

Komitet redakcyjny/Redaktionsbeirat
Bernd Ulrich Biere, Hans Wolf Jäger, Marek Jaroszewski,
Andrzej Kątny (przewodniczący/Vorsitzender),
Grażyna Łopuszańska, Marian Szczodrowski

Redaktor tomu/Herausgeber
Andrzej Kątny

Recenzenci/Gutachter
– Mitglieder des Beirats

Anschrift der Redaktion:
Prof. Dr. Andrzej Kątny
Instytut Filologii Germańskiej
ul. Wita Stwosza 55
Pl – 80952 Gdańsk
email: ykatny@gazeta.pl

Skład i łamanie
Marek Smoliński

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

Copyright by Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, 2008

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

STUDIEN ZUR ANGEWANDTEN GERMANISTIK

Katarzyna Lukas, <i>Übersetzung als Entwurf einer Zukunftssprache. Zu den Übersetzungen des Romans A Clockwork Orange von Anthony Burgess ins Deutsche und Polnische</i>	11
Tomasz Żurawlew, <i>Poetik der Ironie in der translatorischen Praxis von Karl Dedecius. Zum Problem der Übersetzung ironischer Implikationen Szyborskas</i>	29
Izabela Olszewska, <i>Elementy kulturowe w tłumaczeniu powieści I.B. Singera</i>	51
Marcin Lenzion, <i>W kwestii prakseologii tłumaczeniowej – terminologiczne słowniki przekładowe</i>	61
Marcin Maciejewski, <i>Institutionelle Schreibkultur. Eine neue Schlüsselkompetenz?</i>	77
Antje Stork & Sylwia Adamczyk-Krysztofowicz, <i>„Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ – Mündliche Referate in der universitären Deutschlehrerausbildung</i>	89
Ewa Andrzejewska, <i>Wortschatzarbeit und Fremdsprachenunterricht</i>	107
Mariola Jaworska, <i>Teoretyczne aspekty autoewaluacji w procesie uczenia się języków obcych</i>	119
Renata Budziak, <i>Die Lehrbuchtradition des Sebald Heyden. Ein Schülergespräch aus dem frühen 16. Jahrhundert und seine Krakauer Ausgabe</i>	133
Grażyna Łopuszańska, <i>Language in Ethnic and National Identity</i>	147
Lech Zieliński, <i>Geschichte des Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache von R. Klappenbach und W. Steinitz unter besonderer Berücksichtigung seiner Ideologisierung</i>	155
Marek Sflugier, <i>Problematyka dekomunizacji Niemieckiej Republiki Demokratycznej w twórczości zachodniobерlińskiej kapeli punk-rockowej „Die Ärzte” – 1982–2007</i>	177

Marek Andrzejewski, <i>Das Bild Polens in ausgewählten Geschichtsschulbüchern in der DDR</i>	193
Willi Drost, <i>Betrachtungen eines Danzigers zum Kriegsbeginn. Tagebucheintragungen vom 29. August bis zum 19. September 1939</i>	209
Eliza Szymańska, <i>Die Clownfigur als Moralist. Heinrich Bölls Ansichten eines Clowns und Michel Houellebecqs Die Möglichkeit einer Insel</i>	217
Marek Jaroszewski, <i>80. urodziny Güntera Grassa w relacjach „Gazety Wyborczej”</i>	227

BERICHTE UND REZENSIONEN

<i>Modalität / Temporalität in kontrastiver und typologischer Sicht.</i> Eine Tagung des Instituts für Germanistik der Universität Gdańsk, 5.–6. Mai 2008 (Anna Socka)	243
<i>Kontakty językowe i kulturowe w Europie. Sprach- und Kulturkontakte in Europa.</i> Międzynarodowa konferencja naukowa, Gdańsk 22/23.09.2007 (Izabela Olszewska)	248
<i>Günter Grass. Literatur – Kunst – Politik.</i> Eine Konferenz des Instituts für Germanische Philologie der Uniwersytet Gdańsk und der Günter-Grass- Gesellschaft in Gdańsk. Gdańsk, 4.10. – 6.10.2007 (Marek Jaroszewski)	251
<i>Magische Orte in der englisch- und deutschsprachigen Literatur –</i> Wissenschaftliche Konferenz an der Wszechnica Mazurska in Olecko, 24./25. 09.2007 (Eliza Szymańska)	254
Paweł Bąk: <i>Die Metapher in der Übersetzung. Studien zum Transfer der Aphorismen von Stanisław Jerzy Lec und der Gedichte von Wisława Szymborska.</i> Peter Lang, Frankfurt/M. 2007 (Tomasz Żurawlew)	260
Edward Białek, Leszek Żyliński (Hrsg.): <i>Świadek wieku zaślepienia. Polska repcja twórczości Eliasa Canettiego.</i> ATUT, Wrocław 2006 (Eliza Szymańska)	263
Jan Ehlenberger, <i>Adoleszenz und Suizid in Schulromanen von Emil Strauß, Hermann Hesse, Bruno Wille und Friedrich Torberg,</i> Frankfurt/M.: Peter Lang 2006 (Agnieszka Haas)	269

- Norbert Fischer und Friedrich-Wilhelm von Hermann (Hrsg.): *Heidegger und die christliche Tradition. Annäherungen an ein schwieriges Thema.* Hamburg: Felix Meiner Verlag 2007 (Agnieszka Haas) 272
- Gładysz, Marek: *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation.* Peter Lang, Frankfurt/M. 2003 (Janusz Pociask) 276
- Lidia Głuchowska: *Avantgarde und Liebe: Margarete und Stanisław Kubicki 1910–1945.* Gebr. Mann Verlag, Berlin 2007 (Marion Brandt) 280
- Anna Jaroszewska: *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka.* ATUT, Wrocław 2007 (Adam Szeluga) 283
- Ilona Kromp: *Eigennamen in der deutschen und polnischen Kinderliteratur unter textlinguistischem und translatorischem Aspekt.* Peter Lang, Frankfurt/M. 2008 (Małgorzata Płomińska) 286
- Katarzyna Lukas: *Obraz świata i konwencja literacka w przekładzie. O niemieckich tłumaczeniach dzieł Adama Mickiewicza.* ATUT, Wrocław 2008 (Karolina Kęsicka) 290
- Gregor Ohlerich: *Sozialistische Denkwelten. Modell eines literarischen Feldes der SBZ/DDR. 1945 bis 1953.* Winter, Heidelberg 2005 (Marek Jaroszewski) 295
- Steffen Pappert: *Politische Sprachspiele in der DDR: Kommunikative Entdifferenzierungsprozesse und ihre Auswirkungen auf den öffentlichen Sprachgebrauch.* Peter Lang, Frankfurt/M. 2003 (Hanna Stypa) 297
- Christos Platritis: *Die Darstellung der Frau in der Literatur des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Eine Untersuchung des Frauenbildes im Werk von Theodor Fontane, Hermann Hesse und Nikos Kazantzakis.* Frankfurt/M.: Lang 2005 (Agnieszka Haas) 300
- Jürgen Schiewe, Ryszard Lipczuk, Werner Westphal (Hrsg.): *Kommunikation für Europa. Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselkommunikation.* Peter Lang, Frankfurt/M. 2006 (Andrzej Kątny) 303
- Tomasz Waszak: *Das zerstreute Kunstwerk und die Zusammenleser. Über Multitextualität als literarisches Motiv, theoretisches Konzept und empirische Rezeptionspraxis, mit besonderer Berücksichtigung eines Bernhardschen Multitexts.* Wydawnictwo UMK, Toruń 2005 (Dorota Prus-Pławska) 303

**STUDIEN ZUR ANGEWANDTEN
GERMANISTIK**

Gdańsk 2008, Nr. 16

Katarzyna Lukas
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Übersetzung als Entwurf einer Zukunftssprache. Zu den Übersetzungen des Romans *A Clockwork Orange* von Anthony Burgess ins Deutsche und Polnische

1. Vorbemerkung: zum Stellenwert der Linguistik in der heutigen Übersetzungsforschung

Eine der Quellen der modernen Translationswissenschaft ist in der Linguistik zu suchen, die sich seit den 1960er Jahren rapide entwickelte und lange Zeit die Übersetzungswissenschaft als ihre Teildisziplin mit einschloss. Zur Entfremdung zwischen Sprachwissenschaft und Übersetzungsforschung kam es – wie es Jörn Albrecht auffasst¹ – im Zuge der Emanzipation der Letzteren, aber auch infolge der Erkenntnis, dass das Übersetzen ein komplexes Phänomen ist, das sich nicht auf bloßes Austauschen von Sprachzeichen reduzieren lässt. Solche Ansätze wie die Skopos-Theorie von Katharina Reiß und Hans J. Vermeer, translatorisches Handeln von Justa Holz-Mänttäri oder *Integrated Approach* von Mary Snell-Hornby gehen davon aus, der Übersetzungsprozess sei als *cross-cultural event*, interkultureller Transfer bzw. interkulturelle Kommunikation, Vermittlung zwischen verschiedenen Kulturkodes² oder Transposition von kulturbedingten Weltbildern³ aufzufassen. Dementsprechend sollen das Original und dessen zielsprachige Fassung vor allem auf ihre soziokulturelle Einbettung hin untersucht werden.⁴

¹ Vgl. Jörn Albrecht: *Übersetzung und Linguistik* (= Grundlagen der Übersetzungsforschung 2). Gunter Narr Verlag, Tübingen 2005.

² Vgl. Maria Krysztofiak: *Przekład literacki a translatoologia*. Poznań 1999, S. 82–91.

³ Vgl. Stefan H. Kaszyński: *Vom Übersetzen der Weltbilder. Essay über die Rolle der literarischen Übersetzer im europäischen Gedankenaustausch*. In: Maria Krysztofiak-Kaszyńska (Hg.): *Studia Germanica Posnaniensia XXIX*. Poznań 2003, S. 7–17.

⁴ Vgl. die Auffassung von Hönig und Kußmaul: Jeder Text ist der verbalisierte Teil einer Soziokultur (vgl. Hans G. Hönig, Paul Kußmaul: *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 3., durchgesehene Auflage. Tübingen 1991, S. 58.

Die Überzeugung von der kulturellen Bedingtheit von Texten – sowohl literarischen als auch nichtliterarischen – hat die Perspektiven und Forschungsmöglichkeiten der Translationswissenschaft um breite außersprachliche und außerliterarische Kontexte erweitert. Dennoch stellt sich die Frage, ob das Problem des Übersetzens nicht gerade dadurch an Klarheit einbüßt. Kultur ist ja – trotz der vielen Versuche, ihre Bedeutung festzulegen – ein dehnbarer Begriff, der gerade nach seiner Adaptierung für translati-wissenschaftliche Zwecke den Anspruch auf Universalität erhebt.⁵ Angesichts der Tendenz, jedes translatorische Handeln von der Kultur her anzugehen, scheint die rein sprachliche Dimension des Übersetzens zunehmend in den Hintergrund gedrängt zu werden.

Von der Orientierung am „kulturellen Axiom“ zeugen auch Beiträge von Autoren, die unter dem Stichwort „Zurück zur Sprache“ dafür plädieren, das Übersetzen als primär *sprachliches* Phänomen aufzufassen – in der Erkenntnis, dass das Aufgreifen von textexternen Übersetzungsdeterminanten, die sich immer weiter vom Text entfernen, mit dem Risiko der Unwissenschaftlichkeit behaftet ist. Aber auch die Versuche, bei der übersetzungsrelevanten Textanalyse in erster Linie linguistische Methoden anzuwenden, erheben oft den Anspruch, mit den Instrumenten dieser Disziplin gleichermaßen solche Transformationen des Zieltextes zu erhellen, für deren Erklärung die Sprachwissenschaft ihrem Wesen nach nicht zuständig ist. Um dies zu erreichen, fasst man die Linguistik möglichst breit auf: nicht bloß als „Systemlinguistik“, sondern (auch) als Textlinguistik im weiteren Sinne. Diesen Blickpunkt vertritt etwa die neueste Studie des Romanisten und Übersetzungstheoretikers Jörn Albrecht.

Bei seinem Versuch, die Grenzen der (Text)Linguistik für die Zwecke der Translationsforschung neu abzustecken, knüpft Albrecht an Eugenio Coseriu an, der verschiedene „Umfelder“ sprachlicher Zeichen differenziert: von der „Situation“ über die „Region“ (den Sprachraum, in dem ein Zeichen funktioniert), den „Kontext“ (darunter sind auch physikalische, natürliche, historische oder kulturelle „Außer-Rede-Kontexte“ gemeint), bis hin zum „Diskursuniversum“.⁶ Damit fallen auch kulturelle, psychologische, soziologische oder anthropologische Aspekte in den Zuständigkeitsbereich der so definierten Sprachwissenschaft. Jörn Albrecht betont die Anwendbarkeit dieses Modells auf all diejenigen Übersetzungsfälle, die dem Translator mehr abverlangen als nur die Wiedergabe dessen, „was wörtlich im Ausgangstext steht“.⁷ Dieses Konzept einer Sprachwissenschaft *sensu largo*, die als Hilfsdisziplin der Übersetzungsforschung fungiert, mag begründete Zweifel erwecken. Dennoch beweist die angestrebte Umorientierung, dass die kulturelle

⁵ Vgl. etwa die bekannte Definition von Heinz Göhring, geprägt unter Anlehnung an den amerikanischen Ethnologen Ward H. Goodenough (Heinz Göhring: *Interkulturelle Kommunikation*. In: Mary Snell-Hornby, Hans G. Höning, Paul Kußmaul, Peter A. Schmidt (Hg.): *Handbuch Translation*. Zweite, verbesserte Auflage. Tübingen 2003, S. 112 f.)

⁶ Vgl. Albrecht, *Übersetzung und Linguistik*, *op. cit.*, S. 220–224.

⁷ Albrecht, *Übersetzung und Linguistik*, *op. cit.*, S. 224.

Dimension der Übersetzung ein nicht wegzudenkendes Problem ist, zu dem Translationstheoretiker aller Richtungen Stellung nehmen müssen – auch diejenigen, die ihre Ansichten aus der Linguistik ableiten. Man könnte sogar die These wagen, dass die Sprachwissenschaftler erst in der Konfrontation mit kulturbedingten Übersetzungsphänomenen – also gewissermaßen „nebenbei“ – den Gegenstand ihrer Interessen umdefinieren oder zumindest umdenken müssen.

Albrecht gibt zwar zu, dass auch eine mit weitreichenden Kompetenzen ausgestattete Sprachwissenschaft nicht für alle übersetzungsrelevante Probleme zuständig ist (z. B. Intertextualität, Hermeneutik oder Rezeptionsästhetik). Dennoch ist er der Meinung, dass der Beitrag der Linguistik zur Theorie und Praxis des Übersetzens – zuerst womöglich über-, dann unterschätzt – wertvoll ist. Trotz aller Einwände gibt es immer wieder Fälle, in denen eine ganze Reihe kultureller Eigentümlichkeiten des Originals und seiner fremdsprachigen Fassung mit Instrumenten der Sprachwissenschaft überzeugend erläutert werden können. Diese ausgewogene Einstellung beweist eine erneute Annäherung zwischen Sprachwissenschaft und Translationstheorie, die sich nach jahrelanger Distanzierung der beiden Disziplinen wieder bemerkbar macht.

Dieser Standpunkt erscheint auch deswegen als angemessen, weil es in der Praxis oft kaum möglich ist, die Transformationen, die ein Ausgangstext in der Zielsprache erfährt, nach sprachlichen und kulturellen Determinanten sauberlich voneinander zu trennen. Allzu häufig drängt sich bei der Übersetzungsanalyse die Frage auf, welche der Sinnverschiebungen aus der Inkompatibilität der Sprachsysteme resultieren und welche auf Unterschiede zwischen der Ausgangs- und Zielkultur zurückzuführen sind. Oder anders gesagt: Wo liegt die Grenze zwischen den sprachlichen und den kulturellen Barrieren in der Übersetzung, wenn man bedenkt, dass Sprache auch ein Teil der Kultur ist?

In der vorliegenden Fallstudie gilt es aufzuzeigen, dass sich ein Übersetzungsforscher oft in einem solchen Grenzbereich bewegen muss, wobei eine genaue Differenzierung zwischen den sprach- und kulturbedingten Faktoren nicht immer zweckmäßig ist.

Im Folgenden wird der 1962 erschienene Roman des britischen Schriftstellers Anthony Burgess (1917–1993) *A Clockwork Orange* seiner deutschen Fassung von Wolfgang Krege und zwei polnischen Übertragungen von Robert Stiller gegenübergestellt. An diesem Beispiel lässt sich veranschaulichen, dass es gerade die Sprache ist, die eine (in diesem Fall fiktive) Soziokultur erschafft und an die Kreativität des Übersetzers besonders hohe Ansprüche stellt. Die Sprache ist hier zugleich der gemeinsame Nenner für alle kulturellen, politischen und zeitgeschichtlichen Faktoren, die sich auf die ästhetische Gestalt des Romans von Burgess ausgewirkt haben.

Bevor nun die idiolektalen Eigentümlichkeiten des englischen Originals näher besprochen werden, lohnt es sich, einige Bemerkungen zu den häufigsten Schwierigkeiten sprachlicher oder gar sprachphilosophischer Natur einzufügen, die ein Übersetzer zu bewältigen hat.

2. Linguistische Aspekte des Übersetzens: diastratische und diachronische Dimension des Ausgangstextes

Zu den häufigsten Übersetzungsproblemen gehört die Wiedergabe unterschiedlicher Sprachvarietäten: Dialekte, Idiolekte, Soziolekte, die von Protagonisten eines Dramas oder eines Romans gesprochen werden.⁸ Da der diastratische, diaphasische und diatopische Aufbau jeder natürlichen Sprache anders ist, gibt es gerade in diesem Bereich keine einfachen Entsprechungen zwischen den ausgangs- und zielsprachigen Ausprägungen, ebenso wenig wie „Übersetzungsnormen“, die vorschreiben würden, dass man etwa die Mundart der polnischen Berglandbewohner im bayrischen Dialekt wiedergibt.

Einen wertvollen Vorschlag einer Herangehensweise an diatopische und diastratische Aspekte des Ausgangstextes (zudem noch aus einer weit zurückliegenden Epoche) findet man bei dem amerikanischen Theoretiker und Aristophanes-Übersetzer William Arrowsmith. Er vertritt den Standpunkt, das Übersetzen erfolge nicht auf der Ebene der Wörter, sondern vielmehr der Konventionen („*translating by conventions rather than by words*“, „*translating from the original's convention into a different but analogous convention of your own language*“⁹). So empfehle es sich beispielsweise, einen konventionell komischen Dialekt des Originals in einer Mundart wiederzugeben, die in der Zielsprache ebenfalls als eine solche Konvention funktioniert. Ein so geprägtes Vorbild kann dann selbst zu einer übersetzerischen Konvention in Bezug auf das jeweilige Sprachenpaar werden, die auch andere Übersetzer später aufgreifen.

Andere Schwierigkeiten bereitet die Entscheidung, ob man die Übersetzung eines Originals, das ein weit zurückliegendes Entwicklungsstadium der Ausgangssprache dokumentiert, archaisieren oder besser modernisieren sollte. Diese Frage ist natürlich nur bei einem ausgeprägten diachronischen Gefälle relevant. An diesem Punkt scheiden sich die Geister. Der polnische Dichter und Übersetzer Stanisław Barańczak plädiert für eine behutsame Archaisierung. Als Faustregel gilt für ihn die Treue gegenüber einem sehr allgemein verstandenen „Stil der Epoche“, allerdings unter Berücksichtigung der historischen Poetik der AS- und ZS-Literatur.¹⁰ Deswegen hält er es für unzulässig, in einer polnischen Übersetzung englischer Barockdichter

⁸ Mit dem Idiolekt als Übersetzungsdominante befasst sich Anna Pieczyńska-Sulik in ihrer Arbeit *Idiolektale Figurencharakteristik als Übersetzungsproblem. Am Beispiel der „Unkenrufe“ von Günter Grass* (=Danziger Beiträge zur Germanistik Bd. 17. Hrsg. von Andrzej Kątny). Frankfurt/M. 2005. Verschiedene Strategien in Bezug auf die Übersetzung von Dialekten bespricht Leszek Berezowski: *Dialect in Translation*. Wrocław 1997.

⁹ William Arrowsmith: *The Lively Conventions of Translation*. In: William Arrowsmith, Roger Shattuck (Hg.): *The Craft and Context of Translation. A Critical Symposium*. Austin 1961, S. 199 und 188. Der Begriff Konvention umfasst hier nicht nur sprachliche und literarische Muster, sondern auch sog. Realien.

¹⁰ Vgl. Stanisław Barańczak: *Mały, lecz maksymalistyczny manifest translatologiczny*. In: Ders.: *Ocalone w tłumaczeniu*. Poznań 1994, S. 19.

männliche Reime zu verwenden, die in der polnischen Dichtung derselben Epoche verpönt waren. Für das gute Recht des (heutigen) Übersetzers, auf ältere Stadien der Zielsprache zurückzugreifen, setzt sich dagegen Piotr Wilczek ein.¹¹ Der Verfasser des Zieltextes rekonstruiert die Zielsprache in ihrer jeweiligen historischen Ausprägung und schafft zugleich einen „translatorischen Idiolekt“, der den Anschein erweckt, der Originalsprache gegenwärtig zu sein. Da die Archaisierung aber meistens nicht auf allen Sprachebenen konsequent durchgeführt werden kann, bleibt dieser „Idiolekt“ letztendlich ein künstliches Konstrukt.¹²

Ein Übersetzer, der sich für eine archaisierende Übertragung einer älteren Vorlage entscheidet, hat nun eine schwierige, aber nicht unmögliche Aufgabe zu bewältigen. Er kann sich auf schriftlich fixierte historische Dokumente seiner Zielsprache stützen und so den Stil der jeweiligen Epoche nachahmen. Es stehen ihm sprachhistorische Wörterbücher sowie ein fundiertes Wissen über die Geschichte seiner Sprache zur Verfügung.

Die beiden übersetzungsrelevanten linguistischen Dilemmata: die Wiedergabe einer spezifischen diastratischen (Jargon) und diachronischen (Sprache aus einer entfernten Epoche) Dimension der Ausgangssprache, bleiben auch einem Übersetzer des Romans *A Clockwork Orange* nicht erspart. In diesem Fall muss jedoch das – ansonsten weder neue noch originelle – Problem auf eine überraschende Art und Weise umformuliert werden: Wie übersetzt man eine Sprache, die in Wirklichkeit nicht existiert? Burgess` Englisch ist nämlich ein erfundener Jargon einer fiktiven Gesellschaftsgruppe, der zugleich ein fiktives Entwicklungsstadium der Sprache darstellt. Hierzu gibt es keine übersetzerische Konvention im Sinne Arrowsmiths, die es nahelegt, für einen englischen Jargon eine bestimmte soziokulturale Entsprechung im Deutschen bzw. Polnischen zu verwenden. Auch die viel diskutierte Opposition *Modernisierung vs. Archaisierung* wird hier gegenstandslos: Sie müsste um eine dritte Möglichkeit ergänzt werden, nämlich um die Antizipation einer künftigen bzw. potentiellen Sprache, die es im Zieltext analog zum Original zu entwerfen gilt. Historische Grammatiken und literarische Dokumente vergangener Epochen leisten dem Übersetzer dabei keine Hilfe. Eine fiktive Sprache als Trägerin einer imaginären Soziokultur wird somit zum Übersetzungsproblem, das mit Mitteln der realen Gegenwartssprache gelöst werden muss. Nachstehend soll aufgezeigt werden, wie Wolfgang Krege und Robert Stiller an diese Aufgabe herangehen.

¹¹ Vgl. Piotr Wilczek: *Czy przekład „autentyczny” jest możliwy? Rozważania o niektórych polskich przekładach „Sonetu X” Johna Donne’a*. In: Piotr Fast (Hg.): *Przekład artystyczny*. Bd. 5: *Strategie translatorskie*. Katowice 1993, S. 26–35.

¹² Vgl. Piotr Wilczek: *Angielskie przekłady „Trenów” Jana Kochanowskiego*. In: Piotr Fast (Hg.): *Przekład artystyczny*. Bd. 4: *Tłumaczenia literatury polskiej na języki obce*. Katowice 1992, S. 31–45. Wilczek gibt hier Beispiele für Translate an, deren Syntax und Morphologie durchgehend archaisiert werden, deren Lexik dagegen neutral bleibt (S. 39).

3. Fiktive Sprache, fiktive Soziokultur – reale Übersetzungsprobleme

Der Roman *A Clockwork Orange* von Anthony Burgess wird zur Gattung der Antiutopie gezählt und mit solchen Werken wie *Wir* von E. Samjatin, *Brave New World* von Aldous Huxley¹³, *1984* von George Orwell oder *Der Krieg der Welten* und *Die Zeitmaschine* von H. G. Wells in eine Reihe gestellt. Übrigens handelt es sich dabei um eine etwas ungewöhnliche Dystopie. Hinsichtlich ihrer Realien weist die dargestellte Welt viele Ähnlichkeiten mit derjenigen Wirklichkeit auf, die wir heute kennen und die dem englischen Lesepublikum vor mehr als vierzig Jahren ebenso vertraut war. Die Realität ist „überzeitlich“ konstruiert: Im Laufe der Handlung findet man keine genauen Zeit- und Ortsangaben, es kommen auch keine futuristischen Erfindungen der Technik vor, die den Gattungen Antiutopie und Science Fiction gemeinsam sind. Manche Elemente der dargestellten Welt empfindet man heute sogar als Anachronismen (Schallplatten oder Schreibmaschine). Die Vorstellung einer uniformen Gesellschaft, die in identischen Wohnhäusern haust und identischen Freizeitbeschäftigungen nachgeht, mag zum Entstehungszeitpunkt des Romans erstaunlich unrealistisch gewirkt haben, kann aber heute kaum jemanden schockieren.

Das Grauenhafte an Burgess' Antiutopie ist vielmehr die Darstellung einer von jugendlichen Kriminellen völlig dominierten Gesellschaft, die gegen Gewalt und moralische Verwüstung nichts unternimmt (die nachsichtigen Eltern des Protagonisten Alex, Polizei und Regierung, die mit Verbrechern zusammenhalten). Das jedoch, was den Leser in *A Clockwork Orange* am stärksten erschüttert, ist die – übrigens tief in der antiutopischen Konvention verwurzelte – Beschreibung einer im Gefängnis angewandten Therapie, die dem Patienten die Neigung zur Gewalttätigkeit abgewöhnen soll. Infolge eines Gehirnwäscheverfahrens, das im erzwungenen Anschauen drastischer Szenen besteht, wird die Persönlichkeit des Protagonisten umgebaut: Alex verliert die Fähigkeit, die Anderen tätlich anzugreifen. Als Nebeneffekt kommt es dazu, dass er seine geliebte klassische Musik nicht mehr ertragen kann, die er von nun an mit körperlichem Schmerz und Grausamkeit assoziieren muss.

Burgess zeigt somit die Folgen eines misslungenen Experiments, das – ursprünglich als Resozialisierungsmaßnahme gedacht – dem Menschen die Wahl zwischen Gut und Böse nimmt und ihn dadurch seiner menschlichen Natur beraubt – das Individuum verwandelt sich in ein fügsames Gesellschaftsmitglied, eine vorprogrammierte „Uhrwerk-Orange“: „Goodness comes from within (...). Goodness is something chosen. When a man cannot choose he ceases to be a man.“¹⁴ – so der geistliche Seelsorger im Gefängnis, dem der Protagonist

¹³ Deutsche Übersetzungen des Titels: *Wackere neue Welt. Ein Roman der Zukunft* (dt. von H.E. Herlitschka 1950), *Schöne neue Welt. Utopischer Roman* (dt. von Eva Walch 1978).

¹⁴ Alle Zitate aus dem englischen Original folgen der Ausgabe: Anthony Burgess: *A Clockwork Orange*. Penguin, London o.J. Sie sind mit „Burgess“ und Seitenangabe gekennzeichnet (hier: Burgess 67).

anvertraut wird. Aus der Haft entlassen und nicht einmal zur Notwehr fähig, wird Alex von den Therapiefolgen bald „geheilt“ und findet zu seinem alten Lebenswandel zurück. Seine innere Abkehr von Brutalität kommt erst mit der Zeit, im natürlichen Prozess des Heranwachsens an das gesellschaftliche Miteinander.

Das Antiutopische manifestiert sich im Roman allerdings nicht nur auf der Handlungsebene, sondern vielmehr in der kulturellen Verfremdung der dargestellten Wirklichkeit durch ein linguistisches Experiment. Burgess lässt seinen Hauptprotagonisten – zugleich den Ich-Erzähler – einen spezifischen Soziolekt gebrauchen: *Nadsat*, eine hypothetische Zukunftssprache, die aus einem seltsamen englisch-russischen Gemisch besteht. Das Standard-Englische wird auf der lexikalischen Ebene mit russischen Elementen durchsetzt. Es handelt sich dabei meistens um Substantive (*chai, toofles, goloss, slovo, moloko, baboochka*), Adjektive und Adverbien (*skorry, starry*), manchmal auch Verben (*viddy, peety, pony, slooshy*). Burgess greift auf den russischen Wortschatz zurück, indem er Wörterbuchentsprechungen von englischen Vokabeln aussucht, ins lateinische Alphabet transkribiert und den englischen Rechtschreibregeln anpasst. Manche Wörter werden dabei zusätzlich modifiziert: z. B. die Bezeichnung für *Mensch* bzw. *Kerl* (*человек*) wird zum *veck* gekürzt. Einige Neubildungen basieren auf phonetischer Ähnlichkeit mit einem russischen Lexem: eines der Schlüsselwörter des Romans ist eine Transkription des Adverbs *xopouo* (*'gut'*), aus dem bei Burgess *horrorshow* wird (ironischerweise verwendet der Erzähler gerade dieses Wort in Bezug auf seine blutigsten Gewalttaten). Es sind häufig Entlehnungen anzutreffen, die auf den britischen Jargon zurückgehen, z.B. *ptitsa* in der Bedeutung *junge Frau* wurde im englisch-russischen Wörterbuch offensichtlich unter dem Lemma *chick* (*нмуца*) gefunden.

An dem letzten Beispiel wird deutlich, dass der Autor sein linguistisches Verfremdungsverfahren in *A Clockwork Orange* zwar gut geplant, aber schlecht umgesetzt hat. Burgess' sprachwissenschaftliche Inkompetenz sowie die Unzulänglichkeiten der von ihm entworfenen hypothetischen Zukunftssprache werden von Robert Stiller – dem polnischen Übersetzer des Romans – bloßgestellt.¹⁵ Er beweist, dass Burgess nicht einmal über Grundkenntnisse des Russischen verfügte und die Wörterbuchentsprechungen englischer Lexeme nach dem Zufallsprinzip auswählte. Zudem missachtet er die grundsätzlichen Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung jeder natürlichen Sprache, indem er in seinem „futuristischen Englisch“ gerade den semantisch stabilsten Grundwortschatz durch Russizismen ablöst (Verben wie *essen, trinken, gehen, fahren, sehen, hören*, Bezeichnungen für Körperteile u.Ä.). Viele Neubildungen verstoßen außerdem gegen das Prinzip der Sprachökonomie: mehrsilbige Partizipien wie *govoreeting, interessovatted* oder *nachinatted*

¹⁵ Vgl. Robert Stiller: *Kilka sprężyn z nakręcanej pomarańczy*. In: Anthony Burgess: *Mechaniczna pomarańcza*. Powieść. Przełożył z angielskiego i posłowiem opatrzył Robert Stiller. Kraków 2004, S. 209 ff.

würden sich – allein wegen ihrer Länge – in keiner Entwicklungsphase des Englischen durchsetzen.¹⁶

Die Behauptung, Burgess sei bei seinem Projekt einer imaginären Zukunftssprache in die Rolle eines englischen Sprachhistorikers geschlüpft, der künftige Folgen der Entwicklungstendenzen vorwegnimmt, die sich schon im gegenwärtigen Englisch bemerkbar machen, wäre zu weit hergeholt. Auch die Anspielungen auf den politischen Kontext (das Original entstand zur Zeit des Kalten Krieges!) scheinen nicht im Vordergrund zu stehen.¹⁷ Vielmehr wird hier angestrebt, den englischen Rezipienten durch die Fremdheit der im spezifischen Soziolekt verschlüsselten Subkultur zu schockieren. Nach Olga Kubińska und Wojciech Kubiński erweckt die sprachlich-kulturelle Verfremdung im Roman den Eindruck, dass die Grundwerte der westlichen Zivilisation in der dargestellten Welt angezweifelt werden – durch Anzweiflung der Sprache wird zugleich das darin enthaltene Weltbild in Frage gestellt.¹⁸

Diese Verfremdung wird nun gewissermaßen auf zwei Ebenen wirksam: sowohl textextern als auch textintern. Die verfremdende Macht der imaginären Sprache wirkt nicht nur auf den Leser des Romans, der dadurch die Diskrepanz zwischen der ihm vertrauten Kultur und den bei Burgess dargestellten soziokulturellen Gegebenheiten empfindet. Sie macht sich auch in den Relationen zwischen den Protagonisten bemerkbar. Die Gesellschaft in *A Clockwork Orange* ist in sprachlicher Hinsicht keineswegs homogen. *Nadsat* wird nur von Alex und seinen Freunden gebraucht. Alle anderen Romanfiguren (die Eltern, der Bewährungshelfer, der Priester und die Ärzte im Gefängnis u.a.) sprechen eine englische Umgangssprache. In Kontakten mit Behörden und Obrigkeiten greift Alex auf ganz andere Sprachregister, er drückt sich gewählt, ja sogar blumig aus. Durch feine Sprache vermag er auch das Vertrauen seiner Opfer zu gewinnen.¹⁹ Somit dient *Nadsat* den jugendlichen Protagonisten dazu, sich gegenüber dem Rest der Gesellschaft symbolisch abzugrenzen. Vertreter der anderen sozialen und Altersgruppen

¹⁶ Vgl. Stiller: *Kilka sprężyn...*, op. cit., S. 209 f.

¹⁷ Anders sieht diesen Aspekt Anna Ginter, die auf die Möglichkeit hinweist, den *Nadsat* als Vorgriff auf Änderungen in der englischen Sprache zu sehen, die infolge gewisser politischer Ereignisse unter dem Einfluss des Russischen tatsächlich stattfinden können (vgl. Anna Ginter: *Kilka uwag o problemach przekładu „A Clockwork Orange“ A. Burgessa*. In: Maria Piotrowska (Hg.): *Język trzeciego tysiąclecia III*. Bd. 2: *Konteksty przekładowe* (= Język a komunikacja 8). Kraków 2005, S. 42 f.)

¹⁸ Vgl. Olga Kubińska, Wojciech Kubiński: *Osobliwy przypadek dwóch polskich przekładów „A Clockwork Orange“ Anthony Burgessa: wycieczka w kulturowe „uinnienie“*. In: Olga Kubińska, Wojciech Kubiński (Hg.): *Przekładając nieprzekładalne II*. Materiały z II Międzynarodowej Konferencji Translatorskiej, Gdańsk. Gdańsk 2004, S. 70. Vgl. auch Stiller: *Kilka sprężyn...*, op. cit., S. 208.

¹⁹ Vgl. etwa folgende Ansprache an eine Frau, die gleich danach in ihrem eigenen Haus brutal überfallen und vergewaltigt wird: “Pardon, madam, most sorry to disturb you, but my friend and me were out for a walk, and my friend has taken bad all of a sudden with a very troublesome turn, and he is out there on the road dead out and groaning. Would you have the goodness to let me use your telephone to telephone for an ambulance?” (Burgess 19).

nehmen die so erschaffene Fremdartigkeit des jugendlichen Verbrechers ganz deutlich wahr: Sein Idiolekt bzw. Soziolekt wird sogar von den Psychiatern im Gefängnis diskutiert.²⁰

Nadsat ist allerdings nicht die Sprache der gesamten jungen Generation. Das letzte Romankapitel gewährt Einsicht in die Veränderungen der Psyche des Hauptprotagonisten, der nun langsam heranwächst und die Sinnlosigkeit seines wüsten Treibens in der Rückschau erkennt. Zuerst aber bemerkt er die kulturelle und mentale Kluft zwischen sich selbst und denjenigen seiner Altersgenossen, die sich an die Maßstäbe der spießbürgerlichen Gesellschaft angepasst haben. Alex trifft zufällig einen alten Freund – ein ehemaliges Mitglied seiner Bande – mit dessen Frau und begrüßt die beiden folgendermaßen:

‘A long long long time since those dead and gone good days. And now poor Georgie, they told me, is underground and old Dim is a brutal millicent, and here is thou and here is I, and what news hast thou, old droogie?’ (Burgess 146)

Die junge Frau ist durch diese Mischung aus Russizismen und *Early New English* dermaßen verblüfft, dass sie unbedingt wissen möchte, ob ihr Mann früher auch so geredet hat... Innerhalb der dargestellten Welt ist also *Nadsat* eine in sprachlich-kultureller Hinsicht fremde Erscheinung, die eine Barriere zwischen den einzelnen Gruppen der Protagonisten bildet. Die imaginäre Sprache konstituiert die Identität der jugendlichen Verbrecher und begleitet ihre Gewalttaten. Wird jedoch der Soziolekt vom Sprecher aufgegeben, so bedeutet das den Verzicht auf die bisherige Lebensführung und die Verwandlung in einen gesetzestreuem Durchschnittsbürger.

Der letzten angeführten Passage ist anzumerken, dass Entlehnungen aus dem Russischen nicht das einzig Charakteristische der von Burgess entworfenen Sprache sind. In den Aussagen von Alex finden sich auch altertümliche, biblisch anmutende stilistische Einschlüsse – ironischerweise meistens dort, wo der jeweilige Gesprächspartner anschließend überfallen und verprügelt wird. Der Angriff der Bande auf einen Schriftsteller und dessen Frau wird etwa durch folgende Worte vorbereitet:

‘Never fear. If fear thou hast in thy heart, O brother, pray banish it forthwith.’ (Burgess 20)

Das Paradox besteht darin, dass der junge Kriminelle keine Ahnung von der Heiligen Schrift hat, mit der er sich erst im Gefängnis bekannt macht (und dabei alttestamentarische Beschreibungen von Gewalttaten besonders genießt). Die Anspielungen auf die Bibel sind im Roman kein bloßes Spiel,

²⁰ Dieses Gespräch ist die einzige Stelle im Roman, wo die Anspielungen auf die politischen Zusammenhänge herauszuhören sind: ‘Quaint,’ said Dr Brodsky, like smiling, ‘the dialect of the tribe. Do you know anything of its provenance, Branom?’ – ‘Odd bits of old rhyming slang,’ said Dr Branom (...). ‘A bit of gypsy talk, too. But most of the roots are Slav. Propaganda. Subliminal penetration.’ (Burgess 91).

wie es etwa Robert Stiller interpretiert.²¹ Eine solche Stilisierung, die im Zusammenhang mit den dargestellten Untaten vorgenommen wird, hat wohl tiefere Gründe. Der unangemessene Gebrauch der auf die Bibel sowie auf die Tradition der englischen Literatur verweisenden Archaismen (z. B. die Ansprache *thou hast*) entblößt alle Schwächen der sozial, literarisch und religiös verbürgten Sprache und zeigt auf, dass sie nichts mehr als ein Bestand an abgegriffenen Floskeln ist, die weder ethische noch kulturelle Werte vermitteln. Die Rolle der Sprache als „Hüterin der Tradition“, Garantin der kulturellen Kontinuität in der Gesellschaft wird somit für nichtig erklärt. Das hohe Sprachregister, verbunden mit einem für Dritte unverständlichen Slang, wirkt grotesk und trägt zur Verfremdung der geschilderten Subkultur bei. Und da der Erzähler selbst Schwierigkeiten hat, sich mit Außenstehenden verbal zu verständigen, wird die Kommunikation als Hauptfunktion der Sprache schlechthin in Frage gestellt. Der imaginäre Slang – eine verunstaltete, degenerierte Sprache – wird also bei Burgess zum Sinnbild einer entfremdeten Kultur, in der die zwischenmenschliche Verständigung nicht mehr möglich ist.

Der Roman *A Clockwork Orange* ist also ein Beispiel für einen Text, in dem kulturelle und sprachliche Aspekte der dargestellten Wirklichkeit zusammengehören und zum eigentlichen Übersetzungsproblem werden. Die kulturelle Antiutopie ist in der Sprache chiffriert, welche die im Werk geschilderte Soziokultur verfremdet. Dabei ist es für Burgess eher zweitrangig, mit welchen linguistischen Mitteln und Verfahren das Englische seiner Zeit verformt wird – Hauptsache, dass man den spezifischen Verfremdungseffekt erzielt. Die Wahl des Russischen als einer in die Werkstruktur eingebauten Drittsprache²² ist der antiutopischen Vision untergeordnet. Man könnte sogar die These wagen, Burgess hätte die gleiche (oder zumindest eine vergleichbare) Wirkung durch Heranziehung einer anderen Bezugssprache erreicht, die den Benutzern des Englischen genauso fremd ist wie das Russische.

Die größte Herausforderung an den Übersetzer des Romans ist die Verfremdung der dargestellten Soziokultur mit linguistischen Mitteln. Die Zielsprache muss entsprechend umgewandelt werden – so, wie Burgess mit dem Englischen verfährt. Dabei tauchen zwei grundsätzliche Fragenkomplexe auf, an denen sich die Übersetzungsstrategie orientieren muss:

1. In welchem Verhältnis zueinander sieht der Übersetzer die Sprache des Originals und die dargestellte Antiutopie? Wird der fiktive Slang als bloßes Vehikel der kulturellen Fremdheit aufgefasst, oder vielmehr als Signal der Richtung, in die sich die reale Sprache entwickelt?

²¹ Vgl. Stiller: *Kilka sprężyn...*, *op. cit.*, S. 208.

²² Den Begriff *Drittsprache* verwende ich hier in Anlehnung an den Aufsatz von Adam Sumera: *Source language, target language and the third one*. In: Olga Kubińska, Wojciech Kubiński, T.Z. Wolański (Hg.): *Przekładając nieprzekładalne*. Gdańsk 2000. Der Roman *A Clockwork Orange* wird dort den polnischen Übersetzungen von Robert Stiller und Cezary Michoński gegenübergestellt (S. 539 ff.).

2. Welche Sprache soll der Übersetzer als Bezugsgröße (Drittssprache) heranziehen (da er sich in diesem Fall auf keine vorgeprägte übersetzerische Konvention stützen kann) und inwieweit ist die Zielsprache auf dieser Basis umzuformen?

Von der Beantwortung des ersten Fragenkomplexes hängt die Wahl der Drittssprache und der anzuwendenden linguistischen Umformungsverfahren ab.

4. Der Übersetzer als Sprachprojektant: Robert Stiller und Wolfgang Krege

Burgess' apokalyptische Vision der Sprache und Kultur wird in der deutschen und den beiden polnischen Übersetzungen unterschiedlich aufgefasst. Dem Slang des Originals wird in diesen Versionen ein jeweils unterschiedlicher Wert beigemessen.

In polnischer Sprache hat sich Robert Stiller an den Roman *A Clockwork Orange* zweimal herangewagt. Das Ergebnis sind die beiden Parallelübersetzungen: *Mechaniczna pomarańcza*,²³ von Stiller als R-Fassung bezeichnet (nach der Bezugssprache Russisch), und die spätere *Nakręcana pomarańcza*²⁴ (sog. A-Fassung auf Basis des Englischen bzw. Amerikanischen). In der ersten Übertragung, entstanden bereits 1974, entwirft Stiller ein „futuristisches“ Polnisch, das mit Russizismen durchsetzt ist – so wie das Original, nur in viel stärkerem Maße. Die zweite Fassung stammt aus dem Jahr 1999 und präsentiert eine völlig andere Vision des Polnischen, das unter dem Einfluss des Englischen steht.

Die Wahl der jeweiligen Bezugssprache war nicht zufällig und hing mit den weltpolitischen Umständen zur Entstehungszeit der beiden Übersetzungen zusammen.²⁵ Es lag ihnen zudem die Überzeugung Stillers zugrunde, dass die Entwicklung einer ethnischen Sprache – in diesem Fall des Polnischen – die Funktion der jeweiligen politischen Machtverhältnisse ist. Die Russizismen bzw. Amerikanismen der beiden polnischen Übertragungen sind folglich nicht nur ein Verfremdungsmittel, sondern ein Hinweis, dass sich die Zielsprache tatsächlich in eine bestimmte Richtung verändern kann.

In der Fassung von 1974 entschied sich Stiller für ein polnisch-russisches Gemisch, das veranschaulichen soll, welche verheerende Folgen im sprachlichen

²³ Anthony Burgess: *Mechaniczna pomarańcza*. Powieść. Przełożył z angielskiego i posłowiem opatrzył Robert Stiller. Kraków 2004. Zitate aus dieser Ausgabe sind als Stiller "R" mit Seitenangabe gekennzeichnet.

²⁴ Anthony Burgess: *Nakręcana pomarańcza*. Powieść z posłowiem autora. Przełożył z angielskiego Robert Stiller. Kraków 2001. Zitate aus dieser Ausgabe sind als Stiller "A" mit Seitenangabe gekennzeichnet.

²⁵ Genaue Angaben zur Entstehungsgeschichte der beiden Übersetzungen sind im Nachwort Stillers zu finden (Robert Stiller: *Burgess a sprawa polska*. In: Anthony Burgess: *Mechaniczna pomarańcza*, op. cit., S. 219–239) sowie bei Olga Kubińska und Wojciech Kubiński: *Osobliwy przypadek...*, op. cit., S. 71.

Bereich die langjährige politische Dominanz der Sowjetunion bringen kann. Daher durfte diese Fassung erst 1989 vollständig publiziert werden. Um beim zielsprachigen Rezipienten einen vergleichbaren „Kulturschock“ zu bewirken, musste der polnische Text allerdings viel stärker als das Original „russifiziert“ werden. Polnisch und Russisch sind nämlich nicht nur eng verwandte Sprachen, sondern die Russisch-Kenntnisse in Polen waren bis vor kurzem auch viel weiter verbreitet als in England. Während es im Original ausreichte, einige Neubildungen wie *ptitsa*, *korova*, *malchik* oder *viddy* in den Text einzustreuen, musste die Umformung im Polnischen nicht nur im Bereich der Lexik, sondern auch der Syntax erfolgen – auf derjenigen Ebene, wo sich die zersetzende Macht fremder Einflüsse zwar latent, aber gerade dadurch besonders stark auswirkt.²⁶

Bei der Schaffung einer fiktiven Zukunftssprache geht Stiller von seiner eigenen, pessimistischen Diagnose des Polnischen seiner Zeit aus, das immer simpler und primitiver werde. Der Übersetzer nimmt die Rolle eines Sprachhistorikers an, der auf Grund seiner Beobachtung der gegenwärtigen Entwicklungstendenzen die Gestalt seiner Muttersprache in 100 Jahren prognostiziert.²⁷ Der Verfremdungseffekt, der aus der Konfrontation zwischen der Sprache der Übersetzung und dem standardmäßigen Polnisch der Gegenwart resultiert, wird in der Übertragung Stillers noch intensiver empfunden als der Kontrast zwischen *Nadsat* und Standardenglisch im Original.

Die 25 Jahre spätere A-Fassung von *A Clockwork Orange* entstand aus denselben Gründen, allerdings unter veränderten politischen und kulturellen Umständen. Nach der Wende ist die Dominanz der Sowjetunion und somit die reale Gefahr der sprachlichen Russifizierung zwar verschwunden, der Roman von Burgess hat jedoch an seiner Aktualität nichts eingebüßt: Nach 1989 nehmen im Polnischen die Einflüsse des Englischen bzw. Amerikanischen überhand. Die potentiellen Folgen dieses Phänomens werden im Text der A-Fassung festgehalten. Neben Entlehnungen aus dem Englischen, die nach der polnischen Orthographie geschrieben werden, gibt es hier die Tendenz zum analytischen Satzbau (Konstruktionen wie *aj did usłych*, *aj didnt lajk it*), unflektierte Formen, die zugleich als Substantive, Adjektive und Verben fungieren können (*rajt*, *aut*, *order*), oder der häufige Gebrauch des Demonstrativpronomens *ten* / *ta* / *to* (analog zum englischen Artikel *the*).²⁸

Die beiden Übertragungen: „R“ und „A“ unterscheiden sich stark voneinander, obwohl die Handlungsebene keine Veränderungen erfahren hat.

²⁶ Vgl. Stiller: *Burgess a sprawa polska*, op. cit., S. 227.

²⁷ Der Anspruch des Übersetzers, eine künftige Sprachform des Polnischen zu antizipieren, wird allerdings als kontrovers angesehen oder sogar bestritten – vgl. etwa Berezowski: *Dialect in Translation*, op.cit., S. 76 (dort wird Stillers Übersetzungsstrategie in Bezug auf den *Nadsat* als „künstliche Lexikalisierung“ – *artificial lexicalization* klassifiziert).

²⁸ Vgl. Stiller: *Burgess a sprawa polska*, op.cit., S. 233 f. Die grammatikalischen Eigentümlichkeiten der polnischen Übersetzungen werden von Anna Ginter eingehend besprochen – vgl. Ginter: *Kilka uwag...*, op. cit., S. 48 f.

Identisch sind nur diejenigen Abschnitte wiedergegeben, wo Burgess die Standardsprache gebraucht oder den Text auf *Early New English* stilisiert. In beiden Versionen legt aber der Übersetzer eine enorme sprachliche Kreativität an den Tag – größer als der Verfasser des Originals.²⁹ Diese Eigentümlichkeit der beiden translatorischen Vorschläge Stillers tritt umso deutlicher zutage, wenn man sie der deutschen Übersetzung gegenüberstellt.

Die letzte (1993) deutsche Fassung unter dem Titel *Die Uhrwerk-Orange*³⁰ stammt von Wolfgang Krege (1939–2005), der vor allem als *der* Übersetzer Tolkiens bekannt ist.³¹ Es ist nicht auszuschließen, dass gerade seine Vorliebe für die literarische Phantastik dafür ausschlaggebend war, sich dem Roman von Burgess zuzuwenden.

Als Bezugssprache für seine *Uhrwerk-Orange* wählt Krege – genauso wie Burgess – das Russische. In seiner Stilisierung eines fiktiven Jargons folgt Krege dem Originalautor: Er verwendet identische Entlehnungen aus dem Russischen (lediglich an die deutsche Rechtschreibung angepasst), die meistens an denselben Stellen wie bei Burgess eingebaut werden. Die „Russifizierung“ des Deutschen geht jedoch nicht über die lexikalische Ebene hinaus und beschränkt sich auf Substantive: Körperteile (z.B. *Glassis* – ‘Augen’, *Litso* – ‘Gesicht’, *Rucken* – ‘Hände’, *Zuppis* – ‘Zähne’, *Uko* – ‘Ohr’, *Pletscho* – ‘Rücken’) oder alltägliche Gegenstände (z. B. *Nosch* – ‘Messer’, *Plattis* – ‘Kleider’, *Sabog* – ‘Stiefel’, *Molocke* – ‘Milch’). Es kommen auch Verben vor (*pitschen* – ‘trinken’, *krasten* – ‘stehlen’, *sluschen* – ‘hören’, *itzen* – ‘gehen’, *rabotten* – ‘arbeiten’), Adjektive und Adverbien (*gluprig* – ‘dumm’, *starrig* – ‘alt’, *malenki* – ‘klein’, *bolschig* – ‘groß’). Die Umwandlung des Deutschen greift aber nicht in die Syntax hinein. Würde man die „russischen“ Neubildungen durch deutsche Standardwörter ersetzen, so würde der Text jeglicher Fremdheit entbehren. Darüber hinaus ist der Stil des Translates insgesamt höher als der des Originals: Krege schreibt in Hochdeutsch und verwendet umgangssprachliche Wendungen viel sparsamer als es der Ausgangstext nahe legen würde.

Um die Unterschiede in den Übersetzungsstrategien von Robert Stiller und Wolfgang Krege zu veranschaulichen, wird nachstehend der Anfang des vierten Kapitels aus dem ersten Teil des Romans angeführt, wo Alex einen für seinen Lebenswandel typischen Morgen beschreibt:

The next morning I woke up at oh eight oh oh hours, my brothers, and as I still felt shagged and fashed and bashed and my glazzies were stuck together real

²⁹ Stiller bemerkt, dass das „russifizierte“ Vokabular von Burgess ca. 300 Neubildungen umfasst, während der Übersetzer in der R-Fassung beinahe 1000 derartige Wörter benutzt – auch dort, wo im Original die Standardsprache steht (vgl. Stiller: *Burgess a sprawa polska*, op. cit., S. 223).

³⁰ Anthony Burgess: *Die Uhrwerk-Orange*. Roman. Aus dem Englischen von Wolfgang Krege. Stuttgart 1993. Zitate aus dieser Ausgabe sind als „Krege“ mit Seitenangabe gekennzeichnet.

³¹ 2000 publizierte er eine sprachlich stark modernisierte und daher besonders unter Tolkien-Fans umstrittene Fassung von *The Lord of the Rings*, die ihm dennoch die Anerkennung der Deutschen Tolkien Gesellschaft brachte.

horrorshow with sleepglue, I thought I would not go to school. I thought how I would have a malenky bit longer in the bed, an hour or two say, and then get dressed nice and easy, perhaps even having a splosh about in the bath, make toast for myself and slooshy the radio or read the gazetta, all on my oddy knocky. And then in the afterlunch I might perhaps, if I still felt like it, itty off to the old skolliwoll and see what was vareeting in that great seat of gloopy useless learning. (Burgess 30)

Robert Stiller, R-Fassung:

Na zawtra obudziłem się o ósmej zero zero, braciszkwowie moi, a że wciąż czułem się zrypany i wymięty i skutty i spluty, i patrzalki mi się normalnie kleiły od tego śpiku, to pomyślałem, że nie pójdę dzisiaj do szkoły. Podumałem, że łuczsze pobarłozę sobie jeszcze ciut w łóżku, tak z czasik albo dwa, potem się ładnie i nie śpiesząc ubiorę, może się nawet popluskam w kąpiółce, zrobię tosta i posłucham co w radio albo żurnał poczytam, sam na samo gwałt i adzinoko. A dopiero na polanczu, jak mi się będzie chciało, to może wdepnę do starej rzygoły i popatrzę, co się kitłasi w tym przybytku nikudysznej do niczewo nie sposobnej nauki, o braciszkwowie moi. (Stiller „R” 37)

Robert Stiller, A-Fassung:

Na morning obudziłem się o ósmej zero zero, braciszkwowie moi, a że wciąż czułem się zrypany i wymięty i skutty i spluty, i patrzalki mi się normalnie kleiły od tego śpiku, to pomyślałem, że nie pójdę dzisiaj do szkoły. Przyszło mi ajdyja, że lepiej pobarłozę sobie jeszcze ciut w łóżku, jakaś godzinkę albo dwie, potem się ładnie i nie śpiesząc ubiorę, może się nawet popluskam w kąpiółce, zrobię fest herbaty i tosta i posłucham co w radio albo njusy poczytam, sam na samo gwałt i sam lonsam. A dopiero na polanczu, jak mi się będzie chciało, to może wdepnę do starej rzygoły i popatrzę, co się kitłasi w tym przybytku no brejnz i do niczego zdatnej nauki, o brajdaszkowie moi. (Stiller „A” 38)

Wolfgang Krege:

Am nächsten Morgen, oh, da wurde ich wach um, oh oh, acht Uhr, meine Brüder, und weil ich mich immer noch so zerschlagen und schlaff und fertig fühlte und der Schlaf mir echt horrorshow die Augen verklebte, dachte ich, heut gehst du mal nicht zur Schule. Heute bleibst du ein malenkiges bißchen länger im Bett, dachte ich, eine Stunde oder zwei, und dann ziehst du dich in aller Ruhe an, platschst vielleicht vorher ein bißchen im Bad herum, und dann brühst du dir eine Kanne echt horrorshow starken Tschai, machst dir einen Toast, sluschst Radio oder liest die Gazette, ganz nach Lust und Laune. Und wenn dir dann am Nachmittag immer noch danach ist, dann itzt du vielleicht mal los zur guten alten Schule, um zu sehn, was sich so tut in dieser Stätte gluprigen, nutzlosen Lernens. (Krege 40)

Burgess benutzt hier mehrere Russizismen: *glazzies*, *malenky*, *splosh*, *slooshy*, *itty*, *gloopy*... Das Partizip *vareeting* wurde höchstwahrscheinlich

von dem um die erste Silbe gekürzten Verb *говорить* – *sprechen* abgeleitet. Die Neubildung *oddy knocky* ist ein Beispiel für die von Burgess angewendete Methode, die Wörterbuchentsprechung eines Wortes zu finden, die dann nach dem Prinzip phonetischer Ähnlichkeit dem Englischen so angepasst wird, dass sie den Eindruck eines ursprünglich englischen Lexems erweckt. In diesem Fall lautet die Umformungskette: *alone* – *одинокий* – *oddy knocky*.

In seinen beiden Übertragungen greift Robert Stiller nicht nur zu Russizismen (*zawtra, podumałem, tuczsze, żurnal, adzinoko, czasik, nikudysznej do niczego nie sposobnej*) bzw. Anglizismen (*morning, ajdyja, njusy, lon-sam, no brejnz*), sondern er verwendet auch die polnische Umgangssprache (*wymięty, patrzalki, śpik, ciut, wdepnę, kittasi*), manchmal sogar Vulgarismen (*zrypany*). In der R-Fassung kommen vereinzelt Anglizismen vor (*na polanczu*), in der A-Fassung – Germanismen (*zrobię fest herbaty*). Manche Formulierungen erwecken den Eindruck von idiomatischen Redewendungen, in Wirklichkeit handelt es sich um eigene Neuschöpfungen des Übersetzers (*skuty i spluty, sam na samo gwałt*). Insgesamt muss man feststellen, dass der Autor der beiden polnischen Übertragungen den Verfasser von *A Clockwork Orange* an linguistischer Kreativität weit übertrifft.

Bei Wolfgang Krege ist die Stilisierung an dieser Stelle eher behutsam. Es sind hier – im Vergleich zum Original – nur wenige Russizismen zu finden (*ein malenkiges bißchen, Tschai, sluschen, Gazette, itzen, gluprig*), die den Lesevorgang relativ wenig erschweren. Sie kommen auch nicht unbedingt an allen Stellen vor, die der Übersetzungsvorlage entsprechen – z.B. verwendet Krege anstatt des Russizismus *glazzies* das Standardwort *Augen* (obwohl dem Leser die Entlehnung *Glassis* im deutschen Text sonst auch begegnet). Krege vermeidet so kühne Neuschöpfungen wie *all on my oddy knocky*, die durch die feste Redewendung *ganz nach Lust und Laune* wiedergegeben wird. Abgesehen von den wenigen Russizismen kann der Text von Krege als ein umgangssprachlicher Bericht eines deutschen Jugendlichen gelten – eine sprachlich etwas merkwürdige, aber keineswegs schockierende Erzählung. An manchen Stellen ist der Stil der deutschen Übersetzung übrigens höher als derjenige von Burgess: z.B. enthält die Wendung *...und der Schlaf mir echt horrorshow die Augen verklebte* eine konventionelle Metapher, die in ein anderes Register gehört als *my glazzies were stuck together with sleepglue*.

Vor dem Hintergrund des umgangssprachlichen Idiolektes, der in der deutschen Übersetzung stilistisch nicht so stark markiert ist wie bei Burgess, fallen die biblisch anmutenden Aussagen des Hauptprotagonisten bei Krege kaum auf. Hier zum Vergleich die Ansprache von Alex an seinen ehemaligen Freund und dessen Frau:

Viel Zeit vergangen ist seit jenen toten und entschwundenen guten Tagen. Unter der Erde, hör ich, ist der arme Georgie, der gute Doofie ist ein roher Millizent, und hier begegnen wir uns, du und ich. Was gibt es Neues, alter Droog, von dir zu hören? (Krege 199)

Dawno dawno dawno, jak przeminąwszy i umarły te piękne dni. No i siejczas bidny Żorzyk, podobnież, spoczywa w piachu, ze starego Jołopa zrobił się rozbestwiony poli mili cyjniak, tu wszelako tyś jest i jam tu jest. I jakoweż to nowiny rzekniesz mi, stary družku? (Stiller „R” 185)

Dawno dawno i dawno egoł, jak did go i umarły te piękne dni. No i nowedejz bidny Dżordzyk, podobnież, spoczywa w piachu, ze starego Jołopa zrobił się rozbestwiony poli mili cyjniak, tu wszelako tyś jest i jam tu jest. I jakoweż to nowiny rzekniesz mi, stary budku? (Stiller „A“ 190)

Während man in den beiden polnischen Übertragungen ein stilistisches Gefälle zwischen dem pathetischen *wszelako tyś jest i jam tu jest* einerseits und den kolloquialen Formulierungen andererseits (*spoczywa w piachu, rozbestwiony poli mili cyjniak*) deutlich vernimmt, gibt es im deutschen Text keine vergleichbare Differenzierung: Der Satz *hier begegnen wir uns, du und ich* lässt die englische Bibelsprache (*and here is thou and here is I*) nicht durchscheinen. Angesichts der weitgehend einheitlichen Sprache der deutschen Übersetzung kann man schwer sagen, dass es hier zum dramatischen Zusammenstoß von zwei Soziokulturen kommt: den moralisch verkommenen Jugendlichen und dem Rest der Gesellschaft. Diese Konfrontation vollzieht sich auf der Handlungsebene, nicht unbedingt aber in der Sprache.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die soziokulturelle Fremdheit, die den Leser von *A Clockwork Orange* erschüttert und befremdet, in den besprochenen Übersetzungen mit verschiedenen Mitteln und mit unterschiedlichem Ergebnis rekonstruiert wird. Aus den Texten des polnischen und des deutschen Übersetzers wird deren verschiedene Einstellung zur Relation zwischen der Originalsprache und der von Burgess dargestellten Antiutopie ersichtlich. Robert Stiller konzentriert sich auf die Sprache, die für ihn das wichtigste Merkmal des Fremden ist. Die beiden polnischen Fassungen: „R“ und „A“ vermitteln weniger ein apokalyptisches Bild einer moralisch heruntergekommenen englischen Gesellschaft in einer nicht näher bestimmbar Zukunft, sondern vielmehr eine antiutopische Vision der polnischen Sprache – so, wie sie der Übersetzer im jeweiligen historischen Augenblick für wahrscheinlich hält. Daraus ergibt sich auch die Wahl einer jeweils unterschiedlichen „Drittssprache“. Die Zielsprache ist nicht der Darstellung der imaginären Welt der Zukunft untergeordnet, sondern rückt in den Vordergrund, so dass die den Leser verblüffende Andersartigkeit aus dem Kontrast zwischen dem heutigen Polnisch und dem hypothetischen Zustand der Sprache in 100 oder 200 Jahren resultiert. Somit dient der Roman von Burgess dem Übersetzer als Vorwand, die künftigen Veränderungen der Übersetzungssprache vorwegzunehmen und zum eigenständigen Problem zu erheben.

Anders verhält es sich mit der deutschen Übertragung von *A Clockwork Orange*. Die sprachliche Kreativität ihres Verfassers lässt sich zwar nicht bemängeln, trotzdem kann man sich nicht des Eindrucks erwehren, dass Krege die Sprache seiner Übersetzungsvorlage vor allem als Trägerin der

Handlung betrachtet. Das fiktive russisch-englische Gemisch scheint für ihn der Vermittlung einer ebenso fiktiven Soziokultur untergeordnet zu sein. Die Wahl des Russischen als Drittsprache hat in der deutschen Übersetzung keine verborgene Motivation, ist eher zweitrangig. Den deutschen Text könnte man als Nachahmung des englischen Originals bezeichnen, denn auch die formalen Methoden der Umformung des Deutschen folgen den linguistischen Verfahren von Burgess. Die Übertragung von Krege gibt keinen Grund zu behaupten, ihr Autor könnte eine historische Veränderung des Deutschen unter russischen Einflüssen für wahrscheinlich gehalten haben. Solch eine hypothetische Variante hätte man höchstens in Bezug auf die ehemalige DDR in Erwägung ziehen können, wäre da nicht die Tatsache, dass die Übersetzung bereits nach der Wiedervereinigung Deutschlands entstand, als jegliche Spekulationen dieser Art hinfällig wurden. Das Translat legt auch nicht nahe, dass dem Übersetzer der Gedanke an die historische Entwicklung der deutschen Sprache vorschwebte. Krege betrachtet das linguistische Experiment von Burgess viel weniger ernsthaft als Stiller – jedenfalls nicht als Warnung vor Konsequenzen sprachhistorischer Phänomene, die schon heute im Kommen sind.

Dabei wäre es durchaus denkbar, eine deutsche Übersetzung anzufertigen, welche die aktuellen Tendenzen in der Sprachentwicklung festhält und auf ihre künftigen Folgen vorgreift. Als Drittsprache könnte man in diesem Fall das Englische heranziehen, dessen Einwirkungen auf die deutsche Sprache hinreichend bekannt sind. Aus sprachhistorischer Perspektive wäre es wertvoll, einen solchen translatorischen Vorschlag zu unterbreiten.

5. Schlussbemerkung

Die beiden polnischen Übersetzungen des Romans *A Clockwork Orange* vermitteln einen anderen Ideengehalt als das Original und seine deutsche Fassung. Das, was Burgess und Krege für ein der sprachhistorischen Realität entrücktes und daher unwahrscheinliches Experiment halten, wird für den polnischen Übersetzer zur Gelegenheit, auf Risiken, welche für die polnische Sprache unter politisch bedingter fremdsprachiger Dominanz bestehen, hinzuweisen. Der beste Beweis dieser Einstellung ist die Tatsache, dass Stiller sich an den Roman von Burgess zweimal heranwagte und es womöglich noch ein drittes Mal versucht: Er hat nämlich eine neue Fassung unter dem Arbeitstitel *Sprężynowa pomarańcza* mit Deutsch als Bezugssprache angekündigt. Die reichhaltige Geschichte von Stillers Übersetzungsversuchen dokumentiert also die Geschichte verschiedener Einwirkungen, denen die polnische Sprache im Laufe der Zeit unterlag und die sich über einen – sprachhistorisch gesehen – geringen Zeitraum von knapp 30 Jahren zurückverfolgen lassen.

Die Ergebnisse der Betrachtung der drei besprochenen Übersetzungen lassen sich auf folgende verallgemeinernde Formeln bringen:

1. Die kulturellen und sprachlichen Aspekte des Originals, die in der Übersetzung wiedergegeben werden, lassen sich nicht voneinander trennen, da sie sich gegenseitig bedingen. Insbesondere ist die Soziokultur in einen Soziolekt eingebettet – auch wenn die beiden Größen in einer rein fiktiven Gestalt in Erscheinung treten.
2. Die Originalvorlage und deren Sprache können für den Übersetzer zum Mittel werden, die hypothetische Zukunft seiner eigenen Sprache in der Übersetzung vorwegzunehmen. Ob sich die Prognosen Robert Stillers bezüglich des Polnischen bewahrheiten, bleibt dahingestellt. Wichtig ist einzusehen, dass sich die Rolle des Übersetzers nicht nur auf interkulturelle Vermittlung beschränkt, und dass er seine Kreativität nicht nur in der Entscheidung zwischen Archaisierung und Modernisierung oder in der Suche nach einer passenden übersetzerischen Konvention auslebt. Der Übersetzer kann seinen Zieltext aus der Position eines Linguisten gestalten, der die künftige Form seiner Muttersprache antizipiert. Dieser Entwurf mag als ausgefallenes Sprachspiel abgetan werden; gerade aber die Übersetzung literarischer Texte, deren Wesen doch in Fiktionalität besteht, schafft einen Raum für solch fiktive Projekte, die im Rahmen der Linguistik als wissenschaftlicher Disziplin nicht ohne weiteres akzeptabel wären.

Gdańsk 2008, Nr. 16

Tomasz Żurawlew
Instytut Neofilologii
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski Olsztyn

Poetik der Ironie in der translatorischen Praxis von Karl Dedecius. Zum Problem der Übersetzung ironischer Implikationen Szymborskas

1. Das Phänomen des Schaffens von Wisława Szymborska ist eine ironische Antiphrase, die der Sprache vieler von ihren Gedichten zugrunde liegt. Die eminente Individualität der Dichterin widerspiegelt sich auf der ironisch-wertenden Ebene ihrer Gedichte als Ausdruck der höchsten Kunst und Originalität. Daher kommt die Frage auf, ob die ironische Distanz dieser Poesie, die selbst in der Natur Wisława Szymborskas zu wurzeln scheint, sich in der Dimension anderer Sprache, ihrer Kultur und anderer dichterischer Tradition wiederholen ließe.

Die vorliegende Veröffentlichung setzt sich zum Ziel, die Frage zu beantworten, inwieweit der ironische Wortgang der polnischen Dichterin, die seit der Literaturnobelpreisverleihung 1996 eine große europäische Humanistin genannt wird, auf der pragmalinguistischen Ebene der Übersetzungen von Karl Dedecius zum Vorschein gekommen ist. Es darf dabei nicht unerwähnt bleiben, dass es nicht darum geht festzustellen, ob eine gegebene Übersetzung treu oder nicht treu ist. An vier ausgewählten Gedichtsbeispielen versucht man u.a. zu erklären, auf welche sprachliche und außersprachliche Wirklichkeit sich das von dem Übersetzer geschaffene ironische Modell der Welt bezieht und was die von ihm verwendete translatorische Strategie bedingte. Daher beschränkt sich der Autor in seinem Unterfangen nicht darauf, die Übersetzungen mit den Ausgangstexten zu vergleichen, sondern er bemüht sich zuallererst darum, die Translate ironischer Gedichte vom Blickpunkt ihres Funktionierens in der Zielsprache aus zu durchforschen. In diesem Zusammenhang verfolgt der vorliegende Artikel das Ziel, die Vielschichtigkeit des Translationsvorgangs poetischer Ironie zu veranschaulichen und zugleich aufzuweisen, welche große Herausforderung er für die translatorische Kunst sein kann.

Der Gegenstand der Analyse werden nur die Gedichtsbeispiele der polnischen Lyrikerin sein, die auf besondere Weise von der Poetik der Ironie gekennzeichnet sind. Man sollte dabei erwähnen, dass sie im Original eine differenzierte Stärke hat: von einer subtilen, kaum wahrnehmbaren, über eine mehr dramatisierte, nimmt sie bisweilen eine spöttische und sarkastische Gestalt an¹. So eine vielschichtige sprachliche Ausdruckskraft zu übertragen, ist für den Übersetzer natürlich problematisch, denn er sollte die einzelnen ironischen Formen im Zieltext treu wiedergeben, damit sie für den deutschen Leser wahrnehmbar sind. Dabei muss man betonen, dass die Literaturhistoriker den ironisierenden Inhalt zu den wesentlichsten Schaffensmerkmalen Szymborskas zählen². Bevor der Übersetzer den erwähnten Inhalt überträgt, sollte er erwägen, in welcher Relation zu der Sprache sich das als Ironie oder ironische Qualität der Äußerung Bezeichnete befindet. In der Sekundärliteratur wird unterstrichen, dass diese Qualität immer im gegebenen Kontext verankert ist, der eins der ernsthaftesten Hindernisse im Akt der Literaturinterpretation ist. Durch jedes von ihnen sollte sich der Übersetzer „durchbeißen“, damit seine translatorische Arbeit einen Erfolg erzielt. Es unterliegt keinem Zweifel, dass jegliche Untersuchungen des literarischen Textes, die den Kontext nicht in Betracht ziehen und sich in der ersten Linie an den sprachlichen Strukturalismus halten, gewöhnlich scheitern. Zwar ist die Analyse der sprachlichen Linearität im Translationsvorgang von Bedeutung, sie sollte aber immer der Sinnwiedergabe untergeordnet bleiben. Demnach wird in dem vorliegenden Artikel zuallererst die makrokontextuelle Analyse durchgeführt, um die Tiefe des ironischen Sinnes des Ausgangs- und Zieltextes zu veranschaulichen. Anschließend werden die sprachlichen Strukturen verglichen, wobei das Augenmerk auf die prosodische Schicht des Originals und der Übersetzung gerichtet wird. Es ist doch eine ganz natürliche Sache, dass die Prosodie des Gedichts seinen Sinn konstituiert – in diesem Kontext insbesondere den ironischen Sinn. Der Autor versucht auch festzustellen, welche anderen Implikationen der Sprachmittel die ironische Idiomatik der Gedichte Wisława Szymborskas konstituieren.

Bevor aber die empirischen Erwägungen erfolgen, wird kurz dargestellt werden, was uns die Sekundärliteratur über das Wesen der Ironie sagt. Kurz angesprochen wird auch die Theorie der Übersetzung nach Karl Dedecius.

2. Die Versuche, den Ironiebegriff genauer zu bestimmen, haben Ästhetiker, Psychologen, Literaturtheoretiker, Linguisten, Dramatiker und Dichter vorgenommen. Es ist leicht zu vermuten, dass der Gegenstand ihrer Forschungen

¹ Vgl.: A. Legeżyńska (1996), S. 107–114.

² Zu den Klassikern der polnischen literarischen Kritik, die sich mit Szymborskas Werk befassen, gehören u.a. Jerzy Kwiatkowski, Artur Sandauer, Stanisław Barańczak, Michał Głowiński, Edward Balcerzan, Stanisław Balbus, Marian Stala, Tadeusz Nyczek. Die Versuche, das ganze Schaffen von Wisława Szymborska synthetisch zu fassen und die in ihrer Lyrik vorhandenen wichtigsten Probleme zu analysieren, befinden sich in: J. Illg (Hrsg.) (1996).

hinsichtlich der Vielzahl der Formen, in denen Ironie zum Vorschein kommen kann, kompliziert ist. Erschwert wird dies außerdem durch die Tatsache, dass das Ironische auf unterschiedliche Art und Weise im literarischen Werk chiffriert sein kann. Die neuesten Untersuchungen bestätigen, dass das Definieren der Ironie nur in Hinsicht auf ihre semantische Polarisiertheit, in der der Ironist etwas anderes ausdrückt als das, was er in der Tat meint, in manchen Fällen nicht ausreichend ist. Man hat nämlich bemerkt, dass so eine Charakteristik unzählige Akten des Sprachgebrauchs betreffen kann, die mit der Absicht zu ironisieren oft nichts zu tun haben. Das transparente Beispiel wäre hier die Formulierung: *das Buch liegt auf dem Tisch*, während es sich in der Wirklichkeit gar nicht auf dem Tisch befindet. Sicherlich haben wir es hier mit der semantischen Polarisiertheit zu tun, jedoch die erwähnte Äußerung hat keinen ironischen Charakter und ist lediglich als Lüge zu betrachten.

Die Forschungsarbeiten an dem Ironieproblem begannen auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Zu den frühesten deutschsprachigen Erwägungen gehört das Buch *Linguistik der Lüge* von Harald Weinrich, der in Anknüpfung an das Wissen aus dem Rhetorikbereich die Ironiesignale durchforschte und systematisierte. Der Autor stellt fest:

Zur Ironie gehört das Ironiesignal; man tut klein, und man gibt gleichzeitig zu verstehen, dass man klein tut. Man verstellt sich, gewiss, aber man zeigt auch, dass man sich verstellt. Das Ironiesignal ist ebenso konstitutiv für die Ironie, wie das Kleintun³.

Ähnlich bezieht sich auf Ironie Edgar Lapp in einer der neueren Monographien unter dem Titel: *Linguistik der Ironie*. Lapp ist der Meinung, es werde vom Ironisten vorausgesetzt, dass der Empfänger eines ironischen Inhalts eine Manipulation der Aufrichtigkeitsbedingungen eines konkreten Kommunikationsaktes wahrnimmt:

Die Ironie ist also keine echte oder wirkliche Lüge, sondern eine simulierte Lüge. Meine These zur Unterscheidung von Ironie und Lüge lautet: Die Lüge ist eine Simulation der Aufrichtigkeit; die Ironie ist eine Simulation der Unaufrichtigkeit⁴.

Auf die Frage, wie man Ironie erkennen kann, scheint Martin Hartung überzeugend zu antworten. Laut seiner These ist Ironie erkennbar, wenn die beiden Partner des Kommunikationsaktes dasselbe System von Wissens-, Glaubens- und Wertungsinhalten teilen:

³ H. Weinrich (1966), S. 60.

⁴ E. Lapp (1992), S. 146.

Erst die Einschätzung des mit der Äußerung inkongruenten Wissens als geteiltes Wissen ermöglicht dem Hörer eine angemessene Rezeption von Ironie⁵.

Obwohl die These von Hartung sich nicht auf die Wahrnehmung der literarisch orientierten Ironie bezieht, kommt man zu dem Schluss, dass *geteiltes Wissen* auch dem Leser eines ironischen Werkes ermöglichen kann, seine figurative Bedeutung mehr oder weniger zu entziffern. Unter dem Begriff *geteiltes Wissen* sollte man u.a. die fortgeschrittene literarische Kultur der Empfänger verstehen.

Trotz vieler Versuche, das Wesen der Ironie zu präzisieren, stellt man einstimmig fest, dass das Kennenlernen ihrer allgemeinen Struktur keine hundertprozentige Garantie gibt, den ironischen Inhalt richtig wahrzunehmen. Das folgt u.a. daraus, dass die Ironie performative Funktionen in der Sprache erfüllt, die entweder außerhalb des Bereiches des tropologischen Feldes liegen, oder mit ihm in einer engen Beziehung stehen⁶. In diesem Zusammenhang interessiert die Forscher die Zweckmäßigkeit der Ironie. Es wird u.a. die Frage gestellt, warum sich die moderne dichterische Technik auf diesem Gebiet besonders engagiert. Der Poet riskiert doch, dass der eigentliche Kontext seines Werkes gar nicht wahrgenommen oder nur teilweise verstanden wird. Eines ist aber sicher: die unmittelbare poetische Äußerung würde den Leser aus der Lyriksphäre hinausführen und wohl deswegen tritt die ironische Energie in zahlreichen polyphonischen Strukturen auf, wie Grotteske, Parodie, Pasticcio, Travestie, Aphorismus oder Paradoxon.

Schon aus den erwähnten Anfangsabwägungen resultiert, dass das Ironiephänomen mit der pragmatischen Funktion der Sprache verbunden ist. Anders gesagt ist das eine beabsichtigte pragmatische Technik, die durch die semantische Störung der bestimmten Text- oder Konversationsmaximen zustande kommt. Daher kommt die These auf, dass bei der Analyse der ironischen Bedeutungspolarisierung eine wesentliche Rolle außer dem semantischen Aspekt auch die Folgerungsprozeduren auf der Ebene der Pragmatik spielen.

Die semantisch-pragmatische Eigenschaft der Ironie wird ersichtlich, wenn wir einige Zeilen des Gedichts Wisława Szymborskas *Interview mit Atropos* näher betrachten:

Fühlen Sie sich nicht müde, gelangweilt,
schläfrig, wenigstens nachts? Nein, wirklich nicht?
Ohne Urlaub, Weekend, Feiern der Feiertage,
oder wenigstens kleine Zigarettenpausen?
Ich wäre im Rückstand, und das mag ich nicht.
Unbegreiflicher Eifer.

⁵ M. Hartung (1998), S. 150.

⁶ Vgl.: Paul de Man (1999), S. 10. Ironie „tröstet, verspricht, entschuldigt sich“ – laut Autor gehören in der Sprache unter anderem diese Komponenten zu den performativen Funktionen.

Und nirgendwoher Beweise der Anerkennung,
keine Preise, Auszeichnungen, Pokale, Orden?
Nicht einmal gerahmte Diplome?
Wie beim Friseur? Besten Dank⁷.

Wenn Szymborska den Tod nach den „verdienten“ – wie es scheint – Anerkennungsbeweisen für seine mühsame Arbeit fragt, meint sie zweifelsohne nicht das, was sie sagt. In dem hier angeführten poetischen Kommunikationsakt haben wir es mit der spezifischen Rhetorik zu tun, die man als Lob durch Negation bezeichnen sollte. Derartige Rhetorik, was hier nicht unerwähnt bleiben darf, ist für Ironie konstitutiv. Auf die zitierten Fragen der Dichterin müssen übrigens keine Antworten fallen, weil Szymborska sie gerade deswegen stellt, um ihre Sinn- und Belanglosigkeit zu unterstreichen. Das, was die Autorin kommuniziert, sind nämlich nicht die Fragen, sondern das Verhältnis Szymborskas gegenüber dem Tod (in dieser Rolle *Atropos*). Sicherlich impliziert das Gedicht eine kritische und wertende Botschaft. Die Meinung der Dichterin, *Atropos* hätte ihre Auszeichnungen verdient, ist nur scheinbar wahrhaftig. Wenn man die eigentliche, in diesem Fall figurative Bedeutung der zitierten Fragen in Betracht zieht, dann zeigt sich diese Meinung als falsch und ungereimt. Man sollte also zu dem Schluss kommen, dass die pragmatische Funktion der Ironie selbstverständlich ist.

Aus semantischer Sicht sollte die Erscheinung der Ironie als ein Tropus betrachtet werden, in dem zwei Bedeutungsebenen zum Vorschein kommen: die wirkliche und die scheinbare. In dem zitierten Fragment von *Interview mit Atropos* kommt es zu der sichtbaren Anwesenheit und zugleich Inkongruenz der beiden Bedeutungen.

Aus der oben genannten Charakteristik resultiert, dass Ironie zum Erreichen der wertenden Ziele dient – ihr liegt der Reflexionsfaktor zugrunde. Daher ist dieses Phänomen nicht nur semantisch, sondern auch pragmatisch bedingt.

3. Richten wir noch kurz unser Augenmerk darauf, was selbst Karl Dedecius über das Problem des Übersetzens von Poesie sagt. Zur literarischen Übersetzung entstanden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche theoretische Arbeiten, die vor allem persönliche Meinungen ihrer Autoren wiedergeben, jedoch wird hier wegen der Redaktionsbeschränkungen und des empirischen Charakters dieses Artikels lediglich auf das Urteil von Dedecius eingegangen:

„Dichtung ist übersetzbar – als Dichtung allerdings nur mit den Mitteln der Dichtung. Die Praxis belehrt jeden Übersetzer darüber, dass die Kenntnis einer

⁷ W. Szymborska (2005).

Sprache dort beginnt, wo das Lexikon aufhört, wo man das Wort zwischen den Wörtern, das unausgesprochene, das verschwiegene oder unsichtbar gemachte, das über der Satzkonstruktion schwingende hört, wo man den Gedanken, der den Vers geboren hat, der aber nicht in den Worten, sondern ihrer Zuordnung zu entnehmen ist, auf die Spur kommt. Deshalb ist die entscheidende Frage beim Übersetzen eines Gedichts die nach seinem Gesamtwesen. Es gilt nicht zuletzt, seine Akzente, Proportionen, die tonischen und architektonischen Absichten zu erkennen und für diese in der neuen Sprache angemessene Entsprechungen zu schaffen. Man kann Dichtung würdig übersetzen, wenn man zu unterscheiden weiß zwischen dem Wesentlichen und dem Beiwerk dieser Dichtung. Das erste müssen wir wiedergeben, das zweite dient uns als unerlässlicher Spielraum⁸.

Wie aus dem obigen Zitat ersichtlich wird, konfrontiert der poetische Text den Übersetzer mit einer Vielfalt von komplexen Problemen, die sowohl formalen als auch semantischen Charakter haben. Zum künstlerischen Übersetzungsvorgang gehört demnach vorrangig die genaue Bedeutungsanalyse des Gedichts, die es ermöglicht, sich in seine Struktur und die Absichten des Autors zu vertiefen. Krzysztof A. Kuczyński unterstreicht, dass Dedecius, um besser ein gegebenes Gedicht zu verstehen, gerne seinen Verfasser persönlich kennen lernte. Auf diese Weise lernte er auch seine Psyche und den Umfang seines ästhetischen Empfindens kennen⁹.

Übersetzen und Dichten sind also nach Dedecius zwei verwandte Prozesse. Wenn man eine Dichtung übersetzt, dann dichtet man in gewissem Sinne selbst. Den Theoretiker wird demnach immer die Frage beschäftigen, was in einem Zieltext von den Komponenten des Ausgangstextes erhalten bleiben muss, damit das Übertragene den Namen *Übersetzung* verdient. Oberstes und zugleich überzeugendstes Kriterium für die Entscheidung darüber scheint nach den meisten der Tradition verbundenen Übersetzungstheoretikern die Textfunktion zu sein¹⁰.

4. Die vorliegenden translatorischen Überlegungen werden mit der Analyse des Gedichts Szymborskas *Pierwsza fotografia Hitlera / Das erste Foto* aus dem Band *Ludzie na moście / Menschen auf der Brücke* (1986) begonnen. Dieses Werk impliziert hinsichtlich der stilistischen Mittel, wohl als einziges aus dem ganzen Schaffen der polnischen Lyrikerin, eine gesteigerte Frequenz der diminutiven Ironie, was einen großen Einfluss auf das Gestalten der Ironiepoetik in der Übersetzung ausübt.

⁸ K. Dedecius (1986), S. 29–30.

⁹ K. A. Kuczyński (1999), S. 54.

¹⁰ Über die wichtigsten Richtungen der translatorologischen Untersuchungen schreiben unter anderem: A. Pisarska, T. Tomaszewicz (1996), M. Snell-Hornby u.a. (Hrsg.) (1999), J. Albrecht (1998), W. Koller (2004), R. Stolze (1994), E. Tabakowska (2001), K. Reiss, H. J. Vermeer (1994).

Betrachten wir uns näher das polnische Original und seine deutsche Fassung:

Pierwsza fotografia Hitlera

A któż to jest ten dzidzius w kaftaniku?
Toż to mały Adolfek, syn państwa Hitlerów!
Może wyrośnie na doktora praw?
Albo będzie tenorem w operze wiedeńskiej?
Czyja to rączka, czyja, uszko, oczko, nosek?
Czyj brzusek pełen mleka, nie wiadomo jeszcze:
drukarza, konsyliarza, kupca, księdza?
Dokąd te śmieszne nóżki zawędrują, dokąd?
Do ogródka, do szkoły, do biura, na ślub
może z córką burmistrza?

Bobo, aniołek, kruszyna, promyczek,
kiedy rok temu przychodził na świat,
nie brakło znaków na niebie i ziemi:
wiosenne słońce, w oknach pelargonie,
muzyka katarynki na podwórku,
pomyślna wróżba w bibułce różowej,
tuż przed porodem proroczy sen matki:
gołąbka we śnie widzieć – radosna nowina,
tegoż schwycić – przybędzie gość długo czekany.
Puk puk, kto tam, to stuka serduszko Adolfka.

Smoczek, pieluszką, śliniaczek, grzechotka,
chłopczyną, chwalić Boga i odpukać, zdrów,
podobny do rodziców, do kotka w koszyku,
do dzieci z wszystkich innych rodzinnych albumów.
No, nie będziemy chyba teraz płakać,
pan fotograf pod czarną płachtą zrobi pstryk.

Atelier Klinger, Grabenstrasse Braunau,
a Braunau to niewielkie ale godne miasto,
solidne firmy, poczciwi sąsiedzi,
woń ciasta drożdżowego i szarego mydła.
Nie słyhać wycia psów i kroków przeznaczenia.
Nauczyciel historii rozluźnia kołnierzyk
i ziewa nad zeszytami¹¹.

¹¹ W. Szymborska (1997), S. 116.

Das erste Foto

Wer ist denn dieser Süße im Strampelanzug?
 Das ist ja Klein Adi, der Sohn der Hitlers!
 Vielleicht wird aus ihm ein Doktor der Rechte?
 Vielleicht ein Tenor an der Wiener Oper?
 Wem dieses Patschhändchen, Öhrchen, Änglein, das Näschen, das Hälschen,
 das milchgefüllte Bäuchlein gehören werden, ist noch nicht bekannt.
 Vielleicht einem Buchdrucker, einem Kaufmann, Pfarrer, Medizinalrat?
 Wo nur die komischen Beinchen einmal hinwandern werden, wohin?
 Ins Gärtchen, zur Schule, ins Amt, zur Traung –
 vielleicht mit der Tochter des Bürgermeisters?

Du Bübchen, Engelchen, Sonnenscheinchen, Krümchen.
 Als er geboren wurde vor einem Jahr,
 fehlten die Zeichen am Himmel und auf Erden nicht;
 Aprilsonne, Pelargonien in den Fenstern,
 Leierkastenmusik im Hof,
 die günstige Prophezeiung im blaßroten Seidenpapier,
 kurz vor der Niederkunft der prophetische Traum der Mutter:
 Ein Täubchen im Traum zu sehen bedeutet Gutes,
 es fangen – dann steht ein lang erwarteter Gast ins Haus.
 Klopf, klopf, wer ist da, so klopft das Herzchen von Adi.

Der Schnuller, die Windel, das Lätzchen, die Rassel,
 der Bub ist, gottlob und unberufen, gesund,
 er ähnelt den Eltern, dem Kätzchen im Korb,
 den Kindern aus andren Familienalben.
 Na na, wer wird denn gleich weinen, gut so,
 der Herr Fotograf unterm schwarzen Tuch macht klick.

Klingersches Atelier an der Grabenstraße, Braunau.
 Braunau ist eine nicht allzu große, altwürdige Stadt.
 Solide Firmen, biedere Nachbarn,
 Geruch von Hefeteig, Kernseife und so fort.
 Kein Hundegeheul, keine Schicksalsschritte.
 Der Lehrer für Geschichte lockert den Kragen
 und beugt sich gähnend über die Schülerhefte¹².

Aus diesem Gedicht wird ersichtlich, dass die Ironie zum Kreieren der negativen Charakteristik dient. Tragik und die schaudererregende Zeit des Zweiten Weltkriegs, dessen Zeugin die Dichterin war, sind im Werk hinter der Komik verborgen, die sich nicht leicht definieren lässt. In der polnischen

¹² Ibidem, S. 117.

dichterischen Tradition wurde das Kriegsthema nie auf so interessante und zugleich unkonventionelle Weise behandelt. Der Grund dafür kann die unmittelbare Beziehung der Ironie mit der Komik sein, wovon die linguistische Literatur informiert¹³.

Die Zeit des Säuglingsalters ist im Leben des Menschen eine positiv bezogene Wirklichkeit, doch die Erinnerung an diese Zeit im Kontext des *kleinen Adi aus Braunen* erscheint in der Perspektive einer unerwarteten Tragödie. Daher hat der Leser des Gedichts die Möglichkeit, sich bewusst zu machen, dass Hitler – wie andere, wie alle – ein kleines Kind war. Die pragmatische Funktion der Ironie ist also im Werk höchst spezialisiert. Szymborska bestimmt ihren Blickpunkt außerordentlich einfallsreich. Oberflächlich könnte er wegen der zahlreichen Diminutivformen als ein positiv wertender qualifiziert werden, doch die kontextuelle Wirklichkeit verlangt von dem Leser, ihn als einen negativ wertenden zu behandeln. So sollte man die Ironie des Gedichts situieren, deren Träger „tückisch“ lexikalisierte Diminutivstrukturen sind, sowie Abschnitte, in denen die totale Ironie¹⁴ zustande kommt:

„Puk puk, kto tam, to stuka serduszko Adolfka“.

„Klopf, klopf, wer ist da, so klopf das Herzchen von Adi“.

„...chłopczyną, chwalić Boga i odpukać zdrów, ...“

„...der Bub ist, gottlob und unberufen, gesund, ...“

Im Kontext des Themas dieser Veröffentlichung kann man feststellen, dass die ironischen Implikationen in Dedecius' Übersetzung eine aktiv axiologische Dimension annehmen. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Dimension im polnischen Original weniger aktiv ist. Wenn man aber die selbstverständlichen historischen Realien in Betracht zieht, dann zeigt sich, dass wir es in der Perzeption des Gedichts mit der Verstärkung des Ironischen zu tun haben, die auf der Ebene der bestimmten Derivationsmechanismen zum Vorschein kommt. Selbst das Bestehen des Werkes in der deutschen Fassung lässt nämlich zu dem Schluss kommen, dass im Perzeptionsakt, unabhängig von den angewandten Strategien des deutschen Übersetzers, die Kriterien des ideologischen Wertens einer Änderung unterliegen können. Die postulativen Assoziationen werden stärker, als das im Original der Fall ist. Dieser Zustand ist durch das kognitive Wissen des deutschen Lesers über die außersprachliche Wirklichkeit bedingt, d.h. durch das Wissen über die für Polen sehr schmerzhaften historischen Tatsachen. Der Krieg, der das Hauptmotiv des Gedichts ist, wurde doch durch das Volk entfesselt, in dessen Sprache die Übersetzung entstanden ist. Man kann sogar vermuten, dass die ironisch-lächerliche Komik des Ausgangstextes auf der pragmatischen Ebene der Übersetzung zu einer spöttischen Komik wird. In diesem Kontext darf aber

¹³ Siehe: J. Szczepaniak (2002), S. 142–147.

¹⁴ Über die ironische Funktion der diminutiven Formen schreibt Zofia Klimaszewska (1983), S. 58–59.

nicht unerwähnt bleiben, dass die Ironie des Gedichts ihre Quelle nicht in der Verachtung der Welt hat. Dank ihr postuliert die polnische Lyrikerin eine Welt, in der es keine Gewalt und Kriege gibt.

Zusammenfassend sollte man *Pierwsza fotografia Hitlera / Das erste Foto* als ein offensichtlich ironisierendes Gedicht bezeichnen. In Anbetracht der pragmatischen Ebene der deutschen Übersetzung und der oben dargestellten empirischen Analyse scheint es aber angebracht zu sein, in die vorliegenden Erwägungen den Begriff der hyperoffensichtlichen Ironie einzuführen, die aus den pragmatischen Bedingungen folgt und somit in Opposition zum Ironisierungsgrad des polnischen Originals steht.

Den translatorischen Erwägungen soll noch ein anderes Gedicht unterzogen werden, in dem die ironische Eskalation eigentlich jeden Vers anbetrifft. Wiederum setzt sich die Dichterin mit dem Kriegsthema auseinander, das zweifelsohne auch das deutsche Volk schmerzlich berührt. In diesem Fall verzichtet Szymborska auf eine komisch-ironische Darstellung ihres Blickpunktes und führt in den Inhalt den Tropus mit besonders ironischem Spannungsfeld ein. Somit erinnert die Lyrikerin an eine der raffiniertesten Grausamkeiten – an die Herstellung von *Matratzen aus Menschenhaar*:

Niewinność

Poczęta na materacu z ludzkich włosów.

Gerda. Eryka. Może Margareta.

Nie wie, naprawdę nie wie o tym nic.

Ten rodzaj wiadomości nie nadaje się

Ani do udzielenia, ani do przyjęcia.

Greckie Erynie są zbyt sprawiedliwe.

Drażniłaby nas dzisiaj ich ptasia przesada.

Irma. Brygida. Może Fryderyka.

Ma lat dwadzieścia dwa albo niewiele więcej.

Zna trzy języki obce konieczne w podrózach.

Firma, w której pracuje, poleca na eksport

najlepsze materace tylko z włókien sztucznych.

Eksport zbliża narody.

Berta. Ulryka. Może Hildegarda.

Piękna nie, ale wysoka i szczupła.

Policzki, szyja, piersi, uda, brzuch

w pełnym właśnie rozkwicie i blasku nowości.

Radośnie bosa na plażach Europy

rozpuszcza jasne włosy, długie aż do kolan.

Nie radzę ścinać – powiedział jej fryzjer –

raz ścięte, już tak bujnie nie odrosną nigdy.

Proszę mi wierzyć.
To jest rzecz sprawdzona
tausend- und tausendmal¹⁵.

Dieses Gedicht wurde von Karl Dedecius nicht übersetzt. Daher werden den Translationskritiker die Gründe interessieren, für die der deutsche Übersetzer von der Übertragung abgekommen ist.

Nach Beata Halicka könnte das Gedicht von dem deutschen Leser als eine Provokation wahrgenommen werden¹⁶. Man kann diese Meinung nicht ausschließen, um so mehr, da Dedecius – was man in der Forschungsliteratur betont – sich zum Ziel setzt, durch die translatorische Tätigkeit die Völker Europas aneinander anzunähern¹⁷. Die Translation gerade dieses Gedichts könnte vielleicht das Gegenteil bewirken.

Die Rolle der Poesie ist es aber, bestimmte Werte der Vergessenheit zu entreißen. Daher sollte man unterstreichen, dass das Ironische des Werkes nichts mit Hohn zu tun hat, sondern aus Mitleid der Dichterin für die Welt folgt. Somit erinnert sie die Leser daran, dass das Wissen über *die Matratzen aus Menschenhaar* nicht in Vergessenheit geraten darf.

Das ganze Gedicht ist durch prägnante Suggestivität charakteristisch, die aber eine besondere Bildhaftigkeitsdimension in dem letzten Vers annimmt, den die Lyrikerin pragmatisch in deutsche Sprache gefasst hat. Auf diese unerhört dramatisierte Weise unterstreicht sie dem polnischen Leser ihr sachliches und zugleich bitteres Verhältnis zu den Tätern des Zweiten Weltkrieges. Im Perzeptionsakt vergegenwärtigt sich der Empfänger dank der Anwendung der auf Deutsch gefassten Botschaft mühelos, wer diesen Krieg entfesselt hat.

Die beabsichtigte ironische Strategie der Autorin war für Karl Dedecius eigentlich eine unüberschreitbare Barriere. Die Transposition des Werkes in die deutsche Sprache würde leider gezwungenermaßen die Stärke des ironischen Spannungsfeldes in hohem Maß abschwächen, so dass das Gedicht viel an Botschaftssuggestivität verlöre. Man kann sogar zu dem Schluss kommen, dass es dem deutschen Leser schwer fiele, den ironisierenden Inhalt richtig zu entziffern. Dank einem deutsch klingenden Vers, der die polnische Fassung krönt, ist es eindeutig, dass die Hauptfigur der lyrischen Betrachtungen Szymborskas ein junges deutsches Mädchen ist, das nichts davon weiß, *auf einer Matratze aus Menschenhaar* gezeugt worden zu sein. Wenn Dedecius nicht auf die Übersetzung verzichtet hätte, würde es dem deutschen Empfänger schwer fallen, die edelmütige Absicht der Autorin, an die Sinnlosigkeit der Kriege zu erinnern, wahrzunehmen. Sicherlich war sich Dedecius darüber im Klaren, daher ließ ihn dieser Tatbestand höchstwahrscheinlich von der Übersetzung abkommen. Die strukturell und pragmatisch

¹⁵ W. Szymborska (2004), S. 136.

¹⁶ B. Halicka (2005), S. 94.

¹⁷ Siehe in der Einführung in: K. Dedecius (1988), S. 8–9.

bedingte Ironie von *Niewinność / Unschuldigkeit* war in diesem Fall keine Verbündete des Übersetzers.

Weil der Klang- und Rhythmusaufbau eines gegebenen poetischen Werkes am häufigsten auf die Beziehung mit seiner Bedeutung verweist, wird jetzt auf den Kohärenzgrad zwischen dem ironischen Inhalt und der Form in der Übersetzung von *Uśmiechy / Lächeln* aus dem Band *Die große Zahl* (1976) eingegangen. Übrigens sind die Reime im Schaffen Szymborskas ein unerhört wichtiger Kasus, insbesondere dann, wenn man bedenkt, dass sie nicht oft vorkommen. Außerdem muss betont werden, dass das Problem der Transformationsveränderungen im Versbau eines übersetzten Werkes viele Theoretiker beschäftigt, daher darf es auch in dem vorliegenden Artikel nicht außer Acht gelassen werden.

Versuchen wir demzufolge festzustellen, inwieweit die prosodische Struktur des Ausgangs- und Zieltextes seinen ironischen Sinn fördert. Hiermit das versgemäß rekonstruierte Original:

Uśmiechy

1. (5+6) Z większą nadzieją świat patrzy niż słucha.
2. (5+6) Mężowie stanu muszą się uśmiechać.
3. (5+6) Uśmiech oznacza, że nie tracą ducha.
4. (5+6) Choć gra zawiła, interesy sprzeczne,
5. (5+6) wynik niepewny – zawsze to pociecha,
6. (5+6) gdy uzębienie białe i serdeczne.

7. (5+6) Muszą życzliwie pokazywać czoło
8. (5+6) na sali obrad i płycie lotniska.
9. (5+6) Ruszać się żwawo, wyglądać wesoło.
10. (5+6) Ów tego wita, ten owego żegna.
11. (5+6) Twarz uśmiechnięta bardzo jest potrzebna
12. (5+6) dla obiektywów i dla zbiegowiska.

13. (5+6) Stomatologia w służbie dyplomacji
14. (5+6) spektakularny gwarantuje skutek.
15. (5+6) Klów dobrej woli i siekaczy zgodnych
16. (5+6) nie może braknąć w groźnej sytuacji.
17. (5+6) Jeszcze nie mamy czasów tak pogodnych,
18. (5+6) żeby na twarzach widniał zwykły smutek.

19. (5+6) Ludzkość braterska, zdaniem marzycieli,
20. (5+6) zamieni ziemię w krainę uśmiechu.
21. (7+4) Wątpię. Mężowie stanu, dajmy na to,
22. (5+6) uśmiechać by się tyle nie musieli.
23. (5+6) Tylko czasami: że wiosna, że lato,
24. (5+6) bez nerwowego skurczu i pośpiechu.

25. (5+6) Istota ludzka smutna jest z natury.
 26. (5+6) Na taką czekam i cieszę się z góry¹⁸.

Im Ausgangstext, was man auf den ersten Blick bemerkt, haben wir es mit einem hohen Grad an Versorganisation zu tun. In ihm kommen einige prosodische Mechanismen zum Vorschein, dank denen das Gedicht ironisch reicher ist. Zu ihnen gehören: die Silbe, der Akzent, die Zäsur und der Reim. *Uśmiechy* kennzeichnet sich durch die Silbengleichheit: in jedem Vers, außer einem, kommen elf Silben vor, daher haben die Strophen metrischen Charakter. Die strukturelle Ganzheit konstituieren auch eine hörbare Pause, die immer – außer dem erwähnten Fall – zwischen der fünften und sechsten Silbe auftaucht, sowie der regelmäßige Akzent, was deutlich den ironisch-lächerlichen Ton des Originals anreichert. Eine solche Segmentierung des Textes ruft, wenn man seinen parodistischen Kontext bedenkt, einen verstärkten semantischen Effekt hervor, den man in der Prosa nicht erreichen könnte. Man kann demnach folgern, dass der ironische Charakter des Inhalts nicht nur im Kontext der desaktualisierten und hölzernen Rhetorik der kommunistischen Machthaber wurzelt, sondern auch durch die metrische Organisation der Form bedingt ist.

Die prosodischen Mittel sind also im Ausgangstext informationsreich. Den Übersetzungskritiker beschäftigt demnach die Frage, wie ihre bedeutungsbildende Kraft in dem Zieltext ist.

Lächeln

1. (10) Die Welt schaut hoffnungsvoller als sie hört.
2. (8) Staatsmänner lächeln rigoros.
3. (13) Das Lächeln bedeutet, ihr Mut sei noch nicht zerstört.
4. (11) Das Spiel ist vertrackt, der Erfolg nicht gewiß,
5. (17) die Interessen gegensätzlich – das zutraulich blanke Gebiß
6. (5) ist immer ein Trost.

7. (7) Sie müssen liebenswert sein
8. (12) am Flughafen, bei Tagungen, im Rampenlicht.
9. (9) Ihre Stirn strahlt eitel Sonnenschein.
10. (11) Dieser grüßt den, der verabschiedet jenen.
11. (10) Die Kameras und die Schaulustszenen
12. (8) brauchen das lächelnde Gesicht.

13. (13) Stomatologie im Dienste der Diplomatie
14. (15) garantiert den spektakulären Erfolg heutzutage.
15. (16) Die Hauer des guten Willens, der Eckzahn der Artigkeiten –
16. (14) in bedrohlichen Situationen nutze man sie.

¹⁸ W. Szymborska (2004), S. 211.

17. (8) Noch ist die Zeit nicht so heiter,
 18. (12) im Gesicht gewöhnliche Trauer zu tragen.
19. (14) Die brüderliche Menschheit, wie die Träumer versprechen,
 20. (12) werde die Welt ins Land des Lächelns verwandeln.
 21. (10) Ich zweifle. Dann zwängen sich die Staatsmänner,
 22. (11) sozusagen, nicht zu so vielen Lächeln.
 23. (12) Nur ab und zu; weil's warm ist oder weil's dämmert,
 24. (10) unverkrampft und gelassen im Handeln.
 25. (12) Der Mensch ist von Natur der Trauer ausgesetzt.
 26. (12) Auf diese warte ich und freue mich schon jetzt¹⁹.

Nach der Meinung des Autors bemühte sich Dedecius in der Übersetzung die Dominante der Reimklänge beizubehalten. Es gelang ihm aber nicht, die regelmäßige Silbenstruktur des Originals zu rekonstruieren. Schon die oberflächliche Analyse der deutschsprachigen Version verweist auf den Schwund der melodisch-tonalen Gestalt des Ausgangstextes. Der deutsche Leser hat es hier mit der ungleichen Silbenweite zu tun, was den Verlust der regelmäßigen Zäsur bewirkt. Die Akzentuierungsweise ist demzufolge auch uneinheitlich. Bedenken wir dabei, dass in dem von einem *harmonischen Lächeln* der kommunistischen Prominenten handelnden Gedicht die einheitliche Anordnung der Versstruktur einen deutlich informativen Charakter hat: nicht nur ihr *Lächeln* war harmonisch – solch eine Eigenschaft hatte im Ausgangstext auch die Versorganisation, was ausgezeichnet das in ihm angewandte ironische Sprachelement beeinflusste.

Die Systemhaftigkeit der Silben ist aber in *Uśmiechy / Lächeln* nicht der einzige Versfaktor. Im Werk, was bereits erwähnt wurde, haben wir es mit der Klangkohärenz u.a. der Auslautsilben zu tun, nach deren Rekonstruktion der Übersetzer strebte. Die ironische Poetik der Übersetzung gestaltet Dedecius dank der Anwendung der harmonischen Struktur der grammatischen Reime. Die folgende Übersicht zeigt den Grad der Sättigung des Ausgangs- und Zieltextes mit den Reimwiederholungen:

Ausgangstext:

1. Strophe

<i>Versnummern:</i>	1 – 3	2 – 5	4 – 6
	słucha	uśmiechać	sprzeczne
	ducha	pociecha	serdeczne

2. Strophe

<i>Versnummern:</i>	7 – 9	8 – 12	10 – 11
	czoło	lotnisko	żegna
	wesoło	zbiegowisko	potrzebna

¹⁹ W. Szymborska, *Die Gedichte*, übersetzt von K. Dedecius, Brigitte-Edition, Bd. 12, S. 195.

3. Strophe

<i>Versnummern:</i>	13 – 16	14 – 18	15 – 17
	dyplomacji	skutek	zgodnych
	sytuacji	smutek	pogodnych

4. Strophe

<i>Versnummern:</i>	19 – 22	20 – 24	21 – 23	25 – 26
	marzycieli	uśmiechu	to	natury
	musieli	pośpiechu	lato	góry

Zieltext:**1. Strophe**

<i>Versnummern:</i>	1 – 3	2 – 6	4 – 5
	hört	rigoros	gewiß
	zerstört	Trost	Gebiß

2. Strophe

<i>Versnummern:</i>	7 – 9	8 – 12	10 – 11
	sein	-licht	jenen
	-schein	Gesicht	-szenen

3. Strophe

<i>Versnummern:</i>	13 – 16	14 – 18	15 – 17
	-tie	-tage	-keiten
	sie	tragen	heiter

4. Strophe

<i>Versnummern:</i>	19 – 22	20 – 24	21– 23	25 – 26
	-chen	-wandeln	-männer	-gesetzt
	Lächeln	Handeln	dämmert	jetzt

Dedecius behielt die Segmentierung der Klänge bei, was zu dem Schluss kommen lässt, dass er sich über ihre bedeutungsbildende Rolle im Klaren war. Man muss betonen, dass die Reime in der Übersetzung, so wie das im Original der Fall ist, zum fundamentalen Element des Sinnes geworden sind. Der deutsche Leser hat demzufolge die Chance, sich in die kommunikative Situation des Gedichts und seine semiotische Umgebung einzuschalten, was ihm im Perzeptionsakt das ästhetische Erlebnis ermöglicht. Es darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass die ironischen Reime Szyborskas an die hölzerne Rhetorik der vergangenen Kommunismuszeit anknüpfen. Es ist allgemein bekannt, dass das die Zeit war, in der man „auf dem Boden der Beweise stand“²⁰ und sich einer stereotypen, mit schimärischer Harmonie gesättigten Sprache bediente. Die Reimstruktur des Werkes bringt jene Harmonie in Erinnerung. Dedecius war sich dessen bewusst, daher sind die Worte seiner Übersetzung ausdrucksstärker als die im Wörterbuch.

Der translatorischen Analyse sollte selbstverständlich auch das Gedicht *Nagrobek / Grabstein* aus dem Band *Salz* (1962) unterzogen werden. Die im

²⁰ Zitat aus dem Gedicht *Utopia*, [in:] W. Szyborska (1997), S. 56.

Werk angewandte ironische Anspielung ist dermaßen subtil, dass der polnische Leser nicht in der Lage ist, seinen eigentlichen Sinn wahrzunehmen, ohne entsprechendes Wissen über den kontextuellen Wert dieser kurzen dichterischen Anekdote zu verfügen. Diese Tatsache ruft die Frage nach den pragmatischen Wahrnehmungsbedingungen des Gedichts von dem deutschen Empfänger hervor. Der Ausgangspunkt wird demnach die Festlegung sein, welche Wirklichkeit die Ironie von *Nagrobek* / *Grabstein* betrifft. Auf diesem Grund versuchen wir ihre kommunikative Dimension in der deutschen Übersetzung zu bestimmen.

Hiermit das Gedicht *Nagrobek* und seine deutsche Fassung:

Nagrobek

Tu leży staroświecka jak przecinek
 autorka paru wierszy. Wieczny odpoczynek
 raczyła dać jej ziemia, pomimo że trup
 nie należał do żadnej z literackich grup.
 Ale też nic lepszego nie ma na mogile
 oprócz tej rymowanki, łopianu i sowy.
 Przechodniu, wyjmij z teczki mózg elektronowy
 i nad losem Szymborskiej podumaj przez chwilę²¹.

Grabstein

Hier ruht, altmodisch wie das Komma, eine
 Verfasserin von ein paar Versen. Die Gebeine
 genießen Frieden in den ewigen Gärten,
 obwohl sie keiner Literatengruppe angehörten.
 Drum schmückt nichts beßres ihre Totenstätte
 als Reimerei, die Eule und die Klette.
 Passant, hol das Elektronenhirn aus dem Aktenfach
 und denk über Szymborskas Los ein wenig nach²².

Richten wir zuallererst unser Augenmerk auf den ersten Vers, in dem die Dichterin sich selbst als *altmodisch wie das Komma* bezeichnet. Den achtsamen Empfänger beschäftigt ganz gewiss die Frage, warum *das Komma*, nach Meinung der Autorin, aus der Mode gekommen ist und was für einen Sinn diese lächerliche Implikation enthält.

Auf der Suche nach der Antwort auf diese Frage sollte man sich auf die Postulate der polnischen avantgardistischen Poesie beziehen, denn die Opfer der Ironie von *Nagrobek* scheinen eben ihre Anhänger zu sein. Es ist zu bedenken, dass eine der äußeren Eigenschaften der dichterischen Modernität

²¹ W. Szymborska (1997), S. 328.

²² Ibidem, S. 329

in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Verzicht auf jegliche Anzeichen der geordneten Versstruktur war, u.a. auf die Anwendung von Kommas. M. Stala, einer der polnischen Literaturkritiker schreibt, die Vertreter der avantgardistischen Dichtung hätten den geregelten Versbau des Gedichts samt seiner Reimstruktur für einen verschollenen Traditionalismus gehalten²³. Wenn wir also dem *Komma* Szymborskas den Status eines Symbols oder einer Synekdoche zusprechen, dann wird das Bild der Epoche hergerufen, deren Ziele und Aufgaben das Gedicht ironisch wertet. Übrigens wendet Szymborska in ihrer kurzen Anekdote auch die grammatischen Reime an, wodurch sie pragmatisch dem Programm der avantgardistischen Poesie zuwiderhandelt.

