnowszych badań jest najbliższe faktycznemu stanowi rzeczy. Wcześniej można było spotkać, ale głównie w publicystyce prasowej, i znacznie większe szacunki strat ludności cywilnej, choć i nawet w latach dziewięćdziesiatych natrafia się na liczby daleko odbiegające od prawdy historycznej[18]. O tej kwestii będzie jeszcze mowa. Pozostając jeszcze przy „Florencji nad Łabą" warto zaznaczyć, iż o bombardowaniu miasta pisano także w celu, by w krytycznym świetle pokazać politykę Londynu i Waszyngtonu wobec Moskwy. Przykładowo w jednym z podręczników była mowa o tym, iż „Angielskie i amerykańskie bombowce wybierały w tym czasie (chodzi o pierwsze miesiące 1945 r. – M. A.) takie miejscowości, do których zbliżała się armia radziecka. Tak w ciągu 80 dni został 84 razy zbombardowany Berlin. 13 lutego 1945 r. 800 angielskich i amerykańskich samolotów zrzuciło około 300 tys. bomb na Drezno"[19].

Wcale nieprzypadkowo przytaczano zakres zniszczenia Drezna podając różne przykłady, np. liczbę całkowie zniszczonych i uskodzonych szkół. Było to nawiązanie do czasów współczesnych: „Dzisiaj ludność takich miast jak Stalingrad, Coventry i Drezno wspólnie walczą przeciwko powtórzeniu się takich zbrodni"[20]. Stwierdzenie to było kolejnym przejawem realizacji doraźnych zadań propagandowych. Nawiązując w tym miejscu do bombardowania przez Luftwaffe obcych państw winno się stwierdzić, że tematyka ta w podręcznikach enerdowskich pojawiała się sporadycznie. Znacznie rzadziej niż to miało miejsce w częstym zapoznawaniu dzieci i młodzieży ze skutkami określanych często mianem barbarzyńskich nalotów lotnictwa anglo-amerykańskiego. O ile już o tym pisano to, jak w podpisie do zdjęcia o skutkach nalotu niemieckich bombowców na Coventry, mowa była o „niemieckich imperialistach", którzy rozpoczęli skierowane przeciwko brytyjskiej ludności cywilnej, sprzeczne z prawem narodów ataki terrorystyczne"[21].

Analizując enerdowskie podręczniki do historii dostrzega się w nich mimo wszystko pewną „ewolucję". Ilustruje to także sposób prezentacji zniszczenia Drezna na początku lat pięćdziesiątych, w latach stalinizmu. Posłużmy się przykładem podręcznika wydanego na rok przed śmiercią generalisimusa. Obok ostrej krytyki alianckich nalotów i podkreślania, że były one skierowane przeciwko ludności cywilnej spotykamy i inny propagandowy motyw. Otóż po

---

[18] K. Bergmann i inni, *Geschichte und Geschehen*. Rheinland-Pfalz, Saarland C 4, Stuttgart-Düsseldorf–Leipzig 1998, s. 93. Por. K. Hildebrand, Das Dritte Reich, München–Wien 1979, s. 94–95.

[19] *Lehrbuch für Geschichte der 6. Klasse der Oberschule*. Versuchsauflage, Berlin 1961, s. 160–161.

[20] *Lehrbuch für Geschichte der 10. Klasse der Oberschule und der erweiterten Oberschule*, Berlin 1962, s. 73.

[21] *Geschichte*. Lehrbuch für Klasse 9, Berlin 1970, s. 196.

zobrazowaniu bezsensowności zniszczenia Drezna stwierdza się: „Armia Czerwona stała nad Odrą i Nysą. Miasto stało się ofiarą furii niszczenia amerykańskiego dowództwa, ponieważ myślało ono wówczas o trzeciej wojnie światowej, o wojnie przeciwko Związkowi Radzieckiemu”[22].

Po zakończeniu żywota przez promoskiewskie NRD i przyłączeniu wschodnich landów do RFN w prezentacji kwestii alianckich bombardowań niemieckich miast przybrano ogólnie biorąc tenor zachodnioniemieckich podręczników. Przestało już być istotne miejsce, co zdaje się m. in. ilustrować wydany w 1997 r. w Stuttgarcie, Düsseldorfie i Lipsku podręcznik do historii. Jest w nim obok wspomnianego już zdjęcia cywilów z Mannheimu, a faktycznie z Düsseldorfu, i przypomnienie, że bombardowania miast rozpoczęła Trzecia Rzesza powietrznym atakiem na Guernicę, a później niszcząc Rotterdam i atakując angielskie miasta Coventry i Londyn. Jednak także i tutaj brak jakiejkolwiek wzmianki o bombardowaniu Warszawy. Natomiast jest mowa o tym, że w wyniku alianckich nalotów poważnie ucierpiały niemal wszystkie większe miasta niemieckie, co stanowi niepodważalny fakt historyczny. Porównuje się też zniszczenia Niemiec do spustoszeń jakiego dokonywało w miastach i wsiach Związku Radzieckiego Luftwaffe. Zdumienie musi jednak budzić zawarte w tym stosunkowo świeżej daty podręczniku stwierdzenie, że „tylko w Dreźnie w czasie jednej nocy lutowej straciło życie w wyniku brytyjskiego ataku bombowego przeszło 200 tys. osób”[23]. Trudno tutaj jest chyba mówić o niedopatrzeniu i zawyżonym szacunku. Raczej mamy do czynienia z celowym wyolbrzymianiem liczby ofiar ludności niemieckiej i próbą odwrócenia relacji między sprawcą a ofiarą. Jest to wielce osobliwy brak odpowiedzialności za słowo i, co musi skłaniać do zadumy, niestety powielanie tutaj, w sposób świadomy czy nieświadomy, treści nazistowskiej propagandy. Jest to tym bardziej dziwne i godne ubolewania, gdyż ogromna większość niemieckich podręczników jest wyważona i cechuje je troska o pozostawanie w zgodzie z faktami historycznymi.

W części podręczników można dostrzec przywiązywanie dużej wagi do w zależności od miejsca zamieszkiwania przyszłego adresata do bombardowania określonych miast. Miało to miejsce przed i po 1990 r. Ukazuje to dobrze jeden z podręczników wydanych w Berlinie. Otóż poświęcono w nim dużo miejsca niszczeniu przez alianckie samoloty Lipska, Drezna i Poczdamu[24], co tylko potwierdza

---

[22] *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht 8. Schuljahr*, Berlin 1952, s. 287.

[23] K. Bergmann i inni, *Geschichte und Geschehen. Rheinland-Pfalz, Saarland C 4*, Stuttgart–Düsseldorf–Leipzig 1998, s. 93.

[24] *Entdecken und verstehen 9/10 Geschichtsbuch für Brandenburg*, Hrsg. von Dr. Thomas Berger – von der Heide, Prof. Dr. Hans-Gert Oomen. *Vom Ersten Weltkrieg bis zum vereinten Deutschland*, Berlin 1999, s. 158–159.

informację zawartą w podtytule, że był on w pierwszym rzędzie adresowany do uczniów z Brandenburgii, a być może i Saksonii-Anhalt oraz Saksonii.

Sprawą dość znamienną jest to, że zarówno w podręcznikach wydanych w RFN, jak i w NRD rzadko jest mowa o bombardowaniach polskich miast. Wynikało to zapewne nie tyle ze złej woli piszących, co bardziej z objętości podręczników. Polskie miasta nie stały się przecież, tak jak to miało miejsce z Rotterdamem, Coventry, Londynem, Kolonią, Hamburgiem i Dreznem symbolem „bombowego terroru". O ile już wspomina się uczniom niemieckim bombardowanie Warszawy, to na ogół w kontekście Rotterdamu, tak jak to ma miejsce z podręcznikiem autorstwa Joachima Hoffmanna. Pisząc o ogromnych zniszczeniach tego portowego miasta dodaje on, że „Rotterdam był drugim po Warszawie dużym europejskim miastem, które zostało ciężko doświadczone przez jednostki niemieckich bombowców"[25].

Warto w tym miejscu zauważyć, że miasta które w latach II wojny światowej wchodziły w skład terytorium Trzeciej Rzeszy, a obecnie leżą w granicach III Rzeczypospolitej, ogólnie biorąc stosunkowo niewiele ucierpiały w wyniku alianckich bombardowań. Największy zakres zniszczeń, i to także dzielnic mieszkaniowych, odnotowano w 1944 r. Szczecinie. Zwłaszcza dywanowe naloty w sierpniu przyniosły ze sobą poważne zniszczenia; aż 40 tys. mieszkań i ponad 1100 zabitych, tak że w „mieście zabrakło trumien […]"[26]. Dużego spustoszenia dokonało amerykańskie lotnictwo w Świnoujściu[27]. Celem dwu dużych amerykańskich i brytyjskich nalotów lotniczych była 9 października 1943 r. i 18 i 19 grudnia 1944 r. Gdynia. Sprawą wielce znamienną było to, że w porównaniu z rdzennie niemieckimi miastami w „Gotenhafen" stosunkowo niewiele ucierpiały dzielnice mieszkalne i lotnicy „byli w stanie" tym razem skoncentrować się na zakładach przemysłowych, tj. głównie na porcie i stoczni[28].

Również i mieszkańcy Gdańska mieli często do czynienia z alarmami przeciwlotniczymi. Kilkakrotnie, przede wszystkim 11 lipca 1942 r. i 9 października 1943 r., lotnicy amerykańscy i brytyjscy zrzucili na nadmotławskie miasto bomby. Jednak tak w przypadku Gdańska, jak i Poznania czy miast

---

[25] J. Hoffmann unter Mitarbeit von F. Bahl, *Von der russischen Revolution bis zur Gegenwart*, Frankfurt a. M. 1978, s. 113.

[26] B. Frankiewicz, *Bombardowanie miasta przez lotnictwo alianckie*, w: *Dzieje Szczecina 1806–1945*. Pod redakcją Bogdana Wachowiaka, Szczecin 1994, s. 886.

[27] „Mit kalter Präzision vollzogen die Amerikaner kurz vor dem Kriegsende die Vernichtung des pommerschen Ostseehafens Swinemünde. Doch das „Dresden des Nordens" geriet in Vergessenheit": von Wolfgang Bayer (S. Burgdorff, Christian Habbe (Hrsg.) *Als Feuer vom Himmel fiel*, Bonn 2004, s. 93).

[28] Zob.: A. Kaźmierczak, *Samoloty nad Gotenhafen*, „Rocznik Gdyński" 1991, nr 10, s. 120–128.

Górnego Śląska lotnictwo alianckie przejawiało wyraźnie mniejszą aktywność niż w przypadku miast położonych na zachód do Odry. Wiązało się to z jednej strony z ograniczonym zasięgiem amerykańskich i brytyjskich bombowców, z drugiej zaś z mniejszą wagą tych obszarów dla alianckich sztabowców. Zagadnienie to pozostaje w praktyce poza zainteresowaniami autorów niemieckich podręczników. Swoją drogą byłoby wskazane tematyce bombardowań polskich miast w latach II wojny światowej, nie tylko lotnictwa alianckiego, ale i radzieckiego, poświęcić odrębne studium[29].

Osobom mającym orientację w najnowszej historii Niemiec i stosunków polsko-niemieckich jest wiadomo, że po II wojnie światowej w polskiej historiografii, publicystyce i oczywiście także i w szkolnictwie dominował pejoratywny obraz Niemiec i ich obywateli[30]. Dopiero pod koniec lat sześćdziesiątych zaczęto powoli dostrzegać potrzebę nowego spojrzenia na bogatą i zarazem pełną różnych odcieni historię polsko-niemieckiego sąsiedztwa. Do pełniejszego poznania złożonej historii Trzeciej Rzeszy droga była jednak jeszcze daleka. Ilustrują to w pewnej mierze tematy poruszane w podręcznikach szkolnych a wcale nierzadko ich brak. Tak w jednym z nich, wydanych w 1970 r., uczeń III klasy Liceum Ogólnokształcącego znajdzie wprawdzie opis bitwy powietrznej o Anglię i zdjęcie zbombardowanego przez Luftwaffe Coventry, ale jego wiedza o obróceniu miast niemieckich przez eskadry alianckich bombowców w sterty gruzów nie ulegnie zmianie[31].

Podręcznik Romana Wapińskiego nie wydaje się być w tym względzie czymś wyjątkowym. Także i po zmianach ustrojowych i nawiązaniu przez Rzeczpospolitą partnerskich stosunków z RFN, polski uczeń szkoły średniej nadal często nie ma możliwości dowiedzieć się o bombardowaniach na masową skalę miast niemieckich przez dywizjony alianckie[32]. Nadal, po części słusznie, eksponuje się wkład polskich sił zbrojnych w pokonanie III Rzeszy i podkreśla martyrologię ludności polskiej. W wydanym już na początku lat dziewięćdziesiątych podręczniku jest mowa o „pierwszym w tej wojnie nalocie dywanowym"[33]; chodzi

---

[29] Ogólnie biorąc hsitorycy polscy przejawiają niewielkie zainteresowanie bombardowaniem miast niemieckich: Zob.: W. Mikulicz, *Operacja „Millennium". Historia nalotu 1000 bombowców RAF Bomber Comamnd na Kolonię 30–31 V 1942 r.*, „Dzieje Najnowsze" 2003, nr 4.

[30] Zob. E. Dmitrów, *Niemcy i okupacja hitlerowska w oczach Polaków. Poglądy i opinie z lat 1945–1948*, Warszawa 1987.

[31] R. Wapiński, *Historia dla kl. III liceum ogólnokształcącego*. Część druga (*Od wybuchu II wojny światowej do roku 1964*), Warszawa 1970, s. 18–19.

[32] Dla przykładu w podręczniku Andrzeja Leszka Szcześniaka, *Historia. Polska i świat naszego wieku lata 1914–1990. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, wydanej w 1992 r. w Bydgoszczy nie ma ani jednej wzmianki o alianckich bomardowaniach Trzeciej Rzeszy.

[33] A. Pankowicz, *Polska i świat współczesny. Podręcznik dla szkół średnich dla klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz dla klasy III technikum i liceum zawodowego*, Warszawa 1991, s. 27.

o zbombardowanie w dniu 25 września 1939 r. Warszawy. Natomiast autor doszedł zapewne do wniosku, że złożona w aspekcie moralnym tematyka bombardowań miast niemieckich nie zasługuje nawet na skrótowe zaprezentowanie. W pracy tej na stronie 209 spotykamy wprawdzie zdjęcie ruin Berlina z 1948 r., ale także i lektura tego podręcznika w wielce kontrowersyjnej kwestii bombardowania niemieckich miast, nawet wówczas kiedy kapitulacja III Rzeszy była kwestią tygodni, pozostawia uzasadniony niedosyt. Kto był sprawcą wojny, lotnicy jakiego państwa zapoczątkowali bombardowanie miast i ostrzeliwali uciekającą przed zbliżającym się frontem ludność cywilną, jest nie tylko dla profesjonalnego historyka sprawą oczywistą. To właśnie Niemcy byli sprawcami śmierci tysięcy bezbronnych osób i to oni w znacznej mierze narzucili antyhumanitarny sposób prowadzenia wojny. Niemcy byli jednak nie tylko sprawcami, ale zwłaszcza w latach 1943–1945 i ofiarami; mam tutaj na myśli niemieckie kobiety, dzieci, starców, którzy często byli, podobnie jak wcześniej ludność cywilna w Polsce, Wielkiej Brytanii czy Związku Radzieckim, celem bombardowań. Warto ten fakt w podręcznikach szkolnych uwzględniać, gdyż pozwala on lepiej zrozumieć głębokie przemiany, jakie zaszły po 1945 r. w mentalności milionów Niemców i wyraźny wzrost wśród nich tendencji pacyfistycznych.

W typowym podręczniku szkolnym dla polskich uczniów znajdujemy przeważnie kilka zdawkowych informacji o bombardowaniu przez alianckie lotnictwo Niemiec. Jego autor na ogół stoi na stanowisku, że mimo wszystko akcje te miały sens. Znany poznański historyk, Stanisław Sierpowski, twierdzi wręcz, iż „z każdym «dywanowym nalotem» wiara Niemców w ostateczny sukces malała”[34]. Wśród niczym specjalnym nie wyróżniających się podręczników tym bardziej warto zwrócić uwagę na jeden odbiegający w prezentacji zagadnienia bombardowań alianckich. Jego autor, Jerzy Pilikowski, stwierdza m.in., iż celem nalotów „były nie okręgi przemysłowe, lecz miasta, gdzie ofiarą padała ludność cywilna. Trudno zaprzeczyć, że alianci chcieli dzięki bombardowaniom nie tyle szybciej wygrać wojnę, co zabić więcej Niemców. Wystarczy przypomnieć nalot na Drezno w lutym 1945 roku. III Rzesza była już pokonana w chwili, gdy kilkadziesiąt eskadr szykowało się do niszczącego ataku […] Należy ze ściśniętym sercem myśleć o dzieciach cierpiących za szaleństwo dorosłych. Historia jest jednak ponurą nauką, zawsze jest jakaś druga strona, nawet w cierpieniu niewinnych zawiera się coś korzystnego, przynajmniej dla przyszłych pokoleń”[35]. Na takie niesztampowe, świeże i oryginalne ujęcia nalotów alianckich natrafia się niestety w Polsce rzadko.

---

[34] S. Sierpowski, *Historia najnowsza (1918–1996). Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Warszawa 1997, s. 155.

[35] J. Pilikowski, *Historia 1939–1990. Podręcznik dla szkół średnich*, Kraków 1996, s. 70.

Zdawałoby się, że postęp badań i stojąca do dyspozycji bogata literatura przedmiotu sprzyjają ujęciom coraz bardziej wnikliwszym. W wydanym w 2003 r. podręczniku znajdujemy wprawdzie podrozdział „Samoloty i ludzie”[36], w którym została zaprezentowana geneza ataków bombowych na ludność cywilną, ale zauważa się w nim brak pełnego panowania nad tematem. Tak np. zdanie „W nalotach na Tokio i Drezno w 1945 r. jednorazowo zginęło już blisko po 100 tysięcy mieszkańców” musi budzić wątpliwości. Także przytoczenia nazwiska włoskiego generała Giulio Douheta, a całkowite pominięcie wielce kontrowersyjnego Arthura Harrisa wywołuje dodatkowe zastrzeżenia[37].

W polskich podręcznikach, o ile już porusza się temat alianckich bombardowań to nie zawsze dostrzega się troskę o zachowanie obiektywizmu. Tak niezbyt fortunne jest utrzymywanie, że: „[…] tzw. dywanowe bombardowanie przyniosły Niemcom ogromne zniszczenia, zahamowały produkcję zbrojeniową i osłabiły morale narodu niemieckiego”[38]. W rzeczywistości alianckie naloty u wielu Niemców wywoływały chęć zemsty czego przejawem były przecież przypadki linczów przez ludność cywilną zestrzelonych lotników alianckich. Z pewnością, gdyby bombardowania były rzeczywiście skierowane tylko na obiekty przemysłowe, cele militarne i szlaki komunikacyjne kapitulacja Trzeciej Rzeszy nastąpiłaby szybciej. Czesław Krzemiński pisze wręcz: „Czy strategiczne bombardowania były rzeczywiście aż tak skuteczne, jak to się wydawało niektórym dowódcom alianckim? Badania porównawcze przeprowadzone po wojnie ukazały ciemne strony tego typu operacji. Okazało się bowiem, że bombardowanie miast niemieckich preferowane przez strategów anglosaskich było wysoce nieekonomiczne i – co gorsze – nie odbiło się destrukcyjnie na niemieckim potencjale wojennym”[39].

Winno się jeszcze wspomnieć i o tym, że po zakończeniu wojny poproszony o analizę amerykańskich i brytyjskich nalotów strategicznych jeden

---

[36] J. Wróbel, *Odnaleźć przeszłość. Historia od 1815 roku do współczesności. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Warszawa 2003, s. 216.

[37] Por. A. Harris, *Ofensywa bombowa*, Warszawa 2000. Metoda zastosowana przez Arthura Harrisa, pomijając w tym miejscu jej aspekt moralny, budziła sporo kontrowersji i wśród brytyjskiego dowództwa. Ilustruje to również poniższy cytat: „Zwolennik strategii bombardowania powierzchniowego, generał Harris, zaczął na początku 1942 roku od listy 60 miast, które miał zamiar zniszczyć i wykreślał je jedno po drugim. Nie rezygnował z tej koncepcji mimo silnych nacisków ze strony swojego przełożonego, szefa sztabu lotnictwa, Portala, który żądał, aby Lotnictwo Bombowe skoncentrowało się na dwóch głównych alianckich priorytetach – paliwie i komunikacji. Ich zniszczenie przynosiło o wiele większe zyski niż te, które można było uzyskać przez zmasowane ataki na miasta” (R. H. Bailey i zespół redakcyjny Time-Lifew Books, *II wojna światowa*, Warszawa 2000, s. 187).

[38] L. Chmiel, B. Jagiełło, A. Syta, *Historia. Klasa 3. Gimnazjum, podręcznik*, Warszawa 2002, s. 193.

[39] C. Krzemiński, *Wojna powietrzna w Europie 1939–1945*, Warszawa 1983, s. 325.

z najwybitniejszych ekonomistów i polityków XX w. John Kenneth Galbraith stwierdził, że „jego zdaniem nie służyły niczemu i nie przyczyniły się do skrócenia wojny. Ta konkluzja nie przysporzyła mu popularności w ówczesnych środowiskach wojskowo-przemysłowych […] Galbraith twierdzi, że właśnie ta sprawa opóźniła jego nominację na profesora Uniwersytetu Harvarda aż do 1948 r."[40]

Inną wielce drażliwą kwestią jest uczestniczenie polskich lotników w alianckich nalotach na Niemcy. Z całą pewnością udział polskich dywizjonów myśliwskich, zwłaszcza słynnego 303, w bitwie o Anglię, jak i później w obronie wysp brytyjskich należy do pięknych kart polskiej historii. Natomiast czy współudział w bombardowaniu dzielnic miejskich w Trzeciej Rzeszy może być powodem do dumy jest co najmniej wielce dyskusyjne[41]. W świetle tego podpis pod zdjęciem polskich lotników: „W obronie Anglii sławą okryli się polscy lotnicy. W późniejszych okresie polskie dywizjony bombowe brały udział w nalotach na Niemcy. Bomby zrzucane na niemieckie miasta często nosiły napis «Za Warszawę»"[42] w podręczniku z 2002 r. budzi u piszącego te słowa mieszane uczucia. Pamiętać przecież trzeba, że często w efekcie tych bombardowań „na dole" płonęli żywcem ludzie[43]. Oczywiście udział polskich pilotów w nalotach dywanowych pozostawał liczbowo niewielki tym niemniej miał miejsce i jego ocena wymaga jednak bardziej, jak dotychczas, wyważonej oceny.

W polskich programach nauczania historiografii szereg spraw czeka jeszcze na przewartościowanie, także mit bohaterstwa, którego potrzebę wśród części Polaków, zwłaszcza reprezentantów starszego pokolenia, nadal się zauważa. Wiąże się z tym również starannie kultywowany przez media i szkolnictwo w okresie PRL-u pogląd, że polskie miasta na skutek II wojny światowej najbardziej ucierpiały, co nie do końca odpowiada prawdzie. Z dużych polskich miast w poważnym stopniu zostały zniszczone dzielnice mieszkaniowe przede wszystkim w Warszawie, Wrocławiu, Gdańsku, Szczecinie i Elblągu. Natomiast w przypadku Krakowa, Łodzi, Lublina, Gdyni, miast Górnego Śląska, Bydgoszczy czy Torunia trudno jest mówić o dużej skali spustoszenia. Na pewno procentowo duże i średnie miasta w Niemczech zostały w większym stopniu zniszczone niż polskie miasta. Przechodzenie nad tym, także

---

[40] Cyt. za „Forum" 10–26. 09. 2004, nr 38, s. 25.

[41] Zdumienie budzi fakt, że w pamiętnikach polskich pilotów uczestniczących w nalotach dywanowych na miasta niemieckie trudno jest doszukać się jakieś pogłębionej refleksji i samokrytycyzmu, mimo że kilkudziesięcioletni upływ czasu stwarzał ku temu, można by sądzić, odpowiednie warunki. Por. M. Garlicki, *Wspomnienia z 318 Dywizjonu Myśliwsko-Rozpoznawczego „Gdańskiego"*, Poznań 1996; S. Karpiński, *Na skrzydłach huraganu*, Warszawa 2003; C. Krzemiński, *op. cit.*, Warszawa 1983; W. Król, *Zarys działań polskiego lotnictwa bojowego w Wielkiej Brytanii 1940–1945*, Warszawa 1990.

[42] L. Chmiel, B. Jagiełło, A. Syta, *op. cit.*, s. 192.

i w podręcznikach szkolnych, do porządku dziennego, miało, moim zdaniem, zatuszować mankamenty odbudowy powojennej i wzmacniać tendencje nacjonalistyczne, które PZPR pozwalały po części neutralizować opozycyjne nastroje.

Warto jeszcze, w kontekście alianckich bombardowań, nieco uwagi poświęcić podręcznikom angielskim i amerykańskim. Truizmem jest dowodzenie, jakie to państwo było inicjatorem skierowanych przeciwko ludności cywilnej bombardowań. Właśnie w podręcznikach angielskich, obok polskich, dostrzega się to chyba najwyraźniej. Dużo miejsca zajmują w nich stosunkowo bogato ilustrowane opisy bombardowań Londynu i Coventry. W większości podręczników jest mowa o cierpieniach, na jakie narażona była wówczas ludność cywilna. Wręcz stałym motywem tych kart dziejów najnowszej historii Wielkiej Brytanii jest obrazek londyńskiego metra, którego podziemne stacje i tunele pełniły rolę przeciwlotniczych schronów. W angielskich podręcznikach z reguły jednak jest i mowa o spustoszeniach miast niemieckich, co prezentuje się jako odwet za wcześniejsze bombardowania Londynu i innych brytyjskich miast[44].

Podręczniki amerykańskie, drugiego państwa, którego lotnicy bombardowali na dużą skalę miasta niemieckie, poświęcają II wojnie światowej mniej miejsca jak to ma miejsce w Polsce. Pamiętając o tym, że dla Stanów Zjednoczonych front zmagań z japońskim agresorem na Pacyfiku miał znaczenie priorytetowe trudno się spodziewać, iż uczeń w szkole amerykańskiej będzie miał możność uzyskania pełniejszej orientacji w rozmiarach bombardowań miast niemieckich. Tym bardziej że jest to na pewno tematyka dość kontrowersyjna i nader trudno w przekonywujący sposób przekonać czytelnika o niezbędnej celowości dokonywania nalotów dywanowych, w wyniku których w dużej mierze ucierpiała ludność cywilna[45].

Nie ulega wątpliwości, że dyskusja nad celowością niszczenia w latach II wojny światowej niemieckich miast jeszcze długo będzie budzić emocje. Ich przemilczanie w polskich podręcznikach nie wydaje się być dla pełniejszego zrozumienia najnowszej historii zasadne.

---

[43] Jeden z polskich lotników, Józef Zubrzycki, tak wspomina: „Patrzyłem na zburzone miasta, zgliszcza, dym. Co czułem? To nie była radość. To była ulga, że już się kończy wojna. Nie miałem wyrzutów sumienia. Nie czułem skruchy. Rachunek był prosty: Berlin za Warszawę. To były bomby za nasze krzywdy, za naszą śmierć" (M. Nocuń, T. Potkaj, W. Pięciak, *Berlin za Warszawę. 60 lat temu nad okupowaną Europa trwała walka, od której zależał wynik II wojny światowej*, „Tygodnik Powszechny" 15.02.2004, nr 7).

[44] Przykładowo: S. Ross, The Blitz, *At Home in World War Two*, London 2004; S. Lang, *The Second World war. Conflict and co-operation*, Cambridge 1993; J. Ray, *Britain and the Modern World*, London 1979.

[45] Np.: A. O. Craven, W. Johnson, *American History*, Boston 1961; C. L. Becker, K. S. Cooper, *Modern History*, Morristown 1984; C. Berkin, L. Wood, *Land of Promise. A History of the United States*, Glenview 1983.

Bombardierung des Dritten Reiches durch die Allierten in deutschen und polnischen Schulbüchern

Zusammenfassung

Als Analysegegenstand wurde im vorliegenden Artikel die kontroverse Problematik des Luftkriegs gegen die deutschen Städte am Beispiel der deutschen und polnischen Schulbuchliteratur genommen. Das hier nur kurz skizzierte Bild der alliierten Luftangriffe in den Unterrichtsbüchern könnte gewiss nuancenreicher ausfallen, aber der Forschungsstand über diese Frage lässt noch viel zu wünschen übrig. In dem Aufsatz wurde gezeigt, dass im Geschichtsunterricht in der BRD der Objektivitätsgedanke im Vergleich mit der DDR immer stärker ausgeprägt war. Keinem aufmerksamen Beobachter kann entgehen, dass die komplizierte Frage der Luftangriffe auf die deutschen Städte in den in der BRD herausgegebenen Schulbüchern sachlicher als in denen aus Ostberlin präsentiert wurde. Für die meisten polnischen Lehrbuchautoren ist dagegen das Thema der Bombenangriffe auf die deutschen Städte leider von geringer Bedeutung. In den polnischen Geschichtsunterrichtsbüchern dominierte lange Zeit das Bild des Märtyrertums der polnischen Nation. Wenn das Thema der Zerstörung der Städte angeschnitten wurde, dann war vor allem die Rede von Warschau.

Man wird wahrheitsgemäß konstatieren müssen, dass nicht nur bei der Interpretation, sondern auch bei der Gewichtung von Bombenkrieg und Zerstörung der deutschen Städte viel Subjektivität in Unterrichtsbüchern im Spiel ist. Sein eigenes Leid sieht man doch immer besser als das Leid der Anderen.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Józef Arno Włodarski
Instytut Historii
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Ewa Górska
Olsztyn

Herder und sein Werk aus polnischer Sicht

Johann Gottfried Herder (25. 08. 1744–18. 12. 1803) zeigte geringes Interesse an Polen, das für ihn ein Teil seiner Konzeption von Slawentum war. Er war zuerst ein philosophischer Gegner des preußischen Königs Friedrich II. (1712–1786) und erst später änderte er seine Einstellung zu Gunsten des Philosophenkönigs aus Sanssouci.

Tadeusz Namowicz stellt im Vorwort zur Auswahl aus Herders[1] Werken fest, dass Herder die polnische Frage im 18. Jahrhundert durch das Studium preußischer Imperialpolitik bekannt war. Im Westen und Norden Polens hatte Preußen mit der Eroberung Schlesiens den Anspruch erhoben, als eine europäische Macht anerkannt zu werden. Aus diesem Grund wurde Friedrich I. in Königsberg, in Preußen, außerhalb der Grenzen des Deutschen Reiches zum König gekrönt. Das neue Königreich musste zur Realisierung dieses Anspruchs bemüht sein, sein Territorium zu vereinigen. Die Herausforderung, das geographisch abgesplitterte Ostpreußen mit dem pommerschen Landesteil des preußischen Kerngebietes zu verbinden, stellte Friedrich der Große in seinem „politischen Testament" (1752 und 1786) für seine Nachfolger in den Vordergrund. Der König schrieb u.a.: „Ich halte es nicht für angebracht, diese Provinz[2] mit Waffengewalt zu gewinnen. Polen ist ein Wahlreich; beim Tode des jeweiligen Königs wird es jedesmal durch Parteikämpfe zerrissen. Das muss man sich zunutze machen und um den Preis

[1] Vgl. J. G. Herder, *Wybór pism*. Wrocław 1987, „Biblioteka Narodowa", Reihe 2, Bd. 222, S. 69.
[2] Er meinte „Königspreußen" und Danzig – Anm. der Autoren.

seiner Neutralität bald eine Stadt, bald ein anderes Gebiet erwerben bis man alles verschluckt hat. Erwerbungen mit der Feder sind solchen mit dem Schwert allemal vorzuziehen. Man setzt sich weniger Zufällen aus und schädigt weder seine Börse noch seine Armee"[3].

Der polnische Staat war um 1770 innerlich morsch und die politisch führenden Schichten waren unfähig und zum Teil auch unwillig, die Staatsgewalt auszuüben. Das Staatsgebiet war von drei Reichen umklammert (Preußen, Österreich, Rußland), in denen sich Macht und Ehrgeiz wechselseitig ergänzten.

Aus dem Westen kamen zwar fast gleichzeitig in einer zweiten Welle die eigentlichen Gegenkräfte bereits in Form von Ideen und Erfindungen gegen das feudale Preußen, das patriarchalische Österreich und das reaktionäre Russland – für Polen jedoch zu spät.

Die Teilung Polens war aber für Polen ein Beweis dafür, dass der feudale Staat, in dem die Anarchie herrscht und die Aufklärung fehlt, fallen muss. Die Ideen der Aufklärung wurden zwar von einigen Machthabern in die Tat umgesetzt, wie z.B. vom polnischen König Stanislaus (dem Ersten) Leszczyński (1704–1709; 1734–1735), den Herder in seinen Schriften lobte. Nun schrieb Herder über ihn im Jahre 1802, sagte aber kein Wort über die polnische Aufklärung aus der Zeit von Stanislaus Poniatowski, dem letzten König von Polen.

Namowicz vermutet, dass Herder erst ein Jahr vor seinem Tode die französischen Schriften über Stanislaus Leszczyński gelesen habe. Herder war des Polnischen nicht mächtig und hatte keine Kenntnis davon, was in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Polen geschah. Namowicz stellt ebenfalls eine sehr kontroverse Hypothese auf, in der gesagt wird, dass Herder kein Wissen über die polnische Kultur gehabt hat und dass er es nicht hoch schätzte, was die Polen geschaffen hatten[4].

Dieses Bild ergibt sich aus der Analyse zahlreicher Erklärungen Herders über Polen. Als er 1776 im „Teutschen Merkur" (einer der bedeutendsten deutschen, von Wieland gegründeten Zeitschriften des 18. Jahrhunderts) eine kurze Biographie von Kopernikus (mit dem Titel: „Etwas von Nicolaus Kopernikus Leben, zu seinem Bilde") publizierte, interessierte ihn der Astronom (Namowiczs Meinung nach) nur als ein großer Wissenschaftler, der über seine Heimat und Thorn schrieb, diese Erde bedeute nicht viel für Kultur. Aber für Polen ist nur ein Wort wichtig – Herder war überzeugt, dass Kopernikus ein Sarmate gewesen war[5]. Im Jahre 1964 schrieb der polnische

[3] *Deutsche und Polen,* „Informationen zur politischen Bildung" Nr. 142–143, München 1991, S. 10.
[4] Ebd., S. 69.
[5] Vgl. B. Suphan, (Hrsg.), *Herders Sämtliche Werke.* Bd. IX, Weidmannsche Buchhandlung, Berlin 1877–1913, S. 506, 509 f. Die Sarmaten lebten in der Urzeit zwischen Wolga und Weichsel. Der Fluss Weichsel wäre die Grenze zwischen Germanen und Sarmaten.

Historiker Czesław Pilichowski: „Herder należał do tych Niemców, którzy uważali Kopernika za Sarmatę, tzn. Polaka"[6]. Auf Deutsch heißt das: „Herder gehörte zu den Deutschen, die Kopernikus für einen Sarmaten, d.h. für einen Polen hielten[7] (das bedeutet, dass er ein Pole war)". Diese Diskussion ist in Polen bis heute nicht beendet. Das ist auch eines der Beispiele für die politische Manipulation in der kommunistischen Gesellschaftsordnung.

In der Fabelsammlung *Alte Fabeln mit neuer Anwendung*, die in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre des 18. Jahrhunderts entstand, findet man eine Fabel vom Wolf und vom Schaf. Bernard Suphan, der Herausgeber von *Herders Sämtlichen Werken*[8], schrieb in seinem Kommentar, dass in dieser Fabel von der ersten Teilung Polens 1772 die Rede ist, wo Friedrich der Große als Wolf, das Königreich Polen als Schaf dargestellt ist. In den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts war Herder ein politischer Gegner von König Friedrich dem Großen (seiner Kirchenpolitik in Deutschland wegen) und diese Fabel war vor allem eine Satire auf den Philosophenkönig aus Sanssouci. Das ist zumindest die Meinung des polnischen Literaturhistorikers Emil Adler und Namowicz'[9]. Darauf deutet die Tatsache hin, dass Herder den Text nicht in Druck geben wollte. Die Fabel über den Wolf und das Schaf wurde nach seinem Tod veröffentlicht.

In der ersten Fassung der nicht gedruckten *Briefe zur Beförderung der Humanität*[10] kann man in dem Text einige kurze Sätze über die Teilung Polens finden. Wir wissen, dass Herder diesen Text in den Jahren 1792–1797 schrieb und dass es eine Kritik an den Koalitionskriegen gegen das revolutionäre Frankreich war. In der totalen Kritik an der Politik des feudalen Machthabers stellte Herder das Schicksal Polens als Beispiel seines Imperialismus dar. In der veröffentlichten Version von den „Briefen zur Beförderung der Humanität" verteidigte Herder aber Friedrich II. und entband diesen von der Schuld an der Teilung Polens.

Ein merkwürdiger Text ist die Abhandlung „August von Polen und Stanislaus der Erste („August Król Polski i Stanisław Pierwszy)" in der Zeitschrift „Adrastea" (in einer Ausgabe aus diesem Jahrbuch sind auch Betrachtungen über Peter den Großen und die zukünftige Rolle Russlands in

---

[6] Zitiert nach Cz. Pilichowski, *Tradycje przyjaźni niemiecko-polskiej*. „Dzieło narodu, rocznik Ziem Zachodnich i Północnych TRZZ" 1964, S. 256.

[7] Übers. der Autoren.

[8] Vgl. B. Suphan (Hrsg.), *Herders Sämtliche Werke.* Bd. XXIX, Weidmannsche Buchhandlung, Berlin 1877–1913, S. 407.