Wie man sieht, ironisiert die *Verfasserin von ein paar Versen* außerordentlich subtil und ihr *Komma* sollte man den erwähnten Überlegungen gemäß als eine Art der Eruditionsanspielung bezeichnen. Um sie zu verstehen, sollte der Leser über eine fortgeschrittene literarische Kultur verfügen, d.h. über das Wissen von der polnischen avantgardistischen Poesie und den Postulaten ihrer Anhänger. Was aber weiß davon der deutsche Leser und welche Chance hat er, die Ironie Szymborskas zu verstehen?

Die Antwort auf diese Frage scheint im Grunde genommen ganz einfach zu sein. Es zeigt sich nämlich, dass wir es in der Geschichte der deutschen Literatur der 50er und 60er Jahre mit einer ähnlichen Modernisierung der Dichtung zu tun haben. Einen solchen Tatbestand verzeichnen wir in der Strömung der sog. *konkreten Poesie*, die man auch *experimentelle Lyrik* nennt²⁴. Der Dichter sollte nach dem postulierten Programm ein linguistischer Ökonom sein und die Sprache der Lyrik reformieren. Den Sinn des deutschen Gedichts sollten lexikalische Kombinationen bilden, die ihn zugunsten der vorgenommenen Sprachkonvention verringern²⁵.

Im Kontext der dargestellten Argumentation gelangen wir zur Überzeugung, dass das Motiv des *altmodischen Kommas* sowohl Polen als auch Deutschen gemeinsam ist. Die Anspielung des Originals funktioniert in der Interaktion mit der deutschen Übersetzung und seiner außersprachlichen Wirklichkeit, daher hat der deutsche Leser die Möglichkeit, sie richtig wahrzunehmen. Paradoxal kann es sich sogar herausstellen, dass es ihm dank der Kreativität des Übersetzers leichter fällt als dem polnischen Leser. Es zeigt sich nämlich, dass Dedecius in der linearen syntagmatischen Ordnung des ersten Verses zwei zusätzliche Kommas verwendete, wodurch er die vergleichende Phrase *altmodisch wie das Komma* von der ganzen Syntagma abteilte:

²³ Siehe: M. Stala (2005).

²⁴ Siehe: W. Barner (Hrsg.) (1994), S. 230–234. In dem Kapitel *Experimentelle Lyrik. Konkrete Poesie* wird eine für die obigen Erwägungen wesentliche Aussage von Kurt Schwitters angeführt, einem der deutschen Spitzenvertreter der konkreten Poesie: «*Element der Dichtkunst sind Buchstaben, Silben, Worte, Sätze. Durch Werten der Elemente gegeneinander entsteht Poesie. Der Sinn ist nur unwesentlich, wengleich er als Faktor bewertet wird. Ich werte Sinn gegen Unsinn. Den Unsinn bevorzuge ich, aber das ist eine rein persönliche Angelegenheit*».

²⁵ ibidem, S. 230–234.

„Hier ruht, altmodisch wie das Komma, eine Verfasserin von ein paar Versen...“

Die strategisch getroffene Entscheidung ändert in der Übersetzung die Relation zwischen dem Inhalt und seiner Form, was man im Fall dieses Werkes als Verstärkung der bedeutungsbildenden Rolle der Interpunktionszeichen bezeichnen sollte. Die angewandten Kommas scheinen sogar im Perzeptionsakt erzwungen zu sein, was auf der kognitiven Ebene bei dem deutschen Empfänger die wertenden Zweifel hervorrufen kann: das Komma kann doch nicht altmodisch sein, wenn es von der Dichterin auf eine so lapidare Weise gebraucht wird. Man kann demnach folgern, dass die Strategie Dedecius' im oben besprochenen Kontext die Funktion einer Art „Brücke“ zwischen dem, was Szymborska äußert, und dem, was sie zu verstehen gibt, erfüllt. In der subtilen Fassung des Originals tritt jene „Brücke“ nicht auf.

In der Gestaltung der Ironiepoetik greift Dedecius noch nach einem Bekräftigungsmittel. Wenn man nämlich bemerkt, dass die semantische Schicht des Originals auf einer kolloquialen, unstilisierten und unpoetischen Sprache basiert, dann fällt bei der Betrachtung des Zieltextes auf, dass sein Stil durch eine pathetische und erhabene Sprache gekennzeichnet ist. Solch ein Ton der Übersetzung beraubt sie aber nicht ihres Inhalts – ganz im Gegenteil – Dedecius erreicht im Kontext der Botschaft Szymborskas durch die Annäherung des Inhalts an die traditionelle Poetik, die in Opposition zur poetischen Avantgarde steht, den größeren Grad der Ironiesättigung als das im Original der Fall ist. Dadurch gibt er deutlich und amüsant zu verstehen, dass *der Verfasserin von ein paar Versen* die Konventionen der avantgardistischen Poesie absolut fremd sind.

Durch die Einführung der zusätzlichen Interpunktionszeichen sowie des gehobeneren Sprachstils wird dem deutschen Leser im hier angeführten Kontext der ironische Sinn des Gedichts näher gebracht. Von der Annahme ausgehend, dass die einheimische literarische Tradition dem Empfänger nicht fremd ist, wird von ihm der ironische Inhalt des Gedichts Szymborskas richtig wahrgenommen werden können.

Wenn man die obige methodologische Reflexion zusammenzufassen versucht, kann festgestellt werden, dass dank guter Übersetzungen der Austausch der künstlerischen Werte auf dem Grund der vielsprachigen Literaturen fortgesetzt wird. Jener Austausch überwindet auf seinem Weg einige Barrieren: die Barriere der natürlichen Sprachen, die Barriere der literarischen Tradition zweier verschiedener Volkskulturen und auch die Barriere der in einer gegebenen Zeit geltenden Regel der Übersetzungskunst. Deshalb sollte man die Kunst der Poetik literarischer Übersetzung popularisieren. Dazu können gute Übersetzer beitragen, die das Anderssein schätzen und sich bemühen, die Rolle der Botschafter der Ausgangskultur zu spielen.

5. Im durchgeführten Unterfangen wurde an vier ausgewählten Gedichten die Weise des Funktionierens ironischer Implikationen Wisława Szymborskas

auf der pragmatischen Ebene der deutschen Übersetzungen untersucht. Ironie ist, was aus der theoretischen und empirischen Reflexion folgt, eine vielschichtige Erscheinung, die im Fall des eminenten Schaffens der polnischen Nobelpreisträgerin ihren poetischen Blickpunkt bestimmt und betont.

In der synthetischen Besprechung der vollzogenen Analyse sollte zuallererst festgestellt werden, dass die Ironie der Gedichte Szymborskas konstituierende Mittel hauptsächlich der Kontext ist. Als ein wichtiges außersprachliches Element fordert er von dem Übersetzer, an den einzigen und unwiederholbaren Sinn des Gedichts zu gelangen. Eine für die translatorische Praxis wichtige Erscheinung ist demnach der beobachtete Tatbestand, in dem selbst der Kontext das ironische Spannungsfeld in der Übersetzung verstärkt. Bedingt wurde dies durch die für Polen und Deutsche tragische Geschichte und im Endeffekt durch das Bestehen des Werkes in der deutschsprachigen Fassung. Derselbe Kontext hätte den Übersetzer im Fall eines anderen Gedichts sogar zum Verzicht auf die Übersetzung bewegen können.

Ein anderes für Ironie konstitutives Mittel zeigte sich auch die Form des Gedichts zu sein und genau genommen seine melodisch-tonale Schicht. Es wurde beobachtet, dass Dedecius in der Übersetzung konsequent die Segmentierung der Reimwiederholungen beibehält. Es ist ihm aber nicht gelungen, die regelmäßige Silbenordnung samt ihrem Rhythmus zu rekonstruieren. Für jeden Poesieübersetzer ist dies bestimmt ein waghalsiges Unternehmen, besonders dann, wenn die Form des Gedichts subtil seinen Inhalt unterstützt. Trotzdem soll jene Form – was Anna Legeżyńska unterstreicht – immer ein grundlegender Stimulator der translatorischen Tätigkeiten sein²⁶.

Eine hinsichtlich der translatorischen Praxis beachtenswerte Erscheinung ist die Strategie, in der der Übersetzer dem deutschen Leser im entsprechenden Kontext den ironischen Sinn durch die Verstärkung der bedeutungsbildenden Funktion der Interpunktionszeichen und durch die Anwendung eines stilistischen Pathos annähert. Dank dem Erfindungsgeist des Übersetzers kann der Empfänger besser die Ironie des Gedichts verstehen.

Die Autoren von nahezu allen die Übersetzungen Dedecius' besprechenden Bearbeitungen verbindet eine einhellige Meinung: dieser Übersetzer hat eine außergewöhnliche Fähigkeit, zu den verborgensten Botschaften der Gedichte zu gelangen. Der Sinn des literarischen Werkes – vor allem der ironische Sinn – soll zweifelsohne im Interpretationsprozess entdeckt werden. Dedecius scheint sich darüber im Klaren zu sein und gehört wohl deswegen zu den meist geschätzten Vertretern der polnischen Literatur in Deutschland.

²⁶ Siehe: A. Legeżyńska (1999), S. 46–49.

Bibliographie und Quellen

- Albrecht, J., *Literarische Übersetzung. Geschichte – Theorie – Kulturelle Wirkung*, Darmstadt 1998.
- Barner, W. (Hrsg.): *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart*, München 1994.
- Barner, W. (Hrsg.): *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart*, München 1994.
- Dedecius, K., *Notatnik tłumacza*, übersetzt von J. Prokop u.a., Warszawa 1988.
- Dedecius, K., *Vom Übersetzen. Theorie und Praxis*, Frankfurt am Main 1986.
- Halicka, B., „*Niektórzy lubią poezję*” *Wiersze Wisławy Szymborskiej w Niemczech*, Kraków 2005.
- Hartung, M., *Ironie in der Alltagssprache. Eine gesprächsanalytische Untersuchung*, Opladen/Wiesbaden 1998.
- Illg, J. (Hrsg.): *Radość czytania Szymborskiej*, Kraków 1996.
- Klimaszewska, Z., *Diminutive und augmentative Ausdrucksmöglichkeiten des Niederländischen, Deutschen und Polnischen*, Wrocław 1983.
- Koller, W., *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, 7. aktualisierte Auflage, Wiebelsheim 2004.
- Kuczyński, K.A., *Czarodziej z Darmstadt. Rzecz o Karlu Dedeciusie*, Łódź 1999.
- Lapp, E., *Linguistik der Ironie*, Tübingen 1992.
- Legeżyńska, A., *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*, Warszawa 1999.
- Legeżyńska, A., *Wisława Szymborska*, Poznań 1996.
- Man, P. de, *Pojęcie ironii*, „*Literatura na Świecie*” 1999, Nr. 10–11.
- Pisarska, A., Tomaszewicz T., *Współczesne teorie przekładoznawcze*, Poznań 1996.
- Reiss, K., Vermeer H. J., *Gundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen 1984.
- Snell-Hornby, M. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Translation*, 2. verbesserte Aufl., Tübingen 1999.
- Stala, M., *O jednym z wątków nowego tomu Wisławy Szymborskiej. Nawias, znak zapytania, dwukropek*, „*Tygodnik Powszechny*” Nr. 52/2005.
- Stolze, R., *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*, Tübingen 1994.
- Szczepaniak, J., *Zu sprachlichen Realisierungsmitteln der Komik in ausgewählten aphoristischen Texten aus pragmalinguistischer Sicht* (= *Danziger Beiträge zur Germanistik* Bd. 1), Frankfurt am Main 2002.
- Szymborska, W., *Der Augenblick / Chwila*, übertragen und herausgegeben von K. Dedecius, Frankfurt am Main 2005.
- Szymborska, W., *Die Gedichte*, übersetzt von K. Dedecius, Die Brigitte-Edition, Bd. 12.
- Szymborska, W., *Sto wierszy. Sto pociech / Hundert Gedichte. Hundert Freuden*, übersetzt von K. Dedecius, Kraków 1997.
- Szymborska, W., *Wiersze wybrane*, Kraków 2004.
- Tabakowska, E., *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*, Kraków 2001.
- Weinrich, H., *Linguistik der Lüge*, Heidelberg 1966.

Poetyka ironii w praktyce translatorskiej Karla Dedeciusa. Zagadnienia przekładu ironicznych implikacji w wierszach Wisławy Szymborskiej

Streszczenie

Autor publikacji podejmuje próbę wyjaśnienia, jakiej rzeczywistości językowej i pozajęzykowej dotyczy ironiczny model świata tworzony przez tłumacza wierszy Szymborskiej oraz wskazuje na trudności, jakie może sprawić tłumaczowi zawołowany ironią tekst poetycki. Jego celem jest więc zobrazowanie złożoności przekładu poetyki ironii. Autor nie poprzestaje w swojej analizie na porównaniu tłumaczeń z tekstami oryginalnymi, ale nade wszystko stara się przebadać przekłady wybranych ironicznych utworów w aspekcie ich funkcjonowania w języku docelowym, zważając jednocześnie na kryterium makrokontekstualne. Ustala się między innymi, co warunkowało podejmowanie przez tłumacza określonych decyzji w procesie przekładu.

Ze względu na empiryczny charakter publikacji oraz ograniczenia redakcyjne autor nie podejmuje poszerzonej analizy istoty ironii oraz przekładu artystycznego, podaje jednak ważne źródła bibliograficzne, szczegółowo badające tę problematykę.

Gdańsk 2008, Nr. 16

Izabela Olszewska
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański

Elementy kulturowe w tłumaczeniu powieści I.B. Singera

Dzieje i tradycje kulturowe aszkenazyjskich Żydów odegrały do wybuchu II wojny światowej istotną rolę w procesie kontaktów językowych oraz kulturowych, zarówno jeśli chodzi o wpływ na język polski jak i na inne języki, w tym niemiecki; o kontaktach kultury żydowskiej i chrześcijańskiej świadczą liczne zapożyczenia językowe. Współcześnie jednak język jidysz używany jest w żydowskich ortodoksyjnych środowiskach w Izraelu oraz USA. Należy zatem zbadać, na ile oraz w jakim charakterze wpływy leksykalne utrzymały się we współczesnym języku polskim i niemieckim oraz jak dalece sugerują się tłumacze przy doborze ekwiwalentów stwierdzeniem prof. Adamczyk-Garbowskiej (1994: 126), że „współczesny polski czytelnik, sięgający po utwory Singera, wie bardzo niewiele o rzeczywistości opisywanej przez pisarza“.

Dlatego też zamierzam na przykładzie tekstów tłumaczonych na język polski i niemiecki scharakteryzować elementy judaizmu oraz języka jidysz będące pozostałością wcześniejszych kontaktów językowo-kulturowych, a także przedstawić sposób tłumaczenia tychże elementów, ze szczególnym uwzględnieniem procedur stosowanych w przekładzie realiów żydowskich. W swoich badaniach zastosowałam metodę porównawczą, dokonując analizy tekstów I.B. Singera¹ w języku angielskim oraz ich przekładów na język polski i niemiecki. O wyborze materiału empirycznego zadecydowały przede wszystkim znajdujące się w tekstach literackich opisy życia codziennego, zarówno przed- jak i powojennego aszkenazyjskich Żydów w Polsce i w Ameryce, ich kultury, obyczajów oraz języka a także fakt, iż omawiane teksty Singera ukazały się pierwotnie w języku jidysz, i dopiero później w angielskiej wersji językowej, która stanowiła tekst wyjściowy wszystkich tłumaczeń na języki obce². Istotnym kryterium był również

¹ Określanego też mianem pisarza amerykańskiego, tworzącego w jidysz” BHE (T20; 1995: 311): „amerikanischer Schriftsteller jiddischer Sprache”.

² Należy rozróżnić tutaj pomiędzy czytelnikiem żydowskim a czytelnikiem nieżydowskim. Adamczyk-Garbowska (2002: 18–19) wyjaśnia tenże podział w następujący sposób: „The Yiddish addressee has a background in Yiddish literature, Jewish lore and Judaism and is generally more

fakt, iż, jak to słusznie stwierdza Geller (1994:124), „I.B. Singer był ostatnim współcześnie żyjącym klasykiem literatury w języku jidysz. Skoro uznany został za klasyka, jego język staje się językiem normotwórczym”³.

Analizowane przeze mnie utwory to: „*Urząd mojego ojca*”, określane jako literacka biografia pisarza, czyli wspomnienie dzieciństwa spędzonego przede wszystkim w Warszawie, w kamienicy przy ulicy Krochmalnej; „*Sztukmistrz z Lublina*” – opowieść o wędrownym żydowskim cyrkowcu, który początkowo dość swobodnie traktuje nakazy swojej religii, później jednak przechodzi wewnętrzną przemianę i wybiera żywot pustelnika. Kolejna powieść – to „*Szosza*”, czyli historia trudnej miłości i jeszcze trudniejszych wyborów życiowych, natomiast „*Meszuge*” – jak wskazuje sam tytuł – to opowieść o szaleństwie, obłąkaniu w jakim znajduje się świat i tym samym główni bohaterowie książki. W „*Cieniach nad rzeką Hudson*” autor opisał rzeczywistość amerykańskich Żydów, którzy uniknęli Holocaustu.

O tłumaczeniu judaizmów Adamczyk-Garbowska (1993: 7) wypowiada się następująco:

„Tłumacz musi wyobrazić sobie realia, o jakich pisze Singer, i dobrać odpowiednie słowa. Często w języku angielskim nie ma właściwych terminów, natomiast w polskim można znaleźć je bez trudu. Wieki współżycia Polaków i Żydów, mimo, że mieszkali częściej obok siebie niż razem, wpłynęły na wzajemne przenikanie się języków polskiego i jidysz. Dlatego więc *pudding* to nie *zapiekanka*, tylko „kugel”; *bath* to nie *wanna*, lecz „mykwa”; *beadle* to nie *kancelista*, lecz „szames”.

Nieco krytyczniej odnosi się do tego aspektu Paweł Hertz (2005: 316), który tak analizuje swoje decyzje translatorskie w tłumaczeniu na język polski „*Opowieści chasydów*” Martina Bubera:

„Pisarze polscy, nawet najżyczliwiej dla tego środowiska usposobieni, wprowadzili znaczną liczbę wyrazów, nie wnikając głębiej w ich treść i poprzez żydowski najczęściej, w sposób zdeformowany brzmieniowo i graficznie, utrwalili w naszym słownictwie takie określenia jak *tates* czy *cyces*. Te śmiesznie brzmiące wyrazy są jednak wielkiej powagi. Znajdując w tekście Bubera wiele owych realiów, starałem się utrzymać je w kręgu powagi, która im przystoi. Szedłem więc śladem tłumaczy Pisma Świętego [...]. Ogólną więc tendencją było unikanie ustalonych w polszczyźnie „judaizmów”, uprawnionych oczywiście, lecz tu nie nadających się, moim zdaniem, do użycia”.

traditional in his or her literary tastes, but more importantly such a reader constantly confronts the described reality with his knowledge and first-hand experience [...]. The English addressee, on the other hand, will treat the East European reality as a fairly exotic novelty. He or she will be mainly interested in the general message and tend to read Singer`s fiction in a more universal and symbolic way”.

³ Dzięki przekładom z języka angielskiego i literackiej Nagrodzie Nobla Singer stał się popularnym autorem, co przelożyło się na dostępność jego książek na polskim i niemieckim rynku.

Do najczęstszych procedur translatorycznych⁴ stosowanych w tłumaczeniu elementów kulturowych należą: **zapożyczenie** czyli „zachowanie w tekście docelowym słowa lub wyrażenia, należącego do języka wyjściowego, ponieważ język docelowy nie dysponuje odpowiednim ekwiwalentem” (Tomaszkiewicz 2006: 124). W przypadku tłumaczenia Singera można mówić raczej o specyficznym zastosowaniu tej techniki, ponieważ elementy kultury żydowskiej nie są dla polskiego i niemieckiego czytelnika elementami całkowicie obcymi, gdyż zapożyczone zostały już znacznie wcześniej. Dlatego też mówimy tutaj nie o tłumaczeniu, lecz o zastępowaniu elementu tekstu języka wyjściowego odpowiednim elementem języka tekstu docelowego. Pamiętać należy także, iż judaica zarówno w języku wyjściowym angielskim, jak i w językach docelowych są elementami kultury obcej i definiowane są jako *wtręty obcojęzyczne* (Bednarczyk 2002) lub inaczej *elementy kultury trzeciej* (Urbanek 2002). Występują zatem w tekście wyjściowym i docelowym w formie transkrybowanej z języka hebrajskiego bądź jidysz. Kolejnymi procedurami są **adaptacja** rozumiana jako „zastąpienie pewnej rzeczywistości społeczno-kulturowej języka docelowego przez element rzeczywistości, charakterystyczny dla kultury docelowej” (Tomaszkiewicz 2006: 22), **uzupełnienie**⁵ czyli wprowadzenie do tekstu docelowego dodatkowych informacji, które nie istnieją w tekście wyjściowym (jest bardzo często stosowaną techniką w przekładzie powieści Singera); oraz **opuszczenie** – definiowane przez Tomaszkiwicz (2002: 72) jako „błąd tłumaczeniowy, polegający na opuszczeniu w tekście docelowym, bez wyraźnych przyczyn, jakiegoś fragmentu tekstu wyjściowego”. W przypadku tłumaczeń judaizmów opuszczenia zauważalne są w ilościach śladowych, przeważnie w tekstach tłumaczonych na język niemiecki. Prawie we wszystkich tekstach docelowych występowały **przypisy tłumacza** definiowane przez Tomaszkiwicz (2002: 79) jako „wprowadzenie do tekstu docelowego przez tłumacza dodatkowych informacji, które „najczęściej dotyczą faktów kulturowych i cywilizacyjnych, ocenionych jako nieprzekładalne i zwykle nieznanne adresatom przekładu.” W przypadku tłumaczeń I.B. Singera elementy kulturowe wyjaśniane były w słowniczkach umieszczonych na końcu książki; ostatnią techniką jest **stylizacja** rozumiana jako „świadome wykorzystanie w tekście określonych środków językowych tworzących całość pod względem funkcjonalno-estetycznym” (Lukszyn 1998:309), która

⁴ Zwanych inaczej *techniką tłumaczeniową* (Tomaszkiewicz 2006, Snell-Hornby 1999) czyli „decyzje jednostkowe tłumacza, dotyczące poszczególnych segmentów tekstu, analizowanych w mikrokontekście” (Tomaszkiewicz 2006: 95), które rozumiane są tutaj w odróżnieniu do strategii tłumaczenia, „która determinuje postępowanie globalne tłumacza w stosunku do określonego tekstu” (ibidem).

⁵ Oczywiście kwestią dyskusyjną jest tutaj rozróżnienie pomiędzy *eksplicytacją* (rozumiana jako „rezultat pewnego rozwinięcia, wprowadzającego do tekstu docelowego dodatkowe informacje semantyczne, które nie istnieją w tekście wyjściowym” (Tomaszkiewicz 2006: 37) a *uzupełnieniem*, które traktowane jest jako „błąd tłumaczeniowy polegający na dodaniu w sposób nieuzasadniony w tekście docelowym pewnych zbędnych elementów informacji [...] Zdaniem Tomaszkiwicz (2006: 113) „nie należy utożsamiać uzupełnienia z eksplicytacją, która bywa uzasadniona”.

dominowała w tekstach niemieckich (stylizacja na język jidysz i hebrajski). Zastosowanie technik translatorskich zaprezentuję na przykładzie wybranych zwrotów z zakresu *kaszut*, czyli żydowskich reguł żywieniowych oraz kuchni żydowskiej, których kulturowa specyfika znana jest zarówno polskiemu jak i niemieckiemu czytelnikowi raczej w ograniczonym wymiarze i kojarzy się przede wszystkim z takimi wyrażeniami jak *koszerny* czy *maca*, natomiast określenia jak np. *chałka* raczej z kuchnią rodzimą. Jak słusznie stwierdza Tadeusz Barowicz, autor książki *Kuchnia żydowska*:

„Wiele potraw, które dziś uważamy za żydowskie, nie należy wyłączać do żydowskiej kultury kulinarnej. Gołąbki, tradycyjne danie żydowskie, jest bardzo powszechne we Wschodniej Europie. Bliny i pyzy lub knedle, są znane wszystkim Niemcom, nie tylko tym pochodzenia żydowskiego. Jednak połączenie tych różnorodnych potraw w jeden styl gotowania wraz z naszymi własnymi innowacjami tworzy kuchnię żydowską”.

Nazwy egzotyczne jak: *chamec*, *charoset* bądź *cymes* znalazły w tekstach docelowych także swoje odpowiedniki w formie zapożyczeń, opisu lub adaptacji. Terminy *koszerny*⁶ i *trefny* pojawiały się w utworach literackich, zarówno w angielskim oryginale, jak i w tłumaczeniach najczęściej jako internacjonalizmy *kosher*, *koszerny*, *kocher*, *tref*, *trefny*, *trejfe*, przy czym stylizacja językowa widoczna jest przede wszystkim w tłumaczeniu niemieckim. Formy opisowe *nieczysty*, *niekoszerny*, *etwas Unreines*, *Unkoscheres* czy *verbotene Speise* `potrawa zakazana´ stosowane były sporadycznie, niemal zawsze jako odzwierciedlenie angielskiego oryginału. W przypadku zwrotu *glatt kosher-lemehadrin min hamehadrin* zauważamy w polskim tłumaczeniu redukcję do *całkowicie koszerny*, natomiast w wersji niemieckiej pozostaje zgodnie z tekstem wyjściowym *absolut kosher-lemehadrin min hamehadrin*.

Maca, czyli „suche, pozbawione wody, płaskie placki z niekwaszonego ciasta” (PSJ/T2 2003: 77) występuje w angielskiej wersji w formie opisowej *leavened bread* `chleb zaczynowy`, rzadziej jako *matzoh*. W tłumaczeniach słusznie użyto zwrotu *maca/Mazze*, zachowując koloryt tekstu. Wyjątek stanowią w tej grupie angielskie sformułowania *matzo dumplings* i *matzo-meal pancakes*. W polskiej wersji użyto adaptacji kluseczki oraz parafrazy *pieczone kluseczki z mięsem*, natomiast w tekście niemieckim tłumacz oddał całkowicie koloryt kultury żydowskiej poprzez stylizację na język jidysz *Chremsel*, bądź częściowo poprzez *Mazze Klößchen*.

Nazwy potraw takich jak *cymes* oraz *gefilte fisz* pochodzą wprawdzie z niemieckiego ale znane są za pośrednictwem języka jidysz. „Potrawa złożona z warzyw i owoców, zaliczana do deserów bądź ciepłych dań owocowo-warzywnych” (PSJ/T1 2003: 304) to *cymes*, który w wersji angielskiej pojawiał

⁶ Pochodzi on od hebr. *kaszer* czyli `nadający się, właściwy, odpowiedni; w jidysz *koszer* używany jest w odniesieniu do czystości rytualnej, koszerności oraz *trefny* (wyraz spolszczony, „pochodzący od hebrajskiego *trefa* oznaczającego `zwierzę rozszarpane przez dzikie bestie´”) z czasem używany jako opozycja do *kaszer*, w jidysz *trejfe* (PSJ/T2 2003: 736).

się w formie opisowej *candied fruits* `kandyzowane owoce`, *candied carrots* `kandyzowane marchewki` lub po prostu *carrots* `marchewki` przetłumaczony został na język polski właśnie jako *cymes*⁷, natomiast w niemieckiej wersji językowej za wzorem angielskim użyto zwrotu: *kandierte Früchte*, *kandierte Karotten* i *Mohrrüben*. Aszkenazyjskie potrawy *gefilte fisz* i *gefilte kischkes* pojawiają się w angielskiej wersji językowej jako *gefilte fish* i *stuffed derma*. Stylizacja na język jidysz widoczna jest tylko w niemieckim tłumaczeniu: *gefillte/gefilte Fisch* i *gefillte Kischkes* lub *gefilltes Heldsl*. W polskim tekście zauważamy neutralne kulturowo *faszerowaną gęsią szyjkę* i *faszerowaną rybę*, bądź zredukowaną formę *kiszka* i *ryba*.

Innym przykładem tłumaczenia elementów kulturowych jest znajdująca się w angielskim tekście *challah*, która w języku polskim znana jest jako „pleciona bułka” *chała* lub *chałka* i w takiej wersji pojawia się w tłumaczeniu. W tekstach niemieckich mamy do czynienia z całą paletą zwrotów, poczynając od zmienzonej formy *Chale* (pisownia z wielkiej litery), bądź stylizowanej na język jidysz, pisanej z małej litery *chale*, poprzez adaptację *Weißbrotopf* `biały pleciony chleb`, lub *Sabbatlaibe* `bochenki szabatowe, na *chale*, *trockenes, weißes Sabbatbrot* `chale, suchy, biały chleb szabatowy` kończąc. W jednym z tekstów pojawia się nawet *Barches*- odpowiednik chałki w zachodnim jidysz.

W przypadku spożywanych podczas szabat *kugla* czyli „potrawy podobnej do znanego w kuchni anglosaskiej puddingu (lub zapiekanki), której podstawowe składniki to masa z tartych ziemniaków, makaronu lub pieczywa, mąki, ryżu czy kaszy z różnymi dodatkami” (PSJ/T1 2003: 845) czy *czulentu* jest to także „rodzaj zapiekanki z mięsem, złożonej z wielu różnych składników, dobieranych w zależności od tradycji lokalnych” (PSJ/T1 2003: 310) tłumaczenie nie stanowiło dużego problemu, o ile w tekście oryginału obecne były egzotyzymy *kugel* bądź *kugel*. Ciekawie jednak zinterpretowano formy opisowe obu potraw: angielskie *sabbath stew*, to czasem *szabatowy czulent* bądź zmieniony *Tscholent*, a czasem *der Kugel für den Sabat*. Nie uznałabym tego jednak za błąd w interpretacji, ponieważ obie potrawy spożywane były zwyczajowo podczas szabat a kontekst angielski nie pozwala na dokładne sprecyzowanie rodzaju potrawy. Inne formy to opis bądź adaptacja, występujące w niemieckiej wersji tłumaczenia: *Sabbath pudding* to *Nudelauflauf mit Fleisch* `zapiekanka makaronowa z mięsem` lub stylizowane na angielskie *noddle pudding* – *Nudelpudding*.

Charoset definiowany jest jako „jedna z potraw podawanych podczas sederu, rodzaj pasty, w której macza się gorzkie zioła” (PSJ/ T1 2003: 274) pojawiła się w oryginale angielskim w dwóch formach: jako egzotyczne *kah-roses* (stylizowane na język hebrajski i zapisany kursywą) lub w formie opisowej jako *sweetener of the bitter herbs*. Natomiast w tłumaczeniach zauważamy tylko i wyłącznie formy egzotyczne *charoset* (wyraz zapisany kursywą

⁷ Ciekawą formę stanowi w polskim tłumaczeniu *cymes* z *marchewką*. Tłumacz słusznie rozpoznał potrawę żydowską, jednak poczuł się niepotrzebnie zobowiązany do użycia za wzorem angielskim słowa *marchewka*.

i odnotowany w słowniczku) lub też po prostu *charoset* w języku polskim i stylizowany na język jidysz *charojssess* (także zapisany kursywą, z małej litery i odnotowany w słowniczku) bądź zniemczone *Charausses* (wyjaśniony w słowniczku).

Chamec, to „pojęcie odnoszące się do wszelkiego rodzaju ciasta wytworzonego z pięciu rodzajów ziarna: pszenicy, jęczmienia, żyta, orkiszu i owsa, jak również produktów zawierających minimalną choćby jego domieszkę” PSJ/T1 (2003: 270). W oryginale występuje zapożyczony z języka hebrajskiego *hametz* lub forma opisowa *leavened dough* `ciasto zaczynowe`. W polskim przekładzie pojawia się *chamec* (wyjaśniony w słowniczku) bądź stylizowany na język jidysz *chumec* (także wyjaśniony w słowniczku), czy też opis bezpośrednio w tekście *chamec, czyli rzeczy niedozwolone w żydowskim gospodarstwie podczas Pesach*. W języku niemieckim występuje obok zapożyczenia *Chametz* jego odpowiednik *Sauerteig*.

Podsumowując chciałabym stwierdzić, iż w tłumaczeniu elementów kulturowych nie stosowano ani jednakowej ani jednolitej procedury. Na podstawie omówionych przykładów zauważyć można jednak tendencję do zamieszczania w tekstach docelowych żydowskich elementów kulturowych w formie zapożyczeń, którą Maria Brzezina (1986: 104) wyjaśnia na przykładzie tłumaczeń na język polski w następujący sposób:

„Kultura polska współżyła przez tysiąclecie z kulturą żydowską na tym samym terenie i w języku literatury polskiej iudaica są na tyle zakorzenione, iż nie wypada zrywać z dotychczasową tradycją, tym bardziej, że niekiedy tłumacze proponują niezbyt trafne ekwiwalenty popularnych iudaiców”

Stosowanie zatem w tekstach docelowych judaików (nawet jeśli są one wyjaśniane bezpośrednio w tekście, bądź w słowniczku na końcu książki) to nie tylko strategia tłumacza zastosowana celem upiększenia lub egzotykcji tekstu ale także dowód na to, iż realia żydowskie nie do końca są obce przeciętnemu polskiemu czy niemieckiemu czytelnikowi, dzięki czemu o frazie „utracone w tłumaczeniu” w przypadku w/w tekstów Singera raczej nie może być mowy.

Wybrane przekłady elementów kulturowych

ANGIELSKI	POLSKI	NIEMIECKI
kosher; kosher; <i>glatt kosher-lemehadrin min hamehadrin;</i> unclean; unkosher; <i>tref;</i> <i>trayf;</i> <i>treyf;</i> <i>tref-unclean; tref;</i> forbidden food;	koszerne; koszer (P) ¹ ; całkowicie koszerne (P); nieczyste; niekoszerne; trefny; trefny; trefna; trefny- nieczysty; trefny; niekoszerna żywność;	koscher; koscher (P) absolut kosher- <i>lemehadrin min hamehadrin;</i> koscher; etwas Unreines; Unkoscheres; <i>trajfe;</i> -----; trejfe (P); <i>trejfe-unrein; trejfe;</i> verbotene Speisen;
matzoh; matzohs; matzo dumplings; matzo-meal pancakes;	maca -----; kluseczki; pieczone kluseczki z mięsem;	Matzen Mazze; Mazze Klößchen; Chremsel (P);
stuffed derma; stuffed derma; stuffed derma; stuffed a derma; gefilte fish; gefilte fish;	kiszka; nadziewana kiszka; faszerowana gęsia szyjka; nadziewać gęsią szyjkę; faszerowana ryba; ryba;	gefillte Kischkes (P); gefilltes Heldsl (P); -----; Tierhaut füllen; gefillte Fisch; gefilte Fisch;
candied fruits; candied carrots; carrots;	cymes; cymes; cymes z marchewką;	kandierte Früchte; kandierte Karotten; Mohrrüben;
challah; challah; challah Purim challah; braided Sabbath loaves; Sabbath loaves;	chała; chała; -----; purimowe chały; szabasowa chała; szabatowe chały;	Barches; Challes (P); <i>chale;</i> Purim-Chale (P); Challes (P); Sabbatlaibe;

¹ (P) – przypis/wyjaśnienie tłumacza bądź wydawcy.

<i>kugel</i> ; kugel; noodle pudding; Sabbath stew; Sabbath pudding; pudding; pudding; noodle pudding; prune stew ² ;	kugel (P); -----; kugel; szabasowy czulent; szabasowy kugel; kugel; kugel; kugel; kugel z suszonymi śliwkami;	<i>kugl</i> (P); > Kugel<; Nudelaufwurf mit Fleisch; der Kugl für den Sabbat (P); Kugl (P); Pudding; Pudding; Nudelpudding oder- aufwurf; Pflaumenmus;
<i>cholent</i> ; <i>cholent</i> ; <i>cholent</i> ; <i>cholent</i> , the Sabbath stew; Sabbath stew; Sabbath stew;	czulent (P); czulent; czulent; szabasowy czulent; szabasowy czulent; szabasowy czulent;	<i>tscholent</i> (P); Tscholentmahl; Tscholent; Tscholent; Tscholent; der Kugl für den Sabbat (P);
<i>kharoses</i> ; sweetener of the bitter herbs;	<i>charošet</i> (P) charošet;	<i>charojsses</i> (P); Charausses (P)
hametz; hametz; leavened dough;	chamec; chamec, czyli rzeczy niedozwolone w żydowskim gospodarstwie podczas Pesach; chumec (P);	Chametz; Chamez; Sauerteig;

² *Prune stew* w wydaniu w języku jidysz to *kompot ze śliwek*. Tłumacz nie rozpoznał napoju; w wersji polskiej pojawia się *kugel* a więc potrawa (tłumacz zapewne skojarzył fakt, iż *kugel* w jednej ze swoich wersji może być potrawą z owoców), natomiast w języku niemiecki pojawia się bezpieczny, neutralny *Pflaumenmus*.

Źródła

- Singer I.B. (1966): *In My Father`s Court*. Farrar, Straus and Giroux, New York.
 Singer I.B. (2004): *Urząd mojego ojca*. MUZA 2004, Warszawa.
 Singer I.B. (2002): *Mein Vater der Rabbi*. Rowohlt Verlag 2002, Hamburg.
 Singer I.B. (1978): *Shosha*. Fawcett Crest Books, New York.
 Singer I.B. (2001): *Szosza*. MUZA, Warszawa.
 Singer I.B. (2003): *Schoscha*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
 Singer I.B. (1968): *The Magician of Lublin*. Bantam Books, New York.
 Singer I.B. (1988): *Sztukmistrz z Lublina*. Kolekcja Gazety Wyborczej, EU.
 Singer I.B. (2003): *Der Zauberer von Lublin*. Rowohlt Verlag, Hamburg.
 Singer I.B. (1994): *Meshugah*. Farrar, Straus and Giroux, New York.
 Singer I.B., (2004): *Meszuge*. MUZA, Warszawa.

- Singer I.B. (2000): *Meschugge*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Singer I.B. (1999): *Shadows on the Hudson*. A Plume Book, New York.
- Singer I.B. (2000): *Cienie nad rzeką Hudson*. MUZA, Warszawa.
- Singer I.B. (2000): *Schatten über dem Hudson*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Literatura

- Adamczyk-Garbowska M. (1988): *Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dziecięcej. Problem krytyki przekładu*. Wydawnictwo Ossolińskich, Wrocław.
- Adamczyk-Garbowska M. (1994): *Polska Isaaca Bashevisa Singera. Rozstanie i powrót*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Adamczyk-Garbowska M. (1996): Związki literackie Isaaca Bashevisa Singera, [w:] Łoch E. (red.): *Literackie portrety Żydów*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Adamczyk-Garbowska M. (2002): The beginning as an end: early Polish history in Isaac Bashevis Singer`s *Der Kenig fun di felder* (The king of the fields), [w:] *Slavic Almanac*, vol. 8 (No. 11). University of South Africa.
- Adamczyk-Garbowska M. (2004): *Odcienie Tożsamości. Literatura Żydowska jako zjawisko wielojęzyczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Adamczyk-Garbowska M., Wróblewski B. (red.) (2005): *Biłgoraj czyli raj. Rodzina Singerów i świat, którego już nie ma*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Adamczyk-Garbowska M. (2002): I.B. Singer`s Works in Yiddish and English: The Language and the Addressee, [w:] Denman H. (red.): *Isaac Bashevis Singer: His work and his world*. Brill Leiden, Boston.
- Barowicz T., (2007) *Kuchnia żydowska*. Klub dla Ciebie, Warszawa.
- Bednarczyk A. (2002): *Kulturowe aspekty przekładu literackiego*. Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Borzymińska Z., Żbikowski A. (2003): *Polski Słownik Judaistyczny*. T. 1/2 (PSJ). Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Brockhaus Enzyklopädie (BHE) in vierundzwanzig Bänden (1996) Brockhaus, Leipzig-Mannheim.
- Brzezina M. (1986): *Polszczyzna Żydów*. PWN, Warszawa-Kraków.
- Buber M. (2005): *Opowieści Chasydów*. Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów W drodze, Poznań oraz Fundacja Zeszytów Literackich, Warszawa.
- Geller E. (2003): Jiddisch in Forschung und Wirklichkeit, [w:] *Convivium* 2003. DAAD, Bonn, 235-254.
- Geller E. (1994): *Jidysz – język Żydów polskich*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Henschelmann K. (1986): *Technik des Übersetzens*. Französisch-Deutsch. Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Kameraz-Kos N. (1997): *Święta i obyczaje żydowskie*. Cyklady, Warszawa.
- Kątny A. (2007): Zu den deutschen Entlehnungen in der kulinarischen Lexik des Polnischen, [w:] F. Grucza et al. (Hrsg.): *Germanistische Wahrnehmungen der*

- Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität*. Euro-Edukacja, Warszawa.
- Koller W. (2004): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Quelle & Meyer Verlag, Wiebelsheim.
- Lewicki R. (2000): *Obcość w odbiorze przekładu*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Lukszyn I. (1998): *Tezaurus terminologii translatorycznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pisarska A., Tomaszkiwicz T. (1998): *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Stern H. (2000): *Wörterbuch zum jiddischen Lehnwortschatz in den deutschen Dialekten*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Snell-Hornby M. (1999): *Handbuch Translation*. Stauffenburg-Verlag, Tübingen.
- Tuszyńska A. (2002): *Singer. Pejzaże pamięci*. MUZA S.A., Warszawa.
- Tomaszkiwicz T. (2006): *Terminologia tłumaczenia*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Urbanek D. (2002): *Elementy trzeciej kultury w procesie przekładu*, [w:] R. Lewicki (red.): *Przekład – język – kultura*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Kulturelemente in der Übersetzung der Romane von I.B. Singer Zusammenfassung

Das Zusammenleben der aschkenasischen Juden und der christlichen Welt in Mitteleuropa war seit Jahrhunderten bis zum Zweiten Weltkrieg der natürliche Grund zum gegenseitigen Austausch im Bereich der Kultur und der Sprache. Sowohl den polnischen als auch den deutschen Einheimischen waren die jüdischen Realien, vor allem aus den alltäglichen Kontakten, bekannt. Heute ist leider der jiddisch-deutsche Kontakt die Geschichte. Das gleiche betrifft natürlich die jüdisch-polnischen Beziehungen und obwohl gegenwärtig die Tendenz zur Wiederbelebung der jüdischen Kultur zu sehen ist, assoziieren die Mitteleuropäer das Judentum eher als etwas Exotisches als Einheimisches. In meinem Beitrag wird der Versuch unternommen, die Spuren des jiddischen/jüdischen Wortschatzes, sowie der aschkenasischen Kultur zu untersuchen – dies geschah am Beispiel ausgewählter Werke der jiddischen Literatur und deren Übersetzungen ins Deutsche und Polnische.

Gdańsk 2008, Nr. 16

Marcin Lendzion
Filologiczne Studium Doktoranckie
Uniwersytet Gdański

W kwestii prakseologii tłumaczeniowej – terminologiczne słowniki przekładowe

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł traktuje o zagadnieniach związanych ze słownikami przekładowymi w kontekście translacji tekstów specjalistycznych, a w szczególności praktycznego (prakseologicznego) ujęcia tegoż procesu i zadaniowości terminologicznego słownika przekładowego. Zaczęę w pierwszej kolejności od przedstawienia specyfiki słownika przekładowego, który klasyfikuje się według charakterystyki uwzględniającej obecność ekwiwalentów obcojęzycznych.¹ Słowniki przekładowe, zwane również translatorycznymi, stanowią obok słowników ortograficznych największą liczbę na rynku wydawniczym. Jak sama nazwa wskazuje, słowniki translatoryczne zawierają **propozycje** tłumaczenia jednostek w danym kontekście językowym (Lukszyn, Zmarzer 2001: 145), a więc w słownikach takowych zestawia się – w najprostszym układzie – terminologię obcojęzyczną z terminologią rodzimą lub odwrotnie, jako terminologie ekwiwalentne.

Określając przeznaczenie terminologicznego słownika przekładowego i jakie cele realizuje taki właśnie typ słownika, odczytuję jednoznacznie, iż słownik przekładowy adresowany jest do grona odbiorców mających do czynienia z przekładem terminów z jednego języka na drugi, a więc w pierwszej kolejności mam na myśli tłumaczy słowa mówionego i pisanego, w drugiej zaś osoby posługujące się różnymi językami w obrębie jakiejś działalności zawodowej, jak prawnicy, lekarze, kontrahenci, handlowcy międzynarodowi. Słownictwo języka źródłowego zestawione z odpowiednikami w języku docelowym stanowi pomoc lingwistyczną i ułatwia komunikację międzyludzką, natomiast terminy użyte w odpowiednim kontekście niwelują brak zaawansowanej

¹ Podział słowników zaczerpnięty z *Teoretyczne podstawy terminologii*, Lukszyn/Zmarzer 2001.

znajomości gramatyki języka obcego. Jak wynika z powyższego, jednostki wejściowe w słowniku przekładowym z propozycją ich tłumaczenia w innym języku traktowane są jako ekwiwalenty, a więc jednostki równe wartością // równoważne (SJP 1999: 183). Mówiąc o ekwiwalencji Barbara Kielar pisze o związkach, jakie zachodzą między tekstem przekładu lub jego częścią i odpowiednim tekstem źródłowym lub jego częścią (Kielar 2003: 89), które w tym przypadku stanowią dodatkowo źródła terminów, których to ekwiwalenty w różnych językach są rejestrowane w słowniku, co przedstawiam na następującym autorskim schemacie:

Terminologiczny słownik przekładowy:

<u>Bank 1</u> : terminy w języku źródłowym	← <u>kontekst</u> →	<u>Bank 2</u> : terminy w języku docelowym
---	---------------------	---

Schemat 1. Banki terminów w słowniku

Jak wynika z powyższego schematu, słownik translatorski łączy w sobie dwa ekwiwalentne względem siebie banki słownictwa specjalistycznego w ramach określonego kontekstu językowego lub w obrębie jakiejś dziedziny życia profesjonalnego. Związki między tymi ekwiwalentami na poziomie tekstu Olgierd Wojtasiewicz określił w następujący sposób: *tekst b w języku B jest odpowiednikiem (czyt. ekwiwalentem) tekstu a w języku A, jeżeli tekst b wywołuje taką samą reakcję (zespół skojarzeń) u odbiorcy, co tekst a* (Wojtasiewicz 1996: 17). *Tekst w tym przypadku postrzegam jako źródło określonej terminologii, a sam terminologiczny słownik przekładowy może pełnić rolę zbioru ekwiwalentów sensu stricto*. Co się tyczy wspomnianych tekstów, Barbara Kielar pisze dalej o symetrii intertekstowej między dwoma tekstami: oryginału i tłumaczenia. Cechami tej symetrii są: odpowiedniość terminologiczna, analogiczny układ, minimalne zróżnicowanie składniowe i stylistyczne, stopień idiomatyczności (Kielar 2007: 153). W *Małej encyklopedii przekładoznawstwa* zaś, ekwiwalencja występuje tuż obok takich pojęć jak: równoważność semantyczna na poziomie języka (wąskie pojęcie), zastąpienie materiału oryginału przez materiał w innym języku, ekwiwalencja konotacyjna (szerokie pojęcie). Ekwiwalencję determinuje również szereg czynników, a mianowicie: twórca/nadawca, zamiar komunikacyjny, odbiorca, kanał, miejsce, czas, powód, funkcja, temat, presupozycje pragmatyczne, struktura, elementy niewerbalne, leksyka, składnia, elementy suprasegmentalne, skutek (MEP 2000: 68).

2. Translacja

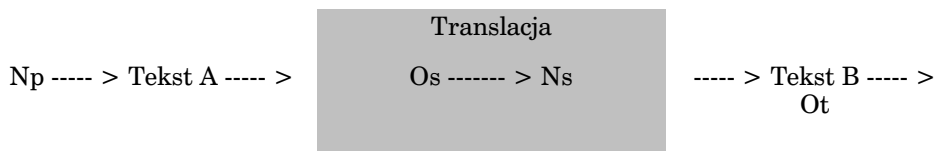
Proces translacji odbywa się na poziomie szeroko rozumianego materiału empirycznego, jakim jest *tekst a*, a w fazie końcowej otrzymujemy *tekst b* // translat // tłumaczenie // przekład – pisemny, bądź ustny.

Adam Marchwiński dokonał ewaluacji teorii translatorycznych, odsyłając wnikliwych badaczy do nazwisk takich jak: F. de Saussure, W. von Humboldt, A. Schleicher, J. Baudouin de Courtenay, J.C. Catford, E.A. Nida, A.W. Fiodorow, J.I. Recker, L.S. Barchudarov, W.N. Komissarow, A. Bogusławski, Z. Kozłowska, I.I. Rewzin, W. J. Rozenzweig, J. Lukszyn, E. Coseriu, G. Jäger, A.D. Szwejcer, K. Reiss, H.J. Vermeer, A. Ludskanow, O. Kade, W. Wilss, F. Grucza (por. Marchwiński 2007).

Czynność tłumaczenia „dorobiła się” przez lata rozmaitego nazewnictwa nauki związanej z procesem tłumaczenia, jako przedmiotem badań naukowych, a mianowicie możemy mówić tu o: translatoryce Gruczy, przekładoznawstwie Wojtasiewicza, Lebedzińskiego, Pieńkosa, Dąbskiej-Prokop, translatoologii // trauduktologii Pisarskiej, Tomaszkiwicz, Krysztofiak, nauce o przekładzie Urbanek (por. Urbanek 2007: 327).

Olgierd Wojtasiewicz proponuje definicję, która precyzuje, iż operacja tłumaczenia polega na sformułowaniu w pewnym języku odpowiednika wypowiedzenia sformułowanego uprzednio w innym języku (por. Wojtasiewicz 1996: 12). Definicję Wojtasiewicza możemy zastosować w całości odnośnie działań terminograficznych i słownika przekładowego, a więc: operacja konstruowania słownika przekładowego polega na sformułowaniu w pewnym języku ekwiwalentów terminów utworzonych uprzednio w innym języku i zestawieniu ich na kartach słownika w sposób właściwy dla technik terminograficznych.

Wobec powyższego, w procesie tłumaczenia słownik przekładowy może stać się narzędziem wspomagającym pracę tłumacza (jednego z uczestników procesu tłumaczenia). *Układ translacyjny* Franciszka Gruczy (1981: 11) to podwaliny całej teorii związanej z przekładem tekstów i wielokrotnie przytaczany przez znawców tematu.. Układ ten przedstawia fragment rzeczywistości, który od wielu lat jest przedmiotem badań innych teoretyków translacji. Zaczęę w tym miejscu od pierwotnej wersji schematu, który przedstawia się następująco:

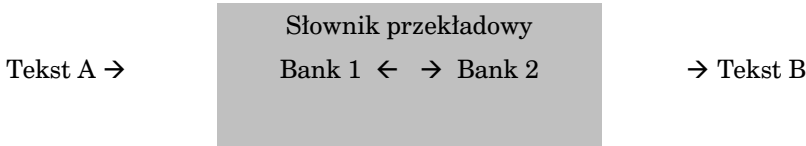


Schemat 2. Układ translacyjny

Pierwszy uczestnik procesu tłumaczenia to *Np*, czyli nadawca primarny, od którego rozpoczyna się cały akt komunikacji. Nadawca primarny jest nadawcą *Tekstu A* (tekstu źródłowego), który przekazuje *Os*, czyli odbiorcy pośredniemu, a więc **osobie** dokonującej – według określonych strategii tłumaczeniowych – przekładu *Tekstu A*. Ten sam uczestnik (mowa o odbiorcy pośrednim) staje się w tym momencie *Ns*, czyli nadawcą pośrednim będącym w posiadaniu *Tekstu B* (tekstu docelowego // przekładu // translatu //

tłumaczenia). Cały proces zamyka *Ot*, czyli odbiorca terminalny, a więc adresat, do którego skierowany jest wspomniany już *Tekst B*, ekwiwalentny do *Tekstu A*.

Wobec przedstawionych powyżej rozważań stawiam pytanie: Gdzie umieścić słownik przekładowy w przedstawionym układzie prof. F. Gruczy, aby w pełni ukazać jego zadaniowość? Układ ten, uzupełniony o słownik przekładowy mógłby być przedstawiony w następujący sposób na autorskim schemacie:



Schemat 3. Słownik przekładowy w układzie translacyjnym

Objaśnianie powyższego schematu zaczynam od stwierdzenia, iż w samym słowniku przekładowym mamy już do czynienia z translacją na poziomie słownikowym. Od *Tekstu A*, którego nadawcą w domyśle jest nadawca primarny, rozpoczynamy analizę powyższego układu. *Tekst A* stanowi tu źródło terminów (tekst terminonośny) w języku źródłowym, które stanowią pewien zbiór terminologiczny – *Bank 1*. Przechodzimy w tym momencie do etapu translacji z wykorzystaniem strategii tłumaczeniowych i słownika przekładowego, gdzie uczestnikiem jest w domyśle **osoba** dokonująca przekładu. W wyniku poszukiwania tłumaczeń terminów, otrzymujemy ekwiwalentny zbiór terminów w języku docelowym – *Bank 2*. Produktem końcowym wykonanej pracy jest *Tekst B*, w którym wykorzystano terminologię *Banku 2*, a więc terminy o nowym potencjale tekstotwórczym. Nowy *Tekst B* jest z kolei adresowany do odbiorcy terminalnego. Z prakseologicznego punktu widzenia, słownik przekładowy jest zestawieniem terminów w jednym języku z ich odpowiednikami w innym, często w wyniku pracy na tekstach paralelnych // hybrydowych, które ułatwiają wprowadzanie nowych jednostek do słownika, i na których w dużej mierze pracują terminografowie. Z punktu widzenia lingwistyki korpusowej teksty terminonośne stanowią odpowiedni materiał badawczy dla tworzenia korpusów obcojęzycznych (S. Grucza 2007: 103).² Wreszcie, z punktu widzenia językoznawstwa kontrastywnego, teksty obcojęzyczne stanowią materiał porównawczy (por. Kalisz 2000: 97).

² <http://www.korpus.pl/> – korpus języka polskiego
<http://korpus.pwn.pl/> – korpus języka polskiego
<http://korpus.ia.uni.lodz.pl/> – korpus w wersji polskiej i angielskiej
<http://dwscorpus.de/> – korpus języka niemieckiego.

3. Przekład prawniczy

Proces translacji ogólnej oraz problemy ekwiwalencji literackiej stawiam tu w opozycji do procesu translacji specjalistycznej i ekwiwalencji terminologicznej w danym języku obcym specjalistycznym. Jednym z najbardziej opisanych języków specjalistycznych (środowiskowych), obok języka technicznego, to język prawno-prawniczy, który Matalewska określa mianem *lingua legis*, jako przedmiot badań legilingwistyki (por. Matalewska 2007: 24–30).

Mając na myśli tłumaczenie tekstów prawniczych mówimy o tłumaczeniu z jednego języka prawniczego na drugi, przy czym nie stosuje się w języku docelowym terminologii potocznej, czy jakiegokolwiek terminologii pośredniej (Groot 2002: 223). Tłumacz decyduje więc o strategii tłumaczeniowej przy danym tekście i o wyborze ekwiwalentów. Wobec powyższego w literaturze przedmiotu wyróżnia się determinację leksykalno-pojęciową, odnoszącą się do słów i ich pojęć oraz determinację składniowo-gramatyczną na poziomie składni i gramatyki (Zieliński 2005: 42). Po drugie, rozważając problemy dotyczące translacji tekstów mówimy o adekwatności translacyjnej i jakości przekładu. W związku z powyższym wyróżniono trzy rodzaje ekwiwalencji, a mianowicie: ekwiwalencję konceptualną, formalną (lingwistyczną) i socjokulturową (por. Małachowicz 2005: 100). W obrębie ekwiwalencji przekładowej należy szukać miejsca dla wykładni prawa, jako jednego z determinantów określających wybór terminów w języku obcym (w tym słownika przekładowego terminologii prawniczej). Po wtóre, koncepcja procesu tłumaczenia nie ma być postrzegana tylko jako zamiana elementów językowych tekstu źródłowego w ekwiwalentne, tj. oznaczające to samo elementy językowe tekstu docelowego, lecz procesem tworzenia spełniającego określoną funkcję tekstu docelowego, natomiast ekwiwalenty mają być środkiem do osiągnięcia tegoż celu (por. Nord 1995: 264). Dlatego mówimy również o ekwiwalencji na poziomie leksyki i semantyki, na poziomie pragmatyki w konfrontacji z różnicami światopoglądowymi i kulturowymi oraz na poziomie funkcjonalno-stylistycznym (por. Dickel 2003: 134). Do powyższych rozważań należy dodać specyfikę tworzenia ekwiwalentnego do oryginału tekstu, co wymaga nawiązania do konwencji tekstowych przy wykorzystaniu tekstów paralelnych, hybrydowych oraz modeli tekstów i koncepcji z nimi związanych jak superstruktura tekstu czy intertekstowość (por. Kielar 2003: 128).

Biorąc pod uwagę wszystkie aspekty tłumaczenia prawniczego oraz sam język przekładu, powstaje słuszne pytanie o osobę dokonującą przekładu tekstów prawnych. Czy jest nim tłumacz-lingwista, który posiadał wiedzę na temat aspektów prawnych, które tłumaczy, czy też prawnik, który włada językiem obcym? Wiele odpowiedzi wskazuje na to, że to jednak ten pierwszy (Wiesiołek 2005: 70).

Danuta Kierzkowska (2002) proponuje konkretne, prakseologiczne podejście do tłumaczenia tekstów prawniczych. Model tłumaczenia pragmatycznego w uproszczonej wersji przedstawia się według jej propozycji następująco:

AUTOR →

SKOPOS →

TEKST DOCELOWY →

ODBIORCA

TARCZA
DYSKURSU

Tarcza dyskursu to układ translacyjny, która ilustruje ujęcie aktu komunikacji jakim jest proces tłumaczenia (por. układ translacyjny F. Gruczy). Skopos to cel, tj. zadanie, jakie realizowane jest w tym procesie, a więc stworzenie tekstu docelowego – innymi słowy: dokonanie przekładu. Cały układ zaczyna się od autora danego tekstu, kolejny etap to skopos, w wyniku którego powstaje tekst docelowy adresowany do odbiorcy. Akt komunikacji zaczyna się od nadawcy tekstu źródłowego (tekstu prawniczego, bądź prawnego), czyli *autora*, następnie tekstowi towarzyszy szereg etapów według wytyczonej *wskazówki skoposu*, które w oryginalnej wersji wykresu występują w postaci ośmiu tarcz ustawionych rosnąco, są to:

- określenie statusu, miejsca, czasu wypowiedzi i środowiska dyskursu,
- tekst źródłowy, jego język i funkcje: referencyjna (denotacyjna), informacyjna, preskryptywna, ekspresywna, apelatywna, fatyczna,
- tłumacz – maszyna, człowiek: specjalista, niespecjalista, rodzimy lub nierodzimy użytkownik języka docelowego,
- ustalenie relacji na linii oryginał – przekład, czyli zachowanie specyfiki tekstu źródłowego, bądź zamazanie specyfiki tekstu źródłowego,
- ograniczenia: konwencjonalne, instytucjonalne, przez środowisko dyskursu (translacyjny uzus lokalny),
- wybór rodzaju tłumaczenia (strategii tłumaczeniowej), a więc: adaptacja, tłumaczenie idiomatyczne, literalne, dosłowne, kalkowane,
- zasady tłumaczenia, tj.: językowe, kulturowe i zawodowe,
- techniki tłumaczenia, czyli: amplifikacja, zapożyczenie, kalka, kompensacja, przypis, opuszczenie, skrót, parafraza.

W modelu pragmatycznego tłumaczenia tekstów prawniczych Kierzkowska ukierunkowała wskazówkę skoposu w określony sposób. Biorąc pod uwagę specyfikę przekładu prawniczego proces ten uwzględnia z wyżej wymienionych charakterystyk następujące elementy: status wypowiedzi, preskryptywną funkcję tekstu źródłowego, tłumacza-specjalistę, zachowanie specyfiki tekstu źródłowego, ograniczenia instytucjonalne, tłumaczenie idiomatyczne, zawodowe zasady tłumaczenia, kompensację oraz przypis. Układ zamyka produkt finalny całego procesu, którym jest *tekst docelowy* skierowany do *odbiorcy*, który podobnie jak *autor* należy do określonego środowiska dyskursu (por. Kierzkowska 2002: 75).

Model pragmatycznego tłumaczenia tego rodzaju języka specjalistycznego można uzupełnić o analizę porównawczą tekstów paralelnych z uwzględnieniem aspektów socjokulturowych, czy terminologicznych, które później z kolei mają wpływ na zbiory terminologiczne w słownikach przekładowych. W obrębie analizy porównawczej systemów prawnych i tekstów wygenerowanych

w ramach tych systemów, wyróżnia się mikrosieci semantyczno-normatywne będące matrycą porównawczą przy ustalaniu relacji między pojęciami pochodzącymi z różnych wykładni prawa (por. Borkowski 2005: 60).

Reasumując, model tłumaczenia winien uwzględniać takie parametry jak: typ tłumaczonego tekstu, parametry nadawcy prymarnego oraz odbiorcy terminalnego, zamiar komunikacyjny nadawcy prymarnego, cel komunikacji, oczekiwania odbiorcy terminalnego oraz typ sytuacji, w jakiej realizowany jest akt komunikacji (por. Marchwiński 2003: 150).

4. LSP a słownik przekładowy

Omówienie zadaniowości terminologicznego słownika przekładowego nie może obejść się bez wskazania ich roli na tle języków specjalistycznych (*LSP* = *Language for Special Purposes*). Terminologiczne słowniki przekładowe są poniekąd rejestratorami słownictwa specjalistycznego, a w szerszym kontekście, nawet konkretnego języka specjalistycznego. W literaturze przedmiotu stosuje się następujące nazewnictwo dotyczące języka specjalistycznego, a mianowicie: *język zawodowy* (Zawiliński 1927), *podjęzyk* (Biniewicz, Starzec 1995: 399), *subjęzyk specjalistyczny* (Wojnicki 1991), *technolekt* (F. Grucza 1991), *język fachowy*, *język środowiskowy*, *wariant języka*, *odmiana funkcjonalna polszczyzny*, *styl polszczyzny* (S. Grucza 2004: 29), *idiolekt*, *polilekt* (S. Grucza 2004: 39).

Istota LSP ujawnia się już w powyższych definicjach, a różnorodność języków specjalistycznych można zanotować, między innymi, po liczbie słowników terminologicznych wydawanych co roku z różnych dziedzin życia zawodowego człowieka i ugruntowanej wiedzy profesjonalnej. Uzasadnione staje się więc stwierdzenie, iż terminologiczny słownik przekładowy jest aktualnym i językowym źródłem wiedzy zawodowej. Jest to ideowiedza // poliwiedza człowieka (S. Grucza 2007: 17), stąd wyróżnienie słowa **osoba** w poprzedzającej części artykułu, gdyż żadna maszyna nie zastąpi w tym przypadku ludzkiego umysłu. Jakie więc zadanie pełni terminologiczny słownik przekładowy? Można wyróżnić tu kilka podstawowych zadań: dostarczanie ekwiwalentów terminów obcojęzycznych, pomoc w tłumaczeniu ustnym i pisemnym, ułatwianie komunikacji międzyludzkiej, wskaźnik aktualnego stanu wiedzy profesjonalnej i generator nowych poszukiwań naukowych i językoznawczych (por. Lukszyn, Zmarzer 2001), przedmiot badań terminograficznych. Ostatnie zadanie jest niezwykle istotne w przypadku konstruowania terminograficznego i technik wykorzystywanych przez terminografów podczas prac nad terminologicznym słownikiem przekładowym, bądź jego udoskonalania. O tym jak opracowano dany słownik terminologiczny informuje jego autor w przedmowie, bądź we wstępie do słownika, niestety często pomijane przez czytelnika. Z tego względu poddam analizie terminologiczne słowniki przekładowe, tworząc swój własny.

5. Język umów

Obecna tendencja na rynku międzynarodowym zmierza ku ujednoczeniu prawa umów między stronami poruszającymi się w obrębie różnych systemów prawnych. Klauzule stosowane w kontraktach coraz bardziej odbiegają od norm prawnych prawa rodzimego. Polscy kontrahenci po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej stają w obliczu praktyk stosowanych od wielu lat na Zachodzie, a obcych w Polsce. Nie zawsze wdrażanie obcego prawa przynosi wymierne skutki. Powstaje więc pytanie, jak stworzono jednolite prawo, które miałyby obejmować systemy prawne wszystkich państw członkowskich?

Myśląc o rozwoju obrotu gospodarczego oraz rozwoju stosunków gospodarczych i politycznych między państwami UE, należy zwrócić szczególną uwagę na rozbieżności językowe, z którymi borykają się tłumacze dokonujący przekładu tekstów umów, często na bardzo wysokim szczeblu transakcji. Niewątpliwie wzorcem stało się *common law* oraz praktyki prawa anglosaskiego.

Klauzule zawierające **oświadczenia i zapewnienia** (*representations and warranties*) to jedne z zapisów stanowiące niejasność w umowach dotyczących, powiedzmy sprzedaży przedsiębiorstwa lub zbycia nieruchomości (por. Bednarek 2005). Strony, a w szczególności zbywcy, poprzez takowe klauzule oświadczają i zapewniają o rozmaitych kwestiach prawnych jak: toczące się spory sądowe, istniejące obciążenia majątkowe lub zanieczyszczenia środowiska powstałe na skutek jakiejś działalności. Owe oświadczenia i zapewnienia nie mają jednak wpływu na spełnienie świadczenia i niejasne są represje prawne w momencie, gdy podawane informacje nie są zgodne z prawdą. Powstaje pytanie, co dzieje się w momencie, gdy jedna ze stron dowiadyuje się o nieprawdziwość co do któregoś z oświadczeń lub zapewnień i czy jest to kwestia prowadząca do zerwania umowy? Jeżeli na to pytanie odpowiedź jest twierdząca, to nieuzasadnionym staje się stosowanie klauzul o oświadczeniach i zapewnieniach w umowie.

Kolejny zapis w umowie budzący wątpliwości to sformułowanie **wedle swej najlepszej wiedzy** (*to the best of my knowledge*). Zwrot ten to nic innego jak wyrażenie, dzięki któremu oświadczający ponosi mniejsza odpowiedzialność za złożone oświadczenia i nie jest odpowiedzialny za ich nieprawdziwość. Odpowiedzialność ta opiera się tu na zasadzie ryzyka, natomiast w polskim systemie prawnym regułą stanowi odpowiedzialność na zasadzie winy (Bednarek 2005), którego formę stanowi nienależyta staranność. Umieszczenie tego zwrotu w umowie dla polskiego sędziego oznacza, iż strona wręcz odwrotnie spodziewała się podwyższonej należytej staranności (*due diligence*) przy wykonaniu zobowiązań umownych. Z drugiej strony, zapis ten w Polsce może być traktowany jako zwyczaj, lecz wciąż nie jest to zwyczaj, który ukształtował się w naszym systemie prawnym.

Jak wynika z powyższego, język obcego prawa w przełożeniu na grunt języka prawa innego kraju sam w sobie stanowi niejasność semantyczną i problem dla trudniących się przekładem umów. Tłumacze dokonujący przekładu

tekstów funkcjonujących w różnych systemach prawnych mają do czynienia z **tekstami hybrydalnymi**, gdzie często stosują kalki językowe lub zapożyczenia w celu znalezienia najbliższego ekwiwalentu (por. Kątny 2001: 20). W taki sposób tworzy się również **euroangielszczyzna**, czy też **europolszczyzna** rozwijana przez urzędników instytucji UE, polityków, dziennikarzy, tłumaczy, tworzących odmianę języka specjalistycznego, tj. **europolski profesjonalista** (por. Paskal, Chmiel 2005: 89). Ponadto, język angielski, który jest na czele wśród obowiązujących w UE języków nowożytnych, również rozwinął nową odmianę nazwaną *European English* // *Euro-English* (Berns 1995: 7) na wzór istniejących już odmian brytyjskiej i amerykańskiej. Wyżej wymieniona poniekąd *nowomowa* = *euromowa*, stała się obiektem rozważań i analiz teoretyków zajmujących się UE oraz samych tłumaczy w Polsce, którzy widzą potrzebę doskonalenia się w tym nowym języku specjalistycznym. Na tej podstawie tworzone są glosariusze na stronie UKIE chociażby, gdzie gromadzi się banki terminologiczne euromowa w celu ułatwienia wyszukiwania terminów oraz innego rodzaju rejestry terminologiczne w postaci sformalizowanej.

Obok kwestii dotyczącej języka UE, pojawia się aspekt socjokulturowy, którego nie należy pominąć jeżeli mówimy o Wspólnocie, do której należą kraje o odmiennych tradycjach kulturowych i cywilno-prawnych. Tłumacz jako pośrednik w procesie komunikacji musi wykazać się nie tylko wiedzą językową, merytoryczną, ale i wiedzą w zakresie realiów życia danego kraju, a więc odbiorców, do których adresowany jest przekład (por. Dolata-Zaród 2005). Prawo kontraktowe UE stanowi poniekąd odrębną dziedzinę życia z tego względu, iż nie łączy się bezpośrednio z systemem prawnym żadnego kraju. Terminologia prawnicza migruje z jednego języka do innego, co często wiąże się z niedookreśleniem wykładni zastosowanych klauzul. W przypadku języka umów, nie należy opierać się na dosłownym brzmieniu zapisów w umowie, lecz na wyrażony w niej zamiar stron i cel umowy. Dodać należy, iż dyrektywy unijne służą harmonizacji prawa całej Wspólnoty i istnieją wspólnie z rodzimym systemem prawnym danego kraju, a co za tym idzie, nie powinny być one bezpośrednio kopiowane do tych systemów (por. Wiesiołek 2005: 73).

Językiem źródłowym *Zasad Europejskiego Prawa Kontraktowego*³ jest język angielski (Wieczorek 2005). Kontrahenci zagraniczni, którzy wiążą się umową mogą obecnie formułować jej warunki na mocy postanowień PECL, jako prawo rządzące tą umową, wykluczając poniekąd prawa rodzime stron. Strony muszą wykazać się w takim układzie dobrą znajomością prawa europejskiego i terminologii prawa kontaktowego.

6. Praca terminograficzna

W swojej praktyce translatorskiej, zwróciłem szczególną uwagę na trzy słowniki terminologiczne i praktyczność ich zastosowania. Chciałbym w tym

³ PECL (*The Principles of European Contract Law*).

miejscu przytoczyć przedmowy autorów i informacje w nich zawarte, odnoszące się do pracy, jaką wykonali przy konstruowaniu słownika. Moje przytoczenia to pomoc dla przyszłych leksykografów, czy terminografów dodatkowo trudniących się translacją na poziomie słownikowym, przekładalnością terminów i ekwiwalencją.

Jerzy Pieńkos w *Polsko-angielskim słowniku prawniczym* (Pieńkos 2002: 7) informuje w pierwszej kolejności o ilości terminów w słowniku i z jakich dziedzin i poddziedzin pochodzą. Kolejna informacja autora odpowiada na pytanie dlaczego taki słownik został przez niego opracowany, jaka jest funkcja słownika, do kogo jest adresowany i jaka jest specyfika ogólna tegoż słownika. Autor następnie informuje czytelnika o samej zawartości słownika, tj.: hasło główne, podhasła, częstotliwość ich wstępowania, uszeregowanie ekwiwalentów, objaśnienia co do użytej interpunkcji (< >, (), ~), komentarze. Przedmowę autora zamyka komentarz co do działań leksykograficznych w przypadku opracowania słownika terminologii prawniczej. Na pytanie dociekliwych, dlaczego te a nie inne terminy znalazły się w słowniku i jak dobrano do nich ekwiwalentne terminy w języku angielskim, Pieńkos pisze o najczęstszym ich występowaniu w dokumentach prawnych i opiera się na częstotliwości ich użycia w tekstach. Słownik zawiera hasła w układzie kolumnowym, uporządkowane alfabetycznie. Słownik nie zawiera indeksu.

Drugi słownik to *Angielsko-polski słownik tematyczny Ekonomia* (France, Mann, Kolossa 2002). Obszerny wstęp informuje czytelnika o przeznaczeniu słownika, jakie cele realizuje, kim są odbiorcy słownika, co zawiera słownik, jakie są jego plusy, z jakich źródeł korzystano przy konstruowaniu słownika, jak przedstawiono słownictwo, jak uczyć się ze słownikiem. Autorzy powołują się również na występowalność terminów w oryginalnych tekstach, innych słownikach specjalistycznych, na listach słownictwa w podręcznikach do ekonomii. Słownik podzielony jest tematycznie i zawiera terminy wraz z ich użyciem w zdaniu w jednej kolumnie i ich tłumaczeniem w drugiej. Słownik zawiera indeks.

Trzeci słownik, tym razem bez przedmowy, to słownik elektroniczny, a ściślej ujmując elektroniczna baza terminologiczna opracowana przez Urząd Komitetu Integracji Europejskiej (UKIE), odnosząca się do specyficznej terminologii prawa europejskiego, opracowana w języku angielskim, polskim, niemieckim i francuskim z podaniem dziedziny, z której dany termin pochodzi⁴. Wyszukane hasło „umowa” przedstawia się w wymienionych słownikach następująco:

<i>Polsko-angielski słownik prawniczy</i>	<p>umowa – (kontrakt) contract, agreement, settlement; (układ międzynarodowy) treaty, convention, agreement</p> <p>~ abstrakcyjna – abstract contract [...]</p> <p>~ zobowiązująco-rozporządzająca – contract of obligation and disposition</p>
---	--

⁴ <http://www.ukie.gov.pl/dtt.nsf>

<i>Angielsko-polski słownik tematyczny Ekonomia</i>	contract <i>n</i> Peter's employment contract included a 90-day probationary period.	umowa, kontrakt Piotra umowa o pracę zawierała 90-dniowy okres próbny.
<i>Baza danych terminologicznych UKIE</i>	► Ramowa Umowa Kompensacyjna finance [EN] Master Netting Agreement	

Terminologia prawa kontraktowego to nowa baza terminów, jednostek często wielowyzrazowych. Opracowywana przeze mnie baza terminów angielsko-polskich prawa umów charakteryzuje się uporządkowaniem według modułów i rozbudowaniem jednostek do użytecznego maksimum, jak zaprezentowane terminy poniżej:

battle of the form	konflikt formularzy
derogate from the principles	uchylić zasady
duty to co-operate	zasada współdziałania
evidenced in writing	potwierdzony na piśmie
exclusion or restriction of remedies	wyłączenie lub ograniczenie środków ochrony prawnej
freedom of contract	zasada swobody umów
give full effect to the contract	nadać umowie pełną skuteczność
good faith and fair dealing	zasada dobrej wiary i uczciwego obrotu
intention of a party to be legally bound by contract	zamiar strony związania się umową
invalidity arising from illegality, immorality or lack of capacity	nieważność wynikająca ze sprzeczności z prawem lub zasadami moralnymi albo z braku zdolności
lead to conclusion of a contract by the other party's fraudulent representation	skłonić do zawarcia umowy w podstępny sposób
mandatory rules	postanowienia bezwzględnie wiążące
mandatory rules of supranational law	wiązące przepisy prawa ponadnarodowego
merger clause	klauzula integracyjna
modified acceptance	zasada modyfikującego przyjęcia oferty
notice of avoidance	oświadczenie o uchyleniu się do umowy
performance of the obligation assumed	spełnienie przewidzianego świadczenia
promise binding without acceptance	wiązące oświadczenie strony, które nie wymaga akceptacji
reasonableness factor	kryterium rozsądnej oceny

remedies for excessive benefit	środki ochrony prawnej z tytułu nadmiernej korzyści
remedies for the third persons' acts	środki ochrony prawnej z tytułu działania osób trzecich
remedies for unfair advantage-taking	środki ochrony prawnej z tytułu nieuczciwej przewagi
right to avoid an unfair term	prawo do uchylenia się od nieuczciwego postanowienia
sufficiently definite term	postanowienia wystarczająco dookreślone

Z zebranego materiału empirycznego, wyłuskać można nie tylko terminy polskie i angielskie, praktyka prawnicza od wielu lat wplata zwroty łacińskie to swego języka, gdzie często sam zwrot stanowi już wykładnię umowy, i tak na przykład:

<i>contractus ab initio voluntatis est, ex post facto necessitatis</i>	zawarcie kontaktu jest dobrowolne, ale wykonanie przymusowe
<i>bona fides</i>	dobra wiara / uczciwe zamiary
<i>lex / legis contractus</i>	prawo wynikające z umowy
<i>clausula rebus sic stantibus</i>	zastrzeżenie, iż umowa obowiązuje, gdy stosunki przy jej zawarciu nie ulegną zmianie
<i>delegatus non potest delegare</i>	pełnomocnik nie może udzielać dalszych pełnomocnictw

6. Podsumowanie

Metodologia tłumaczenia różnorodnych tekstów, w tym tekstów specjalistycznych, w praktyce wymaga odwołania się do słowników przekładowych. Terminologiczne słowniki przekładowe stanowią aktualny zapis terminologii z dziedzin często wymagających ogromnej wiedzy pozatekstowej, natomiast autor takiego słownika, często wykonuje za nas badanie zebrania materiału empirycznego i poszukuje adekwatnego tłumaczenia. Słownik translatorski to słownik zawierający ekwiwalentne względem siebie jednostki wejściowe – terminy obcojęzyczne gotowe do wykorzystania w tekście docelowym.

Ciąg przyczynowo-skutkowy przedstawia się następująco: nowa wiedza specjalistyczna – słownictwo specjalistyczne – teksty specjalistyczne, a więc: nowe teksty – terminy – słownik.

Literatura i źródła

- Bednarek M. (2005): Cudze chwalicie, [w:] *Monitor Prawniczy* 1/2005.
- Berns M. (1995): English in the European Union, [w:] *English Today* 43, Vol. 11, No. 3.
- Biniewicz A., Starzec A. (1995): Styl naukowy, [w:] Gajda S. (red.): *Przewodnik po stylistyce polskiej*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Borkowski T. (2005): Mikro sieci semantyczno-normatywne jako „matryca” porównawcza w tłumaczeniu prawniczym w kontekście harmonizacji prawa, [w:] *Języki Specjalistyczne V: Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniowych*, Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dąbmska-Prokop U. (red.) (2000): *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa: Educator.
- Dickel A. (2003): Rodzaje ekwiwalencji przekładowej tekstów specjalistycznych, [w:] *Języki Specjalistyczne III: Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata-Zaród A. (2005): Aspekty kulturowe w tłumaczeniu tekstów specjalistycznych na przykładzie języka prawa, [w:] *Języki Specjalistyczne V*.
- France S.C., Mann P., Kolossa B. (2002): *Angielsko-polski słownik tematyczny Ekonomia*. Warszawa: PWN.
- Groot de G.R. (2002): Rechtsvergleichung als Kerntätigkeit bei der Übersetzung juristischer Terminologie, [w:] *Sprache und Recht*. Berlin–New York.
- Grucza F. (1981): Zagadnienia translatoryki, [w:] Grucza F. (red.): *Glottodydaktyka, a translatoryka*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza F. (1991): *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, [w:] Grucza F. (red.): *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław: Ossolineum.
- Grucza S. (2004): *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza S. (2007): Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych, [w:] *Przegląd Glottodydaktyczny*, t. 23.
- Grucza S. (2007): O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych, [w:] Grucza S. (red.): *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej*. Warszawa: UW.
- Kalisz R. (2000): Pojęcia językoznawstwa kontrastywnego a praktyka tłumaczeniowa, w: Kubiński W., Kubińska O., Wolański T. Z. (red.): *Przekładając nieprzekładalne*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Kątny A. (2001): Kontakty językowe a słownictwo specjalistyczne, [w:] Kątny A. (red.): *Języki fachowe – problemy dydaktyki i translacji*. Olecko.
- Kielar B. Z. (2007): Językowe i prawne aspekty tłumaczenia tekstu <Traktatu ustanawiającego Konstytucję dla Europy>, podpisanego w 2004 roku, [w:] Grucza S. (red.): *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Kielar B. Z. (2003): *Zarys translatoryki*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW.

- Kierzkowska D. (2002): *Tłumaczenie prawnicze*. Warszawa: TEPIS.
- Larousse du XX-e siècle*, VI (1933) Paris.
- Lukszyn J., Zmarzer W. (2001): *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: UW.
- Małachowicz M. (2005): Tekst specjalistyczny a ekwiwalencja w przekładzie, [w:] *Języki Specjalistyczne V*.
- Marchwiński A. (2003): Determinanty ekwiwalencji przekładowej tekstów specjalistycznych, [w:] *Języki Specjalistyczne III*.
- Marchwiński A. (2007): Prakseologiczna ewaluacja teorii translatorycznych, [w:] Grucza S. (red.): *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Matalewska A. (2007): *Lingua legis in translation*. Frankfurt/M.: Lang.
- Nord Ch. (1995): *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Paskal I., Chmiel A. (2005): Europolszczyzna i euroangielszczyzna, czyli o tłumaczeniu tekstów hybrydowych, [w:] *Języki Specjalistyczne V*.
- Pieńkos J. (2002): *Polsko-angielski słownik prawniczy*. Zakamycze: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
- Słownik języka polskiego* (SJP) (1999) Warszawa: PWN.
- The Concise Oxford Dictionary of Current English*, 4th ed. (1950) Oxford.
- Urbanek D. (2007): O ekwiwalencji przekładowej w świetle paradoksu tłumaczenia, [w:] Grucza S. (red.): *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej*. Warszawa: UW.
- Waszczuk A. (2003): Słownik terminologiczny jako narzędzie pracy dydaktycznej, [w:] *Języki specjalistyczne – zagadnienia dydaktyki i przekładu*. Katowice: Śląsk.
- Wieczorek E. (2005): *Zasady Europejskiego Prawa Umów*. Gdańsk: ODDK.
- Wiesiołek W. (2005): Kilka uwag o tłumaczeniu tekstów specjalistycznych z zakresu prawa (w tym prawa europejskiego), [w:] *Języki Specjalistyczne V*.
- Wojnicki S. (1991): Subjęzyki specjalistyczne, [w:] Grucza F. (red.): *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław: Ossolineum.
- Wojtasiewicz O. (1996): *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Warszawa: TEPIS.
- Zawiliński R. (1927): O języku zawodowym, [w:] *Poradnik Językowy*, z. 4.
- Zieliński L. (2005): Kulturologiczna determinacja wyboru ekwiwalentu przez tłumacza tekstów prawniczych z zakresu zobowiązań umownych, [w:] *Języki Specjalistyczne V*.

On the issue of translation praxeology – terminological translation dictionaries

Summary

The issues described in this article concern mainly the translation process from the practical standpoint and the usage of terminological translation dictionaries. The author studies thoroughly the concepts referring to translation and dictionaries such as: the role of a translation dictionary, vocabulary banks in a source language and in a target language as equivalent, the process of translation at the dictionary level, text level and equivalence level, terminological translation dictionaries as the records of LSP, terminological constructing, legal translation.

Methodology of the text translation, including professional texts, practically requires referring to translation dictionaries. Terminological translation dictionaries function as the current record of terminologies in the fields which require knowledge hidden behind the text. The author of such a dictionary studies for us the empiric material and searches for the appropriate equivalents. A translation dictionary is a dictionary containing equivalent items of vocabulary, i.e. foreign terms ready to use in a target text.

The reasoning is as follows: new professional knowledge – LSP – professional texts, texts – terms, terms – a dictionary.

Gdańsk 2008, Nr. 16

Marcin Maciejewski
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
Poznań

Institutionelle Schreibkultur. Eine neue Schlüsselkompetenz?

1. Vorwort

Der Artikel befasst sich mit der institutionellen Schreibkultur und erwägt die Frage, ob sie zu den neuen Aspekten der institutionellen Kommunikationskompetenz gezählt werden kann. In vielen Unternehmen werden heute Instrumente eingesetzt, die ihnen helfen sollten, ein klares Unternehmensprofil zu schaffen. Außer traditionellen Maßnahmen, wie dem grafischen Erscheinungsbild, Regeln des Verhaltens einzelner Mitarbeiter, wird immer häufiger auf die Unternehmenssprache Wert gelegt. Im Folgenden soll ein Überblick über die aktuellen Entwicklungstendenzen der Identitätsvermittlung durch Sprache und über die Bedeutung der Schreibkultur in Institutionen geliefert werden. Am Anfang des Artikels werden die Grundlagen des Sprachkulturkonzeptes im institutionellen Rahmen und seine Einbindung in die schon bestehenden Konzepte der Identitätsbildung präsentiert. In weiterer Folge wird auf die wichtigsten Inhalte und Regeln der Unternehmenssprache eingegangen. Die optimale Grundlage dafür bilden einerseits die Inhalte aus den Trainingsfirmen, die Schulungen für Schreibkultur organisieren und andererseits die Publikationen der Unternehmen, in denen solche Regeln beschrieben werden. Es wurden 15 Unternehmenshandbücher mit Schreibkulturregeln, 15 Trainingsprogramme der Kommunikationsagenturen aus Deutschland und Dokumentationen zu Computerprogrammen im Bereich Schreibkultur in Unternehmen inhaltlich untersucht.

2. Corporate Wording

Die bisher breiteste Umsetzung fand die Idee der Identitätsvermittlung durch Sprache in dem Konzept von Hans-Peter Förster (2003), das er als

Marke patentieren ließ und Corporate Wording (CW) nannte. Das Konzept gründet auf seiner Behauptung, dass Unternehmenssprache nicht dem Zufall überlassen werden kann und dass die Sprache die Unternehmenskultur und -identität wesentlich prägt. Angestrebt wird die einheitliche Ausdrucksweise in der Korrespondenz, in der Öffentlichkeitsarbeit und in der technischen Dokumentation. Nach Meinung des Autors leistet Corporate Wording einen Beitrag dazu, wie Unternehmen von Geschäftspartnern, Kunden, Interessenten, Aktionären und Investoren wahrgenommen werden. Pragmalinguistisch gesehen findet solch ein Konzept eine eindeutige Bestätigung und Sinn, denn die Sprache bedeutet Handeln und Verhalten und das Verhalten des Unternehmens determiniert seine Identität und sein Image. Aus der pragmalinguistischen Perspektive lassen sich auch das Bestreben des Senders nach der Bildung eines unverwechselbaren Unternehmensbildes und die Anwendung des Corporate Wording betrachten. Der Sender (ein Unternehmen) versucht, seine Identität auf verschiedenen semiotischen Kanälen und in verschiedenen Medien¹ zu vermitteln und will, dass ihn der Empfänger eindeutig identifizieren und von den Konkurrenzfirmen unterscheiden kann. Mit Hilfe von Corporate Wording will er ein bestimmtes Unternehmensprofil präsentieren. Die Grundlage des Corporate Wording bilden Konzepte, deren Ansatz die Vermittlung eines eindeutigen und unverwechselbaren Unternehmensbildes nach außen ist. In der Literatur werden sie als Corporate Identity bezeichnet. Corporate Identity ist

„[...] die strategisch geplante und operativ eingesetzte Selbstdarstellung und Verhaltensweise eines Unternehmens nach innen und außen auf Basis einer festgelegten Unternehmensphilosophie, einer langfristigen Unternehmenszielsetzung und eines definierten (Soll-)Images – mit dem Willen, alle Handlungsinstrumente des Unternehmens in einheitlichem Rahmen nach innen und außen zur Darstellung zu bringen“ (Birkigt/ Stadler/Funck 1993: 18).

Es wird in der Fachliteratur betont, dass Corporate Wording für eine klare, einheitliche und dem Unternehmen entsprechende Sprache stehen sollte. In diesem Sinne ist Corporate Wording als ein Teilbereich der Corporate Identity zu betrachten. Beide sollten ein Ausdruck einer spezifischen Unternehmensphilosophie sein. Durch die Sprache sollten somit nicht nur persuasive Zwecke erreicht, sondern auch eine konkrete Unternehmens-Persönlichkeit vermittelt werden.

„Corporate Wording bedeutet die Geschlossenheit einer unverwechselbaren Unternehmenssprache. Neben Corporate Design wird dem geschriebenen Wort eine übergeordnete Leitfunktion zugeordnet. Texte, die in Unternehmen,

¹ Zu den wichtigsten Medien gehören hier: Geschäftsberichte, Image-Broschüren, Pressetexte, Formulare, Produktinformationen, Beipackzettel, Flyers, Angebote, Kundenbriefe, Stelleninserate, Mailings, interne und externe E-Mails, Artikel in Mitarbeiterzeitschriften, Webseiten, Gebäudeschilder.

Behörden & Institutionen verfaßt werden, dürfen nicht länger Zufallsprodukte sein, sondern ein Kommunikationsinstrument, das der Unternehmensidentität & seinem Image zugute kommt“ (Förster 2003: 2).

Der einheitliche Schreibstil innerhalb eines Unternehmens betrifft die nonverbalen Elemente (Briefpapier, Layout), die Kommunikation (Inhalte, Umgang mit Beschwerden) und das Verhalten der Mitarbeiter (z.B. die Art und Schnelligkeit der Reaktion auf eine Anfrage, eine Beschwerde usw.). Der Ansatz Försters setzt Zusammenhänge zwischen dem menschlichen Verhalten und der Wörter-Typologie voraus, die nach der 4-Farben-Methode konstruiert wurde. Ihr Ziel ist es, die subjektive Wirkung von Wörtern nach ihren Grundfunktionen (Information, Garantie, Erlebnis, Kontakt) zu beurteilen und sichtbar zu machen. Zusätzlich sollte durch einfache Farbzuzuweisung möglich sein, vier verschiedene Gefühlstypen mit Sprache abzubilden (den Perfektionisten, den emotionalen, konservativen und impulsiven Typ), so dass Texte nach ihrer psychologischen Wirkung auf Leser und Kunden bewertet werden können. Nach diesem Konzept gibt es ausschließlich vier Typen und keine Mischtypen, was dem Autor erlaubt, die Typenbestimmung möglichst eng zu definieren. Nach Förster lassen sich die Typen klar und eindeutig beschreiben. Förster gibt also bei jedem Typ an, was seine Leseinteressen sind, für welche Inhalte er sich interessiert (z.B. bei dem Typ *die Impulsiven*: Kreativität, Spontaneität, Unbekümmertheit), welche Textgestaltung ihn am meisten anspricht (z.B. bei dem Typ *die Emotionalen*: aufgeschlossen, heiter, visuell, lebhaft, anregend), welche Ziele der Autor des Textes herausstellen sollte (z.B. bei dem Typ *die Perfektionisten*: erobern, Erfolg haben, etwas bewirken). Der Autor gibt Beispiele für Anzeigentexte, die aufzeigen sollen, welche Texte bei welchen Typen ankommen (Förster 2003: 88ff.). Bei Konservativen sollten z.B. die Texte *Feinstgewirkte edle Stoffe* (BMW), *Die Entscheidung fürs Leben* (Miele) ankommen, bei Perfektionisten *Alle reden von Bargeld. Wir nicht* (American Express), *Können Sie es sich leisten, von Ihren Kosten erdrückt zu werden?* (IBM), bei Impulsiven *Feel Free! Benger* (Sportswear), *Aufregend anders* (Wienerwald), bei Emotionalen *Geschmack von Natur aus. Urtaler* (Allgäuer Käsereien), *Das Gefühl von Geborgenheit* (Volvo).

Förster vermittelt also den Eindruck, als wäre es für den jeweiligen Typ möglich, eindeutige bevorzugte Inhalte, Merkmale der Textgestaltung, Ziele der Texte, Bedürfnisse zu finden und typisches Leseverhalten zu definieren. Förster lässt dabei die Vielfalt anderer (vor allem textexterner) Faktoren außer Acht, die den Kommunikationsprozess mittels Text beeinflussen können. Zweifelsohne ist beim Textproduzieren von Bedeutung, Texte der jeweiligen Zielgruppe anzupassen und sich mit dem Adressaten eines Textes auseinanderzusetzen. Jedoch tritt bei der Anwendung der 4-Farben Methode eine Schwierigkeit beim Verfassen der Texte auf, die an eine breite Öffentlichkeit gerichtet werden (z.B. Presseinformationen). Noch deutlicher zeigt sich dieses Problem beim Entwurf einer Unternehmenshomepage. Die Beschreibung der Kunden mit der Methode der 4-Farben-Sprache in so einer heterogenen Leserschaft

scheint unmöglich zu sein, was nicht heißen soll, dass Textoptimierung im virtuellen Raum nicht möglich ist. Im Gegenteil: Das Erkennen des Grundverhaltens, des Wahrnehmens und der Bedürfnisse der Onlinebesucher können die Effektivität des Kommunikationsprozesses begünstigen. Die 4-Farben Methode ist die Grundlage vieler Trainingsprogramme für die schriftliche Kommunikation. Das CW-Konzept, das u.a. von Sauer (2002) kritisiert wurde, wird auch durch Softwarelösungen unterstützt. Dazu gehört z.B. der BRIEFcutter, der über 1000 Formulierungshilfen enthält. Diese Software sollte dem Autor helfen, einen Brief in einem bevorzugten Stil zu schreiben, indem er eine Vielzahl von Textbausteinen im gewünschten Briefstil, markiert durch unterschiedliche Farben, vorschlägt.

Eine andere IT-Lösung ist der TEXTmentor, der Verständlichkeit bewertet und Mängel wie Anglomanie, Nominalstil, Phrasen aufdecken soll. Er ist als ein Kontroll-Instrument zu bezeichnen, denn er liefert nach einem Wording-Index ein Situationsbild der Textgüte. Texte können analysiert werden und per Wording-Index erhalten sie Punkte auf der Skala -20 bis +20 Punkte. Die Texteffizienz wird auf u.a. folgenden Messebenen ermittelt: Anteil der hundert häufigsten einsilbigen Wörter, Anteil der Wortgrundformen des deutschen Standardwortschatzes, Anteil von Wörtern mit hohem Emotions- und Bildgehalt, Floskelanteil, Wortwiederholungen, Buchstabenfrequenz. Auf diese Art und Weise kann der Anwender beobachten, wie die Schreibkultur in seinem Unternehmen aussieht. Er entscheidet, welche Kriterien bei den verschiedenen Analysen besonders beachtet werden sollen. In den Software-Dokumentationen und Werbetexten wird das Gefühl vermittelt, dass die entsprechende Software die größte Arbeit leistet und dass sie die stilistische Vielfalt in einem Brief garantiert. Der Kunde soll die Überzeugung gewinnen, dass sein bisheriger Stil die Kriterien der „neuen“ Briefkultur nicht erfüllt. Anhand entsprechender Beispiele soll er erkennen, dass seine Schreibweise nicht modern und ihre Auswirkung nicht optimal ist.

„Die meisten Spitzenmanager geizen mit jeder Minute ihrer Zeit. Sie wollen in einem Brief schnell und mit dem ersten Satz informiert werden. Freuen Sie sich nicht und hoffen Sie nicht. Informieren Sie präzise zur Sache. Vermeiden Sie jedes überflüssige Wort. Ergehen Sie sich nicht in Vermutungen und nebensächlichen Erläuterungen. Argumentieren Sie logisch. Statt der Allerweltsfloskel „Mit freundlichen Grüßen“ liefert Ihnen der BRIEFcutter Tag für Tag neue Grußformeln – ganz nach Tageszeit, Wochen und Jahreslauf. Nutzen Sie diese Vielfalt und überraschen Sie Ihre Kunden. In jeder neuen Grußformel steckt die Chance für einen neuen Dialog“ (Bedienungsanleitung zum Programm BRIEFcutter, S. 2).

In der Bedienungsanleitung zu dieser Software finden wir Aussagen, die den Schreibprozess mit dem Programm mit der Arbeit am Schneidetisch im Filmstudio vergleicht. Per Mausklick sollen die Schreibenden ohne Mühe einen Brief schreiben können. Bei bekannten Adressaten wird empfohlen,

„die passende Szene mit einem Mausklick auszuwählen“². Bei unbekanntem Empfängern wird dem Autor geraten (nach der 4 Farben-Methode): „einen grünen Einleitungssatz zu wählen, mit einem gelben Text fortzufahren, blaue Formulierung zu suchen und den Text mit einem roten Schlusssatz zu beenden“³. Der Schreibprozess wird hier als eine Inszenierung bei einem Film gesehen („Eine Inszenierung wie beim Film“) und vereinfacht. Die Einfachheit der Umsetzung des CW-Konzepts und der Gewinnung der entsprechenden Kompetenz im professionellen Schreiben wird auch in einem anderen CW-Standardbuch von Förster (2006) vermittelt. Folgende Unterkapitel zeugen davon:

- In 10 Sekunden eine neue Grußformel gestalten
- In 15 Sekunden ein treffendes Wort wählen
- In 5 Minuten eine Anzeige entwerfen
- In 10 Minuten 48 treffende Argumente sammeln
- In 15 Minuten 54 Slogans Schlag auf Schlag texten

3. Schreibkultur aus der Sicht einer Kommunikationsagentur

Auf die Entwicklung der heutigen CW-Konzepte haben vor allem die marktökonomischen Gründe einen entscheidenden Einfluss. Schulungsfirmen und Agenturen für Kommunikation richten eine persuasive Botschaft an den Kunden (d.h. an ein Unternehmen), indem sie einerseits auf die Mängel, Lücken und Zufälligkeit in der Kommunikation des Unternehmens hinweisen und andererseits Lösungen anbieten, die seine Marktposition und Image verbessern sollten. Es ist interessant, auf diese Botschaft einen Blick zu werfen, denn sie liefert Informationen über das Bild, welches über die Sprache, ihre Bedeutung in der Unternehmenskommunikation vermittelt wird. Dem Adressaten der persuasiven Botschaft über den Sinn des Einsatzes eines CW-Konzepts wird nahegelegt, dass die Qualität seiner Texte in der Presse, in den Werbeanzeigen, Broschüren, auf den Webseiten genauso wichtig ist wie seine Produkte. Eine klare und durchdachte Sprache des Unternehmens wird als ein Erfolgsfaktor präsentiert.

„Wer ein hervorragendes Produkt herstellt, agiert erst dann ganzheitlich unternehmerisch, wenn er auch lesefreundliche Texte liefert. Treffende Worte prägen positives Image. Dies erhöht nachhaltig den Markenwert“ (Werbefroschüre „Texten wie ein Profi“, Euroforum Verlag GmbH, S. 3).

Es wird dem Empfänger suggeriert, dass auf dem Markt, auf dem sich die Produkte immer stärker angleichen, die klar erkennbare und prägnante

² Bedienungsanleitung zum Programm BRIEFcutter, S. 2.

³ Bedienungsanleitung zum Programm BRIEFcutter, S. 2.

Positionierung von Unternehmen zum entscheidenden Wettbewerbsfaktor wird und dass die Text-Qualität die Kunden positiv beeinflusst. Kundentreue und der Markenwert steigen und das Management gewinnt ein höheres Ansehen. Es gibt weniger Nachfragen, weniger Beschwerden, die durch mehrdeutige, falsche oder fehlende Informationen entstehen können. Außerdem wird auf die stilistischen Diskrepanzen zwischen den Texten aus verschiedenen Instanzen eines Unternehmens aufmerksam gemacht. Aus diesem Grund wird die Erfüllung derselben Qualitätsstandards in den Unternehmen empfohlen. Einer steifen Sprache wird Lebendigkeit und Menschlichkeit des Ausdrucks gegenübergestellt. Um die Kunden (die Unternehmen) von dem Einsatz eines integrierten CW-Konzeptes zu überzeugen, argumentieren die Agenturen für Kommunikation, dass Texte voller Rechtschreib- und Grammatikfehler zu unliebsamen Rückschlüssen auf die Qualität der sonstigen unternehmerischen Leistungen führen können. Ein weiteres häufiges Argument lautet: Wer sich der Bedeutung der Sprache nicht bewusst wird, verpasst eine wichtige Gelegenheit, sich in der alltäglichen Kommunikation mehr Profil zu geben. Die illokutive Bedeutung vieler Werbetexte für eine integrierte Schreibkultur lässt sich in einer kurzen Formel zusammenfassen: Besser in ein professionelles softwareunterstütztes CW-Konzept zu investieren als später Kosten für die schlecht formulierten Texte zu tragen (z.B. „Allein durch falsche Wortwahl in der schriftlichen Kommunikation setzen Unternehmen Milliarden in den Sand“⁴). Der Empfänger dieser Werbung sollte indirekt den Eindruck gewinnen, dass seine Texte eher Zufallsprodukte sind und nicht nach eindeutigen, einheitlichen gesamtunternehmerischen Regeln verfasst werden und dass man sie verbessern sollte, damit sie den Kunden erreichen. Es wird hier nicht auf die wirkliche Effektivität dieser Botschaften unter den Unternehmen eingegangen. Stattdessen werden unten noch einige Beispiele solcher Werbetexte angeführt.

Sicherheit und Effizienz beim Texten. Qualität erhöhen, Zeit und Geld sparen.

Ideen inszenieren und Kunden überraschen. Mit Kreativitätstechniken das weiße Blatt Papier überlisten.

Interesse mit klaren Daten und Emotionen wecken. Konkurrenzlose Kompetenzen wirkungsvoll beschreiben (Aus dem Werbeprospekt International Business School).

Unternehmenssprache kann sich regenbogenbunt oder ratten-grau gestalten. Um das nicht dem Zufall zu überlassen, sondern strategisch den richtigen Auftritt nach außen zu gestalten, muss man aktiv an einem Corporate Wording arbeiten (Aus dem Werbeprospekt der Agentur TSign).

Der neue Schreibstil wird dem alten gegenübergestellt. Der alte wird, wie im letzten Beispiel, als *ratten-grau* oder als *Floskel-Einheitsbrei*, *Dinosaurier*

⁴ Aus der Dokumentation zum Floskelscanner, S. 15.

Phrasen und Allerweltsfloskeln, Bürokratenschwulst bezeichnet. Der alte Stil wird charakterisiert durch verstaubte Papierwörter, kunterbunte Rechtschreibung, lästige Wortwiederholungen, Bandwurmsätze, langatmige Buchstaben-Prozessionen, Ärmelschoner-Korrespondenz, Uneinigkeit bei Stilfragen, zahllose Versionen von Fachbegriffen, farblose Texte, antiquierte Formulierungen u.ä. Der Sender der Werbepostkarten geht von der Situation aus, dass bei dem Kunden ein Handlungsbedarf in punkto 'Unternehmenssprache' besteht und dass er seinen Schreibstil revidieren sollte, um ein positives Image zu bekommen.

„Wer ein hervorragendes Produkt herstellt, agiert erst dann ganzheitlich unternehmerisch, wenn er auch lesefreundliche Texte liefert. Treffende Worte prägen positives Image. Dies erhöht nachhaltig den Markenwert“ (Broschüre Texten wie ein Profi, Euroforum Verlag GmbH, S. 2).

Durch direkte Fragen soll der Kunde zum Nachdenken animiert werden.

„Sind Sie und Ihre Mitarbeiter in der Lage, Ihre Sprache dem Produkt und der Marke anzupassen? Wie wollen Sie als Unternehmen wahrgenommen werden? Wie wirken Wörter auf Ihre Zielgruppe? Wie gehen Sie auf Kunden und Geschäftspartner ein? Und wie auf Ihre Mitarbeiter?“ (Broschüre Texten wie ein Profi, Euroforum Verlag, S. 2).

Da in den Werbetexten der Schulungsfirmen von der einmaligen Persönlichkeit jedes Unternehmens ausgegangen wird, wird zugleich darauf aufmerksam gemacht, dass sie nicht eines allgemeinen, sondern eines der Persönlichkeit des Unternehmens entsprechenden CW-Konzeptes bedürfen. Es wird betont, dass Corporate Wording zum Erfolg führt, wenn die Eigenart des Unternehmens sprachlich wiedergegeben wird und wenn es auf die Situation und die Bedürfnisse eines Unternehmens zugeschnitten ist. An obigen Beispielen lässt sich auch erkennen, wie unkompliziert der Sender die Umsetzung des CW-Konzeptes sieht.

Doch welche Lösungen der beschriebenen Probleme werden von den Agenturen für Kommunikation vorgeschlagen und zu welchen Effekten sollten sie führen? In den meisten Fällen werden Seminare (2-3 Tage) und Lektionen brieflich angeboten. Der Teilnehmer sollte Methoden vorgestellt bekommen, die ihm helfen, zu ihm und zu seinem Unternehmen passende Formulierungen zu finden, lesefreundliche und packende Texte zu schreiben und dadurch ein positives Image zu fördern, klar, kurz und zielgruppengerecht zu schreiben. Es lassen sich 3 Kategorien der Seminare im Bereich der unternehmerischen Schreibkultur unterscheiden: Angebote für die Entwicklung des umfassenden unternehmerischen CW-Konzeptes, allgemeine Trainings im beruflichen Schreiben und spezifische Schulungsangebote (z.B. für das kundenorientierte Briefeschreiben, professionelle E-Mails). In den CW-Trainings wird die Entwicklung eines strategischen Projekts

für eine erfolgreiche Schreibkultur im Unternehmen angeboten. Die Grundlage der Projekte bietet die Analyse der Unternehmenstexte und Feststellung des Bedarfs gefolgt von Schulungen der Mitarbeiter und Erstellung der verbindlichen Richtlinien für die Unternehmenstexte. In jedem Fall wird ein maßgeschneidertes Handbuch (CW-Manual) verfasst. Über die inhaltliche Ebene solcher Handbücher/Broschüren wird im Folgenden noch die Rede sein. Die Thematik der Trainings im beruflichen Schreiben umfasst Techniken und Kriterien, die das berufliche Schreiben erleichtern sollen, z.B. Ideenfindung, Einstieg in den Schreibprozess, leserorientiertes Formulieren, Gliederung der Texte, Verständlichkeit der beruflichen Texte, überzeugendes, anschauliches, kreatives, leseorientiertes und verständliches Schreiben, überzeugendes Schreiben. Folgende Inhalte lassen sich unterscheiden bei den spezifischen Seminaren: Briefe schnell entwerfen und gliedern mit Mind Mapping, Briefe aus dem eigenen Unternehmen analysieren, kunden-/leserorientiert und aktuell formulieren, Schreibhemmungen abbauen, Briefstile vergleichen, Briefe ansprechend gestalten, anschaulich texten, Regeln für E-Mails, die vier Verständlichkeitsmacher. Außer den allgemeinen Inhalten werden auch Trainingsbausteine für die Behandlung konkreter Briefsorten angeboten, z.B. Reklamationen beantworten, Werbebriefe schreiben, Briefe zu besonderen Anlässen (z.B. Kondolenz- oder Dankbriefe), schwierige Briefe (z.B. Mahnungen, Absagen oder Entschuldigungsbriefe), Protokolle. Ergänzt werden die Schulungsangeboten im Bereich CW durch Schreibcoaching. Allen Beschreibungen der Trainings ist gemeinsam, dass der Sender das Erzielen des Schulungserfolgs (u.a. kurz, klar und bildhaft formulieren; Kundenansprechen peppig und abwechslungsreich gestalten; Zielgruppe aktiv und motivierend, multisensorisch anschreiben; Texte lebendig und pfiffig formulieren usw.) als eine sehr einfache Aufgabe sieht.

Bei einigen Trainingsfirmen werden Konzepte für Schreibkultur abgekürzt als Wording genannt (z.B. Schmidt&Partner). Die Bedeutung des Wordings bezieht sich auch auf ein engeres Anwendungsfeld, d.h. auf die Erklärung eines Produktes („Wie erkläre ich mein Produkt, wie nenne ich es, wie mache ich es allgemein verständlich?“⁵). Hier wird also Schreibkultur mit einer konkreten Sprachhandlung in Verbindung gebracht: Mit dem Erklären und Beschreiben („Wir helfen, Ideen, Projekte, Produkte, Erfindungen klar und verständlich zu beschreiben“⁶). Der Sender erwähnt auch den perlokutiven Effekt des Einsatzes vom CW-Konzept („Wir schaffen es, die Medien und die Öffentlichkeit durch die Wahl der richtigen Worte von neuen Ideen und Produkten zu begeistern“⁷).

⁵ <http://www.schmidtpartner.de/wording.html>. Stand: 10.04.08.

⁶ Ebenda.

⁷ Ebenda.

4. Schreibkultur aus der Sicht einer Institution

Der Name Corporate Wording⁸ wird auch von den Institutionen für sämtliche Maßnahmen sprachlicher Natur, die der Vermittlung eines einheitlichen und klaren Unternehmensbildes dienen, verwendet. Der Sender formuliert allgemeine Regeln, die in diesem Falle nicht von der 4-Farben-Methode ausgehen und die verschiedene Aspekte der sprachlichen Realisierung der internen und externen Texte betreffen. Es geht hier im Allgemeinen um das schriftliche Erscheinungsbild (Gestaltung von Sprachstil, wie Tonalität der Kommunikation, Wortlaut und Textfassung in Korrespondenz, Drucksachen, Anzeigen, Presseinfos, Reden u.a.). Auf diese Art und Weise will ein Unternehmen durch ein integriertes CW-Konzept seine Sprachwelt definieren. Das Formulieren der Corporate Wording Regeln ist aus der intertextuellen Perspektive eine Grundlage für das Verfassen unternehmensinterner Corporate Wording Publikationen (Corporate Wording Manuals). Der Sender (die Unternehmensleitung) beschreibt und definiert dort konkrete Regeln der eigenen Unternehmenssprache. Die Sinnhaftigkeit einiger Regeln wird aus der Adressatenperspektive begründet. Der Leser soll(te) sich angesprochen, motiviert fühlen und neugierig gemacht werden. Diese Neugier sollte durch die Texte des Senders befriedigt werden. Über die Funktionen von derartigen Manuals informiert der Sender (ein Unternehmen, eine Institution) meistens selbst (z.B. „Es sorgt für ein einheitliches schriftliches Auftreten nach außen und nach innen“. (Pädagogische Hochschule Steiermark), „Der Post.texter liefert Ratschläge rund um die Sprache, informiert kurz und bündig über wichtigste Formalien und die Textbausteine erleichtern die Arbeit“ (Projekt-Flyer für MitarbeiterInnen der Deutschen Post)). Zur Beurteilung inwieweit man hier über die Entstehung einer neuen Textsorte sprechen kann, bedarf es einer genaueren Untersuchung einzelner Broschüren unter textologischen Gesichtspunkten. Hier konzentrieren wir uns hauptsächlich auf die inhaltlichen Aspekte von Publikationen dieser Art, insbesondere auf die Art der sprachlichen Tipps und Anweisungen an die Texter in einem Unternehmen oder in einer Organisation, die ein Bild über die Vorstellung und über das Verstehen der institutionellen Schreibkultur geben können.

Die Untersuchung der Schreibkultur-Regeln, die in den Unternehmen angewendet werden, zeigt die Schwerpunkte des sprachlichen Bereichs der Corporate Identity und gewährt einen Einblick in die Palette der stilistischen Mittel, die für den Sender für die Realisierung seines Zieles wichtig erscheinen. Im Corporate Wording der Unternehmen geht es im Allgemeinen um die (Nicht-)Verwendung bestimmter Wörter, um die Unternehmensterminologie und um den Stil von Texten, die in einem Unternehmen entstehen (z.B. Geschäftskorrespondenz, Geschäftsberichte, Kataloge, Pressemitteilungen,

⁸ Synonym werden auch in der Wirtschaftssprache die Begriffe Corporate Texting, Corporate Writing, Corporate Language, Company Wording gebraucht.

Werbeslogans, PR-Texte, Inserate und Stellenanzeigen, Kundenzeitungen, Directmailings, Prospekte, Portraits, Mitarbeiterzeitschriften, Hauszeitungen, Broschüren, Flyer, Plakate, Headlines, Newsletter, Berichte, Radio und TV-Spots, Leitbilder). In den analysierten CW-Broschüren lassen sich zwei Arten der Regeln der Unternehmenssprache unterscheiden. Die erste Gruppe bezieht sich auf die allgemeinen Kommunikationsregeln, die zweite auf konkrete Tipps und Anweisungen. Die allgemeinen Regeln drücken zugleich die Ziele des aufgestellten CW-Konzepts aus. Ein Beispiel aus der Fachhochschule JOANNEUM zeigt, dass es hier um den Stil der Kommunikation und den Umgang miteinander geht:

Die FH JOANNEUM zeichnet sich durch eine offene und in jeder Hinsicht nicht diskriminierende Kommunikation nach innen und außen bzw. durch einen offenen und nicht diskriminierenden Umgang miteinander und untereinander aus. Die FH JOANNEUM distanziert sich von jeglicher Diskriminierung wegen ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter, sexueller Orientierung, Religionszugehörigkeit bzw. physischen und psychischen Behinderungen (Corporate Wording Broschüre von der FH JOANNEUM, S. 4).