[9] Vgl. J. G. Herder, *Myśli o filozofii dziejów.* Bd. II, übersetzt von Jerzy Gałecki, mit einem Vorwort und Kommentar von Emil Adler, Warszawa 1962, S. 324–328; Vgl. idem, *Wybór pism*, S. 500.

Europa zu finden). In dieser Abhandlung bemerkt Namowicz, dass Herder nicht zum Ausdruck bringen wollte, was in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Polen geschah.

Es ist schwer zu sagen, ob Herder die Informationen über Polen fehlten oder ob er die Zeit des polnischen Königs Stanislaus Poniatowski (1764–1795) negativ beurteilte. Herder suchte den Grund für den Fall des polnischen Staates. Die Historiker haben noch keine Antwort darauf gefunden, ob die feudale Kultur Polens zum Untergang verurteilt war. Das Bild Polens, welches aus seiner Feder floss, ist ein schreckliches Beispiel der Einteilung des Staates (wo der Adel regierte und der dritte Stand und die Aufklärung keinen Platz fanden). Die ganze Schuld für die Teilung Polens lastete – laut Herder – auf dem polnischen Hochadel (den Magnaten), der es nur auf seinen Vorteil und nicht auf das Allgemeinwohl abgesehen hatte. Der polnische Hochadel förderte den Fortschritt der Aufklärung nicht (z.B. König Stanislaus Leszczyński.) Polen musste untergehen, weil es auf die Aufklärung der Machthaber verzichtete und sich in feudaler Anarchie verstrickte.

Es besteht kein Zweifel daran, dass Polens Schicksal Herder und den anderen deutschen Intellektuellen als Beispiel eines unreformierten Staates diente, wo es keinen Platz für den Bürgerstand, das bürgerliche Arbeitsethos und die bürgerliche Ethik gab. Die polnische Aufklärung in der Zeit des letzten Königs von Polen Stanislaus Poniatowski verstand Herder als ein Spiel der großen Herren, zu denen er Distanz hielt (wie auch zum Libertinismus einiger Vertreter der französischen Aufklärung). Herders Meinung über Polen war keine Reflexion über eine Volksgeschichte, sondern das Modellbeispiel eines Staates, der fallen musste, weil der dritte Stand keine Möglichkeit hatte, den ihm zugedachten Platz einzunehmen. Das Schicksal Polens war eine Warnung für Deutschland und das ganze Europa.

Die Frage, ob Herder eine negative oder positive Einstellung zu Polen hatte, ist falsch gestellt. Natürlich waren ihm alle nationalen Strömungen, die während des Krieges gegen Napoleon Bonaparte nach Deutschland gekommen waren, fremd – das bedeutet aber nicht, dass Herder Polen besondere Sympathie entgegengebracht hatte.

Seine Betrachtungen beruhen auf der These, dass in der Geschichte der Menschheit jede Nation, z.B. die Polen, die Deutschen, die Engländer oder die altertümlichen Griechen eine in gewissem Maße wichtige, nur ihr zugedachte

---

[10] J. G. Herder, *Briefe zur Beförderung der Humanität.* Herausgeben von Heinz Stolpe in Zusammenarbeit mit Hans Joachim Krase und Dietrich Simon, Bd. I–II, Aufbau-Verlag Berlin und Weimar 1971, polnische Übersetzung aus *Herders Sämtlichen Werken,* Bd. XVIII, S. 353; Vgl. J. G. Herder, *Wybór pism*, S. 501.

Aufgabe zu erfüllen hat. Die besondere Rolle eines jeden Volkes ergibt sich nicht nur aus den positiven Eigenschaften, im Gegenteil – sie ist ein Konglomerat aus Gutem und Bösem, und nur das sollte der Aspekt einer Analyse sein. Herder verband Historismus mit Theologie, und aus diesem Paradox folgt das Verhältnis zu Polen: gerade die besondere Schichtung der polnischen Gesellschaft (die historische Grundsätze hatte) verursachte den Fall des polnischen Staates.

In der Zeit zwischen Aufklärung und Romantik jedoch waren Herders Werke nur aufgrund von drei Problemen in Polen bekannt. Offensichtlich war, dass man in Polen über Herders Schriften im Zeitalter der Aufklärung nicht viel wusste. Die Tradition der Ästhetik und des Klassizismus sowie die Einflüsse der französischen Kultur waren in Warschau sehr stark, so konnten Herders theoretische Literaturkonzeptionen keinen Anklang finden. In der polnischen Hauptstadt spielte die politische Literatur, die für Staatsreformen plädierte, eine große Rolle – Herder schwieg über dieses Thema.

Der polnische Staat hatte 1772 im Westen und Norden eine seit Jahrhunderten bestehende Grenze. Im Osten war das Gebiet Polens nach der größten Machtausdehnung geschrumpft.

Die im Jahre 1772 folgenden Abtretungen hatten Russland die Dniepr und Düna-Linie, Österreich Ostgalizien und Preußen die ersehnte Landbrücke nach Ostpreußen eingebracht. Der polnische Staat hatte etwa ein Drittel seines Gebietes verloren und musste am 18. September 1773 die neuen Grenzen anerkennen.

Unter dem Schock der Ereignisse schien es zunächst, als könne durch die Rekonstruktion des Staates noch eine Reformierung der bestehenden Verhältnisse erfolgen. König Stanislaus Poniatowski und sein Staatsrat setzten die begonnenen Arbeiten fort, schufen 1773 das erste Kultusministerium Europas, förderten polnischsprachige Literatur und versuchten durch Publikationen über polnische Geschichte eine Art Nationalgefühl zu wecken. Gleichzeitig versuchte man, natürlich ohne Erfolg, die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse durch die Schaffung von Industriebetrieben zu verbessern. Darüber hinaus wurde 1788 beschlossen, ein stehendes Heer aufzustellen und eine neue Verfassung zu erarbeiten. Von dem stehenden Heer weigerte sich der Sejm[11] die erforderlichen Steuern anzunehmen; das Verfassungsprojekt kam zwar zustande, aber es hatte für die weitere Entwicklung keine reale Bedeutung mehr.

Die Änderung der Einstellung zu Herders Werken nach 1800 war mit den tatsächlichen Veränderungen im politischen, gesellschaftlichen und

[11] Der polnische Reichstag.

geistigen Leben der letzten Entwicklungsstadien der polnischen Aufklärung verbunden. Das war die Zeit, in der die Polen eine Konzeption suchten, um die Unabhängigkeit wieder zu gewinnen (nicht nur auf dem Weg der direkten politischen und militärischen Entscheidungen, sondern auch auf dem Weg der Entwicklung eines modernen Volkes, wo alle Schichten der Gesellschaft einen demokratischen Staat bilden werden).

Die Rezeption von Herders Werken in Polen begrenzte sich auf drei Hauptprobleme. Es sei betont, dass viele seiner Schriften als Bedenken eines protestantischen Pastors (in konfessioneller Hinsicht) für die polnische, d.h. katholische, geistige Elite des 19. Jahrhunderts einfach nicht interessant waren.

Das erste Problem in der Literaturwissenschaft und -kritik war der historische Aspekt in der Literaturforschung (das Interesse an der Bibel als Werk der orientalischen Poesie und an mittelalterlichen Legenden über Heilige und Ritter). Mit diesem Problem beschäftigte sich in seinen Schriften der polnische Literaturforscher Leon Borkowski, der unter dem Einfluss von Herder stand[12]. In seiner bekannten Abhandlung aus dem Jahr 1818 (über Klassizismus und Romantik, aber auch über den Geist der polnischen Poesie) rief Kazimierz Brodziński zur Schaffung einer polnischen Literatur auf, die nicht aus dem französischen Klassizismus schöpfe und auch keine Nachahmung deutscher Poesie sei. Die Untersuchung des eigenen Bewusstseins war eine Forderung, die Brodziński (Herders Postulaten gemäß) an die polnische Literatur stellte[13].

Das Interesse an Volksliedern war das zweite Problem. Die Volkslieder in Polen, wie auch die Lieder anderer slawischer Völker, wurden als über die Geschichte dieser Völker sprechende Quelle behandelt. Der ästhetische Aspekt spielte hier keine Rolle. So behandelte Tadeusz Czacki dieses Thema in seinem Werk *O litewskich i polskich prawach 1800–1801* („Über litauische und polnische Rechte")[14], indem er schrieb, dass die Lieder dieser beiden Völker eine historische Quelle seien[15]. In diese Richtung gingen auch die Konzeptionen von

---

[12] Vgl. hierzu Leon Borowski, *Uwagi nad poezją i wymową i inne pisma krytyczno-literackie.* Warszawa 1972, S. 39 ff. und S. 213 ff. Wenn wir daher behaupten, dass er bei seiner Entgegensetzung von moralischer und ästhetischer Humanität Goethes und Schillers in seinem Begriff des Moralischen auch noch konkrete Wirklichkeit erfasst, so können wir dafür zum Beweis seine Feststellung aus den Humanitätsbriefen anführen, dass die Poesie den Mittelpunkt aller menschlichen Bestrebungen, nämlich die echte, ganze, moralische Natur des Menschen, die Philosophie des Lebens zu suchen habe und dass nach dem Lande der Einfalt, der Wahrheit und Sitten der Weg ginge.

[13] Vgl. K. Brodziński, *Pisma estetyczno-krytyczne.* Bearbeitet von Aleksander Łucki, Bd. II, Warszawa 1934, S. 51. Brodziński hat sehr viel über Herders Werke gelesen und schätzte ihn sehr hoch. Oft hat er sich auch auf Herders Autorität berufen.

[14] Übers. der Autoren.

[15] Vgl. J. G. Herder, *Wybór pism*, Wrocław 1987, „Biblioteka Narodowa" Nr. 222, S. 75. In der Zeit der polnischen Romantik sah man in Volksliedern vor allem das Zeugnis der nationalen

Zorian Dołęga Chodakowski, der in Volksliedern die Spuren des alten Glaubens der Slawen aus der Zeit der Einführung des Christentums zu finden glaubte.

> Wenn Herder schreibt, dass er es „weder in der Kunst noch im Leben ertragen könne, dass dem, was man Talent nennt, wirkliche, in Sonderheit, moralische Existenz aufgeopfert werde und jenes alles sein soll", so ist damit eben die Verurteilung des ästhetischen Purismus und die Forderung ausgesprochen, dass auch der Künstler sich als dienendes Glied der Wirklichkeit einfügen solle und dass er nicht autonom ist.
>
> Dieselbe Ansicht hatte Herder in seiner Jugend formuliert, als er im Vorwort zu den Volksliedern sagte: „Die Gesänge sind das Archiv des Volkes, der Schatz seiner Wissenschaft und Religion, der Taten seiner Väter und der Begebenheiten seiner Geschichte".

Kazimierz Brodziński wollte Herders Weg gehen, was sein Artikel aus dem Jahre 1826 mit dem Titel *List do Redaktora Dziennika Warszawskiego o Pieśniach Ludu* („Der Brief an den Redakteur des Warschauer Tagesblatts über Volkslieder") beweist[16]. Brodziński rief zur Sammlung der Volkslieder des ganzen Slawentums auf, nicht nur wegen ihrer historischen, sondern auch aufgrund ihrer ästhetischen Werte. Sein Appell fand keinen Widerhall. Die entstehende Romantik suchte die Renaissance der nationalen Literatur nicht in den Volksliedern des Slawentums.

Das dritte Problem im geistigen Leben Polens war Herders Kapitel über die Slawen aus seinem Werk *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*[17]. Dieses Kapitel wurde zweimal übersetzt: im Jahre 1820 von K. Brodziński und wiederholt von I. B. Rakowiecki. Zum dritten Mal bekam der polnische Leser die Möglichkeit, das Kapitel kennen zu lernen, dank der vollständigen Übersetzung der *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, die von Józef Bychowiec vorbereitet wurde. Die für die letzte Phase der polnischen Aufklärung charakteristische Kritik der eigenen historischen Tradition wechselte in eine Apologetik des Slawentums und der Mystik.

Das aus dem Geist der Menschheitsideen geborene Slawenbild war für die Betonung der besonderen Rolle der slawischen Völker – besonders in Polen – und für die religiöse Renaissance der Welt nützlich. Herders Betrachtungen dienten in Polen der Rehabilitation der sarmatischen Kultur des 17.–18. Jahrhunderts und gestalteten die polnische romantische Historiosophie, gemäß der die Schuld für Polens Teilung nur auf der Seite

---

Identität. Die ästhetische Seite war zweitrangig. Vgl. mit den Schriften von Michał Zalewski (sein literarisches Pseudonym war Wacław z Oleska) und den Gedichten von dem berühmten polnischen Dichter Adam Mickiewicz.

[16] Übers. der Autoren.

[17] Vgl. H. Stolpe (Hrsg.), *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit.* Bd. I–II, Berlin und Weimar, Teil 16, das vierte Kapitel.

von Russland, Preußen und Österreich lag (das war z.B. die Meinung von Bischof Jan Paweł Woronowicz).

Wie bereits erwähnt, sind diese drei Probleme – die bereicherte Literaturreflexion, die Entdeckung der Volkslieder und die Rückkehr zum Slawentum – für Herders Rezeption kennzeichnend.

Andere Werke Herders wurden gekürzt und mit Kommentaren veröffentlicht, z.B. dort wo er sich kritisch über die Kirche und das Papsttum äußerte[18].

Polnische Forscher zeigten Ende des 19. Jahrhunderts Interesse an Werken von Herder. Diesbezügliche wissenschaftliche Forschungen finden in Galizien (Krakau, Lemberg) ihren Anfang, weil dort Germanisten ansässig waren.

In der ersten Hälfte des 20. Jhs. schrieb man wenig über Herder – eine Belebung der Forschungen kam Ende der fünfziger Jahre. Die erste polnische Monographie über Herder schrieb Emil Adler im Jahre 1965. Er eröffnete auch am 26. September 1964 in Mohrungen das Herder-Museum, was ein interessantes Beispiel für die deutsch-polnische Zusammenarbeit zwischen dem Museum von Ermland und Masuren in Allenstein und der Nationalen Forschungs- und Gedenkstätte der klassischen deutschen Literatur in Weimar ist. Das Herder-Museum in Mohrungen dient schon seit vierzig Jahren der deutschen und polnischen Kultur. Im September 1994 fand ein Herder gewidmetes Seminar in Mohrungen statt, wo man den 250. Geburtstag Herders feierte. Diese Feier wurde auch vom Lehrstuhl für Germanistik und von der Johann-Gottfried-Herder-Stiftung der Danziger Universität organisiert. Im November fand ein sehr interessantes internationales Seminar statt.

Am 27. Februar 1991 wurde die Johann-Gottfried-Herder-Stiftung ins Leben gerufen, deren Zweck die Förderung der Lehre und des Studiums der deutschen Sprache sowie die wissenschaftliche Beschäftigung mit der deutschen Kultur, Sprache und Literatur an der Danziger Universität ist.

Das ist ein neues Beispiel für die deutsch-polnische Zusammenarbeit und Herders Einfluss.

> Die von den „Gründungsvätern" der USA aufgestellte These, dass „(nur) zur Sicherung dieser Rechte zwischen den Menschen (die) Regierungen eingerichtet werden, welche ihre gerechte Gewalt (nur) aus der gemeinsamen Meinungsbildung der regierten (Bürger) erhalten", fand auch in Frankreich begeisterte Anhänger und führte hier zum revolutionären Umsturz des Absolutismus und der feudalen Verhältnisse (1789). Die Ideen dieser Revolution machten bisherige Untertanen feudaler Fürstenstaaten zu Bürgern konstitutioneller Monarchien oder Republiken. Diese Gedanken wirkten auf ganz Europa und sollten sich für Ostmitteleuropa mit den kulturphilosophischen

[18] Vgl. J. Sikora, *Morąg – z dziejów miasta i powiatu*. In: J. Sikora, *Jan Gotfryd Herder*. Olsztyn 1973, S. 113–123.

Ideen von Herder verbinden: er machte dem Menschen die Zugehörigkeit zu einem Volk bewusst und betonte die kulturelle Eigenständigkeit jedes einzelnen Volkes. Daraus entwickelte sich später die politische Vorstellung von der Ordnung der Völker in Nationalstaaten.

BERICHTE UND REZENSIONEN

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA
Gdańsk 2006 Nr. 14

Tożsamość i odrębność w zjednoczonej Europie. Obrazy krajów i stereotypy narodowe w literaturze anglo- i niemieckojęzycznej (26. 09. – 27. 09. 2005, Wszechnica Mazurska, Olecko)

Tematy wygłoszonych na konferencji referatów obejmowały szerokie spektrum zagadnień związanych nie tylko ze zjawiskami wymienionymi w jej tytule, ale także tymi, które śmiało można nazwać aktualną problematyką współczesnego świata.

W referacie Jolanty Sztachelskiej (*U źródeł stereotypu. Polacy na drugiej półkuli w relacjach naszych podróżników końca XIX i XX w.*) pod kątem istnienia stereotypu Polaka na emigracji przeciwstawione zostały *Listy z podróży do Ameryki* H. Sienkiewicza oraz *Listy z podróży do Brazylii* A. Dygasińskiego. Teoretyczne zagadnienia związane z pojęciem stereotypu, tożsamości, mitu oraz przyczyn ich powstawania poparła autorka analizą utworów. W listach Sienkiewicza zwróciła m.in. uwagę na mit Dzikiego Zachodu, legendę męskości i wolności, zaś w relacji Dygasińskiego na negatywne stereotypy polskiej emigracji za oceanem (np. Polaka-żebraka Europy oraz upadłej Polki).

Współczesnej literaturze polskiej poświęciła swoje wystąpienie Ewelina Kamińska (*Nie taki diabeł straszny... Wizerunek Niemca w twórczości współczesnych pisarzy polskich z Pomorza Zachodniego*). W sposobie postrzegania Niemca w literaturze polskiej zaszły po r. 1989 istotne zmiany, a negatywne stereotypy, np. polakożercy (np. w twórczości Ryszarda Liskowackiego, Ireneusza Gwidona Kamińskiego), zostały wyparte przez wizerunek „dobrego Niemca", obecny w powieści historycznej (I.G. Kamińskiego) lub przez postaci neutralne. Pod kątem obrazu Niemca omówione zostały powieści takich autorów, jak Piotr Zieliński, Andrzej Palmirski, A.D. Liskowacki, Joanna Kulmowa oraz Krzysztof Niewrzęda.

Dziennikowi z podróży pióra Tiny Stroheker (*Polnisches Journal*, polskie tł. *Niemka jedzie do Polski*) poświęcił swój referat Grzegorz Jaśkiewicz. Dziennik Stroheker został przedstawiony pod kątem takich stereotypów, jak „polska gospodarka", motyw pięknej Polki czy „sarmackiego Polaczka", a także „dychotomii bogactwa i biedy", symboli polskiego orła, narodowego patosu (Bóg, Honor, Ojczyzna). Inne obrazy obecne w dzienniku Stroheker to etos Matki (związany z kultem Matki Boskiej) czy powszechne przekonanie o Polakach jako gościnnych i „uprzejmych ludziach". Stroheker, jak podkreślił Jaśkiewicz, Polski wcześniej nie znała, a swą wiedzę – co ciekawe – zaczerpnęła także z literatury.

Podobną tematykę podjęła Elżbieta Nowikiewicz (*Wspomnienia z podróży do Polski. Uwagi na temat współczesnej niemieckiej literatury podróżniczej*). Przeanalizowane zostały polskie motywy u T. Stroheker oraz w dzienniku niemieckiego pisarza polskiego pochodzenia Mathiasa Kneipa (*Kamienie węgielne w plecaku. Spotkania z Polską*), w którym opisał swe spotkania z Polską, znaną z opowiadań dziadków. Trudności w zachowaniu neutralnego podejścia, sfera moralno-religijna oraz kwestia tzw. poprawności politycznej to główne wątki tego wystąpienia.

Literaturze podróżniczej poświęciła swój referat także Anna Gajdis (*Ciągłość i przeobrażenie. „Syrena na Trakcie Warszawskim. Przechadzki po Warszawie" Gerharda Gnaucka (2004) a niemieckojęzyczna tradycja literacka opisów stolicy*). Autorka porównała m.in. tekst Gnaucka do starszych tekstów z gatunku dziennika z podróży oraz do *Reise nach Polen* Aleksandra Döblina.

Inną podróż z kolei opisał w swej powieści W. Büscher. Stała się ona przedmiotem wystąpienia Anny Rutki (*W poszukiwaniu Wschodu. Powieść Wolfganga Büschera „Berlin – Moskwa podróż na piechotę" (2003)*). Autorka przedstawiła sentymentalne okoliczności powstania wspomnień dziennikarza, mające swe źródło w prywatnym życiu autora, a także malownicze opisy podróży oraz jego spostrzeżenia na temat Polski, Białorusi i Rosji (np. Polska to „jeden wielki plac budowy", „Białoruś – pamięć ważyła tu tony", Rosja – zmęczony kraj złomowisko).

Wojna i pamięć. Obraz europejskiego wschodu w powieści Arno Surminskiego Vaterland ohne Väter (2004) to temat wystąpienia Mirosława Ossowskiego. W referacie została zaprezentowana biografia urodzonego w Prusach Wschodnich pisarza oraz jego twórczość, a także fabuła i struktura najnowszej powieści oraz jej podobieństwa do *Im Krebsgang* G. Grassa.

Wokół motywu polskich ułanów w niemieckiej literaturze lat 80 to temat wystąpienia Marion Brandt. Na podstawie przykładów ze współczesnej poezji niemieckiej autorka ukazała, iż motyw polskiego ułana wszedł do znanych utworów prozatorskich i wierszy współczesnej literatury niemieckiej (Grass, Uwe Kolbe, Esther-Marthe Ullmann-Goertz), reprezentując w nich głównie świat irracjonalny.

Korzystając z wypowiedzi współczesnych (w tym kontrowersyjnych) polityków na temat Wolfa Biermanna oraz opierając się na wydarzeniach politycznych rzutujących na biografię tego autora, przedstawiła Ewa Gałka warunki niemieckiej recepcji jego twórczości (*Podzielona powojenna Europa a tożsamość narodowa Niemców w świetle twórczości Wolfa Biermanna*).

Poezja Hansa Magnusa Enzensbergera oglądana pod kątem występowania obcości rozumianej jako zjawiska obecnego także ponad kategoriami narodowości i tożsamości (związanego m.in. z poczuciem obcości wobec czasu,

historii, rzeczywistości, z własną narodowością i tożsamością) była tematem wystąpienia niżej podpisanej.

Współczesnej literaturze austriackiej poświęciły swe wystąpienia Monika Szczepaniak oraz Agnieszka Palej. W referacie *»Homo austriacus brutalicus«. Austriacy w oczach Jelinek* przedstawiła Monika Szczepaniak mity i powszechne przekonania na temat Austrii („felix Austria", mit habsburski, Wiedeń, hedonizm, poddani cesarza), poddane krytycznej ocenie w prozie E. Jelinek, która przeciwstawia im inny obraz – mistyfikację pięknej ojczyzny, obumieranie wartości, wyrachowanie i chłód.

Agnieszka Palej zwróciła uwagę na twórczość autora, wykorzystującego w swej prozie polskie motywy (*Obraz świata Wschodu i Zachodu w prozie Radka Knappa).* Przeanalizowane powieści to m.in. *Lekcje pana Kuki* oraz *Franio*. W prozie Knappa autorka zwróciła uwagę na język pisarza, jego poglądy na temat własnej misji jako łącznika między kulturami, a także na wizję polskiej prowincji i stereotypowych znaków dotyczących Polski (Matka Boska, bocian, wódka) i Austrii (Wiedeń, miasto muzeów i kawiarń).

W referacie Jerzego Kamionowskiego (*Biali Amerykanie w powieściach Ukochana Tony Morrison*), w kontekście drażliwej kwestii dotyczącej narodowej amnezji wobec niewolnictwa i tak zwanej „pamięci zbiorowej" oraz wizerunku białych Amerykanów podkreślona została ta problematyka także w wymiarze operowania językiem w powieści oraz na poziomie przedstawiania cielesności bohaterów (fizyczność i cielesność bohaterów czarnych oraz bezcielesność białych).

Twórczością Iris Murdoch w perspektywie rządzących w Wielkiej Brytanii stereotypów na temat Polaków zajęła się Anna Tomczak (*Polacy w powieściach Iris Murdoch*). Autorka zauważyła, że jeszcze w latach 40. XX w. była to wiedza znikoma, ograniczająca się to stwierdzeń, że „Polska to zimny kraj" lub kraj „wesołych wieśniaków". Negatywny obraz utrwalił się także za sprawą politycznych wydarzeń z r. 1941, a po wojnie uległ dalszemu pogorszeniu. Przedstawione powieści Iris Murdoch nie powielają powszechnych przekonań, chociaż obraz Polaków w nich przedstawiony też nie jest najlepszy.

Wizerunek Polaków i Niemiec w powojennej literaturze amerykańskiej to temat wystąpienia Krzysztofa Koseckiego. Wychodząc od semantyki słowa *Polack*, będącego etykietą („label") funkcjonującą od ponad 150 lat, przeanalizował autor sposoby użycia tego pojęcia i jego tłumaczenia w powieściach E. Hemingwaya (*Wine of Wyoming*), sztuce Tennessee Williamsa (*A Streetcar Named Desire*) oraz w *Daddym* Sylvii Plath.

Twórczość Aldousa Huxleya, pod koniec lat 20. głoszącego m.in. koniec cywilizacji Zachodu, przedstawił Grzegorz Moroz (*Od sceptycznego patriotyzmu do mistycznego pacyfizmu – Aldous Huxley a tożsamość narodowa*). Autor

zajął się głównie eseistyką Huxleya (*Cele i środki*, *Filozofia wieczysta*, *Szara eminencja*, *Wyspa*).

Jak wynika z przedstawionych referatów, chętnie podejmuje te tematy literatura podróżnicza, ale także działalność publicystów (np. hrabiny Dönhoff, której sylwetkę przedstawił E. Kuczyński). Z racji tak interdyscyplinarnie zakrojonej problematyki – tak jeśli idzie o literatury narodowe, jak i prezentowane zjawiska – należy oczekiwać, że ten obszar badawczy nadal będzie eksplorowany.

Agnieszka K. Haas (Gdańsk)

Holger Böning, Hans Wolf Jäger, Andrzej Kątny und Marian Szczodrowski (Hrsg.): *Danzig und der Ostseeraum. Sprache, Literatur, Publizistik*. Edition Lumičre, Bremen 2005. 345 S.

Aus den Beiträgen zu einer internationalen Tagung[1], die im Juli 2004 in Gdańsk/Danzig stattgefunden hat, und ein Jahrzehnt Danzig-Bremischer Zusammenarbeit rekapituliert, haben die Herausgeber einen umfangreichen Band zusammengestellt, der Unterschiedliches vereint.

Der *genius loci* der Stadt an der Mottlau und an der Raduane regt nach wie vor Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaftler sowie Historiker sowohl aus Polen als auch aus Deutschland dazu an, die multikulturelle Dimension der Stadt und des Ostseeraumes aufzuarbeiten. Die Autoren der 18 Beiträge, die in vier Kapiteln – *Ältere Literatur, Sprache und Unterricht, Presse und Publizistik* und *Literatur des 20. Jahrhunderts* – erschienen sind, bilden insgesamt ein breites Spektrum nicht nur der kulturellen Dimension der Stadt Danzig und des Ostseeraumes. Sie schildern aber auch die deutsch-polnischen Vorstellungen voneinander, und liefern ein „weites Feld" der sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse.

Gesellschaftliche und kulturelle Lebensbereiche und die Entwicklung der Sprache sind eng mit der Geschichte verbunden, was *Monika Unzeitig* (Bremen) in dem einleitenden, die Stadtproblematik im 16. Jh. schildernden

[1] Vgl. auch den Konferenzbericht von *Agnieszka Haas* in: *Studia Germanica Gedanensia 13*, Gdańsk 2005.

Aufsatz zeigt. Die Autorin bespricht die erste in deutscher Sprache verfasste Stadbeschreibung Danzigs, die nicht nur die kartographische Einordnung der Stadt enthält, sondern auch eine Vorstellung über den kulturgeschichtlichen Vordergrund gibt. Das explorierte, im Jahre 1493 herausgegebene Buch von Sebastian Münster stellt ein Sammelwerk dar, das historisches, geographisches, naturwissenschaftliches und volkskundliches Material kompiliert. Die Beschreibung der Kontinente und Städte bildet eine Reiselektüre und ein Wissenschaftskompendium des mittelalterlichen Wissens. Die Autorin weist darauf hin, dass die in diesem Buch vorgestellte Stadtbeschreibung Danzigs im Vergleich zu den anderen in dieser Zeit verfassten Stadtbeschreibungen eine neue Gattung bildet. Dadurch, dass sie in Erfahrungswissen fundierte *descriptio* versucht, stellt sie wissenswertes Material von hohem Wert zusammen.

Hans Wolf Jäger (Bremen) schenkt seine Aufmerksamkeit der jung verstorbenen, im 17. Jh. in Pommern lebenden und wirkenden Dichterin Sibylla Schwarz, die zwei in Danzig im Jahre 1650 herausgegebene Bände von Gedichten hinterlassen hat. Die Gedichte der jungen Autorin ahmen im Stil Francesco Petrarca nach. H. W. Jäger zitiert gewählte Gedichte der jungen Dichterin, analysiert sie im Vergleich zur Dichtung von Petrarca und hebt die wichtigsten Elemente des Stils von Sibylla Schwarz hervor, die als Merkmale Petrarcas Poesie anerkannt werden können. Sibyllas Sonette untersucht der Autor auch bei der Berücksichtigung ihres Lebenslaufes.

Mit der Schriftstellerin Stanisława Przybyszewska, die von 1925 bis zu ihrem Tode 1935 in Danzig lebte und deren Werke zum Gegenstand der Abhandlung in dem zu besprechenden Band wurden, widmete sich *Marion Brand* (Gdańsk/Berlin). Die Autorin erörtert den Begriff der Revolution bei M. Przybyszewska und analysiert ihre Stücke und Erzählungen, in denen Przybyszewska das Verlangen nach einer umfassenden kulturellen Erneuerung mit mystischem Denken verbindet und in der Revolution einen Prozess sieht, in dem geistiges Schaffen zur treibenden Kraft der Geschichte wird.

Der im Weiteren vorgelegte Beitrag von *Andrzej Kątny* (Gdańsk) setzt sich mit der Problematik der phraseologischen und lexikographischen Praxis zusammen. Der Autor definiert den Gegenstand seiner Forschung und erklärt, was für eine sprachliche Erscheinung er unter dem Begriff *Phraseologismus* versteht. In Anlehnung daran wird kurz die Geschichte der polnisch-deutschen phraseologischen Zusammenstellungen dargestellt und eine Analyse der älteren phraseologischen zweisprachigen Wörterbücher (*Flores Trilingues, Enchiridion Polonicum*) durchgeführt. Der Schlussfolgerung des Verfassers kann man ohne Weiteres zustimmen – „Die Feststellung, ob die angegebenen Äquivalente Phraseologismen sind, ist nicht immer eindeutig zu treffen und

kann erst nach dem Vergleich mit anderen Quellen aus der gegebenen Zeitperiode gemacht werden" (S. 44).

Es ist offensichtlich und allgemein bekannt, dass die Völker- und Ländernachbarschaft – sei es die friedliche oder auch die feindliche – unvermeidlich zu sprachlichen Kontakten zwischen Sprachgemeinschaften führt, die wiederum in der gegenseitigen Beeinflussung der betreffenden Sprachen münden. Die deutsch-polnischen Kontakte und deren Auswirkungen auf das interne sprachliche System des Polnischen, insbesondere auf die Lexik, wurden zum Gegenstand des Beitrags *Einfluss der deutschen Dialekte auf das Polnische* von *Tomasz Czarnecki* (Gdańsk).

Im Mittelpunkt des Beitrags von *Armin Hetzer* (Bremen) stehen estnische Predigten von Georg Müller, die um 1600 entstanden sind und die der Autor den etwa 100 Jahre später geschriebenen Texten von Predigten gegenüberstellt, was er der linguistischen Analyse unterzieht. Weiterhin werden die Merkmale der bewahrten Texte des sog. Halb-Estnischen der Deutschbalten dargestellt. Die Analyse der Texte veranschaulicht die sprachlichen Mischungs- und Ausgleichprozesse in Estland, die zur sprachlichen Umwälzung führten, infolge deren eine neue Kolonisationsmundart – die Sprache der Deutschbalten entstanden ist. Diese Sprache ist nicht nur ein soziales, kulturhistorisches Phänomen, das nur von extralinguistischen, zum Sprachwandel beitragenden Faktoren gestaltet wird. Diese Sprachmischung wurde zu einem aus einzelnen Subsystemen bestehenden Gesamtsystem, das unter der Berücksichtigung der Lautgesetze, der systemhaften Sprachstruktur und der regelhaften Sprachentwicklung in ihrem stammeshaften historischen Kontinuitätszusammenhängen angesehen wird.

Die Sprache der Propaganda sowie deren Mechanismen sind für *Jan Sikora* (Gdańsk) der Ausgangspunkt für seine Untersuchungen zur Sprachverwendung in der Danziger Presse vor 1939. Die präsentierte Darstellung des Völkerbundes basiert auf Verwendung von Assoziationen der Situation und Verhandlungen im Völkerbund mit negativ wertenden Vorstellungen sowie auf der Herabsetzung der politischen Rolle des Völkerbundes in der Danziger Öffentlichkeit.

Die Problematik der Juden im Zusammenhang mit der deutschen Presse und Sprache wurde zum Thema des Beitrags von *Michael Nagel* (Bremen), in dem er die Rolle der jüdischen Presse in Danzig und ihren Einfluss auf die jüdische Gemeinde mit besonderer Berücksichtigung der Vorkriegsperiode darstellt.

Mit *Danziger Beiträge zur gemeinnützig-ökonomischen Aufklärung und zur Volksaufklärung – die Naturforschende Gesellschaft, Michael Christoph Hanow und Johann Daniel Tietz* von *Holger Böning* (Bremen) und mit *Verteidiger der ewigen Rechte und Freund der Tugend. Die Danziger Presse vom*

17. bis zum frühen 19. Jahrhundert von *Małgorzata Wittenberg* (Gdańsk) wird die Publizistik in Danzig und im Ostseeraum behandelt. H. Böning befasst sich in seinem Aufsatz mit der Danziger volksaufklärerischen Literatur und Publizistik des 18. Jahrhunderts und M. Wittenberg will in ihrem Beitrag das kulturelle und das gesellschaftliche Leben Danzigs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an Hand der Danziger Presse darstellen.

Mirosław Ossowski (Gdańsk) befasst sich in seinem Beitrag *Wolfgang Koeppen und Szczytno/Ortelsburg* mit dem Genre der Erinnerungsliteratur des verlorenen Ostens in der deutschen Literatur der Gegenwart. Die pommersche Literatur war im Gegensatz zur ostpreußischen und schlesischen Literatur bis in die achtziger Jahre ein unerforschtes Gebiet in der Nachkriegsliteratur. Erst in den neunziger Jahren wird sie von Literaturwissenschaftlern und Germanisten untersucht, jedoch vor allem im Zusammenhang mit der Flucht- und Vertreibungsthematik. Mirosław Ossowski erforscht hingegen das literarische Bild der verlorenen Provinz aus der Perspektive des Autors, der vor dem zweiten Weltkrieg dort gewohnt hat. Die Grundlage für die literarische Interpretation bilden zwei Romane: *Es war einmal in Masuren* (1991) und *Die Mauer schwankt* (1935).

Die Problematik der Veränderung der Mentalität der Menschen unter dem Einfluss der Kriegsereignisse und der Einfluss der historischen Ereignisse auf das Schicksal der einzelnen Menschen wurden im Referat von *Hans R. Wahl* (Bremen) *Walter Flex' Bild Polens und der baltischen Länder* dargestellt. In die Analyse wird der während des ersten Weltkrieges verfasste Roman *Der Wanderer zwischen beiden Welten* (München 1920) einbezogen, wo das Schicksal von zwei Soldaten beschrieben wird, von denen nur einer nach Hause zurückkehrt. Der Autor berührt Probleme der nationalistischen Einstellung der deutschen Soldaten zu den anderen Nationen und überlegt, inwieweit die Mentalität des Walter Flex, der eine besonders gefährliche Form des sog. weichen Nationalismus vertritt, repräsentativ ist. Hans R. Wahl ist davon überzeugt, dass die nationalistischen Einstellungen der deutschen Intellektuellen schon seit langem der Vergangenheit angehören.

Mit dem Titel *Das leuchtende Schiff. Der Untergang der »Wilhelm Gustloff« bei Günter Grass und Tanja Dückers* führt uns *Marek Jaroszewski* (Gdańsk) in die vergleichende Untersuchung der beiden erwähnten Werke. Der Untergang des Schiffes *Wilhelm Gustloff*, das von einem sowjetischen U-Boot versenkt worden war, wurde erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein Anreiz für G. Grass und T. Dückers, die Katastrophe und ihre Folgen literarisch zu behandeln. Im Jahre 2002 hat G. Grass das Ereignis zu einem gewissen Ausgangspunkt der Handlung der Novelle *Im Krebsgang* gemacht. Ein Jahr später erschien der Roman von T. Dückers *Himmelskörper.* Beide Werke wurden

von M. Jaroszewski verglichen. Er analysiert der Reihe nach die Hauptgestalten, ihre Geschichten, ihre Handlungen und ihren Stil. Die Einstellung der beiden Verfasser zu der behandelten Problematik ist unterschiedlich. Gemeinsam für die beiden Autoren ist, dass sie es vermeiden, direkt über die nazistische Vergangenheit zu sprechen. Der Autor analysiert auch den Stil der beiden literarischen Werke. In den erforschten Texten sind polnische Akzente zu verzeichnen, weil die jeweiligen Protagonisten auch der polnischen Sprache mächtig waren und sich notfalls dieser Sprache bedienten. Die tiefgehende kritische Analyse der beiden Werke trägt wesentlich zur Interpretation der Texte bei.