In fast allen untersuchten Broschüren wird eine geschlechtergerechte Sprache gefordert und verwendet. In den Schriftstücken sind geschlechtsneutrale (nicht sexistische) Bezeichnungen nach den Prinzipien des Gender-Mainstreamings zu führen und einzuhalten. Angestrebt wird die Gleichstellung der Geschlechter auf allen Ebenen. Das Verwenden von geschlechtsneutralen Ausdrücken sollte die sogenannte Symmetrie schaffen (z.B. Betriebsratsmitglied, Fachleute, MitarbeiterInnen, die Lehrenden, die Angestellten). Eine klare Feminisierung wird gefordert, wenn von Frauen die Rede ist (z.B. Industriekauffrau). Der Einsatz einer geschlechtergerechten Sprache wird oft begründet, indem sich der Sender auf übergeordnete Regelungen und Verträge beruft (z.B. „Seit 1997, dem Amsterdamer Vertrag, ist Gender-Mainstreaming Ziel der Europäischen Kommission. Die Pädagogische Hochschule Steiermark trägt dem im Sprachgebrauch und schriftlich Rechnung“ (CW-Broschüre der Pädagogischen Hochschule Steiermark). Der Sender deklariert auch oft explizit, wie sein Schreibstil ist (z.B. Die Prinzipien des schriftlichen Post-Stils: „So schreiben wir: Kundennutzen betonen, Kompetenz ausstrahlen, einfache Lösungen anbieten, Freundlichkeit signalisieren, Vorschläge einfach erklären“ (Projekt-Flyer für MitarbeiterInnen der Deutschen Post)).

Die sich auf das Schreiben konkreter Texte bezogenen Deklarationen des Senders, die vielen Institutionen und Unternehmen gemeinsam sind, betreffen vor allem Einfachheit, Verständlichkeit und Strukturiertheit der Texte. Sie sollen durch Formulieren kurzer Sätze, Platzierung der Kernaussagen am Textanfang, Vermeidung der Schachtelsätze, Floskeln und Füllwörter erzielt werden. Es wird auch auf die moderne, dynamische und aktive Schreibweise Gewicht gelegt. Die Dynamik soll durch den Wechsel

kurzer und mittellanger Sätze erzielt werden. Von Passiv-Konstruktionen wird abgeraten, um aktive Texte zu formulieren. Die neue Qualität des Schreibens sollte sich in Bildhaftigkeit der Texte und Headlines zeigen und Beispiele sollten an Bedeutung gewinnen. Der Texter sollte verständliche Worte wählen und Fachbegriffe erläutern. Ein Teil der Regeln beruht auf der Gegenüberstellung der guten und schlechten Stilistik. Meistens grafisch voneinander getrennt finden wir stilistische Tipps und Empfehlungen, die zu beachten sind (z.B. Verwenden Sie angenehme, positiv besetzte Wörter; Verwenden Sie Wörter mit hohem Bedeutungsgehalt; Verwenden Sie Verben statt Substantive) und „Verbote“ (Vermeiden Sie Fremdwörter; Vermeiden Sie Eigenschaftswörter; Keine Superlative einsetzen usw.). Der Sender liefert auch methodologische Anweisungen zum Verfassen eines guten Textes (z.B. gute Vorbereitung; Gliederung der Gedanken; Schreiben des Textes; seine Verfeinerung und Korrektur). Jede CW-Publikation enthält Vorgaben für die richtige Schreibweise des Firmennamens⁹ eines Unternehmens (z.B. in den offiziellen Dokumenten, im Alltag), der Adressen und Standorte, Einrichtungen, Telefonnummern, Internetadressen usw. (z.B. Die Broschüre: Das PHSt wording (Pädagogische Hochschule Steiermark)).

Identitätsvermittlung bezieht sich nicht nur auf den unternehmerischen Bereich, sondern auch auf die nationale Identität, was sich z.B. in der Empfehlung: „Die österreichische Hochsprache verwenden“, äußert. Ein anderes Beispiel für die Bedeutung der nationalen Identitätssignale ist eine US-Hotelkette mit Hotels in der Schweiz, die als Brief-Anrede „Grüezi“ verordnete, was Vertrauen wecken und Nähe schaffen soll. Wenn eine Organisation keine CW-Broschüre herausgegeben hat, werden die Regeln der Unternehmenssprache in den Leitbildern präsentiert. Hier haben die meisten Deklarationen eher einen vagen Charakter (z.B. „Wir drücken uns in einer einfachen und verständlichen Sprache aus“ (Leitbild des Landes Oberösterreich).

Sowohl die Analyse der Trainingsprogramme der Agenturen für Kommunikation als auch der CW-Manuals der Unternehmen hat gezeigt, dass man die Schreibkultur aus zwei Perspektiven betrachten kann. Auf der einen Seite haben wir es mit der individuellen Schreibkompetenz der Mitarbeiter, auf der anderen mit der Schreibkultur des Unternehmens als Institution zu tun. Da sie in so enger Verbindung mit der Identitätsfrage des Unternehmens, mit seinem Verhalten und seiner nach außen demonstrierten Unternehmenspersönlichkeit gesehen wird, kann sie zu einer Schlüsselkompetenz gezählt werden. Diese Schreibkompetenz wird von den Agenturen für Kommunikation als Wirtschaftsfaktor präsentiert und geschult. Das Unternehmen, sein Bild in der Öffentlichkeit wird u.a. danach gemessen, wie es sprachlich kommuniziert. Im Hinblick darauf werden von

⁹ Hier geht es um die Frage, ob der Firmenname in Großbuchstaben, mit oder auch ohne Unternehmensform geschrieben werden kann oder nicht. Die Unternehmen geben auch sogenannte „Unternehmenswörterbücher“ heraus, in denen schriftlich fixiert wird, was für alle Texte eines Unternehmens verbindlich ist.

den Mitarbeitern Kenntnisse und Fertigkeiten im Schreiben gefordert. Das sprachliche Handeln im Unternehmen, seine Unternehmenssprache werden zum Gegenstand von zahlreichen Corporate Wording Trainings. Die Analyse der Trainingsprogramme und der Handbücher für Unternehmenssprache und seine Schreibkultur hat nicht nur einen Einblick in die aktuelle Bedeutung und Rolle der Corporate Wording-Konzepte gewährt. Sie hat auch einige widersprüchliche Tendenzen in dem Bereich sichtbar gemacht. Einerseits wird Lebendigkeit, Originalität der Sprache postuliert, andererseits begünstigen solche Konzepte die Monotonie der Unternehmenssprache, die in einen eingeschränkten Rahmen des zulässigen (erlaubten) Stils gedrängt wird. So können ungewollt die kritisierten Formulierungen (z.B. traditionelle Grußformen in den Briefen, wie z.B. *Mit freundlichen Grüßen*) durch andere neue vorgegebene Formen ersetzt werden. Eine weitere Gefahr besteht darin, dass die Effektivität des Kommunikationsprozesses einbüßen kann, weil die von dem Management aufgestellten Muster und Regeln von den Mitarbeitern unreflektiert angewendet werden können. Die Verständigung wird so beeinträchtigt. Die postulierte Zuordnung der Wörter zu den Persönlichkeitstypen des Empfängers, stricte Vorausbestimmung, welche Wörter welche Bilder entstehen lassen, bei welchen hohe und bei welchen keine Konkretheit entsteht, welche besonders bedeutungshaltig oder angenehm sind, kann die Differenziertheit und Lebendigkeit der Sprache verhindern. Die zunehmende Bedeutung des Englischen als Konzernsprache macht diese Gefahr größer. Aus der Analyse ergibt sich, dass sich die heutigen Schreibkulturkonzepte hauptsächlich darauf konzentrieren, welche Formulierungen, Wörter man nicht benutzen soll. Der Anwender weiß eher, welche Formen zu meiden sind, erfährt aber weniger von wichtigen Texteigenschaften, die das Redigieren guter Texte bedingen. Aus diesem Grund würde die Erweiterung der Trainingsprogramme um die auf den linguistischen Erkenntnissen basierten Inhalte (z.B. aus dem Bereich Textrezeption, Textoptimierung aus der Verständlichkeit- und Handlungsperspektive), kontinuierliche Förderung eines gewünschten Sprachverhaltens hier eine optimalere Grundlage für die Entwicklung eines CW-Konzeptes sein, das eine effektive Orientierungshilfe im Berufsalltag bieten kann.

Literatur

- Birkigt, K./Stadler, M.M./Funck, H.J. (1993): *Corporate Identity: Grundlagen, Funktionen, Fallbeispiele*. Landsberg/Lech.
- Förster, H.P. (2003): *Corporate Wording. Das Strategiebuch. Für Entscheider und Verantwortliche in der Unternehmenskommunikation*. Frankfurt am Main.
- Förster, H.P. (2006): *Texten wie ein Profi*. Frankfurt am Main.
- Förster, H.P. (2007): Corporate Wording. In: T. Schwarz (Hrsg.): *Leitfaden Online-marketing*. Waghäusel. 178–188.
- Sauer, N. (2002): *Corporate Identity in Texten. Normen für schriftliche Unternehmenskommunikation*. Berlin.

Antje Stork
Institut für Schulpädagogik
Philipps-Universität Marburg

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz
Institut für Angewandte Linguistik
Adam-Mickiewicz-Universität Poznań

„Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ – Mündliche Referate in der universitären Deutschlehrerausbildung in Polen

1. Einleitung

Kleists Anfang des 19. Jahrhunderts verfasster Text¹ „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ ist bis heute aktuell und bedenkenswert.² Heinrich von Kleist (1777–1811) legt dar, wie Denken und Sprechen zusammenhängen. So empfiehlt er beispielsweise, über ein Denkproblem mit einer anderen Person zu sprechen. Wichtig ist dabei nicht, dass diese Person einen Ratschlag gibt, sondern dass das Aussprechen der Gedanken den Denkprozess weiterführt. In Abwandlung des französischen Ausspruchs *l'appétit vient en mangeant* (dt.: der Appetit kommt beim Essen) könne man sagen *l'idée vient en parlant* (dt.: die Idee kommt beim Sprechen). Denken und Sprechen verlaufen nicht nacheinander, sondern parallel (sog. Sprechdenken). Das Sprechdenken in einer Fremdsprache ist jedoch ungleich schwerer als das Sprechdenken in der Muttersprache. Denn je besser die Sprachkenntnis, um so präziser kann gedacht und formuliert werden (Pabst-Weinschenk 2004: 46).

In unserem Beitrag beschäftigen wir uns mit mündlichen Referaten in der universitären Deutschlehrerausbildung in Polen. Guckelsberger (2005:

¹ Vermutlich ist der Aufsatz an R[ühle] v[on] L[i]lienstern] 1805/1806 entstanden. Die Schrift war wahrscheinlich für die Zeitschrift „Phöbus“ bestimmt, wurde aber erst postum 1878 veröffentlicht.

² Vgl. Kleist (1964). Der Text ist auch legal über den Webserver des Kleist-Archivs Sembdner, Heilbronn, abrufbar, und zwar unter: <http://www.kleist.org/texte/UeberdieallmaehlicheVerfertigungderGedankenbeimRedenL.pdf>.

11–14) zeigt für deutsche Universitäten auf, dass mündliche Referate zwar nach wie vor wesentlicher Bestandteil vieler Seminarveranstaltungen der geisteswissenschaftlichen Fächer sind³, Studierende und Lehrende dieser Kommunikationsform aber nicht nur positiv gegenüberstehen. Unzufriedenheit scheint hauptsächlich darüber zu herrschen, wie mangelhaft Referate oftmals durchgeführt werden und wie selten deren Qualität hinterfragt wird. Leider sind – im Gegensatz zu anderen universitären Kommunikationsformen – mündliche Referate selten Thema in der Wissenschaftsforschung. Zwar gibt es viele Ratgeberbände in deutscher Sprache, die sich an muttersprachige Studierende (z.B. Behmel 2001, Pabst-Weinschenk 2004, Presler/Döhmann 2004) oder muttersprachige Schülerinnen und Schüler (z.B. Kliebisch/Rauh 1996, Knobloch 1999, Schöneberger/Vogt 2001, Mudrak 2003, Schardt/Schardt 2004, Greving/Paradies 2005, Bornemann u.a. 2006, Gigl 2006) richten; diese haben jedoch zumeist keine empirische Basis. Es fehlen weithin fundierte linguistische Untersuchungen zum Referat. Ausnahmen stellen hier lediglich die kürzlich erschienenen Dissertationen von Guckelsberger (2005) und Berkemeier (2006) dar. Guckelsberger (2005) untersucht auf der Basis verschriftlichter Aufnahmen von Referaten deutscher und ausländischer Studierender in den ersten Semestern das mündliche Referat im geistes- und sozialwissenschaftlichen Grundstudium. Berkemeier (2006) wendet sich den Handlungsformen Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht zu. Anhand qualitativ empirischen Materials hat sie Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern beim Präsentieren und Moderieren analysiert und in Beziehung zu Mustern und Modellen gesetzt.

Probleme des monologischen Sprechens bei mündlichen Referaten bzw. Präsentationen in der Deutschlehrausbildung in Polen⁴ bilden noch seltener (als in Deutschland) den Untersuchungsgegenstand der aktuellen glottodidaktischen Fachdiskussion. Wenn man das Augenmerk auf die im letzten Jahrzehnt veröffentlichten Bibliographien⁵ und Zeitschriftenaufsätze⁶

³ Sog. Referate-Seminare, vgl. auch Gold/Souvignier (2001).

⁴ Die Deutschlehrausbildung in Polen ist vor allem an den staatlichen Universitäten und in den Lehrerkollegs, seit einigen Jahren aber auch an den privaten Hochschulen möglich (zur aktuellen Situation der philologischen Studienrichtungen in der Ausbildung zu den Deutschlehrkräften in Polen siehe u.a. Zawadzka 2004: Kap. 2, Trad 2005: 60f. und Mochoń 2006: 19). Im Rahmen der geltenden Bildungsprogramme wird in allen polnischen Hochschulbildungsanstalten ein großer Wert auf den praktischen Sprachunterricht gelegt, der zu den obligatorischen Studienfächern im Programm gehört und in den ersten Semestern die meisten Unterrichtseinheiten einnimmt (vgl. dazu Iluk 1991: 86f., Zawadzka 2001: 607, Trad 2005: 60f.).

⁵ Siehe z.B. Germanistische Bibliographie Polen 2000–2001 und 2002–2003, die in *CONVIVIVUM* 2002 und 2004 veröffentlicht wurden.

⁶ Gesichtet wurden alle Beiträge zum Germanistikstudium in Polen, welche den Zeitschriften und Sammelbänden des deutschsprachigen Raums entstammen und die zusätzlich in der vom Informationszentrum für Fremdsprachenforschung der Philipps-Universität Marburg viermal jährlich erscheinenden *Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht* dokumentiert wurden. Außerdem wurden noch die in den Jahren 2000–2007 in Polen veröffentlichten Bände der folgenden Fachzeitschriften durchgesehen: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, *Przegląd Glottodydaktyczny*, *Kwartalnik Neofilologiczny*, *Orbis Linguarum*, *Glottodidactica*,

richtet, kann man schnell feststellen, dass es sich bei den das polnische DaF-Studium thematisierenden Publikationen vor allem um Beiträge handelt, die sich durchweg mit der allgemeinen Situation, mit den geltenden Zielen, Ausbildungsformen sowie neuen Curricula in Deutschlehrerkollegs (siehe dazu z.B. Stasiak 1995, 1996 und 2001, Turkowska 2005, Grucza 2004) sowie an staatlichen Universitäten beschäftigen (vgl. dazu beispielsweise Iluk 1991, Grucza 2001 und 2003, Zawadzka 2001 und 2004).

Einige wissenschaftlich fundierte Arbeiten konzentrieren sich zwar auf die Entwicklung der einzelnen Sprachfähigkeiten und Schlüsselkompetenzen bei den angehenden polnischen DaF-Lehrenden (vgl. u.a. Myczko 1995, Schmelz 2000, Badstübner-Kizik 2002, Witt 2002, Adamczak-Krysztofowicz 2003, Zawadzka 2004, Trad 2005, Błazek 2006) – doch fehlen bisher empirisch gesicherte Richtlinien zur schrittweisen Vervollkommnung des monologischen Sprechens durch den Einsatz von mündlichen Referaten bzw. Präsentationen in der sprachpraktischen Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Polen.

Auch wenn man ganz gezielt nach allgemeinen Richtlinien sowie konkreten Informationen zu den Inhalten und Methoden des Umgangs mit mündlichen Referaten, Präsentationen und Minivorträgen in der universitären Deutschlehrausbildung in den aktuellen on-line Studienlehrprogrammen der größten staatlichen Institute für Germanistik in Polen sucht⁷, kann man äußerst selten Institute finden, welche die schrittweise Entwicklung monologischen Sprechens in den Internetbeschreibungen des Faches PNJN explizit nennen. Zu den Ausnahmen gehört hier das Institut für Germanistik an der Schlesischen Universität Katowice, das im Rahmen der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen im zweiten Studienjahr vier Unterrichtsstunden für das Halten von Referate und Mini-Vorträgen vorsieht. Auch das Lehrprogramm der Sprachpraxis Deutsch am Institut für Germanistik der Marii-Curie-Skłodowska Universität in Lublin enthält konkrete Informationen, dass die in Lublin studierenden angehenden Deutschlehrer im monologischen Sprechen geübt und auch geprüft werden. Darüber hinaus kann man nur noch

Studia Germanica Gedanensia, Scripta Neophilologica Posnaniensia, Neofilolog, Języki Obce w Szkole und Hallo Deutschlehrer!

⁷ Gesichtet wurden die für das akademische Jahr 2006/2007 geltenden Studienlehrprogramme, welche unter folgenden elektronischen Adressen der universitären Germanistikstudiengänge in Polen abgerufen wurden: www.ifg.uz.zgora.pl (Uniwersytet Zielonogórski), http://human.uwm.edu.pl/germ/wykaz_przedmiotow.htm (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski Olsztyn), www.ap.krakow.pl/neofil/germ/opis_zajec.html (Akademia Pedagogiczna Kraków), www.filg.uj.edu.pl/fg/ (Uniwersytet Jagielloński Kraków), www.filolog.uni.lodz.pl (Uniwersytet Łódzki), www.germanistyka.umcs.lublin.pl (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Lublin), www.germanistyka.uw.edu.pl/dydaktyka/PNJN07.pdf (Uniwersytet Warszawski), www.fil.us.edu.pl/fg/pro/pnjin.pdf (Uniwersytet Śląski), www.univ.rzeszow.pl/instytut-fil-ger (Uniwersytet Rzeszowski), www.ger.umk.pl (Uniwersytet Mikołaja Kopernika Toruń), <http://germ.univ.szczecin.pl/ECTS/studienplaene-grundstudium.pdf> (Uniwersytet Szczeciński), <http://ifg.amu.edu.pl/ifg/> (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Poznań), www.ifg.uni.wroc.pl (Uniwersytet Wrocławski), www.ifg.uni.opole.pl (Uniwersytet Opolski), www.fh.ug.gda.pl/struktura-wydzialu/instytut_filologii_germanskiej/ger_prog_stud.html (Uniwersytet Gdański).

der Fachbeschreibung der beiden DaF-Studiegänge in Kraków explizite Informationen entnehmen, dass mündliche Referate und Zusammenfassungen einen der Schwerpunkte der sprachpraktischen Übungen im zweiten (Pädagogische Hochschule) bzw. im dritten Studienjahr (Jagiellonen-Universität) bilden. Welchen Stellenwert mündliche Referate, Kurzvorträge, Reden bzw. Präsentationen an den anderen Germanistikinstituten einnehmen, bekommt man leider in den via Internet analysierten Studienlehrprogrammen und Fachbeschreibungen der sprachpraktischen Deutschübungen nicht transparent aufbereitet. Nach der Sichtung der (elektronischen) kommentierten Studienverzeichnisse kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die gemeinsame Erarbeitung wichtiger Charakteristika der Textsorte „Referat“ sowie die Beurteilung und Bewertung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit beim monologischen Sprechen in sprachpraktische Übungen der meisten Germanistikinstitute noch nicht integriert sind.

In unserem Beitrag wollen wir daher für die Entwicklung von konkreten methodisch-didaktischen Empfehlungen zu den Inhalten und Methoden des Umgangs mit mündlichen Referaten in der polnischen universitären Deutschlehrausbildung plädieren.

Die Kompetenz, mündliche Referate halten, reflektieren und bewerten zu können, ist für angehende Deutschlehrer in Polen unserer Meinung nach von großer Wichtigkeit, und zwar aus mehreren Gründen:

1. Mündliche Referate werden während des Deutschstudiums in Polen in vielen landeskundlich orientierten universitären Lehrveranstaltungen verlangt.
2. Referate dienen der Vorbereitung auf den wissenschaftlichen Vortrag. Dies ist besonders für diejenigen Studierenden wichtig, die nach ihrem Studium im wissenschaftlichen Umfeld arbeiten wollen.
3. Falls die Studierenden im Rahmen eines Austauschprogramms in einem deutschsprachigen Land studieren (z.B. über Erasmus), müssen sie in den dortigen Seminaren der Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache oft als Leistungsnachweis ein mündliches Referat halten.
4. In ihrem späteren Beruf als Deutschlehrer müssen sie im Unterricht Lehrervorträge auf Deutsch halten.
5. Zur Aufgabe eines Deutschlehrers gehört es ferner, die Schüler dazu zu befähigen, kurze Referate in deutscher Sprache zu halten. Darüber hinaus müssen sie dann die Schülerreferate anhand geeigneter Kriterien möglichst objektiv beurteilen können (z.B. bei der mündlichen Abiturprüfung).

Im Folgenden erläutern wir in Abschnitt 2 zunächst den Begriff „Referat“ näher und grenzen ihn von ähnlichen Begriffen wie „Vortrag“, „Rede“ oder „Präsentation“ ab. Anschließend gehen wir in Abschnitt 3 auf die Vermittlung wichtiger Kompetenzen im Zusammenhang mit Referaten ein (Erarbeitung wichtiger Charakteristika von Referaten, Förderung des Sprechdenkens, Verwendung eines Stichwortzettels) und stellen in Abschnitt 4 dar, wie

die Studierenden von einer Selbsteinschätzung ihres Referats zu einer Beurteilung fremder Referate angeleitet werden können. Ein Ausblick (Abschnitt 5) beendet unseren Beitrag.

2. Definition und Funktionen von Referaten

Vorträge, Reden, Referate und Präsentationen sind Kommunikationsformen, die mündlich realisiert, aber zumeist schriftlich vorbereitet werden. Berkemeier (2006: 56) verortet deshalb das mündliche Präsentieren (von ihr verstanden als Oberbegriff für die verschiedenen Formen von Vortragen und Referieren) zwischen Text und Diskurs. Die mündliche Realisierung liegt auf einem Kontinuum zwischen einem Vorlesen bzw. auswendig Aufsagen der Sprechvorlage und einem spontanen Formulieren. Bei der Sprechvorlage kann es sich um einen ausformulierten mental gespeicherten oder schriftlichen Fließtext oder um einen mentalen oder schriftlichen Stichwortzettel handeln (Berkemeier 2006: 55). Die Sprechvorlage wird in jedem Fall durch die Mündlichkeit erweitert um sprecherische und nonverbale Ausdrucksmittel.

Guckelsberger (2005: 35ff.) zeigt die Unterschiede zwischen Vorträgen und Referaten auf. Vorträge dienen der wissenschaftsinternen Kommunikation, d.h. Sprecher und Hörer gehören der wissenschaftlichen Gemeinschaft an. Neben dem Vorstellen und Diskutieren eigener Ergebnisse dienen Vorträge auch der Selbstdarstellung und -behauptung. Reden unterscheiden sich nach Becker-Mrotzek (2005: 7) von Vorträgen dadurch, dass sie in anderen Institutionen gehalten werden (z.B. Gericht, Parlament).

Das Referat (von lat. *referat* = er möge berichten) ist eine spezifische Form des Vortrags, in dem hauptsächlich Bekanntes vorgetragen wird. Es hat sich in Schule und Hochschule als eine Möglichkeit etabliert, Lernende gegenseitig Wissen vermitteln zu lassen. Berkemeier (2006: 69) drückt dies folgendermaßen aus: „Der/die Vortragende hat die Aufgabe, Wissen so zu modellieren, dass es den HörerInnen gelingen kann, die neuen Wissens-elemente in vorhandene Wissensbestände zu integrieren“. Somit ist mit der fachlichen Qualifizierung auch eine methodische Qualifizierung verbunden. In der Schule sollen die Schüler wichtige Arbeitsmethoden kennen lernen und erproben, in der Universität geht es um eine Einübung wissenschaftlicher Methoden. Es gibt eine Mehrfachadressierung, da sich das Referat sowohl an die Mitstudierenden als auch an den Lehrer/ die Lehrerin bzw. den Dozenten/die Dozentin richtet.

Nach einer Befragung von Lehrenden an deutschen Hochschulen kommt Guckelsberger (2005: 46ff.) zu folgenden Vor- und Nachteilen von Referaten.

Vorteile von Referaten:

- Präsentieren und diskutieren lernen
- Intensive Auseinandersetzung mit der Thematik
- Wissensvermittlung

- Positive Auswirkungen auf das Seminarklima
- Leistungseinschätzung durch den Dozenten/die Dozentin

Nachteile von Referaten:

- Schlechte Präsentationsweise
- Inhaltliche Schwächen
- Zweck der Wissensvermittlung wird nicht erfüllt
- Negative Auswirkungen auf das Seminarklima

Eine intensive Vorbereitung auf die einzelnen Prozesse beim Vorbereiten und Halten von Referaten ist demnach unerlässlich für ihren sinnvollen Einsatz im fortgeschrittenen Sprachunterricht.

Präsentationen⁸ unterscheiden sich von Referaten durch die Darstellungsart: Nach Becker-Mrotzek (2005: 8) sind Präsentationen „mediengestützte Formen der Wissensvermittlung von Lernern für Lerner (...), in denen diese die vorgetragene Inhalte zusätzlich veranschaulichen“. Dies geschieht zumeist in Form von Visualisierungen, die die Integration neuen Wissens in vorhandene Wissensbestände unterstützen sollen (vgl. Berkemeier 2006: 69). In Deutschland nehmen Präsentationen seit kurzem einen hohen Stellenwert ein. Da es im beruflichen Kontext eine wichtige Kompetenz darstellt, Wissen in Form von Präsentationen aufzubereiten und darzustellen, sind sie Bestandteil verschiedener Abschlussprüfungen an allgemeinbildenden Schulen (Projektprüfung in der Hauptschule, Präsentationsprüfung in der Realschule, 5. Prüfungsfach im Abitur).

3. Vermittlung wichtiger Kompetenzen im Zusammenhang mit Referaten

Mit der Vorbereitung und dem Halten eines Referats sind viele qualifizierte Tätigkeiten verbunden, z.B.:

- eigene Ideen zur Bearbeitung des Themas sammeln, auswählen und strukturieren
- einen Arbeits- und Zeitplan erstellen
- in „alten“ und „neuen“ Medien recherchieren
- Informationen aus deutschsprachigen Quellen verstehen, auswählen und strukturieren
- Exzerpte erstellen
- das Referat kompetent und adressatengerecht in der Fremdsprache Deutsch realisieren

⁸ Eine Sonderform stellt die von Ungerer (2006) vorgeschlagene Szenario-Präsentation dar, bei der es vor allem darum geht, „die Monokultur der Textsorte wissenschaftliches Referat, die bestenfalls durch einige visuelle (seltener auditive oder audiovisuelle) Materialien aufgelockert wird, durch eine breite Palette von Textsorten zu ergänzen, die nicht unbedingt zur akademischen Prosa gerechnet werden“. Genannt werden z.B. Film-Dialoge, Auszüge aus Internet-Magazinen, Witze, Heiratsanzeigen, Songtexte (Ungerer 2006: 138).

- auf Fragen der Zuhörer antworten
- den Erarbeitungsprozess und die Ergebnisse reflektieren und bewerten

Im Deutschstudium an der Hochschule sollten die Studierenden bereits über Grundkompetenzen in nahezu allen Bereichen verfügen, die dann konsequent und kontinuierlich weiter vertieft, erweitert und geübt werden. Da in diesem Beitrag nicht auf alle Prozesse eingegangen werden kann, beschränken wir uns auf folgende zentrale Aspekte: Erarbeitung wichtiger Charakteristika von Referaten (Abschnitt 3.1), Förderung des Sprechdenkens (Abschnitt 3.2) und Verwendung eines Stichwortzettels (Abschnitt 3.3).

3.1 Erarbeitung wichtiger Charakteristika von Referaten

Durch folgende Aktivitäten können zentrale Charakteristika des Referats gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet werden. Es handelt sich um Bausteine, aus denen der Dozent bzw. die Dozentin einen oder mehrere Aktivitäten für seine Studentengruppe auswählen kann:

- „Jetzt spreche ich“

Die Studierenden lesen den Text von Klösel/Lüthen (2000) und erarbeiten in Gruppenarbeit folgende Aspekte:

Gruppe 1: Nennen Sie wesentliche Aspekte eines Referats.

Gruppe 2: Nennen Sie Schritte bzw. Phasen eines Referats.

Gruppe 3: Wie lässt sich ein Referat moderieren?

Gruppe 4: Was sind die wichtigsten Bewertungskriterien eines Referats?

- „gezielt schlechter Vortrag“

Den Studierenden wird ein gezielt schlechter Vortrag geboten, indem der Dozent bzw. die Dozentin bspw. keinen Blickkontakt aufnimmt, sehr monoton spricht, Wort für Wort abliest. Die Studierenden sollen sich notieren, warum sie den Vortrag nicht mögen und welche Verbesserungsvorschläge sie haben (vgl. Fritsch 2005b: 31).

- „Erarbeitung wichtiger Kriterien für Referate“

Die Studierenden tauschen zu zweit Ratschläge für das Vorbereiten und Halten von Referaten aus und notieren diese in Stichpunkten auf Moderationskarten. Der Dozent steht für Formulierungshilfen zur Verfügung. Anschließend werden die Moderationskarten an eine Moderationswand oder Pinnwand geheftet, wobei stets mit der Gruppe überlegt wird, ob die Karte zu den übrigen Karten passt (dann wird sie in die gleiche Spalte geheftet) oder nicht (dann wird sie in eine neue Spalte gehängt). Nachdem auf diese Art Kriterienlisten für das Halten von Referaten gebildet worden sind, werden abschließend Oberbegriffe formuliert (vgl. Fritsch 2005b: 31).

- „Ratschläge für einen schlechten Redner“

Die Studierenden formulieren stichwortartig anhand der Ratschläge für einen schlechten Redner aus dem gleichnamigen Text von Kurt Tucholsky (1960:600)⁹ Ratschläge für einen guten Redner.

- „Sprechen müsste man können“

Die Studierenden sehen sich die Fernsehsendung „Sprechen müsste man können“ von Prof. Harald Scheerer (Teile: „Auf die Zuhörer Rücksicht nehmen“, „Persönlichkeit“ und „Präzise Vorbereiten“) an und machen sich zu folgenden Fragestellungen Notizen:

1. Formulieren Sie die Sprachregeln.
2. Was stört die Zuhörer beim Sprechen?
3. Nennen Sie die Schritte einer präzisen Vorbereitung.

- „Checklisten“

Die Studierenden stellen in Gruppenarbeit Tipps für Referenten und Zuhörer in Form von Checklisten zusammen. Diese werden auf Plakate geschrieben und im Seminarraum gut sichtbar aufgehängt.

- „Bestandsaufnahme“

Die Studierenden überlegen jeder für sich:

1. Wie viele Referate haben Sie bereits gehalten? Halten Sie gerne Referate?
2. Waren die Referate auf Polnisch, auf Deutsch oder in einer anderen Sprache? Welche Schwierigkeiten haben Sie bei Referaten auf Deutsch?
3. Haben Sie abgelesen oder frei nach Stichpunkten gesprochen?
4. Wie fanden Sie selbst die Referate? Wissen Sie, wie den Zuhörern die Referate gefallen haben?
5. Kennen Sie Ihre Stimme vom Tonband? Haben Sie sich schon einmal in einer Video-Aufnahme gesehen? Was ist Ihnen dabei aufgefallen?
6. Haben Sie irgendwelche Sprech- oder Stimmprobleme (z.B. Heiserkeit bei längerem Reden)? Haben Sie Probleme mit der Aussprache einzelner Laute?
7. Haben Sie schon einmal auf einer Bühne gestanden (z.B. zum Theater spielen)? (angelehnt an Pabst-Weinschenk 2005: 15)

- „Lernziele“

Die Studierenden vergleichen die Ergebnisse der „Bestandsaufnahme“ mit Empfehlungen bzw. den Checklisten für Referenten und setzen sich drei persönliche Lernziele, die sie in Bezug auf Referate in der nächsten Zeit erreichen wollen und auf die sie besonders achten müssen.

⁹ Der Text von Tucholsky ist auch im Internet abrufbar, z.B. unter: <http://www.is.informatik.uni-duisburg.de/courses/dido/tucholsky.html>.

3.2 Förderung des Sprechdenkens

Das Sprechdenken (vgl. Abschnitt 1) kann nach Pabst-Weinschenk (2004: 28f.) während des Referats gefördert werden durch:

- einen Zielimpuls, wenn man etwas Bestimmtes erreichen möchte
- Mut zu Pausen (zum Überlegen benötigt man Zeit)
- keine Angst vor Versprechern
- etwas Anspannung, die als eigener Antrieb zur Gedankenklärung dient
- Widerspruch, Unterbrechung oder Fragen von Zuhörern, denn sie treiben das Sprechdenken zur Klarheit voran
- das Zulassen und Benutzen von Gestik
- gute Sprachbeherrschung
- Gliederungshilfen zur Orientierung

Hilfreich für die Ausbildung des freien Sprechdenkens im Allgemeinen sind alle Übungen, die das freie Sprechen trainieren. Pabst-Weinschenk (2004: 27–48, 2005:15f.) nennt Übungen, die für den muttersprachlichen Deutschunterricht konzipiert sind bzw. sich an muttersprachliche Studierende in Deutschland wenden, aber auch im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden können. Darüber hinaus gibt es eine Fülle von Lehrtechniken und Übungen, die speziell für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurden (vgl. z.B. Siebold/Butzkamm/Klippel 2004, Schatz 2006).

3.3 Verwendung eines Stichwortzettels

„Alles, was man in einem Referat vortragen kann, kann man frei vortragen. Was man nicht frei vortragen kann, darüber soll man schweigen“ (frei nach L. Wittgenstein)¹⁰. Um freies Sprechen nicht zu blockieren und freies Sprechdenken zu befördern, wird zumeist empfohlen, beim Reden auf einen Stichwortzettel¹¹ (bzw. Stichworte auf Karteikarten) zurückzugreifen. Der Zettel kann die Hauptaspekte des Referats enthalten, aber auch Leitfragen (z.B. sog. W-Fragen) oder Visualisierungen (Bilder, Grafiken und Tabellen) sind als Struktur möglich und sinnvoll (vgl. Pabst-Weinschenk 2005: 15f.). Geübt werden kann dies, indem die Studierenden Schritt für Schritt an die Anlage von Stichwortzetteln herangeführt werden (vgl. Ahrendt 2000). Dabei sollten sie möglichst positive Erfahrungen beim freien Sprechen sammeln, damit sie von fertig ausformulierten Texten hin zu Stichwortzetteln geführt werden können. Zu beachten ist aber, dass es motorische Lerntypen gibt, die sich das, was sie selbst einmal geschrieben haben, besser merken können (vgl. Pabst-Weinschenk 2004: 34). Hier dient das ausformulierte Manuskript

¹⁰ Zitiert nach Bopst (1991: 298).

¹¹ Bromme/Rambow (1993: 291f.) sprechen von einem Leitfaden.

also nicht der Unterstützung während des Referats, sondern hilft im Vorfeld des Referats bei der Aneignung der Inhalte.

Berkemeier (2006: 169f.) hat in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass folgende Merkmale die Funktionalität einer Sprechvorlage verbessern:

- Übersichtlichkeit
- Lesbarkeit
- eindeutige Formulierung von Stichwörtern
- Einbindung von Konnektoren (ggf. durch festgelegte graphische Zeichen)
- Notieren von „treffsicher“ vorformulierten Elementen, z.B. Zitaten

Blume (2006:19f.) stellt ein Verfahren vor, bei dem die Fremdsprachenlernenden einen Stichwortzettel anfertigen, im „Notfall“ aber auf einen vorformulierten Text zurückgreifen können. Er empfiehlt, dass die Lernenden karierte oder linierte Blätter ohne Rand (DIN A4 quer, einseitig beschrieben) verwenden, von denen das untere Drittel abgeknickt wird. Auf dem oberen Teil (zwei Drittel) wird der vorformulierte Referatstext notiert, auf dem unteren Drittel Stichworte. Während des Referats schauen die Lernenden nur auf den Teil mit den Stichwörtern, bei Schwierigkeiten können sie aber problemlos den Zettel drehen und auf den vorformulierten Text zurückgreifen. Dadurch wird den Lernenden quasi „ein doppeltes Netz“ geboten und das Risiko für sie minimiert. Dieses Verfahren kann insbesondere bei sehr unsicheren Studierenden angewendet werden.

4. Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung von Referaten

Im Anschluss an das Referat ist es wichtig, das Referat (und in diesem Kontext auch den Erarbeitungsprozess) zu reflektieren und zu bewerten. Um die Beurteilungskompetenz der angehenden Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zu schulen, bietet es sich an, nach der gemeinsamen Erarbeitung eines Kriterienkatalogs (Abschnitt 4.1) den Referenten zunächst eine Selbsteinschätzung vornehmen zu lassen (Abschnitt 4.2) und daran eine Einschätzung der Mitstudierenden (Fremdeinschätzung) anzuschließen (Abschnitt 4.3)¹². Empfehlenswert im Zusammenhang mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung sind Videoaufzeichnungen wie sie bspw. von Hermes (1998) eingesetzt wurden. Allerdings ist dies leider mangels entsprechender technischer Ausstattung nicht überall möglich.

4.1 Gemeinsame Erarbeitung eines Kriterienkatalogs

Die Studierenden nennen eigene Vorschläge von Kriterien anhand derer die Referate von ihnen selbst und von den Mitstudierenden beurteilt werden

¹² Vgl. zur Vermittlung einer grundlegenden Beurteilungskompetenz mündlicher Kommunikationsfähigkeit im DaF-Studium Adamczak-Krysztofowicz/Stork (2007).

sollen. Es ist dabei möglich, stärker die mündliche Kommunikationsfähigkeit zu fokussieren oder stärker die spezifischen Anforderungen an ein Referat. Bei einer stärkeren Fokussierung der Kommunikationsfähigkeit könnten die Beurteilungskriterien beispielsweise folgendermaßen¹³ aussehen (vgl. ausführlicher Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2007: Kap. 2):

- Ausdrucksfähigkeit
- Aufgabenbewältigung
- Formale Richtigkeit
- Aussprache und Intonation

Bei einer stärkeren Gewichtung der spezifischen Anforderungen an ein Referat könnten folgende Beurteilungskriterien Verwendung finden:

- Inhalt des Referats
- sprachliche Gestaltung des Referats
- sprecherische Gestaltung des Referats
- nonverbale Gestaltung des Referats

Folgende Fragen können mit den Studierenden diskutiert werden:

- Wie wichtig ist die Aufgabenbewältigung, also die Beachtung der spezifischen Anforderungen an Referate?
- Was bedeutet formale Richtigkeit? Möglichst wenige Fehler? Oder möglichst geringe Verständnisschwierigkeiten? Was sind schwere oder leichte Fehler?
- Was versteht man unter Ausdrucksfähigkeit? Was gehört zu einer guten Ausdrucksfähigkeit?
- Sind Aussprache und Intonation für eine angemessene Beurteilung wichtig? Wird eine muttersprachliche Aussprache angestrebt?
- Was versteht man unter sprecherischer Gestaltung des Referats?
- Was versteht man unter nonverbaler Gestaltung des Referats?

4.2 Selbsteinschätzung des Referenten

Nach dem Referat sollten zunächst die Referenten selbst zu Wort kommen und die Gelegenheit zu einer Selbsteinschätzung erhalten. Dabei können zunächst generelle Beurteilungen vorgenommen werden („Wie ist es gelaufen?“, „Wie ging es mir beim Referat?“) und danach der Fokus auf die Beurteilungskriterien gelenkt werden. Hierbei ist es wichtig, dass die Mitstudierenden sowie der Dozent bzw. die Dozentin an dieser Stelle nicht eingreifen bzw. Kommentare abgeben. Nach der Einschätzung der Mitstudierenden (Abschnitt 4.3) kann der Referent nochmals die Gelegenheit erhalten, sich selbst Lernziele für das nächste Referat zu setzen.

¹³ Es handelt sich um die Beurteilungskriterien der mündlichen Prüfung im Zertifikat Deutsch (vgl. Weiterbildungs-Testsysteme u.a. 1999: 392).

4.3 Einschätzung der Mitstudierenden (Fremdeinschätzung)

Im Anschluss an die Selbsteinschätzung des Referenten beurteilen die Mitstudierenden das Referat. Dadurch üben sich diese in der Fremdbeurteilung, für den Referenten stellt dies dagegen ein wichtiges Feedback dar. Eventuell kann die Einschätzung der Mitstudierenden aus Zeitgründen auf eine bestimmte Zahl an Statements (beispielsweise drei) begrenzt werden. Ferner können zur Reduktion der Beobachtungsaspekte anfangs Gruppen gebildet werden, die jeweils mit der Beurteilung eines Kriteriums betraut werden.

Bei der Durchführung einer Einschätzung von Referaten (mit Fokussierung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit) bei vier polnischen Studiengruppen des zweiten Studienjahres im Studiengang Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2007) wurden in einer anschließenden Evaluation der Unterrichtseinheit einerseits positive Aspekte (Optimierung der Vorbereitung auf mündliche Prüfungen, Verringerung vorhandener Prüfungsangst, Zuwachs an Bewertungs- und Beurteilungskompetenz des mündlichen Ausdrucksvermögens) angesprochen:

Die durchgeführten Übungen waren für mich sehr sinnvoll und wichtig. Die Selbsteinschätzung und die Fremdbeurteilungen halfen uns, indem wir unsere Aufmerksamkeit darauf lenkten, was wir noch nachholen müssen und woran wir arbeiten sollen, um Fortschritte zu machen und besser zu sprechen. (Student in Gruppe 1)

Ich habe gelernt, wie ein gutes Referat aussehen sollte und wie man mit dem Stress umgehen kann... Ich weiß nun, wie ich ein Referat vorbereiten und halten soll. (Studentin in Gruppe 4)

Ich habe von der Unterrichtssequenz profitiert, weil ich mir nun dessen bewusst bin, was und wie die Prüfungskommissionen beurteilen und worauf ich mehr Aufmerksamkeit lenken soll. (Studentin in Gruppe 1)

Die Unterrichtssequenz war sinnvoll. Man sollte immer zur Sachlichkeit neigen. Wenn man nach den bestimmten Kriterien greift, ist es immer einfacher, sogar bei der Selbsteinschätzung. (Studentin in Gruppe 3)

Solche Übungen können für die künftige Lehrpraxis sehr behilflich sein. Ich muss z.B. noch üben, den Inhalt zu verstehen und gleich Fehler zu notieren. (Studentin in Gruppe 2)

Andererseits wurden aber auch Schwierigkeiten mit dem Stress, der Konzentration auf den Inhalt von Referaten sowie mit der Objektivität und Gerechtigkeit der Beurteilung moniert.

Es war schwierig, guten Freunden zu sagen, dass sie nicht am besten abgeschnitten haben. Es war überhaupt nicht angenehm, selbst von den anderen beurteilt zu werden. Trotzdem denke ich, wir müssen uns geübte Kritik annehmen lernen. (Student in Gruppe 1)

Wenn man sich auf die Kriterien konzentriert, dann vergisst man auf den ganzen Inhalt und Sinn des Referats die Aufmerksamkeit zu lenken. (Student in Gruppe 3)

Es ist ziemlich schwierig, jemanden, den man gut kennt und mit dem man in derselben Gruppe ist, gerecht zu bewerten und zu kritisieren. Man hat Angst, dass jemand sich dann beleidigt fühlt. (Studentin in Gruppe 3)

Es gibt Leute, welche die bloße Bewertung von der Freundschaft nicht trennen können, d.h. im Falle einer kritischen Beurteilung sich verletzt fühlen. (Studentin in Gruppe 2)

Den anderen zu bewerten, halte ich für sinnlos, denn die Leute in Polen können Kritik nicht leiden und empfinden sie sehr persönlich. (Student in Gruppe 3)

Es war sehr stressig, vor dem Publikum aufzutreten, das nur auf die Fehler wartet. (Student in Gruppe 4)

Der Dozent bzw. die Dozentin sollte während des Prozesses der Fremdeinschätzung deshalb darauf achten, dass neben negativen Aspekten, die wichtig für eine Weiterentwicklung des Referenten sind, stets auch positive Aspekte genannt werden, um den Referenten nicht zu entmutigen. Darüber hinaus kann der Dozent bzw. die Dozentin im Anschluss an die Einschätzung der Mitstudierenden die positiven und negativen Aspekte des Referats zusammenfassen und nach Bedarf fehlende Aspekte ergänzen.

5. Ausblick

Aus der kurzen Schilderung des Stellenwerts von mündlichen Referaten im DaF-Studium in Polen (Abschnitt 1) sowie aus der stichwortartigen Zusammenfassung der studentischen Erfahrungen mit den Kriterienvorschlägen zur Selbsteinschätzung und zur Fremdbeurteilung monologischer Sprechens beim Referieren (Abschnitt 4) ist erkennbar, dass die „allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ in der polnischen Deutschlehrerausbildung noch optimiert werden sollte. In diesem Zusammenhang lassen sich für die schrittweise Verbesserung mündlicher Leistungen bei längeren monologischen Aussagen in sprachpraktischen Übungen folgende Empfehlungen formulieren:

- Es besteht ein Nachholbedarf an Forschungen zur Förderung und Evaluation der Produktionsfähigkeit in der universitären DaF-Didaktik. Empirische Untersuchungen und methodische Überlegungen in diesem Bereich

könnten sicherlich zu begründeten Veränderungen der Gestaltung und Schwerpunktsetzung der sprachpraktischen Ausbildung der künftigen DaF-Lehrenden beitragen.

- Es ist erforderlich, dass die sprachpraktische Ausbildung für künftige polnische Deutschlehrerinnen und -lehrer so gestaltet wird, dass die Studierenden die wichtigsten Kommunikationsformen des Alltags kennen lernen, geeignete Sprechstrategien im Unterricht selbst ausprobieren, passende Routineformeln situationsgebunden anwenden und in der mündlichen Prüfung am Ende des jeweiligen Studienjahres nachweisen müssen. Wenn der Förderung des monologischen (aber auch des dialogischen) Sprechens entsprechender Raum in jedem Studienjahr gesichert wird, entstehen günstige Bedingungen dafür, dass die polnischen Studierenden die Vielfalt der mündlichen Kommunikationsformen für eine freie Verfügbarkeit im Berufsleben verarbeiten und auf dem weiten Feld der schulischen DaF-Didaktik (z.B. bei der effektiven Vorbereitung ihrer Schüler und Schülerinnen auf den mündlichen Teil der neuen Abiturprüfung) berücksichtigen werden.
- Da die Kenntnis der Charakteristika der einzelnen mündlich realisierten Kommunikationsformen für die angemessene Vorbereitung, mündliche Realisierung sowie abschließende Beurteilung und Bewertung eine Vorbedingung ist, soll das Bewusstsein für die Unterschiede zwischen allen relevanten mündlichen Darstellungsarten (beispielsweise ihre verschiedenen Funktionen im Kommunikationsprozess, die für die betreffende Textsorte charakteristischen sprachlichen Mittel sowie die typischen Formen der Gliederung des Inhalts) im Unterrichtsgeschehen systematisch und prozessorientiert aufgebaut werden.
- Dabei sollen sprachpraktische Unterrichtsstunden von Anfang an als lernerorientierte Werkstätte gestaltet werden, in denen die Studierenden bereits im ersten Studienjahr die verschiedenen Formen des monologischen Sprechens schrittweise in der Gruppenarbeit ausdiskutieren und im Plenum ausarbeiten. Durch die gut durchdachte Progression der einzelnen mündlichen Darstellungsarten (z.B. im ersten Studienjahr eine kurze mediengestützte Präsentation eines Produkts der Projektarbeit und interaktive Rollenspiele, im zweiten Jahr zwei Referate zu selbst ausgewählten Themenbereichen, im dritten Studienjahr ein interdisziplinärer Mini-Vortrag in der individuell bevorzugten Fachsprache, wie etwa Wirtschaft, Medien/Werbung, Rechtswissenschaft etc.) könnte gezielt und prozessorientiert an der Vervollkommnung der monologischen Äußerungen der Studierenden gearbeitet werden.
- Im Lichte der oben gemachten Ausführungen ist es aber notwendig, die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen so zu gestalten, dass die Sprechblockaden und Prüfungsängste der Studierenden schrittweise reduziert werden. In diesem Zusammenhang sollte den angehenden Lehrenden mehrmals bewusst gemacht werden, dass die Fehler beim Sprechen als natürliche Begleiterscheinungen der Spracherlernung empfunden wer-

den müssen und dass sich die Prüfenden nicht allein an der sprachbezogenen (syntaktisch-semantisch korrekt?), sondern auch der kommunikativen (verständlich/fließend/angemessen?) Norm bei der Festlegung der Gesamtnote orientieren müssen.

- Da es schwierig ist, mündliche offene Aufgabenstellungen methodisch angemessen zu erfassen und auszuwerten sowie Bewertungskriterien gut zu durchschauen, soll im Unterricht eine detaillierte explizite Reflexion über vorhandene Erfahrungen zur Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung und ihre Effizienz für die Vervollkommnung des vorbereiteten und des freien Sprechens stattfinden.
- Da kompetentes Korrekturverhalten des Lehrenden Auswirkungen auf die unterrichtliche Interaktion hat und zugleich ein entscheidender Faktor für die Motivation der Studierenden ist, sollte der Dozent bzw. die Dozentin immer als Moderator, Lernberater, Projektleiter und Hilfesteller aber auch Experte auf dem Fachgebiet fungieren, der ein Klima des Vertrauens schafft, seine Studenten und Studentinnen zu kreativen zielsprachigen Äußerungen ermuntert und dazu motiviert, die erbrachten mündlichen Leistungen angstfrei zuerst schriftlich (z.B. in Form eines Berichtes) und erst später mündlich (z.B. in Form einer Diskussion in arbeitsgleicher Gruppenarbeit) zu beurteilen und zu bewerten.

Die hier kurz genannten Empfehlungen zur Optimierung des monologischen Sprechens durch den Einsatz von mündlichen Referaten, Mini-Vorträgen und Präsentationen in der sprachpraktischen Ausbildung von künftigen polnischen Deutschlehrenden stellen mit Sicherheit eine besondere Herausforderung für die gesamte Konzeption des Faches PNJN (Sprachpraxis Deutsch) in den einzelnen Studienjahren des DaF-Studiums dar. Diese Postulate erfordern von den an dem jeweiligen Institut tätigen Dozenten und Dozentinnen solide fachdidaktische Kenntnisse im Bereich der Entwicklung und Evaluation des monologischen und dialogischen Sprechens im Fortgeschrittenenunterricht, eine zeitaufwendigere Planung der schrittweisen Vervollkommnung mündlicher Kommunikationsfähigkeit bei den Studierenden in den einzelnen Studienjahren und schließlich auch ein größeres Interesse an den Forschungsarbeiten im Bereich der mündlichen Kommunikationsfähigkeit, welche auf die Entwicklung eines fundierten methodisch-didaktischen Konzepts zum Umgang mit den einzelnen mündlichen Darstellungsarten und mit ihnen verbundenen Textsorten (z.B. Referat, Bericht, Erzählung, Beschreibung, Diskussionsbeitrag etc.) in der Auslandsgermanistik zielen würden.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2003): *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundevermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg.
- Adamczak-Krysztofowicz, S./Stork, A. (2007): Von der Selbsteinschätzung zur Fremdbeurteilung: Zur Vermittlung einer grundlegenden Beurteilungskompetenz mündlicher Kommunikationsfähigkeit im DaF-Studium. In: *German as a Foreign Language* 1/2007, 26–51 (http://www.gfl-journal.de/1-2007/adamczak-krysztofowicz_stork.html).
- Ahrendt, M. (2000): Der Einsatz von ‘notes’ zur Förderung der Sprechfertigkeit. In: *Fremdsprachenunterricht* 3, 161–167.
- Badstübner-Kizik, C. (2002): Zwischen Wiener Klassik und Expressionismus. Seh- und Hörerfahrungen polnischer DaF-Studierender. In: *Studia Germanica Gedanienisia* 10, 149–178.
- Becker-Mrotzek, M. (2005): Präsentieren. In: *Praxis Deutsch* 190, 6–13.
- Behmel, A. (2001): *Referate richtig halten*. Stuttgart.
- Berkemeier, A. (2006): *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler.
- Blume, O.-M. (2006): Der Kniff mit dem Knick. Präsentieren ohne Angst mit Stichwortzetteln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 84, 18–23.
- Błażek, A. (2006): *Evaluation und Messung interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań (unveröff. Diss.).
- Bornemann, M./Bornemann, M./Ising, A./Richter, H.-J./Schulenberg, W. (2006): *Referate. Vorträge. Facharbeiten. Von der cleveren Vorbereitung zur wirkungsvollen Präsentation*. 2., aktualisierte Auflage Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Bopst, H. (1991): Referat – Deine wüste Pracht. Für eine Rehabilitierung und Professionalisierung des Referats (nicht nur) in Germanistik-Seminaren an ausländischen Hochschulen. In: *Info DaF* 18/3, 296–302.
- Bromme, R./Rambow, R. (1993): Verbesserung der mündlichen Präsentation von Referaten: Ein Ausbildungsziel und zugleich ein Beitrag zur Qualität der Lehre. In: *Das Hochschulwesen* 6, 289–295.
- Fritsch, A. (2005a): Präsentieren im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 76, 3–11.
- Fritsch, A. (2005b): Präsentieren, beobachten, rückmelden. Durch Feedback zum Lernerfolg. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 76, 30–35.
- Gigl, C. (2006): *Abiturwissen Deutsch: Referat, Präsentation, Rhetorik*. 1. Auflage. Stuttgart.
- Gold, A./Souvignier, E. (2001): Referate in Seminaren. In: *Das Hochschulwesen* 2, 70–74.
- Greving, J./Paradies, L. (2005): *Referate vorbereiten und halten*. Berlin.
- Gruzca, F. (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin und New York, 1528–1543.

- Grucza, F. (2003): Zum Basisgegenstand der polnischen (Universitäts) Germanistik: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Begründung ihrer Einheit. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* L, 1–2/2003, 99–115.
- Grucza, F. (2004): Dziejzinowa charakterystyka i przynależność (tożsamość) nauczycielskich kolegów języków obcych, zwłaszcza kolegów języka niemieckiego. In: Badstübner-Kizik, C. u.a. (Hrsg.): *Sprachen Lehren – Sprachen Lernen. Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag*. Gdańsk, 51–70.
- Guckelsberger, S. (2005): *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München.
- Hermes, L. (1998): Referate planen, halten, evaluieren. Ein Beitrag zur Hochschuldidaktik. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 52, 90–100.
- Iluk, J. (1991): Das Germanische Studium an der Schlesischen Universität Katowice. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 33, 81–98.
- Kleist, H.v. (1964): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. An R[ühle] v[on] L[iilienstern]. In: *Anekdoten. Kleine Schriften*. München, 53–58.
- Kliebisch, U./Rauh, G. (1996): *Keine Angst vor Referaten: Ein Lern- und Trainingsbuch*. Mühlheim an der Ruhr.
- Klösel, H./Lüthen, R. (2000): Jetzt spreche ich – Übungen zu einem Kurzvortrag (10. Schuljahr). In: *Praxis Deutsch* 164, 53–56.
- Knobloch, J. (1999): *Leichter lernen, Referate halten*. München.
- Mochoń, M. (2006): Literatur/Landeskunde in der Deutschlehrausbildung als anregende Fächer zur Selbstbildung. In: *Hallo Deutschlehrer! Zeitschrift des polnischen Deutschlehrerverbandes* 2006 (23), 19–23.
- Mudrak, A. (2003): *Protokoll, Referat: 9./10. Klasse; mit Lösungsteil zum Heraustrennen*. 2. Auflage München.
- Myczko, K. (1995). *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*. Poznań.
- Pabst-Weinschenk, M. (2004): *Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm*. 3. Auflage Berlin.
- Pabst-Weinschenk, M. (2005): Wege zum freien Sprechdenken. Wie man bei Referaten mit Stichwortkonzepten auskommt. In: *Deutschmagazin* 6, 13–18.
- Presler, G./Döhmman, J. (2004): *Referate schreiben, Referate halten. Ein Ratgeber*. 2. durchgesehene Auflage München.
- Schardt, B./Schardt, F. (2004): *Referate und Facharbeiten für die Oberstufe*. 2. überarbeitete Auflage Freising.
- Schatz, H. (2006): *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München/Berlin.
- Schmelz, M. (2000): Sprechen – eine Fähigkeit, die über die Qualität des Germanistikstudiums entscheidet. In: *Studia Niemoznawcze* 19, 457–464.
- Schöneberger, G./Vogt, E. (2001): *Das Referat. 8.–10. Schuljahr: Grundlagen, Techniken, Beispiele*. Stuttgart.

- Siebold, J./Butzkamm, W./Klippel, F. (2004): *Let's Talk: Lehrtechniken. Vom gebundenen zum freien Sprechen*. Berlin.
- Stasiak, H. (1995): Plädoyer für ein einheitliches Curriculum für alle Fremdsprachen-Lehrerkollegs in Polen. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 1995*, 263–278.
- Stasiak, H. (1996): Der Entwurf des allgemeinpolnischen Curriculums für deutschsprachige Fremdsprachenlehrerkollegs in der Diskussion. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 1996*, 359–372.
- Stasiak, H. (2001): Ziele und Ausbildungsformen in Deutschlehrerkollegs in Polen. In: Grucza, F. (Hrsg.): *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache-Literatur-Kultur-Politik. Materialien des Millennium-Kongresses 5.–8. April 2000*. Warszawa, 785–796.
- Trad, A. R. (2005): Die Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenlehrer-Studium. Anregungen am Beispiel der polnischen Germanistik. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 58 /2005/1–2, 55–64.
- Tucholsky, K. (1960): *Gesammelte Werke*. Band III. Reinbek bei Hamburg.
- Turkowska, E. (2005): Z problematyki kształcenia nauczycieli języka niemieckiego w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych. in: *Przegląd Glottodydaktyczny* 19, 41–46.
- Ungerer, F. (2006): Szenario-Präsentation – Alternative zum linguistischen Seminarreferat? In: Linke, G. u.a. (Hrsg.): *New Media – New Teaching Options?!*, 133–156 (anglistik & englischunterricht Band 68). Heidelberg.
- Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (1999): *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformate*. Frankfurt am Main.
- Witt, M. (2002): Schreiben an der Hochschule. Über Defizite und Möglichkeiten der Schreibdidaktik an germanistischen Instituten in Polen. In: *Convivium Germanistisches Jahrbuch Polen 2001*, 391–403.
- Zawadzka, E. (2001): Hochschulausbildung und Germanistikstudium in Polen im Lichte politisch-gesellschaftlicher Wandlungen. In: *Studia Niemcoznawcze XXI*, 603–616.
- Zawadzka, E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.

Ewa Andrzejewska
Zakład Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Wortschatzarbeit und Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung

„Wir sind (...) weit davon entfernt, alle wesentlichen Lehrhandlungen der Wortschatzdidaktik durch systematische Hypothesen anhand zuverlässiger empirischen Daten begründen oder kritisieren zu können“ (Börner 2000: 51).

Aus der zeitgemäßen wissenschaftlichen Diskussion lässt sich schlussfolgern, dass es keine kohärente Theorie zur Wortschatzarbeit gibt. Börner zweifelt daran, ob eine solche Theorie wirklich möglich wäre, und darüber hinaus, ob sie vor dem Hintergrund der praktischen Wortschatzarbeit wünschenswert sei. Sein Zweifel gründet er in der Menge der theoretischen Ansätze, die aus unterschiedlichen Nachbardisziplinen (Linguistik, Psycholinguistik, Kognitionspsychologie, Lernpsychologie und Allgemeiner Didaktik) stammen und ein „buntscheckiges Nebeneinander von Daten, Erfahrungen und Theoriebruchstücken“ (Börner 2000: 50) bilden. In der wissenschaftlichen Diskussion wurden bisher und sind weiterhin u.a. folgende Teilbereiche der Wortschatzarbeit erforscht: Auswahl des Wortschatzes (Quantität, Art), Wortschatzarbeit im Unterricht (Einführung: Präsentation und Semantisierung, Einübung, Festigung und Leistungsmessung), Lernhilfe und Medien, darunter auch die Wörterbuchdidaktik. Die einzelnen Teilaspekte sind vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Bezugsdisziplinen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten aufgearbeitet, was sich in verschiedenen Ansätzen, Lehrwerken und speziellen Lernprogrammen widerspiegelt. In diesem Artikel werden die zentralen Diskussionsfelder der Wortschatzdidaktik nach der „Wortschatzwende“ der 80er Jahre erörtert.

2. Wortschatz in der Fremdsprachendidaktik

Die gegenwärtige Auffassung von Wortschatzaneignung gründet in Erkenntnissen der sich in der jüngsten Zeit rasch entwickelnden Bezugswissenschaften. Dadurch lassen sich nach Kühn (2000: 21) die bisherigen „verkrusteten und ineffizienten wortschatz- und wörterbuchdidaktischen Ansichten und Konzepte überwinden“. Die wichtigsten Bezugsdisziplinen und Bereiche ihrer Implikationen für die Wortschatzaneignung kann man folgendermaßen verdeutlichen:

Lexikalische Semantik	→	Erkenntnisse zur Struktur des Wortschatzes
Lexikographie	→	Aufbereitung von Wörterbüchern
Kommunikative Didaktik	→	Inhalte des Unterrichts
Interkulturelle Didaktik	→	Kulturspezifisches (Vor)Wissen
Kognitive Psychologie	→	Verarbeitungsprozesse bei Lernenden
Kognitionswissenschaften	→	Konnektionismus
Psycholinguistik	→	Mentales Lexikon
Gedächtnispsychologie	→	Steigerung von Gedächtnisleistungen
Lernpsychologie	→	Konstruktivistisches Lernen
Erkenntnistheorie	→	Radikaler Konstruktivismus

Abbildung 1: Die wichtigsten Bezugsdisziplinen und Bereiche ihrer Implikationen für die Wortschatzaneignung (vgl. Bleyhl 1995: 23; Köster 2000: 195).

Indem in den letzten Jahrzehnten die Auffassung von der Wortschatzaneignung vorwiegend von der allgemeinen Linguistik geprägt wurde, spielen jetzt die Erkenntnisse und Hypothesen der Psycholinguistik, der Kognitionswissenschaften und der Lernpsychologie eine entscheidende Rolle. Das, was man als *Paradigmawechsel* bzw. *Wortschatzwende* (Beginn der 80er Jahre) bezeichnet, ist nicht die Umkehr von der Grammatiküberordnung im Fremdsprachenunterricht, sondern Fokussierung auf die Verarbeitungsprozesse im Gehirn eines konkreten Fremdsprachenlerner (De Florio-Hansen 1998: 302)¹. Somit rückte die Frage nach der Art der Erarbeitung von Wortschatz, dessen Verarbeitung sowie Gebrauch in den Vordergrund. Dementsprechend erfolgte eine Wende von der lehrer- und lehrbuchorientierten Wortschatzvermittlung

¹ In der Literatur wird die *Wortschatzwende* mit dem vermehrten Interesse am Wortschatz im Unterricht assoziiert. Man muss aber beachten, dass die Zäsur für die Wortschatzwende (in den 80er Jahren) nicht absolut ist, weil die Umkehr graduell vorkam oder aber nur oberflächlich war, was zu recht Butzkamm feststellte: „So hat die Reform immer wieder Befürworter gefunden, die ohne tiefere Einsicht in die Zusammenhänge des Spracherwerbs die jeweils neuen Ideen vorangetrieben haben. Sie haben den Verschleißprozess der Richtungen und Ismen weiter beschleunigt, ohne die Wirklichkeit nachhaltig zu verbessern“ (Butzkamm 2002: 259).

zur lernerorientierten Wortschatzarbeit. Diese umgekehrte Perspektive fand ihren Niederschlag auch in der Terminologie. Wenn in den früheren Arbeiten im Kontext der gesteuerten Wortschatzaneignung überwiegend die Rede von der *Wortschatzvermittlung* war (z. B. Doye 1971), wurden in den letzten Jahren Begriffe wie *Wortschatzarbeit*, *Wortschatzerwerb*, *Aufbau eines „mental Lexikons“* und *lexikalisches Lernen* gebraucht (vgl. De Florio-Hansen 1998; Quetz 1998; Bohn 1999; Stork 2003; Myczko 2004).

Indem der Begriff *Wortschatzvermittlung* die Bedeutung des Lehrers und der Lehrprozesse in allen Phasen der Aneignung des lexikalischen Lernens hervorhob, weisen die Begriffe *Wortschatzarbeit* und *Wortschatzlernen* auf den Lernenden und die Lernprozesse hin. Die *Lernerorientierung* erwies sich als Haupteinstellung in den Fragen der Psycholinguistik, der Kognitionswissenschaften und Lerntheorien. Die Glottodidaktik dagegen strebt danach, den gesamten Wortschatzlehr- und -lernprozess als Zusammenwirken von unterschiedlichen Faktoren unter unterrichtlichen Bedingungen aufzuzeigen. Psycholinguistik, Lerntheorie und Kognitionswissenschaften greifen naturgemäß in ihrer Forschung auf einzelne Faktoren des unterrichtlichen Geschehens (Inhalt, Curriculum, Lehrer u.a.) zurück, sind aber vor allem eigenen Fragestellungen nachgegangen. Wenn man in den Bezugswissenschaften eine Menge von unterschiedlichen Ansätzen feststellt, sind die glottodidaktischen Modelle, die den Zusammenhang von Lern-Lehrfaktoren aufzeigen, weniger vertreten. Den Anspruch eines umfassenden *Wortschatzlehr- und Lernmodells* erhebt das Modell von Börner (2000: 32). In diesem „kognitiv begründeten“ Modell skizziert er das Zusammenwirken von wesentlichen Lern- Lehr- und Verarbeitungsprozessen bei der Wortschatzarbeit. Der ganze Prozess ist als eine *Interaktion*, an der Lerner, Lehrer und Input (Wortschatz) unter bestimmten Bedingungen beteiligt sind, begriffen. Das Zusammenspiel von unterschiedlichen Lernhandlungen kann zum erwarteten Ziel führen, d.h. zur „Speicherung des Wortes im mentalen Lexikon, sowohl als kognitive Repräsentation wie als Basis einer sprachlichen Handlung“ (Börner 2000: 31). Demnach erörtert er die wichtigsten Aspekte des gesteuerten Wortlernensmodells und weist darauf hin, dass im Hinblick auf die unterschiedlichsten Bezugswissenschaften eine absolut kohärente Theorie unmöglich ist².

2.1. Wortschatzarbeit und Lerntheorien

Unter den lerntheoretischen Auffassungen ist zurzeit die *Konstruktivistische Lerntheorie* ein wichtiger Hintergrund für die Auffassung von der Wortschatzaneignung. Das Wortschatzlernen, wie auch Sprachenlernen im Allgemeinen, ist hier „ein Konstruktionsprozess, der vom Lerner

² Auch Königs weist zu Recht darauf hin, dass selbst die Auffassung von grundlegenden Kategorien (wie z.B. Wortschatz) in unterschiedlichen Disziplinen nicht gleich ist, was dazu führt, dass sich die Erkenntnisse nicht ohne weiteres auf ein anderes Untersuchungsfeld übertragen lassen (Königs 1995: 109).

selbst gesteuert und organisiert wird und auf seinen persönlichen Lebenserfahrungen aufbaut“ (Heyd 1997: 24). Darüber hinaus wird behauptet, dass „Lernprozesse [...] von außen nur dadurch beeinflusst werden können, dass man dem Lernenden hilft, den eigenen Lernweg zu finden“ (Wolff 1994: 415). Daraus leitet man die Lernprinzipien ab, die für alle Lernprozesse gelten: der Einsatz von authentischen Materialien, (daraus ergibt sich die Komplexität der Lerninhalte), die Transparenz der Lernziele (notwendig bei Lernstrategien), die Schaffung einer authentischen Lernumgebung, die Reflexion über das eigene Lernen, darunter auch Evaluation von Lernprozessen und kooperative Formen des Lernens. Diese konstruktivistischen Lernprinzipien werden im Fremdsprachenunterricht verwirklicht als aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen (Lernen durch Handeln, Gruppenarbeit, Projektarbeit), inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen (authentische und lernerbezogene, relevante Inhalte, darunter auch der bilinguale Unterricht), kognitives Lernen (Förderung von Sprachbewusstsein in Bezug auf den Lerngegenstand und den Lernprozess), prozessorientiertes Lernen (Bewusstmachen von Lern- und Sprachverarbeitungsprozessen), autonomes Fremdsprachenlernen (vgl. dazu Wolff 1994: 412–427).

Aus der Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie ist das Wortschatzlernen „ein höchst individueller Prozess, der von Schüler zu Schüler verschieden ist, so dass letztlich auch der Schüler und nicht der Lehrer die Hauptverantwortung für den Lernprozess trägt“ (Aßbeck 2002: 28). Die Fremdbestimmung, die zum weniger effektiven Lernen führe, stellte man der Eigenbestimmung gegenüber und man plädierte für autonomes Lernen. Daraus folgen zahlreiche Vorschläge (vgl. dazu Bimmel und Rampillon 2000: 99–141). Der Lehrer soll in diesem Konzept die Lernprozesse anregen und begleiten. Auch die Leistungsfeststellung gehört nicht weiter ausschließlich dem Lehrer. Eine bedeutende Rolle schreibt man der Selbsteinschätzung zu, was sich auch in der Idee des *Europäischen Sprachenportfolios* niedergeschlagen hat.

Nicht weniger Empfehlungen für die Wortschatzarbeit ergeben sich aus den Erkenntnissen der *Lernpsychologie*, darunter auch der *Gedächtnispsychologie*. Diese Wissenschaften gehen der Frage nach, wie der Lerner seine Lernleistungen (das Einprägen, Behalten und Anwenden von lexikalischen Einheiten) sichern kann. Aus dieser Sicht zeigt man Möglichkeiten der Steigerung von Behaltenleistungen. Dazu führen u.a. duale Kodierungen (verbal und bildlich), ungewöhnliche, humorvolle Darstellung, vernetztes Lernen, Anknüpfung an Bekanntes (die LZG ist für das Aufnehmen von Neuem unentbehrlich), Verknüpfung in einem konkreten Vorstellungsbild, persönlich relevante Informationen, Rhythmus, Bewegung (z.B. Total Physical Response), Position im Lehrmaterial, sog. Tiefe der Verarbeitung, spezielle Behaltenstechniken (Eselsbrücken, Mnemotechniken wie Schlüsselwortmethode). In Bezug auf Unterrichtspraxis schlägt man vor, nicht nur diese Methoden den Schülern beizubringen, sondern sie gezielt einzuüben und möglichst zu automatisieren. Die Automatisierung scheint unentbehrlich vor dem Hintergrund der Verarbeitungskapazität des Gehirns: mit

der Automatisierung von Lernhandlungen schafft man Platz für andere Verarbeitungsvorgänge (Pilzecker 1996: 131).

Aus der Lernpsychologie geht auch das oft in der Fachliteratur zitierte Prinzip des *multisensorischen (mehrkanaligen, ganzheitlichen) Lernens* hervor. Dieses Prinzip bezieht man vor allem auf das Wortschatzlernen. Demnach soll das Behalten von Lexik desto effektiver sein, je mehr Sinne (Kanäle) beim Lernen einbezogen werden (Bohn 1999: 87). Dieses Prinzip ist nicht in dem Sinne zu verstehen, dass bestimmte Reize objektiv zur Behalteneffektivität beitragen³. Die Sinnesreize entscheiden nicht selbst, ob sie wahrgenommen werden oder nicht. Ein Reiz wird nur dann im Gehirn verarbeitet, wenn er als Sinneseindruck zugelassen wird und an bestehende Verbindungen im neuronalen Netzwerk Anknüpfung findet. Nicht jeder Sinnesreiz wird wahrgenommen. Die Idee des *Lernens mit allen Sinnen* ist dann deswegen aber wichtig, dass ein mit vielen Reizen angebotenes Lernmaterial höhere Chance hat, eine Anschlussmöglichkeit zu finden (Scheunpflug 2001: 80). Die Bereitstellung eines an unterschiedliche Sinne orientierten Lernangebots bietet damit unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten und vergrößert die Chance, dass jeder Lerner seinen Anschluss findet. In diesem Kontext gibt man an, dass Lerner individuelle Präferenzen aufweisen. Demnach unterscheidet man visuelle, auditive, haptische, olfaktorische Lerntypen, mit dem Vorbehalt, dass es wenige „Reintypen“, z.B. nur visuelle, sondern meistens gemischte Lerntypen gibt. Andererseits ist das an unterschiedliche Sinne orientierte Lernen mit Gefühlen und Bewertungen verbunden, die beim Lernen eine sehr wichtige Rolle spielen. Man betont: „die Gedächtnisleistung wächst in bestimmten Maß proportional zur Stärke der Motivation“, die auch von Bewertungen und Gefühlen ausgeht (Löschmann 1993: 50)⁴. Vor diesem Hintergrund diskutiert man die Vorteile und die Nachteile unterschiedlicher Hilfsmittel, die das Lernen von Wörtern fördern sollen (Ringheft, Karteien, Computerprogramme usw.)

2.2 Wortschatzlernen und Verarbeitungsprozesse

Die *Kognitionswissenschaften und Psycholinguistik* erfassen das Lernen von Lexik vor dem Hintergrund der Verarbeitungsprozesse im Gehirn. Aus

³ Manchmal versucht man jedoch empirisch nachzuweisen, dass der Einbezug eines Sinnes einen allgemeingültigen positiven Lerneffekt bringe. So beweist Schöffel mit Prozentangaben über das Behalten von Wörtern, dass die mit dem Tastsinn erlernten Wörter besser behalten werden als in der Vergleichsgruppe, auch unterschiedlichen Alters (Schöffel 2002). Somit stellt sich die Frage, ob auch eine andere zusätzliche mentale Überarbeitung zu besseren Ergebnissen führen konnte, (nicht unbedingt nur der Tastsinn) und ob die Ergebnisse in Bezug auf unterschiedliche Lerngruppen zu revidieren sind.

⁴ Die früheren Laboruntersuchungen schalteten als Störfaktoren persönliche Lebenserfahrungen und Motiven aus, was die Ergebnisse nachhaltig beeinflusste. Die neuere Gedächtnisforschung betont einerseits die individuellen Schwankungen und andererseits die Tatsache, dass „komplizierte Tätigkeiten und Erfahrungen, wie etwa das Lernen fremder Sprachen, im menschlichen Gedächtnis durchaus nicht global repräsentiert sind, sondern sehr differenzierten Encodier- und Abrufprozessen unterworfen sein können“ (List 2000: 502).

dieser Sicht steht der Lernprozess im Zentrum, einerseits als Phasenmodell der Lernhandlungen und andererseits als Hypothesen über mentale Prozesse auf der neuronalen Ebene. Bei dem Phasenmodell kann man auffällige Ähnlichkeiten feststellen. Den *Lernprozess* sollen drei, bzw. vier Schritte ausmachen:

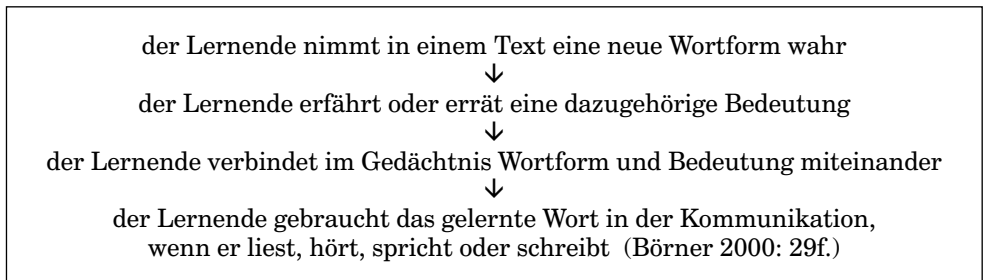
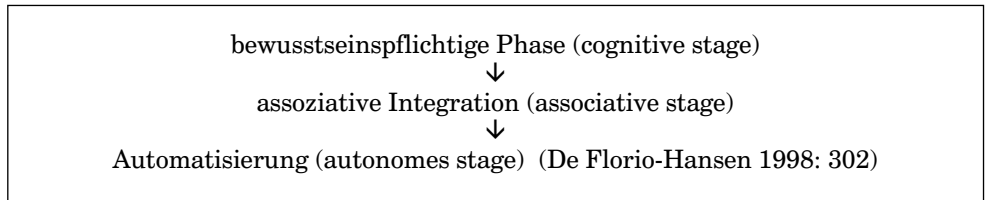
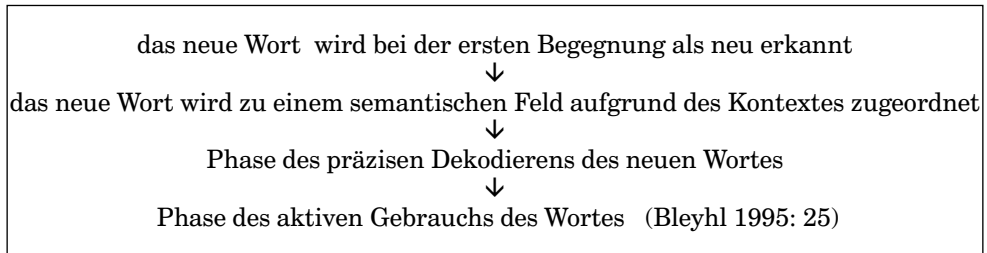


Abbildung 2: Phasenmodelle der Lexikaneignung

Alle diese Auffassungen des *Wortschatzlernprozesses* weisen eine ähnliche Gliederung auf: von der *Wahrnehmung* („Wie gelangen die Wörter den Kopf?“), über die *Verarbeitung* („Wie bleiben die Wörter im Kopf?“) bis zur *Anwendung* („Wie kommt das passende Wort bei der Sprachproduktion an die richtige Stelle?“), (De Florio-Hansen 1998: 302–309). Vor diesem Hintergrund erörtert man die Probleme der *Aufnahme und Verarbeitung* der zu lernenden Wörter samt Aufgaben, die das Behalten und Wiederabrufen von lexikalischen Einheiten fördern. Die Psycholinguistik greift dabei auf die Erkenntnisse zum mentalen Lexikon zurück, die Kognitionswissenschaften beziehen sich auf konnektionistische Modelle. Beide Ansätze berücksichtigen zwar aus eigener Perspektive lernpsychologische und teilweise didaktische Erkenntnisse. Eine starre Aufteilung scheint hier jedoch unangemessen

zu sein, umso mehr, dass sich die Auffassungen beim Verstehen und vor allen bei unterrichtspraktischen Konsequenzen von Semantisierungs- und Lernprozessen überschneiden.

Wie in den früheren Ansätzen ist die *Semantisierung* ein wichtiges Problem, das meist in den theoretischen und praxisbezogenen Entwürfen aufgearbeitet ist. Als Grundprinzip dient die Feststellung, dass Wortschatz im Kontext (Handlungen, Texte, Situationen) eingeführt und erschlossen werden soll (Storch 2001: 57). Man betont, dass das Verstehen (*die semantische Klarheit*) eines Wortes eine notwendige Grundlage für weitere Verarbeitungsprozesse ist (Schiffler 1995: 174). Darüber hinaus findet man in der Fachliteratur unterschiedliche Typologien von *Semantisierungsverfahren* (vgl. Storch 2001: 58–65; De Florio-Hansen 1998: 304). Vom Hintergrund dessen, dass einerseits sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache das Lernen von Wörtern nie endet, und andererseits, dass *Eigentätigkeit* behaltensfördernd wirkt, werden die *Erschließungstechniken- und Prozesse*⁵ erforscht. Darüber hinaus schreibt man den *Eigensemantisierungen*⁶, unter der Forderung des Einbezugs von Verfahren aus dem ungesteuerten Spracherwerb, eine bedeutende Rolle zu (Köster 2000: 203; De Florio-Hansen 1998: 302–303). Wie in früheren Ansätzen diskutiert man das Problem der *einsprachigen versus zweisprachigen Semantisierungsverfahren* (Scherfer 1995: 422–424; Storch 2001: 61–65; Quetz 1998: 280; Pilzecker 1996: 132–133; Butzkamm 2002: 184–187). Als Fazit der facettenreichen Diskussion um diesen Aspekt der Wortschatzarbeit lässt sich feststellen, dass die neueren Ansätze den Einbezug der Muttersprache im Semantisierungsprozess im Allgemeinen als lernfördernd begreifen. Die Muttersprache ist als wichtiges Beziehungsfeld bei der Verknüpfung (Vernetzung) von neuen (lexikalischen) Informationen verstanden. Man stellte fest, dass die muttersprachlichen Erklärungen von den Schülern sowieso vollzogen werden und die Lehrerhandlungen dieses Verfahren nicht beseitigen können. Nicht ohne Belang sind hier auch die Forschungsergebnisse, die beweisen, dass die strikte zielsprachige Semantisierung lernschwächere Schüler benachteiligt (Storch 2001: 62).

In Bezug auf die *Wortschatzübungen und Lernzielkontrolle* liefert die Fachliteratur mehrere Typologien von Aufgaben und Übungen⁷. Die Kategorisierung bezieht sich auf Inhalte (Aussprache, Orthographie, Bedeutung usw.), Form (produktive, rezeptive, gesteuerte, handlungsorientierte), Funktion (kognitive, präkommunikative, situativ-pragmatische, kommunikative), Art und Sozialform

⁵ Das Lernen von neuen Vokabeln durch Erschließen soll unter dem *Prinzip der mentalen Anstrengung* das Behalten fördern, ist jedoch ohne weitere Lern- und Lehrverfahren nicht selbstverständlich (vgl. dazu Scherfer 1997: 186–187).

⁶ Eigensemantisierungen (modified output) „Erklärungsverfahren, die nicht den traditionellen Wörterbucheinträgen entsprechen und sachlogische Zusammenhänge (Sachfelder) betonen.“ Sie scheinen „sowohl kommunikativ angemessener (Verstehen) als auch erfolgreicher (Behalten) zu sein (Köster 2000: 203). Diese Art der Erklärungen ist für die Kindersprache charakteristisch.

⁷ Vgl. dazu u.a. Löschmann 1993; Scherfer 1995: 229–232; Quetz 1988: 284–288; Storch 2001: 65–73; Kieweg 2002: 33–38.

(Spiele, Wettbewerbe, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Projektarbeit, Lernen lernen), Phase des Unterrichts, Alter des Lernenden, Lernstufe, Einbezug der schon vorhandenen Fremdsprachen (Deutsch nach Englisch), Medien (z.B. Wörterbuch, Computer, CDs usw.). Manchen Typologien liegen ganz bestimmte Bezugsdisziplinen zu Grunde z.B. Gedächtnispsychologie für behaltensfördernde Wortschatzaufgaben.

Die Kategorisierung soll den Lehrern helfen über die (Teil)Lernziele Bescheid zu wissen, um die Übungen zweckmäßig in den Lernprozess einzusetzen. Eine weitere und wichtigere Frage ist, in wie weit und unter welchen Bedingungen Übungen in Bezug auf Effektivität des Lernprozesses zu unterscheiden sind? Von diesem Hintergrund aus eifern verschiedene Prinzipien um Priorität und es überschneiden sich Argumente aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen. Es ist kaum überschaubar, was die jeweilige Aufgabe motiviert und welche (lernpsychologische, didaktische, linguistische) Prämisse oder ihren Zusammenhang erklären. Westhoff liefert einen kritischen Überblick der gängigsten Hypothesen in Bezug auf Effektivität von *Lernhandlungen*⁸. Dabei geht er genauer auf die *Verarbeitungstiefe* (depth of processing)⁹ und *Involviertheit* (Involvement Load Hypothesis)¹⁰ ein. Der ersten wirft er vor, dass die Ebenen der *Verarbeitungstiefe* und das Konzept *Tiefe* nicht genug konkret ausgearbeitet sind. Bei der *Involviertheithypothese* sieht Westhoff einen Mangel in der Ungewissheit, wie die Gewichtung von *Motivation, Suche und Evaluieren* der drei Faktoren sei und warum nur diese drei Faktoren die Lernhandlungen bestimmen (Westhoff 2005: 6f.). Vor dem Hintergrund des Konnektionismus, der die kognitiven Prozesse (die Aufnahme, die Speicherung und die Anwendung) in Form von hypothetischen, elementaren neuronalen Verbindungen darstellt, schlägt er seine *Multi-Merkmal-Hypothese* vor. Die elementaren Verbindungen sind in Form eines Gewebes von Eigenschaften vorstellbar. Demnach lässt sich ein gespeichertes Wort als „ein vielfältiges Gewebe von Merkmalen unterschiedlichster Natur vorstellen“ (Westhoff 2005: 7). Das Lernen bedeutet ein Zusammenspiel von Selektieren und Kombinieren innerhalb solcher assoziativer Netze. Mit dieser auf dem Konnektionismus basierenden Annahme zum Lernprozess stellt Westhoff seine *Multi-Merkmal-Hypothese* vor, die sowohl besseres Behalten

⁸ Eine *Lernhandlung* (mentale Handlung) ist neben Inhalt (z.B. bestimmte Wörter) und Auftrag (z.B. Welche von diesen Vokabeln gehören zum Thema Wetter?) ein integrativer Teil einer *Lernaufgabe* (Westhoff 2005: 5).

⁹ Der Begriff der *Verarbeitungstiefe* wurde 1972 von Craik und Lockhart eingeführt (Wolff, 2000: 106). Die Nachhaltigkeit des Gelernten hänge von der Tiefe der Verarbeitung, z.B. semantische Verarbeitung sei tiefer als phonetische. Die spätere Version dieser Hypothese (Reichlichkeitshypothese) besagt, dass die Verarbeitungstiefe von der Zahl der mentalen Operationen, die vorgenommen werden, abhängt. Je mehr man mentalen Operationen in Bezug auf das zu Lernende ausführt, desto besser ist die Behaltensleistung. Die Formen und Potentiale der tiefen Verarbeitung in Myczko 2004: 294–296. Vgl. auch Butzkamm 2002: 187–188.

¹⁰ Die *Involviertheithypothese* besagt, dass die Nachhaltigkeit desto größer sei, je stärker (*need*) interne oder externe Motivation, (*search*) Versuch das Wort zu verstehen und zu gebrauchen und (*evaluation*) es zu anderen Wörtern zu verknüpfen, beim Lösen einer Aufgabe vorhanden sind (Laufer und Hulstijn 2001 in: Westhoff, 2005: 6).

als auch schnelleres Aktivieren erkläre. Die *Effektivität* einer Lernhandlung ist desto besser, „wenn man in der Lernaktivität viele Merkmale, aus vielen verschiedenen Kategorien, in frequenten, üblichen Kombinationen, möglichst oft, zu gleicher Zeit mental bearbeiten lässt“ (Westhoff 2005: 9). Der Vorteil der *Multi-Merkmal-Hypothese* liegt darin, dass sie die verschiedenen Kriterien für eine effektive Wortschatzarbeit mit einer zusammenhängenden Lerntheorie begründet. Schon die Auffassung, dass Wörter in Form von offenen netzartig verbündeten Eigenschaften gespeichert sind, lässt effektive Lernhandlung in Verarbeitung möglicher Wortmerkmale begreifen: „Effektive Sprachlernaufgaben sind also inhaltsorientiert, lebensecht, funktional, spielen sich in der Interessenwelt der Lerner ab, und lassen sich mental in variierter, reichhaltiger Form an Lernobjekt handeln“ (Westhoff, 2005: 10).

2.3 Zur Wortschatzauswahl

Sowohl aus der Sicht der Psycholinguistik, der konstruktivistischen Lerntheorie, des Konnektionismus als auch von komplexen Lehr-Lernmodellen bleibt die Frage des Inputs von Bedeutung. Für die *Wortschatzauswahl* ist das Prinzip der *Nützlichkeit* und der *beschränkenden Kriterien* (Börner 2000: 35) weiter relevant, jedoch immer stärker vor dem Hintergrund des Lernerinteresses betrachtet, was für die Auswahl des Wortschatzes für den Unterricht größere Offenheit bedeutet: „Welche inhaltlich-thematischen Wortschatzbereiche wichtig sind, lässt sich eigentlich nur festlegen, wenn man die sprachlichen Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe genauer bestimmt“ (Neuner 1990: 9). Darüber hinaus wird im Kontext der Lernautonomie die Wahl der Wörter teilweise dem Lerner überlassen (Macht 1995: 17; Wolff 2000). Das Abgehen vom Lehrwerk, begriffen als einzige Quelle des Wissens und Lernens in der Zielsprache, und der Einsatz von authentischen Materialien trug dazu bei, dass die Lerner mit reichem als in Vokabelsammlungen enthaltenem Wortschatz konfrontiert sind. Im Kontext der Reflexion über die Auswahl des Wortschatzes unterlag auch das Problem der Anordnung der lexikalischen Einheiten in den gesamten Wortschatzaneignungsprozess einer erneuten Diskussion. Man plädierte wie früher entweder für einen breiten (u.a. Bleyhl 2000: 16; Butzkamm 2002: 26) oder für einen begrenzten

(Doye 1975: 96; Freudenstein 1995: 66; Beckmann 2002: 15) Lernwortschatz für die Anfänge des Lernprozesses. Diese Problematik wurde einerseits in den Spracherwerbtheorien begründet, andererseits durch Lernziele bestimmt. Für den kommunikativen Ansatz war es von Belang, einen Wortschatz zu erlernen, der „möglichst fruchtbar für kommunikative Zwecke einsetzbar sein“ könnte (Börner 2000: 34). Vor diesem Hintergrund sollte man zuerst vielfältig einsetzbare Wörter lernen, sog. „Knotenpunkte des Wörternetzes“ (Klippel 1995: 102). Das aber kann dazu führen, dass man

diese Wörter stetig im Unterricht (in kommunikativen Situationen) anwendet und sie dadurch zu aussagekraftlosen „Plastikwörtern“ werden (Pörksen 1988, in Klippel 1995: 102). Einen Ausweg aus dieser Situation schlägt Börner (2000: 36) vor: „Es kann sinnvoll sein, zu Beginn des Curriculums dafür zu sorgen, dass möglichst rasch ein möglichst umfangreiches deklarativ gespeichertes, also kommunikativ möglicherweise nur teilweise verfügbares Grundvokabular gelernt wird, etwa durch systematisches Memorieren von Vokabelgleichungen. Dieser flach erworbene, aber umfangreiche Startwortschatz erlaubt dann dem Lerner, schon früh selbständig über eigene Textverarbeitung durch Hören und Lesen den Wortschatz zu vertiefen und zu erweitern“. Dieses Vorgehen solle eine optimale Handlungsfähigkeit des (erwachsenen) Lernenden sichern, vor allem wenn er eine Fremdsprache im Zielland lernt. Als neue Tendenz zeigt sich die Kritik an der Problematik der Auswahl des Wortschatzes vor dem Hintergrund des stark in älteren Ansätzen betonten Nutzens für den Lehrer und Lerner. Demnach sind die Grundwortschätze „in Bezug auf ihre praktische Brauchbarkeit lediglich als Halbfertigprodukte anzusehen, da sie im eigentlichen Sinne keine Lernhilfen anbieten“ (Kühn 2000: 18). Diese Problematik mündet zurzeit in den Fragen nach der Erstellung und Anwendung sinnvoller Lernwörterbücher (Kühn 2000: 19).

3. Fazit

In der Reflexion über die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht findet man eine Hinwendung des Interesses an linguistisch bestimmten Quantum von zu lernenden lexikalischen Einheiten zu Fragen nach dem *Wie* des Lernprozesses. Die Kognitionswissenschaften, Psycholinguistik und Konstruktivistische Lerntheorie bauen eigene Modelle auf, die den *Lernprozess im Lernenden* erklären sollen. Die didaktisch- methodischen Überlegungen gehen von der Feststellung aus: „Wer Wortschatz lehren will, muss zuerst eine Vorstellung davon haben, wie Wortschatz gelernt wird“ (Börner 2000: 29). Als Kennzeichen der neuen Ansätze scheint u.a. die Begründung älterer Prinzipien aus der Sicht jetziger Konzepte. Demnach beinhalten die alten methodischen Prinzipien neue Überlegungen, z.B. das Paarassoziationslernen oder das selbständige Lernen werden im Kontext des autonomen Lernens diskutiert. Auch die Multi-Merkmal-Hypothese (Westhoff 2005) begründet unterschiedliche theoretische und praxisbezogene Vorschriften aus neuer Sicht, d.h. der Konnektionistischen Theorie. Die Neuorientierung in der Wortschatzarbeit ist nur zum Teil durch empirische Forschungen revidiert. Annahmen zu Verarbeitungsprozessen im Gehirn zeichnen sich durch einen gewissen Grad von Abstraktion (z.B. die konnektionistischen Modelle oder Modelle des mentalen Lexikons) aus und sind im Hinblick auf den Stand der Gehirnforschung als mutmassige Erklärungen zu verstehen. Der Verdienst der neueren Diskussion liegt aber in der Fokussierung auf die Lernerprozesse. Von diesem Standpunkt aus sind Vorschriften für den Unterricht gezogen,

selten jedoch unter Berücksichtigung mehrerer Faktoren des Lehr- und Lernprozesses, was u.a. die geringe Zahl von kohärenten Modellen für gesteuertes Wortschatzlernen zeigt.

Bibliographie

- Abbeck, J. (2002): Thesen zur Wortschatzüberprüfung – „An der Tafel hab ich immer Mattscheibe“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1, 36 (55), 28–32.
- Beckmann, F. (2002): Häppchenweise Sprachen lernen. Mit der richtigen Technik lernen Erwachsene möglicherweise Fremdsprachen ähnlich schnell wie Kinder. In: *Berliner Zeitung* (15), 18.01. 2002.
- Bimmel, P., Rampillon, U. (2000): *Lernautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt, Berlin, München, Wien, Zürich, New York.
- Bleyhl, W. (1995): Wortschatz und Fremdsprachenunterricht oder: Das Problem sind nicht die Lerner. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Günter Narr Verlag, Tübingen, 20–31.
- Bohn, R., (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Langenscheidt, Berlin, München, Wien, Zürich, New York.
- Börner, W. (2000): Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York, 29–56.
- Butzkamm, W. (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Francke, Tübingen und Basel.
- De Florio-Hansen, I. (2003): Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 56 (2), 80–87.
- Doye, P. (1971): *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Schroedel, Hannover.
- Freudenstein, R. (1995): Der rechte Weg: Vokabeln statt Grammatik. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Günter Narr Verlag, Tübingen 63–71.
- Heyd, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Günter Narr Verlag, Tübingen.
- Kieweg, W. (2002): Üben, üben, üben. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (1), 33–38.
- Klippel, F. (1995): Wörternetze. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F., G., Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Günter Narr Verlag, Tübingen, 101–107.
- Köster, L. (2000): Wort-Erklärungen und Semantisierungsprozesse. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Georg Olms, Hildesheim, Zürich, New York, 195–208.
- Kühn, P. (2000): Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und Methodik. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Georg Olms, Hildesheim, 5–28.

- List, G. (2000): Fremdsprachenunterricht – aus der Perspektive der Gedächtnispsychologie betrachtet. In: Helbig, B., Kleppin, K., Königs, F., G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Günter Narr Verlag, Tübingen, 501–510.
- Löschmann, M. (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris und Wien.
- Myczko, K. (2004): Kognition und Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, C. (Hrsg.): *Sprachen lehren, Sprachen lernen. Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 291–302.
- Neuner, G. (1990): Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu entdecken. In: *Fremdsprache Deutsch* (3), 4–11.
- Pilzecker, B. (1996): Kognition und Wortschatzarbeit. In: *Zielsprache Deutsch* 27 (3), 130–134.
- Quetz, J. (1998): Der systematische Aufbau eines „mentalen Lexikon“. In: Timm, J.P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Cornelsen, Berlin, 272–290.
- Scherfer, P. (1995): Wortschatzübungen. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen und Basel, 229–232.
- Scherfer, P. (1997): Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Günter Narr Verlag, Tübingen, 185–215.
- Scheunpflug, A. (2001): *Biologische Grundlagen des Lernens*. Cornelsen, Berlin.
- Schiffler, L. (2002): *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren*. Auer Verlag, Donauwörth.
- Schöffel, H.-U. (2002): Hast du das wirklich „begriffen?“ Ein Beitrag zum Fremdsprachelernen mit allen Sinnen. In: *Studia Germanica Posnaniensa XXVIII*, 145–160.
- Storch, G. (2001): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Fink Verlag: München.
- Stork, A. (2003): *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Günter Narr Verlag Tübingen.
- Szczodrowski, M. (2001): *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szczodrowski, M. (2004): *Glottokodematyka a nauka języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Westhoff, G. (2005): *Die-Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben*. Vortrag bei der XIII. IDT, Graz, www.idt.de.
- Wolff, D. (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 93 (5), 407–429.
- Wolff, D. (2000): Wortschatz im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch-konstruktivistische Perspektive. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York, 99–124.

Mariola Jaworska
NKJO w Szczytnie

Teoretyczne aspekty autoewaluacji w procesie uczenia się języków obcych

1. Wprowadzenie

Współczesna edukacja, nastawiona na człowieka i na jego potrzeby, zakłada osiąganie przez jednostkę umiejętności poznawania siebie, kierowania własnym życiem i ponoszenia odpowiedzialności za własne wybory. Aby człowiek mógł się rozwijać jako osoba, musi postrzegać siebie jako źródło swojego postępowania, własne cele jako przedmiot swoich intencji, a świat wokół jako szansę swoich możliwości (Obuchowski 2000: 100). Niezbędnym elementem rozwoju, doskonalenia siebie i własnego działania staje się umiejętność autoewaluacji, umożliwiającej zwiększenie kontroli własnego zachowania, a przez to także swojego procesu uczenia się. Zagadnienie samooceny jest szczególnie istotne w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, gdyż jest z jednej strony warunkiem ciągłego doskonalenia językowej kompetencji komunikacyjnej, z drugiej zaś ważnym elementem wzmocnienia motywacji i świadomości językowej.

2. Autoewaluacja jako szczególny rodzaj ewaluacji – charakterystyka kategorii

Autoewaluacja to szczególny rodzaj ewaluacji, o którym mówimy wówczas, gdy ewaluacja przeprowadzana jest przez samego uczącego się. Stanowi ona złożony proces autoregulacji, który ująć można jako ciągłe modelowanie własnego zachowania w celu jego optymalizacji¹ (Błachnio 2003: 164). W kontekście procesu uczenia się/nauczania języków obcych przez autoewaluację

¹ Autoregulacja polega na wyznaczaniu celów działań w formie zadań, ustaleniu kolejności ich wykonywania, zarządzaniu środkami do ich realizacji i podejmowaniu decyzji o ich zakończeniu, zawieszeniu lub zaprzestaniu w zależności od informacji napływających z zewnątrz, a używanych dzięki autokontroli (Wilczyńska 2002: 319).

rozumieniem ciągły, systematyczny proces zbierania informacji na temat własnej językowej kompetencji komunikacyjnej i kompetencji uczenia się, których uzyskanie pozwala na sformułowanie wniosków o jej wartości i poczynionych postępach.² Badanie to odbywa się w odniesieniu do określonych celów, kryteriów i wartości i ma wpływ na planowanie dalszego uczenia się.

Ze względu na funkcje autoewaluację można podzielić, podobnie jak ewaluację, na bieżącą (formatywną, wspierającą), podejmowaną w trakcie uczenia się oraz ewaluację sumującą (sumatywną, konkluzyjną), kończącą dany etap czasowy nauczania i ujmującą całościowo jego wyniki w celu ich analizy i wyciągnięcia odpowiednich wniosków. We współczesnej dydaktyce postuluje się przedkładanie funkcji formatywnej nad konkluzyjną i ukierunkowanie autoewaluacji na przebieg, a nie tylko na wynik procesu uczenia się/nauczania. Najważniejszym celem technik autoewaluacyjnych jest usprawnianie procesu uczenia się, a nie tylko wykazywanie stanu osiągnięć (Herbst 2001: 65). Wówczas, gdy ewaluator koncentruje się na przebiegu własnego procesu uczenia się i na jego doskonaleniu, mówimy o formatywnej autoewaluacji, samoewaluacji bądź o samooceniu. W sytuacji, w której podsumowuje się dany etap w celu stwierdzenia pewnego poziomu wiedzy i umiejętności i przeprowadza się autoewaluację sumatywną - dokonuje się samooceny. Wydaje się, że takie rozgraniczenie pozwala na uniknięcie nieporozumień związanych z utożsamianiem autoewaluacji wyłącznie z jej funkcją sumatywną.

W niniejszym artykule autoewaluacja pojmowana jest jako swego rodzaju autorefleksja, autoanaliza własnych działań, która prowadzi do pracy nad sobą, do doskonalenia własnego procesu uczenia się i do planowania własnego rozwoju.

Powszechne jest przekonanie o tym, że umiejętność samoocenia pozytywnie wpływa na proces uczenia się języków obcych. W literaturze przedmiotu (Schneider 1996: 17, Lissmann 1997: 126, Bimmel, Rampillon 2000: 21n) wymieniane są liczne argumenty przemawiające za wdrażaniem uczących się do samoocenia, które dotyczą uczących się w różnym wieku, także tych bardziej zaawansowanych językowo. Zakłada się, że autoewaluacja:

- umożliwia dokonanie autodiagnozy językowej kompetencji komunikacyjnej,
- umożliwia uczącym się skonkretyzowanie celów uczenia się, przedstawienie ich w zrozumiałej formie oraz pomaga w ciągłym, samodzielnym kontrolowaniu stopnia realizacji tych celów,
- daje bodziec do uświadamiania sobie własnych i zewnętrznych kryteriów oceniania i pozwala wziąć pod uwagę także takie aspekty jak nastawienia, możliwości, oczekiwania osoby uczącej się oraz zastosowane przez nią strategie,

² Przez językową kompetencję komunikacyjną rozumiem za *ESOKJ* (2003: 94n) kompetencję pozwalającą działać za pomocą środków językowych, na którą składają się kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i kompetencje pragmatyczne. Kompetencja uczenia się to umiejętność uczenia się (obserwacji nowych zjawisk i włączania nowej wiedzy do już posiadanej), która obejmuje takie elementy jak wrażliwość językowa i komunikacyjna, ogólna sprawność fonetyczna, techniki uczenia się i sprawności heurystyczne.

- umożliwia uczącemu się indywidualne planowanie swojego uczenia się – także decydowanie, czego ma się dalej uczyć, co i jak powtarzać,
- pozwala na świadomą obserwację postępów w nauce i w ten sposób wzmacnia poczucie zaufania do samego siebie i motywację do uczenia się,
- przygotowuje do rozmów z nauczającymi i daje argumenty, żeby omawiać z nimi sukcesy i problemy w uczeniu się.

Wyniki badań nad wpływem rozwijania umiejętności samooceny na kształtowanie wrażliwości językowej i budowanie indywidualnej kompetencji komunikacyjnej potwierdzają użyteczność samooceny jako techniki rozwijania świadomości komunikacyjnej i uczenia się. Jako główna zaleta wymieniany jest pozytywny wpływ autoewaluacji na konkretyzowanie celów dalszej pracy oraz umożliwienie uczącym się wprowadzania świadomych zmian we własnej koncepcji uczenia się języka. Odbywa się to poprzez diagnozowanie mocnych i słabych stron własnej kompetencji komunikacyjnej, porównywanie jej poziomu z osobistym modelem (ideałem) kompetencji oraz ustalanie własnych kryteriów oceny. Autoewaluacja umożliwia uczącym się wyznaczanie i modyfikowanie celów, czyli planowanie i organizowanie własnego procesu uczenia się, dobór odpowiednich strategii i technik, ale także refleksję nad tym, jakie są mocne i słabe strony uczącego się, jakie są przyczyny braków, nad czym trzeba jeszcze pracować, aby osiągnąć wyznaczone cele. Kształtuje więc u uczącego się postawę refleksyjną, krytyczną wobec wytworów swojej pracy, przez co zwiększa świadomość własnego procesu uczenia się. Ostatni etap samooceny, czyli ukonkretnianie dalszych etapów pracy, wiąże się z indywidualizacją treści uczenia się, gdyż realizacja wytyczonych celów wymaga doboru treści nauczania zgodnie z indywidualnymi potrzebami ucznia (Aleksandrak 2002: 258, 271, Trepczyńska 2005: 315).

Przez zaangażowanie uczącego się do oceniania samooceny może stać się uzupełnieniem oceniania zewnętrznego, a więc może je zobiektywizować. Uczący się, który w samoocenie stwierdza jakieś problemy i braki, może bardziej efektywnie wykorzystywać wyniki ewaluacji zewnętrznej, ale także dostarczać istotnych informacji nauczającemu, który może wykorzystać je w planowaniu dalszej pracy. Umiejętność samooceny przyczynia się do lepszego określania wyników i postępów w uczeniu się, dlatego też ma duże znaczenie motywacyjne i pozytywny wpływ na sukces w nauce języka obcego. Jest punktem wyjścia dla samodzielnego i indywidualnego uczenia się, wpływa więc na rozwój samodzielności uczącego się i umożliwia samokontrolę. Ma duży wpływ na poczucie własnej skuteczności, poczucie własnej wartości i kształtowanie obrazu samego siebie. Wzmacnia wiarę w siebie i we własną osobistą skuteczność (Weinert 1995: 113).

3. Podstawy psychologiczne autoewaluacji

W literaturze naukowej, szczególnie w zakresie psychologii poznawczej i humanistycznej, można odnaleźć wiele koncepcji, które podejmują zagadnienia

związane z różnymi aspektami autoewaluacji. Podkreślają one podmiotowość jednostki jako zdolnej do świadomego i celowego działania, a także do jego kontroli i oceny. Są to podejścia, które zajmują się rolą czynników kognitywnych, metakognitywnych i motywacyjno-wolicjonalnych. Przedstawione poniżej poglądy są wyborem dokonany w przyjętej tu perspektywie.

Zgodnie z koncepcją poznawczą człowiek jest samodzielnym i twórczym układem, który jest zdolny kształtować samego siebie, swoje kompetencje, motywację i dojrzałość emocjonalną. Jego zachowanie zależy nie tylko od informacji ze świata zewnętrznego, ale również od struktur poznawczych, czyli zakodowanej w pamięci trwałej wiedzy zdobytej w toku uczenia się i myślenia. Nadrzędne znaczenie zyskuje samorozwój i autokreacja jednostki. Punktem wyjścia samorozwoju człowieka jest samowiedza, zwana także strukturą poznawczo-afektywną „ja”, która stanowi ważny składnik ogólnej wiedzy jednostki o świecie i o sobie samej. Na samowiedzę składają się sądy opisowe, zwane też samoopisem, sądy wartościujące, określane również jako samooceny oraz sądy o standardach osobistych; standardy to życzenia, pragnienia, dotyczące stanu idealnego lub pożądanego. Proces kształtowania się samooceny składa się prawdopodobnie z następujących cech: artykulacji ocenianej cechy, wartościowania jej i formułowania ostatecznej samooceny. W fazie pierwszej określona cecha jest dzielona na kategorie. Im więcej kategorii, tym dokładniejszy jest poziom określenia wyodrębnionej cechy. W drugiej fazie następuje wartościowanie danej cechy, zależne w dużym stopniu od czynników sytuacyjnych i osobowościowych. W procesie formułowania ostatecznej samooceny jednostka określa natężenie swoich cech oraz ich wartość; znaczną rolę odgrywają tu funkcje wartości. Proces formułowania samooceny polega na scalaniu różnorodnych informacji i nie jest w pełni racjonalny, ponieważ odgrywają w nim dużą rolę takie czynniki jak: emocje, dążenie do obrony własnej osoby i chęć zdobycia aprobaty społecznej (Kozielecki 1986: 78nn, Kozielecki 1996: 14, 73, 251).

Ważnym aspektem autoewaluacji jest przejście kontroli nad własnym procesem uczenia się. W badaniach nad kontrolą wyróżnia się dwie tradycje: pierwsza z nich zajmuje się podmiotową kontrolą faktycznie sprawowaną przez człowieka, druga koncentruje się na kontroli postrzeganej, a więc subiektywnym poczuciu kontroli nad zdarzeniami (Kofta, Doliński 2000: 587). Problem kontroli omawiany jest w dwóch grupach teorii psychologicznych: teorii umiejscowienia kontroli oraz teorii atrybucji. Teoria umiejscowienia poczucia kontroli dotyczy subiektywnie odczuwanego ulokowania sprawstwa zdarzeń, zaś teorie atrybucji procesów wyjaśniają przyczyny wydarzeń.

Pojęcie lokalizacji kontroli oznacza względnie trwałe przekonanie o tym, że skutki naszego działania są kontrolowane przez nas samych (umiejscowienie wewnętrzne) lub znajdują się poza naszą kontrolą (umiejscowienie zewnętrzne). Jeśli dana osoba uważa, że wyniki jej postępowania są skutkiem przypadku, szczęścia czy interwencji innych osób charakteryzuje ją poczucie kontroli zewnętrznej, natomiast gdy spostrzega zdarzenia jako zależne od jej własnego zachowania czy cech ją charakteryzujących ma przekonanie

o kontroli wewnętrznej. Osoby o poczuciu kontroli wewnętrznej charakteryzują wiara w możliwość sterowania własnym postępowaniem i otoczeniem, wyższe aspiracje, a także postrzeganie prawdopodobieństwa sukcesu jako wysokiego. Natomiast osoby o zewnętrznym poczuciu kontroli nie wierzą we własne siły i możliwości, co przejawia się brakiem zaangażowania w jakiegokolwiek działania i pasywnością w podejmowaniu decyzji (Rotter 1966: 1n). Nasuwa się więc spostrzeżenie, że dla jednostki korzystniejsze jest wewnętrzne umiejscowienie kontroli, szczególnie z punktu widzenia jej osiągnięć w uczeniu się i umiejętności autoewaluacji. Osoby, które charakteryzuje wewnętrzne umiejscowienie kontroli wierzą w swą zdolność do wpływania na zdarzenia, a także postrzegają prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu jako wysokie. Należy podkreślić, że pojęcie lokalizacji kontroli nie jest definiowane dychotomicznie, lecz stanowi kontinuum od zgeneralizowanego poczucia kontroli zewnętrznej do zgeneralizowanego poczucia kontroli wewnętrznej (Drwal 1979: 68).

Z umiejscowieniem kontroli wiąże się koncepcja poczucia własnej skuteczności, rozumianego jako wiara w zdolność uzyskania własnym wysiłkiem pożądaných rezultatów, takich jak na przykład opanowanie nowych umiejętności (Bandura 1994: 71). Poczucie skuteczności czerpiemy przede wszystkim z doświadczenia w nabywaniu nowych sprawności i pokonywaniu trudności w drodze do osiągnięcia celów. Jest to doświadczenie nie tylko sukcesu, ale i porażki. Osoby, które doznają tylko sukcesów, oczekują szybkich i pomyślnych osiągnięć oraz łatwo zniechęcają się trudnościami. Wysokie poczucie skuteczności wpływa na interpretowanie niepowodzeń jako możliwości uczenia się na błędach, natomiast niskie powoduje odbieranie niepowodzeń jako katastrofy. Źródłem poczucia skuteczności mogą być także doświadczenia podobnych do nas kompetentnych osób odnoszących sukcesy. Obserwując umiejętności osoby, która nam nas przypomina, uczymy się, że osiągnięcie celu jest możliwe, a także dowiadujemy się jak go osiągnąć. Poczucie własnej skuteczności wzmacnia się, gdy przebywamy w środowisku, które utwierdza nas w przekonaniu, że możemy osiągnąć cel i które nagradza nasze postępowanie (Tavris, Wade 1995: 223).

Flammer (1990: 35) wymienia warunki niezbędne dla doświadczania własnej skuteczności i budowy poczucia kontroli: należy określić cel, zaakceptować go jako swój aktualny, znać drogę, która prowadzi do jego realizacji oraz umieć z niej skorzystać i w końcu rzeczywiście pójść tą drogą. Doświadczanie własnej skuteczności odnosi się więc zawsze do konkretnego celu i jest zależne od tego, czy zna się środki i techniki, prowadzące do jego osiągnięcia i czy wierzy się w to, że się te środki potrafi samemu zastosować. Jednak dopiero rzeczywiste wykonanie danej czynności umożliwia zdobycie właściwego doświadczenia, które powoduje, że dana osoba potrafi oszacować, na ile skutecznie może osiągnąć konkretny cel przy zastosowaniu odpowiednich technik i strategii i czy mogłaby to też zrobić w przyszłości. Jeśli ktoś zbiera doświadczenia nie wykonując danej czynności, na przykład tylko poprzez obserwację innych, nie doświadcza własnych umiejętności. Nie oznacza to jednak, że nie dowiaduje się niczego na temat swojej kompetencji, gdyż poprzez obserwację

także może wyrobić sobie zdanie o swych możliwościach. Jeśli zaś ktoś wykonuje działania bez określania ich konkretnego celu, wie niewiele na temat własnej skuteczności w sytuacji, w której chodziłoby o celowe zastosowanie danej czynności.

Bandura (1991: 267) zauważa, że regulacja motywacji i działania opiera się nie tyle na negatywnej informacji zwrotnej, co na systemie refleksyjnego, przewidującego samoocenia, na które składają się samoobserwacja, ustalenie kryteriów, samoocena i reakcje emocjonalne. Przewidujące samoocenia definiowane jest jako następstwo osądów kognitywnych, których podstawą jest porównywanie umiejętności potrzebnych do rozwiązania danego zadania z własnymi. Badania dowiodły, że już samo polecenie dokonania osądu własnej skuteczności ukierunkowuje na zadanie i na ważność tego, aby je dobrze wykonać, organizuje zdobyte doświadczenia i wiadomości, a także otwiera strategię poszukiwania nowych możliwości rozwiązania. Schunk i Ertmer (1999: 251n) wykazali w swoich eksperymentach jak poprzez wyznaczanie celów i regularną autoewaluację zostało podwyższone poczucie własnej skuteczności uczących się, co w końcu miało także wpływ na podniesienie ich efektywności uczenia się.

Potrzeba kontroli jest u człowieka tak silna, że wielokrotnie jest on przekonany, że wywiera wpływ na zdarzenia nawet w takich sytuacjach, które mają charakter jednoznacznie losowy – występuje wówczas tzw. „iluzja kontroli” (Doliński, Łukaszewski 2000: 477). Istnieje wiele mechanizmów psychologicznych, które umożliwiają człowiekowi sprawowanie kontroli bądź dają mu jej poczucie. Są to głównie: procesy selektywnego postrzegania, selektywnego magazynowania informacji i selektywnej interpretacji, których celem jest utrzymanie możliwie spójnego i stabilnego obrazu siebie. Ważną rolę w opracowywaniu doświadczeń odgrywają procesy atrybucyjne (Weiner 1990: 467). Z badań dotyczących atrybucji znana jest tendencja do takiego wyjaśniania konsekwencji własnych zachowań, aby zwiększyć ich pozytywne, a zmniejszyć negatywne znaczenie dla samooceny. Może przejawiać się to w różny sposób: najczęściej przypisuje się odpowiedzialność za własne sukcesy czynnikom wewnętrznym, za porażki, niepowodzenia natomiast okolicznościom zewnętrznym. Zjawisko to nazywane jest egotyzmem atrybucyjnym (Kofta, Doliński 2000: 571). Ludzie zmieniają swoje poczucie ulokowania kontroli w zależności od tego na przykład, jakie zadanie przed nimi stoi i jakie mieli z nim doświadczenia. Innym mechanizmem psychologicznym dającym człowiekowi poczucie kontroli jest unikanie niepowodzeń poprzez nieangażowanie się w wykonywanie trudnych zadań. Niebezpieczeństwo pojawia się, gdy ktoś stosuje zbyt dużo strategii defensywnych, gdyż to one właśnie prowadzą do niepowodzeń, których uniknięciu lub złagodzeniu miały służyć. Istnieje także tendencja, nie tylko do unikania negatywnego, lecz do przekazywania pozytywnego obrazu siebie i swoich umiejętności (Covington 1984: 98). Gdy próby kontrolowania otoczenia kończą się niepowodzeniem, gdyż na przykład sytuacja jest niezależna od czyjś wysiłku, bądź jednostce nie wystarcza umiejętności, następuje utrata kontroli prowadząca do tzw.

„wyuczony bezradności”³. Osoby, które przyjmują pesymistyczny bezradny styl wyjaśniania zdarzeń interpretują przykre wydarzenia jako wewnętrzne, trwałe i globalne. Osoby przyjmujące optymistyczny styl wyjaśniania uważają te same zdarzenia za zewnętrzne, przejściowe i o ograniczonym zasięgu (Tavris, Wade 1995: 222).

Koncepcja potwierdzania obrazu samego siebie (Swann 1983: 33) zakłada, że ludzie aktywnie usiłują wywołać u innych osób takie informacje zwrotne, które zgadzają się z ich własną koncepcją siebie. Służą temu określone strategie, np. używanie określonych znaków i symboli, które wywołują u innych specyficzne reakcje; wybieranie takich partnerów interakcji, którzy podtrzymują ich pojęcie o sobie, także wówczas, gdy jest ono negatywne; używanie określonych technik przedstawiania siebie – takich, które mogą wpłynąć na partnera interakcji w oczekiwany sposób. Z potwierdzaniem obrazu samego siebie związane jest przeświadczenie o własnej stałości, czyli szukanie potwierdzenia, że się jest obdarzonym pewnymi stałymi charakterystycznymi cechami (Swann 1990: 435). Im bardziej ktoś jest przekonany o słuszności swojego obrazu siebie, tym silniej odrzuca informację zwrotną odbiegającą od jego opinii, uznając ją za niewiarygodną. W tym podejściu bardzo wyraźna staje się ludzka potrzeba prognozy i kontroli. Człowieka charakteryzuje nie tylko dążenie do potwierdzania własnej stałości, ale także dążenie do obiektywnego samopoznania, czyli możliwie adekwatnego, zgodnego z rzeczywistością przetwarzania informacji na swój temat. Dzieje się tak dlatego, że dla jednostki bardzo ważne są informacje dotyczące własnych umiejętności i tego, co można na ich podstawie działać w otoczeniu. U podstaw tej potrzeby leży instynkt przeżycia – nie można efektywnie funkcjonować w środowisku bez dokładnej znajomości własnych umiejętności (Suls 2000: 4). Wielu autorów (Meyer 1973: 4, Schneider 1973: 23, Weiner 1990: 465) uważa, że ludzie mają podstawową potrzebę informacji na temat własnych kompetencji i dążą do obiektywnego samopoznania. Bezpośrednią przyczyną poszukiwania informacji dotyczących własnej kompetencji jest niepewność, czy potrafi się wykonać pewne działanie czy nie. Wiąże się to z rodzajem zadań, jakie wybiera dana osoba w celu sprawdzenia swych możliwości – są to zazwyczaj zadania o średnim stopniu trudności, gdyż niepewność na temat zakończenia ich sukcesem lub porażką jest największa. Schneider i Heckhausen (1981: 155) wyjaśniają dążenia do informacji z perspektywy biologicznej. Uważają, że charakterystyczna dla człowieka wrodzona tendencja do badania tak otoczenia jak i możliwości własnego organizmu miała duże znaczenie adaptacyjne w ewolucji. Jednostka uczy się efektywnie funkcjonować w środowisku i dlatego dąży do doświadczania własnej skuteczności, a szczególnie własnej kompetencji.

W teorii procesów autoewaluacyjnych, obok przedstawionych już powyżej trzech głównych motywów: potrzeby podwyższenia własnej wartości,

³ Wyuczona bezradność to utrwalenie przekonań o braku związku przyczynowego między własnym działaniem (reakcją), a jego konsekwencjami (wzmocnieniem). Termin ten został wprowadzony do psychologii przez Martina Seligmmana w 1972 r. (Tavris, Wade 1995: 222).

potrzeby potwierdzania istniejącej wiedzy o sobie i potrzeby obiektywnego samopoznania, pojawia się jeszcze czwarty element: dążenie do doskonalenia się (Taylor, Neter, Wayment 1995: 1278nn). Zgodnie z tą koncepcją ludzie dążą do ulepszania swych cech charakteru, umiejętności, swego zdrowia i samopoczucia. Motyw ten jest szczególnie silny wtedy, gdy cechy charakteru, umiejętności i postawy postrzegane są jako zmienne i kontrolowalne; występuje wówczas zainteresowanie technikami uczenia się, strategiami i ćwiczeniami, które pomagają w doskonaleniu umiejętności. Koncepcja dążenia do doskonalenia się różni się od trzech omówionych powyżej: podczas, gdy dążenie do podwyższania własnej wartości koncentruje się na maksymalizacji pozytywnych aspektów siebie, motyw doskonalenia ukierunkowuje zainteresowanie na gruntowne ulepszanie. Podczas gdy motyw potwierdzania obrazu samego siebie koncentruje się na utrzymaniu istniejącej wiedzy o sobie, motyw doskonalenia się opiera się na zmianie koncepcji siebie. Gdy potrzeba obiektywnego samopoznania opiera się na dążeniu do coraz dokładniejszego określania swych możliwości, celem doskonalenia siebie jest ulepszanie, niezależnie od dokładności informacji dotyczących własnych umiejętności. Te cztery różne motywy nie wykluczają się i występują w różnym stopniu w zależności od potrzeb. Szczególnie uczucia zagrożenia, dyskomfortu, nieadekwatności mogą dawać bodziec do doskonalenia, bardziej nawet niż do podwyższania własnej wartości. Istotne jest, że informacje dotyczące przyszłości są najbardziej przydatne wówczas, gdy najważniejszym ich celem jest doskonalenie się.

Ważnym psychologicznym aspektem autoewaluacji jest wiedza metakognitywna, rozumiana jako wiedza na temat własnych i cudzych procesów poznawczych, obejmująca wiedzę stabilną, przechowywaną w pamięci długotrwałej oraz wiedzę przemijającą, która pojawia się w trakcie uczenia się⁴. W literaturze wymieniane są następujące kategorie klasyfikowania wiedzy metakognitywnej: wiedza o sobie (jak się uczę, na czym polega aktywność uczenia się, kiedy jest bardziej lub mniej skuteczna), wiedza o zadaniu (jaki jest jego cel i czego potrzebuję, aby go osiągnąć) oraz wiedza o strategiach (w jaki sposób mogę osiągnąć cel) (Flavell, Wellmann 1977: 906nn). Z punktu widzenia autoewaluacji istotne są strategie metakognitywne, które pozwalają uczącym się kontrolować i organizować własny proces uczenia się. Mają one związek z ogólnym planowaniem i organizacją uczenia się i obejmują działania przygotowawcze, kontrolne i ewaluacyjne (Wilczyńska 1999: 236). Ich celem jest umożliwienie uczącemu się świadomego sterowania własnym procesem uczenia się. Wyróżnia się trzy podgrupy strategii metakognitywnych:

⁴ W literaturze przedmiotu występują także inne określenia wiedzy metakognitywnej. Są to: przekonania uczącego się, wyobrażenia i naiwna psychologia uczenia się. Przekonania oznaczają indywidualne i subiektywne sposoby rozumienia zjawisk związanych z uczeniem się. Wyobrażenia, to pojęcie wywodzące się z psychologii konstruktywistycznej, zgodnie z którym wiedza metakognitywna nie jest dokładnym odzwierciedleniem konkretnego doświadczenia, ale doświadczeniem zakodowanym w pamięci uczącego się, w taki sposób, w jaki jest przez niego postrzegane. Według naiwnej psychologii uczenia się uczący się gromadzą własne hipotezy na temat czynników sprzyjających uczeniu się i podejmują wysiłki w kierunku ich uwiarygodnienia, a wnioski łączą w logiczne konstrukty (Wenden 1998: 517).

strategie związane z centralizacją procesu uczenia się, z planowaniem i z oceną efektów uczenia się (Oxford 1990: 11nn). Centralizacja procesu uczenia się to inaczej skupienie się na własnej nauce, obejmujące łączenie nowego materiału z wiedzą już posiadaną. Planowanie uczenia się to zgłębianie wiedzy na temat uczenia się języka obcego (poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak należy się uczyć), organizowanie własnego uczenia się, stawianie sobie celów krótko – i długoterminowych, identyfikowanie celu określonego zadania językowego i zaplanowanie go oraz poszukiwanie możliwości uczenia się – korzystanie z każdej nadarzającej się okazji, by posługiwać się językiem obcym w ramach praktyki językowej. Strategie związane z ocenianiem efektów uczenia się obejmują aktywne monitorowanie postępów uczenia się (identyfikowanie własnych błędów, ich źródeł i przyczyn oraz ich eliminowanie) a także samoocenę. Wyniki badań wskazują na pozytywne efekty stosowania strategii metakognitywnych w procesie uczenia się i nauczania: pomagają one uczącym się koordynować i kontrolować własny proces uczenia się, rozwijają autorefleksję dotyczącą własnego uczenia się oraz wpływają na poczucie lepszej kontroli nad własnym procesem uczenia się. Uczący się, którzy nauczyli się świadomie stosować strategie służące monitorowaniu, samokontroli i identyfikowaniu problemów, wykazywali więcej zaangażowania, byli zmotywowani wewnętrznie i podwyższyli swe osiągnięcia w nauce o od 20 do 46 % (Gage, Berliner 1996: 322).

Na umiejętność autoewaluacji mają także wpływ czynniki wolicjonalne, przy czym wola jednostki wyraża się przede wszystkim w określaniu swych potrzeb rozwoju. Efektywne uczenie się jest związane z wolicjonalnymi procesami kontrolnymi, takimi jak: umiejętność kontrolowania swojej uwagi przez dłuższy czas (wyciszać to, co zagraża realizacji zadania), opanowywanie emocji (nie zrażać się niepowodzeniami, lecz szukać innej możliwości rozwiązania), kreowanie i kontrolowanie środowiska własnego uczenia się (Konrad, Traub 1999: 33n). Wdrażanie do autoewaluacji powoduje zwiększanie doświadczenia własnych umiejętności, a przez to także poczucia własnej skuteczności. Gdy uczący się sam odbiera siebie jako przyczynę sukcesów, wzrasta jego zaufanie do samego siebie a wraz z nim gotowość samodzielnego podejmowania nowych zadań. Realistyczne samoocenie w odniesieniu do założonych wcześniej celów, ale także refleksyjne kontrolowanie własnego procesu uczenia się zwiększają zaufanie do samego siebie i ufność w swoje możliwości.

Dziedzina, w której można poszukiwać podstaw teoretycznych autoewaluacji jest psychologia humanistyczna. Odrzuca ona, typowe dla behawioryzmu, przekonanie o zewnętrznej sterowności człowieka, a postuluje założenie o wewnętrznym mechanizmie sterowania zachowaniem. W jej centrum stoją ludzkie możliwości i zdolności, takie jak: twórczość, autonomia, tożsamość, odpowiedzialność, obiektywność, rozwój własnego „ja”. Nadrzędnym interesem człowieka jest jego rozwój, a siłą napędową rozwoju potrzeba samoaktualizacji, która polega na możliwie najlepszym wykorzystaniu swoich możliwości w danych okolicznościach życiowych. W koncepcji tej występuje duże zainteresowanie wewnętrznym światem człowieka, procesami samoświadomości

oraz obrazem siebie. Ważnym aspektem jest zdolność człowieka do podmiotowej kontroli i zaufanie do własnego organizmu. Jednostka sprawuje kontrolę nad własnym życiem i ma poczucie, że może sterować przyszłością. Głównym celem psychologów humanistycznych jest badanie aktualnego doświadczenia i bezpośrednich przeżyć, dlatego też do najważniejszych metod badawczych należą samoopis i samoocena. Wynika to z przekonania, że jednostka najlepiej zna własne, osobiste doświadczenia, a jej autodiagnozy są w wysokim stopniu trafne (Kozielecki 1996: 270, Łukaszewski 2000: 77n, Kofta, Doliński 2000: 563).

4. Podsumowanie

Najważniejsze przekonania, które kształtują i motywują nasze zachowanie, to: doświadczanie własnej skuteczności, poczucie kontroli nad własnym życiem, poziom optymizmu lub pesymizmu oraz wiara we własne siły.

Umiejętność samooceny zależy jednak nie tylko od liczby doświadczeń i ilości informacji zwrotnych, jakie jednostka otrzymuje, lecz także od tego jak je postrzega i ile zainteresowania okazuje własnemu procesowi uczenia się. Im więcej uwagi poświęca sobie dana osoba podczas wykonywania określonych czynności i im uważniej się obserwuje, tym dokładniej potrafi oszacować własne umiejętności i przewidzieć ich skutki. Podstawę dla szacowania wartości własnych umiejętności i działań w różnych sytuacjach i dziedzinach życia stanowi wiedza o sobie samym. Można więc postawić tezę, że proces autoewaluacji mogą efektywnie przeprowadzać osoby, które wykazują typ osobowości autorskiej (Obuchowski 1987: 50n). Są to jednostki, które cechuje dystans psychiczny do siebie i świata, niezależnie od przypisywanej im roli. Ich charakterystyczną cechą jest inicjowanie zmian służących urzeczywistnieniu koncepcji siebie w projektowanej przyszłości, czyli nadawanie kierunku własnemu rozwojowi. Wybiegając w przyszłość, planują własne zachowanie, formułują hierarchicznie zorganizowany system zadań: bliskich (konkretnych) i dalekich (ogólnych) oraz chcą wypracować optymalny sposób ich realizacji. Dystansowanie się do otaczającej ich rzeczywistości pozwala im działać niezależnie od presji otoczenia. Ponadto, jednostki te potrafią ustalić dystans wobec siebie, dzięki czemu uzyskują pogłębiony wgląd w strukturę własnego ja, a to prowadzi do zdecydowanie większej samokontroli (Błachnio 2003: 165). Drobne niepowodzenia nie zaburzają ich samooceny, a negatywne emocje towarzyszące przeżywanym porażkom są neutralizowane dzięki odwróceniu ważności komponentów emocjonalnych na rzecz poznawczych. Dlatego porażki nie blokują ich rozwoju, ale stanowią źródło informacji o własnych możliwościach i ograniczeniach.

Bibliografia

- Aleksandrak M. (2002): „Rozwijanie umiejętności samooceny”, [w:] Wilczyńska, W. (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 257–271.
- Bandura A. (1991): *Social Cognitive Theory of Self-Regulation*, [w:] *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 248–287.
- Bandura A. (1994): *Self-efficacy*, [w:] *Encyclopedia of human behavior*. T. 4. New York: Academic Press, 71–81.
- Bimmel P., Rampillon U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Błachnio A. (2003): „Autoewaluacja młodych nauczycieli warunkiem ich zawodowego rozwoju”, [w:] Cierzniewska, R. *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 159–167.
- Covington M. V. (1984): „The motive for self-worth”, [w:] Ames, R. Ames, C. (red.) *Research on motivation in education*. Orlando: Academic Press, 78–113.
- Doliński D., Łukaszewski W. (2000): „Typy motywacji”, [w:] Strelau, J. (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom II. Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 469–491.
- Drwal R.Ł. (1979): „Opracowanie kwestionariusza Delta do pomiaru poczucia kontroli”, [w:] *Studia Psychologiczne* nr XVIII/I, 67–83.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie. 2003. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Flammer A. (1990): *Erfahrung eigener Wirksamkeit*. Bern : Huber.
- Flavell J. H., Wellmann H. M. (1977): „Metamemory”, [w:] Kail, R.V., Hagen, J.W. (red.). *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gage N. L., Berliner D. C. (red.). (1996): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Herbst A. (2001): „Autoevaluation: Für mehr Selbstständigkeit bei der Kontrolle des Lernprozesses“, [w:] Meißner, F.J. (red.). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr Verlag, 61–72.
- Kofta M., Doliński D. (2000): „Poznawcze podejście do osobowości”, [w:] Strelau, J. (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom II. Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 561–601.
- Konrad K., Traub S. (1999): *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Kozielecki J. (1986): *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1996): *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Lissmann U. (1997): *Probleme und Möglichkeiten der Schülerbeurteilung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Łukaszewski W. (2000): „Psychologiczne koncepcje człowieka”, [w:] Strelau, J. (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom I. Podstawy psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 67–91.

- Meyer W.U. (1973): *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung für Erfolg und Misserfolg*. Stuttgart: Klett.
- Obuchowski K. (1987): „Psychologiczne aspekty orientacji temporalnej”, [w:] Cackowski, Z., Wojczakowski, J. (red.) *Stosunek do czasu w różnych strukturach kulturowych*. Warszawa: ANS, 43–51.
- Obuchowski K. (2000): *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Oxford R.L. (1990): *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rotter J.B. (1966): ‘Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement’ [w:] *Psychological Monographs* 80, 148–154.
- Schneider G. (1996): „Selbstevaluation lernen lassen“, [w:] *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer. Autonomes Lernen*, 16–23.
- Schneider K. (1973): *Motivation unter Erfolgsrisiko*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider K. Heckhausen H. (1981): „Subjective uncertainty and task preference”, [w:] Day, H.I. (red.) *Advances in intrinsic motivation and aesthetics*. New York: Plenum Press, 149–167.
- Schunk D.H., Ertmer P.A. (1999): „Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences”, [w:] *Journal of Educational Psychology* 91, 251–260.
- Suls J. (2000): *Handbook of Social Comparison: Theory and Research*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Swann W.B. (1983): „Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self”, [w:] Suls, J., Greenwald A.G. (red.) *Psychological perspectives on the self*. N.J.: Erlbaum, 33–66.
- Swann W.B. (1990): “To be adored or to be known? The interplay of self-enhancement and self-verification”, [w:] Higgins, E.T., Sorrentino, R.M. (red.) *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour*. New York: Guilford Press, 408–448.
- Tavris C., Wade, C. (1995): *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*. Warszawa: Zysk i Spółka.
- Taylor S.E., Neter, E., Wayment, H.A. (1995): „Self-Evaluation process”, [w:] *Personality and Social Psychology Bulletin* 21, 1278–1287.
- Trepczyńska M. (2005): „Rozwijanie umiejętności samooceny i oceny wzajemnego w zakresie pisania tekstów argumentacyjnych wśród studentów Filologii Angielskiej”, [w:] Karpińska-Szaj K. (red.) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Weiner (1990): „Attribution in personality psychology”, [w:] Pervin, L.A. (red.) *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press, 465–485.
- Weinert F. (1995): „Das Verhältnis von metakognitiven Kompetenzen und kognitiven Automatismen beim Zweitspracherwerb“, [w:] Ehlers, S. (red.) *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe Institut, 103–118.
- Wenden A. (1998): „Metacognitive Knowledge and Language Learning”, [w:] *Applied Linguistics*, nr 19/4, 515–537.

- Wilczyńska W. (1999): *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska W. (red.) (2002): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

**Theoretische Aspekte der Autoevaluation im
Fremdsprachenlernprozess**
Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag wird der theoretische Hintergrund zur Autoevaluation im Fremdsprachenlernprozess zusammengefasst. Nach einer kurzen Erläuterung über Autoevaluation (ihre Definition und Funktionen im Fremdsprachenunterricht) werden psychologische Konzepte und Theorien vorgestellt und theoretisch angenommene Zusammenhänge metakognitiver, kognitiver, volitionaler und motivationaler Aspekte der Autoevaluation dargestellt.

Dabei verstehe ich unter dem Begriff Autoevaluation Evaluationsverfahren, bei denen die Lernenden „Eigentümer des Prozesses“ sind. Das bedeutet, dass sie über Durchführung, Ziele und Vorgehen bei der Evaluation sowie über die Verwendung von Ergebnissen selbst entscheiden. Die autoevaluativen Formen, die der Auswertung des eigenen Lernens dienen, stellen eine notwendige Voraussetzung für selbständiges, bewusstes und zielgerichtetes Lernen. Dabei sind summativen Evaluationstypen formative Evaluationstechniken vorzuziehen.

Gdańsk 2008, Nr. 16

Renata Budziak
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów

Die Lehrbuchtradition des Sebald Heyden Ein Schülergesprächsbuch aus dem frühen 16. Jahrhundert und seine Krakauer Ausgabe

1. Neuere und ältere Geschichte des Deutschen als Fremdsprache

Die Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache kann in zweierlei Hinsicht dokumentiert und erforscht werden. Erstens handelt es sich um die akademische Beschäftigung mit dem Deutschen als Fremdsprache, die keine lange Tradition vorzuweisen hat. Sie reicht nur in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück, als Harald Weinrich in München das Institut für Deutsch als Fremdsprache gründete, das ein Gegenstück zum bereits seit 1961 bestehenden Leipziger Herder-Institut war und Gerhard Helbig seinen guten Ruf verdankt. An diesen beiden Instituten wurden die wissenschaftlichen Standards des neuen Universitätsfaches DaF gesetzt. Bei der wissenschaftlichen Beschäftigung muss zweitens die universitäre Praxis des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache unterschieden werden, die bis in die Jahre um 1900 zurückreicht. Der erste bislang bekannte Deutschkurs für Ausländer an einer deutschen Universität hat im Wintersemester 1898/99 in Berlin stattgefunden und er hieß „Übungen im Verständnis sowie im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache“ (Glück 2004: 583).

Die Geschichte des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache besteht bereits allerdings viel länger. Ihrer Erforschung widmet sich die „Arbeitsstelle für Geschichte des Deutschen als Fremdsprache“, die im Jahre 2000 an der Universität Bamberg eingerichtet wurde. Bereits im Jahre 2002 publizierte Helmut Glück eine ausführliche Abhandlung unter dem Titel „Deutsch als Fremdsprache von den Anfängen bis zur Barockzeit“, in der er eine lange, unter Umständen bis ins 9. Jahrhundert zurückreichende Tradition für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache nachweist. An ihrem Anfang standen Gesprächsbücher, die mit dem Ziel entstanden

sind, Reisenden, Pilgern, Kaufleuten, die die Sprachgrenzen zum deutschen Reich überschritten, eine praktische Hilfe bei der Bewältigung der Alltagskommunikation an die Hand zu geben. Ein Beispiel hierfür sind „Die Althochdeutschen Gespräche“ (um 900), deren Inhalt Wirtshausdialoge in deutscher Sprache mit lateinischer Übersetzung darstellen und für den Gebrauch westfränkischer Reisender, die im germanischen Sprachraum unterwegs waren, zusammengestellt worden sind. (Glück 2002: 68–69).

Die ersten Formen des systematischen DaF-Unterrichts sind auf die erste Hälfte des 15. Jahrhunderts zu datieren. Die im 16. Jahrhundert verfassten ersten Grammatiken des Deutschen mit lateinischer Beschreibungssprache waren für fremdsprachige Benutzer konzipiert, was ihre Autoren in den Vorreden explizit erwähnen. Es handelt sich bspw. um die „Teutsch Grammatick oder Sprach-Kunst“ von Laurentius Albertus (1573), der das Bedürfnis der Ausländer¹ (Jellinek 1968: 62) als ersten Grund für die Entstehung seines Werkes nennt.

Im 6. Kapitel seines Buches befasst sich Helmut Glück mit dem Deutschen als Fremdsprache in anderen Sprachräumen. In der folgenden Anordnung werden behandelt: Frankreich, Italien, die Baltischen Länder, Russland, die nordischen Länder, die Niederlande, die britischen Inseln, die iberischen Inseln, die böhmischen Länder und Polen. Es ist kein Zufall, dass das Unterkapitel zu Polen erst an letzter Stelle untergebracht wurde ebenso wie dessen knapper Umfang (8,5 Seiten gegenüber 20 Seiten für die böhmischen Länder). Dass dem Kontakt des polnischen Sprachraumes mit dem Deutschen viel mehr Aufmerksamkeit zukommen sollte, ist sich Glück bewusst, er meint aber, dass die großen Linien der deutsch-polnischen Sprachkontakte ebenso wie die Details erst noch zu erforschen seien (Glück 2002: 366) und somit begründet er folgende knappe Darstellung.

2. Lehrmaterialien zum Latein- und Volkssprachenunterricht am Beispiel der Textsorte ‚Schülergesprächsbuch‘ aus dem frühen 16. Jahrhundert

Zu diesen Details zählen unter anderem die Lehrmaterialien, die Aufschlüsse über die Geschichte des Unterrichtens und des autodidaktischen Lernens der Fremdsprache Deutsch in Polen geben und auch Aussagen darüber möglich machen, welche Wortschätze und welche Bereiche der

¹ Albertus schreibt: „Zunächst einmal besteht kein Zweifel, dass die benachbarten Völker, nämlich die Polen, Böhmen, Ungarn, Italiener, Gallier, Engländer, Schotten, Dänen und andere (die) Kenntnis der Sprache unseres Landes brauchen, sowohl wegen der Geschäftsverhandlungen und des Austausches von Handelswaren, die sie entweder zu uns bringen oder hier zusammenkaufen und von uns wegbringen, als auch ganz besonders wegen verschiedener bedeutender Dinge, die in Deutschland bis zu diesem Zeitpunkt teils vortrefflich, teils aber höchst verderblich behandelt und in unserer Sprache aufgeschrieben wurden, weswegen sie uns entweder ihre Diener und ihre Söhne anvertrauen oder diesen deutsche Übersetzer an die Hand geben, von denen sie die deutsche Sprache lernen sollen.“ Zit. nach Glück, 2002: 437.

Grammatik des Deutschen im jeweiligen Zeitraum für zentral gehalten wurden. In meinem Beitrag wird eine Sorte von solchen Lehrmaterialien vorgestellt, die zwar in erster Linie für den Bedarf der humanistischen Lateinschulen bestimmt waren, aber zugleich zum Erlernen der ‚modernen‘ Fremdsprachen verwendet wurden. Es handelt sich um die Textsorte ‚Schülerdialog‘, die im ausgehenden Mittelalter entstand und ursprünglich eine Sammlung von Redewendungen oder kurzen Sätzen darstellte. Zu einer großen Beliebtheit gelangten die Schülergesprächsbücher im Humanismus, als mehr Wert auf die Praxisorientierung des Lateinunterrichts gelegt wurde und dessen Schwerpunkt weg vom Memorieren grammatischer Regeln hin zur Aneignung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit verschoben wurde. (Puff 1995: 97). Diesem Zweck dienten eben die Gesprächsbücher, mit deren Hilfe Schüler die lateinische Umgangssprache üben sollten. Die Schülerdialoge trugen gleichsam zur Auflockerung des Unterrichts bei, und durch praktische Beispiele erleichterten sie die Beherrschung des grammatischen Stoffes. Die produktive Zahl der Schülerdialoge endete etwa um 1564, aber sie wurden immer wieder nachgedruckt und eifrig benutzt; die Reihen der Neuauflagen brechen erst nach 1780 ab, als das Lateinische nicht mehr aktiv beherrscht werden musste. (Fuhrmann 2001: 71).

Das bekannteste und am weitesten verbreitete Werk dieses Genres trägt den Titel „Puerilium colloquiorum formulae [...]“, es ist um 1526 in Nürnberg erschienen² und stammt aus der Feder eines in dieser Stadt tätigen Lateinlehrers namens Sebald Heyden. In der Vorrede berichtet Heyden von dem sprachdidaktischen Anspruch seines Büchleins: Er habe den alten Brauch, dass die Knaben an jedem Tag zwei Vokabeln auswendig lernen mussten, als nutzlos abgeschafft und dafür hat er jedes Mal einen Satz, der nicht mehr als acht Silben lang war, zum Memorieren diktiert, und zwar so, dass die Sätze zusammen einen Dialog bildeten, was das Repetieren erleichtern sollte. Später hat er die Dialoge drucken lassen. (Bömer 1966: 147).

Bereits im Jahre 1527 wurde Heydens zweisprachiges lateinisch-deutsches Schülergesprächsbuch in der Krakauer Offizin des Hieronymus Vietor herausgegeben, wobei ihm eine polnische und eine ungarische Fassung beigegeben wurden. Damit steht der Krakauer Druck am Anfang einer bis ins 18. Jahrhundert reichenden Tradition der mehrsprachigen Ausgaben von Sebald Heydens Werk. Allein in Krakau wurden die „Formulae“ mindestens neun Mal herausgegeben.³

Bevor ich mit der Beschreibung der Krakauer Ausgabe der Schülergespräche beginne, der Heydens Büchlein zugrunde gelegt wurde, ist es interessant, zwei Fragen nachzugehen: Erstens, welche Zweckbestimmung dieser durchgängig viersprachig angelegte (wahrscheinlich war er überhaupt der erste mehrsprachige) Druck hatte und zweitens weshalb er in Krakau zustande kam.

² So datiert Riecke (1995: 104).

³ 1527 Vietor, (1531?), 1535 Vietor, 1552 Andreas, 1571 Siebeneycher. Vgl. Glück/Schröder (2007: 10–11). Weitere Ausgaben nach Mayenowa (1955): 1641, 1654, 1661, 1666.

Mit dem Krakauer Druck erweiterte sich offensichtlich der Funktionsbereich der Textsorte ‚Schülergesprächsbuch‘. Nach wie vor diente es den Anfängern als eine praktische Hilfe beim Erwerb der lateinischen Umgangssprache, aber die Neuerung war, dass es allmählich auch zum Erlernen der Volkssprachen (auch als Fremdsprachen) verwendet wurde, zumal der Bedarf nach ihrer Kenntnis in der Humanisten- und der Reformationszeit gestiegen ist. Im frühen 16. Jahrhundert war Krakau eines der großen mitteleuropäischen Zentren der humanistischen Kultur und die Krakauer Universität ein Schmelztiegel der Nationalitäten. Der Anteil der ausländischen Scholaren war dabei besonders hoch, denn zum Beispiel waren in den Jahren 1501 bis 1510 1714 Ausländer und 1501 Polen an der Krakauer Universität immatrikuliert.⁴ (Papiór 2001: 211). Diese einfachen, alltäglichen Redewendungen und Sätzchen aus den „Schülergesprächen“ dienten den Anderssprachigen in Krakau nicht zur Übung im Lateinischen, zumal es seit dem Mittelalter eine gängige Praxis war, dass junge Scholaren zum Zeitpunkt des universitären Studienbeginns über Lateinkenntnisse bereits verfügten. (Fuhrmann 2001: 18). In erster Linie benutzten sie die „Schülergespräche“ zur Verständigung in den Volkssprachen. Mit ihrer Hilfe konnten sich die Studenten elementare Kenntnisse der Muttersprachen ihrer Kommilitonen aneignen, sie verschafften sich Zugang zur polnischsprachigen Alltagswelt Krakaus und schließlich konnten die polnischen Studenten, die an einer der deutschsprachigen Universitäten ihre Studien fortsetzen wollten, mit Hilfe der „Puerilium colloquiorum formulae“ die Grundlagen des Deutschen als Fremdsprache erlernen. Dass dieses Lernverfahren effizient gewesen sein musste, belegen am besten die oben erwähnten mehrmaligen Ausgaben des Büchleins.

Die folgende Darstellung befasst sich mit der Ausgabe der Heydenschen Schülergespräche aus dem Jahre 1535 in Krakau⁵ und ihren Schwerpunkt bildet eine Charakteristik unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten. Die Exemplifizierung beschränkt sich auf den deutschsprachigen Teil.

3. Aufbau und Inhalt.

Das Büchlein besteht aus 96 nicht durchnummerierten Seiten im Format 10 × 15 cm. Der Text beginnt mit einer Widmung an einen Sohn des Krakauer Patriziers Jost Ludwig Dietz (Decius) in lateinischer Sprache, den Hauptteil bilden 33⁶ Schülergespräche in vier Sprachen, auf die zwei Gebete „Paternoster“ und „Ave Maria“, ebenfalls viersprachig, folgen und das Ganze schließt ein kurzer Text von Johannes (János) Sylvester Panonius ab, der die

⁴ In den folgenden Jahrzehnten sinkt die Zahl der ausländischen Studenten langsam, ist aber immer noch bedeutend.

⁵ Heyden Sebald, Pueriliu[m] colloquiorum Formulae pro primis Tyronibus per Sebaldum Heyden ex Comitorum campo hinc inde collectae, iam & denuo acute ac Germanico Polonico Ungarico ideomate illustrate. Krakau 1535.

⁶ Die erste Ausgabe (1527) enthält 27 Dialoge.

ungarische Übersetzung der Dialoge verfasst haben soll. (Ising 1970: 184, Anm. 11). Die Sprachanordnung im Dialogteil ist lateinisch, deutsch, polnisch und ungarisch. Der Text ist nicht in Spalten geteilt, sondern die Sätze stehen untereinander in der genannten Reihenfolge. Für die lateinischen Textpartien wurden die Antiqua und ein größerer Schriftgrad verwendet, die deutschen, polnischen und ungarischen Sätze stehen in Fraktur. Die Dialoglänge beträgt durchschnittlich eine bis drei Seiten, bei einigen wird diese Zahl erheblich überschritten (8–9 Seiten, Dialog XVI). Jedem Dialog ist eine Überschrift in lateinischer Sprache vorangestellt, die sein Thema, seine Nummer und die Vornamen des am jeweiligen Gespräch beteiligten Schülerpaares enthält. Im Text werden die Sprechpartien nur mit dem Anfangsbuchstaben dieser Vornamen gekennzeichnet.

SALUTATIO MATUTINA

Dialogus primus

Andreas	Baltasar
A	BONUS dies. Eyn gutter tag. Dobry dzień. Isten aggyon yo napoth.
B	Deo gratie. Got sei danck. Chwała Bogu. Isten fogaggya.

Die Aufzählung der Sprecher vor jedem Dialog erweckt den Eindruck, dass die Gespräche als Szenen konzipiert wurden. Dieser Eindruck verstärkt sich noch bei der Betrachtung ihres Inhaltes. Es handelt sich um kurze Szenen, die in den meisten Fällen einen unmittelbaren Bezug zu typischen Situationen aus dem Schulalltag aufweisen. Der Leser kann diese Szenen vor seinem inneren Auge ablaufen sehen und sich in die (nicht nur schulische) Wirklichkeit aus der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts hineinversetzen.

Im Einzelnen handelt es sich um Probleme beim Frühaufstehen, Verschlafen, bei der Verspätung zum Unterricht (Nr. V–VII), Gespräche auf dem Weg zur Schule (Nr. VIII), Hilfe beim Lesenlernen (Nr. IX), Schreibutensilien und Hilfe beim Schreibenlernen (Nr. XIV), Nikolaus klagt über die Prügel, die er bekommen hat, weil er die Lektion nicht gelernt hat und sein Kollege Martinus meint, dass ihm recht geschehe, daraufhin verspricht Nikolaus fleißig zu lernen (Nr. XI), Schimpfen über den Lehrer, der das Spielen im Unterricht verbietet (Nr. XIX), Freude über einen unterrichtsfreien Nachmittag, an dem man spielen darf (Nr. XX). Dass Diebstahl, Schlägereien und Körperverletzung zu der damaligen Schulwirklichkeit gehörten, erfährt man aus den Dialogen Nr. XXV und XXVI. Einige Dialoge überschreiten den thematischen Bereich ‚rund um die Schule‘ und stellen allgemeine Alltagssituationen dar. Dazu zählen z.B. Begrüßungs- und Abschiedsformeln zu unterschiedlichen

Tageszeiten, typische Floskeln bei der Kontaktaufnahme und -beendigung und gute Wünsche (Nr. I–IV und XXXII). Das häusliche Leben ist durch die Dialoge Nr. XV und XVI vertreten, wobei der letztere zugleich einen belehrend-erzieherischen Charakter annimmt, weil hier Benimmregeln bei Tisch thematisiert werden. Ferner geht es um ein Begräbnis (Nr. XXVII) und um eine Hochzeitsfeier (Nr. XXXI). Das Schlussgespräch, dessen Inhalt in vielfacher Hinsicht lehrhaft ist, handelt von den Vorteilen des Studiums der freien Künste. Diese seien so groß, dass einer der Studenten dazu meint: „Ich lieber wöll aus dem studieren mager werden / denn aus liebhaben.“ (Nr. XXXIII).

Der Text ist insgesamt lebendig und farbig, und was den Wortwechsel zwischen den jeweiligen Dialogpartnern betrifft, gut durchstrukturiert. Er enthält ein nicht nur für Sprachhistoriker wertvolles Forschungsmaterial, sondern mitunter auch Passagen von großem kulturhistorischem Interesse.

3. Die Sprache der Dialoge und Versuche einer Didaktisierung

Es wird allgemein angenommen, dass dialogische Lerntexte sich besonders im Anfängerunterricht gut als Ausgangspunkt zur Förderung der Sprechfertigkeit eignen. (Storch 1999: 220). Normalerweise haben sie einen fiktiven Charakter und verfolgen das Ziel, sich natürlichen Gesprächen anzunähern. Andererseits steht die Spontaneität des natürlichen Gesprächs in Widerspruch zu einem zu Unterrichtszwecken konstruierten Dialog und dessen sprachdidaktischer Bestimmung. Der Erwerb einer Fremdsprache verlangt z.B. die Einprägung bestimmter Redemittel und Konstruktionen durch Wiederholung oder Umwandlung, was im natürlichen Gespräch eher befremdend wirkt. Der didaktische Zweck erfordert ferner die Vollständigkeit der Sprachgestaltung auf allen Ebenen des fiktiven Dialoges, im Gegensatz zum natürlichen Gespräch, das sich durch eine elliptische Textgestaltung auszeichnet. (Šimečková 2001: 68). Der Autor der „Formulae“ (und später ihre Übersetzer) bemühte sich beiden Aspekten Rechnung zu tragen. Einerseits nähert sich die Sprache der Dialoge den alltagssprachlichen Registern an, insbesondere an den Stellen, wo Elemente der für junge Leute typischen Sprachweise beim Schimpfen, Beleidigen und Drohen auftauchen. Dies mag der sechste Dialog illustrieren, in dem ein Schüler namens Gabriel seinen Kollegen Henricus weckt, dieser aber weiterschlafen will:

- G Horstu / wach auff.
 H Las mich schlaffen.
 G Die czeit ist auf czustehen.
 H Es ist noch nicht tag worden.
 G Thu die augen auff.
 H Sie sind mir noch wol schlaffs.
 G Du schleffst mehr den eyn racz. ([...],Ratte')
 H Lieber laß mich czu rhu.
 G Du esel schamstu dich nicht.

- H Wes sal ich mich schamen.
 G Zu schlaffen an den hellen tag.
 H Wie viel hat es geschlagen.
 G Es wird yecz eyns schlagen.
 H Ich wil noch eyn kleyn schlefflin thun.
 G Fauler wiltu nicht auffstehen.
 H Warumb so bald.
 G Mit ein prugel wilich dich bald auffwecke.
 H Jetz stehe ich auff ich pit werschon. ([..] bitte, verschone mich')

Zu anderen Merkmalen der gesprochenen Sprachform des Deutschen in den Dialogen zählen: der Gesprächseinstieg über die sekundäre Interjektion ‚horstu‘ (z.B. Dialog VI u.a., heute ‚hör mal‘), primäre Interjektionen und Partikeln (z.B. Dialoge V, VII, VIII und XVIII) und schließlich lassen sich an mehreren Stellen elliptische Textgestaltungen (z.B. Dialoge VI, XIII und XVII) belegen:

Dialog Nr. V, Felix und Gaspar

- [...] F Man sal schlaffen gegen.
 G Mich schlaffert nicht.
 F Mich aber gar sehr.
 G Gehe du schlaffen.
 F Was wiltu aber thun. [...]

Dialog Nr. VII, Hanno und Johannes

- H Awe was thun wir.
 J Was schreistu also.
 H Ich hab zulang geschlaffen. [...]
 I Du irrest dich.
 H Hab ich doch gehörth.

Dialog Nr. VIII, Jodok und Kilian

- [...] J Hör nur eyn wort
 K Gehet das auch mich an.
 J Ja eben viel.
 K Was ists / sag an. [...]
 K Du spost nur meyn.
 J Eben das wolt ich.

Dialog Nr. XVIII, Timotheus und Vittus

- T Aww uns.
 V Was ist / warumb cziterstu.
 T Es wirt myr und dyr ubel gehen.

Dialog Nr. VI, Gabriel und Henricus

[...] G Du esel schamstu dich nicht.
 H Wes sal ich mich schamen.
 G Zu schlaffen an den hellen tag.[...]

Dialog Nr. XIII, Onoprius und Paulus

O Wanne komstu her. (,Woher kommst du.')

P Von dem frůstůck. [...]

Dialog Nr. XVII, Simon und Titus

S Was tregstu yn pusen.
 T Meyn wesper broth. [...]

Andererseits greift der Autor des Őfteren zu didaktisierenden Wiederholungen und Dialogvariationen durch die Verwendung unterschiedlicher Redemittel, was im Besonderen in den vier ersten Abschnitten sichtbar wird, wo floskelhafte Formeln eingeůbt werden sollten:

Dialog Nr. II, Blasius
 und Clemens

B Bys gegrůsset Clement.
 C Byß du auch gegrůst.
 B Bys du ser gegrůsset.
 C Unnd du auch so ser.
 B Byß grůßt.
 C Byß du auch gegrůßt.
 B Ich vunsch dyr heyl.
 C Das selbs wnnsch ich dyr auch.
 B Ich gebe dyr heyl.
 C Unnd ich dyr auch.
 B Byß gegrust.
 C Und ich dyr auch.

Dialog Nr. IV, Decius und
 Eustachius

D Dyr sey die nach geluckselig.
 E Sie sey dyr auch gluckselig.
 D Hab dyr eyn gutte nacht.
 E Und du auch keyn boße.
 D Die nacht sey auch gut.
 E Sie sey dyr auch nicht boß.

Von der sprachdidaktischen Reflexion Heydens zeugt die Anordnung einiger Dialoge und zwar so, dass sie sowohl eine Art von inhaltlicher Fortsetzung als auch eine thematische Einheit bilden. Dies trifft beispielsweise auf die Gespräche fünf, sechs und sieben zu. Im Gespräch fünf will Felix schlafen gehen, Gaspar dagegen möchte noch lesen, im Dialog sechs weckt Gabriel Henrik, der erst unter Androhung der Průgel aufsteht und im Dialog sieben denkt Hanno, dass er verschlafen hat und zum Unterricht zu spät kommt. Auf diese Weise wird eine Anzahl von themenspezifischen Vokabeln und Wendungen dargeboten, die wiederholt und gefestigt werden. So tauchen immer wieder z.B. die Verben *auffstehen*, *auffwecken*, *auffwachen*, *rhuen*, *schlaffen* auf sowie die Fragen nach der Uhrzeit und die Antworten darauf. Dialoge fünfzehn

und sechzehn bieten die Möglichkeit mehrere Substantive einzuführen, die einerseits zum thematischen Kreis ‚Küche‘ gehören, z.B. *tysch, messer, leffel, leffelkorp, salz, fatscheunlein* (‚Handtuch‘), *banck, trinck geschirr, schüsselrinck, speiß, tuchlen*. Andererseits werden im Zusammenhang mit den Tischmanieren die Körperteile benannt, z.B. *hende, negel, finger, faust, mundt, nase, ellepogen und arm(e)*. Die Dialoge neun, zehn und elf handeln vom Lernen. Mit diesem Thema verbinden sich die Vokabeln *buchstabyren, lesen, auswendig lernen, leren, fragen* sowie syntaktische Gruppen wie *an diesem blat lesen, die lection kônen, dem schulmeyster aufsagen, durch übung lernen*. Dem schließen sich die Schreibutensilien an, die das Thema des vierzehnten Dialoges sind. Hier tauchen wieder vorwiegend Nomen auf wie *feder, papyr, messerlin, tintten* und *tinttenfaß*, aber auch das Verb *temperyren*. Versuche einer Didaktisierung sind immer wieder festzustellen. Im Dialog neun ist die Rede vom Lesenlernen und ein Schüler wird von seinem Gesprächspartner aufgefordert aufzuzählen, wie oft er den Text gelesen hat. Auf diese Weise werden die Zahlen in einem Kontext eingebettet vermittelt. Im Dialog achtundzwanzig taucht die Formulierung auf: *Das brot ist nit beschnitten. – Ich will es selbst beschneiden*. In der nächsten Dialogszene (XXIX) werden die Vokabeln mit einem neuen lexikalischen Element wieder aufgenommen: *Was ist dar innen. – Das brot geschnitten in stuckweis*.

Somit kann man von einer Lernprogression sprechen, weil der Schüler mit jedem weiteren Dialog seinen Wortschatz erweitern und in einer praktischen Übung verwenden konnte.

4. Die ‚Minimalgrammatik‘ in den Dialogen.

Unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten ist ebenfalls bemerkenswert, dass die Themen für einige Dialoge so gewählt wurden, dass an sie gewisse grammatische Strukturen gekoppelt werden konnten. Prägnante Beispiele hierzu sind die Dialoge XVI und XXXI. Im Dialog sechzehn (korrektes Verhalten bei Tisch) geht es im Prinzip darum, was man beim Verzehr von Speisen tun darf und was nicht, sodass sich der Imperativ und die Negation als die zu übenden grammatischen Strukturen bieten. Hier einige Beispiele:

Dialog XVI, Remigius und Sebaldus

- | | | |
|-------|---|--|
| [...] | R | Jeczund saltu zucht lernen. |
| | S | Was sal ich wor zucht lernen. |
| | R | Die du an dem tisch gebrauchen salt. [...] |
| | | Nicht sey der erst mit essen. |
| | | Nicht steur dich auff die ellepogen. |
| | | Nicht trinck begyrlich. |
| | | Auch kew nicht geiczig. |
| | | Saum nicht auff dem teller. |
| | | Beschmyr den mundt nicht. |
| | | Sich ander leutt nicht a. |

Das gebissen dunck nicht wider ein.
 Nicht leck an den fingern.
 Nag auch kein beyn. („Knochen“)
 Eyn ydes mit messer schneid.
 Nicht stûr in der nasen. [...]

Das Gespräch XXXI, dessen Thema eine bald stattfindende Hochzeit ist, veranlasst zu einer Übung Formen des Futur I. Zwar begegnet ihnen der Lernende vereinzelt in den vorstehenden Dialogen, doch hier kann er das gesamte Konjugationsparadigma des Hilfsverbs ‚werden‘ rekonstruieren.

Die Dialoge enthalten selbstverständlich keine metasprachlichen Erläuterungen zu den grammatischen Sachverhalten und von einer systematischen Einführung von grammatischen Strukturen in den Beispielsätzen kann keine Rede sein. Dennoch, da es sich hier um einen ‚ungesteuerten‘ Spracherwerb gehandelt haben dürfte, konnte aufgrund der vorgegebenen Sätze grammatisches Wissen erschlossen werden.

Welche Bereiche der ‚Minimalgrammatik‘ wurden in die Dialoge integriert?

Die Mehrheit der finiten Verbformen steht in der 1., 2. und 3. Pers. Sg., wobei die 1. Pers. durchgängig mit e-Apokope auftritt, z.B. *Ich hab des so gewont.* (Dialog IX), *Darumb frag ich. Ich spacier noch dem essen* (Dialog XXII), *Ich heyß Petrus* (XXV), zuweilen gibt es auch Verbformen mit der Personalendung *Ich volge den vater nach.* (XV), *Ich habe czu schaffen gehabt.* (XX). Das Personalpronomen der 2. Pers. Sg. wird in Zweitstellung sowie in Fragesätzen regelmäßig klitisiert, z.B. *Hörstu* (IX), *Was wiltu aber thun.* (V) *Wem hastu aufgesagt. Wie bistu so stil.* (X); *Woher weystu es denne.* (XXVII). Im Plural stehen vor allem die Verben *wollen*, *werden* und vereinzelt *sein*, z.B. *Setz dich wyr wollen czu gleich lernen.* (IX), *Wyr wollen der keulen spilen.* *Wyr wollen yn die weyth springen* (XIX), *Seyn wyr doch alleyn.* (VIII), *Wyr werden myt eyner leiche gehen.* (XXVII). Trennbare Verben sind vertreten in den Sätzen *Horstu / wach auf* (VI), *Sie schreiben uns heymlich auf.* (X), *Das papyr schlecht durch.* (XIV), *Ich nym dich gern an.* (XII), *Ich volge den vater nach.* (XV) *Heb das tysch gered auff.* (XVI). Reflexive Verben stehen in den Beispielsätzen *Du esel schamst dich nicht.* (VI), *Du irrest dich. Ich frew mich sere.* (VII), *Entwen dich des wider* (IX).

Bereits im ersten Dialog wird das Modalverb *sollen* (in futurischer Bedeutung) verwendet (*Dyr sol an dem tag wol seyn*). Der Schwerpunkt des fünften Dialoges ist die Einübung der 1. und 2. Pers. Sg. des Modalverbs *wollen*. *Können* gibt es seit dem neunten Dialog. Diese drei Modalverben kommen in den folgenden Gesprächen des öfteren vor, ansonsten finden sich in einigen wenigen Beispielsätzen die Modalverben *dürfen*, *müssen* und *mögen*, wie z.B. *Ich darff nicht reden.* (X), *Ich mus do heym bleyben. Ich mus schreyben.* (XXI), *Ich mag nicht zu überig heis leiden.* (XXX).

Der Großteil der Sätze steht im Präsens Indikativ und ab dem sechsten Dialog auch im Perfekt, dessen Verwendung im Laufe der Gespräche

konsequent zunimmt, also in den beiden für das gesprochene Deutsch typischen Tempusformen. Ab dem siebten Gespräch tauchen vereinzelt Sätze auch im Futur I auf, und seltener, erst ab der zwanzigsten Dialogszene im Präteritum, wie z.B. im Dialog XXIII zwischen Benedictus und Christophorus:

- | | | |
|-------|---|------------------------------------|
| [...] | B | Was thetstu nach dem pad. |
| | C | Ich trucknet meyn har. |
| | B | Warum gienstu nicht in die schule. |
| | C | Der vater verpot myr das. |

Auf jeden Fall konnte man aus den in den Dialogen dargebotenen temporalen Strukturen ein grammatisches Wissen erschließen, das dem Schüler ermöglichte, über gegenwärtige, vergangene und zukünftige Sachverhalte zu sprechen. Das Gleiche gilt übrigens auch für den Modus, denn nicht nur der Indikativ und der Imperativ lassen sich belegen, sondern in mehreren Beispielsätzen findet sich der Konjunktiv, nämlich in den Wunschsätzen *O das es war were* (VII) und *Wie gerne ich wolde so ich kund.* (X), *Ich hett liber eyn andern* [Vater – R.B.]. (XVII), *Welches spiel wolstu lieber.* (XIX) sowie in ‚potenziellen Konditionalsätzen‘, wie z.B. *Was wers so du das vorsau mest. – Ich wurdt gestraft.* (XXVIII).

Hinsichtlich der Satzarten treten nicht nur Aussagesätze auf, sondern wohl eben so viele Fragesätze (Bestimmungs- und Entscheidungsfragen), die entweder durch Inversion oder mit Hilfe von Fragewörtern gebildet werden, wie z.B. *was, wie will (vil), wer, warumb, wanne (woher), wo hyn, wo, welchen*, wenn es nötig ist, mit einer Präposition *umb welche stund, auß was ursach.* „Für die Fähigkeit, Gespräche zu führen, ist dieser Satztyp von zentraler Bedeutung und deshalb kommt er häufig [in Gesprächbüchern – R.B.] vor.“ (Glück 2002: 424).

Wieangemerkt, enthalten die Dialoge eine Vielzahl von Aufforderungsätzen, für deren Bildung nicht nur der Imperativ verwendet wurde, sondern zuweilen auch die periphrastische Form von ‚lassen‘ plus Infinitiv, z.B. *Las mich schlaffen. Lieber laß mich czu rhu.* (VI), *Laß mich ieczund gehen.* (VIII). In einigen Dialogen steht das Verb *wollen* in imperativischer Bedeutung als Ersatz für die fehlende Imperativform der 1. Pers. Pl., z.B. *Wyr wollen czu gleich lernen* (IX), *Wir wollen die bucher auffthun.* (XVIII), *Wyr wollen der keulen spilen* (XIX).

Die auf den ersten Blick kurzen und einfachen Gespräche erweisen sich bei genauerer Betrachtung keineswegs nur als eine bloße Aneinanderreihung mehrerer einfacher Sätzchen. Neben Beispielen mit einer einfachen Satzstruktur (Topologie SVO oder VSO bei Frage- und Imperativsätzen) – die zugegebenermaßen die Mehrheit darstellen – gibt es eine Reihe von zusammengesetzten Sätzen, allerdings ist auch hier keine lineare Progression erkennbar, denn während mit einem Fragewort eingeleitete Relativsätze schon ab dem neunten Dialog auftreten z.B. *Ich wil worsuchen was ich kan. Was du nicht kans / das frag.* (IX), *Du wirst sehen was ich kann.* (XIX), *Ich*

betracht wider was ich hab gehört. (XXII), *Gib wider was du genomen hast.* (XXVI). *Ich wil thun was du mich heissest.* (XXX), *Ich wil thun wie du heyßt.* (,Ich will tun, was du sagst') (XIV), befinden sich uneingeleitete Satzgefüge vermehrt erst ab dem achtzehnten Dialog: *Ich sag dyr / ich hab ihn gesehen.* (XVIII), *Ich pit dich hilf mir. Wiltu ich will dyr helfen* (XXVIII), *Ich pit dich hab mirß nit vorübel* (XXX).

Subjunkional eingeleitete Sätze sind vertreten durch Subjektsätze, die bei unpersönlichen verbalen Wendungen stehen z.B. *Diß macht das ich streichens nicht acht.* (X), *Was ist das du also frolockest.* (XIX). Temporalsätze sind mit den Konjunktionen *weil* (nhd. ‚während‘) und *wen – so* (nhd. ‚wenn – dann‘) eingeleitet, z.B. *Schweig weil man dich nicht fragt. Wen du genug hast so stehe auff. Wüsch den mund wen du trinken wilt.* (XVI). Wie im Zusammenhang mit den Modi gesagt, begegnet man vereinzelt auch Konditionalsätzen mit der Konjunktion *so* (nhd. ‚wenn‘), z.B. *Wie gerne ich wolde so ich kund.* (X), *Ich leucknet nicht so ich dich kennet* (XXV), *Was wers so du das vorsaumest.* (XXVIII).

Über die Dialoge wurden schließlich ‚pragmatische Regeln‘ transportiert. Sie betreffen vor allem elementare Kommunikationssituationen, wie zum Beispiel sprachlich angemessenes Handeln während einer Begrüßung, eines Abschieds und eines Gesprächseinstiegs beim Wiedersehen nach längerer Zeit:

Dialog Nr. XXIV Cirullus und Donatus

- | | | |
|-------|---|----------------------------------|
| [...] | C | Ich hab dich lang nicht gesehen. |
| | D | Und ich dich noch lenger |
| | C | Bistu gesund gewest. |
| | D | Ich hab mich sehr wol gehabt. |
| | C | Warlich ich frew mich. |
| | D | Wie gehabstu dich aber. |
| | C | Seher wol. |
| | D | Ich frew mich das auch. |

In einem der Gespräche wurden diese Regeln sogar explizit thematisiert. Thomas und Georgius unterhalten sich über das sprachliche Verhalten in einigen Alltagssituationen. Thomas wollte zum Beispiel wissen, was man den Gästen sagt, wenn man ihnen den Wein bringt und einschenkt. Von seinem Gesprächspartner erfährt er dazu Folgendes: *Diser tranck sei auch zû gut. Den weyn trinckt mit frewden.* Das Gespräch entwickelt sich weiter:

Dialog Nr. XXVII

- | | | |
|-------|---|-------------------------------------|
| [...] | T | Was sal ich dem niesenden wûnschen. |
| | G | Dyr sey diß glücklich. |
| | T | Got der bewar dich. |
| | G | Was dem der etwas newß anfeht. |
| | T | Zû gutt sey das du anfeht. |
| | G | Es gerad dyr wol was du thust. |
| | T | Wie wenn eyner weck zeucht. |
| | G | Dyr sey der weg glücklich. |

T	Ich wunsch das du mit glück hinfarest.
G	Dyr sey eyn glückliche widerfart.
T	Was antwort ich dem der solchs wunscht.
G	Ich wunsch dyr eben auch so wiel. [...]

5. Schlussbemerkungen

Heydens Schülergespräche lassen sich entwicklungsgeschichtlich in die Tradition der Lehrmittel für das Deutsche als Fremdsprache einordnen. Sie stammen aus der Tradition des Lateinunterrichts, dessen Lehrmethoden sie teilweise übernahmen. Mittels der auswendig zu lernenden Dialoge sollten die Schüler in kurzer Zeit zu einer Sprechkompetenz gelangen. Die Vermittlung der Grammatik stand zwar nicht im Vordergrund, aber die Sätze transportierten implizites grammatisches Wissen, das man gebraucht hätte, um grammatische Grundstrukturen der Zielsprache zu rekonstruieren und kognitiv zu verarbeiten.

Literatur

- Heyden Sebald, Pueriliu[m] colloquiorum Formulae pro primis Tyronibus per Sebaldum Heyden ex Comitorum campo hinc inde collectae, iam & denuo acute ac Germanico Polonico Ungarico ideomate illustrate. Krakau 1535.
- Bömer, Alojs (1966): *Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten*. Berlin 1897. Nachdruck Amsterdam.
- Fuhrmann, Manfred (2001): *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.* Köln.
- Glück, Helmut (2002): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin, New York.
- Glück, Helmut (2004): DaF – Ein Fach mit Vergangenheit, [in:] *Info DaF*, Jg. 31, Nr. 6, 583–595.
- Glück, Helmut / Schröder, Konrad (Hrsg.) (2007): *Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie*. Bearbeitet von Yvonne Pörzgen und Marcelina Tkocz. Wiesbaden.
- Ising, Erika (1970): *Die Herausbildung der Grammatik der Volkssprachen in Mittel- und Osteuropa*. Berlin.
- Jellinek, Max Hermann (1968): *Geschichte der Neuhochdeutschen Grammatik. Von den Anfängen bis auf Adelung*. Bd. 1, Heidelberg.
- Mayenowa, Maria Renata (1955): *Walka o język w życiu i literaturze staropolskiej*. Warszawa.
- Papiór, Jan (2001): Kulturkommunikation im Universitätsdreieck Kraków-Prag-Wien des 15. und 16. Jahrhunderts. Aus schlesischem Blickwinkel und im Kontext der

- deutsch-polnischen Wechselbeziehungen, [in:] Walter Engel und Norbert Honsza (Hrsg.): *Kulturraum Schlesien. Ein europäisches Phänomen*. Wrocław, 201–220.
- Puff, Helmut (1995): „*Von dem schlüssel aller Künsten / nemblich der Grammatica.*” *Deutsch im lateinischen Grammatikunterricht 1480–1560*. (= *Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, Bd. 70). Tübingen und Basel.
- Riecke, Jörg, Sebald Heyden (1995): *Formulae Puerilium Colloquiorum*. Zur Geschichte eines lateinisch-deutschen Gesprächsbüchleins aus dem 16. Jahrhundert, [in:] *Zeitschrift für deutsche Philologie*, Bd. 114, 99–109.
- Šimečková, Alena (2002): Zum Dialog im tschechisch-deutschen Gesprächsbuch von Ondřej Klatovský, [in:] Helmut Glück (Hrsg.): *Die Volkssprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit*. Berlin–New York, 67–76.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München.

Gdańsk 2008, Nr. 16

Grażyna Łopuszańska
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański

Language in Ethnic and National Identity

The idea of conceptualized identity is differently perceived from the theoretical perspective of different scientific disciplines. From the linguistic perspective it is limited to the concept of identification by language, which is considered to be the basic structural element in the culture and tradition of specific social groups. Looking at the concept of identity in this way it becomes necessary to take into account the phenomenological sociological orientation, which assumes that the sense of belonging to a particular community carries with it a constant process of self-definition and evaluation in the context of one's membership in the particular society, which in turn constitutes a permanent form of social integration which naturally arises from an objective historical process. Every human collective is characterized by frequent interaction through the use of language. Knowledge and emotional states are objectivized by the use of language, making language subordinate to the objective factual sphere and at the same time turning it into a means for connecting an individual with the external world which is beyond the reach of his or her direct experience (Starosta 1999: 40–53).

From the sociological phenomenological perspective cultural and ethnic identification with a particular society takes place via the recognition of a collection of symbolic values, created and cultivated by a group, as one's own. Language is the basic element in the construction of culture and tradition, being at the same time *a manifestation of social consciousness leading to the retention of social identity and group cohesion*. (Latoszek 1990). Territory, in the phenomenological sense, does not play a significant role in the formation of identity. Bokszański (1997: 27–35; 53–67) emphasizes that as a result of the constant ongoing reconstruction and progressive changes in the social order individual identity necessarily becomes an open process, not capable of final definition (Bokszański 1989).

In discussing the concept of social and national identity from the sociological point of view, Dittmar (1997), Löffler (1994), and Fix (2003) all treat language as a carrier of group (regional, national) cultural values and social

identification. Language constitutes one of the most critical links in connecting individual identification with that of a given national or regional group, creating a communication community. In the collective dimension *it is language which determines the 'differentness' felt by one group with regard to others, and it is language which constitutes a given group's cohesion, permanence, and uniqueness* (Sługocki 1990: 17). It thus constitutes a symbolic value deciding upon the existence and coherence of a particular group.

The self-identification of an individual with a given society has two aspects. On one hand it represents a symbolic cultivation of solidarity within a particular group, while on the other it also represents a demonstrative manifestation of otherness vis a vis other social, ethnic, or national groups. The numerical size of the group is irrelevant for the evaluation and assignment to a given language the formation of its own communication community, just as it is irrelevant in assigning a language a symbolic value. National minorities identify much more strongly than great nations with their own ethnic groups within a small language community, and for them language constitutes not a tool to social or economic development, but the only possible means for their self-expression and identification with an ethnic or national community. The emotional ties they have to their language are also not without significance, as they constitutes the key to their feelings of integration and identity, strengthening their consciousness of their separate tradition and culture.

In the case of national or ethnic minorities, or in a situation where there is a dichotomy between one's spoken language and the official national language, the two languages are symbolically assessed differently: one as the language of a minority ethnic group, and the other as the language of the dominating group. The official language becomes a symbol of power, often foreign (as was the case during Hitler's occupation), while the language used separately by a the minority group comes to symbolize solidarity and constitutes a form of identification with the group.

This differentiation as to the symbolic value of two languages, or their modifications or dialects – *language of power and language of solidarity* – is of great significance in socio-linguistic discussions concerning linguistic differences and their relation to the social level or caste of a particular group (Gumperz: 1975; Głowiński: 1980). Bernstein elaborates on the issue of using different languages in different social environments by introducing the concept of developed and limited codes (Bernstein 1990).

The mother tongue constitutes an exceptionally strong element in the formation of internal contacts and the creation of a sense of community in those cases where the official language of communication is imposed from on high by colonial powers. In such instances local variations or dialects achieve a much greater prestige than they are usually accorded. This is also true in terms of the sense of confidence or identity of the user of such local dialects, and extends as well to the external perception of such speakers by other persons speaking related regional dialects (for more on this, see Coulmas 1985).

The symbolic significance of language in terms of personal stability and identity is increased in multi-lingual societies (i.e., where there are recognized national minorities, regional languages, or in bi- or multi-lingual states such as Canada or Switzerland). In order for an individual to identify with a group they must assign the same functional value, in terms of creating identity, to the use of a given language as the remaining members of the group. This phenomenon is sometimes known as 'linguistic loyalty' to a given group, which is also a reflection of the functional value of language. In such situations there may be a sliding scale of national ambivalence, in which a language user neither fully accepts nor definitively rejects either his or her own ethnic culture, nor the central national culture. An attitude of national and cultural ambivalence is typical of members of a collective whose multi-lingualism arises from imposed loyalties to various linguistic states, which is also associated with imposed multi-lingualism.

An attitude of national ambivalence may also occur when an individual assigns great significance to the use of a particular language, in the situation of so-called 'voluntary multi-lingualism, where the decision to identify with the language and culture of another community is based on the sole decision of an individual.

The problem of ambivalent national identification in the context of the linguistic behaviour of ethnic groups in multi-lingual conditions was the subject of research by Oppenrieder and Thurmair. The observations they carried out proved that a child, even living in the environment of his or her primary language, will willingly and quickly pick up another language, or even languages, of high prestige. The learning of a language perceived as having a low functional value and low prestige encounters many more difficulties. The foregoing holds true regardless of whether the bi- or multi-lingual person is living in his or her primary language environment or in a foreign language environment and is strictly connected with identification with a regional or national group. The demonstrated preference to use a particular language for interpersonal communications in a multi-linguistic environment takes on a symbolic significance as a manifestation of belonging to a particular cultural community.

The question whether a multi-lingual individual treats his or her use of a particular language as a personal symbolic manifestation of identity, or whether he or she is guided by purely pragmatic considerations and treats each language as a communication code, choosing to use a particular language in order to avoid interference in interpersonal communications, depends on the type of multi-lingualism each individual possesses, as well as the degree of competence or mastery of each language by said individual.

The authors distinguish between several types of multi-lingualism, which are conditioned by non-linguistic factors. Territorial multilingualism and multi-lingualism caused by migration are both considered to be types of forced multilingualism. In the case of voluntary multi-lingualism the choice of language for interpersonal communications is not dependent on individual

predispositions or cultivated symbols, nor on the desire to manifest a sense of belonging to a particular social group. The most important and decisive roles are played by the degree of mastery of a given language as well as its prestige, although a certain role may also be played by individual attitudes as well as the functional efficiency of a given language in everyday situations.

Classic multilingualism occurs in situations of migration, when an individual or an entire group of persons find themselves within a single-language community where the only multi-functional language is not their own, and their ethnic language fulfills the verbal code function only within their own families or in their own defined community. A feeling of alienation may result, leading to ethnic separateness. Conflicts may arise between the dominant language and the primary minority language, eroding loyalty to the dominant language, which is for the majority of the society a permanent element in their sense of belonging and (self) identity. This type of multilingualism is labelled as 'undesirable' or 'ignored' (Oppenrieder/Thurmair 2003: 47). The Kurdish language used by the Kurdish minority in Turkey is an example of such a language.

The assessment of multi-lingualism and the individual dispositions of particular members of regional and national groups for particular languages is and will remain significant so long as diversity, variety, and multiplicity are considered as threats to the permanence of a given culture and its feeling of distinctiveness and identity. The creation of a positive identification with one's own community and ethnic (or primary) language is dependent on one's individual attitude towards multi-lingualism. Supra linguistic conditions also play a significant role in formulating the conditions which will determine whether a given multi-lingual situation will be considered as 'imposed' or 'voluntary'. The social prestige of a given language is also very important. Voluntary, informed, and thus controlled multi-lingualism does not threaten the existence of a positive sense of self-identification with one's own linguistic community and culture, and in the event that one's language enjoys a high prestige this becomes an additional element strengthening the positive assessment of one's social group and constitutes a motivation to make one's language into a primary regional, ethnic, or national language.

In the event multi-lingualism is imposed rather than voluntary, there is a great likelihood that both the individual members of the social minority as well as the group as a whole will feel that their sense of self-identity is threatened, thus interpreting the necessity to use another language as a threat to the continuation of their own culture and language. A consequence of enforced multi-lingualism is usually a permanent feeling of being threatened, which results in a state of suspension between two real, objective worlds and a feeling of instability. This can be seen in the whole gamut of emigration literature as well as in the observations concerning Turkish ghettos in Germany. Persons operating under such pressures often resort to mixing the two languages, a phenomenon Gumperz calls 'code-switching'. In the research into code-switching conducted by Gumperz (1982) and Romaine

(1995) in various contexts among multi-lingual persons, such language users almost uniformly assessed language mixing as negative.

If however the acquisition of a second language and culture does not lead to feelings of alienation and ethnic separateness, and the secondary language, culture and values cultivated thereby are not viewed as a threat and an imposed change of self-identity, language, and identification with an ethnic group, then multi-lingualism and multi-culturalism are encouraged by a multi-linguistic identification and the speaking of a mixed language is viewed as a positive characteristic allowing identification with a multi-linguistic group. This is confirmed by the research of Lüdi (1982) into Gumperz's observations, mainly with reference to the young generation of Turks settled in Germany.

The new shape of self-identification with a multi-cultural society, reflected in the use, mixing, and alteration of various languages, takes place only with regard to relatively large and stable groups of emigrants, such as the German Turks. It is not clear whether this type of multi-lingualism, even though positively assessed by its own minority society, can become a stable element supporting self-identification with one's own minority social group and functioning internally in a decidedly uni-lingual environment, nor is it clear to what extent identification with one's own social group by code-switching can take on a permanent symbolic value distinguishing that group from others.

In considering the issue of multilingualism with relation to individual language users one is usually dealing with the phenomenon of individual, voluntary multi-lingualism. While this situation may in fact loosen the social ties of a bi- or multi-linguistic person with his or her own social group, yet in the assessment of both such a bi- or multi-linguistic person as well as the assessment of the surrounding society such multi-lingualism is seen as an enrichment of said individual and not perceived as a threat to the self-identification of the user with his or her own social group. An additional positive attribute of such multi-lingualism is the possibility to choose between languages. This type of multi-lingualism does not introduce any negative influences on the user's self-identification via his or her choice of language for interpersonal communication (Wandruszka 1979).

A special case of the conscious creation of one's national self-identification by choosing one's language of interpersonal communication is provided by the conscious rejection of the use of one's primary language. The rejection of this language constitutes a symbolic annihilation of the negative images connected with the language group, as was the case with German emigrants during the Nazi era. In rejecting their primary language and choosing a new one, they were searching for a place in a linguistic community with whose values they wished to identify in both their everyday verbal communications as well as in their ethnic aspects.

In summary it should be noted that multi-lingual situations are a complicated phenomena, and the consequences of using a particular language or dialect in interpersonal communication on a user's national, regional, or

ethnic (self) identity is always dependent on supra-linguistic factors. The multi-lingualism of an individual, or even an entire social group, may be either a positive or negative phenomenon. At the positive extreme lies a conscious choice of voluntary multi-lingualism, which increases an individual's sense of self-worth and identity without threatening any other group, and at the negative extreme is the forced rejection of one's mother tongue owing to supra-linguistic circumstances. The reasons for all linguistic behaviour are always rooted in extra-linguistic circumstances which mold a user's attitude towards his or her mother tongue, primary tongue, ethnic tongue, and foreign tongue.

The problems associated with assessing one's own ethnic or primary tongue, which is connected with one's attitude towards other languages, and role this process plays in conditioning one's identification with defined values and national symbols, are becoming more acute in the light of European integration. The current socio-economic-political conditions are enhancing the role of English in every sphere of life, and English is becoming the primary language of communication within EU institutions. Yet while the EU is building a unified political, economic, and monetary system it is not taking steps towards enforced multi-lingualism, but rather is implementing policies aimed at respect for particular national and ethnic groups and their languages. One of the conditions of membership in the EU is respect for national minority rights, including the right to learn in one's native tongue. As an example of an ethnic group formulating its identity in reliance on cultivation of its ethnic tongue and culture one may cite the Polish Kashubians, who obtained the right to study in their own dialect only after 1990. One can observe great care on the part of the European Union to preserve the linguistic behaviours and traditions of ethnic groups, including the self-identification of members of such groups with their own language. And although the preferred working language of the EU is English, discussions in the Council of the European Union can always take place in national languages, with the aid of interpreters.

If the aim of the European collective society is to create a common European identification, this aim cannot be accomplished by the imposition of a mandatory language inasmuch as the historical traditions and culture of European states are so intertwined with their national languages, including identification with ethnic languages, that any efforts to impose linguistic assimilation would undoubtedly meet with decided opposition.

Bibliography

- Bernstein, B. (1980): Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia, [in:] M. Głowiński (ed.): *Język i społeczeństwo*. Warszawa.
- Bernstein, B. (1990): *Odtwarzanie kultury*. Warszawa.
- Bokszański, Z. (1989): *Tożsamość. Interakcja. Grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Łódź.

- Bokszański, Z. (1997): Tożsamość narodowa. Pojęcie i problematyka, [in:] Czyżewski, A. Piotrowski, A. Duszowska-Pawełek (eds.): *Biografia a tożsamość narodowa*. Łódź, 27–5.
- Bokszański, Z. (1997): Obrazy innych etnicznych a tożsamość narodowa, [in:] Czyżewski, A. Piotrowski, A. Duszowska-Pawełek (eds.): 53–6.
- Coulmas, F. (1985): *Sprache und Staat. Studien zu Sprachplanung und Sprachpolitik*. Berlin, New York.
- Dittmar, N. (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik*. Tübingen.
- Fix, U. (2003): Identität durch Sprache – eine nachträgliche Konstruktion?, [in:] Janich, N., Thim-Mabrey, Ch. (eds.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen.
- Gumperz, J.J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge.
- Gumperz, J.J. (1975): *Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Theoretische Beiträge und Fallstudien*. Düsseldorf.
- Janich, N. (2003): Sprachidentität in der germanischen Forschung und Lehre. Resüme und Ausblick, [in:] Janich, N., Thim-Mabrey, Ch. (2003) (eds.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen.
- Latoszek, M. (1990): *Etniczność jako czynnik struktury społeczności lokalnych*, [in:] B. Jałowiecki (ed.): *Region, Miasto, Osiedle*. Warszawa.
- Löffler, H. (1994): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin.
- Lüdi, G. (1996): *Migration und Mehrsprachigkeit*. [in:] H. Goebel et al. (eds.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*; 1. Halbbd. Berlin, New York, 320–327.
- Oppenrieder, W./Thurmair, M. (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit, [in:] Janich, N., Thim-Mabrey, Ch. (eds.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen, 39–60.
- Romaine, S. (1995): *Bilingualism*. Oxford.
- Sługocki, R. (1990): *Zagadnienia regionalizmu i tożsamości regionalnej*. Bydgoszcz.
- Starosta, P. (1999): *Tożsamość regionalna w perspektywie socjologicznej*, [in:] Matczak, A. (eds.): *Badania nad tożsamością regionalną*, Łódź, 40–53.
- Wandruszka, M. (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München.

Identyfikacja etniczna i narodowa poprzez język

Streszczenie

Sytuacje wielojęzyczności są zjawiskami złożonymi, a ich konsekwencje w odniesieniu do samoidentyfikacji z własną grupą etniczną, narodową czy regionalną poprzez używanie w procesie komunikacji interpersonalnej określonego języka bądź dialektu, zależne są zawsze od warunków pozajęzykowych. Wielojęzyczność jednostki, jak też całych społeczności może być pozytywna i zarazem negatywna w skutkach, poczynając od pozytywnego wzbogacenia osobowości, wzmocnienia samooceny i samoidentyfikacji z grupą poprzez dobrowolny wybór języka, a na świadomym odrzuceniu i zmianie języka macierzystego skończywszy. Przyczyną takich, a nie innych

zachowań językowych są zawsze warunki pozajęzykowe, które kształtują nastawienia do języka prymarnego, macierzystego, etnicznego i obcego.

Problemy związane z oceną własnego języka etnicznego lub prymarnego i związane z tym nastawienia do innych języków, uznanie języka za czynnik w dużym stopniu warunkujący identyfikację z określonymi wartościami i symbolami narodowymi, stają się w obliczu jednoczenia się Europy szczególnie wyraziste.

Lech Zieliński

Katedra Filologii Germańskiej UMK Toruń /
Instytut Kulturoznawstwa i Filozofii WSG Bydgoszcz

Geschichte des Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache von R. Klappenbach und W. Steinitz unter besonderer Berücksichtigung seiner Ideologisierung¹

1. Einführung

Die Geschichte des WDG wurde bereits in mehreren Beiträgen ausführlich präsentiert². Der vorliegende Beitrag will einerseits die wichtigsten Erkenntnisse zusammenfassen und aus der Perspektive der Ideologisierung des Wörterbuchs präsentieren. Andererseits sollen einige bisher kaum berücksichtigte Archivalien herangezogen werden, die neue Erkenntnisse liefern. Somit geht der Inhalt dieses Beitrages über das Bekannte und bereits Veröffentlichte hinaus. Die Studie besteht aus zwei Hauptteilen. Im ersten wird die Geschichte des Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache (weiter

¹ Der vorliegende Beitrag gehört zu einer Beitragsreihe, in der in erster Linie der Zusammenhang zwischen Ideologie und Lexikographie in der DDR am Beispiel des Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache, aber auch einige über die genannten Komponenten hinausgehende Themen (Ideologie – Identität – Lexikographie, Lexikographie und DDR-Wortschatz nach der Wende) präsentiert werden. Bis jetzt sind fünf Beiträge erschienen, vier weitere wurden an die interessierten Redaktionen geschickt (vgl. Zieliński 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2007 c).

² Allgemeine Informationen findet man zum Beispiel in den entsprechenden Teilen (Kapiteln, Spalten) bei Haß-Zumkehr (2001) und Wiegand (1990). Die meisten Beiträge, deren Gegenstand in erster Linie das WDG ist, stammen von H. Malige-Klappenbach, die von Anfang an in der Redaktion tätig war (vgl. 1986, 1988, 1989, 1990, 1991). In ihrem Buch (1986) konnte sie nicht alle Details der Ideologisierung des WDG beleuchten, so dass wir es mit verschiedenen Andeutungen zu tun haben. Erst um die Wendezeit konnte sie ihre angestauten Emotionen loswerden und wesentlich mehr Einzelheiten erwähnen. Die Emotionen scheinen bei ihr manchmal eine sachliche Auseinandersetzung zu erschweren (vgl. 1991: 217). Auch andere Redaktionsmitglieder äußerten sich zu der verhängnisvollen Geschichte dieses Wörterbuchs (vgl. Ludwig 1998, 2003; Kempcke 2005). Die Ideologisierung des Wörterbuchs ist sehr aufschlussreich bei Kempcke thematisiert, der allerdings auch nicht alle Einzelheiten beleuchtet, obwohl er dank seiner Stellung und Funktion in der Redaktion zu denjenigen gehört, die wesentlich mehr zu berichten wüssten.

WDG) von den Anfängen bis 1969 dargestellt, wobei das Hauptaugenmerk, dem Titel des Beitrags entsprechend, auf den Zusammenhang mit der Ideologie gelegt wird. Daher werden hierin die ursprüngliche Wörterbuchkonzeption sowie die Weltanschauung der wichtigsten Redaktionsmitglieder umrissen. Im zweiten Teil soll die Ideologisierung des Wörterbuchs nach 1969 präsentiert werden, die im engen Zusammenhang mit der sog. Akademiereform anzusehen ist. Daher dürfen hierin die Akademiereform in ihrem kulturgeschichtlichen Kontext und ihr Einfluss auf das Schicksal des WDG nicht unerwähnt bleiben. Es wird auch kurz auf die Mechanismen der Ideologisierung des WDG verwiesen, die an sich Gegenstand einer separaten Studie sind³. Der Beitrag endet mit einer Hypothese, die in den empirischen Untersuchungen verifiziert werden soll.

2. Die Geschichte des WDG von den Anfängen bis 1969

Berücksichtigt man eine gezielt durchgeführte Ideologisierung des WDG, so kann die Geschichte dieses Wörterbuchs in zwei Phasen eingeteilt werden. Die erste Phase dauerte von den Anfängen bis 1969 und sie darf vereinfacht als eine relativ ideologiefreie Phase bezeichnet werden. Redaktionell wurden hierin die ersten drei Bände des insgesamt sechsbändigen Werkes abgeschlossen, was auf den Seitenumfang umgerechnet mehr als die Hälfte ausmacht (2400 von 4560 Seiten). In der zweiten Phase (1969–1977), in der die letzten drei Bände redigiert wurden, wurde die Redaktion dazu angehalten, ideologische Anweisungen zu berücksichtigen. Es galt also das Primat der Ideologie (Malige-Klappenbach 1988: 267–270; Kempcke 2005: 117–120).

2.1. Die Gründung des WDG

Die offizielle Bekanntgabe der Gründung eines „Wörterbuchs der deutschen Sprache der Gegenwart“⁴ erfolgte auf einer sprachwissenschaftlichen Tagung, die vom 16. bis 18⁵. April 1952 an dem neu gegründeten Institut für deutsche Sprache und Literatur der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin stattfand (vgl. Malige-Klappenbach 1986: 3, Bentzinger 2004: 141). Für die Arbeit an dem gegründeten Wörterbuch sollte die Abteilung „Deutsche Sprache der Gegenwart“, deren Gründung das Akademiemitglied Wolfgang

³ Es handelt sich um einen Beitrag von mir, der 2008 unter dem Titel *Mechanismen der Ideologisierung des Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache von R. Klappenbach und W. Steinitz nach der Konzeptionsänderung* in *Studien zur Deutschkunde* erscheinen soll.

⁴ Das Wörterbuch der deutschen Sprache der Gegenwart war eines der drei Projekte, die damals vorgestellt wurden. Zu den zwei anderen gehörten die Grammatik der deutschen Sprache der Gegenwart und ein Marx-Engels-Wörterbuch (vgl. Steinitz 1954: 65).

⁵ Nach Malige-Klappenbach soll die Tagung am 16. und 17. April stattgefunden haben, was aber offensichtlich als Versehen zu betrachten ist, denn auf der nächsten Seite ist schon von einer dreitägigen Tagung die Rede (vgl. Malige-Klappenbach 1986: 3 u. 4).

Steinitz beantragte, zuständig sein. Am 17. April 1952 stellte Steinitz in seinem Vortrag über die Aufgaben der Abteilung Deutsche Sprache der Gegenwart das Ziel seiner Unternehmungen vor (vgl. Malige-Klappenbach 1986: 4). Bereits in der Einleitung seines Vortrages verwies er darauf, dass er die deutsche Sprache der Gegenwart als die gemeinsame Sprache der ganzen deutschen Nation betrachtet (Steinitz 1954: 67). Diese Einstellung wurde noch deutlicher in seinem Beitrag von 1952, der eigentlich eine verkürzte Form seines Vortrages darstellt, zum Ausdruck gebracht (vgl. Steinitz 1952: 492–505). Dort lesen wir:

„Die allseitige Erforschung der deutschen Sprache, dieses festen Bandes, das alle Deutschen in Ost und West unseres Vaterlandes eint, ist eine Aufgabe von nationaler Bedeutung, auf die schon Leibnitz, der Gründer der Deutschen Akademie der Wissenschaften, hinwies“ (Steinitz 1952: 492).

Im Zusammenhang damit sei erwähnt, dass sich an dieser Tagung Gelehrte aus den beiden deutschen Staaten beteiligten und dass diese Tagung einen gesamtdeutschen Charakter hatte⁶. Dies betonte in aller Deutlichkeit Walter Friedrich, der Akademiepräsident, indem er sagte:

„Dass die Anwesenheit westdeutscher Gelehrter dieser Tagung gerade in der heutigen Situation einen gesamtdeutschen Charakter verleiht, sei mit besonderem Nachdruck betont, und ich wünsche den Kollegen aus Westdeutschland erlebnisreiche Tage in Berlin und der Akademietagung einen guten und für die Pflege der Wissenschaften bedeutungsvollen Verlauf“ (zit. nach Bentzinger 2004: 141–142).

Im zweiten Abschnitt seines langen Vortrages stellte Steinitz die Konzeption des Wörterbuchs der deutschen Sprache der Gegenwart vor (vgl. Steinitz 1954: 76–78). Ein Teil seiner Ausführungen mochte den Eindruck erwecken, dass er sich mit dem Deutschen Wörterbuch von Jakob und Wilhelm Grimm auseinandersetzt, das sich aber andere Aufgaben setzte und damals noch nicht abgeschlossen war. Doch er bemerkte anschließend, dass dies nicht um der Kritik willen erwähnt wurde, sondern nur, um den Unterschied in der Aufgabestellung des Grimmschen und des geplanten Wörterbuchs der deutschen Sprache der Gegenwart klarzustellen (Steinitz 1954: 77). Diese Auseinandersetzung mit dem Grimm dürfte allerdings noch einen anderen Grund gehabt haben. Sowohl Kempcke (2005: 120) als auch Bentzinger (2004: 149) verweisen darauf, dass im November 1950 die ersten Nachlieferungen des Deutschen Wörterbuchs scharf angegriffen wurden. Die Zensurbehörde

⁶ Zu den Referenten, die zugleich Akademiemitglieder und Leiter von Forschungsvorhaben des neuen Instituts waren, gehörten Theodor Frings aus Leipzig, Karl Bischoff aus Halle, Hans Holm Biefeldt und Wolfgang Steinitz aus Berlin (Ost), Kurt Baldinger, Bernhard Beckmann, Ernst Grumach und Wilhelm Wissmann aus Berlin (West), Richard Kienast aus Heidelberg und Ulrich Pretzel aus Hamburg (Bentzinger 2004: 41).

„Kultureller Beirat“, die in der frühen DDR für das Verlagswesen zuständig war, stoppte sogar den Druck, weil die in der DDR bevorzugten Autoren der neueren und neuesten Literatur in den Nachlieferungen kaum berücksichtigt worden seien. Die Akademie der Wissenschaften (Deutsche Kommission) verteidigte zwar die Verfahrensweise des Grimm, doch erst der Vorschlag von Steinitz, die neuere und neueste Literatur im geplanten Wörterbuch der deutschen Sprache der Gegenwart zu berücksichtigen, entschärfte die Situation und hob die Sperre des Deutschen Wörterbuchs auf (Bentzinger 2004: 149). Es ist also anzunehmen, dass die Auseinandersetzung mit dem Grimm, die im Beitrag von Steinitz an mehreren Stellen erfolgte, im Grunde gleichzeitig der Verteidigung dieses Wörterbuchs und der Begründung des neuen Projekts diene, denn sie zeigte zugleich, dass die Kritik der Zensurbehörde in Bezug auf den Grimm fehl am Platze sei und dass die neuere und neueste Literatur im geplanten Wörterbuch durchaus berücksichtigt werde. An dieser Stelle seien die wichtigsten Passagen seines Vortrages zitiert:

„Aber ein Wörterbuch der deutschen Sprache der Gegenwart, das die in Wort und Schrift üblichen sowie die in der heute noch gelesenen älteren Literatur vorkommenden, jetzt ungebräuchlichen, aber noch verständlichen Wörter enthalten würde, also den ganzen lebendigen Reichtum der heutigen deutschen Sprache umfasst – ein solches Wörterbuch gibt es nicht. (...) Indem dieses neue geplante Wörterbuch sich bewusst auf den Wortschatz (...) in einem ganz bestimmten Zeitabschnitt, dem heutigen, beschränkt, wird er gleichzeitig sprachwissenschaftliche Aufgaben erfüllen, die der Grimm weder bewältigen konnte, noch zu bewältigen versucht hat“ (Steinitz 1954: 77, zit. nach Malige-Klappenbach 1986: 6–7).

„Ich bin zu dem geplanten Wörterbuch insbesondere durch das ausgezeichnete, 1935–1940 in 4 Bänden abgeschlossene Wörterbuch des Russischen unter Redaktion von Uschakow angeregt worden, das als erstes, wenigstens mir bekanntes Wörterbuch den ganzen Wortschatz einer modernen Kultursprache stilistisch analysiert anführt“ (ebenda).

„Das Wörterbuch soll auch genaue Angaben über Formen (Deklination, Konjugation) Akzent und eventuell abweichende Aussprache der Wörter bringen, was im Grimm ungenügend geschieht und was gerade auch für normative Zwecke nicht unwichtig ist. Ein solches Wörterbuch wird auch von großer praktischer und allgemein-kultureller Bedeutung sein. Es soll ein Ratgeber sein für alle, die über den deutschen Wortgebrauch Rat oder Auskunft suchen, und wird damit im Laufe der Zeit automatisch eine normative Funktion erhalten (...) Über die Auswahl des Wortschatzes für dieses Wörterbuch nur noch einige kurze Hinweise. Individuelle, einmalige Wortschöpfungen auch von großen Schriftstellern, Spezialtermini der Fachwissenschaften und der verschiedenen Produktionsgebiete gehören nicht hinein; dagegen selbstverständlich alle in den Wortschatz der bildungstragenden Schicht eingehenden Fremdwörter. Die

Belege sollen besonders aus den führenden literarischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlich-politischen Schriftstellern und Werken des 20. und 19. Jahrhunderts genommen werden. Die heute noch im Original gelesene ältere Literatur (...) umfasst selbstverständlich außer der Literatur des 19. auch die klassische Literatur des 18. Jahrhunderts, etwa von Lessing an“ (ebenda).

Die damals vorgelegte Wörterbuchskonzeption wirkt sachlich und durchdacht. Mit großer Wahrscheinlichkeit kann also festgestellt werden, dass die SED damals noch nicht imstande war, der Deutschen Akademie der Wissenschaften im Allgemeinen und dem Institut für deutsche Sprache und Literatur im Besonderen ihre ideologischen Richtlinien aufzuzwingen. Sie war weder imstande, die Umwandlung eines Arbeitsbereiches in das Institut für deutsche Sprache und Literatur aufzuhalten, noch die Berufung von Theodor Frings als Institutsdirektor und von Wilhelm Wissman als stellvertretendem Institutsdirektor zu verhindern⁷ (vgl. Bentzinger 2004: 141). Die Mitglieder der Akademie konnten also nach ihrem Gewissen handeln. Doch es darf nicht vergessen werden, dass die SED bereits 1950 ihren uneingeschränkten Führungsanspruch durchsetzte (vgl. Kleßmann 1986: 262). Die Einführung des Nomenklatursystems bildete ein für die Steuerung und Kontrolle des gesamten Partei-, Staats- und Wirtschaftsapparates konstitutives Element. Es erfasste alle wichtigen Funktionen und Personen (Kader) und ordnete sie hierarchisch nach Entscheidungsebenen, wobei die Spitzenfunktionäre in Staat und Wirtschaft in die personalpolitische Zuständigkeit und Kontrolle des Politbüros fielen. Daher darf zumindest angenommen werden, dass die Leitung der Deutschen Akademie der Wissenschaften bereits 1952 die wichtigsten Entscheidungen an der Akademie mit der Partei konsultierte. Dies bestätigt zum Teil Bentzinger, der in seinem Beitrag darauf verweist, dass der Akademiedirektor, damals Josef Naas, mit den Regierungsstellen über die Gründung des Instituts verhandelte (vgl. Bentzinger 2004: 143). Aus einem angeführten Brief, den Josef Naas am 12. April an Walter Ulbricht verfasste, geht hervor, dass das Politbüro die Gründung des Instituts verhindern wollte. Da dieser Brief zeigt, welche Rolle dabei das Politbüro spielte und wie die Entscheidungen zustande kamen, soll er an dieser Stelle angeführt werden:

„Werter Genosse Ulbricht!

Das Politbüro hat in seiner letzten Sitzung einen Beschluss bezüglich eines Instituts der Akademie der Wissenschaften gefasst, wodurch eine ernste Lage in der Akademie entstehen kann. Es handelt sich um das Institut für deutsche Sprache und Literatur, das am Mittwoch, dem 16. April, mit einer gesamt-

⁷ T. Frings war bis zu seinem Tode wegen seiner bürgerlichen Überzeugungen der SED ein Dorn im Auge. Er bewies bereits 1937, dass er sich für eine Ideologie nicht einspannen ließ, indem er sein Amt als Sekretär der philologisch-historischen Klasse der Sächsischen Akademie der Wissenschaften niederlegte, um sich nicht kompromittieren zu müssen. Also weder die NSDAP noch die SED vermochte ihn von seinen bürgerlichen Überzeugungen abzubringen und ideologisch zu steuern (vgl. Bentzinger 2004: 168; Kempcke 2005: 123, Anm. 5).

deutschen Tagung von Sprachwissenschaftlern eröffnet werden sollte; Der Beschluss des Politbüros verbietet das.

Ich bitte dich, am Dienstag, dem 15. April, diese Frage nochmals auf die Tagesordnung des Politbüros zu setzen und mich zur Beratung zuzulassen, damit ich in 5 bis 10 Minuten die Sachlage darlegen kann. Der erbetene Termin ist die letzte mögliche Gelegenheit, um Schaden zu verhindern.
Mit sozialistischem Gruß

gez. Josef Naas“ (zit. nach Bentzinger 2004: 143–144).

Dieser Brief zeigt in aller Deutlichkeit, dass die SED bereits 1952 die Beschlüsse der Akademie der Wissenschaften kontrollieren wollte, allerdings ohne ihren Willen in allen Fragen durchzusetzen. Das Institut für Deutsche Sprache und Literatur konnte – wie bereits erwähnt – gegründet werden und dessen Abteilung für deutsche Sprache der Gegenwart, die Frings, Simon und Steinitz gemeinsam leiteten, konnte die Redaktion des WDG ins Leben rufen, ohne sich dabei an ideologischen Richtlinien orientieren zu müssen.

1.2. Die wichtigsten Redaktionsmitglieder unter besonderer Berücksichtigung ihrer Überzeugungen und Weltanschauung

Die Frage nach der Anzahl der Mitarbeiter, die an den Arbeiten am WDG beteiligt waren, ist wegen starker Fluktuation nicht einfach zu beantworten. Malige-Klappenbach nennt insgesamt 37 wissenschaftliche Mitarbeiter, von denen nur zwei, d.h. sie und ihre Schwester Ruth Klappenbach von Anfang bis zum Schluss (1952–1977) am WDG mitgewirkt hatten (Klappenbach 1986: 52–53). Nur ein Jahr weniger war Herbert Sparmann am WDG beteiligt, der 1953 Mitglied der Arbeitsgruppe wurde. R. Klappenbach hat sämtliche von den Mitarbeitern gelieferten Manuskriptseiten gebucht und auf gedruckte Wörterbuchspalten umgerechnet. Da jeder Band bis auf den letzten⁸ aus 10 Lieferungen je 80 Seiten bestand, also insgesamt 800 Seiten umfasste, was folglich 1600 Spalten ausmachte, kann man die Leistungen der einzelnen Mitarbeiter relativ leicht überblicken. Die zwei tüchtigsten haben insgesamt den Umfang eines Bandes überschritten (Klappenbach 1986: 53), von den acht weiteren hat jeder umfangsmäßig ungefähr ein Viertel eines Bandes geliefert. Die unten angeführten zehn Mitarbeiter verfassten schätzungsweise 55 % aller Artikel und die übrigen 27 Mitarbeiter die restlichen 45 Prozent. Die Leistung der zehn produktivsten Mitarbeiter sei in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

⁸ Der letzte Band bestand aus 7 Lieferungen, so dass das ganze Wörterbuch 4560 Seiten, also 9120 Spalten umfasst (vgl. Kempcke 2005: 119).

L.N.	Name	Leistung in Druckspalten
1.	H. Malige-Klappenbach	845,5
2.	H. Sparmann	820,5
3.	Ch. Blumrich	479,5
4.	G. Kempcke	459,5
5.	H. Käubler	437
6.	R. Schnerrer	418,5
7.	D. Herberg	407
8.	I. Dymke	392,5
9.	E. Dückert	380,5
10.	E. Tellenbach	377

(Angaben nach Malige-Klappenbach 1986: 53).

Wie bereits erwähnt, konnte die SED bis 1969 die Redaktionsarbeit ideologisch kaum beeinflussen. Unter den Mitarbeitern gab es nur ein einziges SED-Mitglied⁹, das erst ab 1967 am WDG mitwirkte (Kempcke 2005: 129). In Anbetracht der Tatsache, dass bis 1969 die Redaktion keiner redaktionsexternen ideologischen Beeinflussung im Sinne von aufgezwungenen Anweisungen ausgesetzt war, konnte die Ideologie der SED über persönliche Überzeugungen der Redaktionsmitglieder oder durch das exzerpierte Material in das Wörterbuch gelangen. Daher erscheint es angebracht, an dieser Stelle die Denkweise und politische Überzeugungen des Projektvaters Wolfgang Steinitz und der Leiterin der Arbeitsgruppe, Ruth Klappenbach, zu präsentieren.

1.2.1 Wolfgang Steinitz

Wolfgang Steinitz¹⁰ ist am 28. Februar 1905 in Breslau geboren. Er und seine vier Geschwister kamen aus einer Breslauer Anwaltsfamilie, in der

⁹ Hier wird Malige-Klappenbach nicht mitgerechnet, die nach 1945 Direktorin einer Leipziger Oberschule und in diesem Amt auch Parteimitglied war. Sie trat allerdings in Folge des 17. Juni 1953 aus der Partei aus, so dass ihre Parteimitgliedschaft lediglich auf einen kurzen Abschnitt in der Geschichte des WDG fällt (vgl. Kempcke 2005: 123 Anm. 5). Obwohl Kempcke keinen Namen nennt, geht aus den Archivalien hervor, dass es sich um Margot Richter handelt, die später auch für die ideologische Umkonzipierung des WDG zuständig war und in dieser Hinsicht wohl im Beirat die wichtigste Rolle spielte (vgl. A BBAW, Bestand ZISW Best NSch A. 1737). Kempcke dürfte allerdings Wolfdietrich Hartung vergessen haben, der ab 1955 gegen seinen Willen am WDG mitwirkte und von 1957 an bis in die 60er Jahre des 20. Jh. drei Tage pro Woche am WDG und den Rest in der Arbeitsstelle Strukturelle Grammatik arbeitete, bis er schließlich voll in die letztere wechselte (persönlicher Briefwechsel mit Wolfdietrich Hartung).

¹⁰ Über Steinitz ist bis jetzt relativ viel geschrieben worden (vgl. Leo 2005; Lang 2005; Winkler 2000; Nötzoldt 1998). Daher wird im Folgenden sein Leben möglichst kurz dargestellt. Ausführlicher werden nur die für die Betrachtungsperspektive der Untersuchung relevanten Fragen erörtert.

man wusste, dass man von Juden abstammt, aber in der man gleichzeitig keinen Gebrauch davon machte (Leo 2005: 22). Sein Vater war Anwalt und als solcher ein liberaler Demokrat, der sozial engagierte Schriften verfasste (Lang 2005: 150). Steinitz studierte finno-ugrische Sprachwissenschaften und Völkerkunde in Breslau und Berlin (1923–1928) und trat noch als Student der KPD bei (http://de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Steinitz). Die Wertvorstellungen von Steinitz waren geprägt von einer romantisch verklärenden, aber dauerhaften und innigen Hinwendung zu den kleinen Leuten und den kleinen Völkern (vgl. Lang 2005: 150). Daraus resultierten seine volkswissenschaftlichen Reisen nach Finnland (1924), Ungarn (1925) und in die Sowjetunion (1926) (vgl. Leo 2005: 47–58). Als Jude wurde er 1933 aus der Humboldtuniversität entlassen. Kurz danach ging der überzeugte Antifaschist (1934) in die Sowjetunion ins Exil. Steinitz, der – wie bereits erwähnt – Kommunist war, kam der Wechsel vom Deutschland des Dritten Reiches in die Sowjetunion der Ankunft im gelobten Land gleich (Leo 2005: 109). Er bekam am Leningrader Institut der Nordvölker eine Stelle als Professor für finnisch-ugrische Sprachen (http://de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Steinitz). Im Zuge der politischen Säuberungen in der Sowjetunion wurde er entlassen und floh nach Schweden. 1943 bekam er an der Universität Stockholm eine Assistentenstelle. Nach Kriegsende nahm er die erste sich bietende Gelegenheit wahr, um nach Deutschland zurückzukehren (Januar 1946). In der Sowjetischen Besatzungszone und später in der DDR konnte er seine kommunistischen Vorstellungen und Ideen mit der Realität der DDR konfrontieren. Als überzeugter Kommunist trat er der SED bei und war sogar 1954 – 1958 Mitglied des Zentralkomitees (http://de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Steinitz). Als Wissenschaftler war er sehr aktiv. Zu seinen wichtigsten Funktionen gehörten: Leitung des Finnisch-Ugrischen Instituts an der Humboldtuniversität, Vizepräsidentschaft der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (1954–1963), Leitung der Abteilung Deutsche Sprache der Gegenwart (gemeinsam mit Frings und Simon). Steinitz starb 1967 an den Folgen eines Hirnschlags (ebenda). Aus den obigen Ausführungen kann man nur zum Teil entnehmen, wie Steinitz eigentlich war, wie er dachte und fühlte. Einen gelungenen kurzen Versuch, ihn zu charakterisieren, finden wir bei Lang, der zuerst zusammenfasst, was Steinitz nicht war, um anschließend Eigenschaften zu erwähnen, die auf ihn zutreffen (Lang 2005: 174–175). Seine Charakteristik verdient an dieser Stelle angeführt zu werden:

„Ein erster Schritt zur Ermittlung des Wesentlichen ist zuerst aufzuzählen, was Steinitz nicht war:

- ein theoretischer Linguist, nach Auskunft seiner Mitarbeiter war ´Große Theorie´ in Steinitz Mund eher ein Schmähwort, sein Credo war die Arbeit am konkreten Material.
- ein geschulter Marxist, weder hat er die ´Klassiker` eifrig studiert, noch hat er sich agitativer Dialektik befleißigt, er war Kommunist bone fide.
- ein opportunistischer Kader, trotz mancher Kompromisse; J. Kuczynski hat ihm am Grabe ´Lauterkeit des Herzens´ und ´Mut vor dem Freund´

bescheinigt. V. Klemperer nennt ihn in Tagebücher II (1950–1959) einen 'Glücksfall', bei R. Havemanns Ausschluss aus der Akademie gehörte er zu denjenigen, die dagegen waren...

- ein stiller selbstbewusster Professor, Zeitzeugen nach war er kein Selbstdarsteller, aber selbstbewusst und erheischten Beifalls nicht bedürftig.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund nun, was Steinitz positiv auszeichnet:

- Hingabe an die Wissenschaft, wie er sie verstand; er war fähig, in allen Lebenslagen Philologie zu betreiben, auch mit einfachsten Mitteln.
- wissenschaftliche Gediegenheit ohne Hang und Zwang zum Professionalismus; für ihn hatte das Sammeln und Aufbereiten von Material Sinn und Zweck in sich.
- eine gewinnende Art, andere zu begeistern, er hegte gegenüber Gesprächspartnern statt Konkurrenzängsten positive Vorerwartungen.
- eine asketische Lebensweise; Alkohol, Tabak, Kaffee waren ihm fremd, ebenso aufwendige Lebenshaltung oder modischer Zierrat.

Ins Zeitgeschichtliche rückprojiziert ergibt sich: Emigranten wie Jakobson oder Steinitz blieb, um ihre Identität zu bewahren und psychisch zu überleben, nur, sich an der Wissenschaft festzuhalten wie an einer Balancierstange“ (Lang 2005: 174–175).

Aus dem angeführten Zitat geht hervor, dass Steinitz trotz seiner SED-Mitgliedschaft und kommunistischer Überzeugung keinesfalls der SED als Transmissionsriemen für die Durchsetzung der Ideologisierung des Wörterbuchs diente. Da er als Initiator des Wörterbuchs und einer der drei Leiter der Abteilung Deutsche Sprache der Gegenwart einen Einfluss auf die Zusammensetzung der Redaktion und Anstellung der Mitarbeiter hatte, kann angenommen werden, dass die SED von ihm erwartete, dass er bei der Wahl und Anstellung der Mitarbeiter der Redaktion ideologische Kriterien wie etwa SED-Mitgliedschaft berücksichtigt. Die Tatsache, dass dies bis zu seinem Tode nicht der Fall war, bedeutet, dass er die Wissenschaft von der Ideologie zu unterscheiden wusste. Daher darf es nicht wundern, dass er wegen seiner Haltung auf Kritik bei der SED gestoßen ist, was in den Archivalien Bestätigung findet¹¹. Kempcke bemerkt, dass sich aus Steinitz Nachlass eine gewisse ideologische Einstellung rekonstruieren lässt, die als sein wissenschaftspolitisches Credo angesehen werden kann (Kempcke 2005: 120). Das WDG soll dementsprechend dazu dienen, falsch oder schlecht gebildete Bezeichnungen und aus

¹¹ Aus den SED-internen Dokumenten geht hervor, dass Steinitz bereits 1953 für seine, sich von der offiziellen Version unterscheidende Beurteilung des Aufstandes vom 17. Juni 1953 kritisiert wurde. 1956 warf man ihm vor, er habe an der Akademie die Kaderpolitik der bürgerlichen Fraktion gemacht. Am 4. 12.1957 bemerkte Genosse Börner vom Zentralkomitee, dass sich Genosse Steinitz wenig bemühe, die Situation an der Akademie der Wissenschaften durch marxistische Wissenschaftler zu verbessern (vgl. Kempcke 2005:124).

der Nazizeit stammende Benennungen endlich zu beseitigen. Für Kempcke stellt eben diese antifaschistische Diktion das wissenschaftspolitische Credo von Steinitz dar (ebenda). Da Steinitz vor 1945 eine relativ kurze Zeit an einer deutschen Universität tätig war, und in Deutschland aus rassistischen Gründen nicht einmal promovieren durfte, (seine Dissertation über *Parallelismus in der finnisch-korelischen Volksdichtung* war bereits 1932 abgeschlossen¹²), und darüber hinaus als Finnougrist, der 13 Jahre im Exil verbrachte, keinen allzu guten Überblick über die, vor dem Krieg an den deutschen Universitäten tätigen Germanisten hatte, ist anzunehmen, dass der Institutsleiter Frings sowohl am Institut als auch in der Abteilung für deutsche Sprache der Gegenwart in einem viel größeren Ausmaß als Steinitz die Wahl der Mitarbeiter beeinflusste. Die dominierende Rolle Frings' war übrigens der SED – wie Kempcke bemerkt – ein Dorn im Auge (2005: 124). Bereits in einem Bericht vom 16.9.1960 von Dr. Günter Feudel, der mit einem Schreiben vom 23.9.1960 von Wolfgang Floh (Parteileitung der DAW) an das ZK weitergeleitet wurde, heißt es u.a.:

„Eine entscheidende Ursache für die unbefriedigende Lage im Institut liegt in der Schwäche der Parteigruppe. Der größte Teil der Angehörigen (...) besteht aus ideologieschwachen, mit den Grundlagen der marxistischen Wissenschaft zu wenig vertrauten, mit der Arbeiterklasse ungenügend verbundenen Genossen. (...) Das Haupthemmnis (...) liegt aber in der Institutsleitung (...) Prof. Dr. Frings (...), der absolute Hierarch (...) hat (...) ganz verworrene Vorstellungen vom Sozialismus, etwa der Art, dass die Partei in den wissenschaftlichen Institutionen nichts zu suchen habe“ (SAMPO-Barsch, DY 30/IV 2/9/.04/404, BII 73, 74, 75, 76, zit. nach Bentzinger 2004: 161).

Der Vorschlag der Kandidatin für die Wörterbuchleitung ging zweifelsohne von Frings aus, denn er kannte Ruth Klappenbach persönlich. Sie war nämlich 1935–1945 seine Assistentin an der Universität Leipzig gewesen. Sie stammte aus einem Pfarrerrhaus. Nach Kempcke sei es ihr mit Geschick gelungen, ihre eigene Personalpolitik in der Redaktion durchzusetzen, was Steinitz akzeptiert habe (2005: 123–124).

„Zwei der neu eingestellten Assistentinnen stammen ebenfalls aus Pfarr-Elternhäusern, andere waren zumindest parteilos. Steinitz, dem an einer zügigen Publizierung des Wörterbuchs gelegen war, tolerierte dies, denn seine Sorge galt vor allem der Durchsetzung antifaschistischer Gesinnung“ (Kempcke 2005: 124).