Zum Teil ähnliche Probleme behandelt *Wolfgang Emmerich* (Bremen), der sich mit der Frage auseinandersetzt, ob man aus der Geschichte lernen kann. Diese Problemstellung bietet die Gelegenheit für die literarische Bearbeitung zum Thema *Schiffsuntergänge 1945*, die in den Werken von Uwe Johnson, Walter Kempowski und Stefan Chwin behandelt werden. Emmerich stellt die Frage, ob die Deutschen ihre eigenen Opfer beklagen dürfen und antwortet, dass man aus der Geschichte nichts lernen kann, denn einerseits ist die deutsche Schuld unvergesslich, andererseits müssen die Deutschen mit den Tätern (Rechtsradikalen) und den Opfern leben.

Die Schönheit und Zerbrechlichkeit der Kultur wird in dem Aufsatz von *Martin Schönemann* (Bremen) der Brutalität der Geschichte entgegengesetzt, die eben das Schöne und Zerbrechliche zerstört. In der durchgeführten Analyse der Texte von Günter Grass stellte der Autor Danziger Orte dar, die ihm auch persönlich bekannt waren. Er reflektiert die Bausteine des Raumes: Gebäude, Straßen, Gegenstände, die mit der deutsch-polnischen Tradition und Vergangenheit von Danzig/Gdańsk verbunden sind und stellt dabei fest, dass die Seele der Stadt nach wie vor gleich pulsiert, da sie durch nichts zerstörbar sei.

Mit den Problemen der Übersetzung der Danziger Streikpoesie vom August 1980 und ihrer Übersetzbarkeit ins Deutsche setzt sich *Agnieszka Haas* (Gdańsk) auseinander.

Nur in einem losen Zusammenhang mit der Thematik der Konferenz steht der Beitrag von *Marian Szczodrowski*, der sich mit den Übertragungskanälen und ihren Funktionen in der fremdsprachlichen Kommunikation auseinander setzt.

Die hier aus offenkundigen Gründen nur stichpunktweise dargestellten Inhalte des Bandes *Danzig und der Ostseeraum. Sprache, Literatur, Publizistik* bilden insgesamt ein breites Spektrum sowohl sprachwissenschaftlicher als auch literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse, so dass das Buch jedem Interessierten gewiss Einiges zu bieten hat.

Grażyna Łopuszańska (Gdańsk)

Sambor Grucza: *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa 2004 (Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków Specjalistycznych), 220 S.

Das Hauptanliegen der Arbeit von Sambor Grucza ist, die Erkenntnisse linguistischer, glottodidaktischer und translatorischer Untersuchungen und Überlegungen zu Fachsprachen in einem gemeinsamen theoretischen Rahmen aufzufassen. Die theoretische Grundlage bildet für die Arbeit die relativistische Theorie natürlicher Sprachen von Franciszek Grucza (1983). Eine solche Auffassung der Fachsprachen hat eine große Bedeutung nicht nur für linguistische Analysen, sondern auch für praktische Zwecke wie die Erarbeitung von Methoden der Schulung von Fachsprachenübersetzern. Darüber hinaus unternimmt der Autor in seiner Arbeit einen Versuch, den Standort der Fachsprachenlinguistik (FSL) vor dem Hintergrund der Textlinguistik (TL), ihren Untersuchungsgegenstand und ihre Untersuchungsziele zu bestimmen sowie ihre Terminologie zu vereinheitlichen.

Die Arbeit besteht aus sieben Kapiteln, in deren erstem Kapitel der Autor die Entwicklung der FSL in Deutschland und in Polen dar stellt, wobei er den Problemen der Geschichte dieser Disziplin in beiden Ländern, ihren Untersuchungsrichtungen und -zielen sowie dem Verhältnis zwischen der FSL und der Terminologieforschung besondere Aufmerksamkeit schenkt.

Das zweite Kapitel enthält Überlegungen zum Wesen der Fachsprachen, zu ihrer Charakteristik in Bezug auf die Wirklichkeit, die sie beschreiben, sowie zu den Untersuchungszielen der FSL.

Den Ausgangspunkt für diese Überlegungen bilden vier Hauptannahmen: (a) Fachsprachen sind als autonome Sprachen zu untersuchen, obwohl sie immer auf einer Allgemeinsprache basieren. (b) Fachsprachen sind keine Varianten der Allgemeinsprachen, weil Fachsprachen und Allgemeinsprachen nicht zur Beschreibung derselben Wirklichkeit geeignet sind. (c) Auf die Fachsprachen können genauso wie auf die Allgemeinsprachen die Ansätze der Theorie natürlicher Sprachen von Franciszek Grucza angewendet werden. (d) Kein Sprachteilhaber, und um so weniger ein Fachmann ist heutzutage monolingual, denn jeder Mensch bedient sich einer Allgemeinsprache und irgendeines „Lekts".

Aufgrund der oben genannten Hauptannahmen teilt der Autor den Begriff „Fachsprache" in „Fachidiolekt" als Fachsprache einer konkreten Person und in „Fachpolilekt" als Summe und / oder Überlagerung zweier oder mehrerer Fachidiolekte. Vor dem Hintergrund dieser Einteilung sollte das Ziel der FSL nach S. Grucza eine Untersuchung der Fähigkeit zur Formulierung von Äußerungen (Texten) in Fachsprachen sowie der Fähigkeit ihres

Gebrauchs sein, d.h. die Untersuchung der fachsprachlichen und fachkommunikativen Kompetenz. Der Untersuchungsgegenstand der FSL ist somit auch um entsprechende glottodidaktische und translatorische Probleme zu erweitern.

Das dritte Kapitel des Buches ist der Entwicklung der TL gewidmet. Der Autor stellt in ihm die Etablierung der TL als einer Teildisziplin der Linguistik in Deutschland und in Polen dar und ermittelt deren Quellen. Er geht auch in dieser Darstellung auch kurz auf die Richtungen und den Gegenstand der Untersuchungen der TL in englisch-, romanisch-, skandinavisch- und slawischsprachigen Ländern ein. Dabei macht er auch fest, wann erstmals Untersuchungen zu fachsprachlichen Texten unternommen wurden und dass die Fachtextlinguistik (FTL) sowohl in der deutschen als auch in der polnischen Linguistik nicht als eine eigenständige Disziplin betrachtet wird, sondern als Subdisziplin der FSL.

In einem weiteren Teil dieses Kapitels beschäftigt sich S. Grucza mit der Entwicklung der TL, in der vier Etappen unterschieden werden können und zwar die Etappen der periphrastischen, semantischen, kommunikativ-pragmatischen und kognitiven Konzeptionen. Dabei betont der Autor die jeweiligen Übergänge von der formalen über die kommunikative, modulare, kognitive bis hin zur psycholinguistischen Auffassung des Textes.

Die Art und Weise der Auffassung des Textes in bisherigen textlinguistischen Untersuchungen ist auch Gegenstand des vierten Kapitels. Der Autor arbeitet die methodologischen und terminologischen Defizite in diesen Textauffassungen heraus, die nach seiner Meinung vor allem daraus resultieren, dass die TL ihren Forschungsgegenstand immer noch nicht hinreichend bestimmt hat und deshalb noch nicht ihre einheitliche Fachsprache der TL entwickelt hat. Daher wird es bei der Präzisierung der Fachsprache der TL notwendig, den Begriff „Text" und die mit diesem Begriff bezeichneten Objekte zu präzisieren, weil „Text" zweifellos das zentrale Element der Fachsprache der TL darstellt. Dies ist möglich, wenn man in der durch „Texte" repräsentierten Wirklichkeit die Ebene der Denotate von der Ebene der Designate unterscheidet. Dabei sind Denotate mentale Tatsachen/Objekte, vor allem begriffliche Darstellungen oder Verallgemeinerungen konkreter Designate, als theoretische Konstrukte, oder Produkte der Vorstellungskraft u.ä. (91) zu verstehen.

Des Weiteren schlägt der Autor eine fundamentale Unterscheidung zwischen zwei Ebenen des Begriffes „Text" vor und zwar der lexikalischen Form (Struktur) des Textes und seiner konkreten Realisierung, die diese Form implementiert. Die „Form des Textes" sind im Falle eines konkreten Sprechers/Hörers mentale Objekte/Tatsachen, die in dessen Gehirn existieren. „Konkrete Realisierungen des Textes" sind dagegen Objekte, die in phonetischer oder graphemischer Form gegeben sind.

Darüber hinaus ist für die Präzisierung der Fachsprache der TL die Unterscheidung der Probleme der Konstituenten der „Texte" als (internalisierter) sprachlicher Formen/Strukturen von Konstituenten konkreter „Texte" notwendig, d.h. die Unterscheidung der Texte von Diskursen und Kontexten mit inneren und äußeren Kontexten.

Die diagnostizierte Heterogenität der Textauffassungen resultiert jedoch nach Meinung des Autors vor allem daraus, dass es unmöglich ist, eine einzige für alle Textsorten gültige Textdefinition aufzustellen. Zur Überwindung dieses Dilemmas führt der Autor im fünften Kapitel seiner Arbeit den Ansatz der relativistischen Textauffassung ein.

Mit B. Sandig geht der Autor davon aus, dass man eine Menge von gradualen Textmerkmalen zusammenstellen kann, d.h. von Merkmalen, die Texten nur gradual zukommen. Anhand dieser können prototypische Texte, d.h. Muster-Texte von Texten unterschieden werden, die bestimmte Textmerkmale nur in einem gewissen Grad aufweisen. Zu solchen über die Textualität entscheidenden gradualen Textmerkmalen gehören Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Textfunktion, Situativität, Thema, Informativität, Intertextualität und Akzeptabilität. Dieser Annahme liegen zwei Überzeugungen zugrunde. Erstens gibt es auf der Ebene konkreter Texte keine scharfen Grenzen zwischen Texten und Nicht-Texten, der Übergang von einem Text zu einem Nicht-Text ist also auf dieser Ebene relativ. Zweitens entbehrt die Suche nach Kriterien zur Aufstellung einer für alle Texte gültigen Definition eines wissenschaftlichen Sinns, da verschiedene Texte eigene, teils konträre und/oder disparate Merkmale bzw. Konstitutionsregeln haben.

Ähnlich relativistisch ist an alle „textologischen" Disziplinen heranzugehen. Dazu schlägt der Autor vor, alle Untersuchungen, die Texte zum Gegenstand haben, als „Textologie" zu bezeichnen.

Das sechste Kapitel stellt die Annahmen der relativistischen Auffassung von Fachtexten dar. Vor dem Hintergrund der Aussagen anderer Linguisten zum Problem der Fachtexte präsentiert S. Grucza seine eigene Definition des Fachtextes: „[...] o uznaniu lub nieuznaniu konkretnych tekstów specjalistycznych decyduje najpierw ich geneza: Teksty specjalistyczne to teksty wytworzone przez specjalistów w celu 'wyrażenia' odpowiedniej specjalistycznej wiedzy." (127) [über die (Nicht)anerkennung konkreter Texte als Fachtexte entscheidet zunächst deren Genese: Fachtexte sind solche, die von Fachleuten mit dem Ziel geschaffen werden, ein entsprechendes Fachwissen ‚auszudrücken' – Rez.]. Die primären Kriterien zur Unterscheidung von Fachtexten und Nicht-Fachtexten sind also im Bereich des Fachwissens zu suchen, das vom Autor mit Hilfe dieser Fachtexte vermittelt wird.

Im siebten Kapitel bestimmt der Autor den Untersuchungsgegenstand der FTL und untergliedert diese entsprechend in Teildisziplinen vor dem Hintergrund des Untersuchungsgegenstandes sowie der Teildisziplinen der TL insgesamt.

Im Falle des Untersuchungsgegenstandes der FTL meint S. Grucza, er müsse, wie in jeder Wissenschaft, die den Untersuchungsgegenstand konstituierenden konkreten Objekte, die konkreten Merkmale dieser Objekte sowie die zwischen diesen Merkmalen bestehenden Relationen umfassen. Die den Untersuchungsgegenstand der FTL konstituierenden Objekte sind Menschen, Sender/Empfänger von Texten, die Menge der Relationen zwischen diesen Eigenschaften und zwischen den zu berücksichtigenden Sendern/Empfängern.

Das letzte Problem, dem S. Grucza in seiner Arbeit nachgeht, ist die Einteilung der FTL in Subdisziplinen.

Das erste Klassifikationskriterium ist die Sprache eines Faches, die die FTL beschreibt, denn es gibt keine allgemeine Fachsprache, sondern Fachsprachen verschiedner Fächer. Ferner kann die FTL in eine idiolektale und eine polilektale FTL geteilt werden, abhängig davon, ob sie sich mit dem Idiolekt eines Fachmanns oder mit dem Polilekt einer Gruppe von Fachleuten beschäftigt. Ein weiteres Unterteilungskriterium kann die jeweils betrachtete Textsorte sein. Schließlich lässt sich die FTL nach ihrem jeweiligen primären Erkenntnisziel in eine komparative, eine deskriptive und eine applikative differenzieren.

Das vorliegende Buch stellt den ersten umfassend konzipierten Versuch dar, das weite und diffizile Feld fachtextlinguistischer Forschung sachlich und terminologisch zu systematisieren und der Disziplin so eine theoretisch wie methodologisch ausbaubare einheitliche Grundlage zu geben. Besonders anzuerkennen ist, dass der Autor germanistische, polonistische und andere Forschungsarbeiten ausgewogen berücksichtigt. Die Ausführungen und die zitierte Literatur belegen, dass in ihrer Auswertung sowohl allgemeine theoretisch orientierte Arbeiten zur Text- und Fachtextforschung als auch viele kleinere, meist praktisch orientierte Darstellungen und Analysen zu Einzelproblemen diverser Textsorten berücksichtigt sind. Diese mehrdimensionale Betrachtung des sehr komplexen Forschungsstandes sichert seine adäquate Präsentation und die hinreichende Erfassung seiner konstitutiven Eigenschaften.

Empfohlen werden kann die Arbeit allen, die sich mit Textlinguistik und mit Fachsprachenforschung befassen, gleich ob mit theoretischen, praktischen oder translatorischen wissenschaftlichen Interessen. Die im Einzelnen vorgeschlagenen Lösungen mögen nicht in jedem falle und nicht für jeden restlos überzeugend sein, in jedem Falle jedoch verschaffen sie instruktiven

Einblick in die Forschungsproblematik und regen sowohl zu weiteren systematischen Forschungen im Bereich der TL, FSL wie der FTL als auch zur erneuten Ordnung dieser Disziplinen und zur Überprüfung der Konsistenz ihrer Terminologie an.

Małgorzata Płomińska (Katowice)

Krzysztof Nerlicki, *Aufbau und Funktionieren des fremdsprachlichen Speichermechanismus. Kodematische Betrachtungsweise mit glottodidaktischer Relevanz*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Rozprawy i Studia T. (DLXXXIX) 515, Szczecin 2004, 230 S.

Die Abhandlung von Krzysztof Nerlicki entwickelt ein theoretisches Modell zur Konstruktion des fremdsprachlichen Speichermechanismus, seiner Komponenten und Funktionen im Prozess des Fremdsprachenerwerbs. Der Autor hat in seinem Werk die kodematische Betrachtungsweise angenommen und aus dieser Sicht analysiert er inter- und intraindividuelle Faktoren, die beide Phänomene (d.h. den Speichermechanismus als auch das Fremdprachenerlernen) mehrdimensional erläutern. Damit erweitert das Buch von Nerlicki frühere Forschungen polnischer Germanisten in diesem Bereich[1] und verleiht ihnen eine neue, breitere Perspektive.

Das Werk thematisiert vier relevante Untersuchungsgebiete und ist auch dementsprechend gegliedert:

1. Fremdsprachliches System und seine Konstituenten aus kodematischer Sicht
2. Fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse im kodematischen Kommunikationsgefüge
3. Intraindividuelle Verarbeitungsprozesse und ihre Komplexität
4. Speicherung fremdsprachlicher Strukturen und ihre Konsequenzen.

Im ersten Kapitel schildert der Autor einzelne Elemente des fremdsprachlichen Kommunikakationssystems (Kodegefüge und ihre Subebenen), das einen taxonomisch-paradigmatischen Aufbau aufweist. Im weiteren folgen statische und dynamische Sprachmodelle, die aus dem glottodidaktischen Blickwinkel

[1] Zu erwähnen wären in diesem Zusammenhang v.a. Arbeiten von L. Zabrocki, F. Grucza und M. Szczodrowski.

charakterisiert und für Ziele der Fremdsprachendidaktik umgesetzt werden. Sprach- und Sprechstrukturen sind dank ihren dynamisch-konstruktiven Eigenschaften Bestandteile der rezeptiven und produktiven sprachlichen Kompetenzen der Lerner. Die Glottodidaktik mit allen ihren Referenzwissenschaften macht zum Gegenstand ihrer Untersuchungen u.a. auch die Frage der Auswahl- und Erstellungskriterien der Sprachmodelle für den Fremdsprachenunterricht.

Im nächsten Teil werden alle Ebenen der fremdsprachlichen Kommunikation hinsichtlich der Kommunikationspartner, ihrer Aktivitäten und der ablaufenden Prozesse ausführlich bestimmt: die soziale Ebene, die pädagogisch- didaktische Ebene, die interaktive interindividuelle Ebene, die kognitiv- intraindividuelle Ebene. Der Kommunikationsprozess besteht aus drei Übertragungskanälen, einem Grundinformationskanal, einem Steuerungskanal und einem Kontrollkanal, die bei der Informationsverarbeitung ihre eigenen Funktionen ausüben. Die fremdsprachliche Kommunikation in den Lehr- und Lernsituationen charakterisiert eine asymmetrische Beziehung auf der interindividuellen Ebene. Sie ist sowohl auf die didaktische Struktur des Gefüges Sender- Empfänger als auch auf qualitative und quantitative Unterschiede in den fremdsprachlichen Speichermechanismen des Lehrers und des Lerners. Eine besondere Rolle fällt dabei den Steuerungsprozessen zwischen dem Lehrer und dem Lerner zu, wobei der Autor zwischen geschlossener und offener einerseits und interner und externer Steuerung andererseits unterscheidet (s. das Schema S. 51).

Nicht zu unterschätzen sind in der Kommunikation (auch in der fremdsprachlichen Kommunikation) persönliche Variablen, die vom psychologischen Standpunkt her die menschliche Kommunikation weitgehend beeinflussen. Es sind in erster Linie v.a. die kognitiven, motivationalen und affektiven Faktoren. Kognitiv reguliert werden die Prozesse der Wahrnehmung, des Erkennens, Urteilens, Klassifizierens, Abstrahierens, Aussonderns, Behaltens, Vergessens, Erinnerns und Anwendens. Die affektiven i motivationalen Komponenten betreffen psychische und körperliche Phänomene des Lerners, die auf den Fremdsprachenerwerb einen bedeutenden Einfluss haben können. Zu diesen Gruppen werden das Alter des Lernenden, die Sprachbegabung (Sprachlerneignung), die Lernstile, die Motivation und die Einstellung sowie die Persönlichkeitsmerkmale gezählt. Die autonome Selbststeuerung der Fremdsprachenlerner (im Sinne der konstruktivistischen Didaktik) trägt auch zu seiner Eigenaktivität bei und hilft eigene Lernstrategien entwickeln.