Aus dem oben Angeführten geht hervor, dass Steinitz das WDG weder durch Anstellung der Genossen noch durch Anweisungen im Sinne der Ideologie der SED beeinflusste. Wenn man von einem von ihm eingeleiteten Ideologietransfer sprechen kann, dann war es nur die oben erwähnte antifaschistische Diktion (ebenda).

¹² Lang verweist darauf, dass er seine Dissertation nach Estland (Tartu /Dorpat) mitgenommen hatte und 1934 in einem mühsam eingefädelten Fernverfahren verteidigte (vgl. Lang 2005, Anm. 1).

1.2.2. Ruth Klappenbach

Ruth Klappenbach ist am 7.10.1911 in Niedersteinbach in Sachsen geboren. Sie stammte aus einem christlich geprägten Elternhaus. Sie besuchte die Goetheschule in Leipzig und studierte anschließend an der Universität Leipzig, die zu den ältesten Universitäten Deutschlands zählt. Sie studierte Deutsch, Englisch und Geschichte und hörte Professoren wie T. Frings, Levin L. Schücking oder Herman August Korff (vgl. Malige-Klappenbach 1986: 8). Sie war Schülerin von Frings und anschließend in einer für die Wissenschaft schwierigen Zeit seine Assistentin (1935–1945). Frings war Mediävist, Dialektologe und Sprachhistoriker, seine Forschungen waren geschätzt, so dass er international ein hohes Ansehen genoss. Bemerkenswert sei hier noch, dass seine politische Unbestechlichkeit bewundert wurde, so dass seine Assistentin auch in dieser Hinsicht von ihm sehr viel lernen konnte, ohne damals zu wissen, dass sie selber in einem anderen totalitären Staat einem vergleichbaren Druck ausgesetzt sein sollte (vgl. Kempcke 2005: 123, Anm. 5). Nach 1945 hatte sie russischen Offizieren Deutschunterricht erteilt, wodurch sie der Gegenwartssprache näher gerückt war (vgl. Kempcke 2005: 123, Anm. 3). Auf ihre – wie ihre Schwester schreibt – ausgezeichneten Russischkenntnisse soll Steinitz besonderen Wert gelegt haben, denn sie erlaubten ihr, sprachwissenschaftliche Beiträge der russischen Linguisten zu lesen, die wegen dem russischen Projektvorbild von großem Belang waren (Malige-Klappenbach 1986: 8). Im Februar 1952 erhielt Klappenbach von Frings die Aufforderung, nach Berlin an die Deutsche Akademie der Wissenschaften als Herausgeberin und Arbeitsleiterin des geplanten Wörterbuchs zu kommen (ebenda 7–8). Sie machte ihre Zusage von der gleichzeitigen Anstellung ihrer älteren Schwester Helene Malige-Klappenbach abhängig. Diese Entscheidung stellte – so Kempcke – schon damals ein personalpolitisches Problem dar, doch auf Frings' Drängen stimmte Steinitz zu (vgl. Kempcke 2005: 124). Am 1. September 1952 nahm sie ihre Arbeit auf, die sie fast 25 Jahre lang, also bis zu ihrem Tode am 2.2.1977 erfüllte.

3. Die Ideologisierung des WDG nach 1969

3.1. Akademiereform und das WDG

Die Ideologisierung des Wörterbuchs ist im engen Zusammenhang mit der sog. Akademiereform, also mit der Ideologisierung der Akademie der Wissenschaften zu sehen¹³. Die von der SED geplante und umgesetzte Ideologisierung der DAW wurde in den 60er Jahren des 20. Jh. durch-

¹³ Damit soll nicht gesagt werden, dass die Akademiereform ausschließlich diesem einen Ziel diene. Andere angestrebte Ziele werden allerdings aus Platzgründen weder thematisiert noch beurteilt. Tatsache ist, dass mit der Einführung der neuen Struktur und der neuen Satzung die SED an allen Entscheidungsstellen der Akademie stark vertreten war und die Akademie

geführt, wobei der Prozess verschärft nach dem Bau der Berliner Mauer (August 1961) begann und mit der Umbenennung der DAW in Akademie der Wissenschaften der DDR am 7. Oktober 1972 abgeschlossen wurde. Die SED wollte den bis dahin vorhandenen Zustand an der Akademie, die sich ihrer Steuerung entzog, überwinden und die Akademie ihrer absoluten Kontrolle unterwerfen (Walther 1998: 238). Dies sollte auf zwei Wegen erreicht werden:

- Der gesamtdeutsche Charakter der Forschungen und Projekte sollte durch Entlassungen der Professoren und der wissenschaftlichen Mitarbeiter aus Westdeutschland bzw. Westberlin beseitigt werden;
- Die Leitung der Schlüsselpositionen in der Struktur der Akademie sollten SED-Mitglieder bzw. diejenigen Wissenschaftler übernehmen, die die SED-Ideologie befürworteten und der Partei gefügig waren (vgl. Kempcke 2005: 126).

Das erste Ziel konnte nach dem Mauerbau relativ einfach erreicht werden. Um das zweite zu erreichen, wurde eine Akademiereform durchgeführt, denn durch die neue Struktur wurden neue Leitungspositionen geschaffen, die nach dem oben angeführten Prinzip durch Genossen besetzt wurden. Da erst die Durchsetzung des Primats der SED in der DAW einen starken Einfluss auf die Redaktion des WDG möglich machte, soll der dazu führende Prozess an dieser Stelle kurz umrissen werden.

Im August 1961 musste auf Anweisung der SED in allen Bildungseinrichtungen eine Analyse der ideologischen Befindlichkeiten erstellt werden. Der Bericht der Parteigruppe Germanisten war für die SED wenig optimistisch, denn von den 178 im Institut Beschäftigten (124 Wissenschaftler, 54 technische Kräfte) waren nur 11 SED-Mitglieder (A BBAW, Bestand Akademieleitung. Nr. 140¹⁴). Es wurde auch bemerkt, dass ein direkter und vor allem den Aufgaben des Instituts entsprechender Einfluss der Partei nicht bestehe, weil in der Institutsleitung kein Genosse sei, dass die meisten Arbeitsgruppen sog. Traditionsunternehmen weiterführten und diese ausschließlich in den Händen von Parteilosen liegen würden (ebenda). „Innerhalb des Gesamtinstituts gibt es keine Trennung zwischen einer imperialistischen und einer sozialistischen Germanistik. Die Germanistik wird als eine allgemeine und gesamtdeutsche angesehen“ (ebenda). In dem erwähnten Bericht werden auch die meisten Wörterbuchprojekte stark angegriffen und eine Zusammenfassung aller sprachwissenschaftlichen Unternehmen zu einem sprachwissenschaftlichen Institut vorgeschlagen (ebenda; Bentzinger 2004: 162). Der Institutsleitung und der Deutschen Kommission ist zu verdanken, dass trotz derartig scharfer Kritik die Projekte gerettet werden konnten. Obwohl dem SED-Politbüro bereits am 17.7.1962 eine Konzeption vorlag, die den Titel „Umgestaltung der

völlig kontrollieren konnte (vgl. Bierwisch 2002: 178; Kocka 2002: 438; 74–78; Bentzinger 2004: 164–167).

¹⁴ Teile dieses Berichts veröffentlichte inzwischen Bentzinger (vgl. 2004: 161).

Deutschen Akademie der Wissenschaften in eine sozialistische Akademie“ trug und in der u.a. gefordert wurde, die Professoren aus Westberlin bzw. Westdeutschland Wissmann, Simon, Beckmann, Neuendorff und Dr. Marx von ihrer leitenden Tätigkeit zu entbinden und durch Genossen bzw. fortschrittliche Parteilose zu ersetzen, sobald die bisherigen Projekte fortgesetzt werden sollen, war das Politbüro damals noch nicht entschlossen, diese Konzeption zu bestätigen und umsetzen zu lassen (Bentzinger 2004: 163).

Nach dem Bau der Mauer wurde die Beschäftigung vieler Mitarbeiter aus Westberlin beendet, was Kempcke für den ersten Schritt in Richtung einer Kaderhomogenisierung des Instituts hält (2005: 126). Der letzte Schritt wurde in dieser Hinsicht 1967 gesetzt, als den letzten Westberliner Mitarbeitern gekündigt wurde. 1965 wurde Frings als Institutsdirektor von seinem Amt entpflichtet. Das Amt übernahm zwar sein Schüler Johannes Erben, aber er entwich kurz danach dem Druck, indem er seine Dienstreise nach Österreich nutzte, um an der Universität Innsbruck den Lehrstuhl für Altgermanistik anzunehmen (ebenda). 1967 wurde auf dem VII. SED-Parteitag die Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus beschlossen, zu der auch die Wissenschaft ihren Beitrag leisten sollte. Dementsprechend begann die Konzeption „Aufgaben, Profil und Struktur der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin“ vom 18.7.1967 folgendermaßen:

„Die Beschlüsse des VII. Parteitages der SED über die Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus in der DDR stellen der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin die bedeutende Aufgabe, einen maximalen Beitrag aus dem Bereich der Wissenschaft zur Festigung der Deutschen Demokratischen Republik in wirtschaftlicher, politischer und militärischer Hinsicht zu leisten“ (A BBAW, Bestand Akademieleitung, Nr 139, zit. nach Bentzinger 2004: 163).

In einem vertraulichen Dokument für das ZK, thematisierte man die Aufgaben der Arbeitsgemeinschaft der gesellschaftswissenschaftlichen Institute. Es wurde hierin darauf verwiesen, dass „die Überprüfung der Arbeits- und Forschungsvorhaben hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihres Nutzens für den sozialistischen Aufbau, den gesellschaftlichen Fortschritt und der Stärkung des Ansehens der DDR“ erforderlich sei (Sampo BArch DY/ 30/IV A2/9.04/329 zit. nach Kempcke 2005: 128). Um den Kontakt zu den Wissenschaftlern aus dem nichtsozialistischen Ausland im Allgemeinen und aus der Bundesrepublik Deutschland im Besonderen zu erschweren, wurden Reisen nach Westdeutschland nur denjenigen Wissenschaftlern und Künstlern erlaubt, die die Ideologie der SED vollkommen akzeptierten. Diese Gruppe wurde in einem Dokument präzise charakterisiert. Es handelte sich also um Wissenschaftler,

„die in ihrer bisherigen Tätigkeit zur Stärkung des Ansehens der DDR beigetragen haben und fest mit unserem Arbeiter- und Bauernstaat verbunden

sind; aktiv die politik (sic) der DDR vertreten und überzeugend darlegen; sich in der Auseinandersetzung mit dem Neonazismus in Westdeutschland bereits politisch bewährt haben und die Gewähr dafür bieten, sich in komplizierten politischen Situationen richtig zu verhalten; konsequent gegen jede Diskriminierung ihres Staates, der DDR auftreten“ (A BBAW. VA 8486).

Nachdem also der gesamtdeutsche Charakter¹⁵ der DAW durch Entlassung von Professoren und Mitarbeitern aus der Bundesrepublik beseitigt und mit der obigen Dienstreisenordnung die Aufrechterhaltung der Kontakte mit ihnen wesentlich erschwert worden war, konnte die SED die längst geplante Akademiereform durchsetzen, die aufgrund der Beschlüsse des 9. und 11. Plenums des ZK des SED und des Beschlusses des Ministerrates der DDR „Grundkonzeption und Struktur der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin“ vom 3. Juli 1968 erfolgte (vgl. Bentzinger 2004: 164; Walther 1998: 240–241). Am nächsten Tag (4. Juli) wurden die Akademiemitglieder über die Grundzüge der Akademiereform informiert, um drei Wochen später auf einer Gesamtsitzung dieser Grundkonzeption zuzustimmen (vgl. Nötzoldt 2002: 74). An der Art und Weise, wie die Sitzung durchgeführt wurde, erkennt man, welche Standards nun die SED mit dieser Reform einzuführen beabsichtigte. Nötzoldt beschreibt die Begleitbedingungen wie folgt:

„Die Mitglieder erhielten die Unterlage eine Stunde vor Sitzungsbeginn mit der Auflage, sie nach der Sitzung zur Vernichtung zurückzugeben. Auch das genaue Abstimmungsergebnis ist unbekannt, da keine Protokolle dieser Sitzung existieren. Erstmals schrieb ein offizielles Akademedokument fest, dass die Akademie auf der Grundlage der Beschlüsse der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und der Regierung der DDR zu arbeiten habe und für die Durchführung der sich daraus ergebenden Aufgaben voll verantwortlich sei“ (Nötzoldt 2002: 75).

Da alles zuvor gründlich vorbereitet war, konnten die Richtlinien der SED schnell umgesetzt und die Reform durchgeführt werden. Bereits auf der gemeinsamen Klausurtagung der Leitung der DAW und der Abteilungsparteileitung, die in Kleinmachnow stattfand, wurden die konzeptionellen Grundlagen für die Einleitung der Akademiereform getroffen. Der parteilose Akademiepräsident Hermann Klare stellte am 27.11.1968 auf der Hauptversammlung der DAW das Ziel der Reform wie folgt vor:

„Alle Mitarbeiter unserer Institute und Einrichtungen sind deshalb aufgerufen, (...) die wissenschaftlichen Aufgabenstellungen ihrer Institute zu durchdenken, zu prüfen, welche die vorrangig zu lösenden Aufgaben sind, die Kräfte darauf zu konzentrieren, (...) eine einheitliche Leitungsstruktur herauszustellen und alle nicht mehr notwendigen Zwischenleitungen zu beseitigen (...) Die

¹⁵ Die letzten Reste gesamtdeutschen Anspruchs wurden mit der Satzung von 1969 aufgegeben, in der auch die Oberkompetenz der SED verankert wurde (vgl. Dokument B 41 bei Judt 1998: 288).

DAW arbeitet auf der Grundlage der Beschlüsse der SED und der Regierung der DDR“ (A BBAW, Bestand Akademieleitung, VA 4321).

Die vom ZK der SED und dem Akademiepräsidenten vorgegebenen Richtlinien wurden von den einzelnen Instituten überwiegend in der ersten Hälfte 1969 umgesetzt. Die Strukturreform beruhte auf der Gründung der Zentralinstitute, die innerhalb eines der beiden neu gegründeten Forschungsbereiche (Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften) funktionierten und ihnen untergeordnet waren. Die Zentralinstitute wurden ihrerseits in Bereiche und die Bereiche in Arbeitsgruppen unterteilt (vgl. Walther 1998: 241; Bentzinger 2004: 164; Kempcke 2005: 128). Die Zentralinstitute übernahmen die Aufgaben und die Verantwortung von Leitinstituten bei der Vorbereitung und Durchführung komplexer Projekte. Die Konzeption zur Bildung des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft wurde am 14.2.1969 im Forschungsbereich Gesellschaftswissenschaften präsentiert. Die Planung der früheren sprachwissenschaftlichen Forschung wurde kritisiert, da die Voraussetzungen für die Entwicklung von Lebensformen der sozialistischen Gemeinschaft, eine Konzentration der sprachwissenschaftlichen Forschung im Sinne der sozialistischen Grundforschung und eine Orientierung der Forschung an Aufgaben von wissenschaftlicher Aktualität und größtmöglichem gesellschaftlichem Nutzen gefehlt hätten (A BBAW, Bestand Akademieleitung, VA 4345). Die Gründung des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft ging mit der Auflösung vieler Institute einher. Auch das 1952 gegründete Institut für deutsche Sprache und Literatur fiel dieser Reform zum Opfer, wobei die germanistische Sprachwissenschaft ein Teil des genannten Zentralinstituts wurde, während die germanistische Literaturwissenschaft dem Zentralinstitut für Literaturwissenschaft eingegliedert wurde (vgl. Bentzinger 2004: 164; Kempcke 2005: 128). Im September 1969 wurde die Akademie reform trotz großer Proteste seitens vieler Wissenschaftler, die viele bereits zum Abschluss bestimmte Projekte zu verteidigen versuchten, im Wesentlichen abgeschlossen. Die Unterwerfung der Akademie unter die Ideologie der SED wurde in der neuen Satzung akzeptiert. In einer Vorlage für die weitere Diskussion über die Durchführung der Akademie reform, die der Akademiepräsident H. Klare dem Politbüro der SED überreichte (12.09.1969), lesen wir u.a.:

„Bei der Überwindung der von der Akademie reform vorhandenen Westorientierung von Wissenschaftlern wurden Fortschritte erzielt. Der Prozess der politisch-ideologischen Auseinandersetzung hierzu wird gezielt fortgesetzt. Seit Beginn der Akademie reform wurden 5 so genannte gesamtdeutsche Kommissionen sowie 4 so genannte gesamtdeutsche Unternehmen (...) aufgelöst. Der Austritt aus westdeutschen Gesellschaften wurde (...) forciert und wird bis Jahresende im wesentlichen abgeschlossen sein. Die Reisetätigkeit nach Westdeutschland erfolgt unter Anlegung strenger Maßstäbe“ (A BBAW, VA 15568/1).

An der DAW, die damals noch nicht umbenannt wurde, begann nun ein harter Kampf um die Rettung der Projekte (Bentzinger 2004: 164–165). Auch das WDG geriet im Frühjahr 1969 unter Druck. Parteileitung und Institutsleitung forderten die Schließung der von R. Klappenbach geleiteten Abteilung. Als Gründe hierfür nannte man die ideologische Unzulänglichkeit der Mitarbeiter und die gesamtdeutsche Konzeption des Wörterbuchs. Es sei hier daran erinnert, dass Steinitz, immerhin ein bedeutendes SED-Mitglied, selber diese Konzeption konzipierte. Er konnte allerdings damals das Wörterbuch nicht mehr schützen, weil er nicht mehr lebte. Nach Kempcke ist es vermutlich dem einzigen am WDG tätigen SED-Mitglied zu verdanken, dass das Projekt fortgeführt werden durfte (Kempcke 2005: 129). Allerdings musste die Konzeption geändert und das politische Wohlverhalten der Mitarbeiter garantiert werden (ebenda). Da nun die SED ihre führende Rolle in der Besetzung der Führungspositionen in den neuen Strukturen durchsetzen konnte, was offensichtlich auch für das Zentralinstitut für Sprachwissenschaft galt (sowohl Institutsdirektor W. Neumann als auch sein Stellvertreter G. Feudel waren SED-Mitglieder), verfügte sie nach der Reform über Lenkungs- und Kontrollmechanismen, mit denen das Primat der Ideologie vor jenem der Wissenschaft zur Geltung gebracht werden konnte. Die neue Struktur garantierte also den DDR-Machthabern über parteiliche Abhängigkeiten die vollständige Kontrolle aller wissenschaftlichen Projekte an der Akademie und ermöglichte ihre Lenkung und Ideologisierung (vgl. Bierwisch 2002: 177–178).

3.2. Die neue Vorbemerkung als ideologische Rahmensetzung für die neue Konzeption des Wörterbuchs

Das Programm der Ideologisierung des WDG kommt am deutlichsten in der Vorbemerkung zum vierten Band, deren Entstehung und Autorschaft kaum erschließbar sind, zum Ausdruck (vgl. Zieliński 2007 c). Hierin widerspiegelt sich sowohl die marxistisch-leninistische Ideologie, die zur Grundlage für die Auswahl der Stichwörter, für die Bedeutungsangaben, für die kommentierenden Bemerkungen und die Auswahl von Beispielen werden sollte, als auch der Konfrontationskurs, die die Machthaber der DDR gegenüber der Bundesrepublik eingeschlagen hatten (Wolle 1999: 63–68). Das ideologische Motto und das Programm liefern die letzten Abschnitte der Vorbemerkung, in denen u. a. zu lesen ist:

„Es (das WDG – L.Z.) wird vom 4. Band an den gesamten Wortschatz konsequent auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Weltanschauung darstellen. Das gilt für die Auswahl der Stichwörter, für die Bedeutungsangaben, die kommentierenden Bemerkungen und auch für die Auswahl der Beispiele. Das Wörterbuch läßt dadurch vor allem diejenigen gesellschaftspolitisch relevanten Sprachwandlungen, die sich in der DDR vollzogen haben, deutlich hervortreten.

Mit seinen lexikographischen Mitteln will es zur Festigung des sozialistischen Bewußtseins der Menschen in der DDR beitragen, aber auch den fortschrittlichen Kräften in anderen Ländern helfen, die Sprache des sozialistischen Staates deutscher Nation besser zu verstehen und den Versuchen des Sprachmißbrauchs durch die Monopolbourgeoisie entgegenzuwirken“ (WDG 4. Bd. 2412).

Der Konfrontationskurs, in dem eine klare Dichotomie deutlich wird, da man dem politischen System der DDR ausschließlich positive und dem politischen System der Bundesrepublik negative Eigenschaften zugeschrieben hat, zieht sich wie ein roter Faden durch den ganzen Text. So wird gleich im ersten Absatz die Gesellschaftsordnung in der DDR als fortschrittlich und überlegen charakterisiert, während sich die der Bundesrepublik historisch überlebt habe. Während die Gesellschaftsordnung in der DDR mit solchen Adjektiven wie *fortgeschritten* und *überlegen* charakterisiert wird, schreibt man der Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik die Eigenschaft *historisch überlebt* zu. Für die Bezeichnung der führenden Kräfte in der Bundesrepublik wird das Wort *Monopolbourgeoisie* verwendet, das aus dem marxistischen Wortschatz stammt und eindeutig negativ beladen ist. Augenfällig pejorativ ist auch die Darstellung der Handlungen der Monopolbourgeoisie, nach der sie die Sprache zunehmend missbrauche und die öffentliche Meinung manipulieren wolle (mehr dazu Zieliński 2007 b). Diese Konfrontation wird im zweiten Absatz fortgesetzt, der einen vergleichbaren Aufbau aufweist. Zuerst werden die eigenen Verhältnisse positiv dargestellt, anschließend folgen die zu kritisierenden Zustände in der Bundesrepublik. Der Übergang ist durch den Gebrauch des Adverbs *dagegen* sprachlich so eindeutig markiert, dass er sofort auffällt. In den beiden Absätzen bedient man sich hierbei einer beinahe gleichen Form: *in der Bundesrepublik dagegen, in der BRD dagegen*. Wenn man sich des ideologischen Kampfes bewusst ist, der bei der Abfassung der Vorbemerkung hinter den Kulissen ausgetragen wurde, und dabei die Entschlossenheit der SED-Ideologen bei der Durchsetzung dieser ideologisch extremen Vorbemerkung berücksichtigt, bemerkt man, dass die SED die Ideologisierung des WDG nicht nur deklarativ, sondern tatsächlich umzusetzen beabsichtigte.

3.3. Mechanismen der Ideologisierung des WDG

Für die Umsetzung der oben erwähnten neuen Konzeption soll in erster Linie der gegründete Beirat sorgen (Malige-Klappenbach 1989: 269; Kempcke 2005: 130). Es herrscht in der Fachliteratur und in den Quellen keine Einstimmigkeit darüber, wer die Gründung des Beirats inspirierte¹⁶.

¹⁶ Vgl. Kempcke 2005: 130; Maliga-Klappenbach 1991: 269; A BBAW, Bestand ZISW Best NSch A. 1737.

Während Malige-Klappenbach (1989: 296) behauptet, dass die Beiratsgründung auf die Initiative ihrer Schwester zurückzuführen sei, die nicht allein die belastende Verantwortung für die geplante Ideologisierung des Wörterbuchs habe tragen wollen, geht aus meinen eigenen Archivrecherchen unverkennbar hervor (im Druck), dass die Initiative von der Institutsleitung, also nolens volens von der SED ausging. In der Beurteilung der Rolle des Beirats im Prozess der Ideologisierung des WDG nach 1969 stimmen allerdings unsere Meinungen weitgehend überein:

„Anhand der obigen Ausführungen ist zu konstatieren, dass der Beirat bei der Ideologisierung des Wörterbuchs die wichtigste Rolle spielte und dass die praktische Umsetzung der Ideologisierung durch entsprechende Gestaltung der Definitionen, durch die Wahl der Beispiele und Zitate höchstwahrscheinlich von den erwähnten Mitarbeiterinnen des WDG, die gleichzeitig Beiratsmitglieder waren, geleistet wurde“ (Zieliński im Druck).

„Die Mitglieder des Beirats taten nun bereitwillig ihr Bestes, um die Erwartungen der staatlichen Leitung und die Forderungen des Tages bis zur letzten Lieferung (1977) zu erfüllen. (...). Der Grundgedanke aller Beiratsbemühungen war de facto, das Trennende, Konfrontative zwischen den beiden deutschen Staaten mit hoher Selbsteinschätzung herauszustellen und nicht einen einzigen Schulterchluss wenigstens zu versuchen“ (Malige-Klappenbach 1989: 269).

Der Beirat war wie eine zweite Redaktion (in der Literatur auch Gegenredaktion genannt), die die Endmanuskripte hinsichtlich ihrer ideologierelevanten Stichwörter überprüfte und sie den neuen ideologischen Richtlinien anpasste (vgl. Kempcke 2005: 130). Er wurde also vor der Übergabe der Endmanuskripte zum Druck eingeschaltet, so dass man sagen kann, dass er eine ähnliche Rolle wie eine Zensurbehörde spielte. Er war auch dafür zuständig, Arbeitsanweisungen für die Wörterbuchmitarbeiter vorzubereiten, damit sie schon bei der Abfassung der Artikel die ideologischen Ansätze mit einbeziehen konnten. Malige-Klappenbach verweist darauf, dass die neuen Arbeitsanweisungen zahlreich seien (1986: 51). Es sei auch angemerkt, dass der Beirat nicht nur die ideologische Korrektheit der zu seiner Entstehungszeit noch nicht veröffentlichten Bände gewährleisten, sondern auch den Prozess der ideologischen Anpassung der bereits erschienenen Bände an die neue Konzeption beaufsichtigen soll. Die neuen Auflagen der ersten drei Bände sollen also auch nach der neuen Konzeption der marxistisch-leninistischen Grundhaltung und der absoluten Abgrenzung von der Bundesrepublik revidiert werden¹⁷.

¹⁷ Verschiedene Aspekte der ideologischen Anpassung der ersten drei Bände des WDG an die neue Konzeption wurden zum Teil von Malige-Klappenbach (1989, 1990, 1991); Ludwig (1998, 2003); Kempcke (2005) und Zieliński 2007a, 2007c. thematisiert. Es ist allerdings zu konstatieren, dass diese Problematik nur teilweise erforscht ist. Die meisten Linguisten lieferten unterschiedliche Beispiele, so dass man eine Einsicht in die Vorgänge gewinnen kann. Eine

Zu den Mechanismen der Ideologisierung des WDG kann auch die bis her in der Fachliteratur kaum berücksichtigte Heranziehung von ideologisch zuverlässigen Beratern gezählt werden (vgl. Zieliński – im Druck). Hierbei handelte es sich um ein Verfahren, Wortlisten aus einigen Fachbereichen an bestimmte Institutionen (z.B. Hochschulen, Ministerien) zur Begutachtung zu schicken. Da dies immer über die Genossen lief, war somit nicht nur ideologische Zuverlässigkeit in Bezug auf die Definitionen der in Auftrag gegebenen Stichwörter, sondern auch deren Ideologisierung gewährleistet (im Druck). Sieht man sich einige Definitionen der Stichwörter, wie etwa die von *Rechts*, *Staat* und *Krieg* an, die von solchen Beratern mitgestaltet wurden, so fällt sofort auf, dass sie im Geiste der marxistisch-leninistischen Ideologie abgefasst bzw. in diesem Sinne geändert wurden¹⁸. Es ist also durchaus berechtigt, die akademieexternen Begutachtungen als ein Verfahren zu bezeichnen, das mit zur Ideologisierung des WDG angewandt wurde bzw. die Ideologisierung zu gewährleisten half. In einem breiteren Kontext ließe sich dies als Teil des Prozesses der Verdrängung der Berater aus der Bundesrepublik, der Schweiz und Österreich und ihres Ersetzens durch die eigenen, ideologisch zuverlässigen Berater auffassen.

4. Abschließende Bemerkungen

Berücksichtigt man die Determiniertheit der SED, das WDG ideologisch zu prägen, kann man die Hypothese wagen, dass das Wörterbuch aus zwei Teilen besteht, die sich im Hinblick auf das Vorhandensein der Elemente der marxistisch-leninistischen Ideologie weitgehend voneinander unterscheiden. Den ersten Teil stellen die ersten drei Bände dar, insbesondere deren Auflagen, die vor 1970 erschienen sind und daher ideologisch an die neue Konzeption nicht angepasst werden konnten. Den zweiten Teil, in dem im WDG ein ideologischer Kampf geführt wurde, bilden die letzten drei Bände, die zwischen 1970 und 1977 abgeschlossen wurden. Eine Stellung zwischen den beiden Konzeptionen des Wörterbuchs nehmen die nach 1970 erschienenen Auflagen der ersten drei Bände ein, die der neuen Konzeption anzupassen also nachzuideologisieren waren. Die obige Hypothese ist durch empirische Untersuchungen verifizierbar und das Ausmaß der Ideologisierung erschließbar. Die Frage, welcher methodologische Ansatz angewandt werden kann, um diese empirischen Untersuchungen durchzuführen, kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht aufgegriffen werden. Sie wird daher in einem separaten Beitrags behandelt.

vollständige Untersuchung wartet noch auf ihren Forscher, eine vollständige Teiluntersuchung zum Komplex *deutsch* wurde von mir geliefert (2007 c).

¹⁸ Das Stichwort *Krieg* befindet sich im dritten Band des WDG, das vor der Ideologisierung abgeschlossen wurde. In den neuen Auflagen wurde es allerdings ideologisch umformuliert (vgl. <http://www.dwds.de> und WDG, Bd. 3 (4) 1978: 2233).

Literatur:

- Bentzinger, Rudolf (2004): Das Institut für deutsche Sprache und Literatur bei der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (1952–1969) – Ort der gesamtdeutschen Germanistik. In: *Mitteldeutsches Jahrbuch für Kultur und Geschichte* 11 (2004), Döbel, 141–174.
- Bierwisch, Manfred (2002): Die Akademie der Wissenschaften der DDR. Fallbeispiel Sprachwissenschaft. In: Kocka, Jürgen (Hg.): *Die Berliner Akademien der Wissenschaften im geteilten Deutschland 1945–1990*, Berlin, 173–184.
- Haß-Zumkehr, Ulrike (2001): *Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte*, Berlin, New York.
- Jessen, Ralph (1998): Partei, Staat und „Bündnispartner“: Die Herrschaftsmechanismen der SED-Diktatur. In: Judt, Matthias (Hg.): *DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Dokumente und Alltagszeugnisse*, Bonn, 27–43.
- Judt, Matthias (Hg.) (1998): *DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Dokumente und Alltagszeugnisse*, Bonn.
- Judt, Matthias (1998): Deutschland und Außenpolitik. In: Judt, Matthias (Hg.): *DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Dokumente und Alltagszeugnisse*, Bonn, 493–506.
- Kempcke, Günter (2005): Das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Lexikographische Arbeit in einer schwierigen Zeit. In: *Mitteldeutsches Jahrbuch für Kultur und Geschichte* 12, Döbel, 117–133.
- Kleßmann, Christoph (1988): *Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955–1970*, Bonn.
- Kocka, Jürgen (Hg.) (2002): *Die Berliner Akademien der Wissenschaften im geteilten Deutschland 1945–1990*, Berlin.
- Leo, Annette (2004): *Leben als Balance-Akt. Wolfgang Steinitz: Kommunist, Jude, Wissenschaftler*, Berlin.
- Ludwig, Klaus-Dieter (1998): Wörterbücher als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen. In: Zettersten, Arne/Pedersen, Viggo Hjørnager/Mogensens, Jens Erik (Hgg.): *Symposium on Lexicography VIII*, Sonderdruck aus *Lexicographica*. Series Maior 90, Tübingen, 49–64.
- Ludwig, Klaus-Dieter (2003): Das Wörterbuch als Spiegel von Zeitgeschichte. In: *Sprachreport* 4/2003, Mannheim, 18–26.
- Malige-Klappenbach, Helene (1986): *Das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Bericht, Dokumentation und Diskussion*, Hg. Franz Josef Hausmann, Tübingen.
- Malige-Klappenbach, Helene (1988): Die beiden Konzeptionen des ›Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache‹ im Lichte der Perestrojka. In: *Muttersprache*, Jg. 98, 267–270.
- Malige-Klappenbach, Helene (1989): Sprache und Ideologie, insbesondere bei der Wörterbucharbeit. In: *Muttersprache*, Jg. 99, 153–159.

- Malige-Klappenbach, Helene (1990): Staatliche Bevormundung der Wörterbucharbeit in der DDR der siebziger Jahre. In: *Muttersprache*, Jg. 100, 14–17.
- Malige-Klappenbach, Helene (1991): Die wechselvolle Geschichte des ersten großen deutschen Wörterbuchs in diesem Jahrhundert. In: *Acta des VIII. Internationalen Germanistenkongresses Tokio 1990*, Bd. 4, München, 211–217.
- Nötzoldt, Peter (1998): *Wolfgang Steinitz und die Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Zur politischen Geschichte der Institution (1945–1968)*. Phil. Diss. Humboldt- Universität zu Berlin.
- Nötzoldt, Peter (2002): Die Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin in Gesellschaft und Politik 1946–1972. In: Kocka, Jürgen (Hg.): *Die Berliner Akademie der Wissenschaften im geteilten Deutschland 1945–1990*, Berlin, 44–75.
- Steinitz, Wolfgang (1952): Über die Aufgaben, der Abteilung Deutsche Sprache der Gegenwart. In: *Wissenschaftliche Annalen* 1952, Berlin, 492–505.
- Walther, Peter Thomas, (1998): Bildung und Wissenschaft. In: Judt, Matthias (Hg.): *DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Materialien und Alltagszeugnisse*, Bonn, 225–242.
- Wiegand, Herbert Ernst (1990): Die deutsche Lexikographie der Gegenwart. In: *Handbuch Wörterbücher*, 2. Teilband, Art. 206, 2100–2246.
- Wolle, Stefan (1999): *Die heile Welt der Diktatur. Alltag und Herrschaft in der DDR 1971–1989*, Bonn.
- Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* (1964–1977), Klappenbach, Ruth/Steinitz, Wolfgang (Hgg.), Bd. 1–6, Berlin = <http://www.dwds.de>
- Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, Bd. 3–4(4, 2. Auflage), Klappenbach, Ruth/Steinitz, Wolfgang (Hgg.), Berlin 1978.
- Zieliński, Lech (2005): Von Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten, Hausfrauenbrigaden, Druschgemeinschaften und anderen DDR-spezifischen Wörtern, die aus der standardsprachlichen Lexikographie der deutschen Sprache verschwunden sind. In: Grabarek Józef (Hg.): *Zeszyty Naukowe WSB w Pile, Filologia Germańska* 1, Piła, 31–46.
- Zieliński, Lech (2006): Einige Bemerkungen zur Entwicklungstendenz im Umgang mit dem DDR-spezifischen Wortschatz nach 1990 in der 3. und 4. Ausgabe des Duden Deutsches Universalwörterbuch. In: *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Filologia Germańska*, H. XXVI, Toruń, 19–38.
- Zieliński, Lech (2007a): Ideologiczne i językowe próby tworzenia tożsamości narodowej w NRD. In: Zieliński Lech/Chamot, Marek (Hgg.): *Narody w Europie. Tożsamość i wzajemne postrzeganie. Zbiór studiów*, Bydgoszcz, 243–255.
- Zieliński, Lech (2007b): Anmerkungen zu den Hintergründen der Entstehung der berühmten Vorbemerkung zum 4. Band des Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache von R. Klappenbach und W. Steinitz unter besonderer Berücksichtigung der ideologischen Eingriffe der SED. In: *Orbis Linguarum* 32, Wrocław, 269–282.
- Zieliński, Lech (2007c): Ideologischer Kampf gegen gesamtdeutsche Elemente am Beispiel des Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache von Ruth Klappenbach und Wolfgang Steinitz. In: *Muttersprache* 4/2007 (Jg. 117), 320–336.

Zieliński, Lech (im Druck): Mechanismen der Ideologisierung des Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache von R. Klappenbach und W. Steinitz nach der Konzeptionsänderung.

Archivalien

A BBAW = Archiv der Berlin-Brandenburgischer Akademie der Wissenschaften.

– Bestand Akademieleitung Nr. 139, 140; VA 4345; 4321; 8486; 15568/1.

– Bestand ZISW Nsch A 1737.

Gdańsk 2008, Nr. 16

Marek Sflugier

Studium Doktoranckie Historii
Wydział Filologiczno-Historyczny
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Problematyka dekomunizacji Niemieckiej Republiki Demokratycznej w twórczości zachodniobrzełskiej kapeli punk-rockowej „Die Ärzte” – 1982–2007

*Hip, hip hurra! Alles ist super, alles ist wunderbar;
Hip, hip hurra! Alles ist besser, als es damals war.¹*

„Die Ärzte“, *Hurra!, Planet Punk*, 1995.

1. Wstęę

Niewiele niemieckich zespołów punk-rockowych² potrafi wykazać się tak długą historią istnienia na rynku fonograficznym, jak muzycy spod znaku „Die Ärzte” („Lekarze”). Formacja ta powstała na początku lat 80-tych w Berlinie Zachodnim – części miasta, przypominającej wówczas wyspę, jeśli spojrzymy na nie z perspektywy ówczesnej mapy politycznej Europy. Dwudziesto paroletni Berlińczycy, Dirk Felsenheimer (pseudonim artystyczny „Bela B.” – ur. 14 grudnia 1964 r.) oraz Jan Vetter-Marciniak (pseudonim artystyczny „Farin Urlaub” – ur. 26 października 1963 r.)³ znajdowali się zatem w samym środku wydarzeń, które zmieniły polityczne oblicze nowoczesnych Niemiec, czyli upadku Niemieckiej Republiki Demokratycznej oraz ponownego zjednoczenia narodu niemieckiego. Z tego też względu warto zastanowić się nad

¹ „Hip, hip hurra! Wszystko jest super, wszystko jest wspaniałe. / Hip, hip hurra! Wszystko jest lepsze, niż było dawniej.

² Słowo *punk-rock* użyte zostało w niniejszym opracowaniu, jako określenie podgatunku muzyki rockowej.

³ Oprócz dwóch wspomnianych muzyków: Dirk Felsenheimer (perkusja, wokal) i Jan Vetter-Marciniak (gitara, wokal), zespół wspomagany był zawsze przez basistę/wokalistę. Od roku 1993 basistą „Lekarzy” jest Rodrigo Gonzalez (pseudonim artystyczny „Rod” – ur. 19.05.1968 r. w Valparaíso w Chile). Wcześniejszymi basistami zespołu byli: 1982–1986 – Hans Ruge (pseudonim artystyczny „Sahnie” – ur. 12.06.1964 r.) oraz 1986–1988 – Hagen Liebing (pseudonim artystyczny „The Incredible Hagen” – ur. 18.02.1961 r.).

wydzwiękiem tychże wydarzeń w całokształcie twórczości zespołu, stawiając przy tym następujące pytania: w jaki sposób muzycy z zespołu „Die Ärzte” spoglądają na nie istniejącą już NRD? Jaki jest ich stosunek do dekomunikacji NRD, jak oceniają demokratyzację „nowych Bundeslandów” oraz jakie miejsce w twórczości „Lekarzy” zajmuje problematyka społeczno-polityczna. Niniejsze opracowanie będzie próbą odpowiedzi na powyższe pytania.

2. Źródła

Podstawowym materiałem służącym, próbie odpowiedzi na postawione wyżej pytania, będzie muzyczna twórczość zespołu „Die Ärzte”, obejmująca 11 albumów studyjnych (stan na styczeń 2008), nie licząc: kompilacji, trybutów, reedycji oraz płyt koncertowych. Materiałem pomocniczym wykorzystanym w tym wypadku, będą zaś inne źródła audio-wizualne z udziałem członków kapeli, np.: filmy z trasy koncertowej, przedstawiające członków zespołu zarówno od strony sceny, jak i z obszaru *backstage* (w szczególności: *Die beste Band der Welt (...und zwar live!)*, VHS, 1988; *Die beste Band der Welt (...und zwar live!) II*, VHS, 1989; *Gefangen im Schattenreich von Die Ärzte – Teil 1*, VHS, 1996; *(Noch mehr) Gefangen im Schattenreich von Die Ärzte – Teil 2*, VHS, 1996; *Vollkommen Gefangen im Schattenreich von Die Ärzte*, DVD, 2003.), komentarze samych „Lekarzy” odnośnie swojej „twórczości” (*Killer*, DVD, 2000.),⁴ teledyski,⁵ wywiady (*Charlotte Roche trifft...*, PRO7, wyświetlono 10.11.2003; *Durch die Nacht mit Julie Delpy und Bela B.*, reż. Mathilde Bonnefoy, Niemcy 2004, 60 min.), wywiady publikowane na witrynach internetowych, publikacje książkowe,⁶ jak i filmy fabularne.⁷

Biorąc pod uwagę charakter niniejszego tekstu, przypisy ograniczone zostały w nim do minimum; z reguły zawierają one jedynie przekierowanie (*link*) do odpowiedniej strony internetowej lub tłumaczenie cytatu oraz podania jego źródła w postaci tytułu utworu, po nim zaś nazwy albumu, z którego pochodzi oraz roku wydania tego ostatniego. Zrezygnowano zaś z podawania autora, gdyż wszystkie cytowane fragmenty utworów są wspólnym tworem członków zespołu „Die Ärzte”. Jeśli zaś chodzi o materiały audio-wizualne, ograniczono się do podania tytułu, a następnie nośnika, na którym zostało owe źródło wydanie (TV, VHS, DVD), jak i datę jego opublikowania. Źródła filmowe zapisane zostały zaś następująco: Tytuł, tytuł polski w cudzysłowie, reżyser, kraj i rok produkcji oraz czas trwania. W przypadku teledysków ograniczono się wyłącznie do podania tytułu wideoklipu oraz daty jego nagrania.

W trosce o zachowanie właściwego kontekstu utworów (tzn. głównie rymów), wszystkie cytaty w niniejszej pracy pozostawione zostały w niemieckim

⁴ Pełny spis wykorzystanych zapisów audio-wizualnych z udziałem zespołu „Die Ärzte” patrz: „Wykaz źródeł 7.2”.

⁵ Pełny spis wykorzystanych teledysków patrz: „Wykaz źródeł 7.6”.

⁶ Patrz: „Wykaz źródeł 7.4”

⁷ Por.: „Wykaz źródeł 7.5”.

oryginał. Ich tłumaczenie umieszczono zaś w przypisach. Wyjątek stanowi interpretowany utwór *Hurra!* Wszystkie tłumaczenia z niemieckiego na język polski w niniejszej pracy, wykonane zostały przez autora.

Warto również nadmienić, iż z powodów objętościowych zrezygnowano całkowicie z przedstawiania historii kapeli. Zainteresowani znajdą ją na licznych stronach internetowych fanów zespołu, z których najważniejsze uwzględniono w wykazie źródeł niniejszego opracowania.⁸

3. Problematyka społeczno-polityczna w twórczości zespołu „Die Ärzte” w latach 1982–2007

W przeciwieństwie do innych niemieckich kapel punk-rockowych, „Die Ärzte” od samego powstania reprezentowali odmienny gatunek punk rocka – zwany *fun punk* lub *fun punk-rock*. Różnica gatunkowa polega na tym, iż *fun punk* jest nieco łżejszą, spokojniejszą i mniej agresywną odmianą punk-rocka. Teksty utworów poruszają zaś głównie tematykę humorystyczną i miłosną. Być może, właśnie upodobanie spokojniejszej odmiany punk rocka oraz troska o komercyjny charakter twórczości, sprawiły, iż zachodniobermlińskie środowisko muzyków rockowych od samego początku spoglądało na „Lekarzy” wrogo. Świadczą o tym chociażby sprzeczki z późniejszym liderem grupy „Die Toten Hosen” – Kampino.⁹ Innym ciekawym dowodem na tego rodzaju konflikty „Lekarzy” z typowym środowiskiem punkowym jest jedna ze scen z filmu *Richy Gitar*, w której główny bohater Ritchy (Farin Urlaub), stara się o przyjęcie do punk-rockowej kapeli, jako gitarzysta. Po zagranium kilku akordów z lekkiej, miłosnej piosenki *Teenager Liebe* słyszy od jednego z „prawdziwych punk-rockowców”, następujące słowa odmowy: *Pass auf, das wird nicht mit uns. Wir wollen was echtes machen, keine Wanderlieder, oder so.*¹⁰

Swoisty stosunek do subkultury punkowej, być może nawet bunt przeciw stereotypowi punka, sprawił, iż przytłaczająca większość utworów pochodzących z albumów „Lekarzy” w pierwszym etapie działalności, czyli od powstania zespołu w 1982 do jego samorozwiązania w 1988 r.,¹¹ zalicza się gatunkowo do „fun punka”. Wśród „fun punkowej” mieszaniny znajduje się jednak niewielka ilość utworów, które można umownie określić mianem satyry społeczno-politycznej. Owa „satyra” pozbawiona jest jednak jakiegokolwiek sensu metaforycznego, pozostawiając na pierwszym miejscu wyłącznie cel prześmiewczy. Ze względów objętościowych, trudno przytoczyć na łamach niniejszego opracowania wszystkie zjawiska oraz osoby wyśmiewane przez „Lekarzy” w owym okresie; ograniczymy się więc do najciekawszych przykładów.

⁸ Szczegółowy spis wykorzystanych źródeł internetowych patrz: „Wykaz źródeł 7.3”.

⁹ Por.: wywiad z serii *Charlotte Roche trifft...*, PRO7, wyświetlono 10.11.2003.

¹⁰ „Posłuchaj, z nami nic nie wyjdzie. My chcemy grać prawdziwą muzykę, nie jakies tam przyspiewki do ogniska, czy coś w tym stylu.”, *Richy Gitar*, dz. cyt.

¹¹ Powodem rozwiązania zespołu były rzekomo problemy muzyków z kreatywnością.

Jednym z najbardziej kontrowersyjnym przykładów jest „satyra” na tzw. „kobiety niedostępne”. „Lekarze” opisują niejaką Claudię, która: *sieht spitze aus*¹² oraz *auf Claudia sind alle scharf*.¹³ Jednak nie dopuszcza do swojego towarzystwa żadnych mężczyzn. Powód jest następujący:

*Claudia hat nen' Schäferhund,
und den hat sie nicht ohne Grund.
Abends springt er in ihr Bett,
und dann geht es rund!*¹⁴

Kolejną ofiarą satyry „Lekarzy” padają feministki. W utworze *Feminin* („Kobiecość”) podmiot liryczny, będący mężczyzną wyznaje miłość swojej wybrance, która jest feministką. Ta zaś stwierdza jedynie:

*Schwanz ab! Schwanz ab!
Runter mit dem Männlichkeitswahn...*¹⁵

Inny przykład stanowi dość krytyczne spojrzenie na szare życie codzienne dorosłych, zamykające się w czynnościach: pracować, jeść i spać. Muzycy stwierdzają nawet w pewnym momencie, iż tęsknotą, marzeniem dorosłych jest ponowny powrót do dzieciństwa:

*Steh ich vor dem Spiegel, schau ich in Alltagsorgen rein,
und dann denk' ich, ich wär so gern nochmal ein Kind,*¹⁶

Najsłynniejszą osobą „zaatakowaną” w owym czasie przez „Lekarzy” stał się kanclerz Republiki Federalnej Niemiec, Helmut Kohl. „Die Ärzte” twierdzą bowiem z całą stanowczością i „powagą”, iż:

*Hannelores Tag ist grau,
denn Helmut Kohl schlägt seine Frau*¹⁷

Natomiast w utworze *Popstar* („Gwiazda Pop”)¹⁸ „Lekarze” prześmiewczo traktują wszystkie „Gwiazdy” sceny pop, zarzucając im brak podstawowego wykształcenia muzycznego, tandetę i chałturnictwo muzyczne. Utwór jest

¹² „Wgląda wspaniale”, *Claudia hat ,nen Schäferhund, Debil*, 1984.

¹³ „Na Claudię są wszyscy [mężczyźni – M.S.] napaleni”, tamże.

¹⁴ „Claudia posiada owczarka niemieckiego / i posiada go nie bez powodu / [Bowiem – M.S.] wczorazem wskakuje on do jej łóżka / I wówczas [Claudia – M.S.] idzie na całego”, tamże.

¹⁵ „Parówkę ciach! Parówkę ciach! / Koniec z urojeniami o męskości”, *Feminin, Das ist nicht die ganze Wahrheit ...*, 1988.

¹⁶ „Stoję przed lustrem i spoglądam na troski dnia codziennego / I wówczas myślę: jak bardzo chciałbym być ponownie dzieckiem”, *Wie ein Kind, Im Schatten der Ärzte*, 1985.

¹⁷ „Dzień Hanelore [żona Helmuta Kohla – M.S.] jest ponury / Gdyż Helmut Kohl tłucze swoją żonę”, *Helmut K., Ärzte ab 18*, 1987.

¹⁸ *Das ist nicht die ganze Wahrheit...*, 1988.

wszakże ironiczną uwagą do samego sukcesu zespołu „Die Ärzte”, którego muzyka przypomina coraz bardziej styl „popowy” i określana jest często mianem *pop rock*.

Spoglądając na twórczość zespołu w pierwszym okresie działania (1982–1988) nie trudno zauważyć, że nie podejmuje on aktualnych problemów politycznych i społecznych. Powstaje zatem pytanie: Czym należy tłumaczyć brak zainteresowania zespołu takową tematyką? Odpowiedź wydaje się jasna, jeśli weźmiemy pod uwagę młody wiek muzyków, którzy podczas tworzenia zespołu, nie mają jeszcze nawet skończonych 20 lat. Drugi etap twórczości kapeli „Die Ärzte”, czyli od reaktywacji zespołu w 1993, aż do chwili obecnej (wydania albumu *Jazz ist anders* w 2007), przyniósł zasadniczą zmianę w charakterze zespołu. Większość utworów stała się pod względem muzycznym zdecydowanie cięższa i agresywna, przypominając tym samym właściwy styl punk-rockowy. Teksty utworów przekształciły się zaś z humorystycznych i lekkich, na poważniejsze. Celem muzyków stało się najwyraźniej komentowanie aktualnych wydarzeń społecznych i politycznych. Wszystko pod hasłem: *Man muss Stellung beziehen* („Należy zająć stanowisko”), jak przyznają „Lekarze” po latach w wywiadzie.¹⁹

Tematyka konieczności zajęcia stanowiska, podjęcia walki o jakiś szczytny cel, czy próba zmiany otoczenia swoją postawą, staje się jednym ze znaków charakterystycznych twórczości zespołu w okresie 1993–2007. W jednym z utworów, pochodzącym z najnowszej płyty dają słuchaczom jasno do zrozumienia:

*Es ist nicht deine Schuld, dass die Welt ist, wie sie ist
Es wär nur deine Schuld, wenn sie so bleibt*

...

*Weil jeder, der die Welt nicht ändern will
Ihr Todesurteil unterschreibt²⁰*

Takim właśnie „zajęciem stanowiska” stał się pierwszy singiel promujący nowy album *Die Bestie in Menschengestalt* – pt. *Schrei nach Liebe* („Zawołanie o miłość”). Utwór był odpowiedzią na neonazistowskie zamieszki w Rostocku na początku lat 90-tych, podczas których zginęło dwóch cudzoziemców. Piosenka szybko zyskała uznanie słuchaczy i stała się wkrótce antyskinskim hymnem, w którym autorzy w ten sposób tłumaczą agresywne zachowanie „łysych”:

*Deine Gewalt ist nur ein stummer Schrei nach Liebe
Deine Springerstiefel sehnen sich nach Zärtlichkeit²¹*

¹⁹ Por.: *Charlotte Roche trifft...*, dz. cyt.

²⁰ „Nie jest twoją winą, że świat jest taki, jaki jest / Byłoby tylko twoją winą, jeśli taki pozostał / ... / Gdyż każdy, kto nie chce zmieniać świata / Podpisuje tym samym swój wyrok śmierci”, *Deine Schuld, Geräusch*, 2003.

²¹ „Twoja przemoc to tylko ciche wołanie o miłość / Twoje „glany” tęsknią za czułością”, *Schrei nach Liebe, Die Bestie in Menschengestalt*, 1993.

Sami „Lekarze” potwierdzają zaś swoje antynazistowskie stanowisko udzielając się w organizacjach zwalczających neonazistów, czy też kolejnymi „kawałkami” muzycznymi, jak np. *I Hate Hitler*.²²

Oprócz zdecydowanie antynazistowskiego nastawienia „Lekarze” prezentują jasne stanowisko wobec ochrony środowiska oraz pokoju na świecie. Z pierwszym zjawiskiem wiązać należy zaangażowanie „Lekarzy” w bojkot Francji po przeprowadzeniu za zgodą prezydenta Jacques’a Chirac’a testów bomby atomowej na Atolu Mururoa w roku 1995. Całej akcji nadali „Lekarze” dzwięczną nazwę „Fuck Chirac”, a ideowy przekaz muzyczny odnośnie otaczającego nas środowiska naturalnego zawarty został m.in. w utworze *Ignorama* („Znieczulica”) z płyty *13* wydanej w 1998 r.

Drugie z wymienionych zjawisk, tzn. pokój na świecie, znajduje chociażby wyraz w najsłynniejszym w wykonaniu „Lekarzy” nawoływaniu do zaprzestania wojen. Muzycy twierdzą, iż jedyną rzeczą, która przychodzi im do głowy, aby uratować świat, jest:

Friedenspanzer

Er schießt Liebe in Dein Herz, bringt den Frieden ohne Schmerz

...

Er schießt Blumen statt Granaten

Er trifft jeden, auch die Harten

Anstelle Giftgas gibt es Rosenduft

Schwängert mit Weihrauch die verschmutzte Luft

Er läßt uns nie – mals mehr allein

*Und auch Du und ich und alle werden seine Munition sein*²³

Innym elementem politycznym w twórczości zespołu w latach 1993–2007 było stawianie pod znakiem zapytania jakiegokolwiek formy państwowości – od bezsensowności wyborów w ogóle, jak stwierdzają „Lekarze” w utworze *Quark: ich würde dich gerne abwählen, doch dann kommt nur der nächste der genauso ist wie du*²⁴ – do ośmieszania polityków, jak np. w piosence pt. *Die klügsten Männer der Welt* („Najmądrzejsi mężczyźni na świecie”)²⁵, w której sam tytuł jest ironicznym określeniem dla polityków. Najbardziej radykalnym stanowiskiem antypaństwowym jest jednak, dostępna wyłącznie na koncertach, płyta *5, 6, 7, 8 – Bullenstaat!* („5, 6, 7, 8 – Państwo Policyjne!”) Oprócz tak wymownych tytułów jak: *Deutschland verdrecke* („Niemcy zdychajcie”), *Tränengas* („Gaz łzawiący”), *Cops Underwater* („Gliny pod wodę”)

²² *5, 6, 7, 8 – Bullenstaat!*, 2001.

²³ „Czołg pokoju / Strzeli miłość do twojego serca, przyniesie pokój bez bólu / ... / Strzela kwiatami, zamiast granatów / Trafia każdego, nawet najbardziej zatwardziały / Zamiast gazów bojowych daje woń róż / Zapładnia zanieczyszczone powietrze kadzidłami / Nigdy nas nie opuści / A ty i ja będziemy jego amunicją”, *Friedenspanzer, Die Bestie in Menschengestalt*, 1993.

²⁴ „Odwolałbym cię chętnie [ze stanowiska – M.S.] / Ale dobrze wiem, że wówczas przyjdzie następny, który jest taki sam jak ty”, por. teledysk: *Quark / Revolution '94*, 1994.

²⁵ *Geräusch*, 2003.

oraz bezpośredniego porównania policjantów do faszystów (*Bullenschwein* („Plugawe Psy“)²⁶ znajdujemy na niej stanowcze stwierdzenie:

*Widerstand! Gegen den Staat.
Widerstand! Gegen das System.*²⁷

Nawoływanie do anarchii i oporu wobec państwa, oraz powyższe „zajęcie stanowiska” wobec innych, wspomnianych spraw społeczno-politycznych, sprawiają, iż „Lekarze” są raczej kapelą o lewicowych poglądach. Zaznaczenie ideologicznego stanowiska zespołu jest na tyle istotne, gdyż jak zobaczymy poniżej, będzie ono miało wpływ na problematykę dekomunizacji NRD.

5. Problematyka dekomunizacji NRD w twórczości „Lekarzy”

Problematyka dekomunizacji Niemieckiej Republiki Demokratycznej, obejmuje w twórczości zespołu „Die Ärzte” (lata 1982–2007) jeden utwór – *Hurra!*, który ukazał się w albumie *Planet Punk*, wydanym 15 września 1995 roku, czyli prawie sześć lat po upadku Muru Berlińskiego. Utwór ten był drugim singlem, który miał promować nowy album. Z tego też powodu, tzn. ze względów komercyjnych, powstał do niego również teledysk. Jest on na tyle ważny i ciekawy, iż stanowi niezbędne dopełnienie samego utworu. Bez niego obraz *Hurra!*, nie jest pełny, co ważniejsze sam tekst może zostać nawet całkowicie błędnie odebrany. Zanim jednak przejdziemy do opisywania samego wideoklipu oraz towarzyszących mu motywów twórczych, zajmijmy się jednak samą analizą tekstu danego utworu.

*Weisst du noch wie's früher war? Früher war alles schlecht.
Der Himmel grau, die Menschen mies. Die Welt war furchtbar ungerecht.
Doch dann, dann kam die Wende – unser Leid war zu Ende.*²⁸

Pierwsze zdanie z cytowanego fragmentu jest pytaniem retorycznym kierowanym przez podmiot liryczny do słuchacza, drugie zaś jego raczej twierdzącą odpowiedzią. „Czy wiesz jak było dawniej?” – pyta podmiot. Słowo „dawniej” w pytaniu symbolizuje oczywiście pewien miniony okres, ściślej epokę komunizmu w NRD, do której nie ma już powrotu. „Tak”, zdaje się jedynie brakować w następującym stwierdzeniu: „Dawniej wszystko było złe. Niebo pochmurne [dosł. „szare” – M.S.], a ludzie marni. Świat był okropnie niesprawiedliwy” Jednak, jak słyszymy w dalszej części zwrotki, nie trwało to

²⁶ W nazwie albumu (*5, 6, 7, 8 – Bullenstaat!*) oraz utworu (*Bullenschwein*) wykorzystano pogardliwe, jednak dość powszechne w Niemczech, określenie na policjanta – (*der*) *Bulle*. Tłumacząc je na j. polski można użyć zależnie od kontekstu wyrażenia *pies* lub *głina*.

²⁷ „Opór! Przeciw państwu / Opór! Przeciw systemowi”, *Widerstand*, 5, 6, 7, 8 – *Bullenstaat!*, 2001.

²⁸ *Hurra!*, *Planet Punk*, 1995.

długo, gdyż: „nastąpił zwrot i skończyło się nasze cierpienie.” Jak widać podmiot liryczny identyfikuje się z mieszkańcami Niemiec Wschodnich, możemy nawet pokusić się o stwierdzenie, iż jest jednym z obywateli byłej NRD.

Ostatni wers fragmentu omawianego tekstu, czyli: „Ale wtedy, wtedy nadszedł zwrot – nasze cierpienie dobiegło końca” – jest przesadnie radosną puentą, kończącą pierwszą zwrotkę. Kolejną ważną rzeczą w pierwszej zwrotce utworu, na którą warto zwrócić uwagę, jest generalizacja w postaci słowa „wszystko – wszystko było złe” – nie dopisywała nawet pogoda.

Po pierwszej zwrotce następuje pierwszy refren w postaci dwóch wersów śpiewanych jedynie raz:

*Hip, hip hurra! Alles ist super. Alles ist wunderbar.
Hip, hip hurra! Alles ist besser, als es damals war.*²⁹

*„Hip, hip hura! Wszystko jest super. Wszystko jest wspaniałe.
Hip, hip hura! Wszystko jest lepsze, niż było dawniej”*

Nie trudno zauważyć, że cały refren tryska przesadną wręcz euforią i radością. Po raz kolejny zostają również użyte zaimki generalizujące w postaci wyrazu „wszystko” (*alles*).

Po refrenie następuje druga zwrotka, tym razem nieco dłuższa od pierwszej:

*Früher waren wir alle traurig – wir weinten jeden Tag.
Es nieselte, wir waren oft krank – jetzt ist alles total stark.
Jetzt lachen immer alle und reißen ständig Witze.
Wir sind nur noch am baden gehen – gegen die Hitze.
Und ich find es wirklich stark, dass ich das noch erleben darf.*³⁰

Druga zwrotka utworu *Hurra!* jest poniekąd kontynuacją wywodu rozpoczętego w pierwszej części utworu, na temat rzekomej marności minionego okresu. Tym razem jednak podmiot liryczny jest nieco dokładniejszy i posługuje się porównaniem. Zestawia on bowiem przeszłość z terażniejszością. W owym porównaniu przeszłość nacechowana jest zdecydowanie negatywnie. Słyszymy: „Dawniej wszyscy byliśmy smutni – płakaliśmy każdego dnia. Mżyło, a my byliśmy często chorzy...” Po tym zwrocie następuje jednak odprężenie, a podmiot stwierdza z zadowoleniem: „teraz wszystko jest totalnie ekstra”. „Teraz wszyscy zawsze się śmiejemy i ciągle stroimy sobie żarty. Chodzimy wyłącznie się kąpać – aby zaradzić panującemu upałowi” i kończąc z satysfakcją i euforią puentuje: „I naprawdę cieszę się, iż dane mi jeszcze było tego dożyć.” Ponadto warto ponownie zwrócić uwagę na występujące uogólnienia w formie zaimków i innych wyrazów. Tym razem ich ilość i różnorodność przekracza łączną liczbę uogólnień prezentowanych w pierwszej

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

zwrotce i refrenie. Do zwrotów generalizujących zaliczamy więc: „wszyscy” (*alle*), „często” (*oft*) oraz „wszystko” (*alles*), „wszyscy” (*alle*), „zawsze” (*immer*) i „ciągle” (*ständig*), „wyłącznie” (*nur*).

Kolejny refren jest nieco dłuższy; oprócz dwóch przedstawionych już wyżej wersów słyszymy:

*Alle sind happy, alle sind glücklich, alle sind froh,
Und überall wo man hinguckt: Liebe und Frieden und so.*³¹

„Wszyscy są „happy”, wszyscy są szczęśliwi, wszyscy są radośni,
A wszędzie gdzie się tylko spojrzy: Miłość, pokój i takie tam.”

Po tym przepelnionym radością oraz uogólnieniami stwierdzeniu, następuje ostatnia zwrotka utworu:

*Gestern ging es allen dreckig – heute geht es steil bergauf.
Jeder hat sechs Richtige – alle sind total gut drauf.
Europa, Asien, Afrika, Australien und Amerika:
Friede, Freude, Eierkuchen – alle singen ja, ja, jaaaaa.*³²

Pierwsze dwa wersy są kontynuacją porównania, występującego w poprzedniej zwrotce, tzn. przeszłości, tym razem określanej mianem „wczoraj” (*gestern*), z terażniejszością nazwaną wyrazem „dzisiaj” (*heute*). W przeciwieństwie do zwrotki drugiej, tym razem dominują jednak zwroty optymistyczne. Po przygnębiającym stwierdzeniu: „Wczoraj wszystkim wiodło się podle”, podmiot liryczny oświadcza radośnie: „Dzisiaj wszystko pnie się prosto w górę. Każdy ma sześć trafień [w totka – M.S.] – wszyscy czują się totalnie świetnie.”

Kolejne dwa wersy są jakby potwierdzeniem rzekomo wspaniałej sytuacji w terażniejszości (1995 rok). Wygląda na to, iż cały świat, reprezentowany w tekście przez wszystkie kontynenty: „Europę, Azję, Afrykę, Australię i Amerykę”, zdaje się przytakiwać powyższym stwierdzeniom,

Spoglądając na całość utworu nie trudno zauważyć przesycenia wspomnianymi wielokrotnie uogólnieniami oraz euforią i radością. Stosując przesadne uogólnienia, mówiące z jednej strony, że w politycznym systemie NRD „wszystko było złe”, nawet „niebo pochmurne, a my „byliśmy wszyscy smutni” i „płakaliśmy każdego dnia”; z drugiej zaś twierdząc, iż w systemie demokratycznym RFN, czyli obecnie „wszystko jest totalnie ekstra. Każdy ma sześć trafień – wszyscy czują się totalnie świetnie”; chcą muzycy z zespołu zwrócić uwagę na fakt, iż nie można jednoznacznie, negatywnie, bądź pozytywnie – czarno lub białą, ocenić charakteru zarówno totalitarnego państwa NRD, jak i demokratycznego RFN. Nie można zatem powiedzieć, iż jeden

³¹ Tamże.

³² Tamże.

z nich jest całkowicie zły, drugi zaś wyłącznie dobry. Każdy z wymienionych systemów ma bowiem pewne wady i zalety, przypomina zatem raczej odcienie szarości, niż konkretnie czerń i biel.

Utwór jest również poniekąd wyrazem rozczarowania pewnej grupy społeczeństwa nowym, demokratycznym system. Nie chodzi w tym wypadku bynajmniej o klikę urzędniczo-rządzącą byłego NRD, ale o zwykłych ludzi, np. robotników przemysłu ciężkiego, którzy po zjednoczeniu Niemiec stracili pracę. Podtrzymywane wcześniej przez państwo socjalistyczne (komunistyczne) zakłady przemysłu ciężkiego stały się w ustroju kapitalistycznym mało rentowne – wręcz nieopłacalne, co ostatecznie doprowadziło do ich zamykania. To zaś przyczyniło się do wzrostu bezrobocia w „Nowych Landach”, którego ofiarą stali się szeregowi robotnicy. Biorąc pod uwagę, że subkultura *punk*, jak różnorodna by nie była w swojej ideologii, wywodzi się z buntu młodzieży klasy robotniczej, przeciw szarej rzeczywistości zamykającej się w pojęciach: „jeść, spać i pracować”. Rzeczywistości, którą reprezentowali chociażby rodzice nowego pokolenia buntowników. Stąd też, mimo buntu i różnic ideowych, środowisko robotnicze zdaje się być bliskie pokoleniu, które reprezentują muzycy z zespołu „Die Ärzte”.³³

Wspomniane rozczarowanie „dobrocią” systemu demokratycznego znajdujemy w ironicznych stwierdzeniach, takich jak: „Ale wtedy, wtedy nadszedł zwrot – nasze cierpienie dobiegło końca” – zwrotka pierwsza; czy też: „I naprawdę cieszę się, iż dane mi jeszcze było tego dożyć” – zwrotka druga.

Innym przykładem płynącego z utworu sceptycyzmu i rozczarowania są wspomniane wcześniej zwroty, które wręcz przesiąknięte są euforią i radością. Są nimi np., część refrenu:

„Hip, hip hura! Wszystko jest super. Wszystko jest wspaniale.
Hip, hip hura! Wszystko jest lepiej, niż było dawniej .”

Czy też drugi i trzeci wers drugiej zwrotki:

„Teraz wszyscy zawsze się śmiejemy i ciągle robimy żarty.
Chodzimy wyłącznie się kąpać – aby zaradzić panującemu upałowi”

Obydwa zwroty są hiperbolą, czyli zabiegiem stylistyczno-artystycznym, mającym na celu zamierzone unaocznienie przesadnego opisu przedmiotu lub zjawiska. W przypadku *Hurra!*, muzycy nawiązują do euforii oraz radości, która powszechnie towarzyszyła zjednoczeniu Niemiec w roku 1989, a z perspektywy czasu stała się dla niektórych grup społecznym wręcz tragiczna, ponieważ zjednoczenie narodu doprowadziło np. do pogorszenia ich sytuacji materialnej (o czym była mowa powyżej). Ponadto przez zastosowanie hiperboli, pragną muzycy również zwrócić uwagę słuchaczy na fakt, że życie w państwie demokratycznym nie koniecznie musi przypominać sielankę, tzn. jest równie pełne trosk, co żywot za „żelazną kurtyną”.

³³ Por. również film: *Richy Guitar*, dz. cyt.

Podobne stanowisko, tzn. użycie przez zespół hiperboli, zdaje się również potwierdzać wspomniany wcześniej teledysk. Sami „Lekarze” są jednak dość tajemniczy, jeśli chodzi o motywy jego powstania. W materiale *Making of Hurra!*, zamieszczony na kompilacji pod tytułem *Vollkommen Gefangen im Schattenreich von „Die Ärzte”* („Całkowicie uwięzieni w krainie cieni ‘Lekarzy’”), dowiadujemy się jedynie, iż tekst do utworu został napisany przez Farina, który, jak twierdzi Bela B., mając 12 lat: *im Badezimmer, nach dem Duschen, an sich unter guckte... und Schammbehaarung entdeckte.*³⁴ Jest to oczywiście przejaw typowego dla „Lekarzy humoru.” Sam Farin, dodaje w innym ujęciu, że utwór: *handelt von Bauchrednern.*³⁵

Nie wiele więcej dowiadujemy się z komentarzy do teledysku, znajdujących się na kompilacji *Killer*. Ubrany w chiński strój Farin, idąc przez pole z czymś, co ma przedstawiać kosze ryżu wetknięte na kij, mówi jedynie: *Hurra!*, po czym oddaje ukłon w stronę kamery.³⁶ Zaopatrzony w gitarę Bela B. śpiewa natomiast piosenkę, będącą, jak twierdzi kontynuacją utworu *Hurra!*:

*Au backe, au backe. Alles ist schlimm. Alles wird noch schlimmer.
Au backe, au backe. Alles schlimm, ich ertrage es nimmer.
Au backe, au backe. Alles ist so schlimm.*³⁷

Sam „klip” utrzymany jest w konwencji czarno-białej i nie przedstawia sobą żadnej konkretnej fabuły. Za to widzimy ujęcia przedstawiające „Lekarzy”, śpiewających słowa utworu do wesołej melodii bez jakiegokolwiek entuzjazmu. Czasem robią też symboliczne gesty w postaci szyderczych uśmiechów, czy też w ogóle wstrzymują się od śpiewu, co w efekcie przypomina wręcz „playbackowy” występ. Innym razem czynią zaś ruchy głowy na znak „nie”, szczególnie wówczas, kiedy słyszymy sowa *Hip, hip hura!*³⁸

Wszystkie te działania, oraz czarno-biały obraz, psują radosną, euforyczną atmosferę, podkreślając tym samym właściwy – hiperboliczny, charakter utworu *Hurra!*, który został przedstawiony powyżej. Warto jeszcze dodać, iż podobny, alegoryczny wydźwięk ma utwór *Hurra!* w wersji *unplugged*, nagrany w 2002 roku pod mottem: *Rock’n’Roll Realschule*.

6. Zakończenie

Na końcu warto podsumować jeszcze ogólny stosunek „Lekarzy” do NRD oraz dekomunizacji tego państwa, odpowiadając przy tym na pytanie: Jakie miejsce zajmują one w całokształcie twórczości zespołu?

³⁴ „...w łazience, po prysznicu, spojrzął ku dołowi swego ciała... i dostrzegł pierwsze włosy łonowe”, *Vollkommen Gefangen im Schattenreich von Die Ärzte*, DVD, 2003.

³⁵ „...traktuje o brzuchomówcach”, tamże.

³⁶ *Killer*, DVD, 2000.

³⁷ „O stary, o stary. Wszystko jest złe. Będzie jeszcze gorzej / O stary, o stary. Wszystko złe, nie znieosę tego dłużej / O stary, o stary. Wszystko jest takie złe.”, tamże.

³⁸ Por. teledysk: *Hurra!*, 1995.

Jak już stwierdzono wyżej „Lekarze” są kapelą o raczej lewicowych poglądach, stąd też może poniekąd dziwić, powściągliwy stosunek do samego NRD oraz aż nadto alegoryczne „przesłanie dekomunizacyjne”. Tego typu rozwiązanie należy tłumaczyć przede wszystkim troską o komercję. Oznacza to ściślej, iż ewentualna tematyka pochwalająca, z jednej strony NRD, z drugiej zaś odnosząca się aż nadto sceptycznie do dekomunizacji „Nowych Bundeslandów”, spotkałaby się z ostrą krytyką odbiorców, co w efekcie doprowadziłoby do spadku popularności zespołu. To z kolei przyniosłoby ujemne skutki w formie mniejszej ilości sprzedanych albumów oraz singli. Tak też powstał utwór, który swój właściwy charakter ujawnia dopiero po obejrzeniu nagranych w celu promocji wideoklipu. W ten sposób otrzymano estetyczny obraz, który daleki jest od pochwały NRD, czy też piętnowania osiągnięć demokracji. „Lekarze” zwracają zatem jedynie uwagę społeczeństwa na fakt, iż dekomunizacja „Nowych Landów” nie dla wszystkich przyniosła polepszenie sytuacji społecznej, lub materialnej.

Jeśli chodzi o miejsce tematyki NRD w całokształcie twórczości zespołu to stwierdzić trzeba jasno, iż jest ona efektem upolitycznienia zespołu po reaktywacji w roku 1993 oraz ścisłego obstawania przy twierdzeniu: „trzeba zająć stanowisko”. Tematyka dotycząca NRD oraz dekomunizacji stanowi dość skąpy wycinek dorobku artystycznego na tle całokształtu twórczości zespołu. Należy zatem przyjąć, iż ten jeden utwór (wraz z wideoklipem), wystarczają „Lekarzom”, aby jasno i wyraźnie przekazać publiczności swój stosunek do NRD oraz jej dekomunizacji.

Zespół w swojej kilkunastoletniej historii istnienia stał się nie tylko wzorem do naśladowania dla innych kapel, ale również ciekawym przykładem ewolucji pogładowej – od bezideowej twórczości, do wyrażania jasnego stanowiska politycznego i społecznego w swych utworach. „Die Ärzte” są również ciekawym przykładem przekształcania się obrazu samego punka, zarówno w formie muzycznej, jak i ideologicznej oraz wizualnej. Niektórzy mogą stwierdzić, nie zachowując przy tym oczywiście pewnej dozy racji, iż na przestrzeni lat, zarówno obraz, jak i muzyka „Lekarzy” uległy pewnej degeneracji, nabierając czysto komercyjnego pop-rockowego charakteru. Niezależnie jednak od tego, jak się ocenia zespół pod tym względem, to trzeba stwierdzić stanowczo, iż „Die Ärzte” wraz ze swoją bujną twórczością wpisali się na stałe w historię niemieckiego rocka.

7. Wykaz źródeł:

7.1. Dyskografia zespołu „Die Ärzte”:

Uns geht's prima (minialbum, 1984)

Debil (album, 1984)

Im Schatten der Ärzte (album, 1985)

Die Ärzte (album, 1986)

Ist das alles? (13 Höhepunkte mit den Ärzten) (kompilacja, 1987)
Ärzte ab 18 (kompilacja, 1987)
Das ist nicht die ganze Wahrheit... (album, 1988)
Live – Nach uns die Sintflut (album koncertowy, 1988)
Die Ärzte früher / Der Ausverkauf geht weiter (kompilacja, 1989)
Die Bestie in Menschengestalt (album, 1993)
Das Beste von kurz nach früher bis jetze (kompilacja, 1994)
Planet Punk (album, 1995)
Le Frisur (album, 1996)
13 (album, 1998)
Wir wollen nur Deine Seele (album koncertowy, 1999)
Satanische Pferde (album koncertowy, 2000)
Runter mit den Spendierhosen, Unsichtbarer! (album, 2000)
5, 6, 7, 8 – Bullenstaat! (album, 2001)
Rock'n'Roll Realschule (album koncertowy – MTV Unplugged, 2002)
Geräusch (album, 2003)
Devil (re-release albumu Debil, 2005)
Bäst Of... (kompilacja, 2006)
Jazz ist anders (album, 2007)

7.2. Zapisy audio-wizualne z udziałem zespołu „Die Ärzte”:

Die Ärzte Unplugged – Rock'n'Roll Realschule, DVD, 2002
Die Band, die sie Pferd nannten, podwójna DVD, 2004.
Die beste Band der Welt (...und zwar live!), VHS, 1988.
Die beste Band der Welt (...und zwar live!) II, VHS, 1989.
Charlotte Roche trifft..., PRO7, wyświetlono 10.11.2003.
Gefangen im Schattenreich von Die Ärzte – Teil 1, VHS, 1996.
(Noch mehr) Gefangen im Schattenreich von Die Ärzte – Teil 2, VHS, 1996.
Killer, DVD, 2000.
Vollkommen Gefangen im Schattenreich von Die Ärzte, DVD, 2003.
Wir wolln die Ärzte sehen, DVD, 2003.

7.3. Źródła internetowe:

<http://de.wikipedia.org/>
<http://www.bademeister.com/>
 Oficjalna strona zespołu „Die Ärzte”.
<http://www.bundespruefstelle.de/>
 Strona internetowa Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (15.03.2005).
<http://www.dieaerzte.de/>
 Nieoficjalna strona internetowa wykonana przez fanów zespołu „Die Ärzte”. Istnieje od grudnia 1999 roku.

<http://www.die-beste-band-der-welt.de/>

Nieoficjalna strona internetowa wykonana przez fanów zespołu „Die Ärzte”.

http://www.einslive.de/diemusik/dasinterview/die_aerzte.phtml (17.02.2005)

Wywiad z zespołem „Die Ärzte”.

<http://www.imdb.com/>

Filmowa baza danych.

<http://www.pogophil.de/>

Nieoficjalna strona internetowa wykonana przez fanów zespołu „Die Ärzte”. Istnieje od 1 września 1996 roku.

<http://www.realhomepage.de/members/diebestebandderwelt/> (17.02.2005)

Nieoficjalna strona internetowa wykonana przez fanów zespołu „Die Ärzte”.

<http://www.schwarzkopf-verlag.de> (15.03.2005)

Strona domowa wydawnictwa „Schwarzkopf Verlag”, zawierająca m.in. wywiad z zespołem „Die Ärzte”.

<http://www.surfacemagazin.de/stories/clubpc69.htm> (17.02.2005)

Informacje i historia klubu „PC 69” w Bielefeld.

7.4. Literatura:

Karg Markus, *Die Ärzte – Ein überdimensionales Meerschwein frisst die Erde auf*, Berlin 2001.

Liebing Hagen, *Meine Jahre mit „Die Ärzte“*, Berlin 2003.

Martin Murielle, *Die Ärzte – Auf den Spuren der Kultband zwischen Charts & Provokation*, Düsseldorf 2001.

Wielki słownik niemiecko-polski pod red. L. Bielasa et al. Warszawa 1985.

7.5. Filmy:

Der Todesking („Król śmierci”), reż. Jörg Buttgerit, RFN 1989, 74 min.

Durch die Nacht mit Julie Delpy und Bela B., reż. Mathilde Bonnefoy, RFN 2004, 60 min.

Käpt'n Blaubär, reż. Hayo Freitag, Niemcy 1999, 85 min.

Obsession („Obsesja”), reż. Peter Sehr, Niemcy 1997, 114 min.

Richy Guitar („Richy Guitar”), reż. Michael Laux, RFN 1984, 90 min.

Soylent Green („Zielona pożywka”), reż. Richard Fleicher, USA 1973, 97 min.

Wie Feuer und Flamme, reż. Connie Walter, Niemcy 1992, 94 min.

7.6. Teledyski:

Gehn wie ein Ägypter, 1987.

Zu spät, 1988.

Westerland, 1988.

Schrei nach Liebe, 1993.
Mach die Augen zu, 1993.
Friedenspanzer, 1994.
Quark / Revolution ,94, 1994.
Ein Song namens Schunder, 1995.
Hurra, 1995.
Rod Loves You, 1996.
3-Tage-Bart, 1996.
Mein Baby war beim Frisör, 1996.
Ein Schwein namens Männer, 1998.
Goldenes Handwerk, 1998.
1/2 Lovesong, 1998.
Rebell, 1999.
Elke, 1999.
Machmal haben Frauen..., 2000.
Wie es geht, 2000.
Unrockbar, 2003.
Dinge von denen, 2004.
Deine Schuld, 2004.

Aneks nr 1

„Die Ärzte“, Hurra!, Plant Punk, 1994

*Weißt du noch wie's früher war? Früher war alles schlecht.
Der Himmel grau, die Menschen mies. Die Welt war furchtbar ungerecht.
Doch dann, dann kam die Wende – unser Leid war zu Ende.*

Ref.:

*Hip, hip hurra! Alles ist super. Alles ist wunderbar.
Hip, hip hurra! Alles ist besser, als es damals war.
Früher waren wir alle traurig – wir weinten jeden Tag.
Es nieselte, wir waren oft krank – jetzt ist alles total stark.
Jetzt lachen immer alle und reißen ständig Witze.
Wir sind nur noch am baden gehen – gegen die Hitze.
Und ich find es wirklich stark, daß ich das noch erleben darf.*

Ref.:

*Hip, hip hurra! Alles ist super. Alles ist wunderbar.
Hip, hip hurra! Alles ist besser als es gestern war.
Alle sind happy, alle sind glücklich, alle sind froh,
und überall wo man hinguckt: Liebe und Frieden und so.*

*Gestern ging es allen dreckig – heute geht es steil bergauf.
Jeder hat sechs Richtige – alle sind total gut drauf.
Europa, Asien, Afrika, Australien und Amerika:
Friede, Freude, Eierkuchen – alle singen ja, ja, jaaaaa.*

Ref.:

*Hip, hip hurra! Alles ist super. Alles ist wunderbar.
Hip, hip hurra! Alles ist besser als es gestern war.*

*Hip, hip hurra! Alles ist super. Alles ist wunderbar.
Hip, hip hurra! Alles ist besser als es damals war.
Alle sind Freunde, alle sind happy, alle sind froh,
und überall wo man hinguckt: Liebe und Frieden und so.*

*Und überall wo man hinguckt: Liebe und Frieden,
Und überall wo man hinguckt: Liebe und Frieden,
Und überall wo man hinguckt: Liebe und Frieden und so.*

Gdańsk 2008, Nr. 16

Marek Andrzejewski
Instytut Historii
Uniwersytet Gdański

Das Bild Polens in ausgewählten Geschichtsschulbüchern in der DDR¹

Welches Bild zeichnete die DDR in den Geschichtsschulbüchern von den Polen und von der Republik Polen? Welche Informationen wurden gegeben? Wurden die schwierigsten Fragen der polnisch-deutschen Beziehungen in den Jahren 1939–1945 in vielen Schulbüchern einfach übergangen, verschwiegen? Was lernten ostdeutsche Schüler über die polnischen Teilungen, die polnischen Unabhängigkeitsbestrebungen im 19. Jahrhundert und über die antikommunistische Opposition in der Volksrepublik Polen? Versuchte man in der DDR durch Geschichtsschulbücher tatsächlich den Polen näher zu kommen? Und letztendlich die Frage: Waren die ostdeutschen Lehrbücher nur wenig modifizierte Versionen der früheren deutschen Schulbücher? Jedenfalls enthielten die um die Wende der vierziger zu den fünfziger Jahren herausgegebenen Geschichtsschulbücher in der Regel mehr Informationen über die polnische Geschichte, als die später veröffentlichten Schulbücher. Das betrifft besonders die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit.

Der vorliegende Artikel soll einen Beitrag zur Aufarbeitung der deutsch-polnischen Beziehungen nach 1945 leisten und erhebt nicht den Anspruch einer vollständigen umfassenden Bearbeitung dieses breiten Themas². Aus diesem Grunde konzentriert der Verfasser seine Aufmerksamkeit auf die Darstellung der polnischen Geschichte in den betreffenden DDR-Schulbüchern.

¹ Der Verfasser bedankt sich bei Frau Mag. Doris Wilma (Institut für Germanistik, Gdańsk) für die sprachliche Korrektur des Beitrags.

² Über die Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen nach 1945 ist schon viel geschrieben worden, aber das betrifft in größerem Maße die BRD als die DDR. In den letzten Jahren ist aber ein wachsendes Interesse an den vielseitigen Relationen zwischen Ostberlin und Warschau zu verzeichnen. Als Beispiele dieser Tendenz erwähnen wir hier zwei Bücher: Marion Brandt, *Für eure und unsere Freiheit. Der Polnische Oktober und die Solidarność-Revolution in der Wahrnehmung von Schriftstellern aus der DDR*, Berlin 2002; Burkhard Olschovsky, *Einvernehmen und Konflikt. Das Verhältnis zwischen der DDR und der Volksrepublik Polen 1980–1989*, Osnabrück 2006.

Wenden wir uns zu Anfang den deutsch-polnischen Kontakten zu, die in die zweite Hälfte des X. Jahrhunderts fallen. Ein charakteristisches Beispiel für die Sichtweise der DDR-Autoren findet sich in einem Geschichtsschulbuch von 1953: „In der Mitte des 10. Jahrhunderts entstand durch die Vereinigung der Poljanen mit anderen westslawischen Stämmen im Gebiet der Wisła und Odra ein polnisches Reich. Unter dem Fürsten Mieszko, der bis 992 regierte, musste Polen noch an den deutschen Kaiser Tribut zahlen. Unter Boleslaw I. Chrobry (992–1025) ... Im Jahre 1000 wurde ein polnisches Erzbistum in Gniezno gegründet und damit die Abhängigkeit der polnischen Bischöfe vom Erzbischof von Magdeburg aufgehoben.“³

Schon bei der Darstellung des Mittelalters erschien es den Schulbuchverfassern als Selbstverständlichkeit, dass direkt aus den Lehrbüchern leicht zu erkennen war, welche Gesellschaftsordnung damals in Ostberlin herrschte. Es genügt, ein weiteres Fragment des Schulbuches zu zitieren, um sich davon zu überzeugen, dass die Autoren auf vielfältige Weise mit der regierenden SED verbunden waren: „Die Masse der freien polnischen Bauern, die nur kleine Höfe besaß, leitete den Feudalherren erbitterten Widerstand. Oft kam es zu Aufständen, bei denen die örtlichen Feudalherren erschlagen wurden. Vor allem aber wandten sich die polnischen Bauern gegen die christlichen Priester ... Die aufständischen Bauern zerstörten die Kirchen und Klöster und kehrten zu ihren alten Glauben zurück.“⁴ Schon dieses Zitat verdeutlicht, dass sogar die Autoren, die die Zeit des Mittelalters beschrieben, sehr darauf achteten, im Sinne der „führenden Partei“, der SED, zu handeln.

Im Mittelalter verliefen die Modernisierungsprozesse in Polen oft über die deutsche Kultur. Es ist keinesfalls übertrieben zu sagen, dass deutsche Bürger und Bauern einen großen Einfluss auf die zivilisatorischen Prozesse der polnischen Städte und Dörfer ausgeübt haben. Die Deutschen waren den Polen damals in manchem überlegen und es ist nur zu bedauern, dass die ostdeutschen Autoren dieser Tatsache nur wenig Aufmerksamkeit schenken. In diesem Zusammenhang lohnt es sich zu erwähnen, dass in manchen Lernbüchern Kritik an der deutschen Kolonisation anzutreffen ist. Man beruft sich dabei auf Karl Marx, der behauptete, die deutschen Siedler „haben in Polen die Bildung polnischer Städte mit polnischer Bourgeoisie verhindert“⁵. Die deutschen Siedler prägten trotz der Meinung des oben zitierten „hervorragenden Mediävisten“ doch das Bild der polnischen Städte, u. a. das von Krakau. Eine besondere Bedeutung für die Entwicklung vieler Städte hatten auch die Handelskontakte, und in diesem Kontext fehlen bei der Beschreibung der polnischen Geschichte die hanseatischen Traditionen.

Jahrhunderte lang waren Schlesien und Westpreußen eine Brücke, auf der sich Deutsche und Polen begegneten. Auch Danzig und Breslau waren Städte enger deutsch-polnischer Nachbarschaft, und es ist kein Zufall, dass

³ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 10. Schuljahr. 1. Heft.*, Berlin 1953, S. 75.

⁴ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht 6. Schuljahr. Geschichte des deutschen Volkes vom 10. bis 18. Jahrhundert*, Berlin 1955, S. 165.

⁵ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht 10. Schuljahr*, Berlin 1955, S. 191.

auch heute für sie jene oft betonte Weltoffenheit charakteristisch ist. Gerade in Danzig, Breslau und anderen Städten, deren Geschichte in großem Maße deutsch ist, kann man heute viele Spuren ihrer Vielfalt finden. Wenn man die Schüler objektiv über die deutsch-polnische Vergangenheit informieren will, muss man sich auch in den Schulbüchern auf diese Tatsache berufen. Ein vielseitiges Urteil über die Sachlage zu gewinnen, war jedoch in den DDR-Geschichtslehrbüchern aus politisch-ideologischen Gründen unmöglich. Es darf nicht verschwiegen werden, dass diese Frage in Wirklichkeit ein Tabuthema war. Äußerst bedeutsam für den Geist der Zeit war es, dass die ostdeutschen Schulbuchautoren das Problem der teilweise deutschen Vergangenheit Ost- und Westpreußens, Schlesiens oder Pommerns absichtlich kaum berührt haben. Gewiss kann man darüber spekulieren, was die Schüler in der DDR tatsächlich über die Geschichte der ehemaligen deutschen Gebiete östlich von Oder und Neiße wussten; die Schulbücher waren schließlich nicht die einzige Informationsquelle. Es ist wohl denkbar, dass ihre Inhalte im Vergleich zu den Informationen aus dem Familienkreis und den westdeutschen Medien hier oft einen Gegensatz bildeten.

Die Schlacht bei Tannenberg war eine der wichtigsten und symbolischsten Schlachten in der Geschichte Polens. Aus der Perspektive der ostdeutschen Schulbuchverfasser sieht diese Schlacht anders als in polnischen Geschichtslehrbüchern aus. Das betrifft nicht nur ihre Bedeutung, sondern auch den Beitrag der polnischen, litauischen und, was eine gewisse Übertreibung ist, russischen Truppen zum Sieg über die Kreuzritter. Wörtlich heißt es: „Die entscheidende Schlacht fand 1410 bei Grunwald statt. ... Die Rettung kam durch die russischen (Smolensker) Truppen: sie hielt in der Mitte trotz schwerer Verluste standhaft aus. Das gab den polnisch-litauischen Truppen die Möglichkeit, zum Angriff überzugehen und das Herr des Ordens vernichtend zu schlagen.“⁶ Beachtenswert ist noch in einem anderen Schulbuch die Behauptung, dass die slawischen Völker die deutschen Feudalherren besiegt haben, als ob die Litauer Slawen wären.

Bei der Beleuchtung der politischen Verhältnisse nach dem zweiten Frieden von Thorn (1466) nahmen die Schulbuchautoren eine kritische Haltung gegenüber der neuen Macht ein. „Die polnisch-litauische Union führte zu Versuchen der polnischen Magnaten, im Osten durch Eroberungen ihre Besitzungen auf Kosten der russischen Gebiete zu erweitern. Diese aggressive Politik der polnischen Magnaten im Osten schwächte die königliche Gewalt noch mehr.“⁷ Besonders kritisch wurden in den Geschichtslehrbüchern die polnische Intervention in Russland und die Besetzung Moskaus (1610–1612) durch die polnischen Truppen besprochen. Die russische Bevölkerung, die Bauerntrupps, sollten „erbitterten Widerstand“ leisten, aber die „Bojaren wollten sich mit Sigismund III. verständigen, um ihre soziale und politische Stellung zu halten. Die Verräter unterstützten sogar den Plan des Polenkönigs,

⁶ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 6.*, Berlin 1978, S. 134.

⁷ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht 10. Schuljahr*, Berlin 1955, S. 193.

die Zarenkrone für seinen Sohn zu erwerben. In den Kreml zog polnische Besatzung ein“. Im Sommer 1612 begann aber „der Befreiungskampf“ und das Land „wurde von den Interventen gesäubert“. Der Sieg über Polen sollte, wie in einem DDR-Schulbuch nicht anders zu erwarten war, nur dank „dem einmütigen, entschlossenen Kampf des russischen Volkes“ möglich gewesen sein⁸.

Wenn man auch kritisch über die polnische Intervention schrieb, bedeutete das nicht, dass man auch auf anderen Gebieten ähnliche Töne anschlagen musste. Das Bild Polens im XV. und XVI. Jahrhundert ist allgemein genommen verhältnismäßig sachlich, natürlich abgesehen von „der Leibeigenschaft der Bauern“ und ähnlichen Darstellungen. Aus dem richtigen Blickwinkel betrachtete man die Entwicklung der Hafenstadt Danzig dank des Handels mit Westeuropa und gleichzeitig den Niedergang vieler anderer Städte, die schwache Position der Wahlkönige und die großen Einflüsse der Magnaten sowie die Lubliner Union von 1569, die eine feste „staatliche Vereinigung Polens und Litauens“ bedeutete. Nikolaus Kopernikus wurde als Pole bezeichnet, obgleich wir bei der Charakterisierung dieses genialen Astronomen eine diesbezügliche Einschätzung von Friedrich Engels vorfinden. Es war kein Zufall, dass gerade in einem DDR-Schulbuch die polnische Expansion im Osten als „Eroberungspolitik“ bezeichnet wurde. Naturgemäß fand auch Bogdan Chmielnicki und die von ihm geführte ukrainische Befreiungsbewegung bei den ostdeutschen Autoren Anerkennung⁹. Über den „Retter Wiens“, König Johannes III. Sobieski, finden wir aber leider nur kurze Erwähnungen¹⁰. Etwas mehr Raum widmete man in den Geschichtslehrbüchern König August dem Starken, nicht zuletzt weil er doch eng mit Sachsen verbunden war. Auch bei kurzer Charakterisierung seiner Herrschaft erörtert man kritisch die Verhältnisse in Polen und den Hintergrund seiner Königswahl: „Ehe es dazu kam, musste der sächsische Kurfürst nicht nur zum katholischen Glauben übertreten, sondern auch einen Teil des polnischen Adels bestechen.“¹¹

Ein interessantes und für unseren Zusammenhang sehr wichtiges Thema sind die drei Teilungen Polens. Ihren Grund sah man mit Recht darin, dass es in Polen im XVIII. Jahrhundert „kein starkes Königtum“ gab¹². Das geringe Interesse, das die polnische Verfassung von 1791 dagegen in den Schulbüchern findet, ist erstaunlich. Hervorgehoben wird in verschiedenen DDR **Geschichtslehrbüchern jedoch, dass „1772 Preußen das Gebiet zwischen Ostpreußen und Pommern“ raubte und „bis 1918 hörte Polen auf, ein selbständiger Staat zu sein“**¹³. Es ist wichtig, hier zu bemerken, dass sich die Schulbuchautoren sehr kritisch über die polnischen Teilungen äußern und in großem Maße die Schuld dafür dem preußischen Staat aufbürden. **„Die Teilung Polens war ein Unglück für die**

⁸ *Ibidem.*, S. 300–302.

⁹ *Ibidem.*, S. 300–305.

¹⁰ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht 6. Schuljahr*, Berlin 1951, S. 103.

¹¹ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 7.*, Berlin 1988, S. 123.

¹² *Ibidem.*

¹³ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht 7. Schuljahr*, Berlin 1952, S. 103.

polnische Bevölkerung". „Für das polnische Volk begann eine Periode eines mehr als hundertjährigen Kampfes um seine nationale Befreiung. Es wurde dabei von fortschrittlichen Kräften Deutschlands, besonders von der Arbeiterbewegung und solchen Revolutionären, wie Karl Marx und Friedrich Engels, unterstützt.“¹⁴

Über den Novemberaufstand konnten die ostdeutschen Schüler verhältnismäßig viel erfahren. Mit Recht verbindet man diese polnische Unabhängigkeitsbewegung mit der Nachricht über den Ausbruch der Revolutionen in Paris und Brüssel. Dann aber geht man zur marxistisch gefärbten Argumentation zurück und schreibt z.B.: „Aber aus der Adelserhebung wurde kein Volksaufstand, weil auch der polnische Adel nicht bereit war, den Bauern Land zu geben und sie aus Leibeigenschaft zu entlassen. ... Über das besiegte Polen verhängte der Zar ein grausames Strafgericht. Tausende wurden hingerichtet oder verbannt. ... Tausende verließen Polen und suchten in der Schweiz, in England und in Frankreich eine neue Heimat.“¹⁵. Wie immer trugen die Aristokraten die Schuld an der Niederlage des Aufstandes, da diese „ihre Vorrechte nicht opfern“ wollten und „deshalb ... kein gemeinsamer Kampf gegen den Zaren zustande kam“¹⁶.

Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass in manchen Geschichtslehrbüchern über den Novemberaufstand nur ein Satz zu finden ist¹⁷. Wenn dieser alles in allem auch relativ befriedigend dargestellt wurde, so sucht doch der junge Leser umsonst irgendeine Information über den Januaraufstand.

Wenn in den Schulbüchern vom Kulturkampf die Rede ist, wird die polnische Frage dabei außer Acht gelassen¹⁸. Bei der Betrachtung der politisch-sozialen Verhältnisse im Wilhelminischen Reich war jedoch darauf hingewiesen worden, dass die polnische Bevölkerung in den von Preußen besetzten Gebieten oft unterdrückt wurde. „Die Verwaltung und Rechtsprechung in diesen Gebieten lag in den Händen preußischer Beamter. In den Ämtern, vor Gericht und in den Schulen wurde die polnische Sprache schrittweise verboten.“¹⁹ Die antipolnische Haltung der preußischen Behörden sollten bei den Schülern zusätzlich noch gewisse Bilder verstärken. Ein anschauliches Beispiel bietet hier eine Illustration mit der Unterschrift: „Vertreibung eines polnische Bauern von seinem Land durch preußische Polizei“²⁰.

Wenig Beachtung fanden in den meisten DDR-Schulbüchern der Schulstreik und die Widersetzung der polnischen Kinder dagegen, in Deutsch statt in ihrer Muttersprache Polnisch beten zu müssen²¹. Dafür gab es, wie es scheint, einen triftigen Grund: man wollte auf diese Weise dem jungen Leser

¹⁴ *Geschichte Lehrbuch für Klasse 7*, Berlin 1990, S. 152, 242.

¹⁵ *Neue Zeit. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht der Oberschule*, Berlin 1957, S. 61–62.

¹⁶ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht 7. Schuljahr*, Berlin 1952, S. 134.

¹⁷ Dazu ein Beispiel: *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 7*, Berlin 1984, S. 144.

¹⁸ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 7. Schuljahr*, Berlin 1952, S. 21–22.

¹⁹ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 8.*, Berlin 1989, S. 137.

²⁰ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 8.*, Berlin 1969, S. 99.

²¹ Vgl. *Ibidem.*, S. 100.

nicht zeigen, welch großen Einfluss die katholische Kirche in der Geschichte Polens ausübte. Es ist wahr, dass in den Geschichtslehrbüchern kein Hehl aus der antipolnischen Politik der preußischen Verwaltung gemacht wurde: die Vertreibung der polnischen Bauern von ihrem Boden sowie das Verbot der polnischen Sprache im preußischen Staat ist eine unwiderlegbare Tatsache. Zum besseren Verständnis der wirklichen Lage der Polen unter der Herrschaft von Wilhelm II. muss aber betont werden, dass im Vergleich zur Situation der polnischen Bevölkerung im Zarenreich die Polen trotz aller Beschränkungen Möglichkeiten für die Entwicklung der eigenen Kultur hatten.

Mythen erhalten in den DDR-Geschichtsdarstellungen eine wichtige Funktion und es ist kein Wunder, dass in allen Lehrbüchern die Geschichte der Arbeiterbewegung einen besonderen Schwerpunkt bildete. Das betrifft auch die polnische Arbeiterbewegung, deren tatsächliche Bedeutung und Einfluss auf die polnische Bevölkerung maßlos übertrieben wurde. Ein ganz treffendes Beispiel bietet hier ein Lehrbuch aus dem Jahre 1952, in dem der Versuch unternommen wurde, den ostdeutschen Schülern Ludwik Waryński näher zu bringen. „Die Entwicklung der Arbeiterbewegung war eng mit dem Wirken des hervorragenden proletarischen Revolutionärs Ludwik Waryński verbunden. Im Jahre 1882 schuf Waryński im Königreich Polen die illegale Partei „Proletariat“ ...Das „Proletariat“ strebte nach einer Kampfgemeinschaft mit den revolutionären Organisationen in Russland.“ Auch hier wird grundsätzlich ein internationales Konzept präsentiert und so lesen wir weiter: „Waryński entlarvte die Nationalisten, die das Proletariat vom Wege des Klassenkampfes abzulenken und ihm Hass gegen Russland und das russische Volk einzuflößen suchten, und verteidigte die Ideen des proletarischen Internationalismus.“²²

Ähnliche, „internationalistische“ Tendenzen enthält auch das Schulbuch *Geschichte der Neuzeit 1870–1918*²³, in dem über die Revolution vom 1905 geschrieben wurde. Sie breitete sich nach den Ereignissen in St. Petersburg schnell auf das Königreich Polen aus und sollte ein Beispiel für die Zusammenarbeit der polnischen und russischen Arbeiter sein. Interessant ist ferner die Erwähnung eines berühmten „echten Polen“, Felix Dzierzynski, der in Warschau 1905 eine Massendemonstration organisierte²⁴.

Der Blick in die DDR-Schulbuchliteratur verdeutlicht, wie oft nicht nur sowjetische, sondern auch russische Geschichte dargestellt wurde. Das zeigt deutlich das *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 10. Schuljahr. 1. Heft*, in dem die alte Geschichte Russlands mehr Raum als die Polens einnahm²⁵; **in einem anderen Schulbuch nicht weniger als eines von zehn Kapiteln**²⁶: **„Die Entwicklung Russlands zur absolutistischen Großmacht“ ist dem Zarenreich gewidmet.**

²² *Geschichte der Neuzeit 1870–1918*, Berlin 1952, S. 96.

²³ Berlin 1952, S. 97.

²⁴ *Geschichte der Neuzeit 1870–1918*, Berlin 1952, S. 97.

²⁵ Berlin 1953, S. 90–98.

²⁶ *Lehrbuch für das Geschichtsunterricht der Oberschule*, Berlin 1958, S. 35–46.

Ein weiteres Moment, das hier eine Unterstreichung verdient, ist die weitgehende Betonung der engen deutsch-russischen Kontakte in der Vergangenheit. Als einprägsamstes Beispiel wäre hier der Titel eines Unterkapitels „Beginn der deutsch-russischen Waffenbrüderschaft“ (es handelt sich hier um die Kampagne des Jahres 1812) zu nennen. In Russland wirkten damals „deutsche Patrioten für das Entstehen der deutsch-russischen Waffenbrüderschaft“²⁷.

Die Überwindung der Teilungen und die Rückkehr des polnischen Staats 1918 auf die Karte Europas fanden bei den Schulbuchautoren keine große Resonanz. Manchmal behauptet man aber, dass angeblich das „Sowjetland schon nach der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution Polen die nationale Unabhängigkeit und Freiheit geschenkt hatte“²⁸. Übrigens nicht nur Polen, sondern auch andere Länder Osteuropas kommen in den Schulbüchern „nur flüchtig, rudimentär und unzureichend in den Darstellungen der Geschichte des zwanzigsten Jahrhundert vor“²⁹. Wie sie „veranschaulichen“, gab es in Polen seit 1926 unter Józef Piłsudski „eine Militärdiktatur, die nach und nach faschistische Züge annahm“. Die Geschichtsschulbücher schenkten jeglicher Opposition verhältnismäßig viel Aufmerksamkeit und betonten in der Regel überproportional die Rolle der Kommunistischen Partei Polens und widmeten ihr wesentlich mehr Raum als nötig gewesen wäre. Als Beispiel für diese einseitige Darstellung der Geschichte Polens zwischen den Weltkriegen kann ein Schullehrbuch aus dem Jahr 1982 gelten: „Zwischen 1936 und 1938 entwickelte sich eine starke Volksbewegung (Streiks, Bauernunruhen), wobei die illegale KP Polens für eine antifaschistische Volksfront kämpfte.“³⁰

Es ist wichtig, sich darüber klar zu sein, dass die Zweite Republik Polen bei den DDR-Schulbuchautoren höchst unbeliebt war. Man widmete ihr in den Geschichtslehrbüchern wenig Raum und wenn schon, dann nach dem schwarz-weißen Schema: fortschrittliche Arbeiterklasse und Bauern einerseits und halbfaschistische Regierungskreise andererseits. Außerdem sah man beinahe alle Ereignisse im Kontext des politischen Interesses der Sowjetunion. Ein treffendes Beispiel für eine solche Interpretation der Geschichte ist die Frage der deutsch-polnischen Beziehungen. Die zeitweilige Verbesserung der Atmosphäre zwischen Berlin und Warschau und die Unterzeichnung des Deutsch-Polnischen Nichtsangriffspakts am 26. Januar 1934 stieß in den DDR-Geschichtslehrbüchern auf Kritik und man konnte mitunter den Eindruck gewinnen, dass es sich nicht um deutsche, sondern um sowjetrussische Schulbücher handele. Dazu ein repräsentatives Beispiel: „Mit Polen, einem Land mit 30 Millionen Einwohnern, hatte Deutschland 1934 einen so genannten Freundschaftspakt geschlossen. Die deutschen und polnischen Imperialisten waren sich in einem einig: im Hass gegen die Sowjetunion. Dieser „Freundschaftspakt“ sollte nicht die Freundschaft zwei-

²⁷ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 7.*, Berlin 1990, S. 228.

²⁸ *Lehrbuch für Geschichte der 10. Klasse der Oberschule*, Berlin 1960, S. 112.

²⁹ A. Dimou, *Alter Wein in neuen Flaschen? Darstellungen von Sozialismus in deutschen Schulbüchern*, „Internationale Schulbuchforschung“ 2004, S. 358.

³⁰ *Geschichte in Übersichten. Wissensspeicher für den Unterricht*, Berlin 1982, S. 386.

er Völker festigen.“³¹ Auch hier wird in der Tat grundsätzlich ein sowjetisches Konzept präsentiert und die DDR -Verfasser trugen sehr wenig dazu bei, den jungen Lesern die Vorentwicklung des Zweiten Weltkrieges zu veranschaulichen, um die spezifische Situation besser begreifen zu können.

Hier sei auch erwähnt, dass zwei Jahre früher Warschau einen Nichtangriffsvertrag mit Moskau geschlossen hatte, später aber „... suchte die in Polen herrschende reaktionäre Clique ... Hilfe bei den Westmächten ... Die sicherste Hilfe für Polen wäre der Beistand der Sowjetunion gewesen. 1932 hatte Polen einen Nichtangriffsvertrag mit der Sowjetunion abgeschlossen. Nun, als Polen von einem Überfall Hitlerdeutschlands bedroht war, erklärte die Sowjetregierung, dass sie treu zu ihren Bündnispflichten stehe und Polen im Fall eines Angriffs durch Hitlerdeutschland Beistand leisten würde. Die reaktionäre polnische Regierung der Gutbesitzer und Industriellern lehnte das Angebot ab; in ihrem Hass gegen die Sowjetunion opferte sie die Sicherheit Polens. Sie suchte Hilfe bei England.“³²

Die Schilderung des Ursprungs des Zweiten Weltkrieges bedarf mit Sicherheit im Falle der DDR-Geschichtslehrbücher im Interesse der historischen Wahrheit einer generellen Umarbeitung, denn die Sowjetunion wurde den Schülern als ein den Frieden liebender Staat präsentiert, und sogar der deutsch-sowjetische Nichtangriffspakt vom 23. August 1939 änderte nichts an diesem propagandistischen Bild. „In ihrem Streben, den Frieden zu erhalten, vor allem auch einen Krieg zwischen Deutschland und der Sowjetunion zu vermeiden, schloss sie ihr Abkommen mit den Leuten, die in Deutschland regierten.“³³ Diese tendenziöse Version wurde den Schülern auch noch im Jahre 1988 verabreicht. Ein Beispiel dafür, eines von vielen: „Die UdSSR durchkreuzte die Absicht, eine mächtige antisowjetische Einheitsfront zu bilden, und setzte der deutschen Aggression in Osteuropa Grenzen. Der Vertrag sicherte der Sowjetunion für fast zwei Jahre den Frieden, die sie nutzen konnte um ihre Verteidigungskraft zu erhöhen.“³⁴ Die Tatsache, dass der Ribbentrop-Molotow-Pakt in Wirklichkeit auf Kosten Polens ging, wurde von den Schulbuchautoren mit Stillschweigen bedacht..

Zwar erklärten Großbritannien und Frankreich am 3. September 1939 dem Dritten Reich den Krieg, aber die Lage Polens „war von Anfang an hoffnungslos. Die Hilfe der Sowjetunion war von der polnischen Regierung abgelehnt worden. ... Mehr als zehntausend deutsche Flugzeuge griffen in die Kämpfe ein und bombardierten pausenlos die polnischen Städte“³⁵. Mit

³¹ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 8. Schuljahr. Die Faschistische Diktatur in Deutschland und der Zweite Weltkrieg*, Berlin 1952, S. 37.

³² *Ibidem.*, S. 38.

³³ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 8. Schuljahr. Die Faschistische Diktatur in Deutschland und der Zweite Weltkrieg*, Berlin 1952, S. 39.

³⁴ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 9.*, Berlin 1988, S. 145. „Sowjetgeschichte erscheint als ein „Masterplan“ perfekt durchdacht und ausgeführt, mit klaren Zielen und Ergebnissen“ (A. Dimou, *op. cit.*, S. 351).

³⁵ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 8. Schuljahr. Die Faschistische Diktatur in Deutschland und der Zweite Weltkrieg*, Berlin 1952, S. 40.

Recht betont man in den DDR-Schulbüchern, dass die tapfer kämpfende polnische Armee kräftemäßig unterlegen war. Zugleich unterstreicht man die defätistische Haltung Frankreichs und Großbritanniens. Diese „ließen, obwohl sie über ausreichende Kräfte verfügten, ihren polnischen Bundesgenossen im Stich und blieben militärisch untätig. Polen erlitt bis Ende September 1939 eine Niederlage. Das geschah, weil das faschistische Deutschland überlegen war, die Westmächte keine militärische Hilfe leisteten und die herrschenden Kreise Polens eine antisowjetische Politik betrieben hatten, die ein Bündnis mit der UDSSR vereitelte, das eine Chance zur Rettung Polens gewesen wäre.“³⁶

Die Schulbuchautoren machten keinen Hehl daraus, dass sie in der Tat die Rolle von Anwälten der Sowjetunion übernahmen. An dieser Stelle lohnt es sich, ein Geschichtslehrbuch zu zitieren: „Am 17. September 1939, als keine polnische Regierung mehr bestand und der polnische Staat zerfiel, befreite die Rote Armee das frühere westliche Belorussland und die Westukraine, Länder, die von Ukrainern und Belorussen bewohnt waren und die bis 1920 zu Sowjetrussland gehört hatten und damals von den imperialistischen Machthabern Polens geraubt worden waren.“³⁷

In den uns interessierenden Schulbüchern entstand oft ein einseitiges Bild des Überfalls der Wehrmacht auf Polen, und nicht nur die „faschistischen Bomber“ trugen Schuld an dem Leid der polnischen Bevölkerung, aber angeblich auch die polnische Heeresleitung. Sie „hatte sich völlig unzulänglich auf die Abwehr der faschistischen Luftwaffe und Panzer vorbereitet, was Tausende von Menschen mit dem Tode bezahlten“³⁸. Nicht besser äußerten sich die Schulbuchautoren über die polnische Regierung, die angeblich „die nationalen Interessen des polnischen Volkes“ verriet³⁹. An diesen Beispielen wird deutlich, wie die Geschichtslehrbücher in den allgemeinen propagandistischen Chor einstimmten. Mit Leichtigkeit könnte man eine Menge derartiger Beispiele anführen. So stößt man u.a. auf „Perlen“, wie die folgende: „Entscheidende Schuld an der Niederlage Polens hatten die polnischen Gutbesitzer und Kapitalisten, deren Sowjetfeindlichkeit zusammen mit den Intrigen der Westmächte das Land militärisch isoliert hatte“⁴⁰. Man könnte zahlreiche weitere Beispiele dafür nennen, dass z.B. „die französischen Imperialisten den Krieg als ein großes Geschäft betrachteten.“⁴¹

Die DDR-Geschichtsschulbücher haben eines gemeinsam: Sie behandeln relativ ausführlich den Verlauf des Zweiten Weltkrieges in der Sowjetunion.