Intraindividuelle Verarbeitungsprozesse samt ihrer Komlexität sind Gegenstand der Untersuchung im dritten Kapitel der Abhandlung. Ausgehend von den Forschungsergebnissen der kognitiven Psychologie als auch der Psycholinguistik analysierte Nerlicki das Wesen der fremdsprachlichen Verstehensprozesse. Die Grundlegende Basis für die Verarbeitungs- und Lernprozesse einer

Fremdsprache bildet der fremdsprachliche Input, der das ganze sprachliche Material umfasst, das in der Gegenwart der Lerners produziert wird und ihm auch potentiell zugänglich ist (S. 81). Die fremdsprachliche Information wird im Kurzzeitgedächtnis, genannt auch Arbeitsgedächtnis, verarbeitet. Dynamische Interaktionsprozesse (Selektion, Interpretation, Abstraktion und Integration) zwischen den Informationen, die verarbeitet und vom Langzeitgedächtnis abgerufen werden (bottom-up und top-down), haben eine erstrangige Bedeutung bei der Optimalisierung der fremdsprachlichen Verstehensleistung. Gespeicherte fremdsprachliche Strukturen in Form von Gedächtnisspuren bilden einen Teil von unserem Wissen, das nach der kognitiven Psychologie in zwei Arten untergliedert wird: in das deklarative Wissen, das v.a. das Wissen über alle Subsysteme der zu erlernenden Sprache umfasst und in das dynamische prozedurale Wissen, das als Komplex von sprachlichen Fertigkeiten betrachtet wird und eine korrekte Verwendung von Sprachmatrizen gewährleistet.

Das letzte Kapitel ist der Speicherung fremdsprachlicher Strukturen im Langzeitgedächtnis gewidmet. Im einzelnen wurden charakteristische Merkmale des Langzeitgedächtnisses (mit besonderer Berücksichtigung seiner strukturellen und inhaltlicher Eigenschaften) analysiert. Die strukturellen Eigenschaften (nach Nerlicki sog. strukturelle Kodes) beziehen sich auf die Art und Weise der Speicherung von Informationen und die inhaltlichen Eigenschaften (inhaltliche Kodes genannt) bezeichnen die Art von gespeicherten Informationen. Die Netzwerktheorien berücksichtigen in diesem Zusammenhang auch die prozessualen Kodes, die die Auffindung und Abrufung von bereits gespeicherten Informationen steuern. Eine dauerhafte Speicherung hängt weitgehend von den komplizierten Wechselwirkungen aller drei Arten von Kodes ab. Der Autor nimmt das Modell der intergrativen Speicherung von Engelkamp/Zimmer an und auf seiner Basis entwickelt die prozess- und ortsbezogene Arbeitsweise des fremdsprachlichen Speichermechanismus. Dynamischer Charakter dieser Prozesse ist durch ihre Subebenen gekennzeichnet (phonetisch-phonologische, graphisch- graphematische und morpho- syntaktische). Seine Untersuchungen schließt der Autor mit einem synthetischen Vergleich der Art und Weise der mutter- und fremdsprachlichen Speicherung sowie ihren gegenseitigen Implikationen ab.

Mit der Anhandlung von Nerlicki ist ein wertvolles Werk entstanden, mit dem relevante Fragenkomplexe der modernen Glottokodematik nicht nur geordnet und systematisiert sondern auch weitgehend erweitert wurden. Klarer, logischer Aufbau der Monographie, präzise Ausdrucksweise sowie ihre interdisziplinäre Perspektive sind weitere Vorzüge, die das Buch zu einer empfehlenswerten Lektüre machen.

Adam Szeluga (Gdańsk)

Geschichte als dramatische Familiengeschichte

Zu dem Roman *Die polnische Hochzeit* von Hans-Christian Kirsch*

Wenn einmal die polnisch-deutschen Beziehungen auf allen Ebenen „ganz gut" sein werden und Deutsche genauso selbstverständlich nach Polen reisen wie nach Frankreich, dann wird sich herausstellen, daß Polen für uns ein ebenso geist-anregendes Land sein kann wie Frankreich. Dann wird auch deutsche Gegenwartsliteratur in Polen noch präsenter sein.

Ein wichtiger Schritt dorthin – als BrückenBauerBuch – ist der Roman von Hans-Christian Kirsch: *Die Polnische Hochzeit*. Dieser mit Zeichnungen ungewöhnlich illustrierte Roman stammt von dem 1934 in Breslau geborenen Hans-Christian Kirsch, der als 'Frederik Hetmann' vor allem mit seinen Märchen-Ausgaben weithin berühmt geworden ist.

Wer nun diese 'deutsch-polnische' Hochzeit liest, gerät in eine 'echte' Geschichte, die zu Herzen geht. Martin Pelzer, ein welterfahrener Journalist, möchte etwas für seine Enkelin tun, die als aufstrebende Pianistin ein wichtiges Konzert in Krakau geben wird. Unter dem Vorwand, darüber eine Reportage zu schreiben, reist er nach Krakau. Er weiß noch nicht, daß die Enkelin in einen jungen polnischen Dirigenten verliebt ist, in dessen Orchester sie mitspielt. Jan und Judith also...

Alsbald geht es, Schlag auf Schlag, in die Geschichte: in die eigene Geschichte. Großvater Martin, überhaupt nicht 'großväterlich', begegnet 'seinen' eigenen Orten im heutigen Polen. Er findet – wundersames Zeichen – in einem Haus ein längst verloren geglaubtes Kinderbuch; er begegnet einer Polin, die bei dem Wort „Niemcy!" sogleich an die grauenhafte Erschießung eines Jungen in den ukrainischen Wäldern denkt.

'Geschichte' wird mit einem Mal dramatische Familiengeschichte: wie sich der Großvater der Pianistin-Enkelin nun der Gegenwart des eigenen Vaters stellt – einem Offizier der deutschen Wehrmacht... Und wie sich der junge Pole Jan seinerseits mit der 'Last' seiner Eltern herumschlägt, die während der 'hoch-kommunistischen' Zeit im polnischen Innenministerium als hochkarätige Funktionäre gegen die „Aufständischen" der Solidarność tätig waren... Ein hochexplosives Gemisch also – das freilich auch „kathartische" Kräfte freisetzt.

Schließlich findet die geplante deutsch-polnische 'Hochzeit' statt – auch weil zuvor erfrischend aufrichtig miteinander gesprochen wird: z.B. auch Über einen „Seitensprung" Jans, vor dem Hintergrund New York. Es ist also nicht nur von Polen und Deutschland die Rede – 'die' Welt ist mit dabei.

---

* *Die polnische Hochzeit.* Roman. Bilder von Thomas Zacharias. Verlag Sankt Michaelsbund. München 2004. 243 S.

Der Leser erlebt einen ständigen Perspektivenwechsel: mal ist er in ‘Breslau‘, mal im heutigen Wrocław; mal im einstigen ‘Pertswaldau‘ und zugleich in Pieszyce. Diese Zeitgleichheit gibt beiden ‘Ortszeiten‘ eine gewisse Ebenbürtigkeit. Es wird ersichtlich, daß sich keiner in ‘seiner‘ Zeit allein ‘verschanzen‘ kann. Liebe also als öffnende und zugleich als Überwindende Kraft. Mit den Orten München, Kraków, Pieszyce, Świdnica, Wrocław/Breslau, Okmiany, Berlin und Frankfurt am Main wird also Deutsch-Polnisches durch Cambridge und New York auf WeltEbene gehoben.

Zwischendurch stößt der Leser auf Texte, die in Schreibmaschinenschrift gesetzt sind: das sind Texte aus den Lebenserinnerungen von Johannes Kirsch, dem Vater des Autors Hans-Christian Kirsch. Durch diese ‘Authentische‘ wird das Wahrhaftige dieses Buches, gleichsam durch eine Collage, zu einem dokumentarischen Bericht, der freilich stets ‘dosiert‘ in das Freie des Romans eingewoben wird.

Überdies lebt dieser Roman von ungemein dichten, also ‘realistischen‘ Dialogszenen. Das ‘musikalische‘ Motiv, das Judith und Jan verbindet, wird durch anspielungsreiche Zeichnungen von Thomas Zacharias illustriert: man stößt auf den ‘maskenhaften‘ General Jaruzelski, auf die Konturen von NS-Soldaten – und dazwischen ganz ‘freie‘ Zeichnungen, die dem Buch ‘Dissonantes‘ und ‘Harmonisches‘ mitgeben.

Dieser ‘gründliche‘ Roman, der sich's nirgendwo ‘leicht‘ macht, wurde 2001 in Kraków, Schweden, New York und in Limburg an der Lahn geschrieben. Ohne je ins ‘Sentimentale‘ abzurutschen, erreicht die Erzählunst des Autors jenes ‘futuristische‘ Verstehen: weil er verstehen will und weil die Romanfiguren einander antworten können. Als es da einmal ‘hart auf hart‘ geht – ob ein „One night stand” zum Bruch führen muß- , sagt jemand: „Die Frage ist, was einem ein bestimmter Mensch wert ist, was man ihm verzeihen kann und was nicht...”. So wird diese deutsch-polnische Erzählung zu einem „Hilfsmittel” für eine Lebensentscheidung.

Godehard Schramm (Nürnberg)

Agnieszka Katarzyna Haas: *Polskie przekłady* Fausta I *Goethego. Próba krytyki i zarys recepcji w Polsce*, Gdańsk 2005, 291 S. (= Studia Germanica Gedananesia XII).

1. Obszerne, niemal trzystustronicowe, systematyczne studium Agnieszki Katarzyny Haas utwierdza czytelnika w przekonaniu, że nadzwyczaj trudno nie

tylko o kongenialny przekład arcydzieła, ale nawet o tłumaczenie mniej więcej satysfakcjonujące, które bezdyskusyjnie zaświadczy *o prawdzie oryginału*. Wymagania te w świetle pierwszych fragmentów rozprawy mogą wydawać się skromne, jednak analiza porównawcza przekładu poszczególnych scen oraz ich zestawienie z niemieckim pierwowzorem (bo taki porządek wywodu przyjęła badaczka), każe uważać fortunny artystycznie i ideowo przekład za przedsięwzięcie z pogranicza możliwości języka i samego tłumacza. Być może zresztą stopień trudności tekstu oryginalnego, obok artystycznych walorów utworu, sprawił, że w ciągu ponad stu pięćdziesięciu lat pracę nad *Faustem* podejmowało ponad dwudziestu tłumaczy. Materiał tekstowy poddany przez badaczkę krytycznej analizie jest z oczywistych względów odrobinę skromniejszy, acz bez wątpienia reprezentatywny. Obejmuje siedemnaście ogłoszonych drukiem w formie książkowej, przekładów i spolszczeń – od zapoznanego pierwszego tłumaczenia pióra Alfonsa Walickiego (1844), aż po głośną za sprawą polemik w „Gazecie Wyborczej" teatralną adaptację pierwowzoru dokonaną przez Jacka S. Burasa (1997). Przy czym zastanowić może fakt, że mnogość propozycji przekładowych nie przyczyniła się decydująco do zwiększenia zainteresowania arcydziełem Goethego. Przyczyn tego stanu rzeczy oraz powodów pewnych nieporozumień wokół *Faust* z całą słusznością upatruje badaczka w społecznych, kulturowych i artystycznych uwarunkowaniach polskiego odbioru dzieła, a także odmienności wyobraźni metafizycznej i religijnej. Chociaż za Georgem Gottfriedem Gervinusem i Tomaszem Mannem, także w Polsce, zwykło się określać *Fausta* jako „świecką Biblię", akcentując świeckość utworu, dramat Goethego nie uwolnił się ostatecznie od wpływów swego religijnego wzorca i często pozwala się odczytywać jak późny, heterodoksyjny apokryf.

Różnic, ujawniających się w konfrontacji przekładu z oryginałem, autorka studium nie traci z oczu ani na chwilę, świadoma, że właściwym początkiem owocnej pracy czy to translatorskiej, czy to krytyczno-badawczej jest właściwe odczytanie sensów oryginału (tak ewidentnych, jak ukrytych oraz – co ważne – potencjalnych) i sformułowanie, na podstawie przesłanek płynących z dociekliwej lektury, choćby najogólniejszego projektu hermeneutycznego, uwzględniającego dystynktywne cechy tłumaczonego utworu. Zrekonstruujmy zatem widzenie tekstu, zarysowane przez interpretatorkę.

2. *Faust* dzieło o najwyższym stopniu oryginalności, pozostaje tyleż sumą intelektualnego i poetyckiego doświadczenia samego autora, co jego epoki oraz epok wcześniejszych; doświadczeń zwerbalizowanych i utrwalonych w słowie pisanym. Jest swoistym „tekstem tekstów". Dlatego nie sposób odmówić racji badaczce, gdy radzi go postrzegać „przez pryzmat intertekstualności" (s. 11) rozumianej zwykle jako układ mniej lub bardziej jawnych aluzji i nawiązań

pozatekstowych. Bez ich identyfikacji, interpretacji oraz właściwej ekwiwalentyzacji w polszczyźnie trudno, jej zdaniem, mówić o poprawnym przekładzie.

Kierując się poglądem Ulricha Broicha, za jedną „formalnych cech konstytutywnych *Fausta*" (s. 10) autorka rozprawy uznaje również intratekstualność, zapewniającą działu spójność, mimo jego formalnego, przede wszystkim stylistyczno-wersyfikacyjnego zróżnicowania (por. s. 18), które również należałoby uważać za kolejną istotną właściwość niemieckiego oryginału. Wyliczone tutaj skrótowo cechy, wymagają od tłumacza tyleż wirtuozerii językowej i słuchu poetyckiego, co rozległej, chciałoby się napisać: goetheańskiej, erudycji: znajomości faktów z zakresu dziejów literatury niemieckiej i powszechnej, historii społecznej, filozofii, teologii, mitologii, astronomii i przyrodoznawstwa. Bowiem wizja świata, „model rzeczywistości" odtworzony w przekładzie, powinien ocalić jak największą część przesłania i subtelnej struktury pierwowzoru. Fakt że całości tłumaczenie ocalić nie może, badaczka przyjmuje za pewnik, pisząc: „Tak czy inaczej, tłumacz pozostaje zdrajcą. Ważne, by zdrada nie była okupiona zbyt wielką brzydotą" (s. 10).

By jednak uniknąć zarzutu arbitralnego zastosowania kategorii brzydoty i piękna, szczegółowe kryterium oceny przekładu autorka dysertacji wyprowadza z teoretycznych ustaleń fenomenologii (w ujęciu Romana Ingardena) oraz hermeneutyki (w ujęciu gadamerowskim). Kryterium to trojakie: „braku", „dodatku" i „odkształcenia" (przekonujące definicje znajdzie czytelnik na ss. 15–16). Odnosi się ono do podstawowych zmian, jakie w wyniku rozmaitych decyzji translatorskich w procesie przekładania zachodzą na rozmaitych poziomach spolszczonego tekstu. Gruntowność rozważań powiązana z rozpoznaniem literatury przedmiotu doprowadziła również do sformułowania zobiektywizowanego, wartego szerszej popularyzacji kryterium wartości tłumaczenia, polegającego „na umożliwieniu takiego odczytania tekstu, by było ono zbliżone do możliwych interpretacji oryginału" (s. 17). Dłuższą refleksję nad tym kryterium należałoby polecić wszystkim, którzy pracę tłumacza zmagającego się z ograniczeniami własnego języka gotowi byliby uważać za niezobowiązującą „przygodę z tekstem"; bo zdaje się ono znacznie bardziej konkretne, dlatego ostrzejsze niźli tworzone doraźnie kanony oceny dzieła oryginalnego.

3. W zakończeniu rozprawy autorka zastrzega:

> Listy przykładów obrazujących drogi interpretacji dzieła Goethego przez tłumaczy w różnych epokach i komentarzy [do? – przyp. PWL] rozwiązań […] nie należy traktować jako listy błędów, nieporozumień czy świadectwa niefrasobliwości w odbiorze dzieła, ale raczej jako wskazanie interpretacyjnych możliwości stwarzanych przez oryginał i jego kolejne przekłady (s. 252).

Lecz to uprzejme stwierdzenie poprzedzają długie i szczegółowe, uporządkowane zgodne z tokiem fabuły dramatu analizy odkształceń przekładu względem niemieckiego pierwowzoru; dosyć często nazywanych wprost nieporadnościami lub uchybieniami. Czym zatem grzeszą polscy tłumacze?

Przede wszystkim: zacieraniem sensu aluzji. A zaraz potem: dowolnością interpretacji oryginału, wpisywaniem w przekład znaczeń, luźno powiązanych z przesłaniem pierwowzoru, co, jak w przypadku tłumaczenia Krzysztofa Lipińskiego, powoduje rozmywanie sensów, albo – jak u Zegadłowicza, autora spolszczenia dokonanego na młodopolską nutę – pociąga za sobą reinterpretacje znaczeń sprzeczne ze świeckością głównych idei dzieła (por. np. 202–203). W następnej kolejności: właściwą starszym tłumaczeniom dążność do „umoralniania" przekładów (Alfons Walicki, 1844; Felix Jezierski, 1880; Ludwik Jenike, 1926) lub jego przewulgaryzowanie (Feliks Konopka, 1962; Artur Sandauer, 1987; Adam Pomorski, 1999). A w dalszym planie: udziwnienia, niekonsekwencje stylistyczne, błędy gramatyczne i zaburzenia wersyfikacji, których nie uniknął właściwie żaden z autorów omawianych tłumaczeń.

Prawem każdej dobrej narracji, także naukowej, jest obecność bohatera negatywnego. Tutaj rolę tę odgrywa Artur Sandauer, gdyż „stworzył karykaturalny wariant translacji, który w wielu miejscach odbiega od przesłania utworu, od jego zróżnicowanej prozodii, zmiennie i subtelnie tonowanej stylistyki i wieloznaczności. Tłumacz spłycił i zbanalizował tekst, nie ustrzegając się przy tym od popełnienia językowych i pragmatycznych pomyłek" (s. 242).

Pomińmy problem, czy użycie imiesłowu współczesnego „ustrzegając się" brzmi zgrabnie w tekście, którego autorce zależy przecież na językowym wdzięku. Kategoryczność oceny przekładu Sandauera budzić może sprzeciw, ale wyjaśnijmy, że broni jej wnikliwość i jasność przyjętych kryteriów. Obie te cechy umożliwiły także wydobycie z zapomnienia i dowartościowanie przekładu Władysława Kościelskiego (1926).

Spory towarzyszące polskiej recepcji *Fausta* w wieku dwudziestym, zwłaszcza te angażujące znane postaci literackiej sceny (Tadeusz Boy-Żeleński, Witold Hulewicz, Karol Irzykowski, Małgorzata Łukasiewicz) relacjonuje badaczka barwnie i żywo, chętnie oddając głos protagonistom tych polemik.

Na koniec drobna errata. Analizując przekład Adama Pomorskiego, kryptocytat mówiący o „szkiełku i oku", identyfikuje badaczka jako reminiscencję mickiewiczowskiej *Ody do młodości* (s.188). Tymczasem passus ten pochodzi z ballady *Romantyczność*.

Piotr W. Lorkowski (Sopot)

Stephan Wolting: *Bretter, die Kulturkulissen markierten. Das Danziger Theater am Kohlenmarkt, die Zoppoter Waldoper und andere Theaterinstitutionen im Danziger Kulturkosmos zur Zeit der Freien Stadt und in den Jahren des Zweiten Weltkriegs*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2003, 686 S. Abb.

Die Geschichte des Danziger Stadttheaters im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hätte eine gute Darstellung verdient[1]: Als eines der kulturellen Zentren im nordöstlichen deutschen Sprachraum spielte es für die Ausbildung literarischer und musikalischer Geschmäcker sowie für die Vergesellschaftung der lokalen und provinzionalen Elite eine herausragende Rolle. Vorarbeiten gibt es nur wenige – einige Liebhaberarbeiten zur Spielplangestaltung[2], einige theaterhistorische Aufsätze[3], einige Passagen in stadthistorischen Überblickswerken[4]. Auch Aspekte des polnischen Theaterlebens sind gut aufgearbeitet[5]. Man konnte deshalb annehmen, daß Stephan Wolting, der längere Zeit in Danzig verbracht und Gelegenheit zum gründlichen Quellenstudium hatte, in seiner Habilitationsschrift einen Einblick in das Danziger Theater zwischen den Kriegen bieten würde, der über die reine Faktographie hinausgeht. Die Ziele, die sich der Autor gesetzt hat, sind gewaltig: Aufbauend auf eine Darstellung des Danziger Theaterlebens zwischen 1918 und 1945, die „so akribisch wie möglich" (S. 9) sein soll, will er „ganzen Danziger Kulturkosmos" (S. 340) erfassen und versuchen, das „innerste Bedürfnis des Danziger Publikums" (S. 338) zu begreifen. Dieses Ansinnen erfordert dreierlei: Eine sehr fundierte theoretisch-methodische

---

[1] Diese Rezension ist in polnischer Sprache bereits in „Zapiski Historyczne" 2005, H. 4 erschienen.

[2] Otto Rub, *Die dramatische Kunst in Danzig von 1615 bis 1893*, Danzig 1894; nur zur ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts: E. A. Hagen, *Geschichte des Theaters in Preußen, vornämlich der Bühnen in Könisberg und Danzig von ihren ersten Anfängen bis zu den Gastspielen J. Fischer's und L. Devrient's*, Königsberg 1854, v.a. S. 593–605 und 735–778.

[3] Insbesondere in: *200 lat teatru na Targu Węglowym w Gdańsku*, hg. v. Jan Ciechowicz, Gdańsk 2003; manches auch in: *Gdańsk teatralny. Historia i współczesność*, hg. v. Jan Ciechowicz, Gdańsk 1988; Zenon Ciesielski, *Niemieckie teatry Wolnego Miasta Gdańska i ich stosunek do społeczeństwa polskiego*, „Rocznik Gdański" 28 (1969), S. 53–76.

[4] V.a. Bohdan Czyżak in: *Historia Gdańska*, Bd.IV/I, hg. v. Edmund Cieślak, Sopot 1998, insb. S. 205–210, S. 475–485, zu den großen Mängeln dieser Darstellung vgl. Peter Oliver Loew, *Zur Danziger Kulturgeschichte des 19. Jahrhunderts*, „Studia Germanica Gedaneinsia" 7 (1999), S. 207–214 sowie die Entgegnung auf eine Polemik B. Czyżaks in ebd. 8 (2000), S. 220–223.

[5] Zenon Ciesielski: *Teatr polski w Wolnym Mieście Gdańsku 1920–1939*, Gdańsk 1969; Raszewski, Zbigniew: *Polskie tradycje teatralne Gdańska [1793–1900]*, in: ders., *Z tradycji teatralnych Pomorza, Wielkopolski i Śląska*, Wrocław 1955, S. 65–104.

Vorgehensweise, ein eingehendes Quellen- und Literaturstudium und einen breiten Blick über die engen Grenzen des Theaterlebens hinaus, denn ein „Kulturkosmos" besteht – wahrscheinlich, denn der Begriff wird nirgends definiert – aus mehr als nur einem Theater. Wolting ist allerdings nicht in der Lage, seinem Anspruch gerecht zu werden, mehr noch – seine voluminöse Arbeit steckt voller Fehler, Fehlinterpretationen und Lücken. Wenn der Autor vollmundig schreibt: „Die Darstellung kann Anspruch auf relative Vollständigkeit erheben, weil sich der Verfasser aller verfügbaren Quellen und Materialien bediente" (S. 10), so kann sich der Rezensent nur sehr wundern – zum einen, weil „relative Vollständigkeit" ein absurder Begriff ist (entweder ist die Darstellung vollständig oder nicht, relativ kann eine Vollständigkeit nicht sein; und es klingt doch sehr anmaßend, von einer „vollständigen" Darstellung zu sprechen?), zum anderen, weil sich der Verfasser eben nicht „aller verfügbaren Quellen und Materialien bediente". Und wenn Wolting in seinem repertoiregeschichtlichen Teil anhand von Aufführungshäufigkeit, Wiederaufnahmen und Neuinszenierungen „Hypothesen über die soziokulturelle Situation der Stadt" (S. 77) aufstellen möchte, so fragt man sich zunächst, ob das ein Scherz ist, denn alleine aufgrund des Theaterspielplans zu solch weitreichenden Schlüssen zu gelangen, erscheint sehr fragwürdig. Man ist dann am Ende doch erleichtert, daß man diese Hypothesen im Buch vergeblich sucht.

Aber der Reihe nach. Wolting stellt zunächst kurz den Forschungsstand zur Geschichte der Freien Stadt Danzig dar. Überaus verwunderlich nimmt sich hier seine Behauptung aus, es gebe „noch immer keine wirkliche Gesamtdarstellung der Geschichte der Freien Stadt Danzig" – nicht alleine deshalb, weil mir der Unterschied zwischen „wirklichen" und „unwirklichen" Gesamtdarstellungen nicht klar ist, sondern auch, weil es eine wissenschaftliche Gesamtdarstellung wirklich gibt – den entsprechenden Band der *Historia Gdańska*, der 1999 erschien, auch wenn er nicht wirklich zufriedenstellend ist[6]. In seiner Literaturüberschau fehlen ganz entscheidende Titel, während Machwerke wie jene des rechtslastigen Stuttgarter Hobby-Historikers und „Berufs-" Danzigers Rüdiger Ruhnau ausgiebig kommentiert werden.

In einem zweiten Abschnitt behandelt Wolting „Voraussetzungen des kulturellen Lebens" und offenbart schon im ersten Satz sein ungenügendes Vermögen zur sprachlichen Differenzierung, wenn er von Danzig als einer „aus einer slawischen Gründung hervorgegangene[n], ehemalig deutsche[n] Hansestadt" (S. 20) spricht – das ist konfus, da Danzig als Stadt zwar von

[6] *Historia Gdańska*, Bd.IV/I, hg. v. Edmund Cieślak, Sopot [o.J., 1999]. Die theatergeschichtlichen Seiten von Marek Andrzejewski lassen hier übrigens sehr zu wünschen übrig.

slawischen Herzögen gegründet wurde, sich aber als von Menschen deutscher Zunge besiedelte Bürgerstadt entwickelte und niemals eine „deutsche Hansestadt" war. Es folgt eine Aufteilung der freistädtischen Danziger in ein „über viele Jahrzehnte ansässige[s] Volk von Geschäftsleuten und Arbeitern", das „marktwirtschaftlich" (!) orientiert gewesen und an guten Beziehungen zu Polen interessiert gewesen sei, und in eine Gruppe aus meist Zugewanderten, „vor allem aus Beamten und ehemaligen Militärs", die expansive Politik und Propaganda betrieben hätten (S. 22 f.). Das ist eine sehr holzschnittartige Vereinfachung und hat mit „Hypothesen über die soziokulturelle Situation der Stadt" auch nicht das geringste zu tun. Der polnischen Bevölkerung der Freien Stadt wird eine viel zu große Bedeutung zugemessen, und die Juden waren viel zu assimiliert, als daß man von Danzig in der Zwischenkriegszeit als „multikulturelle[r] Stadt" (S. 24) oder gar von „drei [gleichberechtigten] Kulturen" (S. 337) sprechen könnte.

Spätestens an dieser Stelle wären zumindest rudimentäre Ausführungen über die beabsichtigten Methoden des Autors fällig gewesen, mit denen er den „Danziger Kulturkosmos" untersuchen möchte. Sowohl Ausführungen als auch Methoden fehlen, wir erfahren nicht, was ein „Kulturkosmos" überhaupt ist und können nur erahnen, daß es sich um das gesamte kulturelle Leben handelt, also um Theater, Literatur, Musik, bildende Kunst, Architektur, Denkmalschutz, politische und geistige Kultur etc. Was folgt, sind lediglich Ausführungen zum Theater, und auch diese sind vielfach höchst zweifelhaft. Es macht keinen Sinn, gut 250 Seiten einer vorgeblich theaterhistorischen Untersuchung durchzugehen, um die unglaubliche Zahl von Fehlern und Entstellungen en détail aufzuzeigen. Einige Beispiele müssen genügen.

Wem gehörte das Danziger Theater? Auf S. 54 f. schreibt Wolting, das Theater sei zuerst im Besitz des königlichen Fiskus gewesen und habe sich zwischen 1918 und 1920/21 „in den Händen" des Vereins „Freie Volksbühne" befunden, um dann in den Besitz der Freien Stadt überzugehen, auf S. 55 wird es zu Beginn der Freistadtzeit der „Kommission für die Teilung des Staatsvermögens" übergeben und sei „somit" der Freien Stadt „zugeteilt" gewesen, auf S. 71 war das Theatergebäude seit den 1830er Jahren im Besitz des Kaufmanns Heinrich Jantzen und sei 1919 an die Freie Stadt übergegangen, und auf S. 215 geht im Jahre 1924 „das frühere Danziger Pachttheater in städtische Regie" über. Was sollen wir uns aussuchen?

Auf S. 59 wird festgestellt, daß es aufgrund fehlender Quellen unmöglich sei, das Repertoire des Wilhelmtheaters (das konsequent falsch „Wilhelmstheater" geschrieben wird) zu recherchieren, dabei hätte ein Blick in den Anzeigenteil der zeitgenössischen Tageszeitungen genügt, um das Repertoire zusammenstellen zu können. Wenn Wolting dann davon ausgeht, daß in der

Zwischenkriegszeit „am Wilhelmstheater [!] eine ähnliche Programmatik und ‚Ideologie' wie am Stadttheater vorherrschte" (59), so ist das schlichtweg falsch, denn von Ideologie war an dieser Unterhaltungsbühne wenig zu spüren, es sei denn, daß sie von entsprechend interessierten Vereinen gemietet bzw. gepachtet wurde.

Auf S. 73 schreibt Wolting, daß erst seit der Spielzeit 1933/34 „explizit" Stücke „mit ideologischer Intention" aufgeführt worden seien und nennt eine Ausnahme mit Max Halbes Stück *Freiheit*, das schon 1924/25 aufgeführt worden sei – letzteres ist allerdings kein ideologisches Stück im Sinne des Nationalsozialismus und genauso viel und so wenig ideologisch wie viele andere konservative Stücke aus der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. Ein Theaterstück Namens *Kampf um Danzig*, das Wolting im Spielplan 1933 entdeckt haben will, hat Halbe nie geschrieben, und es wurde auch nicht am Danziger Theater aufgeführt – selbst in Woltings Anhang (der Dokumentation der Aufführungen am Danziger Theater zwischen 1918 und 1944) taucht es nicht auf.

Woltings Arbeit konzentriert sich auf das Danziger Stadttheater (ab 1935: Staatstheater) und behandelt ausführlich das Repertoire dieser Bühne. Das ist zum einen oft Faktendarstellung, zum anderen kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß zahlreiche Bewertungen der literarischen Strömungen der Zeit aus der Sekundärliteratur übernommen wurden. Besonders auffällig sind jedenfalls die geringe Quellensättigung (von den Tageszeitungen wird zum Beispiel die in den 1920er Jahren noch sehr wichtige „Danziger Zeitung" nicht ausgewertet) und der häufige Rückgriff auf einige Positionen der Fachliteratur (lange Paraphrasen zum Beispiel auf S. 129–131). Ansonsten ist die Repertoiredarstellung sehr wenig analytisch, vielmehr geht es hier recht durcheinander und auch das 8 Seiten lange Resümee zu diesem Teil bringt keinen Aufschluß.

Es folgt ein rund 50 Seiten langer Teil zum Personal am Danziger Stadttheater; er besteht zu nicht unerheblichen Teilen aus langen Fußnoten mit unaufgearbeitetem Material zur Biographie einzelner Künstler. Die Grundtendenz, daß nämlich viele Schauspieler „wegen zu geringem künstlerischen Anspruch und damit verbundenen beschränkten eigenen Entwicklungsmöglichkeiten bald wieder das Theater" (231) verließen, hat Wolting richtig erkannt, nicht erschließen aber läßt sich, was Wolting mit seiner Auflistung von Künstlernamen bezweckt. Und warum es in einem Kapitel „Personalia am Danziger Theater" einen Exkurs zu Max Halbe geben muß (S. 261–268), bleibt ein Geheimnis des Autors, der sich hier übrigens weitgehend auf die gute Vorarbeit von Bogusław Drewniak verläßt.

Gemessen am restlichen Buch sind Woltings Ausführungen über die Zoppoter Waldoper durchaus aufschlußreich, sieht man einmal von den ellenlangen

faktenhuberischen Fußnoten und der wiederholten Paraphrasierung fremder Werke (z. B. S. 277 f. nach Carl Lange) ab. Denn Wolting hat sich hier die Mühe gemacht, tatsächlich einige „Quellen und Materialien" aufzustöbern, die so noch nicht bekannt waren, nämlich einige Mappen aus dem Politischen Archiv des Auswärtigen Amtes in Berlin. Sie zeigen die bedeutende Finanzierung der Waldoper durch das Reich seit den 1920er Jahren (S. 285–288). Wenn sich daran dann wieder Aufzählungen von Künstlern, Gagen und anderen ungeordneten Details anschließen, verwischt sich dieser zwischenzeitliche „Aha"-Effekt beim Leser jedoch schnell wieder.

Das Schlußkapitel gilt dem „Theater der Minderheiten" in Danzig. Das polnische Theater in der Freien Stadt war fast ausschließlich ein Liebhabertheater (dazu kamen gelegentliche Gastspiele professioneller Ensembles). Wolting stützt seine Darstellung auf die Sekundärliteratur sowie auf einige Jahrgänge der „Gazeta Gdańska". Seltsam, daß bei ihm der Verein „Ogniwo" bereits 1827 besteht (S. 307), wo dieser doch erst 1876 gegründet worden ist. Und seltsam, daß dieser ausführlichen Behandlung des polnischen Liebhabertheaters nicht auch eine Darstellung des deutschen Liebhabertheaters gegenübergestellt wird, das es natürlich auch gab, das aber nur bei einer intensiven Presserecherche ausfindig gemacht werden kann.

Stellvertretend für die Fehlerhaftigkeit von Woltings Arbeit seien einige musikalische Details genannt: Die Spielzeit 1937/38 endete tatsächlich mit einem „festlichen Konzert" (S. 155), unerwähnt aber bleibt, daß dies im Rahmen der kulturpolitisch bedeutungsvollen „Gaukulturwochen" geschah. Auch hieß der Danziger Komponist, dessen Werke hier aufgeführt wurden, nicht „Hanemann", sondern „Hannemann", es ist kein „alter Danziger Name", da der Musiker aus Stolp zugewandert war, das von ihm aufgeführte Werk hieß nicht etwa „drei Vorspiele für eigenen Chor und Orchester", sondern: „Drei Vorspiele über eigene Choräle für Orchester"[7]. Emil Nikolaus von Reznicek (1860–1945) wurde nicht erst als „Gaumusikschuldirektor" bekannt, und seine Oper „Donna Diana" war nicht etwa erst nach 1940, als sie in Danzig ihre Erstaufführung erlebte, eine „weltbekannte Oper", sondern schon nach ihrer Uraufführung 1894 zu einiger Bekanntheit gelangt (S. 188). Und in diesem Jahr 1940 gab es zwar ein Konzert mit Werken Danziger Komponisten (S. 189), an dem jedoch von Alfred W. Paetsch und Werner Schramm keine „Streichkonzerte" aufgeführt wurden, sondern „Streichquartette", an dem Johannes Hannemann nicht teilnahm, und auch der Geiger Henry Prins nicht, der zu jener Zeit bereits als Jude nach Holland geflüchtet war (was Wolting in einem Zitat auf

[7] Siehe „Danziger Neueste Nachrichten" 45 (1938), Nr. 144 (23.6.).

S. 336 übrigens selbst schreibt). Schließlich war Cornelius Kun nicht Opernregisseur, sondern Kapellmeister (S. 74, richtig auf S. 205).

Es ist mir unerklärlich, wie eine Schrift wie diese als Grundlage einer Habilitation eingereicht werden kann. Selbst als unerhört aufgeblähte Magisterarbeit hätte sie kaum Bestand, da sie jegliches Methodenbewußtsein und jegliche Analyse vermissen läßt und eine kaum glaubliche Zahl von Fehlern und Ungenauigkeiten enthält. Wenn sich der Autor zu Interpretationen verleiten läßt, so sind sie chaotisch und unbegründet. So hebt Woltings letzter Absatz in der Zusammenfassung über den „Danziger Theaterkosmos" an: „Nicht zuletzt an der starken Bindung zwischen Schauspieler und Theater oder Bevölkerung zu den Schauspielern und ihrem Theater (...) wird die Verbindung von öffentlichen und privaten Personen deutlich". Muß man das wirklich schreiben? Es geht dann so weiter: „Damit verbunden war die symbolische und konkrete Errichtung von Kulissen, die nicht einfach ein Theater meinten, sondern die einen ganzen Danziger Kulturkosmos im Sinne des erwähnten Eskapismus beschrieben". Das ist nun sehr enigmatisch: Mit der Bindung zwischen Schauspielern und Bevölkerung soll die Errichtung von Kulissen zusammenhängen, die nicht nur das Theater, sondern den ganzen Kulturkosmos beschrieben? Und das dann noch im Sinne des Eskapismus? Mit Verlaub, aber das ist Unsinn. Und Woltings Schlußsatz schlägt dann den Bogen vom Eskapismus = „Revolte des konservativen Bewußtseins" = „Flucht der Danziger in die Phantasiewelt der Operette" = „Sehnsucht nach neuen, anderen Kulissen" bis hin zu den Kulissen, die sich „nicht mehr verschieben ließen, weil der herannahende Krieg seinen Ring um die Stadt zu ziehen begann" (S. 340). Was will der Autor damit bloß sagen?

Am Ende der Lektüre steht man ratlos vor einem Haufen Buchstaben und fragt sich: Wozu? Und was hat Prof. Janusz Degler dazu bewogen, diesen Text in seine Reihe „Dramat – Teatr" aufzunehmen? An dieser Bewertung von Woltings Schrift ändert auch der 300 (!!) Seiten lange Anhang mit dem Stadttheaterspielplan zwischen 1918 und 1944 nichts[8].