³⁶ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 9*, Berlin 1970, S. 192–193.

³⁷ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 8. Schuljahr. Die Faschistische Diktatur in Deutschland und der Zweite Weltkrieg*, Berlin 1952, S. 41.

³⁸ *Neueste Zeit. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht der erweiterten Oberschule 12. Klasse*, Berlin 1961, S. 201.

³⁹ *Lehrbuch für Geschichte. 10. Klasse 1. Teil Oberschule und erweiterte Oberschule*, Berlin 1964, S. 9–11.

⁴⁰ *Neueste Zeit. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht der erweiterten Oberschule 12. Klasse*, Berlin 1961, S. 201.

⁴¹ *Lehrbuch für Geschichte. 10. Klasse 1. Teil Oberschule und erweiterte Oberschule*, Berlin 1964, S. 9–11.

Nehmen wir als Beispiel nur ein Geschichtsschulbuch, in dem wir u.a. das Unterkapitel „Der heimtückische Überfall auf die Sowjetunion“ finden. Ein anderer Teil des Schulbuches lautet: „Die Heldin Sonja Kosmodemjanskaja“⁴². Es ist wichtig, hier zu betonen, dass eine solche „Würdigung“ in einem bereits nach 1956 herausgegebenen polnischen Geschichtslehrbuch unmöglich gewesen wäre. Im polnischen Geschichtsunterricht waren die prosowjetischen „Verbeugungen“ keinesfalls so stark ausgeprägt wie in der DDR.

Gleich nach der Besetzung Polens durch das Dritte Reich entwickelte sich ein Widerstandskampf, der aber in DDR-Geschichtsschulbüchern weit entfernt von der Wirklichkeit dargestellt wurde. Angeblich sollten dabei polnische Kommunisten und ihnen nahe stehende Gruppierungen die erste Geige gespielt haben. „Es gelang der von der Polnischen Arbeiterpartei geführten Arbeiterklasse in den Jahren 1943 und 1944, den Einfluss der bürgerlichen polnischen Exilregierung in London zurückzudrängen und die Führung der polnischen Widerstandsbewegung gegen die deutsch-faschistischen Okkupanten zu erringen ... Große Bedeutung für die Stärkung der antifaschistisch-demokratischen Kräfte in Polen hatten die Beratungen im Mai 1944 in Moskau ... **21. Juli ... das Polnische Komitee der Nationalen Befreiung** ... Die neue Staatsmacht ... stellte ihrem Klassenwesen nach eine revolutionär-demokratische Diktatur der Arbeiter und Bauer dar.

Am 22. Juli 1944 gab das Polnische Komitee der Nationalen Befreiung ein „Manifest an das polnische Volk, das Lubliner Manifest, heraus. Dieser Tag wurde zum Geburtstag der Volksrepublik Polen.“⁴³

Die Geschichte der Widerstandsbewegung in Polen galt in den ostdeutschen Lehrbüchern lange Zeit schlechthin fast nur als die Geschichte der kommunistischen Partisanen. Die Rolle der Landes Armee (Armia Krajowa) wurde oft unterschätzt und nicht selten ließen die Schulbuchautoren gar nichts davon verlauten. Nach ihrer Ansicht seien vor allem Arbeiter und Bauern aktiv im Kampf gegen Hitlerdeutschland gewesen und zumeist seien sie es auch gewesen, die die größten Opfer brachten: „In Polen“, kann der Schüler in einem Geschichtslehrbuch lesen, „wurden die besten Vertreter der Arbeiter- und Bauernorganisationen, der Jugend und der Intelligenz eingekerkert und zu einem großen Teil ermordet“⁴⁴.

An den bisherigen Beispielen wird noch etwas deutlich, nämlich die systematische Manipulierung und der Mangel an Objektivität. Die Entwicklung des Widerstandes in Europa ist so dargestellt, dass man sich des Eindrucks nicht erwehren kann, die Schulbuchverfasser würden zu sehr an selektiven Fakten haften. Die antihitlerische Untergrundbewegung in Polen wird deutlich unterschätzt. Es ist zum Beispiel bezeichnend, dass „in den besetzten tschechischen Gebieten es im Herbst 1939 zu Massendemonstrationen kam. ... In Polen entstanden die ersten Partisaneneinheiten. Zu großen Streiks

⁴² *Geschichtslesebuch für das achte Schuljahr*, Berlin 1954, S. 145, 152–153.

⁴³ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10.*, Berlin 1977, S. 12–13.

⁴⁴ *Neuste Zeit. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht der Oberschule. Teil 2.*, Berlin 1957, S. 92.

... kam es in Belgien, den Niederlanden und Frankreich. ... Besonders stark war die französische Widerstandsbewegung, die Resistance....“⁴⁵. Dieses Zitat zeigt übrigens deutlich, dass das Wissen der ostdeutschen Schüler über Größe und Intensität des Widerstandes im okkupierten Polen meistens sehr oberflächlich war.

Naturgemäß setzte man bei der Darstellung der deutschen Okkupation auf den polnischen Gebieten den Hauptakzent auch auf die Ermordung der Juden. Häufiger schrieb man über den Aufstand im Warschauer Ghetto als über den Warschauer Aufstand. Neben allgemeinen Informationen finden die jungen Leser ziemlich oft Bilder, die ihnen die Naziverbrechen veranschaulichen sollen. So kann man beispielsweise in einem Geschichtsbuch auf zwei Bilder treffen: Eines zeigt polnische Juden, die von Haus und Hof vertrieben werden. Das zweite Foto dagegen ist ein weltbekanntes Bild: Einwohner des Warschauer Gettos, die zusammengetrieben und verschleppt werden⁴⁶. In den DDR-Lehrbüchern nahm auch die polnisch-sowjetische „Waffenbrüderschaft“ etwas Raum ein. So sollten polnische Soldaten und Rotarmisten „Schulter an Schulter“ „für die Befreiung vom Faschismus“ gekämpft haben. Die polnische Bevölkerung dagegen „begrüßte begeistert“ „die einmarschierenden sowjetischen und polnischen Truppen“⁴⁷. In einem anderem Schulbuch schrieb man unter einem Foto, dass die „Einwohner der von den Hitlerfaschisten befreiten Stadt Kraków Soldaten und Offiziere der Sowjetarmee begrüßten“⁴⁸.

Bezeichnenderweise kommen auch die heiklen Fragen der deutsch-polnischen Beziehungen nach 1945 kaum zur Sprache. So interessierten sich die DDR-Autoren der Geschichtsschullehrbücher nicht für die Vertreibung. Sie betrieben eine Politik des „Kopf-in-den-Sand-Steckens“, die für die tatsächliche Versöhnung zwischen Deutschen und Polen keinen Beitrag leistete. Das betrifft naturgemäß die Frage der neuen deutsch-polnischen Grenze, die auch für die DDR-Bürger anfänglich sehr schwer zu akzeptieren gewesen war.

Für unser Thema ist wichtig, dass sich die Schulbuchautoren nicht scheuten, über die Zerstörungen Polens zu schreiben. Sie verschweigen hier nicht die Rolle des Dritten Reiches und manchmal überhöhten sie die menschlichen Verluste und Zerstörungen. „Allein in Polen wurden sechs Millionen Menschen, jeder vierte (?– M.A.) polnische Bürger, von den Faschisten grausam ermordet. Warschau war zu 75 Prozent dem Erdboden gleichgemacht worden.“⁴⁹ Um noch ein Beispiel anzuführen: „Im Krieg wurden 42 Prozent aller polnischen Hafenanlagen zerstört.“⁵⁰

⁴⁵ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 9.*, Berlin 1970, S. 200.

⁴⁶ *Neueste Zeit. Lehrbuch für den Geschichtsunterricht der Oberschule*, Berlin 1957, S. 93. Siehe auch: S. Kuchler, *DDR- Geschichtsbilder. Zur Interpretation des Nationalsozialismus, der jüdischen Geschichte und des Holocaust im Geschichtsunterricht der DDR*, „Internationale Schulbuchforschung“ 2000, S. 31–47.

⁴⁷ *Lehrbuch für Geschichte der 10. Klasse der Oberschule*, Berlin 1960, S. 112.

⁴⁸ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10. Teil 1*, Berlin 1976, S. 19.

⁴⁹ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 8. Schuljahr. Der Wiederaufbau der zerstörten Gebiete und der demokratische Neuaufbau Deutschlands*, Berlin 1952, S. 16.

⁵⁰ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10.*, Berlin 1977, S. 98.

Bei dieser Gelegenheit soll erwähnt werden, dass auch in den DDR-Lehrbüchern für Geographie den Leiden des polnischen Volkes, „die die deutschen Faschisten ... im zweiten Weltkrieg zufügten“ verhältnismäßig große Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Gewaltig waren „die Zerstörungen der Häuser, Fabriken und Felder im ganzen Land. Auch Warschau, die Hauptstadt Polens, war am Ende des zweiten Weltkrieges fast vollständig zerstört. Mehr als 800.000 Einwohner fanden den Tod. Etwa $\frac{3}{4}$ aller Wohnungen waren vernichtet. Nach dem Krieg bauten die polnischen Menschen ein neues Warschau auf.“⁵¹

Überdurchschnittliche Aufmerksamkeit wird der Entwicklung der Situation in Polen nach 1945 geschenkt. Das war natürlich keine objektive Darstellung der Machtübernahme durch die polnischen Kommunisten. Der Schüler bekam ein von der Wirklichkeit weit entferntes verbrämtes Bild, das große Ähnlichkeit mit der Darstellung der neuesten deutschen Geschichte zeigte. Dass die Kommunisten sowohl in Polen als auch in der DDR dank der sowjetischen Bajonette an die Macht kamen, davon stand in den Geschichtslehrbüchern nichts. Der junge Leser konnte dagegen von der großen „Unterstützung“ der neuen Machthaber durch die polnische Bevölkerung lesen. Die meisten Polen sollten sich angeblich für die radikalen Veränderungen im gesellschaftlichen Leben Polens entschieden haben. „Die Sejm-Wahlen vom 19. Januar 1947 besiegelten indes die Niederlage der Reaktion ... Die Polnische Volkspartei konnte nur 10 Prozent der abgegebenen Stimmen für sich verbuchen und erhielt damit die Quittung für ihre reaktionäre Politik.“⁵² Die Wirklichkeit sah allerdings anders aus, aber von entscheidender Bedeutung war hier die Tatsache, dass doch die Kommunisten die Stimmen zählten. Das war hier leider das Wichtigste und die tatsächliche Wahloption der meisten Polen spielte in der Tat keine große Rolle.

Niemand, der die Geschichte Polens kennt, wird bestreiten, dass die Mehrheit der Polen antikommunistisch eingestellt war und natürlich ist. Sogar die Parteimitglieder waren häufiger Opportunisten als überzeugte Kommunisten. Ein durchschnittliches Mitglied der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei war zumeist ein gläubiger Mensch, der mit der Lehre von Lenin in der Tat wenig zu tun hatte. Umso mehr entsprachen die propagandistischen Behauptungen in den DDR-Geschichtsschulbüchern nicht der Wahrheit, dass „Die Werktätigen ihre wirklichen Vertreter in die höchsten Staatsorgane, in Polen in den Sejm, in der Tschechoslowakei in die Nationalversammlung wählten... Hier sind alle Schichten des werktätigen Volkes, die Arbeiter, Bauern, Angestellten, Handwerker und die fortschrittlichsten Intelligenz vertreten.“⁵³

Bei der Analyse der DDR-Schulbücher fällt ins Auge, dass auch die katholische Kirche in Polen sehr kritisch dargestellt wurde. Sie sollte re-

⁵¹ *Geographie. Lehrbuch für Klasse 6.*, Berlin 1989, S. 38.

⁵² *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10.*, Berlin 1977, S. 23.

⁵³ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 8. Schuljahr. Der Wiederaufbau der zerstörten Gebiete und der demokratische Neuaufbau Deutschlands*, Berlin 1952, S. 18.

aktionären Charakter haben und angeblich nicht in die neue sozialistische Gesellschaftsordnung passen. Zwar behandelten die Schulbuchautoren die große Gläubigkeit der polnischen Bevölkerung mit Stillschweigen, aber wenn sie schon über die Geistlichkeit schrieben, machten sie das in bösartiger Form. So sollten „die Politiker der bürgerlichen Bauernpartei ihre Beteiligung an der Regierung auszunutzen, um die Durchführung der Bodenreform zu verzögern. Sie wurden dabei von reaktionären katholischen Geistlichen unterstützt.“ Und weiter lesen wird: „Bewaffnete Banden der Konterrevolution terrorisierten die Bauern und wollten sie dazu bewegen, sich der Aufteilung der Boden zu widersetzen.“⁵⁴

Die Darstellung der inneren Geschichte Polens nach 1945, ähnlich wie für die frühere Zeitperiode, ist keinesfalls aufschlussreich. Ganz im Gegenteil. Sie ist selektiv und dabei oft nach sowjetischem Schema konstruiert, und die Schulbuchautoren haben eine einseitige, „richtige“ Optik. Kein Wunder, dass „trotz erbitterten Widerstandes der Reaktion Anfang 1946 die Nationalisierung der Großindustrie, der mittleren Industrie des Transports und der Banken begonnen wurde“⁵⁵.

Man übertreibt wohl kaum, wenn man behauptet, dass Polen auf die DDR-Schüler keine erhebliche Faszination ausübte. Auch die Geschichtsschulbücher brachten nur sporadisch Informationen über die polnische Kultur und Wissenschaft und es ist fraglich, ob sie zur Herausbildung eines positiven Bildes über Polen beigetragen haben. Über Polen nach 1945 finden wir dagegen verhältnismäßig oft Informationen über die wirtschaftliche Entwicklung des Landes. Die Schüler sollen erfahren: „In Polen wurde der Vorkriegsstand der Produktion durch den Dreijahrplan von 1947 bis 1949 bereits weit überschritten. Mit Riesenschritten wird Warschau wiederaufgebaut. Nach der Erfüllung des polnischen Sechsjahrplanes wird sich der Lebensstandart der Werktätigen um weitere 60 Prozent erhöht haben.“⁵⁶ Dass das Leben in Polen für die meisten Menschen armselig und unfrei war, darüber fand der junge Leser in seinen Schulbüchern kein Wort.

Wir dürfen nicht vergessen, dass die Bebilderung auch in einem Lehrbuch eine eigene Bedeutung zum Ausdruck bringen kann. Die Bilder von neuen wirtschaftlichen Investitionen sollten die Überlegenheit der sozialistischen Volksrepublik Polen über das kapitalistische Vorkriegs-Polen beweisen. Dazu ein Beispiel: ein Foto der Danziger Werft aus dem Jahre 1960: „Vor dem Zweiten Weltkrieg musste Polen Hochseeschiffe importieren, unter der Volksmacht baut und exportiert es selbst moderne Schiffe.“⁵⁷ Um noch ein Beispiel zu erwähnen: „Nowa Huta. Die Wohnstadt zum großen polnischen Stahlkombinat wird gebaut.“⁵⁸ Ein weiteres Beispiel dafür,

⁵⁴ *Lehrbuch für Geschichte. 10. Klasse. Teil 1.*, Berlin 1967, S. 26.

⁵⁵ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10.*, Berlin 1977, S. 22.

⁵⁶ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 8. Schuljahr. Der Wiederaufbau der zerstörten Gebiete und der demokratische Neuaufbau Deutschlands*, Berlin 1952, S. 18.

⁵⁷ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10.*, Berlin 1977, S. 99.

⁵⁸ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 8. Schuljahr. Der Wiederaufbau der zerstörten Gebiete und der demokratische Neuaufbau Deutschlands*, Berlin 1952, S. 16.

auf welch positives Bild der Errungenschaften des sozialistischen Polens man in den Schulbüchern stoßen kann, betrifft Kattowitz: „Die ehemals „schmutzigste Ecke“ Polens mit primitiven Behausungen für Arbeiter wird heute gekennzeichnet durch staatliche Hochhausviertel in Katowice, zahlreiche Neubaugebiete, Grünanlagen und Sportstätten und ein 600 Hektar umfassendes Kultur- und Erholungsgebiet in Chorzów.“⁵⁹ Es bedarf keines besonderen Scharfblicks, um festzustellen, dass solche Informationen nicht selten für die jungen Leser langweilig waren. Man kann angesichts der genannten Beispiele durchaus behaupten, dass nur wenige DDR-Schulbücher ein verhältnismäßig erträgliches Bild der polnischen Nachkriegsgeschichte entwarfen.

In den verschiedenen Lehrbüchern wird deutlich, dass die Unterzeichnung des Abkommens über die Markierung der Oder-Neiße Grenze am 6. Juli 1950 in Zgorzelec (Görlitz) durch Otto Grotewohl und Józef Cyrankiewicz eine Zäsur in den deutsch-polnischen Beziehungen war. „Mit diesem ersten völkerrechtlichen Vertrag der DDR wurden die Voraussetzungen für friedliche und gutnachbarliche Beziehungen zwischen der DDR und Volkspolen geschaffen. Er errichtete eine Barriere gegen die revanchistischen Kreise in der BRD, die die Ergebnisse des zweiten Weltkrieges nicht anerkennen wollten. Das Abkommen verdeutlichte, dass die DDR radikal mit der aggressiven Außenpolitik der deutschen Großbourgeoisie gebrochen hatte und willens war, als deutscher Friedensstaat in Europa zu wirken.“⁶⁰ Objektiv gesehen, war das für die polnische Staatsraison ein wichtiger Schritt, der selbstverständlich unter dem Druck Moskaus verwirklicht wurde. Zwanzig Jahre später, am 7. Dezember 1970, widmete man dagegen der Unterzeichnung des Warschauer Abkommens in den ostdeutschen Geschichtslehrbüchern sehr wenig Aufmerksamkeit. Das änderte sich teilweise erst am Ende der achtziger Jahre⁶¹.

Es mag zu den DDR-Eigenheiten gehören, dass in den Schulbüchern die Frage der Oder-Neiße-Grenze in etwas merkwürdiger Weise dargestellt wurde. Die Argumentationsweise für die Gestalt dieser Grenze musste für die Ohren der ostdeutschen Schüler sonderbar klingen: „Um so schändlicher ist es, wenn in Westdeutschland der geschlagene deutsche Militarismus und Imperialisten gegen die neue Grenze, die endgültig zwischen Deutschland und Polen den Frieden bringen soll, hetzen.“⁶² Noch weiter ging man in einem anderen Schulbuch, in dem man argumentierte, dass Polen nach dem Zweiten

⁵⁹ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10. Teil 2.*, Berlin 1976, S.16.

⁶⁰ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10.*, Berlin 1977, S. 139.

⁶¹ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10.*, Berlin 1989, S. 162–163.

⁶² *Lehrbuch für Geschichte der 10. Klasse der Oberschule*, Berlin 1960, S. 120. Ein polnischer Historiker, Roman Wapiński äußert sich dazu: „Die in der DDR angestellten sozialistischen Umwandlungen sowie die erzielten wirtschaftlichen Erfolge trugen zum Anstieg der Autorität dieses Staates auf der ganzen Welt bei. Dies wurde noch verstärkt durch die von der DDR geführte antiimperialistische Friedenspolitik, die im Gegensatz zur revanchistischen und revisionistischen Bestrebungen der BRD stand. (*Historia dla kl. III liceum ogólnokształcącego. Część druga (Od wybuchu II wojny światowej do roku 1964)*)-Geschichte für die III. Klasse der Allgemeinbildenden Oberschule. Zweiter Teil. (Vom Ausbruch des Zweiten Weltkrieges bis 1964), Warszawa 1970, S. 138

Weltkrieg „Gebiete [erhielt], die ehemals von Slawen besiedelt waren und die es für den Wiederaufbau dringend benötigte“⁶³.

Es bleibt höchst erstaunlich, was die Schüler in der DDR über die Ereignisse von 1956 in Ungarn und Polen aus ihren Geschichtslehrbüchern erfuhren. So grenzt die Beschreibung eines Fotos an blanken Zynismus: „Die klassenbewussten Arbeiter begrüßten die ersten sowjetischen Truppen in Budapest, die mithelfen, die Konterrevolution zu zerschlagen.“ Auch in diesem Geschichtsschulbuch fehlt jegliches Interesse für die Objektivität, und über den polnischen Oktober 1956 kann man lesen. „Im gleichen Jahr unternahmen reaktionäre Kräfte auch in Polen den Versuch, unterstützt von ausländischen Agenten und Provokateuren, die Volksmacht zu stürzen.“⁶⁴ An diesem Beispiel wird deutlich, wie weit die Schulbuchautoren von der Realität entfernt waren.

Die Beschreibung Nachkriegs-Polens konzentriert sich auf die Modernisierung des Landes unter Leitung der dortigen Kommunisten und andere Faktoren, wie etwa soziale Probleme, werden nicht berührt. Auch das Alltagsleben fand in diesen Geschichtslehrbüchern nur ausnahmsweise etwas Platz. Man bemerkt das Fehlen von Informationen zu einer der wichtigsten Perioden von Polens Vergangenheit, und nicht selten hat der Schüler mit einer gewissen Geschichtslosigkeit zu tun.

In den meisten Geschichtsschulbüchern wurde das Tabu-Thema „Solidarność“ natürlich nicht behandelt. Wenn der junge Leser auch in vielen westdeutschen und anderen westlichen Geschichtsschulbüchern nicht selten auf den Namen Lech Wałęsa stößt, geschieht dies nicht im Falle von in der DDR herausgegebenen Lehrbüchern. Für sie war der Vorsitzende der freien Gewerkschaft „Solidarität“ eine eher unwichtige Person. Natürlich wäre es eine Übertreibung, die Geschichtslehrbücher als Maßstab oder Barometer der öffentlichen Meinung in der DDR zu verwenden. Doch bei genauerem Hinsehen zeigen sich aber in den achtziger Jahren auch auf diesem Gebiete gewisse Veränderungen. Die Schulbuchautoren gingen allmählich dazu über, mehr als früher, auch die anderen Fragmente der Geschichte Polens zu berücksichtigen und ihnen mehr Raum zu widmen.

Wie allgemein bekannt ist, verbindet Deutsche und Polen eine lange, aber nicht selten auch leidvolle Geschichte. Vor allem die Zeit des Zweiten Weltkriegs ist den Polen keinesfalls in guter Erinnerung geblieben, und auch das gehört zur historischen Wahrheit. In einem demokratischen Staat kann man natürlich aus der schwierigen Vergangenheit lernen, aber die DDR war ein totalitärer Staat und dies zeigte sich auch deutlich im Bereich des Geschichtsunterrichts. Trotz propagandistischer Behauptungen stößt die Geschichte Polens bei den Schülern in zunehmendem Maße auf Rezeptionsschwierigkeiten. Die in der DDR herausgegebenen Geschichtslehrbücher waren schematisch und oberflächlich und

⁶³ *Lehrmaterialien für den Geschichtsunterricht. Teil 1.*, Berlin 1959, S. 29.

⁶⁴ *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 10. Teil 1.*, Berlin 1976, S.131.

das betrifft auch die Darstellung der komplizierten deutsch-polnischen Beziehungen in der Vergangenheit. Aus den verschiedenen Schulbüchern gewinnt man indirekt den Eindruck, dass es unabhängig von der tendenziösen Auswahl der Fakten aus der polnischen Vergangenheit zu einem Mangel an Lesbarkeit und Anziehungskraft kam. Es darf hier nicht verschwiegen werden, dass die DDR-Geschichtsschulbücher große Ähnlichkeiten mit der DDR-Geschichtsschreibung aufweisen. Das Rad der Geschichte hatte sich in Europa am Ende der achtziger Jahre rascher gedreht, als die Deutschen und Polen vorhersehen konnten. Fromme Wünsche gingen fast wie im Märchen in Erfüllung und seit dem 3. Oktober 1990 gab es einerseits nur noch einen deutschen Staat und andererseits ein demokratisches Polen. Nützlich und interessant wäre es auch zu untersuchen, welches Bild von Polen und seinen Bürgern der ehemalige DDR-Schüler in das vereinigte Deutschland mitnehmen sollte? 40 Jahre DDR hatten das Denken und Fühlen ihrer Bürger tief beeinflusst und geformt. Das Bemühen um größere Objektivität und Sachlichkeit war für damalige DDR-Schulbuchautoren ein fremder Begriff. Stattdessen war ihre Interpretation der polnischen Geschichte extrem vereinfacht und oberflächlich, und in den Geschichtslehrbüchern war die Rede von der „sozialistischen Freundschaft“, die auf denkende Schüler einen sehr künstlichen Eindruck machen musste. Polen, ähnlich wie die DDR ein sozialistischer Staat, sollte in den DDR-Lehrbüchern das Bild eines Freundes haben. Die Erziehungsrealität, der Einfluss von Familie und Medien, erschütterte die Glaubhaftigkeit dieses Bildes. Auch deshalb kann man hier die Ansicht vertreten, dass die ostdeutschen Geschichtsschulbücher bei den Deutschen keine Wende im Polenbild hervorriefen. Der Schüler bekam keine umfassenden Kenntnisse über die polnische Geschichte, sondern sie wurde in großem Maße fragmentarisch und mit propagandistischem Charakter dargestellt. Wenn man aber noch einmal auf die DDR-Geschichtsschulbücher zurückschaut, muss man feststellen, dass sie keinesfalls polenfeindlich waren und dass sie trotz allem und trotz aller Einwände und Unzulänglichkeiten einen gewissen Beitrag zum besseren Verständnis der polnischen Geschichte geleistet haben.

Willi Drost

Betrachtungen eines Danzigers zum Kriegsbeginn Tagebucheintragungen vom 29. August bis zum 19. September 1939

Vorbemerkung

Verborgен in einem kleinen Heftchen mit Aufzeichnungen zu „Metrik und Rhythmik“, die mein Vater offenbar noch vor jener Zeit geschrieben hatte, in der er seine Dissertation über die *Lehre vom Rhythmus* im Jahr 1919 verfasste, finden sich Notizen zur Geschichte Brandenburg-Preußens, zwei Oden von Horaz, darunter eine mit dem symbolhaften Titel *Die Gleichmut wahre dir in schlimmen Tagen...* Inmitten seiner Übersetzung von Sophokles' *Antigone*, die durchgehend auf der linken Seite steht, finden sich Tagebucheintragungen, jeweils rechts, leicht mit Bleistift geschrieben, die einem unerwünschten Leser wie ein Kommentar zum griechischen Text erscheinen musste. Willi Drost (1892–1964), seit 1938 Direktor des Stadt- und Provinzialmuseums zu Danzig, hatte im Juni 1939, also zwei Monate zuvor als Anerkennung seines Buches über die *Danziger Malerei*, den Gaukulturpreis erhalten, gleichzeitig mit Max Halbe und dem Maler Fritz Pfuhle. Er stand sich also gut mit dem neuen Regime, das seine Arbeit schätzte und seine Kennerschaft zu würdigen – und zu benutzen – wusste, als Propagandist der Zugehörigkeit Danzigs zu Deutschland und des Wunsches einer „Heimkehr ins Reich“.

Nach der anfänglichen sympathisierenden Haltung während der Aufbruchstimmung der 30er Jahre sind nunmehr deutlich Vorbehalte gegenüber dem Ungeist des Nationalsozialismus zu erkennen.¹ Die hier vorliegenden Aufzeichnungen zeigen, dass Willi Drost schwerwiegende Bedenken hatte, die bis zur Abscheu gegenüber dem Nationalsozialismus gingen. Deutsch-

¹ Ich verweise auf meinen Aufsatz über „Danziger Denkmalpflege im Bannkreis des Nationalsozialismus – Die Bedeutung Willi Drosts als Denkmalpfleger und Kunsthistoriker“ [in:] Gerhard Eimer/ Ernst Gierlich (Hrsg.): *Kunsthistoriker und Denkmalpfleger des Ostens. Der Beitrag zur Entwicklung des Faches im 19. und 20. Jahrhundert*, Kulturstiftung der deutschen Vertriebenen, Bonn 2007, S. 171-190.

national gesonnen, gibt er zu, trotz aller gewichtigen Bedenken, zum Nationalsozialismus zu stehen. Er arrangierte sich mit den Nazis im täglichen Umgang und in der Zusammenarbeit mit den übergeordneten Stellen, empfand aber offensichtlich die innere Notwendigkeit, sein Verhalten zumindest in dem privaten Bereich des Tagebuchs zu rechtfertigen. Schon damals scheint er eine fehlende kritische Distanz als eine gewisse Schuld empfunden zu haben. Die Möglichkeit des Widerstandes erwägt er einen Moment, sieht sie jedoch als verpasst an. Willi Drost drückt seinen Widerwillen gegenüber der Unaufrichtigkeit der Regierung aus und deren offensichtlicher Lügenpropaganda. Er verabscheut Intoleranz und Krieg. Als Historiker und Philosoph zeigt er eine erstaunlich skeptische Weitsicht, mit der er das Geschehen in den weltgeschichtlichen Zusammenhang einzuordnen versucht, bestimmt von der Suche nach Wahrheit und von dem Festhalten an dem Ideal der Aufrichtigkeit. Aber bei aller Kritik lässt er eine gewisse vielleicht naiv zu nennende Achtung vor der Autorität wie der Persönlichkeit Hitlers erkennen. Immer wieder dringt die Überzeugung von der Notwendigkeit eines Neubeginns durch, die offenbar eine der Ursachen für das Aufkommen des Nationalsozialismus war und sein Erstarken begünstigte.

Diese wenigen Seiten, die meist hastig niedergeschrieben wurden, sind eine Art Psychogramm eines Wissenschaftlers, der für seine Forschung lebte und als Museumsdirektor die Kulturarbeit der Nationalsozialisten unterstützte – nicht ohne darunter zu leiden.

Wolfgang Drost
Siegen, im Dezember 2007

29.8.1939

Abends und nachts unheimliche Stimmung. Wie auf See das Aufhören der Maschine erschrecken macht, so ließ mich die ungewohnte Lautlosigkeit der Nacht auffahren. Kein Zug kam, kein Auto, kaum ein Wagen. Auch die Vögel gegen Morgen merkwürdig still, Mauserzeit, aber vielleicht wirkt auch auf sie die Stille der Stadt.

Nachrichten und Tenor der Zeitungen trostlos. Wiederholungen. Gibt es denn kein einziges echtes Wort mehr, keine ehrliche Leidenschaft, alles vom Wiederholen abgegriffen und das Provozierende und Aufregende weder vom Schreibenden noch Lesern geglaubt. 1914 doch ein anderes Aufflammen.

Aus der Mausefalle rettete zunächst der Russenpakt, der die Welt und Deutschland in Erstaunen setzte. Er musste wohl heimlich vorbereitet sein. Aber keiner lebt nun mit diesem neuen Kurs mit. Zu unvorbereitet. Das Volk wird immer fatalistischer, was auch stumpfer heißt. Gefährliches Einschlafen einer frohen Aktivität. Natürlich gibt es auch Überzeugte und Draufgänger.

Heute die wichtigsten Kunstwerke wenigstens aus dem äußerst gefährdeten Dachgeschoß in den Kreuzgang gebracht. Neue Verhandlungen gaben Aufschub oder neue Hoffnung. Aber Hoffnung worauf? Die Methode ist es, *le ton*.

Vorgestern, 30. 8. schien es, als entspannte sich die Lage noch einmal. Man wusste, Hitler verhandelte durch Henderson mit den Engländern. Solange man verhandeln wollte, musste eigentlich eine Lösung zu finden sein. Abends kam Prof. Burger,

wir sprachen von der geplanten Opitzfeier im Oktober. Schließlich gingen wir noch eine Flasche Wein trinken und begannen den Alp zu vergessen. Dann kam gegen Mitternacht das Extrablatt. Die Verhandlungen mit Polen gescheitert oder Polen nicht verhandlungswillig. Die gute Stimmung verflieg im Nu. Der Alp kehrt wieder und verstärkt. Gedrückt kehrten wir heim. Durch die dunklen Straßen rasten Motorradfahrer mit Sturmhelm und Gewehr.

Gestern am 1. September früh trat das seit Wochen und Monaten lang Erwartete ein. Etwa um 5 Uhr fuhren wir vom Schlafe auf durch schwere Geschütze, die offenbar über See feuerten, dumpfe Einschläge, dazwischen Abschüsse, vereinzeltes Gewehrfeuer, Surren der Flieger. Nun war es da, solange gesteigert und herausgetrieben, dass es einmal kommen musste. Erlösung und neue Beängstigung zugleich. Als ich drei Stunden später auf die Straße trat, war alles auf den Beinen und in Erwartung. Die Fahnen wehten, die Flieger surrten, die Menschen in Bewegung und doch wollte kein Strahl einer Begeisterung aufflammen. Wer 1914 erlebt hatte, dachte wie anders, wie viel weniger, aber auch jene grandiose Begeisterung hatte keinen Kern von echtem Inhalt und Bestand. Es mag also nicht viel daran liegen. Ein Trupp von polnischen Zivilgefangenen, geleitet von schwer bewaffneten Männern wurde vorüber getrieben. Kinder johlend nebenher. Nein, nein, ich will das nicht – unwürdig ist das Nebenher des Krieges.

Um 10 Uhr kam die Rede des Führers, stockend gesprochen, auf mich vernichtender Eindruck. Was war das, man wollte Italien nicht um Beistand bitten, allein fertig werden. Hieß das der Versuch den Krieg in letzter Stunde noch zu lokalisieren oder Abspringen Mussolinis, der ja wohl in der Danzig-Frage immer auf eine friedliche Lösung gedrungen hatte? Aber wie konnte man das Volk denn in einen Krieg reißen, der von vorneherein aussichtslos sein musste? Was verschlug es zu sagen, ich überlebe das nicht, an dem persönlichen Mut des Führers zweifelt niemand. Warum solche Sentiments, es geht doch um das deutsche Volk. Wenn aber solcher Pessimismus vorliegt, warum das Volk dann in den Krieg reißen, der uns nicht schon in diesem Augenblick als unbedingt nötig erscheint. Auch an die rücksichtslose Ausmerzungen von Widerständen im Innern zu gemahnen, musste das sein? Da war die Welle 1914 anders, die für lange alle Parteien leidenschaftlich vereinte. Kurz darauf wurde bei härtester Strafe verboten, ausländische Sender zu hören, sie werden ihre Wühlarbeit hier ansetzen.

Seit dieser Rede, mit der bei uns eine große heilige Sache eröffnet sein sollte, kann man tiefinnerlichst nur verzweifelt sein.

Nachrichten aus der Stadt kommen. In der Post haben sich etwa 100 Polen verschantzt und wehren sich heldenhaft. Schließlich hat man Benzin gespritzt und sie ausgeräuchert. Das Meiste tot, verwundet, verkohlt, grauenhaft! Die Detonationen seewärts hielten an. Vormittags erschienen schon Flüchtlinge, eine Jugendfreundin von Erna mit ihren drei Töchtern aus Neufahrwasser. Franktireurkrieg. Polen sollen mit Maschinengewehren aus den Fenstern geschossen haben.

Im Museum ließ ich die letzten beweglichen Sachen, Fayencen, Porzellan aus dem Mittelgeschoß einpacken und ins kleine Refektorium bringen. Die Gemälde stehen schon alle im Kreuzgang. Die Feuergefahr im Dachgeschoß ist gar zu groß.

Nachts wurde vor Fliegerangriffen gewarnt. Alles schlief im Vortragssaal, die Flüchtlinge in Kleidern mit Gasmasken um. Um halb 3 klingelte das Telephon den

Hausmeister heraus, der mich holte. Frau Ehrenstein mit ihren kleinen Kindern muss wahrscheinlich ihr Häuschen zwischen Oliva und Langfuhr verlassen und will den Schutz des Museums suchen. Schlechte Nacht. Nervöse Auseinandersetzung mit Erna. Man sollte persönlich Schwieriges in diesen Tagen nicht berühren. Die Nerven sind zu stark angespannt. Gegen morgen hallten plötzlich in den Gewölben helle frohe scharfe Pfiffe. Erst allmählich kam ich darauf, dass es der Fink war, den die Kinder in seinem Bauer mit heruntergenommen hatten. Morgen, Wald und Vögel, trostreiche Vorstellung.

Ein kläglicher Anfang des Krieges hinter der Zone der Kämpfenden. Kann gut enden, was so begonnen? Die Zeitungen bringen nichts, die Zensur arbeitet offenbar rücksichtslos, vom Ausland hört man überhaupt nichts. Der Rundfunk spielt flotte Märsche, die Stadt ist festlich geschmückt, während die Lazarette sich füllen. Da liegt offenbar irgendwo ein tiefer, unseliger Zwiespalt, ein Unwahres, was mit fieberhafter Bedrängnis erfüllt. So in einen Krieg gehen, der viele Völker vernichten kann, das dürfte nicht sein und vielleicht wird es deshalb auch nicht sein. Danzig, so wurde vom Gauleiter verkündet, ist jetzt die glücklichste Stadt im deutschen Reich. Beileibe nicht! Die Stunde, die uns befreit ist die Stunde des Ausbruchs eines grauenvollen Krieges. Unsere schöne Stadt wird mit dem Fluch beladen sein, einen Krieg entfesselt zu haben. Wir taten's nicht, obwohl wir alle zum Reich zurückstrebten. Wir hätten warten können, es ging uns nicht schlecht und wir waren de facto schon im Verbund Deutschlands. Die Organisation trieb die Entwicklung auf die Spitze. Man wird im Ausland die Stimmung vieler einsichtiger Deutscher kennen, man wird vielleicht doch noch versuchen diese Lawine aufzuhalten. Mussolini und England sollen verhandeln.

Nachmittags sah ich Brunos [Paetsch] Fresko, *Die Vier Elemente*, in einem Kino an, Tiepolo-Atem im anbrechenden Chaos. Von der Brücke aus das Schauspiel eines Flugangriffs auf die Westerplatte, wie die kühnen Vögel im Abend fast senkrecht aus großer Höhe herabstießen und ihre Bomben fallen ließen. Beneidenswert der gefährdete Krieger, der vorgeht ohne nachdenken zu müssen.

Heeresbericht meldet erfolgreiches Vordringen. Was aber tun England und Frankreich, und wie wird Mussolini reagieren? England muss ja jetzt mitgehen, ich kann es mir nicht anders vorstellen, oder ein Wunder muss geschehen. Und England bedeutet immer noch die Welt. Oder aber ein neuer Ostblock müsste sich bilden, Deutschland, Russland, Japan, Italien. Ich weiß nicht, ob das möglich ist. Wir neigen uns zu Asien, lieber wär's mir zu England, wie der Führer anfangs gewollt. Ist er noch unversehr geblieben? Vertragsbrüchig mit der Tschechoslowakei und nun Verrat an seiner Idee: Kampf allem Bolschewismus. Kann er noch stark und froh und frei sein?

Viel Lügen sind gesagt worden, notwendig fürs Volk, oder als Mittel zum Zweck eingängig gemacht. Alles zutiefst gefährlich. Der Geist der Lüge ist nicht stark. Freilich ist es schwerer wahr zu sein für ein erniedrigtes Volk wie unseres als [für] die Demokratien fein zu fälschen vermögen, indem sie weglassen. Vornehmheit ist in ziemlich hohem Maße eine Sache des Reichtums.

Die Rede des Führers, wie entmutigend auch immer, doch besser als ein geschau-spielerter Elan. Unsere Propaganda hat versagt. Goebbels ein kluger Demagog, aber ohne Herz und Humor. Kann nicht gewinnen.

3. September. Ruhige Nacht, ein strahlender Morgen. Sonne zwischen Gewölk und der Wind weht in den Bäumen. Merkwürdig geträumt. In einem Saal fand ich sich bewegende Geschosse, die verschwinden konnten. Es war eine Entdeckung. Dr. Rickert, der vor einem Monat gestorben, war da und brachte mich in seine Wohnung. Wie wird das enden, dachte ich, er ist doch tot. In dem Zimmer schliefen noch zwei. Der eine, als er uns sah, drückte den Kopf in die Kissen flüsternd: und ich habe nichts davon gewusst!

Die Vögel, auf die ich im Sommer zu hören lernte, sind so still. September, aber man kann nicht anders als es seelisch deuten.

Zu denken, dass jetzt große Truppenmassen marschieren und unter Einsatz aller Kräfte kämpfen, ist fast unmöglich. Ein Krieg ohne die innere Leidenschaft und Aufgewühltheit kann nicht sein. Er ist ein Gespenst. Vielleicht füllt es sich mit Blut, wenn es dem Verzweiflungsende zugeht.

Der Führer hätte immer noch zurückkönnen. Wir hätten etwas geschimpft und hätten zurückgeschraubt. Man muss abwarten können. Jeder weiß es. Mögen wir vor Zwietracht im Inneren wenigstens verschont bleiben. Auch wer so bedenklich und von vielem abgestoßen ist wie ich, wird dem Ganzen, d.h. dem Kanzler folgen. Alles andere als Zwietracht und Uneinigkeit im Inneren, Verrat. Dann hätten wir rechtzeitig dawider aufstehen müssen, freilich war die Bedrückung stark und brutal. Vieles mag sich nun rächen, die Intoleranz, den Künstlern, den konservativen Beamten, den objektiven Wissenschaftlern gegenüber. An die sozial und politisch anders Denkenden will ich schon gar nicht denken: an die ungerechte Behandlung der Juden. Vieles war notwendig und gut, wir fühlten die „Bewegung“, endlich einmal ein Strom wahrer Initiative und machten mit. Alte deutsche Ideologie und Übersteigerung. Man zog den Karren aus dem Graben, aber gleich mit solcher Vehemenz, dass man ihm die Achse zerbrach.

Montag 4.9. Nach den erregten Stunden schliefen wir die Nacht zum Sonntag zum ersten Mal wieder fest. Zum Kaffee am strahlenden Sonntagmorgen hatten sich die Mädchen festlich herausgeputzt und es war einen Augenblick, als sei nicht geschehen. Nachmittags trieb mich die Unruhe auf die Straße und zu Dr. Faber, der mit Familie und Besuch in der Dachlaube seines Hauses saß, wo dicht daneben der Marienurm aufragt und man die Häuser der Stadt und ins Land sieht. Großer Glanz der Nachmittagssonne: Wir stiegen dann auf den Hagelsberg, wo sich das Panorama der Bucht ausbreitet. Ein paar unschuldige Wölklein überm Horizont, Schrapnells, die nach einem Flieger zielten, der ruhig seine Bahn flog. In der Ferne tauchten schemenhaft Kriegsschiffe auf.

England hat Kriegszustand angesagt! Hitler hat Aufrufe an die West- und Ostfront erlassen. Ein anderes Deutschland stehe heute dem Feind gegenüber als 1914 – ja ein anderes, zerquält und nervös geworden, verängstigt und nicht mehr aufrichtig.

Überhaupt die Aufrichtigkeit. Man kann in kleinen Verhältnissen am besten studieren und beobachten, so heißt es. Man kann aber sehr wohl jetzt eigene Fehler wie durch ein ungeheures Vergrößerungsglas im Verhalten des Staats und der Staatsleute sehen, was Unduldsamkeit heißt, Aufbrausen, vor allen Dingen Unehrllichkeit. Der Geist der Lüge und Verstellung, sei's auch mit der Entschuldigung guter Endzwecke ist abgründig.

Warum viele wie ich in ihrem praktischen Verhalten zum Nationalsozialismus stehen, obwohl sie von gewissen Maßnahmen gegen die Juden, von der Heftigkeit und Unduldsamkeit, dem Technischen und Zweckhaften zutiefst abgestoßen werden? Weil es eine wirkliche „Bewegung“ war und unter allen Umständen die Einheit des Volkes gewahrt werden muss.

Auch Frankreich soll schon Kriegszustand haben. Und Mussolini schweigt. Die furchtbare Ahnung scheint sich zu bestätigen. Allein und von aller Welt gehasst und verachtet das Volk Leibnizens, Goethes, Bachs und Mozarts.

Einzig verbündet nun mit Asien, in Anbetracht des Programms der Nationalsozialisten tragisch oder absurd. Wo man auch immer geistig und seelisch hinblickt – unser Reich steht jetzt – auf tönernen Füßen.

Gestern Abend eine gute Stunde bei Pfuhs verlebt. Nichts Besonderes geschwätzt, aber als ob die Schwere der Zeit eine warme liebevolle Schmiegsamkeit den Menschen durchströmte, der mit einem guten Mitmenschen zusammen saß. Wir hatten lange auf die Bahn warten müssen, eine lange Kette von Truppen auf Motorwagen zog durch die Mondscheinnacht. Eine Schwester verteilte Zigaretten, einige riefen Heil. Die Soldaten hatten gute Gesichter und sahen gut gestimmt aus. Dieser Durchzug der Truppen war das Erste als real Empfundene in diesen ersten Kriegstagen.

4.9.39. Manchmal beim dumpfen Knallen der Geschütze der Wunsch: Nein, Nein, noch einmal alles zurücknehmen und enden. Gdingen wird noch immer beschossen, auch die paar Mann Besatzung der Westerplatte haben sich noch nicht ergeben. Sie krallen sich in unseren Boden ein, sie schaffen Blutzeugen und in alle Zukunft wird der Kampf weitergehen.

Das Wetter ist immer unsagbar schön. Jetzt hört die drückende Hitze auf und ein klarer Herbst bricht an.

Donnerstag, 7. September. Um 4 Uhr kam Prof. Meseck und brachte Illustrationen zu Swifts Gulliver, Federzeichnungen mit wahren Gefühl in jedem der feinen Striche, das Kauzige und Abgründige drängt sich weniger stark als früher vor. Eros ist fern.

Die Menschen sind eingehüllt in den Dunst der Zeitungsworte, man verfolgt den Fortschritt in Polen. Sieht niemand den Abgrund, in den wir laufen?

Nachmittags wandern viele auf die Höhen, um den Kampfplatz der Bucht zu übersehen. Heute früh wurde Gdingen drei Stunden lang mit schwerem Geschütz beschossen. Die Menschen, Zivilbevölkerung und Soldaten dort sind zusammengepfercht auf engem Raum, von aller Welt abgeschnitten. Aber sie ergeben sich nicht, sie sind fanatisch. Immer wieder wird von der Westerplatte, auch von

glaubwürdiger Seite erzählt, dass die weiße Fahne schon am ersten Kriegstage gehisst und die Besatzung der Schleswig, als sie herannahte, niedergeschossen worden sei, von Maschinengewehrnestern. Der Krieg wird immer grausigere Formen annehmen. Die Greuelpropaganda und Gerüchtemacherei allein schon wird dafür sorgen.

Gestern ernstes Gespräch mit gleicher Ansicht. Das Volk steht nicht mehr so sicher hinter dem Führer. Was wird weiter werden. Wenn Polen rasch überrannt wird, wie es den Anschein hat, wird man dann auf das maßvolle Anerbieten, das uns am 31. 8. bekannt gegeben wurde, zurückgreifen? Man kann sich's bei den Gewaltnaturen, die heute bestimmen, nicht vorstellen.

12.9. Beruhigung und Aufatmen in der Stadt. Der Vormarsch in Polen überraschend schnell und verhältnismäßig unblutig. Weichsel bis Thorn genommen, Warschau genommen. Hass, Franktireurkrieg, Greuel maßlosester Art.

Noch immer besteht die Hoffnung, dass der Westen ruhig bleibt. Ich kann's mir nicht denken. Die Engländer haben sich zu stark für Polen engagiert. Unter Lebensgefahr werfen Flieger Flugblätter ab, nicht gegen Deutschland, gegen den Hitlerismus ginge der Kampf. Eine Doktrin also, eine Ideologie. Was hilft das. Wir können das Rad der Zeit nicht mehr zurückdrehen und Polen jetzt noch einmal Bewegungsfreiheit hier oben geben, hieße einen unmöglichen Zustand schaffen.

Am 10. zum Geburtstag kamen Pfulles, Paetschs, Ehmkes, Burger. Als ob unter dem Druck der Zeit Seelisches stärker vorspricht. Ein schönes warmes Gefühl blieb von diesem Beisammensein zurück.

Es fällt schwer, in neue Gebiete hineinzusteigen. Das 16. Jahrhundert gibt keinen Trost, es ist voll wüster Polemik, Reformation, Gegenreformation, derber Schwänke, abenteuerlich sentimentaler Romane. Freilich saftig und stark im Ausdruck. Aus den Qualen des Haders muss vorsichtig die hohe Weltansicht herausgeklaut werden, die in Kepler und Leibniz mündet.

19.9. Das Volk ist ruhig. Die in Aussicht stehende Beendigung des Krieges mit Polen, eines „Feldzugs“, die Sicherheit im Osten durch die Beteiligung Russlands, das ganze schier unbegreiflich erscheinende Stillehalten Englands und Frankreichs hat das Vertrauen in die Führung neu gestärkt. Es ist ja auch wie ein Wunder, dass man im letzten Moment den Kopf aus der Schlinge gezogen hat. Zu was für einem Ende freilich mögen die Götter wissen.

Der Tenor der Zeitungen bleibt abschreckend. Freilich scheint es auch in England kaum noch feiner zuzugehen. Unrichtige und gehässige Bemerkungen nun auch von Herrn Chamberlain.

Der Schuldanteil Englands: die moralische Sicherheit der Demokratien. Sie kämpfen gegen Gewaltsamkeit, für Recht und Ausgleich. Aber sie denken nicht daran, dass der Augenblick, in dem nun nach ihrer Ansicht in der Weltgeschichte die Billigkeit anstelle der Gewalt regieren sollte, (c'était permis) für sie ein günstiger, für uns ein ungünstiger war und wollten kein i-Tüpfelchen aufgeben. Vornehmheit der Gesinnung und Sitten stehen mit Wohlstand doch in einem stärkeren Zusammenhang, als man annehmen möchte.

Die Literatur des 16. Jahrhunderts ein schlechtes Feld, um darin Erholung zu suchen. Voll von ordinären Schwänken, heftigster Polemik, unfruchtbarsten theologischen Abhandlungen. Der universale Gedanke, der doch am Jahrhundertende lebt, mit der Laterne zu suchen zu suchen. Jetzt bei dem Sprachvirtuos Fischart erstmalig warm geworden. Die Geschichtsklitterung mit Lust an der barocken Häufung und Angleichung bis spät nachts gelesen.

Heute kommt der Führer Danzig kurz zu besuchen, das er deutsch gemacht hat. Freilich glaubt schon niemand mehr, dass Danzig und Korridor mehr als ein willkommener Anlass zum Kriege gewesen ist.

In Burckhardts *Weltgeschichtlichen Betrachtungen* gelesen. Manches von dem kleinen Staat aus gesehen, aber doch viel überraschend Kluges. Kultur hat das naive und rassenmäßige Tun in reflektiertes Können umgewandelt (S. 57). Wir sind heute wieder einen Schritt rückwärts gegangen zum triebhaften, rassenmäßigen Tun. Aus uns selbst heraus. Aber eine ganz bestimmte Schicht von Menschen trägt diese neue Bewegung. Alle Stadien des Werdegangs einer Kultur bleiben ja im Volk lebendig, es gibt mittelalterlich gläubige und barocke Menschen in der Gegenwart. Heute ist nun diese Schicht heraus gebrochen, die auf einer tieferen Kulturstufe stehen geblieben war, des rassenmäßig gebundenen triebhaften machthungrigen Verhaltens. Sie zwingen nun die ganze Welt durch Abwehr ähnliche rückständige Kräfte aufzurufen. Das Phänomen ist wohl klar: tausendfältig erkennt man heute den innerlichst kaum für möglich gehaltenen Prozess, wie eine Kultur einen Schritt rückwärts, also weg vom gestalteten zum triebhaften Menschentum macht.

Von der Kundgebung am Langenmarkt zurück. Der schöne Platz gefüllt von Menschen, geschmückt immer ein wunderbarer Anblick. Der Führer kam beim tosenden Beifall des Volkes. Er sprach im Artushof, lang ausholend noch einmal die Vorgeschichte des Krieges aufrollend, sein Angebot an Polen, das Ende. Oft unterbrach Beifall ihn. Doch ist ganz deutlich eine Veränderung vorgegangen. Er spricht nicht mehr zum Herzen des Volkes. Er ist ihm entfremdet. Er fand auch kein warmes, menschliches Wort der Freude. Wie hätte man das aufgenommen!

Gdańsk 2008, Nr. 16

Eliza Szymańska
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

Die Clownfigur als Moralist. Heinrich
Bölls *Ansichten eines Clowns*
und Michel Houellebecq
Die Möglichkeit einer Insel

Die Aufgabe, die Werke *Ansichten eines Clowns* von Heinrich Böll und *Die Möglichkeit einer Insel* von Michel Houellebecq zu vergleichen, scheint sehr schwierig zu sein. Die Schwierigkeit liegt vor allem in der Tatsache, dass die beiden Autoren und ihre Werke mehr zu unterscheiden scheint, als dass man Gemeinsamkeiten finden könnte. Deswegen konzentriert sich dieser Beitrag auf die Parallelen zwischen den Romanen, statt einfach die zahlreichen Unterschiede aufzuzählen. Deswegen auch steht der Vergleich beider Haupthelden der Romane im Vordergrund, weil in dieser Hinsicht die meisten Parallelen zwischen den beiden Werken aufweisbar sind.

Die Romane sind zu verschiedener Zeit (Böll veröffentlicht sein Buch 1963, Houellebecq 42 Jahre später) entstanden, was zur Folge hat, dass sie unter verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen geschrieben worden sind. Da kommen wir aber bereits zur ersten Gemeinsamkeit: Beide Werke sind stark von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation, in der sie geschrieben worden sind, geprägt. Im Falle Bölls handelt es sich um die restaurative Adenauer-Ära, bei Houellebecq ist es Frankreich oder jedes beliebige Land im Westen Europas, in der Zeit um das ausgehende 20. Jahrhundert mit seiner globalen liberalen Gesellschaft.

Die Werke beider Autoren lösten nach ihrem Erscheinen zahlreiche Kontroversen aus und polarisierten die Kritik¹, wobei uns der Roman Bölls aus heutiger Perspektive eher harmlos erscheint. Aber zur Zeit der Veröffentlichung wurde in Bölls Roman die „Atmosphäre der sexuellen

¹ Vgl. Joachim Rogge: *Teufel oder Stubenhocker*. In: „Westdeutsche Allgemeine“. 30. 08. 2005.

Überreizung“² aufgespürt und stark angegriffen. Böll selbst schreibt über die Situation der damaligen Zeit folgendermassen:

In meinem Buch ist viel versteckt von der Geschichte der Bundesrepublik, [...] Einer der Hauptvorwürfe war die Tatsache, dass in dem Roman ein Paar unverheiratet zusammenlebt. Welcher Jugendliche kann das heute verstehen ohne eine notwendige Erklärung gewisser Entwicklungen, die auch im Millieu stattgefunden haben, [...] Nein, dieser Roman ist keine 100, er ist jetzt 22 Jahre alt und schon historisch.³

Bezeichnenderweise hat die Kritik auf den Roman Houellebecqs, der in seiner Brutalität und Vulgarität viel weiter als *Ansichten eines Clown* geht, etwas ruhiger reagiert. Das war aber nicht immer der Fall. Die Reaktionen der Kritik auf die früheren Werke Houellebecqs entsprach in großem Masse dem, was man über 40 Jahre früher der Böll-Rezeption entnehmen konnte. Dass die Kritik jetzt so wohlwollend reagierte, muss der Tatsache zuerkannt werden, dass Houellebecq bereits als ein Klassiker betrachtet wird, an dessen derbe Ausdrucksweise man sich längst gewöhnt hat. Deswegen kann der Rezensent in „Le Point“ feststellen, dass Houellebecq eher geduldig die Veränderungen in der Gesellschaft zeigt, als dass er provoziert. Diese Aussage zeigt eben auch Veränderung in der Auffassung der Kritik dem Werk des französischen Schriftstellers gegenüber.

Was die beiden Autoren, in ihrer Einstellung zum eigenen Schaffen verbindet, ist die Tatsache, dass sie nicht vor Risiken scheuen, die die schriftstellerische Kunst mit sich bringt. Böll formuliert es einmal mit folgenden Worten:

Kunst ist eine der wenigen Möglichkeiten, Leben zu haben und Leben zu halten, für den, der sie macht und für den, der sie empfängt. So wenig wie Geburt und Tod und alles, was dazwischen liegt, Routine werden können, so wenig kann es die Kunst. Freilich gibt es Menschen, die ihr Leben routiniert leben; nur: sie leben nicht mehr. Es gibt Künstler, Meister, die zu bloßen Routiniers geworden sind, aber sie haben – ohne sich und den anderen einzugestehen – aufgehört, Künstler zu sein. Man hört nicht dadurch, daß man etwas Schlechtes macht, auf, ein Künstler zu sein, sondern in dem Augenblick, in dem man anfängt, alle Risiken zu scheuen.⁴

Man kann den Eindruck nicht los werden, dass sich unter diesen Worten auch Michel Houellebecq reinen Gewissens unterschreiben könnte.

² Vgl. Winfried Henze: *Freiwild für Literaten?* In: „Katholische Kirchenzeitung für das Bistum Hildesheim“. 02. 07. 1963, S. 4. In: *Erläuterungen und Dokumente. Heinrich Böll. Ansichten eines Clowns*. Reclam. Stuttgart 1993, S. 39–41.

³ Heinrich Böll: *Nachwort 1985 [zum Roman]*. In: ders.: *Die Fähigkeit zu trauern. Schriften und Reden 1983–1985*, S. 290.

⁴ Zitiert nach: Norbert Honsza: *Heinrich Böll niepokorny humanista*. Wrocław 1994, S. 51.

Houellebecq stellt in *Möglichkeit einer Insel* fest, dass es in der Kunst fast nichts zu gewinnen, dagegen sehr viel zu verlieren gibt. Trotzdem scheuen in ihrem Schaffen beide Schriftsteller nicht das Risiko einzugehen, was zur Folge hat, dass sie mehrmals von der Kritik angegriffen worden sind.

Leszek Żyliński schreibt in seiner Monografie *Heinrich Bölls Poetik der Zeitgenossenschaft*:

Die Zeit-Gebundenheit drückt sich bei Böll allerdings nicht in dem sich wandelnden Interesse für das jeweils Aktuelle aus. Die Kontinuität der Zeitgeschichte und „das Wirkliche“ in ihr so darzustellen, daß die Generationenerfahrung in der Erzählung verfügbar gemacht wird, kann als sein Programm bezeichnet werden.⁵

Man kann es auch als das Programm von Michel Houellebecq ansehen. So viel auch die beiden Welten, die die Autoren beschreiben, trennt, eine wesentliche Tatsache scheint sie zu verbinden. Es ist der allgegenwärtige und überall herrschende Konsumzionismus, der in beiden zur Analyse stehenden Romanen beschrieben wird. Bei Böll ist es mit einer Art Verdrängungsphilosophie der Gesellschaft verbunden. Es ist die Reaktion auf den verlorenen Krieg und dessen Ereignisse, die man am liebsten auslöschen würde. Weil das nicht möglich ist, versucht man sich und die anderen davon abzulenken, indem man sammelt, vermehrt und besitzt. Houellebecq konstatiert auf eine ihm eigene, sarkastische Art und Weise (nichts kann sich mit der Vollkommenheit eines gut funktionierenden Handlungszentrums messen), gleich zu Beginn seines Romans, es gebe kein anderes Jahrhundert, in dem der Konsum so vorherrschend wäre, wie das 20. Jeder durchschnittliche Mensch verfolgt bei Houellebecq eigentlich nur ein Ziel im Leben. Sein Leben ist eine Suche nach ein bißchen Wärme und ein bißchen Glück. (Es muss wohl der Grund gewesen sein, warum die Rezensentin der FAZ meinte, Houellebecq sei ein Romantiker)⁶. Dieser Wunsch kann aber nie erfüllt werden, und mitschuld daran ist eben (neben dem Geschlechterkampf und dem Egoismus) der Konsum. Für Houellebecq ist der Kapitalismus eine der menschlichen Natur nächste Lebensform. Von daher auch die schlimmste. Man kann sich nicht des Eindrucks erwehren, dass in diesem Punkt Houellebecq und Böll gleichgesinnt sind. In seinem 1971 veröffentlichten Roman *Gruppenbild mit Dame* formuliert Böll etwas ironisch seine Meinung zu diesem Thema: „[...] ein gesundes Profit- und Besitzstreben läge, und das sei von der Theologie nachgewiesen und werde sogar von marxistischen Philosophen immer mehr bejaht, in der Natur des Menschen“.⁷

Was die beiden von mir genannten Werke noch verbindet, ist ohne Zweifel die Schilderung der Hauptfigur, obwohl auch in dieser Hinsicht im ersten

⁵ Leszek Żyliński: *Heinrich Bölls Poetik der Zeitgenossenschaft*, Toruń 1997, S. 79.

⁶ Vgl. Peter Landerl: *Lieben nach der Apokalypse*. „Wiener Zeitung“. 30. 09. 2005.

⁷ Heinrich Böll: *Gruppenbild mit Dame*. Köln 1971, S. 348.

Augenblick viel die beiden Helden zu trennen scheint. An dieser Tatsache ändert auch nichts, dass die beiden Protagonisten, um ihre Lebenssituation zu vergessen, sich mit Alkohol betäuben. Das Wesentliche, was sie unterscheidet ist ihr Alter. Hans Schnier ist in einem Alter, in dem Daniel noch an der Spitze seiner Karriere war, ohne wahrscheinlich die eigene Situation viel zu reflektieren. Die Zweifel und Gedanken kommen mit der Zeit, mit dem fortschreitenden Alter, denn Daniel lebt in einer Gesellschaft, in der neben Geld und Konsum nur noch eins zählt – jung sein. Wenn seine Lebens-, aber vor allem Sexualkräfte nachlassen, fühlt er sich an der Grenze zum Alt-Sein, um letztendlich festzustellen, dass er zum „Greisen-Lager“ gehöre. Allein schon die Formulierung zeigt seine Einstellung zur Situation. Ein Lager alter Menschen erinnert unentwegt an die Konzentrationslager, in denen die Menschen ausgerottet wurden. Mit dem Begriff hat es in diesem Fall etwas an sich. Wir können nämlich in *Die Möglichkeit einer Insel* lesen, dass die alten Menschen zu Beginn des 21. Jahrhunderts massenhaft ausstarben, da sie in den Zeiten der großen Hitzen nicht genügend Betreuung bekommen haben. Das Alt-Sein ist in der heutigen Gesellschaft das Allerschlimmste, was man sich vorstellen kann. Houellebecq formuliert es auf eine für ihn charakteristische, scharfe Art und Weise: Man darf bisexuell sein, transsexuell, man darf ein Swinger oder Sodomit sein, nur eins darf man nicht sein – alt. In dieser Formulierung widerspiegelt Houellebecq sehr treffend die heutige Gesellschaft, in der ein glattes Gesicht und muskulöser, durchtrainierter Körper mehr wert sind als jeder Intellekt und jedes Wissen. Aus dem Alt-Sein scheint es nur zwei Wege zu geben: eine langandauernde Einsamkeit, anschließend des Todes wegen Betreuungsmangel, oder den Selbstmord, wie es zum Beispiel Isabelle tut, wenn sie mit dem Alter an Attraktivität verliert. Wenn es sich herausstellt, es könnte noch einen dritten Weg geben – das ewige Leben in Form eines Klons – scheut Daniel trotz der anfänglichen Skepsis nicht davon, sich für diesen Ausweg zu entscheiden. Dass es sein ganzes Vermögen kostet, zeigt nur, wie wichtig ihm die Idee der ewigen Jugend ist.

Hans Schnier wiederholt immer wieder zwei Eigenschaften, die ihn wohl am besten charakterisieren sollen: Melancholie und Indolenz. Die beiden Charaktereigenschaften treffen auch auf Daniel zu. Denn beide Helden sind melancholisch, was der Ausdruck ihrer traurigen Einstellung zum Leben und zu ihrer Umgebung ist. Was sie nicht teilen, ist bestimmt Schniers Anlage zur Monogamie. Er liebt und begehrt nur eine Frau. Geht sie weg, richtet er sich zugrunde. Daniel dagegen kostet bis zum gewissen Zeitpunkt mit vollen Zügen das Leben eines wohlhabenden Mannes in der liberalen Gesellschaft aus. Er ist voll ein Kind der 68-er Revolution, deren eins der Ziele die sexuelle Freiheit war. Dass diese Freiheit jetzt bedeutet, sich nicht mehr richtig an einen Menschen binden zu können, im Chaos der Gefühle und Begierde zu leben, was die oben angesprochene Indolenz zur Folge hat, ist schon ein bitterer Paradox. In *Die Möglichkeit einer Insel* haben wir mit einer globalen Gesellschaft zu tun, in der sich alles um das große „Nichts“ dreht. So wird auch die Wirklichkeit zu einem großen „Nichts“, in dem das einzig Reale der

Sex bleibt. Man sucht nach körperlichem Kontakt, um überhaupt das Gefühl zu haben, dass man noch lebt. Denn die Arbeit, die man ausübt, zumindest als Intellektueller (die Arbeit eines Bauern z. B. hat noch einen Wert) zählt nicht, bedeutet nichts und gibt daher keinen Halt. Dabei wären wir bei dem Stichwort Arbeit angekommen.

Ihre Berufswahl verbindet beide Protagonisten. In beiden Fällen ist der Protagonist ein Clown, was über die Art und Weise seiner Lebensauffassung entscheidet. Nicht ohne Grund beharrt Hans Schnier darauf, als ein Clown bezeichnet zu werden. Es entspricht nämlich seiner Lebensphilosophie. Er ist kein Schauspieler, kein Komiker, sondern eben ein Clown. Jemand der tollpatschig, von anderen gutmütig ausgelacht, aber im Grunde unverstanden gegen die Welt und deren Gesetze anläuft. Die Sketsche von Hans Schnier und die Sketsche von Daniel haben etwas Gemeinsames. Beide Künstler scheuen nicht davon, von unbequemen Problemen zu berichten, die Zuschauenden in ihrer Selbzufriedenheit anzugreifen, sich zu aktuellen Fragen zu äußern. Die Nummern von Daniel sind in gewisser Hinsicht extremer, was man allein an deren Titel („Am liebsten Gruppensex mit Palästinenserinnen“, „Lasst uns Miniröcke mit dem Fallschirm über Palästina abwerfen“) erkennen kann. Aber wenn Schnier plant, vor einem Aufsichtsrat eines großen Konzerns einen Sketsch mit dem Titel „Aufsichstratsitzung“, „Ministerrede“ oder „katholische und ewangelische Predigt“ zu spielen, dann können wir vermuten, dass es für die Zuschauenden auch nicht besonders nett sein wird, denn das gewisse kritische Potential ist bereits dabei.

Beide Helden sind Außenseiter, wenn sie auch für ihr Außenseitertum jeweils anderen Weg gehen. Żyliński schreibt über Böllsche Helden:

[...] das Merkmal des Betroffenseins [deutet] auf die spezifische, humane und benachteiligte Eigenart dieser Helden hin, die häufig von der großen Ordnung der Gesellschaft verstört und verletzt in einer heilversprechenden Gemeinschaft ein Refugium suchen oder sich vom aktiven Leben zurückziehen.⁸

Diese Aussage trifft perfekt auf die beiden Helden der von mir besprochenen Romane zu. Während sich Hans Schnier aus dem aktiven Leben als Künstler zurückzieht, schließt sich Daniel der Elohimiten-Sekte, die das von Żyliński angesprochene Heil verspricht, an. Auch Hans Joachim Bernhard verweist auf zwei Kategorien im Werke Bölls, die für dessen Wirklichkeitsbild von zentraler Bedeutung sind: Gesellschaftskritik und Gemeinschaftsutopie. Die Kritik, die Böll übt, begrenze sich nicht auf Randprobleme, sondern wird sofort zur Gesellschaftskritik, „da sie Grundübel der kapitalistischen Gesellschaftsordnung zum Ziel hat“.⁹ Die Idee einer humanen Gegenposition zur kapitalistischen Gesellschaft verleihe, nach Bernhard, dem Böllschen Werk Züge einer Utopie, die sich letztlich als eine Gemeinschaftsutopie erweise. Auch

⁸ Leszek Żyliński: *Heinrich Bölls Poetkik der Zeitgenossenschaft*, S. 86.

⁹ Zitiert nach: ebda, S. 126.

Houellebecqs Anliegen gilt der Gesellschaftskritik, der mit seinem Entwurf der Sekte eine Art Utopie schafft (worauf allein schon der Titel des Romans hinweist). Diese Sekte verspricht dem Menschen all seine Sorgen wegzunehmen. Das Resultat ist aber eine völlige Enthumanisierung der Gesellschaft, also genau das Umgekehrte von dem, wonach Böll strebt. Böll schätzte Orwells Roman *1984* und meinte, dass das Buch: „fast wie ein wissenschaftliches Buch wirkt“¹⁰, da es auf ein paar Fakten gründe und „die Existenz von Abhörgeräten und Fernsehabschaltgeräten konsequent weiterdachte“¹¹. Man kann daher annehmen, dass Böll auch Houellebecqs Weiter-Denken-Vermögen hochschätzen würde. Denn der Franzose stellt auch nur eine Vision zusammen, die als letzte Konsequenz des Menschen-Klonens aufweisbar wäre.

Die Schaffenskrise beider Künstler kommt in einem Moment, in dem sie die Probleme im Liebesleben haben. Schnier wird von Marie verlassen, Daniel trennt sich von Isabelle. Houellebecq zeigt in allen seinen Romanen die Liebe zwischen den Menschen als eine Art Kampf. Auch in *Möglichkeit einer Insel* wird es anhand der Beziehung Daniels mit der über 20 Jahre jüngeren Esther besonders deutlich. Daniel steht von Anfang an auf verlorenem Posten, weil er nicht mehr jung ist. Er ist sich dessen bewusst, dass er nach einiger Zeit einem jüngeren Nebenbullen den Platz räumen müssen wird. Daniel vergleicht oft Isabel und Esther, die beiden Frauen, die in seinem Leben eine wichtige Rolle gespielt haben. Nur mit ihnen konnte er, wie er selbst zugibt, die „wirklichen Gespräche“ führen. Da gleicht er wiederum Hans Schnier, der von allen Familienmitgliedern verlassen, nur bei Marie den Halt im Leben finden konnte.

Es ist nicht nur eine Schaffenskrise, die die beiden Helden erleben, sondern vor allem eine Lebenskrise. Beide Helden sind psychisch und körperlich am Ende, beide stehen vor einem großen Nichts. Was folgt, ist in beiden Fällen ein künstlerischer Marasmus und enormer Alkoholkonsum. Wobei, man muss zugeben, im Falle Daniels auch eine gewisse Abscheu der eigenen Arbeit gegenüber eine wesentliche Rolle spielt. Böll sagte einmal in einem Interview aus dem Jahre 1971: „Ich glaube, dass wir möglicherweise an Leistung kaputtgehen“.¹² Und tatsächlich beginnt es für Daniel, in dem Moment, in dem er nicht mehr so leistungsfähig ist, wie früher, bergab zu gehen. Mit der Zeit verabscheut auch Schnier seine Arbeit, die er anfangs sehr mochte, immer mehr, obwohl er von Anfang an nicht willig ist, an dem Leistungs-Wettbewerb teilzunehmen. Am Ende des Romans setzt er sich auf die Bahnhoftreppe und entsagt dadurch dem Leistungsprinzip. Daniel begleitet ständig der Gedanke, keiner seiner Sketche oder Drehbücher ist es wert, ihn zu überleben. Lange Zeit gelingt es ihm, diesen Gedanken zu vertreiben, bis es nicht mehr möglich ist und er seinen Beruf aufgibt. Es

¹⁰ Zitiert nach: Volker Neuhaus: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. In: Heinz Ludwig Arnold (Hrsg.): *Heinrich Böll. Text+Kritik* (Bd. 33). München 1982, S. 41.

¹¹ Ebda.

¹² Vgl. Heinrich Herlyn: *Jenseits des Leistungsprinzips? Bölls Prosa der siebziger Jahre*. In: Heinz Ludwig Arnold (Hrsg.): *Heinrich Böll. Text+Kritik* (Bd. 33), S. 59.

zeigt, dass Daniel nicht so zynisch ist, wie man es auf den ersten Blick meinen könnte und dass er doch an den höheren Wert der Kunst glaubt. Es ist ihm klar, worauf sein Erfolg basiert: auf der kommerziellen Exploitation der negativen Instinkte, auf dem absurden Hang der westlichen Gesellschaft zum Zynismus und Übel. Und trotzdem war er immer bemüht, wie er selber beteuert, eine Art Unsicherheit, Unfrieden und Zweifel in seinen Spektakeln zu übermitteln. Es zeigt, dass sich hinter der Maske eines Skeptikers im Grunde genommen ein Romantiker verbirgt, der an die heilende Kraft der Kunst noch glaubt. Dass Daniel ein Romantiker ist, zeugt auch die Tatsache, dass er unter dem Einfluss des Gefühls zu Esther ein Gedicht verfasst. Er ist zwar kein großer Dichter, aber ein sensibler, romantischer Mensch. Und das verbindet ihn wiederum mit Hans Schnier, den Honsza als einen „romantischen Anarchisten“ bezeichnet.¹³ Beide Künstler reagieren mit Zynismus und Skepsis auf die sie umgebende Realität, weil es die einzige Möglichkeit ist, mit der klar zu werden. Denn beide sind sehr empfindlich, um nicht zu sagen überempfindlich. Hans reagierte sehr oft als Kind mit Weinen. Aber auch später im erwachsenen Leben weint er relativ oft in den für ihn rührenden Momenten, zum Beispiel wenn er Marie beim Umziehen zuschaut. Seine besondere Empfindlichkeit zeigt auch sein Gespräch mit der Mutter. Nachdem er seine Mutter auf eine derbe Art und Weise angegriffen hat, ist er selbst am Weinen nahe. Denn seine Angriffe auf die anderen kommen immer aus Verzweiflung und Verdruss. Die Ansichten des Clowns sind eigentlich die Attacken gegen das Übel der Zeit – den Opportunismus, die Heuchelei, das Machtstreben in jeder Form. Und für Schnier ist es dann unwichtig, ob es sich um Katholiken oder Protestanten, Linke oder Rechte handelt. Genauso wenig kümmert es den houellbecqischen Helden, wen er angreift. Seine Ansichten wenden sich gegen jeden und vor allem gegen jede Art von „politischer Korrektheit“. Im Gespräch mit seiner Mutter fragt Schnier, wie es seinem Großvater geht. Die Mutter antwortet selbstzufrieden: „Phantastisch [...] unverwundlich. Feiert bald seinen neunzigsten. Es bleibt mir ein Rätsel, wie er das macht“¹⁴. Schnier antwortet bitter: „Das ist sehr einfach [...] diese alten Knaben werden weder von der Erinnerung noch von Gewissensqualen zermürbt“¹⁵, wobei er die Menschen von der Sorte, wie Kalick, Brühl oder Schnitzler meint. Kalick ist ein ehemaiger HJ-Führer, der sich zu einem braven Demokraten „entwickelt“ hat. Der Lehrer Brühl, ein überzeugter Nazi, der noch einige Wochen vor Kriegsende eine möglichst scharfe Strafe für Hans verlangte, weil er damals, als 10-jähriger Junge eine als volksfeindlich eingestufte Formulierung äußerte, arbeitet als Professor an der Pädagogischen Akademie und bildet Lehrer aus. Und das schriftstellerische Schaffen Schnitzlers, der mit den Nazis sympathisiert hat, wird zur geltenden künstlerischen Norm erhoben. Bei der Schilderung dieser Gestalten verweist

¹³ Vgl. Norbert Honsza: *Heinrich Böll niepokorny humanista*, S. 59.

¹⁴ Heinrich Böll: *Ansichten eines Clowns*. Kiepenheuer&Witsch. Köln 1992, S. 38.

¹⁵ Ebda.

Böll auf die wichtigste Art und Weise mit der deutschen Vergangenheit umzugehen: Verdrängen und Betriebsamkeit. Das allgegenwärtig herrschende Prinzip der Verdrängung macht es Hans Schnier zu schaffen, da er als einziger sich von seiner Erinnerung nicht trennen will. Genauso stark oder vielleicht noch viel stärker greift der Held Houellebecq die globale Gesellschaft mit ihrer Betriebsamkeit an, die zwar andere Gründe hat, aber zu dem gleichen Resultat führt. Der Mensch ist nur noch, was er hat. Und das wieviel er hat, entscheidet über seine Position, vor allem auf dem Liebesmarkt. So ist wenig von Gefühlen, um so mehr von Sex und Lust die Rede. Es ist für die Situation in der westlichen Gesellschaft bezeichnend, dass Daniel, bevor er aus dem Geschäft aussteigt, eigentlich nur noch am Arbeiten ist. Es lässt ihn die Misere der eigenen Existenz für kurze Momente vergessen. Schnier nennt die 50-er Jahre ein „Zeitalter der Prostitution“¹⁶, wobei er eben die Tatsache meint, dass die Menschlichkeit zur Ware wird. Jeder Mensch ist käuflich und die Liebe oder die Freundschaft dienen nur als Vorwand zum erfolgreichen Geschäftes-Abwickeln.¹⁷ Die Welt, in der Daniel lebt, scheint sich in dieser Hinsicht nicht viel verändert zu haben.

Die wohl größte Ähnlichkeit zwischen den beiden Helden beruht darauf, dass sie sich in ihrer Arbeit das gleiche Ziel setzen. Die Aufgabe ihrer Kunst ist es, die Menschen zu einer vertieften Reflexion zu provozieren. Hinter den Helden können wir in beiden Fällen deren Autoren vermuten.¹⁸ Heinrich Böll ist ein Autor, bei dem die Ethik deutlich vor die Ästhetik tritt. In Bezug auf künstlerisch-formale Fragen erscheint er als eher uninteressant und nicht besonders innovativ. Walter Widmer schreibt in einer der ersten Reaktionen auf den Roman Bölls über die vom Autor benutzten künstlerischen Mittel:

[...] Böll erzählt, er erzählt meisterhaft, anschaulich, lebendig, handgreiflich. Nur – er bleibt nicht unverbindlich, er engagiert sich, mit einer Leidenschaft, die wiederum unheimlich wird – ist doch sogar sie unpathetisch. Man könne von einer sachlichen Leidenschaft sprechen, die sich an Fakten entzündet und durch Fakten wirken will.¹⁹

¹⁶ Ebda, S. 243.

¹⁷ Vgl. Günter Blumberger: *Ansichten eines Clowns*. In: *Heinrich Böll. Romane und Erzählungen*. Reclam Verlag, Stuttgart 2000, S. 211.

¹⁸ Dorota Pruss-Plawska schreibt in ihrem Artikel *Der Clown als Typus der Narrengestalt in der deutschen Literatur* Folgendes: „Man muss feststellen, daß die Schriftsteller der sechziger Jahre oft diesen Gestalten (Narren – E.S.) ihre Ansichten in den Mund legen und sie nach den Prinzipien handeln lassen, die ihren eigenen nicht allzu fernstehen“, wodurch meine These zumindest in Bezug auf Heinrich Böll Bestätigung fände. (Vgl. Dorota Pruss-Plawska: *Der Clown als Typus der Narrengestalt in der deutschen Literatur*. In: „*Studia Germanica Gedanensia*“, Nr. 7. Gdańsk 1999, S. 99). Auch Houellebecq's Ansichten, daran ändert auch nichts die Tatsache, dass er sich immer öfter darüber lustig macht, dass man seine Helden als sein *alter ego* fasst, lassen sich in der Lebensauffassung seines Helden Daniel wieder finden. Denn Houellebecq prangert entschieden, genau wie seine Helden, die Hypokrisie der liberalen Kultur.

¹⁹ Walter Widmer: *Ablenkungsmanöver oder Buchkritik?* In: „*Die Zeit*“. Nr. 23. 07. 06. 1963, S. 19.

Das Gleiche gilt wohl auch für Michel Houellebecq. Dass, was der französische Autor schreibt, ist sehr sachlich, jedes Pathos beraubt, und trotzdem oder gerade deswegen trifft die heutige Situation auf den Punkt, so dass man den von ihm beschriebenen Phänomenen der Zeit gegenüber nicht gleichgültig bleiben kann. Böll will durch seine Werke, deren gesellschaftliche Wirkung ihm auch wichtig ist, zur Veränderung der Menschen beitragen. Seine Hoffnung kommt in der Überzeugung zum Ausdruck, dass sich wenigstens im Außenseitertum die Humanität spiegeln lässt. Böll wertet einmal den publizistischen Teil des Schaffens eines Schriftstellers mit folgenden Worten auf: „Ein kleiner Aufsatz, eine Rezension, ein Interview kann für den nächsten Roman entscheidender sein als der vorangegangene Roman [...]“.²⁰ In diesem Kontext ist es sinnvoll, Houellebecqs Essay *Gegen die Welt. Gegen das Leben. H. P. Lovecraft*²¹ näher zu betrachten. Und tatsächlich scheinen die meisten Themen seiner Romane bereits in diesem Essay enthalten zu sein. Für Houellebecq ist Lovecraft ein großer Schriftsteller vor allem deswegen, da er die Welt nicht verschönert und davor nicht scheut zu zeigen, dass das Leben ein Horror ist. Hier hätten wir das Programm des Schriftstellers Michel Houellebecq, der die Krankheit der Menschen in der heutigen Gesellschaft und deren Symptome zeigt. An die Heilung glaubt er wohl nicht mehr. Die beiden Autoren stellen aber die Kategorie der Verantwortung in den Vordergrund, die jeder Künstler zu tragen hat. In dieser Hinsicht sind beide Autoren Moralisten. Houellebecq wurde bei einer Lesung von *Möglichkeit einer Insel* in Köln von Christian Döring als der „unmoralische Moralist“²² bezeichnet. Diese Bezeichnung gibt die Diskrepanz zwischen der Mitteilung, die uns der Autor auf den Weg gibt und den Mitteln, mit denen er es zu erreichen versucht, wieder. Leszek Żyliński schreibt über Böll in seiner Monografie:

Wie [...] im metaphorischen Bild vom fliegenden Vogel, vor den man schießen muss, um ihn zu treffen, muss ebenfalls der Schriftsteller mittels Phantasie die Macht des Faktischen überschreiten, um ihm Erzählprozeß der werdenden Wirklichkeit zuvorkommen, und die Erfahrung mit seiner Vision zu vereinen, statt lediglich ein Bild der gegenwärtigen Aktualität abzugeben. Böll schwebt eine Welt vor, die besser, humaner organisiert ist, als die vorhandene.²³

Wenn Houellebecq sich auch die gleichen Ziele setzt, so ist die Welt, die er als unsere Zukunft beschreibt, eine enthumanisierte, in der zwischenmenschliche Beziehungen auf den Kontakt per Computer reduziert werden. Die Menschen leben isoliert voneinander, unfähig, irgendwelche sozialen

²⁰ Zitiert nach: Leszek Żyliński: *Heinrich Bölls Poetik der Zeitgenossenschaft*, S. 79f.

²¹ Vgl. Michel Houellebecq: *Gegen die Welt. Gegen das Leben. H.P. Lovecraft*. Rowohlt Verlag 2007.

²² Andreas Rossmann: *Dreifach beschützt*. In: „Frankfurter Allgemeine Zeitung“. Nr. 214, 14. 09. 2005, S. 42.

²³ Leszek Żyliński: *Heinrich Bölls Poetik der Zeitgenossenschaft*, S. 110.

Kontakte und Gefühle zu entwickeln. Daniel, der für Houellebecq stellvertretend steht, ist ein Moralist, der die Auflösung der Gefühle beweint. Daniel²⁵, angeregt durch den Bericht seines Vorfahren, macht sich auf den Weg, eine Welt zu erkunden, in der es noch Gefühle gibt. Aber auch er muss feststellen, dass seine Zukunft leer ist und dass der Mensch sein Glück nicht finden kann. Żyliński fasst zusammen seine Meinung über Bölls Schaffen: „Böll schreibt [...] vor dem Hintergrund einer unglaublichen äußeren und inneren Verwüstung als der Hinterlassenschaft des nationalsozialistischen Regimes, in der Zeit, in der das eigene Land und die eigene Sprache „bewohnbar“ gemacht werden mussten.“²⁴ Diese „äußere und innere Verwüstung“, auch wenn sie ganz andere Gründe und Ursprünge hat, ist in dem Werk Houellebecqs deutlich zu spüren. Der Unterschied zwischen den beiden Autoren besteht darin, dass Böll ein Optimist geblieben ist und an die Verbesserungsmöglichkeiten dieser Welt glaubt. Auch wenn er, verzweifelt über die Tatsache, dass die wirtschaftliche Entwicklung seines Landes mit der moralischen nicht einhergeht, seinen Helden auf die Straße setzt, verliert er nicht die Hoffnung auf bessere Zukunft. Die Liebe, gemeinschaftliche Nähe und menschliche Solidarität bieten den Ausweg aus der vorgefundenen Realität. Auch bei Houellebecq wäre die Heilung zum Beispiel die Liebe. Aber diese Form der Heilung ist, so Houellebecq, nicht mehr möglich. Der einzige Ausweg wäre dann, sich von der eigenen Natur zu trennen, was aber nur in der Sphäre der Utopie möglich ist.

Jochen Vogt überlegte, ob die Lesergenerationen, die den CDU-Staat nicht bewusst erlebt haben, das Werk Bölls richtig verstehen können. Der Autor sieht es als eine Art Probe auf den Rang (im Sinne fortdauernder Wirkung) Bölls.²⁵ Die gleiche Frage kann man sich in Bezug auf die Werke Houellebecqs stellen. Inwieweit die Texte, die im gewissen Masse Zeugnisse einer bestimmten Zeit sind, für die zukünftigen Leser noch von Relevanz sein können. Wie das Beispiel von Heinrich Böll zeigt, und das von Houellebecq wohl noch bestätigen wird, finden Werke, die dem Nonkonformismus ihrer Autoren entspringen sind, immer begeisterte Leser.

²⁴ Ebda, S. 130.

²⁵ Jochen Vogt: *Erinnerungsarbeiter*. In: Heinz Ludwig Arnold (Hrsg.): *Heinrich Böll. Text+Kritik* (Bd. 33), S. 119.

Gdańsk 2008, Nr. 16

Marek Jaroszewski
Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, Gdańsk

80. urodziny Günтера Grassa w relacjach „Gazety Wyborczej”

Od 4 do 6 października 2007 r. obchodzono w Gdańsku 80. rocznicę urodzin Güntera Grassa. Inicjatorem jubileuszowych uroczystości był prezydent Gdańska Paweł Adamowicz. Patronat honorowy objął Bogdan Borusewicz, Marszałek Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Bogaty w treści program obchodów obejmował imprezy o charakterze kulturalnym i naukowym, przygotowane przez różne instytucje. O wszystkich wydarzeniach jubileuszu informowano w mediach publicznych w kraju i zagranicą. Tylko w polskiej prasie ukazało się ponad 70 artykułów nawiązujących do obchodów. Część z nich (36) napisały dziennikarki i dziennikarze „Gazety Wyborczej”. Analiza ich relacji jest celem niniejszego artykułu.

Obchody rozpoczęto w Dworze Artusa 4 października o godz. 10.00 z udziałem jubilata, niemieckich i polskich polityków oraz badaczy, uczestników międzynarodowej konferencji naukowej *Günter Grass. Literatura – Sztuka – Polityka*. Inauguracja ta była jednocześnie uroczystym otwarciem konferencji, zorganizowanej staraniem Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Gdańskiego oraz Stowarzyszenia Güntera Grassa w Gdańsku. Przybyli na nią literaturoznawcy i historycy sztuki z Niemiec i Polski, krajów skandynawskich: Danii, Szwecji i Norwegii, a także ze Stanów Zjednoczonych, Indii, Litwy i Ukrainy.

Tego samego dnia Günter Grass otworzył dwie wystawy grafiki i rzeźby, które zorganizowało Muzeum Narodowe w Zielonej Bramie. Także 4 października miała miejsce polityczna debata „Przyszłość polsko-niemieckiej pamięci dla wspólnej Europy” w nowym gmachu Biblioteki Głównej Uniwersytetu Gdańskiego. Uczestniczyli w niej jubilat, Lech Wałęsa, były prezydent Republiki Federalnej Niemiec Richard von Weizsäcker oraz historyk i były minister spraw zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej Stefan Meller. Debate prowadził znany dziennikarz, komentator i specjalista od spraw niemieckich Adam Krzemiński. Jej współorganizatorami byli Urząd Miasta Gdańska,

Instytut Goethego w Warszawie i Konsulat Generalny Republiki Federalnej Niemiec w Gdańsku.

Do najważniejszych wydarzeń drugiego dnia obchodów należały obok wzmiankowanej konferencji szabasowe spotkanie pisarza z przedstawicielami Gdańskiej Gminy Żydowskiej w Nowej Synagodze we Wrzeszczu i koncert dla Grassa, zorganizowany przez Nadbałtyckie Centrum Kultury i Urząd Miasta Gdańska w kościele św. Jana w wykonaniu stworzonego w tym celu zespołu Mikołaj Trzaska Mottlau River Band, który składał się z renomowanych muzyków jazzowych z Trójmiasta i Niemiec. Ponadto na uwagę zasługuje prezentacja *Kalendarza grassowskiego* na rok 2008, starannie wydanego przez gdańską oficynę słowo/obraz terytoria, oraz Teatr gotowania według Güntera Grassa w restauracji Turbot. Było to spotkanie noblisty z literatami, wydawcami i miłośnikami jego twórczości, zorganizowane przez Stowarzyszenie Güntera Grassa w Gdańsku, Polnord Wydawnictwo Oskar, Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego i Nadbałtyckie Centrum Kultury.

Trzeci dzień obchodów 80. rocznicy urodzin pisarza w Gdańsku był ostatnim dniem konferencji *Günter Grass. Literatura – Sztuka – Polityka*, która 5 i 6 października odbywała się w Bibliotece Głównej Uniwersytetu Gdańskiego. Po południu w Ratuszu Głównomiejskim zorganizowano konferencję prasową noblisty. Kolejnym wydarzeniem jubileuszu była światowa premiera scenicznej adaptacji powieści *Blaszany bębenek* w reżyserii Adama Nalepy w Teatrze Wybrzeże. W przerwie między pierwszym i drugim aktem przedstawienia autor powieści i prezydent Paweł Adamowicz wręczyli nagrody laureatom konkursu dla młodzieży licealnej „Günter Grass. Pisarz i artysta”. Obchody zamknął bankiet w Dworze Artusa.

Ze wszystkich imprez upamiętniających 80. rocznicę urodzin pisarza w Gdańsku dziennikarze „Gazety Wyborczej” nie bez słuszności pięć uznali za najważniejsze. Były nimi międzynarodowa konferencja naukowa „Günter Grass. Literatura – Sztuka – Polityka”, obie wystawy w Zielonej Bramie, koncert w kościele św. Jana oraz premiera *Blazanego bębenka* w Teatrze Wybrzeże.¹ W tej też kolejności omówione zostaną relacje o nich.

Występowały one w dwojakiej formie: artykułów poświęconych wydarzeniom danego dnia i artykułów dotyczących jednego tylko wydarzenia. Informacje o konferencji były zawarte wyłącznie w artykułach pierwszego rodzaju. Podawano je wprawdzie dosyć często, były one jednak rozproszone, raczej skąpe i miały charakter wybiórczy.² Dziennikarze podkreślili międzynarodowy charakter

¹ Por. M. Baran, P. Gulda, A. Kozłowska, Ł. Stafiej, *Święto Grassa w Gdańsku*, [w:] „Gazeta Wyborcza” [= GW], 29.–30. 09. 2007, s. 13. Dwa inne wspomniane powyżej wydarzenia: prezentacja *Kalendarza grassowskiego* na rok 2008 i Teatr gotowania potraktowano marginesowo. Informacja o tej ostatniej imprezie ograniczyła się do jej zapowiedzi (por. tamże), a artykuł Przemysława Guldy *Kalendarz grassowski pełen wielkich snów*, który zawiera wyrazistą charakterystykę publikacji, ukazał się dopiero 11 października 2007 r. w „Gazecie Wyborczej Trójmiasto” [= GWT] na s. 9.

² Oprócz wzmiankowanego powyżej artykułu por. też: M. Sandecki, *PiS na urodziny Grassa nie idzie*, GW, 28. 09. 2007, s. 9; M. Sandecki, *Urodziny Güntera Grassa w Gdańsku*, GW, 5. 10. 2007, s. 8; M. Sandecki, A. Kozłowska, *Gdańskie urodziny Grassa*, GWT, 5. 10. 2007, s. 3;

tego naukowego sympozjum, ale nie oceniali wartości merytorycznej prezentowanych referatów, lecz starali się zainteresować tematyką konferencji szerokie grono czytelników. Już zatem podczas inauguracji w Dworze Artusa zwrócili uwagę na wypowiedzi polskich i niemieckich polityków, przedstawicieli regionu, a przede wszystkim Güntera Grassa. Spośród 26 referatów wygłoszonych na konferencji zainteresowali się nielicznymi – w pierwszej kolejności tymi, które dotyczyły polityki, jak referat o stosunku twórcy do demokratycznej opozycji w Polsce, czy też były z innych powodów aktualne, jak próba oceny jego ostatniego utworu literackiego *Przy obieraniu cebuli*, którego polskie tłumaczenie ukazało się na jubileusz pisarza. Ponadto w relacjach dziennikarzy „Gazety Wyborczej” odnotowano wypowiedzi wiążące się z regionem gdańskim, np. referat poświęcony *Blaszanemu bębenkowi* czy omówieniu motywów zwierzęcych w twórczości noblisty oraz obrazowi Kaszub w Trylogii Gdańskiej (chodziło zapewne o referat o florze i faunie Kaszub w Trylogii Gdańskiej). Wspomniano też prelekcje o plastycznych dziełach Güntera Grassa, a to z uwagi na obie wystawy. W krótkim sprawozdaniu z trzeciego dnia konferencji wyeksponowano fakt obecności pisarza, który pojawił się w Bibliotece Głównej Uniwersytetu Gdańskiego pod koniec obrad. „Poproszony o zabranie głosu, przeczytał kilka swoich wierszy”.³

Na uwagę zasługują relacje o wystawach w Zielonej Bramie. Pierwszą z nich zatytułowano „Albrecht Dürer, Günter Grass, Ryszard Stryjec. Między symbolem a rzeczywistością”, drugą – „Günter Grass dla Gdańska”. Miały one na celu przedstawienie dorobku twórczego Grassa artysty plastyka, zwłaszcza rysownika, grafika i rzeźbiarza, również na tle innych artystów.

Z publikacji „Gazety Wyborczej” jednoznacznie wynika, iż zamiarem organizatorów pierwszej wystawy, zwłaszcza zaś jej kuratora, pani Magdaleny Olszewskiej, było ukazanie analogii między twórczością graficzną Dürera, Grassa i Stryjca, a w szerszym kontekście – różnych dróg życia, przede wszystkim jednak postawienie pytania o sens istnienia.⁴

Natomiast druga wystawa była ekspozycją 51 grafik i sześciu rzeźb, które Günter Grass podarował Gdańskowi w 2007 r. Nawiązują one do jego utworów literackich, m.in. do autobiograficznej powieści *Przy obieraniu cebuli*, niektóre są ilustracjami baśni Andersena. Wszystkie zaś są cennym uzupełnieniem podobnych darów artysty dla rodzinnego miasta z lat 1980 i 1999. Obecnie Gdańsk posiada 120 litografii Grassa.⁵

A. Kozłowska, *Sto lat, sto lat, panie Grass!*, GWT (CO JEST GRANE), 28. 09.–04. 10. 2007, s. 3; *Noblista u Żydów*, GWT, 6.–7. 10. 2007, s. 1; I. Jopkiewicz, M. Sandecki, J. Knera, *Szabat Güntera Grassa*, GWT, 6.–7. 10. 2007, s. 3; P. Gulda, M. Baran, *Owacja na stojąco dla Güntera Grassa*, GWT, 8. 10. 2007, s. 9.

³ P. Gulda, M. Baran, *Owacja na stojąco dla Güntera Grassa*.

⁴ Por. A. Kozłowska, *Urodziny pana Grassa czas zacząć*, GWT (CO JEST GRANE), 28.09.- 4.10. 2007, s. 3; M. Baran, P. Gulda, A. Kozłowska, L. Stafiej, *Święto Grassa w Gdańsku*; A. Kozłowska, *Sens życia, sens śmierci i melancholia artysty*, GWT, 4. 10. 2007, s. 7; A. Kozłowska, *Między Dürerem, Grassem a Stryjcem*, GW, 5. 10. 2007, s. 17; A. Kozłowska, *Sto lat, sto lat, panie Grass!*

⁵ Por. M. Baran, P. Gulda, A. Kozłowska, L. Stafiej, *Święto Grassa w Gdańsku*.

Najbardziej produktywna informacja dotyczy grafiki i rzeźby artysty: Nie są one ilustracjami jego własnych utworów literackich, gdyż powstawały w dialogu twórcy z jego książkami.⁶ Nie znajdziemy natomiast w omawianych relacjach „Gazety Wyborczej” jakichkolwiek uwag krytycznych o poziomie wystaw czy sposobie prezentacji eksponatów, choć błędy, np. w tłumaczeniach podpisów grafik Günтера Grassa na język polski, były aż nadto widoczne. Przekaz całkowicie zdominowały funkcje informacyjna i kulturalno-propagandowa, wyjaśnienie charakteru obu wystaw. Z tego powodu trudno jest mówić o cyklu artykułów im poświęconych, czy jakiegokolwiek kontynuacji w przekazie treści. Dziennikarze powtarzali stale na nowo te same informacje, nieznacznie tylko rozszerzając je o nowe wiadomości bądź też skracając je – w zależności od potrzeby chwili. Każda relacja o obu wystawach jest zatem napisana tak, jak gdyby czytelnikowi „Gazety Wyborczej” nie były znane poprzednie wypowiedzi o nich. Taka zasada przekazywania informacji dotyczy wszystkich relacji o 80. urodzinach pisarza. Każda z nich jest zamkniętą w sobie całością, niezależną od innych artykułów o tej samej tematyce. Na tej podstawie można pokusić się o określenie sylwetki czytelnika „Gazety Wyborczej”. Jest nim osoba wykształcona, która dysponując małą ilością czasu, nie czyta jej ani regularnie ani w całości, lecz jedynie wybiórczo. Przynajmniej takie wyobrażenie może mieć o niej redakcja.

Wysokim poziomem wyróżniały się relacje o multimedialnym koncercie dla Grassa w kościele św. Jana, na który znany gdański saksofonista i klarncista Mikołaj Trzaska napisał specjalną kompozycję. O stronę wizualną zadbało dwóch gdańskich artystów: Robert Rumas i Piotr Wyrzykowski, którzy połączyli ze sobą projekcje wideo, prace plastyczne i działania performerskie.

Pierwsza wyczerpująca informacja będąca zapowiedzią koncertu ukazała się w sobotnio-niedzielnym wydaniu „Gazety Wyborczej” z 29–30 września 2007.⁷ Natomiast w dniu koncertu, 5 października 2007, opublikowano w niej wywiad Przemysława Guldy z Mikołajem Trzaską.⁸ Muzyk przedstawił w nim swój stosunek do literackiej twórczości Günтера Grassa i scharakteryzował przygotowywany koncert. Kolejną zapowiedź tej imprezy, zawierającą podstawowe informacje o muzyce, zespole wykonawców i warstwie wizualnej, znajdujemy w „Co jest grane”, dodatku „Gazety Wyborczej Trójmiasto” za okres od 5 do 11 października 2007.⁹

Koncert spotkał się z pozytywną oceną. Przemysław Gulda stwierdził, że „publiczność miała okazję uczestniczyć w widowisku niezwykłym, oryginalnym i poruszającym wyobraźnię”, a zarazem „bardzo trudnym i wymagającym”. Muzyka Mikołaja Trzaski była „bezkompromisowa”, miała „charakter rozpisanego na wiele instrumentów eksperymentu” z elementami „tzw.

⁶ Por. M. Sandecki, A. Kozłowska, *Gdańskie urodziny Grassa*; A. Kozłowska, P. Gulda, M. Baran, *Jak Gdańsk obchodził urodziny Günтера Grassa*, GW, 8. 10. 2007, s. 25.

⁷ Por. M. Baran, P. Gulda, A. Kozłowska, Ł. Stafiej, *Święto Grassa w Gdańsku*.

⁸ Por. *Niedokształciuch już przebiera nogami. Rozmowa z Mikołajem Trzaską ...*, GWT, 5. 10. 2007, s. 10.

⁹ Por. P. Gulda, *Znad Motławy dla Grassa*, GWT (CO JEST GRANE), 5.–11. 10. 2007, s. 10.

nowej muzyki improwizowanej” i „śladami poszukiwań o charakterze frejazzowym”. Uzupełnieniem muzyki Trzaski były „zaskakujące improwizacje poszczególnych członków grupy”.

Podczas koncertu słuchacze z pewnością dostrzegli kontrast między fragmentami „niemal wyszeptanymi przez instrumenty” a „narastającą nawałnicą dźwięków”, którą autor artykułu skojarzył z rozsadzającym szyby krzykiem Oskara Matzeratha, protagonisty *Blaszanego bębenka*. Wielkie wrażenie na recenzencie uczynił też hołd muzyków dla ofiar katastrofy statku „Wilhelm Gustloff”, opisaną przez Güntera Grassa w noweli *Idąc rakiem*. Wyrazili go w formie „nieco upiornej melodii, w której wyraźnie było słyhać trzask pękających grodzi i krzyk tonących w zimnym Bałtyku ludzi”.

Muzyka Mikołaja Trzaski „weszła w [...] idealną symbiozę” z „warstwą wizualną”. Robert Rumas i Piotr Wyrzykowski „na ustawionym pod sceną wielkim stole odgrywali niezwykły spektakl, transmitowany [...] na ekran”. Podobnie jak kompozytor nawiązali do najnowszej historii Gdańska. Pokazali też „wywołujące wielkie emocje obrazy”, zestawiając np. na dwóch końcach stołu w tym samym momencie „rozbieranie karabinu i patroszenie ryby”.

Na szczególną uwagę zasługuje jednoznaczna w swej wymowie konkluzja Przemysława Guldy. Pisze on: „Twórcom tego widowiska udało się uniknąć patosu, okolicznościowego blichtru i banalnego odśpiewania peanu na cześć jubilata. W zamian za to przygotowali widowisko, które bez trudu mogło zaprzeć dech w piersiach”.¹⁰ Tą wysoką ocenę koncertu powtórzono tego samego dnia w artykule Aleksandry Kozłowskiej, Przemysława Guldy i Mirosława Barana *Jak Gdańsk obchodził urodziny Güntera Grassa*, który w odróżnieniu od poprzedniego, adresowanego do czytelników Trójmiasta, przeznaczony był dla odbiorców w całej Polsce.¹¹ Dodatkowo przekazano w nim ważną informację o reakcji zachwyconego koncertem pisarza, który „wyrwał się tłumaczom i organizatorom, żeby osobiście podziękować wykonawcom”.¹²

Światowa premiera scenicznej adaptacji najważniejszej powieści Güntera Grassa *Blaszany bębenek* w Teatrze Wybrzeże miała być ukoronowaniem 80. urodzin pisarza w Gdańsku. Rolę Oskara Matzeratha kreował młody aktor Paweł Tomaszewski, absolwent krakowskiej szkoły teatralnej z 2006 r. Zmagający się z treścią utworu reżyser Adam Nalepa musiał dokonać wielu niezbędnych skrótów i skreśleń. Ograniczył się do przedstawienia wybranych wydarzeń z pierwszej i drugiej księgi *Blaszanego bębenka*, prawie zupełnie rezygnując z trzeciej, najmniej interesującej dla gdańskiego widza. Jej akcja toczy się po II wojnie światowej w Düsseldorfie. Przyjął jednak zawartą w tej księdze perspektywę ukazywania wydarzeń poprzez odwołanie się do rozdziału *W Płonicy pod cebulą*. Uwzględnił też pochodzące z niej sceny na Wale Atlantyckim. Z niezwykle licznego zespołu postaci występujących w utworze reżyser wybrał osoby ważne dla protagonisty: jego rodzinę i zaprzyjaźnionych z nią sąsiadów.

¹⁰ P. Gulda, *Koncert zespołu znad Motławy*, GWT, 8. 10. 2007, s. 8.

¹¹ Por. GW, 8. 10. 2007, s. 25.

¹² Tamże.

Zdaniem Mirosława Barana, recenzenta teatralnego „Gazety Wyborczej”, Adam Nalepa z powierzonego mu zadania „wywiązał się co najmniej dobrze”. Spektakl podzielił na dwie „bardzo różniące się stylistycznie części”, wskazując na dwa dopełniające się odczytania powieści. „Część pierwsza, niezwykle oszczędna plastycznie, jest wierną sceniczną adaptacją książki [...]”, druga „to próba postmodernistycznego wystawienia *Blaszanego bębenka*: z porwaną, nielinearną fabułą, dyskotekową muzyką, paroma scenami dziejącymi się współcześnie i tylko nawiązującymi do akcji powieści”. Dzięki tej niespójności stylistycznej Nalepa ratuje widza przed nudą.

Mirosław Baran wyjaśnia zatem czytelnikowi i widzowi intencje reżysera i sens adaptacji *Blaszanego bębenka* w Teatrze Wybrzeże. Uznaje ją za „swoistą pieśń żałobną nad wiekiem XX [...] z całym jego ‘bagażem’ – okropnościami II wojny światowej, powracającymi konfliktami zbrojnymi, rasizmem i nacjonalizmem”. Łącząc „za pomocą sekwencji zdjęć [...] zbrodnie i okrucieństwa hitlerowskie z wojną w Wietnamie czy bestialskim traktowaniem irakijskich więźniów przez amerykańskie wojsko”, stawia pytania: „Czego się [...] nauczyliśmy?”, Czy potrafimy wyciągać wnioski z przeszłości? Jednocześnie obnaża „stereotypowość myślenia, która popchnęła naród niemiecki do wielkiej zbrodni – przemawiający na wiecu faszystowskim oficer, mówiąc o niemieckiej tożsamości Wolnego Miasta Gdańska, używa cytatów z *Roty* Marii Konopnickiej oraz wystąpień współczesnych polskich polityków”.

Recenzent podkreśla umowny charakter spektaklu, uwidaczniający się w niezwykle oszczędnej scenografii Jana Kozikowskiego, w rezygnacji z naturalistycznego odtwarzania kolorytu lokalnego. Nie bez powodu gani jednak schematyczność, cechującą niektóre sceny części pierwszej, i „rozdmuchaną stylistykę”, efekciarstwo oraz powtórzenia w części drugiej. Ma bezsprzecznie rację, twierdząc, iż „głośniejszej muzyce zdarza się całkowicie zagłuszać aktorów”. Jest jednak jeden chlubny wyjątek. Ryszard Ronczewski, który znakomicie zagrał postać Bebry, zawsze był bardzo dobrze słyszalny.

Mimo wyrażonych zastrzeżeń Mirosław Baran akceptuje przedstawienie. Pisze on: „Adamowi Nalepie udało się stworzyć widowisko z pewnością nie wybitne, ale solidne, ciekawe i prowokujące do dyskusji; spektakl, który zadaje wiele ważnych pytań, nie siłąc się na powierzchowne odpowiedzi”.¹³ Zaprzeczeniem tej wyważonej opinii jest krótka i jednostronna recenzja Bartosza Marca, zamieszczona 8 października 2007 r. w „Rzeczpospolitej”. Recenzent uznał przedstawienie Nalepy za „artystyczną klęskę”, sformułował zarzut prostackiego upolitycznienia powieści, sprzeniewierzenia się jej duchowi oraz fałszowania historii wbrew intencjom autora. Marzec ocenił zatem płytko i powierzchownie, nie dociekając ani intencji reżysera, ani sensu adaptacji. Trudno nie przyznać mu jednak w jednej kwestii racji: do drugiej części przedstawienia zakradł się chaos.¹⁴ Z tego powodu wielu widzów

¹³ M. Baran, *Okrągłe ludzkie tzy*, GWT, 8. 10. 2007, s. 8.

¹⁴ Por. B. Marzec, *Manipulacja historią, poprawianie arcydzieła*, [w:] *Rzeczpospolita* [= RZ], 8. 10. 2007, s. A 15.

było rozczarowanych premierą, mimo owacji na jej zakończenie. W tej sytuacji przytoczenie w „Gazecie Wyborczej” grzecznościowej opinii pisarza, że podobało mu się sceniczne przetworzenie wymyślonych kiedyś przez niego wątków¹⁵, było lekką przesadą, próbą dowartościowania przeciętnego raczej przedstawienia. Postępowanie takie wskazuje jednak na generalną linię, przyjętą w relacjach „Gazety Wyborczej” z gdańskich uroczystości 80. urodzin Güntera Grassa. Należy pisać o nich pozytywnie, minimalizując krytykę wbrew uwidaczniającym się niedociągnięciom czy błędom.

Jednakże międzynarodowa konferencja naukowa i opisane powyżej wydarzenia kulturalne nie miały decydującego wpływu na charakter relacji o jubileuszu twórcy. Ton nadawały im informacje polityczne. Już 28 września 2007 czytelnicy dowiedzieli się, że radni PiS nie wezmą udziału w uroczystościach. Przyczyną bojkotu było ujawnienie przez pisarza w 2006 r. służby wojskowej w Waffen-SS, brak skruchy z tego powodu i zbyt wysokie koszty obchodów (350 000 zł). Przy okazji przypomniano genezę konfliktu. Radni PiS i LPR zażądali w 2006 r. od Grassa rezygnacji z Honorowego Obywatelstwa Gdańska. On jednak nie zrzekł się go i w liście do prezydenta Pawła Adamowicza wyjaśnił, że w Waffen-SS znalazł się bez własnej woli.¹⁶ Kierując się wynikami przeprowadzonego wówczas przez władze miasta sondażu (52% mieszkańców Gdańska uznało, że noblista nie musi zrzekać się obywatelstwa, a 20% – że powinno się je mu odebrać), prezydent Adamowicz zaprosił Güntera Grasa na 80. urodziny, a on przyjazd potwierdził.¹⁷

Powyższą sytuację najlepiej skomentował gdański pisarz Paweł Huelle, podkreślając, że PiS, zwłaszcza zaś poseł Jacek Kurski, starali się wykorzystać ujawnienie przez autora autobiograficznej powieści *Przy obieraniu cebuli* służby w Waffen-SS na potrzeby walki politycznej z PO. Wbrew rachubom PiS to jednak PO wygrała wybory, zdobyła większość w radzie miasta, a Paweł Adamowicz ponownie został prezydentem Gdańska. Huelle nie wykluczył jednak kolejnych wystąpień polityków PiS podczas jubileuszu Grassa w jego rodzinnym mieście.¹⁸ I tak się też stało. W „Gazecie Wyborczej” podano, że radni PiS nie tylko bojkotują jubileusz noblisty, ale i organizują 5 października 2007 r. przed historycznym budynkiem Poczty Polskiej manifestację przeciwko obchodom.¹⁹ Krótką informację na ten temat przekazano na marginesie relacji z wizyty pisarza w Nowej Synagodze we Wrzeszczu. Politycy PiS najpierw złożyli wieniec pod pomnikiem pocztowców pomordowanych przez hitlerowców, a później odbyli konferencję prasową. Jacek Kurski, poseł PiS, demonstracyjnie odzegnał się od wyrażenia opinii o uczuciach Żydów wobec Grassa, a następnie potępił prezydenta Adamowicza i pisarza za zignorowanie przypadającej tego dnia 68. rocznicy wspomnianego mordu.²⁰

¹⁵ Por. A. Kozłowska, P. Gulda, M. Baran, *Jak Gdańsk obchodził urodziny Güntera Grassa*.

¹⁶ Por. M. Sandecki, *PiS na urodziny Grassa nie idzie*.

¹⁷ Por. M. Baran, P. Gulda, A. Kozłowska, Ł. Stafiej, *Święto Grassa w Gdańsku*.

¹⁸ Por. P. Huelle, *Günterze Grassie, Witômë Was*, GW, 4. 10. 2007, s. 17.

¹⁹ Por. M. Sandecki, *Urodziny Güntera Grassa w Gdańsku*.

²⁰ Por. I. Jopkiewicz, M. Sandecki, J. Knera, *Szabat Güntera Grassa*.