Peter Oliver Loew (Darmstadt)

[8] Ich habe derzeit nur Aufzeichnungen zur 1942/43 zur Verfügung – hier ist Woltings Aufstellung unvollständig, da er die Aufführung des *Troubadour* (10. Okt.) übergeht. Außerdem ist es bedauerlich, daß Wiederaufnahmen aus der Vorsaison nur kursorisch und ohne Angabe der Aufführungsdaten angegeben werden und daß nur die Aufführungsdaten von Erstaufführungen, nicht aber der weiteren Spieltage genannt werden.

Friedemann Spicker, *Der deutsche Aphorismus im 20. Jahrhundert. Spiel, Bild, Erkenntnis*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2004, 1000 S.

Friedemann Spicker – rocznik 1946, studia w zakresie germanistyki odbył na uniwersytecie w Kolonii, tam też w 1973 roku uzyskał stopień doktora filozofii. Spośród kilku jego zatrudnień zawodowych wymienia się: pracownik naukowy, wolny naukowiec, wolny pisarz naukowy, lektor, Assistant Professor. Po latach pracy na uniwersytetach w Kolonii, Amsterdamie i Seulu pracuje obecnie jako nauczyciel w niepełnym wymiarze godzin w Abendgymnasium Rhein-Sieg Siegburg.

Największym polem aktywności naukowej i pisarskiej Friedemanna Spickera jest aforystyka, a to dlatego, że gromadzi aforyzmy, opisuje ich morfologię, przeprowadza wiwisekcję wewnętrznej struktury, tworzy z nich różnorakie typologie, bada status gatunku w aspekcie synchronicznym i diachronicznym, ustala sieć powiązań w obrębie krótkich i długich form literackich oraz w kontekście całego systemu literackiego. Poza tym także aforyzmy wymyśla i pisze. Tak naprawdę i na pewno do końca nie wiadomo, co on jeszcze z tymi aforyzmami wyprawia, tak że zupełnie uzasadnione wydaje się pytanie, jakie – jako członkowi Kölner Männer-Gesangverein – zadał mu podczas wywiadu – Frank Lorentz, a mianowicie: czy również śpiewa aforyzmy (zob. *Die Kunst, sich kurz zu fassen*, „Welt am Sonntag", 14. November 2004).

Do prezentowanej tu książki, czy też raczej księgi albo wręcz megaksięgi, i to zarówno ze względu na jej rozmiar zewnętrzny (1000 stron tekstu złożonego borgisem!), jak i ze względu na jej wymiar wewnętrzny (zawartość informacyjna i stopień jej sproblematyzowania trudne do ogarnięcia!), Spicker dochodził latami małymi krokami: recenzjami, przyczynkami, artykułami, rozprawami zamieszczanymi w czasopismach fachowych lub publikacjach zbiorowych. Pierwszą książkę wydał w 1997 roku pt. *Der Aphorismus. Begrif und Gattung von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1912* (de Gruyter, Berlin/New York; prawie 500 stron!). Można ją traktować jako nawiązanie do dzieła i jego kontynuację autorstwa innego olbrzyma wśród aforystologów – Gerharda Neumanna *Ideenparadise. Aphoristik bei Lichtenberg, Novalis, Friedrich Schlegel und Goethe* (Wilhelm Fink Verlag, München 1976; 864 strony!).

Dwa lata później, w roku 1999, wydał dobrze wyselekcjonowaną – według własnych subiektywnych kryteriów doboru – antologię zatytułowaną *Aphorismen der Weltliteratur* (Philip Reclam jun., Stuttgart), zawierającą utwory 55 aforystów z różnych literatur, głównie europejskich. Trzeba zaznaczyć, że nie jest to zwykła antologia, jakich na obecnie skomercjalizowanym rynku wydawniczym corocznie ukazują się dziesiątki, ale antologia, która może służyć różnorakim celom, jej użyteczność pomnażają bowiem zawarte w suplemencie

(ponad jedna trzecia objętości) indeksy: tematyczny i autorów z biografiami uwzględniającymi pierwodruki lub wydania dzieł, z których dokonano wyboru, oraz literaturę przedmiotu. W oddzielnej części suplementu pomieszczono bibliografię antologii aforystyki światowej i poszczególnych literatur oraz podstawowych opracowań historyczno- i teoretycznoliterackich. Suplement zamyka posłowie, w którym autor objaśnił termin „aforyzm", skreślił krótką historię gatunku oraz wyjaśnił wybór tekstów i ich uporządkowanie w antologii.

W następnym roku, 2000, wydał *Studien zum deutschen Aphorismus im 20. Jahrhundert* (Max Niemeyer Verlag, Tübingen; tylko 220 stron!) skupione wokół trzech tematów, stanowiących jednocześnie trzy główne – poza wstępem, wykazem źródeł i literatury przedmiotu oraz indeksami nazwisk i rzeczowym – części książki, a to: „Aforyzm ekspresjonistyczny", „Niemiecki aforyzm w czasie narodowego socjalizmu" oraz „Liryka i aforyzm. Teksty na granicy gatunku w niemieckojęzycznej literaturze po 1945 roku". Z perspektywy roku 2004, roku wydania omawianej tu monografii, można powiedzieć, że *Studia* stanowią swego rodzaju uwerturę do tematu „Niemiecki aforyzm w 20. stuleciu" oraz demonstrację właściwej autorowi metody badawczej i sposobu prezentacji wyników uzyskanych za jej pomocą: skrupulatne zebranie i misterne ułożenie korpusu aforystyki określonego twórcy, okresu i obszaru, pedantyczny jego opis uwzględniający wpływy, tematy, formy, typy. Całość tego procesu badawczego wieńczą syntetyczne wnioski w każdym rozdziale. Materia zaprezentowana w *Studiach* po pewnych modyfikacjach redakcyjnych i kompozycyjnych została włączona w obręb omawianej monografii i wypełniła zaledwie jedną piątą jej zawartości.

W przedmowie do swej megaksięgi Spicker wyjawia, że powstała ona, podobnie jak i poprzednio wspomniane publikacje, jako realizacja powziętego w połowie lat 70. ogólnego planu badawczego nad aforyzmem; bezpośrednio jest zaś kontynuacją doprowadzonej do 1912 roku historii aforyzmu niemieckiego, opublikowanej w 1997 roku u Gruytera. Już w listopadzie tego samego roku rozpoczął pisanie (Spicker pracuje bez chwili wytchnienia!) monumentalnego dzieła, a główny zrąb manuskryptu ukończył w grudniu 2001, uzupełnienia wprowadzał jeszcze do końca 2002, a pojedyncze dodatki bibliograficzne – nawet na początku 2004 roku, czyli roku wydania. Jest pewnie tajemnicą autora, Joanny Boy, która tekst złożyła, oraz wydawnictwa, jakim to przypadkiem lub celowym zabiegiem udało się ten tekst pomieścić na równo 1000 stronach formatu 156 × 229 mm. Czyżby oni wszyscy pracowali pod hasłem: „1000 stron na trzecie tysiąclecie!"?

Ta magiczna liczba stron tekstu to nieistotna ciekawostka. O wiele bardziej interesująca jest równo 1000-stronicowa treść książki, jej zawartość informacyjna i kompozycja. Tę ostatnią tworzą trzy części oznaczone dużymi literami alfabetu, a więc: „A. Wprowadzenie" (s. 1–61), „B. Aforyzm w pierwszej

połowie stulecia" (s. 63–448), „C. Aforyzm w drugiej połowie stulecia" (s. 449–883) oraz nieoznaczona żadną numeracją a licząca ponad 110 stron bibliografia i indeksy: osobowy i rzeczowy (s. 885–1000). Każda część dzieli się na rozdziały ponumerowane liczbami rzymskimi, te zaś z kolei (nie wszystkie) dzielą się na podrozdziały pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia oznaczone numeracją wielorzędową. Wszystko to razem tworzy logiczną całość semantycznego trójkąta wyznaczonego kluczowymi słowami podtytułu: Spiel, Bild, Erkenntnis.

Nie sposób w kilkustronicowym omówieniu streścić choćby pobieżnie i sprawozdawczo zawartość całej monografii. Spróbujmy przynajmniej ujawnić, co kryje się za formułami tytułowymi poszczególnych części kompozycyjnych. I tak: 60-stronicowe „Wprowadzenie" w pierwszym rozdziale zawiera sformułowanie problemu, prezentację ustaleń dotyczących historii gatunku oraz określenie aforyzmu, dalej: stan badań, który autor ocenia jednym lakonicznym zdaniem: „Der Aphorismus ist ein Niemandsland" (s. 9) i na poparcie tej konstatacji przytacza świadectwa obecności (raczej nieobecności) aforyzmu w historiach, encyklopediach i leksykonach literatury niemieckiej. Ukazuje także inny obraz stanu badań wyrażający się w całkiem pokaźnej liczbie opracowań szczegółowych. W drugim rozdziale sięga do korzeni 19. wieku, przypomina tradycję austriacką z charakterystyczną dla niej formułą: „Der Aphorismus ist die österreichische Form des Pholosophierens" oraz liczne grono twórców spod szyldu Wiedeńskiej Szkoły Aforystów. Następnie kreśli ekskurs o recepcji Nietzschego w twórczości pisarzy niemieckojęzycznych. Rozdział i zarazem część wprowadzającą kończy tekst poświęcony aforyzmowi na przełomie wieków 19. i 20.

Część o niemieckojęzycznym aforyzmie w pierwszej połowie 20. stulecia rozpoczyna rozdział o sytuacji gatunku po przełomie wieków, charakteryzującej się kontynuacją wypróbowanych modeli gatunkowych, realizowanych w tzw. aforystyce serca (Aphoristik des Herzens), okruchach myśli (Gedankensplitter) i tradycyjnej moralistyce. Obok tej tradycji widoczny w tym okresie staje się nurt aforystyki podejmującej problematykę światopoglądową i naukową (Weltanschauungsaphoristik) oraz aforystyki nacechowanej znamionami impresjonizmu i symbolizmu. Dla tych, którzy przekonani są o tym, że aforyzm jest gatunkiem wybitnie męskim, interesujący może się wydać tekst o aforystyce kobiecej (Frauenaphoristik). Dalej autor omówił takie tematy, jak aforyzm austriacki po przełomie wieków, rola 19-wiecznej tradycji, pozycja Karla Krausa oraz twórczość aforystów pozostających w jego kręgu, a więc zagadnienie recepcji jego aforystki.

Drugi rozdział tej części to aforyzm niemieckojęzyczny w latach 1910–1933/38 i jego ekspresjonistyczne nacechowanie. W nurcie tej odmiany

gatunku specjalną uwagę zwrócił autor na aforyzm austriacki, pozycję Franza Kafki, zagadnienie konserwatyzmu, wpływ felietonu jako swoistego produktu wiedeńskiej kawiarni, eksperymentatorską rolę Roberta Musila i próby sfunkcjonalizowania aforyzmu w obrębie innych gatunków: autobiografii, powieści i eseju. Odrębne miejsce w tym rozdziale zajął aforyzm z czasów Republiki Weimarskiej z reprezentatywną odmianą konserwatywną oraz polityczno-satyryczną, a także aforyzm o tendencjach nacjonalistycznych.

Nacjonalizm i emigracja to temat trzeciego rozdziału tej części monografii z takimi zagadnieniami, jak aforyzm i nacjonalistyczna teoria literatury, przysłowie i aforyzm w czasach nacjonalizmu, aforyzm emigracji wewnętrznej, aforyzm i uchodźstwo. W następnym rozdziale, czwartym, autor zajął się relacjami aforyzmu i nauki, opisuje więc miejsca styczne aforyzmu i filozofii, rolę aforyzmu w marksizmie i teorii krytycznej, w filozofii analitycznej, w filozofii religii i na innych obszarach nauki oraz w obrębie prawa, naukach o sztuce i w pokrewnych dyscyplinach wiedzy, konfrontuje teorie aforyzmu z aforystyczną praktyką. Dygresyjnie zajął się modą ekscerpowania aforyzmów z twórczości pisarzy i układania antologii specjalnego przeznaczenia, tzw. Brevier- »Aphorismen«. Drugą część monografii kończy podsumowanie: „Aforyzm w polu napięcia między nauką a literaturą".

Trzecią część dzieła zaczyna Spicker rozdziałem o aforyzmie z początków Republiki Federalnej i dowodzi, że rok 1945 nie był „godziną zero" w historii gatunku, a jedynie konwencyjnie, w celach metodologicznych, przyjętą cezurą. Wskazuje na odrodzenie gatunku w czasach Adenauera i określa tę odmianę historyczną mianem chrześcijańsko-konserwatywnej, która przemieniła się później – jak to określa – w Lebenshilfe- i Erbauungsaphoristik. Następnie zajął się zinwentaryzowaniem aforystyki kobiecej powstałej po 1945 roku. Rozdział zakończył uwagami o tradycyjnie pod względem formy i treści zorientowanej aforystyce z lat 1950–1970, wskazując jednocześnie na jej aspekty innowacyjne. Przedmiotem drugiego rozdziału jest twórczość kontynuatorów aforyzmu austriackiego po przełomie wieków, a więc wiążące się z tym kwestie konserwatyzmu, tradycji kawiarnianej i upolitycznienia. Trzeci rozdział przeznaczył Spicker dla aforyzmu szwajcarskiego, którego historię zamknął w formule: „Vom Einzelgängertum zu Politisierung und Postmoderne". Polem obserwacji badawczej w czwartym rozdziale stał się aforyzm w DDR, którego cechą była nieodpowiedzialność i ścisły związek z afirmatywną satyrą, chociaż – odnotujmy gwoli sprawiedliwości – dostrzeżony został związek aforyzmu z opozycją.

W szóstym rozdziale (piąty stanowi podsumowanie tematu o aforyzmie niemieckim w latach 1945–1970) została ujęta historia aforyzmu w Republice Federalnej po 1970 roku. Na wstępie autor wyodrębnił odmianę aforyzmu

socjalkrytycznego i omówił twórczość Theodora Adorna i jego następców, dalej: związek aforyzmu i satyry, modę na kalambury i „zdania kandyzowane", regres gatunku, kontynuację klasycznej moralistyki, odrodzenie tradycji hipokratejskiej, pojawienie się tzw. aforyzmu pragmatycznego. Rozdział kończą uwagi o aforystyce trywialnej (Trivialaphoristik).

Siódmy rozdział „Na granicy gatunku" przynosi obserwacje dotyczące relacji pomiędzy aforyzmem i słownikiem, aforyzmem i esejem (Erwin Chargaff, Albrecht Fabri, Max Bense), aforyzmem i liryką (Elazar Benyoëtz), wreszcie – aforyzmem i dziennikiem (aforyzm jako zapiska w dziennikach takich pisarzy, jak: Ernst Jünger, Elias Canetti, Wolfdietrich Schnurre, Peter Handke). Końcowy tekst tego rozdziału to uwagi o postmodernistycznym fragmentaryzmie (Botho Strauß, Franz Josef Czernin). Główny korpus monografii zamyka – jako rozdział ósmy – podsumowanie o aforyzmie niemieckojęzycznym w latach 1970–2000.

Niezwykle ważną i godną podziwu część dzieła Spickera stanowi bibliografia, i to nie tylko z tego względu, że liczy ona ponad 110 stron tekstu złożonego petitem, ale ze względu na jej kompletność i wartość dokumentacyjną. Dokumentuje ona bowiem w pierwszej części twórczość aforystyczną, czyli literaturę podmiotową, około 650 autorów, stanowiącą podstawę opisu i materiał egzemplifikacyjny dla formułowanych wniosków, oraz nie mniej liczną literaturę przedmiotową, która unaocznia zarówno stopień krytycznego zainteresowania aforystyką poszczególnych twórców, jak i ich rangę. Literatura przedmiotu stanowiła też pole konfrontacji dla refleksji krytycznej badacza ujętej w postaci zobiektywizowanych wniosków i sądów oceniająco-wartościujących mających sankcję rozstrzygającą. Druga część bibliografii zawiera ogólną literaturę sekundarną (ponad 400 pozycji) w przeważającej liczbie – co oczywiste – niemieckojęzyczną, ale reprezentowane jest literaturoznawstwo angielskie, francuskie, włoskie, hiszpańskie, a nawet – co już nie jest takie oczywiste – polskie. Świadczy to o znakomitej orientacji autora zarówno w zakresie rodzimej aforystologii, jak i krajów ościennych.

Dzieło wieńczą indeksy: osobowy i rzeczowy. Ten ostatni zawiera nazwy gatunków spokrewnionych z aforyzmem oraz wchodzących z nim w różnorakie związki. Uwzględniono również nazwy prądów filozoficznych i estetycznych, które oddziaływały na aforyzm bądź to koniunkturalnie, bądź dekoniunkturalnie. Aparatura indeksowa czyni monografię wielce użyteczną, można ją bowiem użytkować na różne sposoby: systematycznie i wyrywkowo – jak leksykon lub encyklopedię wiedzy o aforystyce niemieckiej 20. wieku.

Monografia Friedemanna Spickera to dzieło zupełnie wyjątkowe, zarówno autor, jak i wydawca zapewnili sobie trwałe miejsce w aforystologii niemieckiej i ukazali wzór (trudny do naśladowania!) postępowania badawczego

filologom, dla których ich rodzima aforystyka nadal jest dziedziną niczyją. Można mieć też pewność, że Spicker jako badacz aforyzmu nie powiedział jeszcze ostatniego słowa; wcale bym się nie zdziwił, gdyby w czasie zupełnie nieodległym objawił się nam jako autor monumentalnej summy aforystologicznej, i to nie tylko niemieckiej, ale powszechnej. Friedemann Spicker ma do tego kwalifikacje.

Kazimierz Orzechowski (Gdańsk)

Instytut Pamięci Narodowej
Komisja Ścigania Zbrodni
przeciwko Narodowi Polskiemu
Oddziałowe Biuro Udostępniania
i Archiwizacji Dokumentów
w Gdańsku

Gdańsk dn. 05 – 04 -2006

BU Gd-III-5532-1547 (15)/05

Pan
Andrzej Kątny
ul. Jabłońskiego 14/21
80-766 Gdańsk

Zaświadczenie Nr 367/06

Na podstawie art. 217 § 2 pkt 1 ustawy z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (Dz. U. z 2000 r. Nr 98, poz. 1071), w związku z wniesieniem przez Pana Andrzeja Kątnego pytania, o którym mowa w art. 30 ust. 2 ustawy z dnia 18 grudnia 1998 roku o Instytucie Pamięci Narodowej – Komisji Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu (Dz. U. Nr 155, poz. 1016, z 1999 r. Nr 38, poz. 360 oraz 2000 r. Nr 48, poz. 553), zaświadcza się, na podstawie posiadanych i dostępnych dokumentów zgromadzonych w zasobie archiwalnym Instytutu Pamięci Narodowej – Komisji Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, że Pan Andrzej Kątny jest pokrzywdzonym w rozumieniu art. 6 w/w ustawy.

INSTYTUT PAMIĘCI NARODOWEJ

p.o. Naczelnika Oddziałowego
Biura Udostępniania i Archiwizacji
Dokumentów w Gdańsku
Marzena Kruk