W odróżnieniu od „Dziennika Bałtyckiego”, który przytoczył replikę Antoniego Pawłaka, rzecznika prezydenta Gdańska²¹, „Gazeta Wyborcza” ją pominęła. Nie znalazła się w niej też wcześniejsza, krytyczna wypowiedź posła Jacka Kurskiego dla dziennikarzy z 5 października 2007 r., w której zarzuca on organizatorom jubileuszu Grassa brak „właściwego rozumienia polskości” oraz odmawia pisarzowi rangi moralnego autorytetu z uwagi na zatajenie służby wojskowej w Waffen-SS.²² Dziennikarze „Gazety Wyborczej” wspomnieli jedynie, że Jacek Kurski traktuje wydatkowanie 350 000 zł na obchody 80. urodzin noblisty za nadużycie ze strony władz miasta. Przytoczyli też sformułowanie: „Ciszej nad tą rocznicą”, nie opatrując go jednak wykrzyknikiem.²³

Powyższe przykłady dowodzą, że dziennikarze „Gazety Wyborczej” nie cytują w całości ostrych sformułowań pochodzących od osób krytycznie nastawionych wobec jubileuszu. Należy zakładać, iż unikają polemiki i nie chcą wikłać się w spory. Gorące dyskusje na temat Günтера Grassa, jego nazistowskiej przeszłości, późniejszego zachowania i charakteru obchodzonej w Gdańsku rocznicy jego 80. urodzin prowadzone były na łamach innych gazet, np. „Rzeczpospolitej”, gdzie Stefan Chwin polemizował ze Zdzisławem Krasnodębskim.²⁴ Ale nie znaczy to wcale, że „Gazeta Wyborcza” rezygnuje z prezentacji własnego stanowiska. Już 4 października Przemysław Gulda określił Grassa mianem „prekursora stworzenia tzw. nowej gdańskiej mitologii, czyli literackiego obrazu historii miasta, w którym fakty historyczne płynnie przeplatają się z literacką fantazją”.²⁵ Za jego przykładem poszli bowiem współcześni pisarze polscy: Stefan Chwin i Paweł Huelle. Ten ostatni zaś stwierdził nie bez słuszności, że to Günter Grass wprowadził Kaszubów do literatury światowej, takich jak babcia Koljaiczkowa z *Blaszanego bębenka* czy Erna Brakup z *Wróżb kumaka*.²⁶

Składając twórcy życzenia, na łamach „Gazety Wyborczej” wyrażono inną jeszcze opinię. Odwołano się bowiem do Grassa pisarza, polityka, nauczyciela życia i autorytetu moralnego. Napisano, że jest on „sumieniem współczesnej literatury”, „przyjacielem i obrońcą symbolicznej Poczty Gdańskiej przed wrogami polskiej wolności” oraz „obrońcą nonkonformizmu”, trwałego składnika „współczesnej kultury demokratycznej”. Nieustannie „zakłóca nasz spokój, [...] nakazuje rachować się z mroczną przeszłością”, „wymaga, byśmy porzucili małostkowość, banał, mściwość. Uczy, jak kochać wolność i prawdę, czyli po prostu życie; jak kochać ludzi, jak kochać literaturę”.²⁷

²¹ Por. J. Zalesiński, *Miasto, które łączy, pamięć, która dzieli*, [w:] „Dziennik Bałtycki” [= DB], 6.–7. 10. 2007, s. 2.

²² Por. *Ciszej nad tą rocznicą!*, tamże, 5. 10. 2007, s. 6.

²³ Por. M. Sandecki, A. Kozłowska, *Gdańskie urodziny Grassa*; A. Kozłowska, P. Gulda, M. Baran, *Jak Gdańsk obchodził urodziny Güntera Grassa*.

²⁴ Por. Z. Krasnodębski, *Mit Gdańską, mit Grassa*, RZ, 4.10.2007, s. A 9; S. Chwin, *Herr Grass, na kolana!*, RZ, 8. 10. 2007, s. A 10.

²⁵ P. Gulda, *Grass wylądował*, GWT, 4. 10. 2007, s. 3.

²⁶ Por. P. Huelle, *Günterze Grassie, Witômë Was*.

²⁷ Adam Michnik i Przyjaciele z „GAZETY WYBORCZEJ”, *Michnik Grassowi na 80. urodziny*, GW, 4.10. 2007, s. 16.

Polityczny charakter jubileuszu podkreślano od pierwszego jego dnia. W relacjach dziennikarzy „Gazety Wyborczej” z otwarcia konferencji „Günter Grass. Literatura – Sztuka – Polityka” zwrócono uwagę wyłącznie na przemówienie Marszałka Senatu Bogdana Borusewicza i na wypowiedź noblisty, oceniając pozostałe najprawdopodobniej jako mniej ważne. Jest to kolejny przykład wybiórczego traktowania wydarzeń obchodów. Marszałek powiedział m. in., że Gdańsk jest dobrym miejscem do dyskusji o polskiej i niemieckiej historii oraz świecie współczesnym. Dał też wyraz osobistej refleksji nad twórczością pisarza, którego książki były dla niego przewodnikiem po Gdańsku, którego nie znamy. Z kolei Grass podziękował za zorganizowanie urodzinowych uroczystości, które uznał za wystarczający prezent. Najbardziej ucieszyłyby go jednak wysoka frekwencja w polskich wyborach. Wyznał też, że dużą pomocą dla niego była tolerancja, jakiej doświadczył ze strony Lecha Wałęsy i władz miasta w trudnych dla niego chwilach po ujawnieniu służby w Waffen-SS.²⁸

Pierwszą imprezą obchodów o jednoznacznie politycznym charakterze była debata „Przyszłość polsko-niemieckiej pamięci dla wspólnej Europy” w dniu 4 października 2007. Dziennikarze „Gazety Wyborczej” poinformowali o niej dwukrotnie następnego dnia, przesadnie określając ją mianem „kulminacyjnego punktu wczorajszych obchodów 80. urodzin noblisty”.²⁹ Jej uczestnicy mówili o „niezaleczonych ranach w relacjach polsko-niemieckich”, doszli jednak do wniosku, „że przeszłość nie może przeszkadzać w budowaniu wspólnej przyszłości Europy”.³⁰

Oba krótkie artykuły sprawozdawcze miały – zgodnie z zasadami przyjętymi w „Gazecie Wyborczej” – charakter wybiórczy i eksponowały punkt widzenia jubilata. W relacjach jej dziennikarzy był on najważniejszym uczestnikiem tej dyskusji. Opinie Lecha Wałęsy i Richarda von Weizsäckera ledwie wspomniano, a wypowiedzi Stefana Mellera pominięto milczeniem. Być może postępowanie takie było w jakimś stopniu uzasadnione. Pod koniec debaty pisarz podzielił się bowiem istotnym spostrzeżeniem. Choć sam czuje się winny zbrodni swego narodu, uważa, że jego wnuki nie ponoszą za nie winy, lecz odpowiedzialność – po to, by w przyszłości nie dopuścić do podobnych zbrodni.³¹ Mniej uzasadniona była natomiast pozytywna ocena całej debaty, która raczej rozczarowała, gdyż zabrakło w niej prawdziwej dyskusji.³² Tego jednak z publikacji „Gazety Wyborczej” dowiedzieć się nie było można.

Kolejną imprezą 80. urodzin Güntera Grassa, podkreślającą polityczny charakter obchodów, była wizyta pisarza, jego żony i siostry oraz ambasadora Republiki Federalnej Niemiec Michaela Geerdtsa w Nowej Synagodze

²⁸ Por. M. Sandecki, *Urodziny Güntera Grassa w Gdańsku*; M. Sandecki, A. Kozłowska, *Gdańskie urodziny Grassa*.

²⁹ Por. tamże. Cytat za M. Sandecki, *Urodziny Güntera Grassa w Gdańsku*.

³⁰ Tamże, s. 8 i 3.

³¹ Por. tamże.

³² Por. J. Zalesiński, *Miasto, które łączy, pamięć, która dzieli*; J. Zalesiński, *Bo tort był za słodki*, DB, 8. 10. 2007, s. 22.

w Wrzeszczu, gdzie spotkali się z przedstawicielami Gminy Żydowskiej. Zostali zaproszeni na szabasową kolację w dniu 5 października 2007 r. Michał Samet, przewodniczący Gminy Żydowskiej w Gdańsku, uznał pobyt Grassa w polskiej synagodze za dobry przykład budowy wspólnej przyszłości mimo dzielących różnic i bolesnych doświadczeń przeszłości. Podkreślił zasługi twórcy dla żydowsko-niemieckiego pojednania dzięki publikacji książki *Z dziennika ślimaka*. Grass przedstawił jej genezę, opowiadając o spotkaniu z Erwinem Lichtensteinem w Izraelu w 1967 r. Lichtenstein był ostatnim przewodniczącym Gminy Żydowskiej w Gdańsku przed II wojną światową. Udostępnił on pisarzowi jej dokumentację. Na tej podstawie opisał on zagładę gdańskich Żydów w czasach nazizmu. Jednocześnie wizyta w Nowej Synagodze miała dla Grassa symboliczne znaczenie, zamykając w jego życiu krąg wydarzeń z przeszłości: w 1938 r. obserwował SA-manów usiłujących podpalić tę świątynię. Jest jej równolatkiem i życzył jej dużo siły.³³

We wszystkich trzech relacjach ze spotkania noblisty z przedstawicielami Gminy Żydowskiej położono nacisk na konieczność współistnienia Żydów i Niemców oraz budowania wspólnej przyszłości. To postawa charakterystyczna dla wypowiedzi dziennikarza „Gazety Wyborczej” o jego pobycie w synagodze.

Ostatnią imprezą o charakterze politycznym podczas obchodzonych w Gdańsku 80. urodzin Güntera Grassa była konferencja prasowa 6 października 2007 r. Pisarz kolejny raz opowiadał o swojej służbie w Waffen-SS. Powtórzył informację, że trafił tam nie z własnej woli, a na froncie znalazł się na krótko przed zakończeniem wojny i wkrótce został ranny. Choć nie był uwikłany w zbrodnie wojenne, służbę w Waffen-SS uznał za hańbę, którą będzie nosił do końca życia. Przyznał też, że podczas pobytów w rodzinnym mieście zawsze odwiedza swych kaszubskich krewnych, dzieci zamordowanego przez hitlerowców wujka, który w 1939 r. pracował na Poczcie Polskiej w Gdańsku. „Gazeta Wyborcza” opatrzyła krótką relację z konferencji wymownym tytułem: *Grass: Waffen-SS moją hańbą*,³⁴ akcentując tym samym krytyczne nastawienie twórcy wobec własnej nazistowskiej przeszłości. Taka jego postawa nie zadowoliła jednak dziennikarzy o prawicowych poglądach, którzy oczekiwali od niego podczas wizyty w Gdańsku jakiegoś gestu skruchy i przeprosin.³⁵

Ani jednak osoby i działania organizatorów jubileuszu, ani przygotowane przez nich imprezy i ich polityczna ocena nie stanowiły nadrzędnej kwestii dla autorów artykułów zamieszczonych w „Gazecie Wyborczej”. Głównym bohaterem rocznicowych uroczystości był bowiem dla nich Günter Grass. Trudno odmówić takiemu stanowisku słuszności. Z tego powodu na bieżąco informowano, co robił każdego dnia, i cytowano jego wypowiedzi. Najobszerniejszą z nich

³³ Por. I. Jopkiewicz, M. Sandecki, *Szalom, Herr Grass*, GW, 6.–7. 10. 2007, s. 6; *Noblista u Żydów*; I. Jopkiewicz, M. Sandecki, J. Knera, *Szabat Güntera Grassa*.

³⁴ Por. MAC, *Grass: Waffen-SS moją hańbą*, GWT, 8. 10. 2007, s. 1.

³⁵ Por. P. Semka, *Lukrowanie Grassa*, RZ, 13.–14. 10. 2007, s. A 10.

jest wywiad udzielony Angelice Kuźniak i współpracującej z nią Katarzynie Kluz. Ukazał się on w sobotnio-niedzielnym wydaniu „Gazety Wyborczej” z 6–7 października 2007 r.³⁶

Wywiad ten jest przyczynkiem do biografii Güntera Grassa. Informuje on o swoim życiu i twórczości oraz komentuje wydarzenia polityczne. Ponownie ustosunkowuje się do własnej postawy i zachowań w czasach nazizmu i II wojny światowej, zwłaszcza do swej służby wojskowej w dywizji pancerniej Waffen-SS „Jörg Frundsberg”, do nazistowskiej przeszłości Niemiec i przyczyn nazizmu w Niemczech. W wywiadzie znalazły się też uwagi o autobiograficznej powieści *Przy obieraniu cebuli* i noweli *Idąc rakiem*, mylnie zresztą określonej jako powieść p.t. *Pelzając rakiem*. Ponadto pisarz nawiązuje do sytuacji politycznej w Polsce, jej roli w Unii Europejskiej, do tematu wypędzenia i stosunków polsko-niemieckich. Tematyka poruszana w wywiadzie nie wiąże się zatem bezpośrednio z treściami obchodów 80. urodzin twórcy w Gdańsku. Wywiad spełnia inny cel. Prezentuje sylwetkę noblisty. Ma dać czytelnikowi wyobrażenie o Grassie człowieku, pisarzu, polityku.

Jego dopełnieniem jest artykuł Aleksandry Kozłowskiej, Przemysława Guldy i Mirosława Barana *Jak Gdańsk obchodził urodziny Güntera Grassa*³⁷, który stanowi podsumowanie jubileuszowych uroczystości. Jego autorzy potwierdzają, że miały one z jednej strony artystyczny, z drugiej polityczny charakter. Z tego powodu pokrótce przypomnieli kontrowersje polityczne związane z ujawnieniem przez pisarza służby wojskowej w Waffen-SS, negatywną reakcją polityków PiS wobec obchodów i racjonalne stanowisko twórcy wobec swej nazistowskiej przeszłości. Na pierwszy plan wysunęli jednak wydarzenia kulturalne: obie wystawy w Zielonej Bramie, koncert w kościele św. Jana i sceniczną adaptację *Blaszanego bębenka* w Teatrze Wybrzeże. Tym samym dziennikarze „Gazety Wyborczej” wycofali się z wcześniejszej pozytywnej oceny debaty „Przyszłość polsko-niemieckiej pamięci dla wspólnej Europy”, o której nawet nie wspomnieli. Nie wypowiedzieli się również o międzynarodowej konferencji naukowej *Günter Grass. Literatura – Sztuka – Polityka*. Jedynie w innym artykule „Gazety Wyborczej Trójmiasto” jest mowa o trzecim dniu obrad.³⁸ Ale i tu brakuje oceny całej konferencji. Za to w tym samym numerze „Gazety Wyborczej Trójmiasto” pojawia się opinia Güntera Grassa o urodzinowych obchodach: „To były trzy bogate w zdarzenia dni, być może niektóre rzeczy dotrą do mnie dopiero po powrocie”.³⁹

W „Dzienniku Bałtyckim” i „Rzeczpospolitej” dokonano znacznie surowszej oceny obchodzonych w Gdańsku 80. urodzin pisarza. Jarosław Zalesiński, felietonista „Dziennika”, docenił wprawdzie wydarzenia artystyczne jubileuszu

³⁶ Por. *Wojna, moja wina*, wywiad Angeliki Kuźniak z Günterem Grassem, współpraca Katarzyna Kluz, GW, 6.–7. 10. 2007, s. 16–17.

³⁷ Por. GW, 8. 10. 2007, s. 25.

³⁸ Por. P. Gulda, M. Baran, *Owacja na stojąco dla Güntera Grassa*.

³⁹ MAC, *Grass: Waffen-SS moją hańbą*.

(spektakl w Teatrze Wybrzeże, koncert, wystawy), ale zabrakło mu rzetelnej dyskusji i ukłonu w stronę polskiej pamięci, jakim w stosunku do pamięci żydowskiej była wizyta noblisty w synagodze. „Jubileusz został pomyślany jako urodzinowe, rodzinne przyjęcie, na którym przede wszystkim śpiewa się „Sto lat” dostojnemu jubilatowi, wręcza miłe prezenty. Okazji do debat i dyskusji nie wykorzystano”.⁴⁰

Jeszcze ostrzejsza była ocena Piotra Semki w „Rzeczpospolitej”. Uroczystości z okazji 80. urodzin Güntera Grassa określił mianem „dialogu pozorowanego”, który „w imię szacunku dla osiągnięć sprzed lat ucieka od dyskusji o różnicach dnia dzisiejszego”. Semka odniósł się też do kontrowersji, jakie wzbudził jubileusz: „Pisarz stał się symbolem sporu, który ma głębszą genezę. Sporu wynikłego z pęknięcia w polsko-niemieckim dialogu, z rywalizacji politycznej, ale i skostniałej intelektualnej mody na Grassa”.⁴¹ Szkoda, że w tej fundamentalnej kwestii zabrakło głosu „Gazety Wyborczej”.

Der 80. Geburtstag von Günter Grass in den Berichten von „Gazeta Wyborcza“ Zusammenfassung

Vom 4. bis 6. 10. 2007 wurde in Danzig die 80. Geburtstagsfeier des Nobelpreisträgers Günter Grass begangen, über die verschiedene Presseorgane im In- und Ausland, u.a. „Gazeta Wyborcza“, informierten. Die Berichte dieser führenden polnischen Tageszeitung über das Jubiläum des Schriftstellers werden im vorliegenden Aufsatz untersucht. Ihre Journalisten machten einerseits auf kulturelle, andererseits auf politische Aspekte der Feierlichkeiten aufmerksam. Allerdings beschrieben sie deren reichhaltiges Programm nicht ausführlich, sondern konzentrierten sich auf wichtige Ereignisse wie die internationale wissenschaftliche Konferenz „Günter Grass. Literatur – Kunst – Politik“, zwei Graphik-Ausstellungen im Grünen Tor, ein Musikkonzert in der Johanniskirche und die Bühnenadaptation der *Blechtrommel* im Wybrzeże-Theater. Außerdem war von der politischen Debatte „Die Zukunft der polnisch-deutschen Erinnerung für ein gemeinsames Europa“ und dem Besuch des Schriftstellers in der Neuen Synagoge in Langfuhr die Rede. Aber auch diesmal berichteten die Journalisten der „Gazeta Wyborcza“ nicht detailliert über die genannten Veranstaltungen, sondern suchten sich ihre Informationen aus. Dabei erklärten sie den Sinn, die Funktion und die Bedeutung einzelner Ereignisse und versuchten das Interesse des Lesers für sie zu wecken. Alle Aufsätze, die in der „Gazeta Wyborcza“ veröffentlicht wurden, zeichnen sich durch ihre erläuternd-propagandistische Funktion aus. Ihre Autoren hielten sich meistens mit der Kritik bzw. einem scharfen Urteil über einzelne Veranstaltungen trotz deren offenkundiger Schwächen zurück. Überdies gingen sie den Polemiken mit den Gegnern des Grass-Jubiläums aus dem Weg und mieden Konfliktsituationen. Diese gemäßigte Haltung hinderte die Journalisten der „Gazeta Wyborcza“ nicht daran, ihre Meinung zu äußern. In ihrer Auffassung waren nicht Debatten über den Charakter der Feierlichkeiten und

⁴⁰ J. Zalesiński, *Bo tort był za słodki*.

⁴¹ P. Semka, *Lukrowanie Grassa*, s. A 8 i A 10.

das Verhalten des Nobelpreisträgers wichtig, nachdem er 2006 seinen Militärdienst in der Waffen-SS aufgedeckt hatte, sondern der Mensch, der Künstler und Politiker Günter Grass und seine Verdienste um die Literatur, Kunst und die deutsch-polnische Verständigung. Er war die zentrale Gestalt der Gedenkfeier. Ihm gehörte in den Berichten der „Gazeta Wyborcza“ fast immer das letzte Wort.

BERICHTE UND REZENSIONEN

Modalität / Temporalität in kontrastiver und typologischer Sicht
Eine Tagung des Instituts für Germanistik der Universität Gdańsk,
5.–6 Mai 2008

Bei der Tagung handelte es sich um ein Treffen des Arbeitskreises „Modalität im Deutschen“, der 1992 von Prof. Heinz Vater (Köln) und Prof. Oddleif Leirbukt (Bergen) gegründet wurde und sich seitdem regelmäßig abwechselnd in Norwegen, Griechenland, Belgien, Lettland und Deutschland trifft. Das letzte Treffen fand 2006 auf Lesbos statt (vgl. Letnes, O./ Maagerø, E./ Vater, H., 2008: *Modalität und Grammatikalisierung*. Trier). Der Kreis setzt sich aus Linguisten zusammen, die die Modalitätsfragen im Deutschen (aber auch in anderen germanischen Sprachen) erforschen. Aufgrund der typologischen Ausrichtung des diesjährigen (vom Lehrstuhl für Angewandte Sprachwissenschaft der Danziger Germanistik organisierten) Treffens wurden mehrere weitere, vor allem slawische, Sprachen herangezogen. Ein Tagungsband erscheint demnächst.

Die im neuen Gebäude der Danziger Universitätsbibliothek stattfindende Tagung begann mit der Begrüßung durch den Leiter des Instituts für Germanistik Prof. Andrzej Kałny sowie durch den Dekan der Philologisch-Historischen Fakultät, Prof. Józef Arno Włodarski. Die Titel der 17 Tagungsreferate werden im Folgenden in der Reihenfolge angeführt, in der sie vorgetragen wurden: **Prof. Werner Abraham** (Universität Wien): Die Urmasse von Modalität und ihre Ausgliederung. Modalität anhand von Modalverben, Modalpartikel, Modus und Sub- und Konjunktionen – was ist das Gemeinsame, was das Trennende, und was steckt dahinter?; **Prof. Elisabeth Leiss** (Universität München): Epistemizität und Evidentialität im Modalverbssystem des Deutschen; **Prof. Heinz Vater** (Universität Köln): ‚*Sie möchten zum Chef kommen*‘ - *möchten* als selbständiges Modalverb; **Associate Prof. Ole Letnes** (Høgskolen i Agder, Kristiansand): Zur ‚affektiven‘ Komponente epistemischer *müssen*-Verwendungen; **Dr. Kjetil Berg Henjum** (Universitetet i Bergen): ‚*Kom skal vi klippe sauene*‘: Zum norwegischen Konstruktionstyp <Verb im Imperativ + *skal* + Pronomen + infinitivisches Hauptverb>; **Prof. Michail Kotin** (Uniwersytet Zielonogórski): Zur referenziellen Identität von Tempus- und Modusformen; **Associate Prof. Sigbjørn L. Berge** (Høgskolen i Agder, Kristiansand): Modal interpretations of the preterite tense in English and Norwegian; **Prof. Gabriele Diewald, Dr. Elena Smirnova** (Universität Hannover): Abgrenzung von Modalität und Evidentialität im heutigen Deutsch; **Monika Schönherr, MA** (Universität Würzburg): Korpusgestützte Analyse der nicht-morphologischen Kodierungsformen der epi-

stemischen Modalität in Otrfrids Evangelienbuch; **Prof. Veronika Ehrich** (Universität Tübingen): Modale und temporale Subordination im Deutschen; **Prof. Olga Kostrova** (Самарский государственный педагогический университет): Grenzgebiete der Temporalität im Deutschen, Englischen und Russischen: eine Fallstudie anhand der temporalen Konjunktionen; **Dr. Anna Awerina** (Московский государственный педагогический университет): Satzmodelle mit der Semantik der Vermutung im Deutschen im Vergleich zum Russischen und Besonderheiten ihres Funktionierens in der Rede; **Prof. Andrzej Kaṭny** (Uniwersytet Gdański): Zur epistemischen Verwendung der Modalverben im Deutschen aus kontrastiver Sicht; **Dr. Luise Liefländer-Leskinen** (University of Joensuu, Savonlinna): Modalität in Zeitungsskizzen; **Dr. Tanja Mortelmans** (Universiteit Antwerpen): Quotative Marker im Deutschen und Niederländischen. Eine kontrastive Analyse der Modalverben und des Modusgebrauchs in beiden Sprachen; **Dr. Irina Shipova** (Московский государственный педагогический университет): Epistemische Modalität im Deutschen und Russischen in kontrastiver Sicht; **Dr. Anna Socka** (Uniwersytet Gdański): Evidentialität im Deutschen und Polnischen in kontrastiver Sicht (Ein erster Blick). Die gehaltenen Referate lassen sich folgenden thematischen Gruppen zuordnen.

1. Modalverben

Leiss ging von der typologischen Beobachtung aus, dass Sprachen entweder über ein gut ausgebautes Aspektsystem oder ein gut ausgebautes System der Modalverben verfügen. Aspektsprachen haben in der Regel nur ein Modalverb, das je nach Aspekt die deontische oder die epistemische Lesart aufweist. Für epistemische Modalverben ist eine doppelte Deixis charakteristisch: Sie verorten einerseits den Sprecher, der den Wahrheitswert beurteilt, andererseits den Betrachter, der die Quelle des Urteils ist, haben also m.a.W. eine epistemische und eine evidentielle Bedeutungskomponente. Die letztere ist besonders deutlich bei den neu grammatikalisierten Auxiliaren des Deutschen *scheinen*, *drohen* und *versprechen*. Auch in Sprachen mit grammatischen Evidentialen sind aspektuelle Affinitäten zu beobachten. Generell lässt sich sagen, dass Modalverbssysteme in aspektlosen Sprachen mit sog. prospektiven Tempussystemen (formales Präsens hat Gegenwarts- und Zukunftsbezug) entstehen, dagegen Evidentiale in aspektlosen Sprachen mit retrospektiven Tempussystemen (formales Präsens hat Gegenwarts- und Vergangenheitsbezug). Der Ausgangspunkt von **Abraham** war die Beobachtung, dass das Deutsche, als eine der wenigsten Sprachen, sowohl ein reiches System der Modalverben als auch zahlreiche Modalpartikeln hat. Er fragte in Bezug auf die beiden Kategorien (doch mit Ausblicken auf den Modus, Sub- und Konjunktionen) nach der gemeinsamen Urmasse der Modalität sowie nach deren trennenden Faktoren. Das *genus proximum* sieht er in der Person-/Sprecherverschiebung, dem Hinweis auf Quelle bzw. Präsuppositi-

on der denotierten Information und der Nichtwahrheitsfunktionalität (Relativierung und Abstufung der Wahrheitsbewertung). Ferner haben sowohl Modalpartikeln als auch epistemische Modalverben die Eigenschaft grammatischer Kategorialität (sie sind keine Satzglieder, sondern Nurauxiliare resp. Illokutionsoperatoren). Der Unterschied zwischen beiden besteht in der präderivativen lexikalischen Basis der Modalpartikeln und ihren auseinanderlaufenden Grammatikalisierungspfaden. Dazu kommen grundsätzliche Unterschiede in der Syntax (Modalverben sind eine satzkernartige verbale Kategorie, Modalpartikeln haben Adverbpositionen in der sichtbaren Syntax und maximalen Satzskopus in der Logischen Form). **Katny** analysierte kontrastiv – von deutschen Modalverben ausgehend – die Ausdrucksmittel der epistemischen Modalität im Deutschen und Polnischen. Als relevant erweist sich hier auch die im Polnischen bestehende Möglichkeit, mit Passivpartizipien perfektiver Verben Resultativformen zu bilden (vgl. *Sie können den Wagen schon repariert haben.* > *Mogli już naprawić samochód.* oder *Mogą mieć już samochód naprawiony.*)

Drei weitere Vorträge waren einzelnen Modalverben gewidmet. **Vater** zeigte anhand zahlreicher aktueller Belege auf, dass sich *möchten* im heutigen Deutsch als ein selbständiges Modalverb herausbildet, das eine epistemische (z.B. *Kommt Paul morgen? Das möchte schon sein*), evidentielle (*Keiner möchte auch nur Verdacht geschöpft haben*), deontische (*Sie möchten zum Chef kommen!*) oder dispositionelle Lesart (*Die Leute möchten immer gesichert sein*) haben kann. Zahlreiche Belege für *müssen*-Verwendungen des Typs *Ich muss wohl verrückt sein!*, die **Letnes** anführte und typologisierte, untermauern seine These, dass sie eine deutliche affektive Komponente (die insbesondere als [+Übertreibung] oder [+Empathie] ausbuchstabiert werden kann) aufweisen, die die inferentielle überlagert oder sogar völlig aufhebt, und einer systematischen semantischen Erklärung bedarf. **Henjum** präsentierte die Ergebnisse einer Korpusuntersuchung des norwegischen Konstruktions-typs *Kom (så) skal vi klippe sauene* (wörtl.: ‚Komm (so) sollen wir das Schaf scheren‘): Bei dem imperativischen Verb handelt es sich meistens um *komme* ‚kommen‘, etwas seltener um *bi/vente* ‚warten‘, vereinzelt um andere Verben. Das Modalverb *skulle* hat immer eine hortative Bedeutung. Das häufigste Pronomen ist *du*, etwas seltener *jeg* ‚ich‘ und *vi* ‚wir‘, vereinzelt andere. Die häufigsten infinitivischen Verben sind *se* ‚sehen‘ und *få* ‚bekommen‘. Die häufigsten deutschen Übersetzungsäquivalente enthalten die Verben *wollen* (*Komm, wir wollen das Schaf scheren*) und *lassen* (*Komm, lass uns das Schaf scheren*). Die Konstruktion kommt oft in Märchen vor.

2. Modus vs. Tempus

Berge beschäftigte sich mit einem wichtigen Unterschied zwischen dem norwegischen und dem englischen einfachen Präteritum: Während das erste (*hadde ... betalt tidligere*) ebenso temporal wie modal interpretiert werden

kann, ist bei dem letzteren (*had paid for earlier*) ausschließlich die temporale Lesart möglich. Den Grund dafür sieht Berge darin, dass die Modalauxiliare im Englischen in ihrer lexikalischen Bedeutung das grammatische Merkmal ‚nichtindikativischer Modus‘ enthalten. Folglich ist im Englischen (wie im Deutschen, doch anders als im Norwegischen) für die modale (kontrafaktive) Bedeutung die durch das Verbsystem bereitgestellte grammatische Form obligatorisch (*would have paid for earlier*). **Kotin** zeigte dagegen die wechselseitigen Beziehungen der morfolologischen Tempus- und Modusmarkierung im Gemeingermanischen, Gotischen, Althochdeutschen und Altgriechischen auf. Die Vergangenheitsmarkierung hat in Kombination mit dem Indikativ eine faktische, mit dem Konjunktiv eine nichtfaktische Bedeutung; Zukunftsmarkierung kann in beiden Modi Möglichkeit, im Konjunktiv auch Unmöglichkeit bedeuten. Der Konjunktiv ist also genuin apräsentisch und (in aspektueller Hinsicht) perfektivisch.

3. Lexikalische Epistemik

Schönherr erfasste statistisch und analysierte epistemische Adverbiale in dem um 860 verfassten, althochdeutschen Evangelienbuch Otfrids von Weißenburg. Dabei handelt es sich um Beteuerungsformen wie *in wara* oder *giwisso*, die sowohl auktorial als auch (dann oft gedoppelt) in der Figurensprache vorkommen. Nicht belegt sind dagegen Marker einer distanzierenden oder skeptischen Sprechereinstellung. Selbst das Modalverb *mugan* steht oft im Skopus eines bekräftigenden Modaladverbials, weswegen es eher Optionalität als Vermutung ausdrückt. Auch morfolologische Kodierungsformen der Epistemik (die beiden Konjunktive) spielen eine marginale Rolle. **Schipova** verglich die Ausdrucksmittel der epistemischen Modalität im Deutschen und im Russischen, und kam zu dem Schluss, dass die jeweiligen Strukturen meistens ihre Äquivalente in der anderen Sprache haben, allerdings können einige Nuancen doch verloren gehen. Das Deutsche verfügt mit seinen Modal- und Modalitätsverben über mehr grammatische Ausdrucksmittel der Modalität als das Russische, das dagegen mehr lexikalische Modalitätsmarker besitzt.

4. Modalität im Satz und Text

Ehrich beschäftigte sich mit der Anaphernresolution in parataktischer Satzverbindung unter modaler Prädikation. Anders als sonst können dort Personalpronomina im parataktischen Vordersatz Subjektreferenz wieder aufnehmen. Ehrich stellte fest, dass eine solche Anaphernresolution als Ausnahme zur Bindungstheorie dann möglich ist, wenn der Folgesatz semantisch (nicht jedoch syntaktisch) dem Vordersatz untergeordnet ist. **Kostrova** analysierte temporale Konjunktionen im Deutschen, Englischen und Rus-

sischen im Hinblick auf ihre Etymologie. Dabei erörterte sie Raumverhältnisse, Vergleich, demonstrative Deixis und Interrogativität als Grenzgebiete der temporalen Bedeutung, die als Ressourcenquellen für die Herausbildung dieser Bedeutung identifiziert werden können. Zwischen den Grenzgebieten entstehen in den genannten Sprachen unterschiedliche Wechselwirkungen. **Averina** führte die sog. paradigmatische Reihe der Sätze mit der Semantik der Vermutung im Deutschen an, erörterte ihre stilistische Potenzen (so sind z.B. Sätze mit dem explizit ausgedrückten epistemischen Subjekt – *man glaubt...* – sowohl für Dialoge als auch für innere Monologe typisch). Der Hauptunterschied zwischen den beiden Sprachen besteht darin, dass im Deutschen sowohl die Proposition als auch ihre epistemische Bedeutung durch das Verb enkodiert werden, während im Russischen epistemische Modaladverbien eine wichtigere Rolle spielen. **Liefländer-Leskinen** zeigte in ihrer Untersuchung von Karikaturen aus einer finnischen lokalen Tageszeitung und deren Übersetzungen ins Schwedische, Englische, Deutsche und Russische, wie wichtig das kulturspezifische Weltwissen für eine angemessene Translation ist. Im Mittelpunkt standen dabei Modalpartikeln, deren textuelle Funktionen (etwa der Verweis auf ein implizites gemeinsames Wissen) in der Zielsprache erhalten bleiben müssen.

5. Evidentialität

Diewald und **Smirnova** plädierten für eine klare Abgrenzung der beiden semantisch-kognitiven Domänen Epistemik (sprachliche Enkodierung eines deiktischen Faktizitätsgrades bezüglich des dargestellten Sachverhalts) und Evidentialität (sprachliche Enkodierung der Informationsquelle des Sprechers über den dargestellten Sachverhalt). *Werden* sowie drei Modalitätsverben des Deutschen teilen mit Modalverben das epistemische Merkmal [+unsichere Faktizität], drücken jedoch zusätzlich Evidentialität aus: *scheinen* besitzt die Merkmale [+spezifische Evidenzen, (+)/– direkte Evidenzen], *drohen* [+spezifische Evidenzen, + direkte Evidenzen, – erwünscht], *versprechen* [+spezifische Evidenzen, + direkte Evidenzen, +erwünscht], *werden* [–spezifische Evidenzen]. Die Referentinnen beschäftigten sich auch mit der weiteren Unterteilung des Bedeutungsfeldes der unsicheren Faktizität außerhalb der Evidentialität, sowie mit der Frage nach Eingrenzung und Erklärung der Überschneidungsbereiche von beiden. **Socka** unternahm den Versuch, sprachliche Mittel, die im Deutschen und Polnischen als Evidentialitätsmarker in Frage kommen, zu sammeln, vorbereitend zu analysieren und einander kontrastiv gegenüberzustellen. Sie ging davon aus, dass die beiden Sprachen Ausdrucksmittel der inferentiellen (die Information wird aus Prämissen erschlossen) und der quotativen Evidentialität (die Informationsquelle ist eine fremde Aussage) besitzen, und rechnete dazu den deutschen Modus Konjunktiv I, Modal- und Modalitätsverben (*wollen, sollen, müssen, dürfte, scheinen, versprechen, drohen*), das polnische Auxiliar *mieć* (z.B. *ma*

być bardzo ładna), Modaladverbien (z.B. pln. *podobno, rzekomo, jakoby, wi-docznie, najwidoczniej*; dt. *angeblich, offensichtlich, offenbar, anscheinend*), parenthetische (*zdaje się*) und präpositionale Ausdrücke (*zdaniem Xa*). Evidentielle Bedeutungskomponenten kookkurieren oft, doch keineswegs immer, mit den epistemischen. **Mortelmans** verglich verbale Ausdrücke mit quotativer Bedeutung im Deutschen (Konjunktiv I und II, *sollen* + Infinitiv) und im Niederländischen (*zou/moeten* + Infinitiv). Ihr wichtigstes Fazit: Während *sollen* und *moeten* sich stärker auf den berichtenden Sprecher beziehen, weisen *zou* und Konjunktiv I eine kontinuierliche Orientierung zum berichteten Sprecher auf. Allerdings kommt Konjunktiv I primär in untergeordneten Sätzen vor (obwohl zugleich eine Tendenz zur Hauptsatzverwendung besteht), während *zou* ausschließlich in Hauptsätzen auftritt und auch eine Irrealisbedeutung haben kann.

Zusammenfassende Evaluation

Die Tagungsbeiträge deckten ein breites Spektrum modaler Ausdrücke in zahlreichen Sprachen ab und brachten mehrere interessante Beobachtungen und Ergebnisse zu Tage. Zu nennen ist z.B. der Bereich der Aspektsensitivität von Modalverben und – genereller – der koverten Modalität. Ferner zeigt der wiederholte Bezug auf den Begriff der Evidentialität in mehreren Referaten und anschließenden Diskussionen, dass er in der germanistischen Linguistik einen festen Platz gefunden hat. Die Feststellung, dass epistemische Modalverben aufgrund ihrer doppelten Deixis mehr leisten als Modaladverbien, geht mit der Beobachtung einher, dass es sich bei der zusätzlichen deiktischen Verankerung um einen Hinweis auf die Quelle eines Urteils, also anscheinend um einen evidentiellen Inhalt handelt.

Anna Socka (Gdańsk)

Kontakty językowe i kulturowe w Europie. Sprach- und Kulturkontakte in Europa. Międzynarodowa konferencja naukowa, Gdańsk 22/23. 09. 2007

W dniach 22–23 września 2007 r. odbyła się w Gdańsku międzynarodowa konferencja naukowa¹ *Kontakty językowe i kulturowe w Europie. Sprach- und Kulturkontakte in Europa.*

Konferencja została zorganizowana przez Zakład Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Gdańskiego w ramach

¹ Dwie poprzednie konferencje poświęcone były kontaktom językowym w Europie Środkowej oraz kontaktom językowym słowiańsko-niesłowiańskim.

Szkoły Letniej Lingwistyki Stosowanej. Udział w konferencji wzięło ponad 30 naukowców z ważniejszych ośrodków akademickich w Polsce oraz referenci z Białorusi, Francji, Niemiec, Ukrainy oraz przedstawiciel Sekcji Tłumaczy UE w Brukseli. Referaty, wygłaszane na sesji plenarnej i w dwóch sekcjach (przeważnie w języku polskim), dotyczyły następujących tematów: język a kultura, elementy kulturowe w przekładzie, zapożyczenia z języka niemieckiego, angielskiego, holenderskiego oraz jidysz w języku polskim, języki regionalne i mniejszościowe oraz problemy dwu- i wielojęzyczności w perspektywie socjolingwistycznej i dydaktycznej. Konferencję otworzyli Rektor Uniwersytetu Gdańskiego prof. dr hab. Andrzej Ceynowa, Dziekan Wydziału Filologiczno-Historycznego prof. dr hab. Józef Włodarski oraz Dyrektor Instytutu Filologii Germańskiej prof. dr hab. Andrzej Kątny.

Najliczniejszą grupę stanowiły referaty przedstawiające zagadnienia kontaktów kulturowo-językowych. Janusz Siatkowski (Warszawa) przedstawił wyniki analizy materiałów dotyczących słowiańskich nazw 'warkocza' z badań terenowych do *Atlasu Ogólnostowiańskiego* w zestawieniu z dawniejszymi materiałami gwarowymi i pochodzącymi z różnego typu źródeł historycznych. W referacie *Nazwy magicznych zaklinań w językach słowiańskich* Krystyna Szcześniak (Gdańsk) omówiła opracowania dotyczące pojęcia *zamowy* w literaturze słowiańskiej (na przykładzie zbiorów dot. zamów tekstów rosyjskich, białoruskich i polskich) koncentrując się szczególnie na *zamowach na przestrach* przytoczyła związane z nimi słownictwo (*lekarowanie, odlewania, namawianiu, odżegnania*) oraz podała jego cechy dialektalne. Izabela Błaziak (Gdańsk) zwróciła uwagę na obecność *jałowca* w kulturze dnia codziennego, zwyczajach i obyczajach, medycynie naturalnej oraz wierzeniach. W referacie *Nazwy dziecka nieślubnego w gwarach Mazowsza i Podlasia jako przejaw kontaktów językowych* Krystyna Rembiszewska (Warszawa) omawia m. in. nazwy takie jak: *bękart, mamzer, pokrzywnik, wyleganiec, bachor, baster* zaznaczając, iż pogrupowanie nazw dziecka nieślubnego w polszczyźnie może przebiegać na kilka sposobów (kryterium historyczne, kryterium geograficzne, poklasyfikowanie według opozycji rodzimy-obcy). Próbę odpowiedzi na pytanie o miejsce języka rodzimego w życiu mniejszości ukraińskiej przesiedlonej na tzw. ziemie odzyskane po akcji „Wisła” oraz jego pozycji w kontakcie z innymi językami podjęła Agnieszka Mazurowska (Gdańsk). Kulturowym, językowym i religijnym kontaktom katolicko-prawosławnym na obszarze Bukowiny Karpackiej poświęcony był referat Heleny Krasowskiej (Warszawa). Nazwiska pochodzenia polskiego i niemieckiego z terenu byłej bielskiej niemieckiej wyspy językowej stanowiły przedmiot rozważań Grzegorza Chromika (Kraków) – nazwiska te stanowiły często kontaminacje morfemów polskich i niemieckich. Najważniejszym argumentem językowym tzw. autonomistów śląskich poświęcony był referat Piotra Kocyby (Drezno). Autor przedstawił kilka podstawowych pojęć teoretycznych z zakresu badań narodowych a także podjął się próby zdefiniowania pojęć *narod, gwara śląska, kreol górnośląski*.

Porównania semantycznego pola *kłamstwa* w językach czeskim i górnołużyckim dokonała Anna Jakubowska (Warszawa) skupiając uwagę na związkach frazeologicznych. Elżbieta Karczmarska (Warszawa) przybliżyła problem pojawiania się nominalizacji w różnych stylistycznie nacechowanych tekstach w językach polskim i czeskim. Ewa Geller (Warszawa) zaprezentowała, jako dowód kontaktów językowo-kulturowych, wybrane wyrazy pochodzenia słowiańskiego w kuchni żydowskiej. Wpływ leksykalny na pole semantyczne ubiorów oraz skrypty językowe związane z krawiectwem w języku jidysz jako egzemplifikacja intensywnego kontaktu między językiem Żydów polskich a ich słowiańskim otoczeniem omówiła Agata Kondrat (Warszawa). Liliana Górńska (Toruń) dokonała analizy „czarnej śmierci” (dżumy) w nowożytnych ordynkach miejskich starając się przybliżyć religijno-kulturowy kontekst epidemii. Grażyna Łopuszańska (Gdańsk) podjęła próbę opisu terytorialnej (gdańskiej) odmiany języka niemieckiego (tzw. *Danziger Missingsch*) i scharakteryzowania lokalnej asymilacji w języku używanym przez niemiecką ludność Gdańska. Do tematyki gdańskiej nawiązał również Jan Sikora (Gdańsk) skupiając uwagę na pragmatyczno-semantycznej analizie dwujęzycznego dziennika *Die Danziger Neuste Nachrichten*; analiza dotyczyła wybranych dwujęzycznych artykułów i ogłoszeń z lat 1920–1930. Problematykę angielsko-polskich kontaktów językowych oraz ich wpływu na powstawanie pożyczek semantycznych zreferował Marcina Zabawa (Katowice) koncentrując się nie tylko na przedstawieniu licznych przykładów pożyczek semantycznych, ale i na mechanizmach ich powstawania, a także na sposobach ich poszukiwania w korpusach tekstowych. Agata Kowalska-Szubert (Wrocław) poinformowała o kontaktach językowych oraz wpływie języka Holendrów oraz Flamandów na polszczyznę. O obecności i funkcjonowaniu wybranych zapożyczeń językowych w komunikacji wewnętrznej oraz dokumentach francuskiej firmy Michalin referowała Monika Sobina (Olsztyn). Joanna Kubaszczyk (Poznań) zobrazowała na przykładzie języka polskiego i niemieckiego (kategoria Tasse/Becher i kubek/filizanka) relewancję teorii prototypu w przekładzie. Różnorodnych aspektów translacji dotyczył m.in. referat Magdaleny Jurewicz (Poznań), która wyjaśniając pojęcie modalności przedstawiła wyniki analizy autentycznej rozmowy tłumaczonej konsekwentnie w parze językowej niemiecki-polski, w której tłumaczka zmienia zabarwienie swojej wypowiedzi (z poważnego na żartobliwe) na skutek kłopotliwego dla siebie incydentu. Na terminologię prawną zawartą w aktach Unii Europejskiej jako na element nastrożający poważnych trudności w procesie tłumaczenia na języki docelowe zwrócił uwagę Krzysztof Szczurek (Bruksela) stwierdzając jednocześnie, iż najlepsza strategia to poszukanie opisowych ekwiwalentów formalnych celem uniknięcia nieporozumień interpretacyjnych w razie wykorzystania znaku językowego mającego już swój określony w danym porządku desygnat. Magdalena Bielenia (Gdańsk) podejmuje próbę wykazania hybrydalnego charakteru języka ekonomii celem pokazania, iż tłumaczenie tekstów ekonomicznych wymaga od tłumacza nie tylko wiedzy fachowej z danej dziedziny lecz także znajomości szeregu uwarunkowań geograficznych,

historycznych, politycznych czy kulturowych. Alla Kożynowa (Mińsk) przedstawiła szesnastowieczne tłumaczenia biblijne w Centralnej i Wschodniej Europie, omawiając różnice w tłumaczeniach oraz ich przyczyny. Problem zderzenia kultur w procesie tłumaczenia oraz metody, jakimi posługiwali się XIX-wieczni tłumacze literatury rosyjskiej w transferze konkretnych elementów kulturowych naświetliła Justyna Suracka (Warszawa).

Zjawisko kontaktów kulturowych i językowych w najnowszej powieści chorwackiej pisarki Dubravki Ugrešić nakreśliła Anita Gostomska (Gdańsk). Zagadnienia futuryzmu, kubofuturyzmu i dadaizmu oraz ich wpływ na sztukę, literaturę i myśl XX wieku (m.in. cele futuryzmu włoskiego, awangardystów rosyjskich oraz dadaistów, zagadnienia poetyki futurystycznej) omówił Krzysztof Tkaczyk (Warszawa). Alena Rudenka (Mińsk) w referacie *The competition of conceptual models on different stages of the development of Slavonic languages* rozpatruje na materiale języków słowiańskich współistnienie metafor w procesie generowania nowych konceptów, czego skutkiem są nominacje tego samego pojęcia, oparte na różnych sposobach konceptualizacji; Magdalena Majcher (Kraków) natomiast przedstawia sposoby obrazowania w polskich i niemieckich fragmentach tekstów biblijnych stwierdzając, iż różnice w tekstach spowodowane są językowym przejawem różnic w poszczególnych wymiarach obrazowania. O zjawisku anakolutu w języku niemieckim i polskim, jako nagłej zmianie uprzednio zaplanowanej konstrukcji zdaniowej podczas mówienia lub pisania prowadzącej do wyrażenia niespójnego składniowo, referował Paweł Rybszleger (Poznań). Barbara Sadownik (Lublin) podjęła temat złożonych relacji występujących między językiem i kulturą, wielojęzycznością i wielokulturowością, koncentrując się na zagadnieniach rozwoju kompetencji interkulturowej względnie kulturowej w procesie glottodydaktycznym.

Podsumowując należy stwierdzić, iż tematyka większości referatów wpisuje się w motto Uni Europejskiej „Jedność w różnorodności”. Materiały z konferencji ukażą się drukiem w tomie wydanym przez Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Izabela Olszewska (Gdańsk)

Günter Grass. Literatur – Kunst – Politik. Eine Konferenz des Instituts für Germanische Philologie der Universität Gdańsk und der Günter-Grass-Gesellschaft in Gdańsk, Gdańsk, 4.10. – 6.10. 2007

Vom 4. bis 6. Oktober 2007 fand in Gdańsk eine internationale wissenschaftliche Konferenz zum Thema *Günter Grass. Literatur – Kunst – Politik* statt. Sie war Teil der kulturellen Veranstaltungen, die sich zum reichhaltigen Programm der 80. Geburtstagsfeier des Schriftstellers zusammensetzten, welche zu gleicher Zeit in seiner Heimatstadt begangen wurde. Die Tagung

wurde vom Institut für Germanische Philologie der Universität Gdańsk und der Günter-Grass-Gesellschaft in Gdańsk veranstaltet. Ihr Ziel war es, die Universalität der Tätigkeit des Jubilars hervorzuheben und den übernationalen, zeitlosen Charakter seines Gesamtwerkes herauszustellen.

Der Hauptorganisator war Prof. Dr. Mirosław Ossowski, der von Frau Prof. Dr. Marion Brandt und Herrn Prof. Dr. Marek Jaroszewski mit Rat und Tat unterstützt wurde. Die Stiftung zur Entwicklung der Universität Gdańsk übernahm einen wesentlichen Teil der Planung und der organisatorischen Arbeit. Auch Frau Mag. Miłoslawa Borzyszkowska-Szewczyk und die Studierenden des Instituts trugen mit ihrem Einsatz zum Erfolg der Günter-Grass-Konferenz bei. Referenten waren 25 Forscher aus Deutschland und Polen, aus Litauen und der Ukraine, aus den skandinavischen Ländern, Dänemark, Schweden und Norwegen, sowie aus den Vereinigten Staaten und sogar aus Indien.

Die Konferenz wurde am 4.10.2007 feierlich im Artushof eröffnet. Festredner waren Bohdan Borusewicz, der Marschall des Senats der Republik Polen, Prof. Dr. Andrzej Ceynowa, Rektor der Universität Gdańsk, Paweł Adamowicz, der Stadtpräsident von Gdańsk, Ute Minke-Koenig, die Generalkonsulin der Bundesrepublik Deutschland in Gdańsk, die das Grußwort von Michael H. Gerds, dem Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Polen, verlas, der wegen ungünstiger Wetterbedingungen mit dem Flugzeug in Gdańsk erst etwas später eintraf, Anke Fuchs, Vorsitzende der Friedrich-Ebert-Stiftung, und Dr. Angelica Schwall-Düren, Stellvertretende Vorsitzende der SPD-Bundestagsfraktion. Zum Schluss ergriff Günter Grass selbst das Wort, der über den Besuch Willy Brandts in Warschau 1970 sprach und aus *Mein Jahrhundert* das Stück über den Kniefall des Bundeskanzlers vor dem Denkmal der Helden des Ghettoaufstandes las. Die Eröffnung der Konferenz wurde von der Friedrich-Ebert-Stiftung mitorganisiert und finanziert sowie von dem bekannten Rundfunkredakteur Konrad Mielnik moderiert.

Nach einer Pause wurden im Artushof die vier ersten Referate vorgetragen, die in die Thematik der Konferenz einführten. Marion Brandt (Gdańsk) sprach über *Günter Grass und die Opposition im Polen der 70er und 80er Jahre*. Dieter Stolz (Berlin) äußerte sich über *Beim Häuten der Zwiebel*, den letzten kontroversen autobiographischen Roman des Nobelpreisträgers. Grażyna B. Szewczyk (Katowice) beleuchtete die Beziehung des Schriftstellers zu Schlesien und den schlesischen Barockautoren. Małgorzata Olszewska (Gdańsk) stellte die Graphiksammlung von Günter Grass vor, die sich in den Beständen des Nationalmuseums in Gdańsk befindet. Ihr Referat war als Einführung in die Graphikausstellung im Grünen Tor *Zwischen Symbol und Realität. Grass – Dürer – Stryjec* gedacht, die vom Nationalmuseum veranstaltet wurde und Teil der 80. Geburtsatsfeier des Künstlers war. Die Tagungsteilnehmer besichtigten sie an ihrem Eröffnungstag, d.h. am Nachmittag des 4. Oktober 2007.

Am Abend des gleichen Tages hatten die Konferenzteilnehmer Gelegenheit, in dem neuen Gebäude der Universitätsbibliothek die Debatte über die *Zukunft der deutsch-polnischen Erinnerung für ein gemeinsames Europa* zu

verfolgen, die zweifellos zu den Höhepunkten der Feierlichkeiten gehörte. Sie fand unter der Schirmherrschaft von Paweł Adamowicz, dem Stadtpräsidenten von Gdańsk, Dr. Martin Walde, dem Leiter des Goethe-Instituts Warschau, und Prof. Dr. Andrzej Ceynowa, Rektor der Universität Gdańsk, statt und wurde von dem bekannten Publizisten Adam Krzeminski moderiert. Prominente Teilnehmer waren Günter Grass, Lech Wałęsa, Richard von Weizsäcker und Stefan Meller.

Die ersten drei Referate vom Freitag Vormittag, dem 5. Oktober 2007, betrafen die künstlerische Tätigkeit des Jubilars. Volker Neuhaus (Köln) stellte auf sehr exakte Weise das Verhältnis von Literatur und bildender Kunst in seinem Werk dar. Andrzej Wirth (Giessen, Berlin) und Emma Lewis Thomas (UCLA, USA) behandelten verschiedene Aspekte der Kleinplastik von Günter Grass. Drei weitere Referate enthielten Kommentare zu verschiedenen literarischen Werken des Autors. Bernd Neumann (Trondheim) analysierte anhand der *Blechtrommel* die Beziehung des Schriftstellers zum Existenzialismus. Norbert Honsza (Łódź, Wrocław) äußerte sich über dessen Dramatik, ein eher selten behandeltes Thema. Per Øhrgaard (Frederiksberg) sprach *Über das Eskapistische bei Günter Grass*.

In der Nachmittagssitzung kommentierte Jens Stüben (Oldenburg) aus psychoanalytischer Perspektive die Symbolik in der Novelle *Katz und Maus*. Fünf weitere Referate waren entweder der Besprechung der Beziehung des Schriftstellers zu Danzig und seiner kaschubischen Heimat oder der zu anderen Autoren gewidmet. Stefan H. Kaszyński (Poznań) analysierte das Weichsel-Motiv bei Günter Grass, Marek Jaroszewski (Gdańsk) und Ewa Cieślińska (Warschau) untersuchten erstmals die Rolle und Funktion der Flora und Fauna der Kaschubei in der Danziger Trilogie. Dorothee Röhmhild (Osnabrück) beschäftigte sich mit Tiermotiven im Werk des Schriftstellers. Peter Arnds (Kansas State University) hob die Bezüge zwischen dem Werk des Jubilars und Michel Tournier hervor und Bettina Beltz (Köln) die zwischen Günter Grass, Salman Rushdie und John Irving.

Am Abend des gleichen Tages konnten die Konferenzteilnehmer weitere Veranstaltungen besuchen, die zum Programm der 80. Geburtstagsfeier des Schriftstellers gehörten. Es waren ein Konzert in der Johanniskirche, die Promotion des Grass-Kalenders 2008 und das Kochtheater nach Günter Grass im *Turbot*-Restaurant, das von der in Gdańsk tätigen Günter-Grass-Gesellschaft organisiert wurde.

Das erste Referat der Vormittagssitzung am 6. Oktober 2007 hielt Hanna Delf von Wolzogen (Potsdam). Sie sprach über die politischen Aspekte des Wenderomans *Ein weites Feld* und das Potsdamer Thodor-Fontane-Archiv. Astrid Popien (Gdańsk) untersuchte das *Verhältnis von Fiktion und Dokumentation bei Günter Grass*. Anselm Weyer (Bremen) äußerte sich über *Günter Grass und die Musik* und Florian Reinartz (Bonn) über die Verfilmung der Erzählung *Unkenrufe*. Janina Gesche (Stockholm) berichtete aufgrund der Analyse der schwedischen Presse über die Verleihung des Nobelpreises für Literatur an Günter Grass im Jahre 1999.

Zwei weitere Referate betrafen die Beziehung des Schriftstellers zu Indien, die Subhoranjan Dasgupta (Kalkutta) beleuchtete, und die zu Litauen, die Jadvyga Bajarūnienė (Vilnius) darstellte. Das dritte Referat hatte die Günter-Grass-Rezeption in der Ukraine zum Gegenstand. Sofiya Varetska (Lwiw), seine Verfasserin, betrat hier gewiss literaturwissenschaftliches Neuland. Mirosław Ossowski (Gdańsk) ergriff als letzter Referent das Wort. Er teilte neue Forschungsergebnisse über die Familiengeschichte des Schriftstellers und das Mileu mit, in dem der Autor der *Blechtrommel* aufgewachsen ist. Das Referat *Danzig-Langfuhr bei Günter Grass* war zugleich eine Einführung in einen Spaziergang in Langfuhr *Auf den Spuren der Helden von Günter Grass*, der am Nachmittag stattfand. Zuvor aber sprachen zunächst Volker Neuhaus und dann Marek Jaroszewski das Schlusswort. Doch das letzte Wort gehörte Günter Grass, der seine Gedichte vorlas. Er schloss damit eine Lücke im Konferenzprogramm, das Fehlen von Beiträgen über die Lyrik.

Am Abend des 6. Oktober 2007 sahen die Konferenzteilnehmer im Wybrzeże-Theater die Weltpremiere der Bühnenadaption der *Blechtrommel* in der Regie von Adam Nalepa. Sie war als Huldigung für den Romanautor gedacht, der der Aufführung beiwohnte. In der Pause zwischen dem ersten und dem zweiten Akt gab Paweł Adamowicz die Ergebnisse des Schülerwettbewerbs *Günter Grass. Schriftsteller und Künstler* bekannt. Der Jubilar und der Stadtpräsident überreichten den Preisträgern die ihnen von der Jury zuerkannten Preise. Die 80. Geburtstagsfeier von Günter Grass endete mit einem Bankett im Artushof.

Die Feierlichkeiten fanden in der Tagespresse breite Resonanz. In Polen sind über 70 Besprechungen, Artikel und Rezensionen erschienen. Weitere wurden im Ausland, u.a. in Deutschland und den Vereinigten Staaten, veröffentlicht. Die Veranstalter der Günter-Grass-Konferenz planen eine baldige Publikation der Konferenzbeiträge, einmal in deutscher und einmal in polnischer Sprache.

Marek Jaroszewski (Gdańsk)

„Magische Orte in der englisch- und deutschsprachigen Literatur“ –
Wissenschaftliche Konferenz an der Wszechnica Mazurska in Olecko,
24.–25. 09.2007

Erneut trafen sich am 24. und 25. September 2007 in Wszechnica Mazurska in Olecko auf Einladung von Professor Mirosław Ossowski und Doktor Grzegorz Moroz Wissenschaftler aus ganz Polen, um über das Thema des Einflusses von Ortschaften auf das literarische Schaffen einzelner Autoren zu diskutieren. Das Konferenzthema „Magische Orte in der englisch- und deutschsprachigen Literatur“ („Miejsca magiczne w literaturze anglo- i niemieckojęzycznej”) bot viel Gelegenheit, sich zum Phänomen

der Auseinandersetzung einzelner Autoren mit für sie bedeutenden Orten (Städten, Dörfern, Landschaften) auszutauschen.

Mit vierunddreißig Vortragenden war die Palette der präsentierten Themen sehr breit und bot viel Stoff zur Diskussion, was trotz des strengen Zeitrahmens der Konferenz immer wahrgenommen wurde. Es würde den Rahmen dieses Konferenzberichtes sprengen, über alle Referate zu berichten (wegen der Unterteilung am Abend des ersten Tages in einzelne Sektionen wäre es auch unmöglich), deswegen konzentriert sich dieser Bericht, auf die Vorträge, die in der Erinnerung der Berichterstatterin besonders stark haften blieben.

Die Konferenz eröffnete der Beitrag von Ryszard Siwek (Pädagogische Akademie in Kraków), der sich allein durch seinen Bezug auf Belgien („Magisches Belgien – Identität und Literatur“) von den anderen, englisch- und deutschsprachiger sowie polnischer Literatur gewidmeten, Vorträgen unterschied. Dadurch aber merkte man das besondere Interesse an dem Thema, mit dem sich die anwesenden Wissenschaftler bis jetzt wenig auseinandersetzten. Aus dem Vortrag erfuhr man über die immer noch bestehenden Probleme der Belgier mit der eigenen Identität. Es wurde das Phänomen der belgischen Seele (*ame belge*), die sich aus den besten Eigenschaften der germanischen und der romanischen Provenienz zusammensetzt, erläutert. Darauf folgte der Versuch, die wichtigsten Eigenschaften der belgischen Literatur zu präsentieren.

Einer der interessantesten Vorträge war das Referat von Monika Szczepaniak (Universität Bydgoszcz), die über die Topographie der Liebe in der Prosa von Ingeborg Bachmann sprach. Zuerst erörterte die Referentin das Phänomen der Liebe, um dann zu der Schlussfolgerung zu kommen, dass die gegenwärtige Literatur die Liebe entzaubert, demythologisiert und banalisiert. Sie erinnerte an die Liebeskonzeptionen von Roland Barthes und Niklas Luhmann. Zu den ersten deutschsprachigen Autorinnen, die das Bestehen der Liebe in einer patriarchalischen Gesellschaft kritischer Reflexion unterzogen haben, ordnete sie Ingeborg Bachmann zu, die sich in ihren Werken zur Utopie der Liebe äußert. Die Schriftstellerin stellt ein Ideal der Liebe dar, für das es im Rahmen der herrschenden Gesellschaftsordnung keinen Platz gibt. Die wichtigsten Thesen des Vortrags wurden anhand von zwei Werken, dem Hörspiel *Der gute Gott von Manhattan* und dem Roman *Malina*, exemplifiziert. Beiden Werken ist die Dekonstruktion des Mythos der Liebe eigen.

Danach folgte der Vortrag von Marek Ostrowski (Universität Łódź), der über die faschistischen Visionen für die Zukunft der Stadt Łódź berichtete. Man erfuhr über die weitgreifenden Pläne der Nationalsozialisten, was die räumliche Organisation der Stadt anbetrifft. Es sei in diesem Kontext auf die Tatsache hingewiesen, wie interessant und höchst ausgiebig die Arbeit an bis jetzt unbekannter bzw. wenig bekannter Dokumentation war. Vor allem für die Bewohner von Łódź ist das Thema von besonderem Interesse.

Jacek Wiśniewski (Universität Warschau) sprach über das Buch *The Natural History of Selborne* von Gilbert White. Nach kurzer Einführung

zur Person des Autors folgten Informationen über die Ortschaft Selborne, anschließend besprach der Referent das genannte Buch. White lädt seinen Leser ein, gemeinsam mit dem Autor einen Spaziergang durch Selborne zu unternehmen. In den ersten Sätzen präsentierte er die Topographie der Stadt, um bereits in dem dritten Satz auf das Wesentliche zu kommen – die Natur in Selborne, von deren Schönheit und Vielfalt (Wälder, Bäche, Seen, Heide) White begeistert ist. In dem Text haben wir mit allen möglichen Superlativen zu tun. Selborne ist ein Mikrokosmos, ein Archetyp der harmonischen Koexistenz zwischen Menschen und Natur. Selborne wird außerdem zur Quintessenz der idyllischen Dorflandschaft. Von zahlreichen Anekdoten und reichem Bildmaterial begleitet, wurde der Vortrag zu einem Erfolg.

Barbara Klonowska (KUL-Universität Lublin) sprach zum Thema „Zwischen Biographie und Metapher: Kartographie der magischen Orte der britischen Gegenwartsprosa“. In ihrem Vortrag unternahm die Referentin einen Versuch, eine Antwort auf die Frage zu finden, was dazu führt, dass konkrete Plätze eine magische Atmosphäre bekommen. Sie versuchte also die Mechanismen der Kreation dieser magischen Atmosphäre zu verfolgen. Dabei half der Referentin die Kategorie des Chronotops von Bachtin. Über die Wahl eines Ortes zu einem magischen Ort entscheidet z. B. die Biographie des Autors (Rushdie und Indien als „das verlorene Paradies“) oder das metaphorische Potential eines Ortes (Graham Swift).

Auf die letzten Werke von R. Kipling konzentrierte sich der Vortrag von Nadzjeja Monachowicz (Universität Białystok). Einer eingehenden Analyse wurden zwei Werke Kiplings (*Puck of Pook's Hill* und *Rewards and Fairies*) unterzogen. Als Handlungsort aller Geschichten Kiplings dient ein geringer Raum. In der Vergangenheit interessiert Kipling nur das, was in einer Beziehung zu der Zukunft steht. Jahrelang ein Mensch ohne Heimat, findet der Autor erst zu Ende des Lebens seinen Platz auf Erden. Diese Situation hat aber auch einen Vorteil. Er kann die englische Wirklichkeit mit einem scharfsinnigen Blick sehr kritisch betrachten. Außerdem ist die Perspektive des Kindes, die er in vielen seiner Werke benutzt, für das Erklären der Erwachsenenwelt von großer Bedeutung.

Der Vortrag von Mirosław Ossowski (Universität Gdańsk) wurde von einem reichen Bildmaterial begleitet. Es war eine interessante Präsentation der für Günter Grass wichtigen Plätze in Danzig oder zum Teil bis jetzt wenig bekannter Dokumente über ihn und seine Familie (Geburtsurkunde Grass', Adressenbuch aus dem Jahre 1929, Heiratsurkunde von Wincent Knoff und Elżbieta Krause). Die Bilder von altem Wrzeszcz (Langfuhr), der Wohnung der Familie Grass (Labesweg 13) oder der Pestalozzi-Schule, die Grass besuchte, wurden durch verschiedene Informationen zum Leben und Werk des Schriftstellers ergänzt. So erfuhren die Zuhörer z. B. über die Unterschiede in der Biographie von Grass und Oskar Matzerath, da der Schriftsteller sehr oft von den Kritikern eben mit seiner Romanfigur identifiziert wurde.

In dem darauf folgenden Vortrag von Anna Gajdis (Universität Wrocław) wurde das Thema: „Mein masurischer Heimatwald – Vorstellungen und

Funktionen von dem Wald in den Werken der Schriftsteller aus Ostpreußen“ präsentiert. Am Anfang zitierte die Referentin einen Auszug aus dem Werk Alfred Brusts *Festliche Ehe*, in dem bereits alle wichtigsten Elemente der westpreußischen Landschaft vorkommen: Wald, Torfstiche, Seen, Kraniche, Störche und Schwäne. Das Wahrnehmen des Ostpreußens vor allem durch das Prisma der Landschaft ist für die Auseinandersetzung vieler Wissenschaftler mit der Literatur dieser Region charakteristisch. Das Referat konzentrierte sich überwiegend auf zwei Autoren – Ernst Wiechert und Alfred Brust, da in ihren Werken der Wald stark mythologisiert und idealisiert wurde. Dabei kamen zwei grundlegende Funktionen von dem Wald zum Ausdruck: der Wald als ein Teil der menschlichen Vorstellung und des kollektiven Bewusstseins und der Wald als gesellschaftlich-historische Wirklichkeit.

Ernest Kuczyński (Universität Łódź) begann seinen Vortrag mit der Präsentation der Gestalt von Marion Gräfin Dönhoff und betonte besonders stark ihre Lebensmission – die Unterstützung der deutsch-polnischen Versöhnung. In ihrem Werk „Preußen – Maß und Maßlosigkeit“ (1987) versucht die Autorin mit dem in Polen geltenden negativen Preußenstereotyp zu brechen. Dabei kommt die Autorin auf drei in diesem Kontext wichtige Begriffe zu sprechen: Toleranz aus Vernunft, Staatsräson in der hierarchischen Gesellschaft und Loyalität ohne Willfährigkeit.

Elżbieta Nowikiewicz (Universität Bydgoszcz) sprach über die Bedeutung der Stadt Bydgoszcz im Leben und Schaffen von A. E. Johann. Es wurde den Zuhörern die Gestalt des Schriftstellers näher gebracht, besonders im Hinblick auf seinen Freiheitsdrang und seine Reiselust, was in starker Opposition zu dem stand, was er sich zu Hause an seinem Vater anschaute. Für das Werk des Autors ist das Fehlen der Auseinandersetzung mit deutsch-polnischen Verhältnissen charakteristisch. Johann schreibt über gesellschaftliche Prozesse und Politik, ist von den Persönlichkeiten seiner Zeit fasziniert. Aber vergebens suchte man in seinen Werken nach der Ästhetisierung von Bydgoszcz. Der Autor hat der Stadt nicht einmal eine konkrete Stimmung zugeschrieben.

Im Zenrtum des Vortrags von Andrzej Denka (Universität Poznań) stand die Bedeutung von Uckermark für das Werk Botho Strauss' unter besonderer Beachtung der geistigen Biographie des Autors *Die Fehler des Kopisten*. Zuerts sprach der Referent über die Strauss seit dem Werk *Anschwellender Bockgesang* zugeschriebene Haltung eines rechtsorientierten Radikalen, was an sich falsch ist, da seine Texte keine einfache Widerspiegelung seiner politischen Einstellung sind. Eine besondere Rolle spielen in ihnen der Mythos, die Zeit, und der Bruch der zwischenmenschlichen Kommunikation. In der Biographie Strauss' wird Uckermark zu einem magischen Ort. Es wäre aber falsch, diese Magie nur auf die Idylle der dörfischen Umgebung zu reduzieren.

Magdalena Daroch (Universität Warszawa) berichtete in ihrem Vortrag über die Entstehungsgeschichte der *Duineser Elegien*, die innerhalb von

zehn Jahren (1912-1922) niedergeschrieben wurden. Vergeblich suchte man in ihnen nach direkten Hinweisen auf die malerische Landschaft in Duino, trotzdem verdanken wir eben diesem Ort den Zyklus von zehn Elegien. Der Zyklus wurde auch der Inhaberin des schönen Schlosses in Duino, der Herzogin Marie von Thurn und Taxis-Hohenlohn gewidmet, da Rilke auf deren Einladung in Duino weilte. Der Vortrag ist ein Versuch die Antwort auf die Frage zu finden, warum eben in Duino Rilke der Schöpfungsgeist übereilte.

Ewa Gałka (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych in Ostrołęka) sprach über den magischen Ort der Schriftstellerin Christa Wolf, der in dem Roman *Kindheitsmuster* beschrieben wurde. Es handelt sich um die Stadt Gorzów Wielkopolski (bis 1945 Landsberg).

Ein immer wiederkehrender Motiv ist in dem Roman die Frage: „Wie sind wir so geworden, wie wir ‚heute‘ sind?“ Es ist eine Frage nach der Rolle der Kindheit und Jugend in dem späteren Leben, und zwar unter dem Einfluss einer besonderen gesellschaftlich-politischen Situation (Nationalsozialismus). Die Autorin erklärt die Strategie vieler Deutscher, die auf Angst und Überlebensdrang basierte: das bewusste Nicht-Sehen-Wollen der unbequemen Tatsachen. Einen Weg der Abrechnung mit dem geschehenen Unrecht und der Erschaffung eines Zugangs zur eigenen Identität sieht Christa Wolf in dem Abbrechen des Schweigens über die verdrängte Vergangenheit.

Katarzyna Lukas (Sopot, Gdańsk) erläuterte die Bedeutung der Siegestsäule für den Roman *Rot* von Uwe Timm. Zum einen verkörpert die Goldelse (wie sie durch die Berliner genannt wird) die deutsche Geschichte seit der zweiten Hälfte des 19. Jh. bis hin zur Gegenwart. Zum anderen dient sie als ein Symbol, das den Protagonisten zur Reflexion über die Biographie der eigenen Generation bewegt. Die Siegestsäule wird zum Vorwand, an das Schicksal der Ideengemeinschaft der 68er-Generation zu erinnern, die unwiederbringlich vergeudet wurde. Sie macht es dem Helden bewusst, dass das Potential seiner Generation verloren ging und das heutzutage das Allgemeinwohl niemanden interessiert. Der Vortrag endete mit einem Vergleich des Romans von Uwe Timm mit dem wohl bekanntesten Berliner Roman *Berlin. Alexanderplatz* von Alfred Döblin, wobei aber mehr auf die Unterschiede als auf die Parallelen zwischen beiden Werken hingewiesen wurde.

Über die Bedeutung von zwei Orten sowohl für das Leben als auch für das Schaffen von Aldous Huxley berichtete Grzegorz Moroz (Universität Białystok). Es handelt sich dabei um das an der Blauen Küste liegende Sanary, wo Huxley über sieben Jahre verbrachte und um den nördlich von Los Angeles in der Majave Wüste liegenden Ort, wo drei von seinen Büchern entstanden. Obwohl Sanary in dem Schaffen von Huxley nur einmal erwähnt wird, ist es ein Ort, an dem sich der Schriftsteller sehr gut fühlte. Der Vortrag wurde von einem reichen Bildmaterial begleitet, so dass auch ein visueller Einblick in die für den Schriftsteller bedeutenden Orte geschaffen wurde.

Krzysztof Tkaczyk (Universität Warschau) konfrontierte in seinem Vortrag die Konzeption von Kunst und Mimesis in dem Werk *Über die*

bildende Nachahmung des Schönen von Karl Philipp Moritz und *Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Stil* von Johann Wolfgang Goethe. Dabei wurde auf die Gedankenenergie des ersten Autors hingewiesen. Beide Werke entstanden in der Zeit der heftigen Diskussionen während des Aufenthalts der Schriftsteller in Rom. Die Idee von Moritz darf man als dynamisch bezeichnen, das Modell von Goethe eher statisch. Moritz versucht dem Mimesis-Begriff einen ganz neuen Inhalt zu verleihen, indem er über den ständigen Drang nach Vollkommenheit spricht. Goethe dagegen benutzt die alten Begriffe, sich zum Ziel setzend, diese nur zu systematisieren und näher zu erklären. Nach der Lektüre beider Texte wird klar, dass Moritz seinen Standpunkt überzeugend verteidigt hat. Und dies in solchem Maße, dass Goethe seine Überlegungen nach zehn Jahren revidiert hat, worüber man in dem Werk *Über Wahrheit und Wahrscheinlichkeit der Kunstwerke* lesen kann.

Ewelina Kamińska (Universität Szczecin) befasste sich mit dem Thema der Präsenz der Stadt Szczecin in der polnischen und in der deutschen Literatur. Die Referentin berichtete über die Einstellung der nach Szczecin 1945 gekommenen Polen gegenüber den Resten der deutschen Kultur. Es wurden für die Entwicklung und die Kultur der Stadt wichtige deutsche Namen erwähnt, die nach 1945 in Vergessenheit geraten waren, und zwar nicht ohne den bewussten Einfluss der polnischen Behörden. In den Zeiten der Volksrepublik Polen wurde mehrmals das Polentum der Stadt unterstrichen und man verwischte zugleich die Spuren der deutschen Kultur. Die Situation änderte sich 1989, aber die Namen der deutschen Autoren, die mit Szczecin verbunden waren, sind heute nur noch wenigen Spezialisten bekannt. Auch die Namen der polnischen Autoren, deren Schaffen man mit der Stadt assoziiert (mit Ausnahme von Artur Daniel Liskowacki) sind wenigen bekannt und ihr Bekanntheitsgrad reicht nicht über die Region hinaus.

Das letzte Konferenzreferat präsentierte Anna Górajek (Universität Warschau), die das Phänomen des Fortdauerns des Heimat-Paradigmas in dem Schaffen der Schriftsteller der Nachkriegsgeneration in den Mittelpunkt ihrer Erwägungen stellte. Der Vortrag konzentrierte sich auf das Schaffen dreier Autoren: Michael Zeller, Matthias Kneip und Petra Reski. Die Referentin versuchte die Frage zu beantworten, was diese Autoren an Polen so sehr fasziniert, und kam zur Schlussfolgerung, dass es der besondere Charakter des Landes ist. Die Begegnungen der Autoren mit Polen haben jedesmal die innere Veränderung zur Folge. Die Schriftsteller fallen dem Zauber bestimmter Orte „zum Opfer“. Das Treffen mit dem Geburtsort der Vorfahren spielt eine besondere Rolle. Als Resultat dieses Treffens sieht die Referentin eine gewisse Offenheit der Andersartigkeit gegenüber.

Wie ich hoffentlich beweisen konnte, war die Auseinandersetzung der eingeladenen Wissenschaftler mit dem vorgeschlagenen Konferenzthema vielseitig und vielschichtig. Es reichte von der Beschreibung konkreter Orte bis zum übertragenen Verstehen des Themas – z.B. Ort als Topos der Liebe. Allen von mir erwähnten Vorträgen war hohes wissenschaftliches Niveau eigen.

Am Ende sei noch die gute Organisation der Konferenz und deren angenehme Atmosphäre zu erwähnen, was den Aufenthalt in Olecko zu einem nicht nur wissenschaftlichen Vergnügen machte.

Eliza Szymańska (Gdańsk)

Paweł Bał: *Die Metapher in der Übersetzung. Studien zum Transfer der Aphorismen von Stanisław Jerzy Lec und der Gedichte von Wisława Szymborska* (= *Danziger Beiträge zur Germanistik* Bd. 20). Peter Lang, Frankfurt/M. 2007, 330 S.

Zum Phänomen der Metapher schrieb man schon vor Jahrhunderten. Zu den bedeutenderen Klassikern, die sich mit dieser Problematik befassten, gehörte Aristoteles, der die Metapher der Poesie zurechnete. Sie galt nach ihm als eine stilistisch-literarische Ausdrucksweise und war damit eine der prominentesten Schmuckfiguren in der Dichtung. Aristoteles sah außerdem in der Metapher Eigenschaften, die der Kunst des Überzeugens zugrunde lagen.

Im Zeitraum der letzten Jahrhunderte wurden zum Thema der Metapher dermaßen viele Arbeiten aus verschiedenartigen Wissensbereichen verfasst, so dass es nicht möglich ist, sie auf eine einheitliche und präzise Weise zu beschreiben. Zu unterstreichen ist es aber, dass sich die Metapher noch vor zwanzig Jahren nicht im Brennpunkt des Interesses der sprachwissenschaftlichen Übersetzungstheorien befand. Heute gibt es zwar Veröffentlichungen, die die Metapher aus der Sprachwissenschaftsperspektive als Übersetzungsproblem behandeln, doch der großen Reihe von literarisch orientierten Erwägungen gegenüber gehören sie zu dem Bereich, auf dem noch manches zu erforschen bleibt. Und so erscheint der neue Band der *Danziger Beiträge zur Germanistik*, dessen Autor, Paweł Bał, sich viel Mühe gab, um das Phänomen der Metapher in Aphorismen und Gedichten als Übersetzungsproblem darzustellen.

Der Forscher ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik an der Universität zu Rzeszów. In seinem aufschlussreichen Unterfangen analysiert er die Spezifik der metaphorischen Einheiten an konkreten, aus dem Polnischen ins Deutsche übersetzten Beispielen. Zu der methodologischen Reflexion diente ihm das aphoristische Schaffen von Stanisław Jerzy Lec (1909–1966), einem polnischen Satiriker und Paradoxmeister, der durch seine literarische Tätigkeit auch in Deutschland bekannt wurde, sowie das poetische Werk von Wisława Szymborska (1923), die seit der Zeit der Nobelpreisverleihung (1996) in der Literaturwelt als eine große europäische Humanistin bezeichnet wird. Es darf hier nicht unerwähnt bleiben, dass die Werke der beiden Autoren von Karl Dedecius übertragen wurden, einem unübertrefflichen Vertreter der polnischen Literatur in den deutschsprachigen

Ländern, auf dessen translatorische Kunst in der Veröffentlichung detailliert eingegangen wird.

Den Autor interessiert hauptsächlich die Funktion der Metapher im Ausgangs- und Zieltext, ihre Form- und Inhaltsseite samt möglichen Assoziationen sowie andere Komponenten des Translationsvorgangs, die für die Textinterpretation von Bedeutung waren. In seiner vergleichenden Analyse der Übersetzungen wird die Text-, Sprach- und Kulturebene angesprochen. So kann man zu dem Schluss kommen, dass das methodologische Vorgehen unter anderem kognitiv orientiert war.

Bağs umfangreiches Buch ist in acht Kapitel gegliedert, von denen die zwei ersten der Wesens- und Funktionsbeschreibung der Metapher gewidmet sind. Der Forscher strebt nicht danach, eine innovative Metapherdefinition zu formulieren. Auf Grund der dargestellten Ansätze zur Metaphorik versucht er aber eine eigene Sichtweise der Erscheinung zu skizzieren. Außerdem setzt er sich mit der Klassifizierung der metaphorischen Einheiten auseinander, indem er u.a. zwischen ihrer Lexikalisiertheit und Konventionalisiertheit unterscheidet. Bağ präsentiert auch die Auffassung der Metapher von Harald Weinrich, und genau genommen, erklärt er Weinrichs Begriff des *Bildfeldes*. Es wird betont, dass die Erscheinung der Metapher nicht nur auf literarische Texte beschränkt ist, sondern auch einen wichtigen Platz in der Alltagskommunikation einnimmt. Man betrachtet nun die Metaphorizität als zentrales Phänomen der Sprache, als eine Domäne der Semantik.

Kapitel drei wendet sich der umfassenden Darstellung der historischen Forschung zur Metaphernübersetzung zu. Bağ lenkt die Aufmerksamkeit der Leser auf die wichtigsten theoretischen Arbeiten der meist zitierten Übersetzungswissenschaftler. Eingegangen wird u. a. auf die Theorien von Katharina Reiß, Mary Snell-Hornby, Radegundis Stolze oder Wolfgang Walther. Im Kapitel werden auch kulturell bedingte Schwierigkeiten in dem interlingualen Transfer von Metaphern angesprochen. Im Kontext der Übersetzung sollte laut Bağ der Status der Metapher am Beispiel konkreter Texte und konkreter Sprache analysiert werden. Weniger problematisch zeigen sich nach dem Autor im literarischen Transfer solche metaphorische Einheiten, die sich auf die physische Grunderfahrung des Menschen stützen. Je mehr der Grad der metaphorischen Ausweitung steigt, d.h. je stärker die Kulturbedingtheit zum Vorschein kommt, desto schwieriger ist es, in der Zielsprache ein entsprechendes Äquivalent für eine gegebene Metapher zu finden. P. Bağ ist der Überzeugung: „Die kulturell bedingte *„Andersartigkeit“* stellt nicht bloß ein Phänomen der Fremdheit von Denotaten dar, sondern kann eine abweichende sprachliche Realisierung derselben Vorstellungen (Konzepte) bedeuten“. In seinen Erwägungen bespricht der Autor translatorische Strategien, die bei der Wiedergabe der kulturell bedingten Metaphern in die Zielsprache vom Übersetzer in Betracht gezogen werden können. Dabei stützt er sich auf die Untersuchungen von T. Dobrzyńska. Erwähnt wird auch die Arbeit von E. Tabakowska *Cognitive Linguistics and Poetics of Translation*. Bağ führt Tabakowskas Auffassung an, dass alle Texte

interpretierbar, deswegen auch übersetzbar seien. Die polnische Übersetzerin und Übersetzungswissenschaftlerin präferiere, erwähnt der Forscher, den Begriff der relativen als der absoluten Unübersetzbarkeit und spreche von einer Möglichkeit der Nachbildung mit Ausnutzung aller zugänglichen Mittel beim Transfer der metaphorischen Ausdrücke. Tabakowskas Ansichten sind für den Autor bei weiterer empirischer Analyse von großer Bedeutung.

Im kurzen vierten Kapitel wird die Methode geschildert, mittels der Bał seine Untersuchungen durchführt. Dabei werden auch die Ebenen der translatorischen Metaphernbetrachtung besprochen. Der Autor unterstreicht, dass die metaphorischen Wendungen verschiedene Merkmale aufweisen und unterschiedliche Funktionen haben, was den selektiven Vorgang seines Übersetzungsvergleichs bedingt. So werden die aus den Texten gewonnenen Metaphern entsprechend gruppiert und dann unterschiedlich charakterisiert.

Den eigentlichen Untersuchungsteil der angelegten Arbeit eröffnet das fünfte Kapitel, in dem die metaphernbezogene Übersetzungsanalyse der *Unfrisierten Gedanken* von Stanisław Jerzy Lec folgt. Zuallererst werden Eigenart und Themen der Lecschen Aphorismen zur Sprache gebracht. Man bemerkt, dass seine kurzen Texte didaktischen Charakter haben, der aber nicht direkt sichtbar ist, sondern durch eine verschlüsselte Pointe zum Vorschein kommt. Bał weist auch auf die Merkmale der aphoristischen Sprache von Lec hin, wobei er sich auf zahlreiche Auffassungen der Lec-Forscher bezieht. Ein großes Interesse erwecken beim Leser die angeführten Zitate der polnischen und deutschen Intellektuellen, mit denen der Autor seine Arbeit anreichert hat.

Der translatorischen Analyse werden zweiundvierzig Aphorismen unterzogen, die entsprechend klassifiziert werden. Der Gegenstand dieser Klassifizierung ist am häufigsten das Thema einer gegebenen Einheit. Den Autor beschäftigt u.a. die Frage, auf welche sprachliche und außersprachliche Wirklichkeit sich die übersetzten Aphorismen beziehen und was die meisten translatorischen Probleme bedingt. Als besonders aufschlussreich sollte man die Erwägungen über die Intertextualität der ausgangssprachlichen mehrdeutigen Aphorismen bezeichnen. Die aus den intertextuellen Bezügen hervorgehenden translatorischen Probleme werden hier eingehend zur Sprache gebracht.

Gegenstand des sechsten Kapitels ist eine empirische Analyse der Übersetzungsspezifik von metaphorischen Wendungen Wisława Szymborskas, deren dichterische Ausdrucksweise nur scheinbar einfach ist, was die angeführten Zitate Dedecius' und anderer Poesiekenner bestätigen. Der Autor erklärt zuallererst das Phänomen dieser Dichtung, skizziert kurz ihre Thematik (obwohl sie sich, genau genommen, hinsichtlich ihrer Unterschiedlichkeit nicht leicht beschreiben lässt) und charakterisiert das Wesen der metaphorischen Wendungen Szymborskas. Bał bezeichnet sie als untypische poetische Metaphern, mit denen die Dichterin experimentiert. Der Forscher unterstreicht, die Sprache dieser Poesie sei durch unzählige modifizierte Phraseologismen, Mehrdeutigkeiten, sprachliche Anspielungen und viele andere frei erfundene Formulierungen gekennzeichnet, hinter denen

tiefere Wahrheiten stehen. Der Übersetzer sollte sich nun mit solch einer Sprachdimension im interlingualen Transfer auseinandersetzen. Dieser Prozess wird vom Autor mit erstaunlicher Genauigkeit erforscht. Es wird analysiert, wie Dedecius mit den Kulturelementen der Ausgangssentenzen im Übertragungsvorgang umgeht, wie er intertextuelle Bezüge behandelt, oder wie er mit der prosodischen Seite Szymborskas Schaffens zurechtkommt. Dies zeigt der Autor an sechzig Beispielen, die im methodologischen Vorgehen u.a. thematisch geordnet wurden.

Das vorletzte siebte Kapitel beinhaltet die aus der vertieften Reflexion resultierenden Schlussfolgerungen. Sie werden aufs Genaueste dargestellt und für den Leser verständlich aufbereitet.

Mit der Arbeit Paweł Bąk bekommen wir eine ausführliche Analyse von Methoden und Spezifik der Metaphernübersetzung am Beispiel der aphoristischen und poetischen Texte. Der Leser erfährt, wie anspruchsvoll die Metaphernwiedergabe ist und macht sich mit den Einzelheiten der translatorischen Kunst von Karl Dedecius vertraut. Das Buch sollten auch diejenigen lesen, die sich insbesondere für Metaphertheorie interessieren. Die vorgelegte Studie liefert ein solides und zuverlässiges Wissen darüber. Ein unbestrittenes Verdienst des Autors ist die umfangreiche Bibliographie, was den Übersetzungstheoretikern und Literaturforschern erheblich erleichtert, sich im Wissensbereich über die literarische Translation wie auch die literarische Kunst Szymborskas und Lec' zu bewegen.

Tomasz Żurawlew (Olsztyn)

Edward Białek, Leszek Żyliński (Hrsg.): *Świadek wieku zaślepienia. Polska recepcja twórczości Eliasa Canettiego*. Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2006, 249 S.

Das Buch bietet eine Sammlung von über Elias Canettis Leben und Werk verfassten Artikel polnischer Literaturkritiker, Literaturwissenschaftler und Schriftsteller. Die Texte wurden von Edward Białek und Leszek Żyliński sorgfältig ausgewählt, so dass sie als eine Art Widerspiegelung der polnischen Canetti-Rezeption aufgefasst werden können. Anhand der Lektüre lässt sich nämlich das Spezifische der über 40 Jahre andauernden Auseinandersetzung der polnischen Kritik mit dem Schaffen des Schriftstellers Canetti erfassen. Als Auswahlkriterium galt das hohe Niveau der Artikel, sowie deren großer Erkenntnis- sowie Interpretationswert.

Den Anlass zur Entstehung der Publikation bot der auf das Jahr 2005 fallende hundertste Geburtstag von Elias Canetti. Diese Tatsache wurde in Polen auf verschiedenste Art und Weise gefeiert. Neben der genannten Veröffentlichung gab es auch eine Theateradaption von *Die Blendung* (Teatr Stary in Kraków, Premiere: 03. 06. 2005, Regie: Paweł Miśkiewicz), sowie die Herausgabe von Canettis Erinnerungen an die in England verbrachten

Jahre (Elias Canetti: *Party pod wojennym niebem. Lata w Anglii*. Übersetzt von: Maria Przybyłowska. Czytelnik 2005).

Die Reihe der Artikel wird durch die Skizzen von Roman Karst und Hubert Orłowski eröffnet. Beide Texte wurden veröffentlicht, als das Schaffen Canettis dem breiteren polnischen Publikum noch nicht bekannt war, da die Übersetzung seiner Werke fehlte. Dementsprechend ist das primäre Anliegen dieser Skizzen, dem polnischen Leser die Person und das Werk des Schriftstellers umrißhaft zu präsentieren. Beide Artikel konzentrieren sich auf den Roman *Die Blendung*, den Karst als die Beschreibung einer chaotischen, aller menschlichen Kriterien beraubten Welt definiert. Orłowski macht vor allem auf die Diskrepanz zwischen der Rezeption Canettis in England und Frankreich, wo er sich großer Popularität erfreut, und im deutschsprachigen Raum, wo seinem Roman *Die Blendung* nicht so große Anerkennung zuteil wurde, aufmerksam. In beiden Skizzen wird die prophetische Aura des Romans unterstrichen. Beide Autoren sind der Meinung, das in dem im Jahre 1936 erschienenen Buch beschriebene Übel, sei bald zur Realität geworden. Die Texte gingen in das erste Kapitel (*Annäherungen*) der von mir besprochenen Veröffentlichung ein.

Das zweite Kapitel (*Auto da fe*) beinhaltet Texte, die vor allem die erste Reaktion auf den in Polen 1966 erschienen Roman *Die Blendung*¹ widerspiegeln. Nur das Nachwort zur dritten Auflage des Buches aus dem Jahre 1995, verfasst durch Hubert Orłowski, bietet eine Ausnahme. Weil der erste Text des Kapitels von Roman Karst stammt, so bieten die beiden Autoren des ersten Kapitels einen gewissen Rahmen für das zweite.

Roman Karst beginnt mit der Beschreibung „des Schicksals“ des Romans *Die Blendung* und zeigt dessen langen Weg zur Anerkennung seitens der deutschen und österreichischen Kritik. Dann kommt er auf den metaphorischen Charakter des Buches zu sprechen und bezeichnet es als „eine Gestalt des symbolischen Bildes des Schicksals“. Später wird die im Roman präsentierte Welt, die zugleich realistisch und phantastisch sei, beschrieben. Es wird auch auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede im Schaffen Canettis und Kafkas verwiesen, dessen Name immer öfter im Kontext der Besprechung der Werke Canettis auftaucht. Der Artikel schließt mit einer eingehenden Analyse der Hauptgestalt des Romans, die Karst als grotesk, tragikomisch und bedauernswert bezeichnet.

Mit der Beschreibung des Haupthelden fängt der Artikel von Janina Katz an, wobei die Autorin interessanterweise auf die Ähnlichkeiten zwischen Peter Kien und den anderen Protagonisten verweist, die, ihrer Meinung nach, auf der Verachtung für jede Andersartigkeit und einem Gedächtnisverlust die eigenen Erfahrungen betreffend beruht. Der Roman Canettis ist für die Autorin eine Abbildung des Wahnsinns, der in grenzenloser Ohnmacht des Intellektes gegenüber der Bestialität und Beschränktheit wurzelt.

¹ Der Roman wurde ins Polnische als *Auto da fe* übersetzt, daher lautet so auch der Titel des Kapitels. Ich werde aber in meiner Rezension den deutschen Titel *Die Blendung* benutzen.

Der Text von Hubert Orłowski ist vorwiegend der Analyse der Gründe für die Niederlage Peter Kiens gewidmet. Es sei vor allem das nicht richtig funktionierende Wahrnehmungsvermögen des Protagonisten, das ihn zu seinem bitteren Ende führe. Der Konflikt zwischen Kien und der Gesellschaft erfolge nicht wegen der moralischen Unruhe oder der überempfindlichen Ethik, sondern deswegen, weil der Held die Signale der äußeren Welt nicht richtig deuten kann. In diesem Sinne liege die Schuld für seine Niederlage allein bei ihm.

Janina Wieczerska stellt das Schaffen Canettis in den Kontext seiner Herkunft, indem sie den Autor als einen synthetischen Europäer bezeichnet und nach Spuren seiner Multikulturalität in dessen Werk *Die Blendung* sucht. Auch sie neigt dazu, die Verantwortung für den Tod am Ende des Romans allein dem Protagonisten zuzuschreiben, der als ein Egoist und intoleranter Menschenhasser dargestellt wird.

Auf die Verachtung für die Welt als die Peter Kien am besten charakterisierende Eigenschaft macht auch Andrzej Werner aufmerksam. Diesmal wird aber die Welt, deren Regeln er nicht versteht, für die Niederlage des Helden verantwortlich gemacht. Kien wolle nämlich auf seine Ideale und Werte nicht verzichten. Der Preis dafür sei erstmal der Wahnsinn und das Resultat der Untergang. Wenn Werner auch das Groteske in der Schilderung Kiens bemerkt, so wird trotzdem der Tod des Protagonisten als eine Niederlage des kompromisslosen Individualismus gedeutet.

Zbigniew Bieńkowski unterzieht den Roman Canettis einer Analyse im Kontext der Opposition: Realität der Romanfiktion – wirkliche Realität. In *Die Blendung* befinde sich die fiktive Realität ganz außerhalb der wirklichen. Alle Gestalten und Konflikte seien allein durch die Sprachstruktur kreiert worden. Die Beziehungen zwischen den Personen seien als ein Kampf zwischen den einzelnen Verwirrungen zu deuten. Die Antwort auf die Frage: Geist oder Materie, Individualität oder Masse, Weiblichkeit oder Männlichkeit bringe dem Leser den Sinn des Roman und dessen Wahrheit nicht näher. Seine Wahrheit bestünde nämlich in der Autonomie.

Waldemar Chołodowski sieht in *Die Blendung* ein vollkommenes Bild des Wahnsinns. Dabei wird vor allem die Konsequenz im Handeln des Protagonisten geschildert. Es gebe eine Kategorie, die Kien als einen wertvollen Menschen erscheinen ließe: sein Aufstand gegen die feindliche Welt der Masse. Die im Roman anhand der Metaphern und Symbole beschriebene apokalyptische Vision sei erschreckend.

Hubert Orłowski, da sein Beitrag als Nachwort für die 1995 erschienene Ausgabe des Buches dient, konzentriert sich vor allem auf die komplizierte Rezeptionsgeschichte des Romans sowie Canettis Äußerungen zum eigenen Werk. Orłowski erinnert an die Erklärungen Canettis, seinem Schaffensprogramm entsprechend, man müsse den Mut besitzen, die Welt in ihrem Zerfallszustand zu schildern, in dem sie abstoßend, gemein, egoistisch und hässlich erscheint. In den wichtigsten Motiven des Romans bemerkt Orłowski die meisten Aspekte des späteren Schaffens Canettis.

Fast allen Artikeln in dem zweiten Kapitel ist ihr Verweis auf Elias Canetti als den Propheten des Untergangs des bürgerlichen Humanismus gemein. In den meisten wird auch auf die Namen Kafka, Broch und Musil zurückgegriffen. Viele sehen auch als Zentralmotiv des Romans *Die Blendung* die Gegenüberstellung der menschlichen Individualität und der Masse. So widerspiegeln sich in dem Roman die Thesen, die Canetti in seiner Abhandlung *Masse und Macht* erarbeitet hat. Eben dieser Schrift sind die Artikel des dritten Kapitels gewidmet.

Zbigniew Światłowski sieht in *Masse und Macht* das ganze Wissen Canettis über die menschliche und geschichtliche Natur enthalten. Das ganze Werk baue auf der fundamentalen Überzeugung auf, dass die Sphäre der bewussten durch kulturelle Wirkungen geprägten Handlungen ununterbrochen durch die unterbewussten Kräfte relativiert werde. Als Zentralproblem des Werkes gilt für Światłowski der Versuch, die dunklen Kräfte der Instinkte und des Wahnsinns zu erforschen, nach ihren Ursprüngen zu suchen, ihre Formen zu klassifizieren und letztendlich die Möglichkeiten ihrer Bändigung zu bestimmen.

Krzysztof Mausch macht vor allem auf die Verwurzelung des Werkes in persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen Canettis aufmerksam. Die dreißig Jahre Arbeit an *Masse und Macht* blieben im Kreis der Faszinationen, Überlegungen und Stimmungen aus dem Zimmer in der Hagenberggasse, wo der Autor sechs Jahre lang als Student wohnte. Das Werk betrachtet Mausch als einen Versuch der Beschreibung und Erklärung der Weltstruktur, die die wechselnden Beziehungen zwischen ihren einzelnen Elementen widerspiegelt. Canettis Anliegen gelte vor allem der Bestimmung der Platzierung und Funktion des Menschen in dieser Struktur.

Lech Budrecki zeigt, wie die Lektüre von *Masse und Macht* das Verständnis des Romans *Die Blendung* erleichtert. Dabei aber zeigt der Autor wesentliche Unterschiede in der Auffassung des Begriffes der Masse in beiden Werken. Budrecki präsentiert auch Widersprüche in Canettis Theorie der Masse und schreibt daher von der „Inkohärentheit des Traktats“. Trotz seiner Unvollkommenheit sieht der Autor das Werk *Masse und Macht* als etwas im positiven Sinne Besonderes und Verwunderndes.

Magdalena Środa erinnert erst an die lange europäische Tradition in der Erforschung des Phänomens „Masse“, indem sie auf solche Namen wie: Le Bon, Tarde, Durkheim, Freud, Pareto oder Fromm verweist. Bei allen genannten Wissenschaftlern sei der Begriff im negativen Sinne gebraucht worden. Das Verhältnis Canettis zur Masse sei ganz anders. Einmal von der Masse fasziniert, suche er nach deren Begründung. Canetti betrachtet die Masse als eine elementare Grunderscheinung. Die Autorin beschreibt ihren Eindruck bei der Lektüre des Traktats, die Helden des Buches seien literarische Helden.

Im vorletzten Kapitel (*Zeugnisse*) wurden Artikel versammelt, die versuchen, eine Interpretationsformel für das Gesamtwerk Canettis zu finden.

Das Kapitel eröffnet der Beitrag von Janusz Danecki, in dem der Autor als Grund für die Zuerkennung des Nobelpreises solche Merkmale von Canettis

Schaffens wie: Beschreibung humanistischer Werte, die Breite des Blickes, der Ideenreichtum, sowie die Kraft der Kunstfertigkeit nennt. Vor allem aber macht Danecki auf die Universalität der Werke Canettis aufmerksam. Der Autor konzentriert sich vor allem auf die Beschreibung von Canettis Aufzeichnungen, in denen er die Auseinandersetzung des Schriftstellers mit ihm immer interessierenden Problemen, wie Tod, Wahnsinn, Wortmagie oder Menschheitsmythen, sieht.

Marek Wydmuch bringt dem polnischen Leser die Gestalt des Autors und dessen Schaffen näher. Von der Kurzanalyse des Romans *Die Blendung* ausgehend über die Gedanken zu *Masse und Macht* und bei seinen autobiographischen Werken und Aufzeichnungen abschließend, ist Wydmuch bemüht, das Gedankengut Canettis möglichst genau wiederzugeben. Als Zentralmotiv bei Canetti, neben dem Phänomen der Masse, nennt Wydmuch den Widerspruch gegenüber dem Tod.

Der Text von Włodzimierz Pawłowski ist eine Reaktion auf die Nobelpreisverleihung im Jahre 1981 und hat, ähnlich wie der frühere Text, zum Vorsatz die Person und anschließend das Schaffen von Elias Canetti dem polnischen Leser näher zu bringen. Viele der Informationen sind bereits in anderen Texten vorhanden. Interessant ist, wenn Pawłowski, um das Verständnis von *Die Blendung* zu erleichtern, nach dem letzten Kapitel des Buches *Die gerettete Zunge* greift. Oder wenn er die Entstehung von *Masse und Macht* an die Ereignisse in Europa zur Zeit des Nationalsozialismus anknüpft. Der Autor kommt zu der Schlußfolgerung, Canetti sei ein arglistiger Moralist, da er nicht das Gute und Schöne im Menschen und in der Geschichte beschreibt, sondern eben das Gemeine und Böse.

Eine interessante Analyse von *Die Blendung* bietet Barbara Surowska. Zunächst zählt die Autorin wirkliche Personen und Ereignisse auf, um dann ihre Bedeutung für die Entstehung einzelner Charakteristiken und Szenen zu entziffern. Der Roman wird parallel zu *Masse und Macht* analysiert, um die wesentlichen Ähnlichkeiten zwischen den beiden Werken zu zeigen. Ähnlich wie Marek Wydmuch ist Surowska der Meinung, das Werk Canettis überschatte die Thematik des Todes.

Leszek Żyliński macht sich zur Aufgabe, die Poetik von Canettis Schaffen zu erörtern. Canetti sehe die Hauptaufgabe des Schriftstellers in der Negation des Todes. Dabei handele es sich nicht um den biologischen Prozeß, sondern um das Bewusstsein des Todes, was eigentlich eine Art Einverständnis mit dem Tode bedeute. Canetti glaube an die moralische Macht der Literatur, aber nur solcher, die ein Resultat der Arbeit eines echten und in seiner Zeit engagierten Schöpfers sei. Ein echter Schöpfer solle nicht scheuen, die Verantwortung für die Menschheit zu übernehmen. Die Welt sei ein Chaos und nur ein Dichter, indem er eben die Verantwortung übernehme, könne den Ausweg aus dem Chaos finden und anderen zeigen.

Ein interessantes Zeugnis der Canetti-Rezeption in Polen bietet der Text eines anderen Schriftstellers, Gustaw Herling-Grudziński; auch deswegen, weil er sehr kritisch ist. Grudziński macht keinen Hehl daraus, dass er den

Roman *Die Blendung* nach hundert Seiten aufgegeben hat. Er geht sogar so weit, in einer Nebenbemerkung die Richtigkeit der Nobelpreisverleihung an Canetti anzuzweifeln. Er ist auch sehr misstrauisch Canettis Tagebüchern gegenüber, die er nicht als Ausdruck wahrer Gedanken, sondern eine Art Selbstkreation sieht.

Der Beitrag von Stefan H. Kaszyński mit dem provokativen Titel *Canetti und Hitler* soll eine Kluft zwischen der Welt des politisch programmierten Übels und der Welt der Verteidigung der intellektuellen Werte, wofür die beiden Namen jeweils symbolhaft stehen, zeigen. Die Hauptmotive von Canettis Schaffen bilden, nach Kaszyński, wenn auch maskiert oder nur als eine Andeutung, die dauerhafte Negation der nationalsozialistischen Ideologie und eine Kritik der totalitären Tätigkeiten im Dritten Reich, was der Autor am Beispiel einzelner Werke und Publikationen Canettis aufzeigt.

Der Tod Canettis im Jahre 1994 wird zum Anlass für weitere Artikel über den Schriftsteller, die sich lobend über das Werk aber auch die Person des Autors äußern. Andrzej Szczypiorski preist vor allem die Klugheit Canettis und bezeichnet ihn als einen wahren Weisen. Barbara Surowska gibt ihre Erinnerungen an den Schriftsteller, den sie anlässlich der Vorbereitung eines Buches über ihn persönlich kennen gelernt hat, preis.

Die letzte Gruppe bilden die Artikel der letzten Jahre, die die neuste polnische Rezeption von Canettis Werk darstellen.

Małgorzata Łukasiewicz schreibt über das Suchen anderer Welten im Schaffen Canettis, das sich vor allem in der Suche nach einer neuen Sprache konstituiert. Sie macht auch auf die Schwierigkeiten, die bei der Übersetzung Canettis unentwegt auftreten müssen, aufmerksam. Marek Bieńczyk preist vor allem die Vorstellungskraft des Schriftstellers und schreibt über die Ethik seines Schaffens und dessen Ernsthaftigkeit, indem er auf solche Begriffe wie: Aufgaben, Verantwortung, Pflichten, Macht, Verwandlung und Bewusstsein als die Grundsteine von Canettis Schaffen verweist. Jerzy Łukosz ist bemüht zu beweisen, dass die Erlebnisse der Kinder- und Jugendjahre, über die Canetti ausführlich in seinen autobiographischen Werken berichtet, bereits sein ganzes Schaffen geprägt haben. Der nächste Artikel von Małgorzata Łukasiewicz ist dem autobiographischen Werk *Party im Blitz. Die englischen Jahre* gewidmet. Die Autorin sieht in dem Werk eine Art Nachtrag zur Abhandlung *Masse und Macht*. Das vierte Kapitel schließt der Beitrag von Anna R. Burzyńska, die ausführlich die Premiere von *Auto da fe* im Teatr Stary in Kraków unter der Regie von Paweł Miśkiewicz analysiert, indem sie sowohl die Schwächen als auch die Stärken der Aufführung aufzählt.

Einen sehr interessanten Teil der Publikation bilden die im Anhang versammelten Artikel. Sie wurden speziell für diesen Band geschrieben und bilden daher eine Art Resümee der oben präsentierten Aufsätze.

Ewa Krynicka schenkt ihre Aufmerksamkeit der Rezeption von Canettis Schaffen, sowohl in der polnischen Literaturkritik, als auch in der literaturwissenschaftlichen Kritik. Dabei verweist sie explizit auf den Beitrag

der polnischen Germanistik bei der Bekanntmachung der Werke Canettis in Polen. Mit der Bemerkung, es sei noch viel in dieser Hinsicht zu leisten, eröffnet sie einen Weg für weitere Publikationen.

Marek Podlasiak untersucht die bescheidene Rezeption Canettis auf dem polnischen Theater. Der Beitrag bildet zugleich einen Versuch, eine Antwort auf die Frage zu finden, warum Canettis Werke so selten Zugang zu polnischen Bühnen gefunden haben.

Katarzyna Kolankowska präsentiert die aktuellste Bibliographie zur Rezeption von Elias Canettis Schaffen in Polen, indem sie die Buchveröffentlichungen, Zeitschriften- und Zeitungsartikel, Interviews und die Theaterrezeption einer Betrachtung unterzieht.

Die Publikation leistet einen enormen Beitrag zum Thema der Rezeption des Schaffens Elias Canettis in Polen in der Nachkriegszeit und ist somit eigentlich eine Pflichtlektüre für jeden Germanisten sowie für jeden an der deutschsprachigen Literatur interessierten Leser.

Eliza Szymańska (Gdańsk)

Jan Ehlenberger: *Adoleszenz und Suizid in Schulromanen von Emil Strauß, Hermann Hesse, Bruno Wille und Friedrich Torberg* [= *Bayreuther Beiträge zur Literaturwissenschaft*, Hrsg. W. Gebhard, János Riesz, Richard Taylor, Bd. 28], Frankfurt/M.: Peter Lang 2006, 418. S.

Nach dem *Sachwörterbuch der Literatur* von Gero von Wilpert ist ein Schulroman „durch Motive der Schüler- und Schulthematik [bestimmt]“¹. Für diese Gattung, die offensichtlich ihr Vorbild im Bildungs- und Entwicklungsroman des 18. und 19. Jahrhunderts hat, sind solche Themen kennzeichnend wie: Erziehung, Pubertät, Autorität, Generationskonflikte sowie Frühreife². Der Schulroman als literarisches Genre war vor allem im Naturalismus beliebt und von solchen Schriftstellern wie A. Holz, Th. Mann, H. Mann, E. Huch, H. Hesse, R. Musil mit Vorliebe thematisiert worden. Auch im 20. Jahrhundert griffen manche Autoren wie A. Döblin, R. Walser, E. Kästner, H. Böll und G. Grass auf jene Problematik zurück. Den Adoleszenzroman dagegen definiert Gero von Wilpert wie folgt: „Jugendroman um die psychologischen, familiären, sozialen, erotischen u.a. Probleme heranwachsender Jugendlicher“³. Vorbild für das Genre des Adoleszenzromans

¹ Gero von Wilpert, *Sachwörterbuch der Literatur*, Aufl. 8, Stuttgart: Kröner Verlag 2001, S. 740.

² Ebenda.

³ Ebenda.

ist Goethes *Werther*, obwohl der Begriff erst seit den späten 1980er Jahren bekannt wurde.

In der hier zu besprechenden Studie von Jan Ehlenberger, die 2003 als Dissertation von der Philosophischen Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft der Universität Bayreuth angenommen wurde, werden vier Romane aus den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts umfassend dargestellt und erforscht. Seine besondere Aufmerksamkeit schenkt der Autor den Prosawerken von H. Hesse (*Unterm Rad*), Emil Strauß (*Freund Hein*), Bruno Wille (*Der Glasberg*) und Friedrich Torberg (*Der Schüler Gerber*).

Gemeinsam ist jenen Romanen ihre Entstehungszeit sowie ihre in gewissem Sinne ähnliche Thematik: Melancholie, Pubertät, Adoleszenz, Schul- und Identitätsprobleme, Generationskonflikte und letztendlich Selbstmord. Solche psychologisch und sozial bedingte Problematik wurde nicht nur in der Prosa der Anfänge des 20. Jahrhunderts, sondern auch in der Dramatik und Lyrik jener Zeit öfter zum Ausdruck gebracht, was auch in der Studie erwähnt und belegt wird.

Ehlenbergers Arbeit gliedert sich in drei Teile: im Teil A schildert der Autor seine theoretischen Ansatzpunkte, im Teil B führt er die eingehende Analyse der vier erwähnten Prosawerke sowie den Romanvergleich durch. Der Teil C ist der „didaktischen Lesart ausgewählter Romane“ gewidmet. Bezüglich der theoretischen Ansätze knüpft der Autor vor allem an M. Foucault, N. Luhmann oder Ulf Abraham an.

Für die Analyse der Prosatexte sind zahlreiche intertextuelle Bezüge interessant, wie z.B. das in der Interpretation des Romans von Emil Strauß erwähnte und als Vorwegnahme des Suizides des Protagonisten und seiner Sehnsucht nach dem Tode geltende Hölderlin-Zitat⁴ oder die Dionysosymbolik.

Auch H. Hesses *Unterm Rad* ist nach Ehlenberger „Sinnbild eigener Erlebnisse“ des Schriftstellers. Für die Gesamtinterpretation der Thematik der Adoleszenz und des Suizids in den Romanen von den oben erwähnten Autoren ist laut Ehlenberger von Bedeutung, dass beide Texte als „kreative Autobiographie“ begriffen werden können (S. 96). Von der Analyse der Raumstruktur und ihrer sinnstiftenden Funktion ausgehend, weist der Autor auf Natur- und Zivilisationsräume der Kindheit und Pubertät sowie auf verschiedene Diskurse im Roman hin. Ansonsten wird in der Studie häufig die „doppelte Selbstprojektion“ des Schriftstellers betont, die er sowohl in seinem Gesamtwerk, in dem er seine Protagonisten als unglücklich entgegengesetzte Paare schildert, als auch in den biographischen Schriften präsentiert.

⁴ Es geht um Hölderlins Gedicht *Stimme des Volks*:
 Denn selbstvergessen, allzu bereit den Wunsch
 Der Götter zu erfüllen, ergreift zu gern,
 Was sterblich ist und einmal offen
 Auges auf eigenem Pfade wandelt,
 Ins All zurück die kürzeste Bahn.
 Zit. nach: J. Ehlenberger, *Adoleszenz...*, S. 49.

Bei der Theorie der doppelten Selbstprojektion des Schriftstellers beruft sich Ehlenberger auf die wohlbekannte, in *Faust I* zum Ausdruck gebrachte Zwei-Seelen-Lehre Goethes („Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust...“). Die sonst interessante Gesamtperspektive der Auslegung von Ehlenberger wäre umfangreicher, wenn er sich ergänzend noch auf Platons Lehre von den zwei Seelen im *Timaios* berufen hätte.

Was an der Studie wertvoll ist, ist die systematische Gruppierung von Diskursen. In seinen Romanuntersuchungen bietet Jan Ehlenberger verschiedene Lesarten der Werke mit ihren zahlreichen Diskursen an, die jeweils ihr Gesamtbild in eine Ordnung bringen lassen, so dass man sie anhand der Diskurse besser strukturieren kann.

Leider erst zum Abschluß seiner Überlegungen befasst sich der Autor mit der Bedeutung der Schlüsselbegriffe von Selbstmord und Freitod und schildert sie im geschichtlichen, medizinischen, biologischen sowie psychologischen Kontext.

Am Anfang der Lektüre kann der Leser zwar bezweifeln, ob die Thematik aller Schülerromane hauptsächlich von den biographischen Erlebnissen der Autoren geprägt wäre, die hier „als Zeugnisse der eigenen Biographie“ (S. 14) fungieren und ihre Erfahrungen therapeutisch verarbeitet haben sollen. An die biographische Methode hält sich der Autor konsequent: „Jeder der Autoren schöpft aus den eigenen Erfahrungen seiner Adoleszenz. Während es bei Hesse um die Abarbeitung am schulischen wie des religiösen Trauma geht, fiktionalisieren Strauß und Torberg das Versagen im Schulfach Mathematik (...). Bruno Wille hingegen (...) konzentriert sich darauf, eine panoramatische Perspektive herzustellen, in der späte Kindheit und Jugend als Phasen vielseitiger Entwicklungen thematisiert werden“ (S. 137). Wie sich weiter zeigt, ist die biographische Perspektive um die Analyse der sich daraus ergebenden Diskurse erweitert, wie z.B. im religionsphilosophischen Diskurs in *Der Glasberg* Bruno Willes, wo die Naturmystik, Monismus sowie literarische Motive aus der *Göttlichen Komödie* Dantes oder aus Goethes *Faust* präsent sind, die als Widerspiegelung philosophischer Ansätze Willes gelten sollen. Von der philosophischen Perspektive aus werden auch Figurennamen im Roman ausgelegt, deren symbolische Deutung, wie sonst die ganze Trivialsymbolik des Romans, die philosophische Haltung des Schriftstellers bestätigen sollen.

Der Schulroman mit seinem Problemspektrum war um die Jahrhundertwende als Genre zu gut bekannt, um in der Interpretation nur autobiographische Züge zu verfolgen. Der im Positivismus betonte Zusammenhang zwischen der Biographie des Autors und seinem Werk gilt jedoch in Ehlenbergers Arbeit nicht nur als geläufiger Ausgangsgedanke. Der Autor ist sich der Wechselwirkung von biographischer und fiktionaler Schreibart durchaus bewußt. Seine Auslegung untermauert er nicht nur mit den Aussagen jeweiliger Autoren. Aus dem Biographismus jener Romane konstruiert er ein pädagogisches Mittel, das im Erziehungsprozess als therapeutische Form anwendbar wäre. Vor allem im Teil C möchte der Autor nämlich ein pädagogisches Ziel erreichen, d.h. „Aufklärungsarbeit über Gefährdungen

des Jugendlichen“ leisten (S. 401). Die Schüler, so Ehlenberger, sollen mit Hilfe jener Bücher einsehen, dass literarisches Schaffen als Therapie der Identitätskrise entgegenwirken und infolgedessen den Suizid verhindern könnte. Die literarisch abgearbeitete Biographie des Schriftstellers könnte also auch bei der Therapie des Schülers sehr behilflich sein. Ehlenberger hebt die pädagogische Funktion der Literaturwerke hervor, darauf hinweisend, dass die Begegnung mit den Romanen über Adoleszenz, die als „zweite Geburt“ oft ein Trauma ist, es Schülern ermöglicht, „sich selbst besser verstehen lernen können“ (S. 335). Andererseits ist sich der Autor dessen bewußt, dass die Romane „keine Lebenshilfe zur Lösung von familiären, schulischen, sozialen oder psychobiologischen Problemen“ bieten, aber sie „vermitteln dem Leser die Einsicht, (...) dass Literatur Räume der Reflexion und hypothetischen Erprobung bietet, in denen sich der Leser aufhalten kann und einen Schutz gegenüber dem unter der Logik des Handelns stehenden Sozialisationsdruck genießt“ (S. 343).

Kurz gesagt, haben wir es mit einer gut durchdachten, methodologisch interessant konzipierten und relativ umfangreichen Studie über den deutschsprachigen Adoleszenzroman aus den Anfängen des 20. Jahrhunderts zu tun.

Agnieszka Haas (Gdańsk)

Norbert Fischer und Friedrich-Wilhelm von Hermann (Hrsg.): *Heidegger und die christliche Tradition. Annäherungen an ein schwieriges Thema*. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2007, 288 S.

Die Erläuterung des Verhältnisses zwischen Religion und Philosophie scheint nie eine einfache Aufgabe gewesen zu sein. Philosophische Systeme der Antike hat sich die christliche Theologie bereits in den ersten Jahrhunderten des Christentums sowie im Frühmittelalter angeeignet. Ihr Gedankengut haben die ersten Kirchenväter wie Aurelius Augustinus in die christliche Lehre teils unmittelbar, teils unbewußt und indirekt eingeführt. Einige, wie Athenagoras aus Athen oder Justinus, fanden einen gewissen Zusammenhang zwischen dem christlichen Monotheismus und Anschauungen griechischer Philosophen. Andere dagegen waren der Meinung, Platon oder Aristoteles hätten ebenfalls an einen Gott geglaubt.¹ In der christlichen Tradition nahm die Philosophie immer eine besondere Stellung ein, obwohl jene Zusammenhänge immer schwer zu durchschauen waren.

Daher scheint sich auch der vorliegende Sammelband über Heideggers philosophisches Anliegen und Verhältnis zur christlichen Lehre in eine Jahrhunderte lange Tradition der Wechselbeziehung zwischen Philosophie und Religion einzuschreiben. Im Mai 2006, aus Anlass des 30. Todestages

¹ Vgl. F. Drączkowski u.a. (Hrsg.), *Ojcowie Kościoła wobec filozofii i kultury antycznej. Zagadnienia wybrane*, Lublin 1998.

von Heidegger (1889–1976), fand ein Symposium statt, das vom Lehrstuhl für Philosophische Grundfragen der Theologie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und der Akademie des Bistums Mainz organisiert wurde. Ihr Ergebnis ist die vorliegende Beitragssammlung, die aus elf Essays und Aufsätzen von angesehenen Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen besteht. Anlässlich des Jubiläums wurde außerdem die neue Heidegger-Gesamtausgabe editiert, die das andauernde Interesse an Heideggers Philosophie weiterhin bestätigt. Aktuelle Veröffentlichungen, denen sich die vorliegende Publikation wohl zurechnet, sind für die Heidegger-Forschung auch daher von Belang, dass sie viele neuere Aspekte ans Licht bringen, die bisher nicht allzu oft behandelt wurden.

Als Leitmotiv aller Beiträge kann Heideggers umstrittene Beziehung zur christlichen Überlieferung gelten. Seine Einstellung zur Kirche und Religion war von mehreren Krisen gekennzeichnet, was bereits in der den Sammelband eröffnenden Skizze der Herausgeber hervorgehoben wird, die feststellen, das innere Verhältnis Heideggers zum christlichen Glauben müsse „im Dunklen gelassen werden“ (S. 9). Einiges darüber hat bereits 1962 die philosophische Dissertation Karl Lehmanns auf mehr als 1400 Seiten eingehend dargelegt. Heidegger und dessen Meinung über Religion konnte Kardinal Lehmann auch kennen lernen, da er sich mit dem Philosophen in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts traf.

Trotz des durchaus umstrittenen Themas wurde Heideggers zwiespältiges Verhältnis zu Autoren wie Apostel Paulus, dem Evangelisten Johannes, Aurelius Augustinus, Johannes Duns Scotus sowie Meister Eckhart (Jean Greisch, »*Warum denn das Warum?*« *Heidegger und Meister Eckhart: Von der Phänomenologie zum Ereignisdenken*) auf vielfältige Art und Weise analysiert. Darüber hinaus befassen sich die Autoren mit dem Verhältnis des Philosophen zu Martin Luther (O. Pöggeler, Karl Kardinal Lehman), B. Pascal, J. Schelling und S. Kierkegaard (Joachim Ringleben, *Freiheit und Angst. Heidegger zwischen Schelling und Kierkegaard*), sowie schließlich zu F. Hölderlin und R.M. Rilke (Ulrich Fülleborn, *Dichten und Denken: Bemerkungen zu Rilke und Heidegger*).

Den Überblick über die Thematik zu bekommen erleichtert die Reihenfolge der Beiträge, die chronologisch geordnet sind, so dass die Sammlung die Texte über die Heideggersche Auseinandersetzung mit den Aposteln Johannes (Martina Roesner) und Paulus, dessen Galaterbrief und Thessalonicherbriefen mit ihrem Hinweis auf die Erwartung der Parusie Christi (Friedrich-Wilhelm von Herrmann, *Faktische Lebenserfahrung und urchristliche Religiosität. Heideggers phänomenologische Auslegung Paulinischer Briefe*) eröffnen. Abgeschlossen wird der Sammelband mit Aufsätzen über das Verhältnis Heideggers zu B. Pascal in einem Beitrag von Alfred Raffelt, der Pascal als Gegenposition zum cartesianischen Entwurf des Denkens behandelt und zu anderen Denkern (Joachim Ringleben, *Freiheit und Angst. Heidegger zwischen Schelling und Kierkegaard*).

Das Heideggersche Logosverständnis, das sich unter dem Einfluß der griechischen Philosophie entwickelt hatte, wurde zum Thema des Beitrags

Logos und Anfang. Die Johanneische Dimension in Heideggers Denken von Martina Roesner, die nachweisbar gemacht hat, wie Heideggers Deutung der Phänomenalität des Seienden sowie der Geschichte der Metaphysik von dem Prolog des Johannesevangeliums geprägt sind. Von der Gegenüberstellung von Relativismus und Idealismus ausgehend, weist die Autorin darauf hin, dass die andauernde Geltung der logischen und mathematischen Wahrheiten von Heidegger als Vorbedingung der Erhaltung „ewiger Wahrheiten“ im Glauben und der Theologie und weiterhin der christlichen Lehre vom Logos betrachtet wurden (S. 34). Heidegger, so Roesner, verknüpfe die idealen Grundstrukturen der Logik nicht mit dem Logos, nämlich der Person Christi, sondern mit den theologischen »Logoi«. Roesner deutet auf Gemeinsamkeiten der Denktradition des Mittelalters und der Vertreter der deutschen Dominikanerschule (wie Albert der Große, Dietrich von Freiberg, Meister Eckhart) mit dem Grundmodell der Heideggerschen Geschichtsdeutung. Laut Roesner ist dieser Ansatz „von der Überzeugung getragen, dass der endliche, menschliche Intellekt auf wesentlich andere Weise aus Gott hervorgeht als der Rest der geschaffenen Naturwirklichkeit“ (S. 44). Die Autorin, sich der Logos- und Vernunftlehre von Meister Eckhart annähernd, schlußfolgert, Heidegger habe diesem nichttechnischen und nichtkausalen Schöpfungsparadigma in der philosophisch-theologischen Tradition keine Beachtung geschenkt. In der Konsequenz betrachte Heidegger den Logos als „eine Art Demiurg“, „oberste Ursache“ in Abgrenzung zum Christentum. Roesner stellt die These auf, dass die anderen Passagen dennoch „in unverkennbarer Weise vom Johanneischen Paradigma des außerzeitlichen Anfangs, des nichtkausalen Ursprungs und des immanenten Hervorgangs geprägt sind“ (S. 47), obwohl der Philosoph nicht „ausdrücklich darauf Bezug zu nehmen“ scheint. Außer Acht gelassen hat die Autorin lediglich, dass das Johannesevangelium eine Sonderstellung in der mittelalterlichen Theologie und ihrer scholastischen Lehre einnahm, und zwar wegen des Geheimnisses der Fleischwerdung des Wortes. Die christliche Theologie ist im Grunde darüber einig, dass nach Apostel Johannes das Gotteswort zum Leib Christi wurde. Aus jener Überzeugung entwickelte sich bereits im Frühchristentum der theologische Disput über die Auslegung des Logos im Johannesevangelium, an dem nicht nur der im Aufsatz erwähnte Meister Eckhart teilnahm, sondern auch, und zwar viel früher, solche Kirchenväter wie Aurelius Augustinus (354–430), Anselm von Aosta (1033–1109) sowie Thomas von Aquin im 13. Jahrhundert. In der Folge äußerten sich zur Fleischwerdung Martin Luther, Marsilio Ficino, Jakob Böhme und viele andere, was im Beitrag von Martina Roesner leider nicht erwähnt wird.

Den Fragen nach Gott und der Seele in den *Soliloquia* und *Confessiones* von Augustinus, dem Neuplatonismus und Heideggers *Sein und Zeit* wendet sich Norbert Fischer zu, der die Beziehung des zeitlichen Menschen zum ewigen Gott in Heideggers Schriften (in der Vorlesung aus d.J. 1921 und in dessen nicht editiertem Vortrag *Des hl. Augustinus Betrachtung über die Zeit. Confessiones lib. XI*), wobei der Autor in der Heideggerschen Auffassung

der Schriften des Augustinus viele Lücken findet. In der Schilderung der Augustinischen Lehre geht Fischer von einem rezeptionsorientierten und wohl bewußt ausgewählten ahistorischen Standpunkt aus, indem er sich die beiden „ein wenig aus dem Blickpunkt des jeweils Anderen“ vorzustellen bemüht. Fischer versucht, „Mutmaßungen aufzustellen, worin Augustinus ernste Aufgaben des Denkens in Heideggers *Sein und Zeit* hätte anerkennen können. Augustinus soll als Leser von *Sein und Zeit* ungeachtet der späteren Geschichte von Philosophie und Theologie vorgestellt werden“ (S. 69), was historisch gesehen eher wenig überzeugend wirkt.

Mit Heideggers Habilitationsschrift über die „prinzipielle Flüssigmachung“ der Scholastik und dessen Beschäftigung mit Duns Scotus befasst sich Johann Schaber OSB (*Die Kategorien- und Bedeutungslehre des Duns Scotus*), der die Philosophie Heideggers aus dem Geist der katholischen Apologetik zu begreifen versucht. Da Denken und Erkennen Bereiche der Apologetik, der sich auf das logische Denken stützenden Verteidigung der christlichen Lehre, sind, sei Heidegger in seinem Habilitationsschrift von logischen Prinzipien der Scholastik ausgegangen. Im Beitrag wird untersucht das Verhältnis von mittelalterlicher Scholastik und der theologischen und philosophischen Ansichten von Carl Braig, Hermann Schell, Martin Grabmann und Heinrich Rickert, die auf den jungen Denker großen Einfluß ausgeübt haben. Heideggers Bemühen galt jedoch weniger dem Versuch, die Scholastik geschichtlich zu behandeln, sondern eher, so Schaber, sie „mit dem Methodenbewußtsein und der wissenschaftlichen theoretischen Einstellung der modernen Philosophie auszuwerten“ (S. 92). Johann Schaber behandelt die Habilitationsschrift Heideggers im Kontext ihrer nicht einhelligen Rezeption, was weniger bekannte Bereiche der Heidegger-Forschung ans Licht bringt.

Mit dem Verhältnis Heideggers zu Friedrich Hölderlin befassen sich im Sammelband zwei Autoren, Otto Pöggeler (*Heideggers Weg von Luther zu Hölderlin*) sowie Paola-Ludovika Coriando (*Sprachen des Heiligen. Heidegger und Hölderlin*). Otto Pöggeler behandelt die Heideggersche Interpretation von zwei Gedichten Hölderlins – *Germanien* und *Der Rhein*, dann geht er auch kurz auf dessen Auslegung von *Ister* und *Der Einzige* ein. Verblüffend wirkt, dass sowohl P.-L. Coriando, die eine Thesenfrage „inwiefern Hölderlin, aus dem Horizont Heideggers her gesehen, überhaupt der »christlichen Tradition« zugerechnet werden kann“ (S. 207) aufgestellt hat, als auch Pöggeler sich zurückhalten, zur sonst umstrittenen Rezeption Hölderlins bei Heidegger Stellung zu nehmen.

Durch jene Beziehungsvielfalt bekam der Band offenkundig ein umfangreiches Problemspektrum, das wir hier kurz zu skizzieren versuchten. Der Beitragscharakter vieler Aufsätze, die ansonsten interessante Themen ansprechen, ist durch eine jeweils verschiedene Verfahrensmethodik gekennzeichnet, was die Vielfalt und Kompliziertheit der Thematik nur bestätigt. Wegen des Platzmangels konnte wahrscheinlich manche Problematik nur eingeschränkt dargelegt werden. Daher scheint es, dass der Beitragsband unerschöpflich reich an Fragemöglichkeiten ist, obwohl man des Öfteren auch den Eindruck gewinnt, dass manches umfangreicher hätte behandelt werden sollen.

Von unbestrittenem Vorteil der Beitragssammlung, die mit einem nützlichen Personenregister versehen wurde, ist die Bezugnahme der Autoren auf Schriften Heideggers, die der Öffentlichkeit weniger bekannt sind oder nur in Manuskripten vorliegen. Ansonsten ist die Entwicklung mancher Diskurse der Heidegger-Forschung dem zusammenfassenden Literaturverzeichnis zu entnehmen.

Agnieszka Haas (Gdańsk)

Gładysz, Marek: *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation*. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main u.a. 2003 (= Danziger Beiträge zur Germanistik 11). 190 S.

Die Arbeit von Marek Gładysz hat sich zur Aufgabe gemacht, das Wesen lexikalischer Kollokationen im deutsch-polnischen Vergleich zu analysieren. Im Rahmen dieses synchronen bilateralen Vergleichs wird auf syntaktische und semantisch-lexikalische Aspekte von Kollokationen eingegangen. In der Einleitung erklärt der Autor die Notwendigkeit einer solchen Untersuchung, gerade in deutsch-polnischer Konfrontation. Zugleich weist Gładysz auf die mit der Untersuchungen verbundenen Schwierigkeiten hin, die sich aus der Unmöglichkeit einer eindeutigen Abgrenzung der Kollokationen von anderen Wortverbindungen und dadurch aus der Vielfalt der Definitionen, aus dem Desiderat polnischer Forschungen sowie aus der fehlenden begrifflichen Übereinstimmung, deren Ausarbeitung für eine konfrontative Darstellung des Problems von besonderer Wichtigkeit ist.

Auf den von Sternemann (1983, 11) formulierten Aufgaben konfrontativer Untersuchungen aufbauend verfolgt der Autor folgende konkrete Ziele: Bestimmung des Wesens der Kollokationen und deren Abgrenzung von anderen Wortkombinationen, Beschreibung der Merkmale von Kollokationen, Herleitung einer Definition der Kollokationen, morpho-syntaktische Beschreibung der Erscheinung, Versuch einer Klassifikation nach strukturellen und semantisch-lexikalischen Kriterien, Beschreibung der außersprachlichen Äquivalenz im Bereich der Kollokationen und Eingehen auf fremdsprachendidaktische, lexikographische und translatorische Aspekte von Kollokationen (S. 10). Diese Aufgaben werden in der Arbeit konsequent realisiert.

Die Publikation gliedert sich in fünf Kapitel, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird.

Im ersten Kapitel geht der Autor auf die Geschichte der Kollokationsforschung ein, um dadurch einen Überblick über die Forschung zu geben, den Platz der durchgeführten Untersuchung zu bestimmen und die Lücken in der Kollokationsforschung aufzuzeigen. Hier beschreibt Gładysz die Ansätze der Theorie der wesenhaften Bedeutungsbeziehungen von Porzig (1937),

der Wortfeldtheorie von Trier (1934), des britischen Kontextualismus von Firth (1957), Halliday (1966), Lyons (1966), Sinclair (1966) sowie der generativen Transformationsgrammatik von Katz/Fodor (1963) und der Theorie der lexikalischen Solidaritäten von Coseriu (1967), die auf die Etablierung und Entwicklung der Kollokationsforschung einen Einfluss hatten. Ferner wird auch auf das Problem der Kollokationen in der polonistischen Sprachwissenschaft und auf kontrastive und fremdsprachendidaktische und lexikographischen Forschungsansätze eingegangen.

Im zweiten Kapitel wird die theoretische Grundlage für die beabsichtigte Analyse der Kollokationen bestimmt. Der Autor analysiert verschiedene Definitionen von Kollokationen in linguistischen Lexika (Welte 1974, Bußmann 1990, Lewandowski 1976, Conrad 1985, Drosdowski 1994, Wahrig 1986, Polański 1993, Glück 1993) und in der einschlägigen Fachliteratur (Porzig 1934, Firth 1957, Lyons 1966, Hausmann 1984, Benson 1986, Bahns 1996). Darauf bauend wird eine eigene für die Zwecke der Untersuchung gültige Definition erstellt. Die Klärung der Terminologie und Bestimmung des Untersuchungsobjekts sind Gegenstand der Unterkapitel 2.2.–2.5. Unter Kollokationen versteht der Autor syntaktische Wortverbindungen zweier oder (selten) dreier Autosemantika, die sich durch Assoziativität und Gerichtetheit, außersprachliche oder konventionelle Bedingtheit, Nicht- oder Teilidiomatizität kennzeichnen (S. 50). Kollokationen, die im Prozess des Kollokierens (Möglichkeit der Bildung einer Kollokation aus zwei bzw. drei Autosemantika) entstehen, setzen sich aus Kollokaten (semantisch autonome Basen) und Kollokatoren zusammen. Der Autor diskutiert hier auch Merkmale, die aus einer Wortverbindung eine Kollokation machen. Das Merkmal der Assoziativität und Gerichtetheit ist ein psychologisches Phänomen, das darauf beruht, dass die Komponenten der Kollokationen miteinander assoziiert werden, was sich wiederum aus der außersprachlichen Wirklichkeit oder aus der innersprachlichen Konvention ergibt (S. 63). Das Kriterium der Konventionalität ist dagegen soziolektal bedingt. Die Wortkombinationen sind durch arbiträre Zuordnung auf der Basis einer nur in einer Sprachgemeinschaft geltenden Kollokation möglich (S. 63). Das Merkmal der Idiomatizität bzw. Teilidiomatizität ist zwar den Phraseologismen eigen zugeschrieben, sie trifft aber ebenfalls bei den Kollokationen zu. Darüber hinaus ist die klare Abgrenzung, so der Autor (S. 65), der Kollokationen von den Phraseologismen kaum möglich, und daraus ergeben sich Überlappungsbereiche. Etwas ungewöhnlich scheint jedoch die Reihenfolge der Unterkapitel 2.2.1 (Struktur) vor 2.2.2 (Assoziativität und Gerichtetheit), 2.2.3 (Konventionalität) und 2.2.4 (Idiomatizität), auch wenn das Unterkapitel 2.2.1 allein der Übersicht über die morphologische Zusammensetzung und die syntaktische Funktion von Kollokationen dient (S. 50), weil Kollokationen in erster Linie kein grammatisches, sondern ein lexikalisches Phänomen darstellen, was der Autor hervorhebt. So erscheint der syntaktische Bau von zweitrangiger Bedeutung zu sein. Im Rahmen der Erstellung der theoretischen Grundlage werden ebenfalls die Begriffe des

Kollokationspotenzials, des Kollokationsfeldes und der Kollokationsspanne erläutert, Klassifikationen der Kollokationen nach strukturellen (2.4.2) und semantisch-lexikalischen (2.4.3) Kriterien sowie eine Abgrenzung der Kollokationen von anderen Wortverbindungen (Phraseologismen, Komposita, Nominationseinheiten, Funktionsverbgefügen, (2.5) unternommen. Das Kollokationspotenzial wird aufgefasst als die Zusammenfassung mehrerer Kollokationen mit gleicher Basis (S. 68). Unter Kollokationsfeld ist die Zusammenfassung mehrerer Basen mit ähnlichen Kollokationspotenzialen oder demselben Kollokator (S. 70) zu verstehen. Die Kollokationsspanne definiert Gładysz als syntagmatische Entfernung zwischen den Bestandteilen einer Kollokation (S. 71). Nach strukturellen Kriterien wird zwischen verbalen, substantivischen, adjektivischen und adverbialen Kollokationen unterschieden. In der semantisch-lexikalischen Klassifikation werden Kollokationen nach Idiomatizitätsgrad in nichtidiomatische und teilidiomatische, nach Motiviertheit in außersprachlich und innersprachlich bedingte Kollokationen und nach Umfang des Kollokationsfeldes in Kollokationen mit singularer und Kollokationen mit serieller Verknüpfung eingeteilt. Die im zweiten Teil der Arbeit formulierten Überlegungen, erarbeiteten Einteilungskriterien und Merkmale der Kollokationen sowie die Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes und der Versuch seiner Abgrenzung bilden die Grundlage und den Ausgangspunkt für die im dritten Teil der Publikation durchgeführte konfrontative Analyse der Kollokationen des Deutschen und Polnischen. Das Korpus für die Studie bilden 1000 Äquivalenzpaare, die authentischen gesprochenen und geschriebenen Texten, Wörterbüchern, elektronischen Korpora sowie Informantenbefragungen entnommen wurden (S. 90). Die Darstellungstechnik des Untersuchungsmaterials ist nicht die alphabetische Reihenfolge, sondern die Äquivalenztypen (totale, partielle und lexikalische Äquivalenz). Im Unterkapitel 3.2 wird das gesamte Untersuchungsmaterial zusammengestellt und nach Äquivalenztypen gruppiert. Die Analyse und die Konfrontation der Kollokationen in den untersuchten Sprachen (3.3) erfolgt nach lexikalischen, strukturellen und semantischen Kriterien.

Im vierten Kapitel befasst sich der Autor mit einigen Aspekten der Nutzung konfrontativer Kollokationsanalysen. Die Notwendigkeit solcher Überlegungen ergibt sich, wie Gładysz selbst bemerkt (S. 153), aus den Bedürfnissen der Fremdsprachendidaktik. Der Verfasser weist auf das Problem der syntagmatischen Interferenz hin, spricht sich für eine bewusste Vermittlung von Kollokationen im Fremdsprachenunterricht aus und präsentiert die von Estor (1989) und Bahns (1993) erarbeiteten Phrasen der Kollokationsschulung: Kollokationen entdecken, Kollokationen üben und Kollokationen testen. Ergänzt wird das Unterkapitel 4.1 um Übungsvorschläge, die sich auf die Vorschläge von Bahns (1997) stützen. Es sind Beispiele für einsprachige (Zuordnungs- und Suchübungen) und zweisprachige Übungen.

In 4.2 wendet sich Gładysz der Frage nach lexikographischer Erfassung von Kollokationen in einsprachigen (polnischen und deutschen), zweisprachigen (polnisch-deutschen und deutsch-polnischen) Wörterbüchern und Kollokationswörterbüchern zu. Diese Überlegungen sollen der Ausarbeitung neuer Methoden lexikographischer Notation von Kollokationen (S. 166) dienlich sein. Das Unterkapitel 4.3 ist der praktischen Analyse der Übersetzung von Kollokationen gewidmet. An Hand von zwei Romanen (*Ansichten eines Clowns*, *Listy miłości*) und ihren Übersetzungen werden Möglichkeiten der Translation und Beispiele der Übersetzung von Kollokationen präsentiert und analysiert sowie potenzielle Fehlerquellen gezeigt. Der Autor bemerkt, dass eine korrekte Übersetzung von Kollokationen vom Translator ein gut entwickeltes Kollokationsbewusstsein und in Zweifelsfällen die Nutzung von Nachschlagewerken verlangt (S. 177). Zugleich wird das Fehlen zweisprachiger Kollokationswörterbüchern bedauert, da die vorhandenen allgemeinsprachigen und zweisprachigen Wörterbücher der Aufgabe der zufriedenstellenden Erfassung von Kollokationen nicht gerecht werden.

Im Schlusskapitel werden der Gang der Forschung noch einmal dargestellt und Teilergebnisse der Untersuchung zusammengefasst sowie Schlussfolgerungen präsentiert. Der Autor ist sich einiger Unzulänglichkeiten des in der Studie vertretenen methodischen Ansatzes und der damit gebundenen Schwierigkeiten bewusst und weist daher auf die Notwendigkeit der Überprüfung der dargestellten statischen Daten und der Durchführung weiterer Untersuchungen hin. Darüber hinaus werden einige sich aus den Unzulänglichkeiten ergebende Fragestellungen und Aufgaben für potenzielle Kollokationsforschungen formuliert.

Kritisch muss jedoch angemerkt werden, dass dem Autor einige Fehler unterlaufen sind. Es sind Tippfehler (z.B. S. 14: kofrontativen, S. 30: Andwendung, S. 75: Eigneschaften, S. 139: unteschiedliche, S. 164: Akkustivergänzung, S.172: Anfordeurngen, S. 180: Beispiel, S. 186: rammatik, S. 188: Sudia) und typographische und technische Mängel (z.B. S. 16, 29, 31, 64, 183, 186, 187, 188) sowie orthographische Fehler (S. 137: Abschluß, S. 180: Kollokationskentnisse). Manche in der Arbeit zitierten Angaben zu Autoren fehlen im Literaturverzeichnis: S. 9: Kania (1984), S. 14: Trier, S. 21: Katz, J. J. und Fodor, J. A., S. 44: Joos, M. (1958), Neubert, A. Dies erschwert dem interessierten Leser ein weiteres Nachforschen und macht es in einigen Fällen sogar unmöglich. Etwas ungewöhnlich ist auch die von dem Autor verwendete wir-Form, zumal er allein als Autor der Publikation angegeben wird.

Trotz dieser kritischen, jedoch keineswegs den hohen wissenschaftlichen Wert mindernden Bemerkungen leistet die wertvolle Publikation von Marek Gładysz einen großen Beitrag zur Erforschung der lexikalischen Kollokationen. Die Arbeit schließt eine Lücke in der bisherigen konfrontativen Kollokationsforschung und ist durch die im Schlusskapitel formulierten Fragestellungen für weitere Kollokationsforschungen richtungweisend. Sie bietet auch viele Anregungen für didaktisch-methodische Umsetzungen und Hinweise zur Vermittlung von Kollokationen im Fremdsprachenunterricht.

Daher ist die Veröffentlichung allen am behandelten Thema interessierten Lesern zu empfehlen.

Janusz Pociask (Bydgoszcz)

Lidia Głuchowska: *Avantgarde und Liebe: Margarete und Stanisław Kubicki 1910–1945*. Gebr. Mann Verlag, Berlin 2007. 524 S.

Lidia Głuchowska ist in den vergangenen Jahren mit mehreren Publikationen über Stanisław Kubicki und mit Editionen seiner Arbeiten hervorgetreten; sie hat zu der Wiederentdeckung seines Werkes und auch des Schaffens von Margarete Kubicka durch ihre Mitwirkung an Ausstellungen in Kreisau, Posen, Breslau und Berlin wesentlich beigetragen. Nun liegt ihre Dissertation über das polnisch-deutsche Künstlerpaar vor, in der die Autorin als erste systematisch den bildkünstlerischen und literarischen Nachlaß der Kubickis auswertet und deren Schaffen im Kontext der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte innerhalb der internationalen Avantgarde untersucht. Sie beschreibt die Position der Kubickis, die sie als das „kleinste unter so zahlreichen Künstlergruppierungen der Avantgarde“ (S. 21) versteht, im künstlerischen Leben ihrer Zeit und stellt deren Mittlerrolle zwischen polnischen und deutschen Künstlerkreisen heraus.

Der erste Teil ist den Biographien beider Künstler und deren Wirken in Künstlergruppen wie dem *Bunt* (1917–1922) oder der *Gruppe progressiver Künstler* (1922–1933) gewidmet. Laut Głuchowska nahmen die Kubickis im *Bunt* eine besondere Stellung ein. Stanisław Kubicki wurde sogar „für einige Monate zum informellen Leiter des radikaleren Teils der Gruppe“ (S. 38). Dies zeige sich u.a. darin, daß seine Grafiken immer wieder für Titelblätter und sein Linolschnitt *Der Turmbau zu Babel* für das Plakat der ersten *Bunt*-Ausstellung von 1918 ausgewählt wurden. Daß das Wirken des Künstlerpaares für den polnischen Expressionismus eine solch große Bedeutung gewann, war vor allem Stanisław Kubicki zu verdanken, dessen Biographie sowohl durch die deutsche, als auch durch polnische Kultur geprägt war und der so zum Mittler zwischen den expressionistischen Künstlergruppen in Berlin und Posen werden konnte. Margarete Kubicka, der er die Bekanntschaft mit Arbeiten der Berliner Künstler aus dem Umkreis der Zeitschrift *Die Aktion* zu verdanken hatte, unterstützte ihn in seiner Mittlertätigkeit. Durch sie ebneten die Kubickis polnischen Avantgardekünstlern auch einen Weg in die Kreise der internationalen Avantgarde.

Im zweiten Teil ihrer Monographie untersucht Lidia Głuchowska das Verhältnis zwischen dem literarischen und dem bildkünstlerischen Werk der Kubickis, denn beide haben wie andere avantgardistische Künstler – Hans Arp und Hannah Höch seien hier nur stellvertretend genannt – auch literarische Texte, im wesentlichen Manifeste und Gedichte, verfaßt. Leider blieb das lyrische Werk von Margarete Kubicka bis auf wenige Gedichte nicht

erhalten; die Künstlerin hat es – möglicherweise deshalb, weil sie nicht von seiner Qualität überzeugt war – selber vernichtet. Lidia Głuchowska beschäftigt sich daher vor allem mit dem lyrischen Werk von Kubicki, das nach ihrer Meinung allerdings nicht an dessen künstlerisches Werk heranreicht. Ihren Überlegungen zu den programmatischen Schriften und Manifesten in den ersten Kapiteln schließt sie eine Untersuchung der Wechselbeziehungen zwischen Wort und Bild im Werk beider Künstler an. Titel, Titelkommentare (zuweilen in Form von Zitaten) und in das Bild integrierte Worte und Texte intensivieren die künstlerische Aussage, fungieren „als eine Art Interpretationsschlüssel“ (S. 150). Eine andere Form der „Koexistenz von Wort und Bild“ (S. 147) sieht Głuchowska in Buchillustrationen. Stanisław Kubicki hat seinen Kindern reich illustrierte, handschriftliche Bücher gewidmet; in seinem Nachlaß befinden sich zudem szenographische Entwürfe (Aquarell- und Gouacheskizzen) zu Georg Büchners Stück *Leonce und Lena*. Margarete Kubicka schuf 1925 eine zwölfteilige Aquarellreihe zu Alfred Döblins Roman *Die drei Sprünge des Wang Lun*, in denen sie die wichtigsten Lebens- und Entscheidungsmomente des Protagonisten gestaltet.

Während Stanisław Kubicki sich in seinen bildkünstlerischen Arbeiten auf das Momentane konzentriert und keine „Signale des Zeitlichen und Räumlichen“ (S. 158) setzt, baut Margarete Kubicka ihre Werke häufig episch auf. Durch das Zusammenstellen von Bildfolgen, schafft sie „eine Art Erzählung in Bildern“ (S. 156) – so in den Bildreihen *Menschheitsschicksal* (1923), *Hommage à Kubicki* (1924), *Tode* (1927/28) und *Der verlorene Sohn* (1944). Einen weiteren Unterschied zwischen beiden Künstlern sieht Głuchowska darin, daß es im Werk Margarete Kubickas anders als in dem ihres Mannes keine direkten Entsprechungen zwischen dem literarischen und dem bildkünstlerischen Werk gibt, wie sie beispielsweise zwischen dem Linolschnitt *Der Turmbau zu Babel* und dem szenischen Entwurf *Der Turmbau* existiert.

Ein Unterkapitel beschäftigt sich mit dem Problem der Zweisprachigkeit im literarischen Œuvre der Kubickis, denn beide publizierten sowohl auf deutsch als auch auf polnisch. Die Gedichte von Margarete Kubicka übersetzte Stanisław Kubicki ins Polnische, er selber hingegen schrieb in beiden Sprachen. Głuchowska unterscheidet vier Phasen seines literarischen Werkes: Den polnischen patriotisch geprägten Jugenddichtungen folgen Werke revolutionärer Thematik in deutscher und polnischer Sprache, danach dominieren deutschsprachige religiöse und reflexive Texte und die vierte Phase, die mit der Emigration Kubickis im Jahr 1934 nach Polen beginnt, prägt erneut die polnischsprachige Dichtung. Unmittelbar vor Kriegsbeginn gab Kubicki dann den Gedichtband *Poezje* heraus.

Als „einmalig im deutsch-polnischen Sprachraum“ (S. 167) hebt Głuchowska den Gedichtzyklus *Ein Poet übersetzt sich selbst* (1918–1921) hervor, dessen Gedichte in polnischer und deutscher Sprache zugleich entstanden sind. Kubicki schrieb sie in den Jahren 1918 bis 1921, also in der Zeit seines

Wirkens im *Bunt-Kreis*, als er in polnischen und deutschen Zeitschriften gleichermaßen publizierte und sowohl in Berlin, als auch in Posen ausstellte. Die Zweisprachigkeit könne als programmatisch bezeichnet werden, denn Kubicki versuche hier, „den sprachlichen Partikularismus zu überwinden.“ (S. 170) Zentrales Thema der Gedichte, deren Pathos Głuchowska mit dem der deutschen expressionistischen Dichtung vergleicht, sind die Revolution und das Scheitern der an sie geknüpften Hoffnungen, darunter auch der Utopie des „neuen Menschen“.

Im letzten Abschnitt ihrer Monographie untersucht Głuchowska Motive und Themen im Werk der Kubickis. Auch hier betritt sie Neuland, denn bisher wurde das Werk der beiden Künstler noch nicht einer vergleichenden ikonographischen Analyse unterzogen. Schwerpunkte der Betrachtung sind biblische Motive, die von den Kubickis „im pazifistisch-anarchistischen Sinne“ (S. 262) interpretiert werden, sowie Strukturen und Motive, die es erlauben, das Transzendente als ein wesentliches Moment in ihrem Schaffen anzusehen. Während Kubicki, stärker geprägt vom naturphilosophischen Denken, ein kosmologisches System entwirft, sind die Arbeiten Margarete Kubickas eher traditionell religiös. Beider Werk jedoch prägt die Spannung zwischen dem politisch eingreifenden Aktivismus und der ins Metaphysische hinein reichenden Kontemplation.

Größere Unterschiede zwischen den Kubickis fördert die Untersuchung zu den Männlichkeits- und Weiblichkeitskonzeptionen zutage. Im Werk Margarete Kubickas finden sich zahlreiche sinnlich geprägte Darstellungen von Menschen, zunächst in simplifizierenden und abstrakten Formen (an Felszeichnungen erinnernd, beeinflusst vom Japonismus), dann in einer kubistisch-organischen und auch in figurativen Darstellungsweisen. In dem von stärkerer Abstraktion und Intellektualisierung geprägten Werk Stanisław Kubickis sind Menschendarstellungen dagegen äußerst selten. In seinen geometrisch-konstruktivistischen Arbeiten drückt sich „vorwiegend die Tendenz zur Verallgemeinerung und Erhöhung der menschlichen Dinge aus, während spezifisch Weibliches oder Männliches sowie Persönliches kaum thematisiert werden.“ (S. 314). Der „neue Mensch“ ist weder individualisiert noch geschlechtsspezifisch. Głuchowska neigt dazu, dies als entscheidenden Grund dafür anzusehen, daß Stanisław Kubicki kein Bild von seiner Frau geschaffen hat. Angesichts der Fülle von Porträts, in denen sich die „extreme Huldigung“ (S. 350) Margarete Kubickas für ihren Mann niederschlug, fällt diese ‚Leerstelle‘ besonders auf. Diese These erscheint jedoch wenig einsichtig, denn schließlich hat Kubicki auch eine ganze Reihe von Selbstporträts geschaffen. Eher ist Głuchowska in der Überlegung zuzustimmen, daß das Ideal des „neuen Menschen“ dem „Abbild des neutraler wirkenden Männlichen näher stand“ (S. 351) als dem Weiblichen. Kubickis Selbstbildnisse zeichnen Abstraktion und die Zurücknahme des Individuellen, aber auch Introspektion und Selbstanalyse aus. Margarete Kubickas Selbstporträts stehen dagegen oft in einem kommunikativen Zusammenhang; die Künstlerin bringt „sich als eine den direkten Kontakt mit der Außenwelt suchende Person ins Bild“

(S. 369). Während ihre Selbstbildnisse auch Selbstzweifel vermitteln, stellen die ihres Mannes eine idealisierende Überhöhung des Selbst dar.

Insgesamt ergibt sich also ein widersprüchliches Bild. Obwohl die Kubickis sich dem Ideal einer gesellschaftlichen Erneuerung verschrieben hatten, blieb ihre Beziehung teilweise dem Traditionellen verhaftet. In ihrem Kunstkonzept zeigt sich Margarete Kubicka unabhängig und avantgardistisch, andererseits ordnete sie ihren Weg als Künstlerin dem von Stanisław Kubicki unter. Davon zeugen nicht nur die ihn verherrlichenden Porträts, sondern auch die Arbeitsteilung des Künstlerpaares: Margarete Kubicka verdiente als Lehrerin den Lebensunterhalt für die Familie mit zwei Kindern. Aus dieser zusätzlichen Belastung – so Głuchowska – läßt sich auch ihre Vorliebe für die „schnellen Techniken“ wie Bleistiftzeichnung und Aquarell erklären.

Lidia Głuchowska kommt das Verdienst zu, das Werk und das Wirken dieses deutsch-polnischen Künstler-Tandems erstmals in seinem kunst- und lebensgeschichtlichen Kontext untersucht zu haben. Daß es, wie sie zu Recht betont, eine Ausnahme darstellte, ist Ausdruck der von Vorurteilen, Mißtrauen und Feindseligkeit geprägten deutsch-polnischen Beziehungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die nationalgeschichtliche Perspektive schlug sich auch in den kunsthistorischen Forschungen beider Seiten nach 1945 nieder und erschwerte ebenso wie die bis in die 1970er Jahre anhaltende Ablehnung des Expressionismus als nicht-realistischer Kunst in Polen und der DDR eine angemessene Würdigung des Schaffens von Margarete und Stanisław Kubicki. Der Monographie von Lidia Głuchowska kommt daher besondere Bedeutung zu. Neben einer tiefgehenden, multiperspektivischen Analyse des Werkes enthält sie auch biographische Chroniken, ein Ausstellungsverzeichnis und ein Verzeichnis der Bibliothek Kubickis. Besonders hervorzuheben sind die Reproduktionen von mehr als 200 Werken, die Hälfte davon in Farbe, die einen überwältigenden Eindruck von der Schönheit und dem Reichtum des Werkes von Margarete und Stanisław Kubicki vermitteln.

Marion Brandt (Gdańsk)

Anna Jaroszewska: *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2007, 459 s.

Książka Anny Jaroszewskiej jest interdyscyplinarnym studium z zakresu wczesnej akwizycji języka obcego i wychowania wielokulturowego, dającym szeroki przegląd najnowszych tendencji w dydaktyce języków obcych i aktualnego stanu badań glottodydaktyki. Publikacja składa się

z czterech zasadniczych części, które wyznaczają zarazem jej centralne obszary rozważań:

1. Pojęcie i funkcje kultury w aspekcie dydaktycznym, wielokulturowość i międzykulturowość i relacje zwrotne, zadania, funkcje i koncepcje edukacji wielokulturowej oraz odniesienia świadomości wielokulturowej w glottodydaktyce,
2. Charakterystykę rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym, rolę języka i uwarunkowania procesów jego przyswajania, akwizycję pierwszego i drugiego języka, intrapersonalne cechy ucznia (osobowość, inteligencja, zdolność, pamięć, style poznawcze i style uczenia się),
3. Nauczanie języków obcych w kontekście rozwijania ich świadomości wielokulturowej, zarys historyczny problematyki, współczesne tendencje w Polsce i za granicą a także miejsce nauczania języków obcych w programach nauczania,
4. Własne badania autorki nad rolą języka obcego w kształtowaniu świadomości wielokulturowej dzieci, ich analiza i wnioski końcowe.

Pracę uzupełniają arkusze rozmów z dziećmi, ich rysunki oraz arkusz ankiety, przeprowadzonej przez autorkę.

Badania wielokulturowe, czy też używając niezwykle często stosowanych w literaturze przedmiotu terminów interkulturowe lub transkulturowe¹ stanowią jeden z najważniejszych problemów współczesnej dydaktyki języków obcych. W tymże też kontekście jawi się monografia Anny Jaroszewskiej jako udana próba usystematyzowania i uporządkowania dotychczasowych rozważań. Istotnym wydaje się też wkład własny w części empirycznej, weryfikujący istniejące założenia teoretyczne. Zadanie swoje realizuje Jaroszevska nadzwyczaj dokładnie, pogłębiając swoje wnioski wyjątkowo obszerną literaturą przedmiotu w języku polskim, angielskim i niemieckim, sięgającą od neuro- i psycholingwistyki oraz lingwistyki stosowanej, poprzez dydaktykę ogólną i dydaktykę języków obcych, aż po kulturoznawstwo i socjologię. Tak szeroka baza bibliograficzna utrudnia jednak zarazem umiejscowienie publikacji w bieżących nurtach badań neofilologicznych, sytuując ją pomiędzy dydaktyką wczesnoszkolną a glottodydaktyką.

Wychodząc od pojęcia *kultury* autorka rozważa kategorie *obcości i inności* w kontekście zachowania jednostki w grupie społecznej, także jako element świadomości nie tylko społecznej, ale i narodowej. Istota wielokulturowości tkwi w subiektywnym i ponadsubiektywnym sposobie postrzegania kultur, jako relacja kultur na pograniczu, przenikających się wzajemnie szczególnie silnie na ich peryferiach. Omówienia poszczególnych modeli wielokulturowości służą tutaj jako wyznacznik nowych wymiarów edukacji. Zbędne wydają się przy tym definicje pojęć i terminów, które powinny być odbiorcom książki

¹ Terminologiczne dylematy tego zakresu badań tematyzują m.in. w artykule: A. Szeluga, Brauchen wir eine Didaktik der Fremdheistkompetenz? Multikulturelle Faktoren im modernen Fremdsprachenunterricht, [w:] *Studia Niemcoznawcze*, Warszawa 2004, tom XXVIII, s. 945–952.

jak najbardziej oczywiste i nie wymagałyby tak dokładnych objaśnień np. *kategoryzacja, stereotypizacja i schematyzacja* na str. 22, *socjalizacja* str. 26, *nacjonalizm* str. 41, *transfer międzyjęzykowy* str. 93.

W drugim rozdziale z wielką uwagą przedstawione zostały problemy wczesnej akwizycji języka, z bardzo istotnym dla badanych problemów wskazaniem różnic w przyswajaniu języka pierwszego i drugiego i to nader wielopłaszczyznowo (!): z perspektywy zarówno lingwistyki (w opozycji natywizm – behawioryzm) jak też neuro- i psycholingwistycznej oraz teorii akwizycji języka. Udanie porządkuje autorka przy tym mnogość terminów i ich spotykane w literaturze przedmiotu nieostre odniesienia do opisywanych zjawisk (str. 81–82). W dalszej części nakreślono uwarunkowania psychologiczne rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz kształtowanie ich postaw i przekonań.

Trzecia część pracy daje przegląd form i zakresów kształcenia językowego dzieci w aspekcie historycznym, ze szczególnym uwzględnieniem metod nauczania języków obcych w Polsce i na świecie w wieku XX. Model kształcenia początkowego i koncepcja integracji rysują współczesny obraz nauczania języków obcych w wieku wczesnoszkolnym w Polsce. Z wielką starannością przeanalizowała Jaroszevska w tym miejscu najważniejsze projekty edukacyjne i programy nauczania ostatnich kilku lat, przedstawiając ich cele i założenia a nawet szczegółowe treści, opierając przy tym swoje konkluzje na istotnych opracowaniach glottodydaktycznych, wydanych w ostatnim okresie (m.in. Iluk, Lewicki, Siek-Piskozub, Zawadzka). Dla porządku trzeba jednak zaznaczyć w tym miejscu, że znaczne części pierwszego i trzeciego rozdziału są niestety jedynie rozwinięciem już wcześniej publikowanych przez autorkę tekstów (punkty 1.1.1, 1.2.1, 1.3.1, 3.1, 3.3.1).

Godny wyróżnienia jest rozdział czwarty, będący relacją z badań własnych, podjętych przez autorkę. Ich celem było określenie zależności, na ile procesy nauczania i uczenia się języków obcych u dzieci w młodszym wieku szkolnym kształtują ich świadomość wielokulturową. Projekt ten przeprowadzono w oparciu o sondaż, analizę dokumentów i częściowo poprzez obserwację, które wykazały pewną niespójność pomiędzy teoretycznymi założeniami programów nauczania a treściami prezentowanymi w analizowanych podręcznikach i materiałach dydaktycznych. Koniecznym staje się więc uzupełnianie wprowadzanego na lekcji materiału przez nauczyciela, co w przypadku wielu nauczycieli nauczania zintegrowanego, nie dysponujących kompetencjami nauczyciela neofilologa, może stanowić sporą trudność. Problem kształcenia nauczycieli dla potrzeb nauczania wczesnoszkolnego mógłby moim zdaniem zostać w tym kontekście nieco dobitniej zaakcentowany.

Mimo kilku drobnych niedociągnięć (także redaktorskich, jak choćby błąd literowy nawet w spisie treści, str. 5) książka Jaroszevskiej zasługuje na miano interesującej i cennej pozycji z zakresu nauczania języków obcych dzieci, znacznie poszerzającej dotychczasowe badania. Autorka postawiła sobie wszakże wielce trudne zadanie, zgłębienia problemu wielopłaszczyznowo i wieloaspektowo, co musiało z oczywistych względów zaowocować pewnym

rozchwianiem metodologicznym, zwłaszcza pomiędzy badaniami z zakresu dydaktyki wczesnoszkolnej a glottodydaktyki. Fakt ten nie zmienia jednak w żadnym stopniu oceny, że monografia niniejsza jest wyjątkowo udaną próbą rozwiązania powyższej dychotomii. Wszyscy zainteresowani tematyką wczesnego nauczania języków obcych zyskali w opracowaniu Anny Jaroszewskiej nad wyraz bogate źródło wiedzy i inspirację do dalszych przemyśleń.

Adam Szeluga (Gdańsk)

Ilona Kromp: *Eigennamen in der deutschen und polnischen Kinderliteratur unter textlinguistischem und translatorischem Aspekt*. Frankfurt/ M. 2008: Peter Lang (= *Danziger Beiträge zur Germanistik* 24). 162 S.

Eigennamen (EN) sind als „eines der grundlegendsten und deshalb auch eines der fesselndsten, aber auch zugleich eines der am schwersten faßbaren Phänomene der menschlichen Sprache“ (Leys 1979, zit. nach Kromp 2008: 14), seit jeher Gegenstand wissenschaftlicher Überlegungen der Philosophen, Logiker, Soziologen, Literatur- und Sprachwissenschaftler. Im Mittelpunkt onomastischer Analysen standen vor allem die Fragen nach der Etymologie der EN, ihrer Semantik und Abgrenzung von Appellativa. In gegenwärtigen Untersuchungen werden EN in ihrer kontextuellen Umgebung analysiert und im Zentrum des Interesses stehen ihre Funktionen im Text, ihr konnotatives und assoziatives Potential und damit auch ihre ästhetische Wirkung. Das Problem der Übersetzung von EN wird jedoch relativ selten thematisiert. Diese Lücke versucht die vorliegende Studie von Ilona Kromp zu decken.

Die Arbeit versteht sich als eine bilaterale konfrontative Analyse von Eigennamen in deutschen und polnischen Texten für junge Leser unter textlinguistischem und translatorischem Aspekt. Ziel der Arbeit ist Festlegung textueller Merkmale und Determinanten der EN, ihre Klassifikation nach verschiedenen Kriterien, ihre Bestimmung und Beschreibung ihrer Textfunktionen, die Analyse der bei der Wiedergabe von EN in die Zielsprache angewendeten Strategien und schließlich der Vergleich der Textfunktionen im Original und im Translat am Beispiel der im Textkorpus enthaltenen EN (S. 10). Exzerpiert wurden die untersuchten EN, aus deutschen und polnischen Kinder- und Jugendromanen von E. Kästner, O. Preußler, H. und S. Schuhmacher, M. Ende, H. Ozogowska, A. Minkowski, A. Bahdaj, K. Siesicka und M. Musierowicz sowie ihren Translaten in die polnische bzw. deutsche Sprache. Die Auswahl der Texte ist durch die wesentliche Rolle der EN für die Konstitution und Rezeption der Kinder- und Jugendliteratur begründet.

Das erste Kapitel der Arbeit liefert einen Überblick über ausgewählte Aspekte sprachwissenschaftlicher Erforschung von EN, der den theoretischen Ausgangspunkt für weitere Analysen in der vorliegenden Arbeit bestimmen

soll. Zunächst befasst sich die Autorin mit linguistischen Theorien zum Phänomen des EN. In erster Linie wird auf die das Wesen der EN bestimmenden Merkmale und Funktionen eingegangen, die EN von Appellativa unterscheiden lassen. Betont wird dabei die Relevanz der die Namenträger identifizierenden und individualisierenden Funktion der EN für ihre linguistische Bestimmung. Bei der Diskussion über die Grundeigenschaften der EN wird auch das Problem ihrer Semantik erörtert. Die Autorin referiert in diesem Zusammenhang zwei Meinungen, die sowohl in sprachwissenschaftlichen als auch sprachphilosophischen Überlegungen in Opposition zueinander stehen, und zwar erstens die These der Bedeutungslosigkeit der EN, in der EN als ausschließlich der Referenz dienende, bedeutungslose Sprachelemente aufgefasst werden, die nur Konnotationen tragen, wie etwa soziale Informationen über das Geschlecht, die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, Nation, Konfession des Namenträgers, sowie zweitens die These der Bedeutsamkeit der EN, die eben in diesen mit EN verbundenen Konnotationen ihre Semantik sieht.

Das konnotative und assoziative Potential der EN wird insbesondere in der Literatur genutzt. EN sind „schöpferische Mittel der Literatur“, die eingesetzt werden, „um Protagonisten, Orten und Objekten der Handlung Individualität zu verleihen sowie beim Leser bestimmte Assoziationen und Reaktionen hervorzurufen“ (S. 23). Diese Problematik steht im Mittelpunkt des Interesses der literarischen Onomastik, deren Erkenntnisse die Autorin im weiteren Teil des ersten Kapitels darstellt. Da die Wahl der EN im literarischen Text nie willkürlich ist, untersucht die textlinguistisch fundierte poetische Onomastik in erster Linie die Mechanismen der Namengebung, die Art und Motivation der EN, ihre textuelle Einbettung, ihre Funktionen und deren Realisierung in literarischen Texten, u. a. in solchen für Kinder und Jugendliche. Dabei sind die Ergebnisse der Untersuchungen von Wilkoń (1970), Keşikowa (1988), Kalverkämper (1978, 1994) und Aschenberg (1991) für die weiteren Überlegungen wegweisend.

Das erste Kapitel schließen Überlegungen zu den translatorischen Aspekten der Erforschung von EN ab. Herausgestellt wird dabei das Problem der Übersetzbarkeit von EN sowie die Pragmatik ihrer Übersetzung, d.h. die Wiedergabe ihrer speziellen Textfunktionen.

Das zweite Kapitel enthält eine allgemeine Charakteristik der EN. In dieser folgt die Autorin der textlinguistisch orientierten Untersuchungsmethode von Kalverkämper (1978) und schenkt der textuellen Einbettung der EN besondere Aufmerksamkeit, um zugleich die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Text und seine Übersetzung herauszuarbeiten. Zunächst befasst sich die Autorin mit den die EN aus textueller Perspektive kennzeichnenden formal-grammatischen Merkmalen, wie graphematische Determination, Artikelgebrauch im Deutschen, Pluralbildung sowie Wortbildung der EN, die zum Teil als Determinations- und Transpositionssignale angesehen werden können, die EN vor anderen nominalen Kategorien auszeichnen und im Text als solche hervortreten lassen. Rechnung getragen wird dabei in erster Linie

EN, die mit einem Appellativum übereinstimmen und daher im Text besonderer Transpositionsmerkmale ihres proprialen Charakters bedürfen, z.B. *Professor, Bock, Biały, Lis*. Es wird auch bei der Beschreibung des Übergangs des EN zum Appellativum auf die Semantik bzw. die Charakteristik sprechender Namen hingewiesen.

Ferner gilt das Augenmerk der Autorin der Klassifikation der EN. Zuerst teilt sie diese nach dem Kriterium der außersprachlichen Sachverhalte ein in Personennamen (darunter Vornamen, Familiennamen, Beinamen, Spitznamen und Decknamen), geographische Namen, Objektnamen, Ereignisnamen und Phänomennamen mit ihren Unterklassen. Dann werden die in literarischen Werken auftretenden EN nach ihren textuellen Aufgaben in authentische und fiktive Namen gegliedert, wobei letztere weiter in sprechende und klang-symbolische Namen geschieden werden können. Die Autorin nennt ihre Funktionen im Text und weist gleichzeitig auf mit diesen zusammenhängende translatorische Probleme hin, wie z.B. im Falle der EN authentischer Personen wie Cairon, Żeromski, die den Protagonisten verliehen werden oder bei klangsymbolischen oder redenden Namen.

Das dritte Kapitel behandelt die textkonstituierenden EN in Kinder- und Jugendliteratur, die Verfahren zur Namensgebung, der sich die Autoren bedienen und die Funktionen der EN in den analysierten Texten. Zunächst stellt die Autorin kurz die Funktionen der Kinder- und Jugendliteratur dar, wie Spaß am Lesen durch fesselnde, ästhetisch ansprechende Darstellung der Handlung, Anregung der Phantasie, Unterhaltung und Erweiterung des Wissens, und versucht zu zeigen, wie diese Funktionen durch EN realisiert werden. Im Weiteren wird das Vorkommen der EN in den Titeln der das Korpus bildenden Texte analysiert, was festzustellen erlaubt, dass Personennamen am stärksten repräsentiert sind, unter diesen sowohl authentische als auch fiktive. Dies erklärt die Autorin damit, dass sie sich als „ergiebige Informationsträger“ (S. 72) erweisen und beim Leser erste Assoziationen mit den genannten Figuren hervorrufen, was den Erwartungen junger Leser entgegenkommt.

Da EN sekundäre Benennungen sind, ist für die entsprechende Figurenidentifikation ihre textuelle Einbettung bei ihrer Ersterwähnung von entscheidender Bedeutung. Die Analyse des Sprachmaterials unter diesem Aspekt konnte drei Verfahren der textuellen Verankerung der EN feststellen: am häufigsten die Hinzufügung von Höflichkeitslexemen, Titeln, Berufs- und Verwandtschaftsbezeichnungen sowie seltener benutzte Verfahren, wie der Verzicht auf eine explizite Markierung und das Verzögern der Identifikation des Protagonisten durch EN.

Ein weiteres Problem, dem die Autorin im dritten Kapitel nachgeht, sind die Funktionen der EN in literarischen Texten für Kinder und Jugendliche. Außer der zentralen Funktion der EN, der Identifizierung und Individualisierung des Referenten, sondert die Autorin in Anlehnung an Wilkoń (1970) und Keşikowa (1988) folgende weitere Textfunktionen der EN aus: die klassifizierende, lokalisierende, charakterisierende, expressive, anspielende und didaktische Funktion. Anschließend bespricht die Autorin das Problem des

spielerischen Umgangs mit EN am Beispiel der im untersuchten Korpus vorhandenen EN. Die Analyse des sprachlichen Materials weist aus, dass die Gestaltung onomastischer Spiele vor allem in Verbindung von EN mit Appellativa besteht. Dabei besteht die Funktion onymischer Spiele hauptsächlich in der Schaffung von Situationskomik innerhalb des Textes, was den Unterhaltungswert des Textes hebt, aber auch die didaktische Funktion der Sensibilisierung für den spielerischen Umgang mit Sprache im Allgemeinen hat.

Die beiden zuletzt im dritten Kapitel besprochenen Probleme der Funktion der EN in literarischen Texten für junge Leser und des spielerischen Umgangs mit EN bilden einen Ausgangspunkt für das vierte und zugleich letzte Kapitel der Arbeit, das der Frage nachgeht, inwiefern die in früheren Teilen der Arbeit besprochenen Funktionen der textkonstituierenden EN und das kontextuelle Spiel mit ihnen im Translat beibehalten werden und welchen Einfluss die Wahl einer bestimmten Übersetzungsstrategie auf das Translat und seine Rezeption hat.

In der Analyse wird von den allgemein genutzten Verfahren der Wiedergabe der EN ausgegangen. Es sind Übertragung der EN, Adaptation, Übersetzung, Neuschöpfung und Weglassung des EN. Von den genannten Verfahren werden im analysierten Korpus drei erstere am häufigsten gebraucht. Von Neuschöpfung und Weglassung machen die Übersetzer seltener Gebrauch. Dazu konnte die Autorin ermitteln, dass „eine originalgetreue, den Intentionen des Autors entsprechende Wiedergabe aller Funktionen textkonstituierender Namen oft nicht ohne Verluste möglich ist, was nicht zuletzt auf die Konventionen der jeweiligen Zielsprache zurückzuführen ist.“ (S. 139). Meistens konnten die Funktionen klangvoller wie auch klangsymbolischer sprechender EN im Translat gewahrt werden. Im Falle authentischer Namen dagegen bleiben deren Funktionen je nach der translatorischen Strategie entweder ganz oder nur teilweise gewahrt oder gehen gänzlich verloren, wie z. B. die Expressivität der Diminutiva, das an authentische, aber semantisch transparente Familiennamen gebundene assoziative Potential oder die nationale Identifizierung der Protagonisten durch in Ausgangs- und Zielsprache gleichlautenden Personennamen.

Die Arbeit von Ilona Kromp schließen eine kompakte Zusammenfassung und umfangreiche Angaben zur Sekundärliteratur ab, die den interessierten Leser zu weiterer Lektüre führen. Die Monographie ist ein wichtiger Beitrag zur kontrastiven deutsch-polnischen Eigennamenforschung unter textwissenschaftlichem und translatorischem Aspekt. Besonders wertvoll ist das letzte Kapitel der Arbeit, das eine eingehende Analyse übersetzerischer, bei der Wiedergabe von EN in Titeln und im Text genutzter Strategien und einen Vergleich der Wiedergabe von Textfunktionen im Original und im Translat der im Textkorpus enthaltenen EN liefert. Das Buch eröffnet neue Forschungsperspektiven und kann allen an onomastischer und translatorischer Problematik Interessierten empfohlen werden.

Małgorzata Płomińska (Katowice)

Katarzyna Lukas: *Obraz świata i konwencja literacka w przekładzie. O niemieckich tłumaczeniach dzieł Adama Mickiewicza*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe 2008, 370 s.

O twórczości wybitnego polskiego romantyka Adama Mickiewicza powstały już niezliczone prace naukowe. Swoją cegiełkę do badań nad Mickiewiczem postanowiła dołożyć gdańska germanistka Katarzyna Lukas, za przedmiot swych dociekań obierając zagadnienie niemieckiej recepcji twórczości Mickiewicza w kontekście analizy tłumaczeń wybranych dzieł poety. Jak sama autorka podkreśla, niemiecka recepcja Mickiewicza naznaczona jest bowiem swoistym paradoksem, wyrażającym się w dychotomii pomiędzy intensywnością prac nad przekładem utworów tegoż romantyka a rzeczywistym oddźwiękiem twórczości Mickiewicza wśród czytelników niemieckojęzycznego obszaru kulturowego. Autorka zauważa, że Mickiewicz jest po dziś dzień jednym z najczęściej przekładanych polskich autorów w krajach niemieckojęzycznych, pozostając jednak przy tym stosunkowo mało znanym powszechnemu czytelnikowi.

W książce swej germanistka podejmuje próbę naświetlenia owego paradoksu w oparciu o analizę przekładów wybranych dzieł Mickiewicza. Są nimi w kolejności omawiania: *Ballady i romanse*, *Sonety krymskie*, *Pan Tadeusz* oraz *Dziady* część IV. Kluczowym instrumentem badawczym są przy tym kategorie obrazu świata i konwencji literackiej, których znaczenie dla analizy wynika po pierwsze z cechy subiektywności – determinanty obrazu świata – tak ważkiej dla procesu recepcji dzieła literackiego, także na etapie przekładu, a po drugie ze spektrum możliwych odniesień, jakie niesie ze sobą konwencja literacka, pozwalających na odczytanie „kodu właściwego dla poetyki gatunku” i ujęcie procesu translacji w wymiarze historycznoliterackim.

Definiując we wprowadzeniu obie wyżej wymienione kategorie, autorka umiejscawia je na tle głównych kierunków badawczych w dziedzinie translato-logii, przywołując m.in. takie kierunki jak: podejście integratywne (*Integrated Approach*) Mary Snell-Hornby; szkoła manipulistów (*Manipulation School*); tzw. teoria polisystemów, reprezentowana przez izraelskiego badacza Itamara Evena-Zohara; historyczno-deskryptywne badania nad przekładem prowadzone przez komparatystów zgrupowanych wokół projektu *Göttinger Sonderforschungsbereich „Die literarische Übersetzung“*, czy też hermeneu-tyczny kierunek przekładoznawczy.

Podsumowaniu założeń metodologicznych pracy towarzyszy postawienie problemu badawczego, do którego zbadania autorka będzie konsekwentnie zmierzać w toku analizy, a mianowicie próby znalezienia odpowiedzi na pytania, w jaki sposób obraz świata i konwencja literacka wpływają na kształt artystyczny dzieła literackiego i jego przekładu, czy proces przekładu danego dzieła ulega w obrębie serii translatorskiej zauważalnej ewolucji oraz dlaczego dzieła Mickiewicza mimo tak licznych przekładów nie stały się częścią kanonu literatury powszechnej.

Rozdział pierwszy pracy poświęcony jest ukontekstowaniu twórczości Mickiewicza na tle „niemieckojęzycznej literatury światowej”. Autorka nawiązuje w nim do sformułowanej przez Johanna Wolfganga Goethego idei literatury światowej, przypisując jej obrazowo miano „wehikułu” (s. 57) niemieckiej recepcji twórczości Mickiewicza. To m.in. właśnie twórczemu procesowi wymiany myśli między narodami przypisać należy – zdaniem autorki – późniejszą sławę i uznanie Mickiewicza w krajach niemieckojęzycznych w XIX w. W omówieniu koncepcji Goethego autorka wskazuje zwłaszcza na osobę tłumacza, centralną zdaniem Goethego postać w procesie kształtowania literatury światowej, a to z uwagi na fakt, że to właśnie w wyczuciu i smaku tłumacza znajdują odzwierciedlenie współczesne gusta literackie danej epoki.

Kolejny rozdział stanowi omówienie recepcji Mickiewicza w krajach niemieckojęzycznych w ujęciu historycznym i krytycznoliterackim. W ślad za szwajcarskim literaturoznawcą Germanem Ritzem autorka wyróżnia w chronologii przekładów Mickiewicza trzy zasadnicze etapy: lata 30. XIX w, okres największej intensywności recepcji polskiego poety, lata 70. XIX w. ze wzmożonym zainteresowaniem „sprawą polską” na fali wydarzeń powstania styczniowego oraz okres po II wojnie światowej, kiedy to utwory najistotniejsze w dorobku poety doczekały się ponownego przekładu.

Przedstawiając diachronię niemieckiej recepcji Mickiewicza, K. Lukas wskazuje na wyróżniki charakteryzujące poszczególne jej etapy. Okres najintensywniejszej recepcji, przypadający na lata 30. XIX w., wiąże się z ukształtowanym wówczas obrazem romantycznego poety, duchowego przywódcy narodu, w którego to ramy idealnie wpisywał się Mickiewicz. Autorka zauważa przy tym, że fascynacja Mickiewiczem w tym okresie, zdecydowanie naznaczona kontekstem politycznym, nie miała raczej natury estetycznej, co dodatkowo podkreślić może fakt, iż autorami pierwszych przekładów byli poeci drugorzędni, dziś często zapomniani, lub tzw. entuzjaści „sprawy polskiej”.

Estetyka twórczości Mickiewicza znalazła rezonans dopiero w kolejnym etapie recepcji, zapoczątkowanym w latach 70. XIX w., kiedy to przekładem twórczości polskiego poety zaczęli się zajmować wybitni tłumacze tamtej epoki, tacy jak Siegfried Lipiner, Peter Cornelius czy też Albert Zipper. Traktując Mickiewicza jako uznanego klasyka literatury światowej, dokładali oni starań, by jak najwierniej oddać estetykę jego dzieła. Walory twórczości Mickiewicza doczekały się w tym okresie ponadto wzmożonej recepcji krytycznoliterackiej, co zaowocowało systematycznymi badaniami nad Mickiewiczem i literaturą polską w ogóle.

Tendencja ta zarysowuje się równie silnie w ostatnim ze wskazanych w periodyzacji etapów, etapie powojennym, którego charakterystykę autorka podsumowuje następująco: „Mickiewicz obecnie jest coraz mniej czytany, a za to w coraz większym stopniu staje się przedmiotem badań filologicznych” (s. 93).

Prześledziwszy historycznie proces recepcji Mickiewicza w krajach niemieckojęzycznych, germanistka ukierunkowuje następnie analizę na odbiór krytycznoliteracki poszczególnych utworów poety. W oparciu o liczne źródła historyczne w postaci recenzji, omówień literaturoznawczych czy antologii

analizuje kolejno ich recepcję, zauważając m.in., że *Ballady i romanse* od początku uznawane były przez niemieckiego odbiorcę za przejaw inspiracji obrazem świata i konwencją literacką epoki Sturm und Drang. W odniesieniu do *Sonetów krymskich* autorka konstatuje z kolei, że o ile „*Ballady i romanse* ukazują wizerunek Mickiewicza jako poety narodowego, [o tyle] w oczach niemieckich odbiorców to właśnie *Sonety krymskie* definiują go jako poetę światowego formatu.“ (s. 117). Przyczyn entuzjastycznego przyjęcia *Pana Tadeusza* wśród czytelników niemieckich natomiast doszukiwać się należy zdaniem germanistki przede wszystkim w oryginalności formy tekstu Mickiewicza, stanowiącej mariaż starożytnego eposu z konwencją nowoczesnej powieści realistycznej, oraz w zbieżności obrazu świata ukazanego w epopei z obrazem świata społeczeństwa biedermeierowskiego. Na tle pozostałych utworów, cieszących się uznaniem odbiorcy niemieckojęzycznego, historia recepcji ostatniego analizowanego przez autorkę dzieła, tj. dramatu *Dziady*, stanowi pasmo niepowodzeń i rozczarowań, wynikających w dużym stopniu z hermetyczności obrazu świata *Dziadów*, czyniącej ten utwór niezrozumiałym dla niemieckiego czytelnika.

Część druga pracy, zatytułowana *Obraz świata i konwencja literacka jako bariera między oryginałem a przekładem*, przynosi szczegółową analizę przekładów wybranych dzieł Mickiewicza pod kątem przetransponowania w nich kategorii obrazu świata i konwencji literackiej. Punktem wyjścia analizy *Ballad i romansów* jest uznanie przez autorkę cykliczności za nadrzędną zasadę kompozycyjną utworu, istotną dla jego interpretacji. Nurtującymi dla niej są w związku z tym kwestie, na ile tłumaczom udało się rozpoznać ową cykliczność i oddać ją w tłumaczeniu, a także czy niemieckie przekłady eksplikują przełomowy charakter *Ballad i romansów* jako wyraziciela nowego obrazu świata. Przedmiotem analizy są cztery ballady: *Romantyczność*, *Świtez, To lubię* i *Lilije*. Prowadząc analizę translatoologiczną dwutorowo, tj. na poziomie makrostrukturalnym (kompozycji danego zbioru tłumaczeń) oraz mikrostrukturalnym, a więc warstwy stylistycznej przekładów poszczególnych ballad, autorka dochodzi m.in. do następujących wniosków: po pierwsze, żaden z omawianych przekładów nie stanowi spójnej całości. Nadmieniam jednak przy tym, że na tle całej serii tłumaczenie Carla von Blankensee z roku 1836 zasługuje na szczególne wyróżnienie¹, a to z uwagi na wyjątkową dbałość tłumacza o właściwe historycznoliterackie ukontekstowanie przekładu, wyrażonej choćby w dochowaniu wierności pierwotnej kompozycji utworu. Po drugie, w kompozycji przekładów autorka zauważa pewną prawidłowość pozwalającą wnioskować, że kryterium wyboru ballad nie stanowiły walory artystyczne wierszy, lecz ich „dopasowanie” do konwencji literackiej niemieckiego biedermeieru. Także analiza na poziomie mikrostruktury tekstu ballad zdaje się potwierdzać ten wniosek, jako że ballady ulegają w procesie przekładu daleko idącym transformacjom, które mają

¹ Por. Adam Mickiewicz: *Balladen und Romanzen*, w: Adam Mickiewicz: *Sämmtliche Werke. Erster Theil: Gedichte*. Aus dem Polnischen übertragen von Carl von Blankensee. Berlin 1836.

służyć wpisaniu Mickiewiczowskiej ballady w konwencję choćby niemieckiej ballady „wzruszającej” z lat 30.–60. XIX w. czy też Schillerowskiej ballady idei. Autorka podkreśla, że romantyczny obraz świata naszkicowany w balladach nie zostaje niestety „ocalony” w tłumaczeniu, ale podlega świadomemu przekształceniu ku biedermeierowskiemu światopoglądowi niemieckiego odbiorcy przekładu.

W rozdziale IV K. Lukas poddaje analizie *Sonetów krymskie*, a ściślej tłumaczenia *Stepów akermzańskich* oraz *Bajdarów*. Zasadniczym pytaniem, na które próbuje znaleźć odpowiedź, jest adekwatność przekładu w odniesieniu do transpozycji walorów artystycznych sonetów i oddania psychologicznego realizmu poetyckiego obrazu świata oryginału. We wnioskach autorka wskazuje na dużą swobodę interpretacyjną, z jaką twórcy przekładów podeszli do tekstu oryginału, budując romantyczny obraz świata sonetów na kształt baśni czy onirycznej wizji, zatracając jednak przy tym wartość estetyczną oryginału, a i nierzadko przekazując odmienną od stworzonej przez Mickiewicza wizję człowieka. Ubolewa także nad faktem przesadnej obrazowości jako strategii chętnie stosowanej w kontekście tłumaczeń sonetów; sprowadza ona dzieło Mickiewicza do „wierszowanych pocztówek” (s. 259) i umniejsza takim uproszczeniem wysoką wartość artystyczną *Sonetów krymskich*. W zakończeniu rozdziału autorka pracy zwraca uwagę na uwikłanie transpozycji sonetów w swoisty paradoks, charakteryzujący zresztą niemiecką recepcję Mickiewicza w ogóle, a wyrażający się z jednej strony w atrakcyjności konwencji literackiej sonetu dla niemieckiego odbiorcy, z drugiej zaś w niezrozumieniu implikowanego w utworze obrazu świata, co skutkuje stereotypowością interpretacji i transformacją światopoglądową.

Zbadaniu przekładu konwencji metrycznej *Pana Tadeusza* oraz obrazu świata polskiej szlachty zakodowanemu w eposie poświęcony jest kolejny rozdział pracy K. Lukas. Germanistka podejmuje w nim problematykę przekładu formy wierszowej, wskazując we wprowadzeniu do rozdziału na formalne naśladownictwo metrum wyjściowego lub ekwiwalencję funkcjonalną jako na dwie zasadnicze strategie translatorskie stosowane w takim przypadku. Analizowane przez autorkę dwa przekłady autorstwa Waltera Panitza (1955) i Hermanna Buddensiega (1963)² stanowią przykład zastosowania w stosunku do polskiego trzynastozgłoskowca strategii adaptacji, a zatem próby poszukiwania w heksametrze i strofach jambicznych funkcjonalnego doń ekwiwalentu. Próby takie, co uwidacznia choćby analiza w obrębie instrumentacji zgłoskowej, nie zawsze niestety kończą się powodzeniem, kiedy to przykładowo celowa monotonía nastroju trzynastozgłoskowca zaburzona zostaje dynamiką heksametru. Wybór metrum może również w pewnym sensie sugerować czytelnikowi interpretację utworu, jak ma to miejsce w przypadku tłumaczenia Buddensiega, w którym konsekwentnie ukierunkowuje on konwencję *Pana Tadeusza* na epos

² Por. Adam Mickiewicz: *Pan Tadeusz oder Der letzte Einritt in Litauen. Versepos in zwölf Büchern*. Nachdichtung von Walter Panitz. Berlin 1955.

Adam Mickiewicz: *Pan Tadeusz oder die letzte Fehde in Litauen*. Nachdichtung von Hermann Buddensieg. München 1963.

w duchu homeryckim, czym skłaniać może odbiorcę do oczekiwania w Mickiewiczowskiej epopei „antycznego” obrazu świata.

W odniesieniu do transferu obrazu świata staropolskiej szlachty autorka również dostrzega liczne niedostatki obu tłumaczeń, wynikające jej zdaniem głównie z odmienności kodów kulturowych: w Polsce – szlachecko-katolickiego, zaś w Niemczech – mieszczańsko-protestanckiego. Owe niedostatki egzemplifikuje choćby przykład kluczowego dla *Pana Tadeusza* pojęcia kulturowego, jakim jest słowo *szlachta*. W tłumaczeniu Buddensiega zostaje ono wprost przetransponowane jako *Schlachta*, pozostając przy tym jednakże dla niemieckiego czytelnika nieco obcym i uproszczonym w swej definicji (w załączonym przypisie tłumacz zaszeregowuje bowiem *szlachcica* wśród niższej szlachty, wyraźnie odgraniczając ją od magnaterii). U Panitza utożsamione zostaje z niemieckim *Adel*, a więc z najbogatszą, wysoko urodzoną elitą społeczeństwa niemieckiego, z którą polska *szlachta* w istocie nie może się identyfikować.

Podsumowując rozważania autorka słusznie konstatuje, iż zarówno konwencja literacka, jak i obraz świata zawarte w *Panu Tadeuszu* ulegają w obu przekładach wyraźnym uproszczeniom oraz zubożeniu o istotny kontekst historyczny i socjokulturowy. Jak podkreślają jednak sami tłumacze, ich propozycje mają raczej charakter przekładu poetyckiego, a zatem wolnego, graniczącego miejscami z parafrazą. Taka deklaracja ma zdaniem autorki w swej intencji oddalenie od autorów tłumaczenia ewentualnego zarzutu niedochowania „wierności” oryginałowi.

Książkę zamyka rozdział poświęcony analizie zdefiniowanych przez K. Lukas kategorii badawczych w warstwie mikrotekstowej IV części *Dziadów*. Zawężenie przedmiotu analizy wyłącznie do dramatu Gustawa autorka tłumaczy m.in. jego kluczową rolą dla zrozumienia światopoglądu całości cyklu, zwracając szczególną uwagę na wyeksponowanie w IV części dramatu aspektów religijnych, tak trudnych w przyswojeniu dla obcego czytelnika. W kontekście niełatwej drogi recepcji tego utworu w krajach niemieckojęzycznych wysuwa również przypuszczenie, iż także z punktu widzenia translatorskiego stanowi on dla niemieckiego odbiorcy-tłumacza wyzwanie najwyższej próby, mając na uwadze kompozycję, ontologiczny status romantycznego bohatera czy choćby sam tytuł dzieła. Analiza trzech przekładów, w tym jednego scenicznego³, prowadzi germanistkę do przekonania, że katolicki obraz świata zakodowany w poetyce dramatu tak dalece pozostaje obcy wrażliwości estetycznej niemieckiego czytelnika, że stanowi nieprzekraczalną jak dotychczas, obiektywną barierę w procesie recepcji utworu na gruncie niemieckim.

³ Por. *Poetische Werke von Adam Mickiewicz. Band II: Todtenfeier (Dziady)*. Übersetzt und mit erklärender Einleitung versehen von Siegfried Lipiner. Leipzig 1887.

Adam Mickiewicz: Die Ahnenfeier. Ein Poem. Zweisprachige Ausgabe. Übersetzt, herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Walter Schamschula. Mit einem Vorwort von Hans Rothe. Köln-Weimar-Wien 1991.

Gerda Hagenau: *Adam Mickiewicz als Dramatiker. Dichtung und Bühnengeschichte. Dziady-Todtenfeier*. Deutsche Übersetzung. Frankfurt/M. 1999.

W podsumowaniu pracy autorka raz jeszcze podkreśla zasadność posługiwania się konwencją literacką i obrazem świata jako kategoriami relewantnymi dla badań nad przekładem, wskazując, iż to właśnie one mogą sprzyjać zadowoleniu bądź wyobcowaniu tekstu wyjściowego w kulturze języka docelowego, co obrazuje popularność *Ballad i romansów* oraz stosunkowo nieznacznym oddźwięk *Dziadów* w krajach niemieckiego obszaru językowego. Także osoba tłumacza nie pozostaje obojętną tej kategoryzacji, autor przekładu jest bowiem w równym stopniu co odbiorca ukształtowany przez obraz świata rodzimej społeczności językowej i porusza się w konwencji literackiej swojej epoki. Przywołując pytanie o nieobecność Mickiewicza w głównym nurcie kanonu literatury powszechnej, germanistka wysuwa m.in. tezę, iż przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywać należy w niedostatecznym wchłonięciu twórczości Mickiewicza przez polisystem literatury niemieckiej, który mógł swego czasu okazać się dla niej dźwignią europejskiego sukcesu. Kolejne serie translatorskie, zorientowane na przekłady XIX-wieczne, miały odsłaniać nowatorstwo Mickiewicza, ugruntowały tylko przyjęty wcześniej stereotypowy obraz polskiego romantyka.

W końcowych słowach należy podkreślić wysoką wartość merytoryczną pracy, której lektura dostarcza filologowi wielu nowych inspiracji do badań nad recepcją Mickiewicza w szczególności, ale i teorią przekładu literackiego w ogóle. Autorka zmierzyła się w niej bowiem z kategoriami badawczymi dotychczas nieszczególnie eksponowanymi w studiach przekładoznawczych, dbając przy tym o naświetlenie poruszanej problematyki w szerokim kontekście historycznym, krytycznoliterackim i kulturowym. Akrybia, z jaką badaczka prześledziła kategorie konwencji literackiej i obrazu świata w analizowanych tłumaczeniach, zasługuje na uznanie, które pozwala żywić nadzieję, że i kolejne prace autorki nie przyniosą czytelnikowi rozczarowania.

Karolina Kęsicka (Poznań)

Gregor Ohlerich, *Sozialistische Denkwelten. Modell eines literarischen Feldes der SBZ/DDR. 1945 bis 1953*. (Probleme der Dichtung. Studien zur deutschen Literaturgeschichte 36) Winter, Heidelberg 2005. 324 S.

17 Jahre nach der Wiedervereinigung Deutschlands, die in manchen Kreisen als Anschluss der DDR an die Bundesrepublik diffamiert wurde, könnte man meinen, dass die Literatur Ostdeutschlands längst vergessen und dementsprechend kein Forschungsgegenstand mehr wäre. Der Inhalt der vorliegenden Monographie und das ihr beigelegte umfangreiche Literaturverzeichnis entkräften diese völlig abwegige Vermutung.

Gregor Ohlerich lehnt alle vereinfachenden Urteile der Literaturwissenschaftler ab, die aus politischen Gründen die DDR-Literatur kritisierten und ihr jede künstlerische Qualität absprachen. Sein Ziel ist es, ein differenziertes

Bild von der Literatur sowohl in der Sowjetischen Besatzungszone als auch in der DDR, allerdings nur bis 1953, zu geben. Daraus mache ich aber dem Verfasser gar keinen Vorwurf. Das genannte Jahr ist eine verständliche Zäsur, die er übrigens erst am Ende seiner Monographie, das heißt viel zu spät, begründet. Unverständlich und irreführend ist auch das Verfahren Ohlerichs, der sich mit der gesamten Literatur des genannten Zeitraums in Ostdeutschland zu beschäftigen vorgibt, während er in Wirklichkeit fast ausschließlich über die Epik schreibt, denn von der Lyrik und Dramatik ist kaum die Rede. Infolgedessen sind seine Ausführungen unvollständig und in Zukunft ergänzungsbedürftig.

Die rezensierte Monographie ist eine typisch wissenschaftliche Abhandlung, in der zunächst ihr Ziel genannt, dann die angewendete Methode beschrieben, schließlich die unumgängliche Analyse durchgeführt und nicht zuletzt die erzielten Ergebnisse vorgelegt werden. Der Verfasser stützt sich auf die Theorien von Jürgen Habermas, Niklas Lehmann, Pierre Bourdieu und Ernst Bloch. Der Begriff des literarischen Feldes erweist sich dabei als besonders ergiebig, weil er im analytischen Teil der Monographie tatsächlich Anwendung findet.

Der Leser muss zunächst gelehrte und leider etwas schwerfällige Ausführungen Ohlerichs im zweiten methodisch-theoretischen Kapitel durcharbeiten, bevor er mit viel Gewinn die weiteren Kapitel lesen kann. Besonders gelungen finde ich seine Bemerkungen über die marxistische Literaturbetrachtung und den sogenannten sozialistischen Realismus. Außerdem beschreibt er klar und eindeutig die Einstellung der Schriftstellerinnen und Schriftsteller zur sowjetischen Kulturpolitik und zur SED-Kulturpolitik. Der Verfasser drückt seine Meinungen ausgewogen und objektiv aus. Mit Hilfe des verwendeten Interpretationsmodells gibt er ein anschauliches Bild von der DDR-Literatur, zu dem auch Konflikte und Spannungen gehörten, z.B. zwischen den der bürgerlichen Tradition der Weimarer Republik folgenden Autoren und den kommunistischen Schriftstellern oder die zwischen den Westemigranten (aus den USA und Mexiko) und den Ostemigranten (aus der UdSSR). Ohlerich widerlegt so die von der Kulturpropaganda in der DDR lancierte und noch heute bekannte Überzeugung von der homogenen Literatur Ostdeutschlands, die ausschließlich von parteitreuen Schriftstellerinnen und Schriftstellern geschrieben wurde, weshalb sie alle ausnahmslos, besonders in unserer Zeit, Verachtung verdienen. Auch überzeugte Marxisten, wie z.B. Bertolt Brecht oder Anna Seghers, hatten ihre Probleme mit der Zensur.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Ohlerich in seiner Monographie einen vorsichtigen Aufwertungsversuch der Literatur in der Sowjetischen Besatzungszone und der Anfangszeit des Bestehens der DDR unternimmt. Der Verfasser beschreibt deren Herausbildungsprozess verhältnismäßig präzise. Das einzig Irritierende ist dabei, dass er das am Anfang angenommene Interpretationsmodell im Verlauf seiner weiteren Ausführungen ständig ergänzt und erweitert.

Trotzdem bin ich ihm aus einem besonderen Grund dankbar. Er erinnerte mich wieder an einige Namen von Literaturwissenschaftlern, die ich früher kannte, und an ihre Publikationen. Dadurch versetzte ich mich bei der Lektüre seiner Monographie in die Zeit der Teilung Deutschlands und eines sich daraus ergebenden gewissen Konkurrenzkampfes zwischen den Literaturen in der Bundesrepublik und der DDR sowie zwischen den Literaturwissenschaftlern beider Länder. Es soll aber nicht heißen, dass ich die Rückkehr dieser Zeit herbeiwünsche. Im Gegenteil, ich möchte sagen, dass die vorgelegte Monographie dokumentarischen Wert hat.

Bei all ihren Vorzügen unterliegt es keinem Zweifel, dass sie wegen ihres Profils vor allem für Eingeweihte, für den beschränkten Kreis von Fachkennern, bestimmt ist, deshalb wird ein Anfänger von der neuen Analyse der Literatur in der Sowjetischen Besatzungszone und in der DDR weniger profitieren. Dass aber auf der ersten Buchseite der Vorname von Hans-Joachim Mähl, dem bekannten, leider nicht mehr lebenden Novalis-Forscher und Vorsitzenden der Internationalen Novalis-Gesellschaft sowie Mitherausgeber der Reihe Probleme der Dichtung, entstellt wurde, ist ein peinlicher Fehler, der den Universitätsverlag Winter belastet.

Marek Jaroszewski (Gdańsk)

Steffen Pappert: *Politische Sprachspiele in der DDR: Kommunikative Entdifferenzierungsprozesse und ihre Auswirkungen auf den öffentlichen Sprachgebrauch*. (Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte Bd. 11) Ulla Fix, Rudolf Große, Gotthard Lerchner, Marianne Schröder (Hrsg.), Peter Lang, Frankfurt am Main 2003, 289 S.

Das zur Besprechung vorliegende Buch ist als der 11. Band in der interessanten Reihe *Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte* erschienen. Unter den Leipziger Arbeiten finden wir hauptsächlich Studien zur Sprachgeschichte des 20. Jahrhunderts, besonders nennenswert sind in diesem Zusammenhang Untersuchungen zur Sprache, zum Sprach- und Kommunikationsverhalten in der DDR (Bd. 1, 6, 7, 8). Dies ist sicherlich auf „regionale“ Interessen der Autoren zurückzuführen, die häufig ihre wissenschaftliche Laufbahn noch im geteilten Deutschland eingeschlagen haben und den „grauen DDR-Alltag“ miterlebt haben. Desto anregender sind Recherchen der Insiders, die das kommunikative, systemkonforme Verhalten am eigenen Leibe erfahren haben (siehe hochinteressante Untersuchungen von Ulla Fix zum Sprachritual in der DDR – Bd. 6 der genannten Reihe). Das Augenmerk von Steffen Pappert gilt dem relativ schwach erforschten Bereich des (Medien-)Diskurses in der DDR. Der Leipziger Linguist ist

dabei bemüht, die Auswirkungen der SED-gesteuerten Sprachnormierung auf die gesprochene Sprache empirisch zu belegen. Seine Recherchen charakterisiert Ausführlichkeit und die so hoch geschätzte wissenschaftliche Genauigkeit. Es gilt inzwischen als eine Binsenwahrheit, dass die offizielle Sprache der SED (wie in fast allen totalitären Regimen) nahezu alle Lebensbereiche durchdrang und den offiziellen Sprachstil die institutionelle Kommunikation nachhaltig prägte. Dies haben wir alle als Bürger der Ostblockstaaten im verschiedenen Grade erfahren, unterschiedlich war nur die jeweilige Nationalsprache und die jeweilige sozialistische oder kommunistischer (National-)Partei, die sich aber ähnlicher „neusprachlicher“ (im Sinne von Orwell) Mittel bediente. Man versuchte immer eine verstümmelte Sprache einzuführen, mit der Sprache gewisse Unzulänglichkeiten der hartnäckigen sozialistischen Wirklichkeit zu vertuschen, die nicht so sein wollte, wie sie sein sollte. Trotz der umfangreichen Forschungen in diesem Bereich bleiben aber bezüglich der DDR-Sprache gewisse Desiderata. Die Studie von Pappert stellt einen durchaus gelungenen Versuch dar, eine der bereits bestehenden Lücken zumindest für einen speziellen Kommunikationsbereich zu schließen. Der Leipziger Autor konzentriert sich auf Auswirkungen der SED-gesteuerten Sprachreglementierung auf die gesprochene Sprache und versucht, Interviews und Gesprächsbeiträge „zur arbeitsweltlichen Praxis aus verschiedenen Sendungen des DDR-Rundfunks“ (S. 15) zu analysieren. Pappert weist hierbei auf die „Doppelsprachigkeit“ der DDR-Bürger hin, die in öffentlichen Interaktionssituationen die geforderte politisch korrekte Sprache (re)produzierten, sich aber im „normalen“ Gebrauch einer anderen nicht mehr so systemkonformen Sprache bedienten, und versucht zugleich Merkmale der offiziellen Sprache im Sprachgebrauch unterschiedlicher Sprecher/Innen zu verschiedenen Zeiten zu finden. Dadurch sollten die Auswirkungen repressiver Sprachlenkung gezeigt werden.

Das auf diese Art und Weise geplante Unterfangen verlangt natürlich eine methodische Vielfalt. Der Aufgabe ist Pappert durchaus gewachsen und bedient sich in seinen Untersuchungen wissenschaftlicher Methoden, die seinen stringenten Ausführungen gerecht sind. Der Leipziger Linguist verwendet alle für seine Recherchen relevanten Analysemethoden, die ein adäquates Instrumentarium für seine Arbeit liefern: die ethnomethodologische Konversationsanalyse, die Gesprochene-Sprache-Forschung sowie die kritische Diskursanalyse. Des Weiteren wird der Versuch unternommen, dank der Grünertischen Typologie der politischen Sprachspiele zu zeigen, „... wie das Herrschaftsinstrument Sprache unter diktatorischen Bedingungen funktionieren konnte“ (S. 16). Pappert stellt hierbei fest, dass für diktatorische Systeme die Dominanz des regulativen Sprachspiels anzunehmen ist, was den Niederschlag in der Sprache findet – das sozialistische System erhebt (die Verwendung des Präsens ist dabei bewusst, zumal in der Welt noch sozialistische/kommunistische Regime existieren) nämlich den Anspruch, alle Bereiche des Lebens zu steuern und zu kontrollieren. Im sprachlichen Bereich lässt sich demnach ein Entdifferenzierungsprozess feststellen – es

ist eine sprachliche Quasi-Gleichschaltung, die auf „... die Orientierung am ideologischen Begriffssystem für weite Teile öffentlicher Kommunikation als verbindliche Grundlage sprachlichen Handelns ...“ (S. 16) zurückzuführen ist. Dadurch soll eine einheitliche Sprache mit DDR-typischen Charakteristika gebildet werden, die ihrerseits die Interessen der Arbeiterklasse unter den neuen Verhältnissen adäquat zum Ausdruck bringen sollte. Diese Normen der offiziellen Sprache wurden aber nicht nur durch die DDR-Bürger vermittelt, sondern auch von ihnen internalisiert. Das Korpus der Pappertschen Analyse stellen drei Interviews aus den siebziger und achtziger Jahren dar. Ihre Wahl war nicht zufällig, sondern sollte durch die Auswahlkriterien (der unterschiedliche soziale Status der Sprecher/Innen, die verschiedenen Themenbereiche, abweichende Ausstrahlungstermine) den Einfluss höchstoffizieller Sprachverwendung nachweisen lassen. Pappert meidet aber dabei die Gefahr, nur seine Ziele veranschaulichen zu wollen, nimmt an seinem Material eine sorgfältige, eingehende Analyse vor. Daraus geht es hervor, dass „... die Interaktanten im Gespräch Versatzstücke des herrschenden Diskurses rekontextualisierten und sie für den Verlauf der Interaktion relevant setzten“ (S. 17). Mit Recht wird dabei auf die Rolle der in ihrem Kontext als dem ideologischen Gebrauch zuzuordnenden Wortformen verwiesen. Beispiele aus dem gesamten Datenkorpus werden auch auf die für die gesprochene Sprache spezifischen Muster der Themenentfaltung und Dialogorganisation geprüft. Aus der Pappertschen Analyse geht eindeutig hervor, dass das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von Sprache und Herrschaft besteht. Der Autor zeigt in seinen Untersuchungen die Tatsache, die zwar mehrmals verdeutlicht wurde, aber nie vergessen werden darf, dass das Kommunikationsverhalten der Bevölkerung mit politischen Mitteln massiv beeinflusst wurde. Durch die sprachliche Gleichschaltung, durch die gesellschaftlichen Entdifferenzierungsprozesse wurde das politische Herrschaftssystem sprachlich-kommunikativ abgesichert. Pappert zeigt anhand seiner Analyse, dass sich „... verschiedene Merkmale offizieller Kommunikation auch in der gesprochenen Sprache nicht speziell ausgebildeter Sprecher/Innen finden lassen“ (S. 203). Die Interaktanten orientierten sich an identischen Handlungsmaximen – es war ihnen anscheinend bewusst, was für sprachliches Verhalten innerhalb der Sendungen zu wirtschaftlichen Fragen erwartet wurde.

Die Pappertsche Studie ist eine durchaus geglückte und spannende Lektüre für alle, die die Mechanismen der Sprachmanipulation besser verstehen möchten, und sie erlaubt eine Reflexion über die öffentliche Kommunikation in totalitären Systemen. Das Werk trägt somit zum besseren Verständnis der Verhältnisse zwischen der kommunikativen Praxis und den Herrschaftsstrukturen bei und kann Erklärungen für die noch bestehenden Kommunikationsbarrieren zwischen den ost- und westdeutschen Interaktanten liefern.

Hanna Stypa (Bydgoszcz)

Christos Platritis: *Die Darstellung der Frau in der Literatur des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Eine Untersuchung des Frauenbildes im Werk von Theodor Fontane, Hermann Hesse und Nikos Kazantzakis* [= *Schriften zur Europa- und Deutschlandforschung*. Hrsg. Paul G. Klussmann, Bd. 12]. Frankfurt/M.: Lang 2005, 130 S.

Seit der Antike sind Frauengestalten ein bedeutender Bestandteil der literarischen Landschaft. Trotz der Jahrhunderte langen Anwesenheit von zahlreichen Frauen-Bildern in der Weltliteratur hat die Literaturwissenschaft ihr Interesse an der Darstellungsweise von Frauenfiguren und ihren gesellschaftlichen Rollen relativ spät aufgebracht. Zu dieser Problematik hat die Literaturwissenschaft vor allem in den sogenannten *Gender Studies* Stellung genommen, die mit den Anfängen der Frauenforschung in der Anthropologie in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts einhergehen. Literarische Werke des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts scheinen dagegen mit dem philosophischen Diskurs sowie der Gesellschaftskritik Schritt zu halten.

Erwähnenswert wäre, dass philosophische Diskurse über biologische Bedingungen der hierarchisch konstruierten Rollenaufteilung von Mann und Frau bereits im 18. Jahrhundert geführt wurden. Erst seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, mit der raschen Entwicklung der Industriegesellschaft sowie mit der Einführung des neuen Wertesystems, in deren Folge der Frau eine relativ gleichwertige Position in der Gesellschaft zugebilligt wurde, melden sich Autoren zur Sprache, die in ihren literarischen Werken jene Problematik zu schildern vermögen.

Ein interessantes Forschungsgebiet für die Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft sowie für die geschichtlich orientierte Komparatistik wäre auch eine eingehende Analyse der Schilderung von Gesellschaftsfunktionen der Frau in fiktionalen Texten. Diese Thematik unternimmt ebenfalls die hier zu präsentierende Studie *Die Darstellung der Frau in der Literatur des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts...* von Christos Platritis.

Platritis hat sich das Ziel gesetzt, die Darstellungsweise von Frauengestalten in den ausgewählten literarischen Werken von Theodor Fontane, Hermann Hesse und dem weltberühmten griechischen Schriftsteller Nikos Kazantzakis zu analysieren.

Außer *Vor-* und *Schlußwort* und der Bibliographie besteht die Studie aus drei Kapiteln, die der Prosa von Fontane (*Effi Briest*, *L'Adultera*, *Cécile*, *Irrungen Wirungen*, *Frau Jenny Treibel*, *Mathilde Möhring*), Hesse (*Demian*, *Der Steppenwolf*) und Kazantzakis (*Rechenschaft vor El Greco*, *Alexis Sorbas*, *Freiheit oder Tod*) gewidmet sind.

Die oben erwähnten *Gender Studies*, die zur Zurückdrängung der früheren Untersuchungen von natürlichen Unterschieden zwischen Mann und Frau beitrugen, postulierten stattdessen eine neuartige Erforschung der Geschlechtsidentität aus dem Blickwinkel der gesellschaftlichen und kulturellen Erscheinungen. Die Studie von Platritis scheint dieses Postulat teilweise

zu erfüllen. Das gilt vorwiegend für jene Fragmente seiner Arbeit, in denen er auf den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und dem Schicksal von Romanprotagonistinnen hinweist.

Bereits aus dem Vorwort lässt sich die erste Untersuchungsmethode Platritis' erschließen, die auf der marxistischen Überzeugung von dem Einfluß der gesellschaftlichen Prozesse auf die neue Konstituierung der Frauenrolle im 19. Jahrhundert basiert. Von der Unterdrückung der Frau in der patriarchalischen, bürgerlichen Gesellschaftsordnung sowie von der „natürlichen Subordinierung“ der Frau schrieben bereits solche Denker wie Kant, Fichte, Hegel, W. von Humboldt und A. Schopenhauer. Den niederen gesellschaftlichen Status der Frau sollten nach Platritis ebenfalls literarische Werke von Virginia Woolf, Gustav Flaubert und Frank Wedekind (*Erdgeist*, *Die Büchse der Pandora*) bestätigen, die als Befreiungsversuche von kulturellen Bildern des Weiblichen gelten können.

Seine Vergleiche konstruiert Platritis durch die Vorstellung gegensätzlicher Frauenfiguren, wie zum Beispiel „femme fatale“ (Fontanes Cécile oder Effi) und „femme fragile“ (die im Prosawerk Hesses vorkommt), die sowohl die geschichtlich-soziale Stellung der Frau um 1900 wie auch ihre literarische Gestaltung beispielhaft wiedergeben sollen.

Auch Platritis' Auslegung der Gesellschaftsnormen, die die Abhängigkeit der Frau von ihrer Familie im 19. Jh. mit sich brachten, geht auf das marxistisch fundierte Spannungsverhältnis zwischen dem Individuum, seinem Glück, seinem Willen und emotionalen Bedürfnissen einerseits und den gesellschaftlichen Konventionen andererseits zurück, die seiner vollkommenen Verwirklichung im Wege stehen. Mit solch einem Analysemodell haben wir es in der Auslegung von *L'Adultera* zu tun.

Eine andere Differenzierung, und zwar zwischen der Natur und der menschlichen Ordnung, bietet der Autor in der Schilderung von Effi an, in deren Gestalt eine natürliche, unkonventionelle Lebenshaltung der konventionellen Verhaltensweise gegenübergestellt wird. Platritis versucht auch die ausgewählten weiblichen Gestalten zu typisieren, indem er Cécile als passives Opfer und die in ihrer Liebe unglückliche Lene Nimptsch als Opfer der gesellschaftlichen Hierarchie betrachtet. Auch märchenhafte und idyllische Motive in Fontanes Werk hält Platritis für Sinnbilder des Konflikts zwischen Individuum und Gesellschaft.

In der Studie wird auch die Schilderung von Ehekonflikten und Ehebrüchen im Prosawerk von Fontane näher besprochen, die laut Platritis als Ergebnis des Gegensatzes zwischen Moral und dem Natürlichen oder als Zeichen der Kommunikationsunfähigkeit und letztendlich als das zum gesellschaftlichen Aufstieg führende Mittel gelten können.

Die Geschlechterforschung analysiert das Verhältnis der Geschlechter in verschiedenen Lebensbereichen, das sich beispielsweise in der Sprache manifestiert. In der Studie von Platritis wird die gescheiterte Kommunikation zwischen den Eheleuten in den Erzählwerken teilweise auch thematisiert, was offenkundig als vorteilhaft gelten kann.

Eine etwas andere Interpretationsmethode wendet Platritis bei der Untersuchung der ausgewählten Romane von Hermann Hesse an. Hier geht er von der Überzeugung aus, dass Hesses Werk mehr oder weniger das Abbild seines dichterischen Lebens sei. Einen häufigen Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit Hesses Prosa bildet die Gegenüberstellung von unterschiedlichen Typen, wie z.B. der idealisierten Weiblichkeit und dem androgynen Prinzip. Demzufolge kann man schlußfolgern, dass die Methode der Analyse der jeweiligen immanenten Poetik des Autors angepasst wird. Wiederum von der anderen Seite betrachtend zeugt die Problemdifferenzierung von der scheinbaren Unmöglichkeit, die analysierten Werke auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen.

Weiter bemerkt Platritis, die Frau in Hesses Prosawerken gelte als „angeborene Schönheit“, „Einheitlichkeit“, „das dem Mann überlegene Wesen“ sowie Lebenserzieherin oder Urmutter bzw. Mutter-Gott, was zur Erhöhung der Frau führen muss. In Hesses *Demian* weist der Autor auf verschiedene Auslegungen der Frauenfigur hin, die als Anima, „der weibliche Teil seines Selbst aus dem Unbewußten“, verstanden werden können. Platritis vermeidet ebenfalls, aus diesen Vergleichen eine Schlußfolgerung zu ziehen.

Im letzten Kapitel, in der Schilderung der Weltanschauung des griechischen Schriftstellers, beruft sich Platritis auf die Philosophie von Platon, Schopenhauer, Nietzsche und Bergson. Den anderen Bezugspunkt bildet die Biographie Kazantzakis und seine Beziehung zu seiner Mutter. In Kazantzakis Romanen, so Platritis, erscheinen Frauen entweder als Symbole „des Verblühens der weiblichen Schönheit“ oder als „Mischung von Mensch und Traum“. In den Religionsschriften dagegen wird die Frau als „sündiges und zugleich bereuendes Wesen“ präsentiert (S.109).

Eigenschaften, Funktionen sowie Rollen, die dem Mann bzw. der Frau in der Gesellschaft zugeschrieben werden, wie auch die literarische Bearbeitung des Diskurses könnten vielleicht ein entsprechender Ausgangspunkt der vergleichenden Werkanalyse dreier unterschiedlicher Poetiken sein, da sie sich offensichtlich nicht auf naturbedingte Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern stützen, sondern gesellschaftliche und ästhetische Konstrukte sind.

Die Auseinandersetzung mit der Frauenproblematik, die in den erwähnten Prosatexten des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts thematisiert wird, hätte wohl ihren Vergleich zulassen können, den der Autor teilweise gewagt hat. In Hinblick auf die Poetik sind die Werke der drei Autoren jedoch verschieden fundiert: Fontane repräsentiert den Rationalismus, Hesse neigt zur Psychologisierung der Figuren und Kazantzakis vertritt eine religiöse und philosophische Haltung, was im Grunde eine einheitlichere Vergleichsmethode der Romane in Bezug auf die Frauenthematik bedeutend erschwert.

Agnieszka Haas (Gdańsk)

Jürgen Schiewe, Ryszard Lipczuk, Werner Westphal (Hrsg.): *Kommunikation für Europa. Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselqualifikation*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2006, 226 S.

Der Sammelband enthält 22 Beiträge der Internationalen Konferenz, die 2005 in Pobierowo (Polen) stattfand. Den Band eröffnet der Artikel von Werner Westphal „Topos, Kontext und Diskurs“, in dem Probleme der diskursanalytischen Analyse historischer Texte erwogen werden. Zur Analyse wird die Reisebeschreibung des polnischen Kronprinzen Władysław Waza herangezogen; der Verf. konzentriert sich dabei auf folgende Elemente des Reisediskurses: Reisemotive, Begrüßungszeremonien und Fremdkontakte. Unter Diskurs versteht der Verf. „die **Versprachlichung** bzw. **Vertextung** von komplexen Sachverhalten“ (S. 11). Ryszard Lipczuk befasst sich mit der Geschichte des Fremdwortpurismus¹ in Deutschland und Polen, indem er die Verdeutschungs- (J.H. Campe, E. Engel) und Verpolnisierungswörterbücher (E. Kortowicz, W. Niedźwiecki) analysiert. Während bei Campe die aufklärerischen Motive im Vordergrund stehen, handelt es sich bei Eduard Engel um nationalistische Einstellung; in den untersuchten polnischen Wörterbüchern stellt Lipczuk nationale und nationalistische Motive fest. Da Polen damals kein souveräner Staat war, wurde der „reinen“ Muttersprache außerordentlich große Bedeutung beigemessen. Jürgen Schiewe setzt sich mit der Problematik des Vertrauens in der Kommunikation auseinander, wobei er insbesondere auf Vertrauen in der interkulturellen Kommunikation und Stereotypenforschung eingeht. Silke Jahr beschreibt kulturanthropologische Konzepte zum Verstehen fremder Kulturen; sie behandelt skizzenhaft den Kulturrelativismus (Franz Boas), den Funktionalismus mit seinem Hauptvertreter „dem Briten Bronisław Malinowski“², den Strukturalismus (C. Levi-Strauss), Bourdiers Konzept der Praxis des Handelns³ und den hermeneutischen Ansatz zum Verstehen von Kulturen. Interessante, theoretisch und empirisch gut abgesicherte Überlegungen zu „Mustervariation im Rahmen der Textsorte Heiratsanzeige“ enthält der Beitrag von Christina Gansel, die der Frage nach den Zusammenhängen „zwischen der Reflexion von gesellschaftlichen und Kommunikationsbedingungen und der Variation von Textmustern“ (S. 85) nachgeht. Fragen der Eurolinguistik wendet sich

¹ Vgl. auch die Monographie von R. Lipczuk: *Geschichte und Gegenwart des Fremdwortpurismus in Deutschland und in Polen* (= *Danziger Beiträge zur Germanistik* 23). Frankfurt/M. 2007: Lang.

² Diese Bezeichnung ist ungenau; B. Malinowski (geboren 1884 in Kraków, gestorben 1942 in New Haven), Sohn des polnischen Linguisten Lucjan Malinowski, studierte an der Jagellonen-Universität in Krakau, Leipzig und Anthropologie an der London School of Economics and Political Sciences, wo er von 1922 bis 1933 (oder 1938) lehrte. Seit 1938 war er Professor an der Yale University. Seine wissenschaftlichen Arbeiten publizierte er in englischer Sprache.

Statt Brite sollte es eher heißen: Brite (Amerikaner) polnischer Abstammung.

³ Unser Handeln wird durch die Anforderung der Situation samt gesamtgesellschaftlichen Strukturen und verfestigten Lebensweisen von sozialen Gruppen und von einem verinnerlichten Handlungsmuster (S. 57) bestimmt.

Gisela Ros zu; diese neue Subdisziplin betont den Zusammenhang zwischen der Sprachforschung und der europäischen Kulturforschung; im Vordergrund der Untersuchungen sollte die Inhaltsseite der Sprache stehen.

In einer Reihe von Beiträgen werden didaktische Fragen erörtert; Marek Laskowski behandelt die Anglizismen in den Lehrwerken für DaF⁴ in Polen aus didaktischer Sicht. Der Verfasser plädiert „für eine stärkere und vernünftigeren Berücksichtigung der Anglizismen“ (S. 181), übt Kritik an den untersuchten Lehrwerken und schlägt Übungen zur Wortschatzarbeit vor⁵. Die vom Verfasser vorgeschlagene Übung zu den Grundformen der Verben ist m.E. fehl am Platze (S. 188) – u.a. werden hier solche Verben genannt: *chatten, checken, inlineskaten, mailen, relaxen, shoppen, snowboarden* [...]. Mit manchen Grundformen dieser Verben haben die deutschen Muttersprachler Schwierigkeiten – dem Lerner in der Schule kann man solche Aufgaben nicht stellen. Ich kann auch die zusammenfassende Meinung des Verfassers nicht teilen: „Die Betrachtung hat deutlich gezeigt, dass sich in den polnischen Lehrwerken für DaF eine unbezweifelte negative Tendenz erkennen lässt, die zur Vernachlässigung des Hochdeutschen wegen nicht genauer Behandlung von Anglizismen führt“ (S. 189). Krzysztof Nerlicki befasst sich mit der Instabilität des Lernerwissens, indem er den sprecherbezogenen Gebrauch der deutschen Modalverben durch polnische Germanistikstudenten prüft und analysiert.

In einigen Beiträgen werden Probleme der Lexiko- und Phraseographie untersucht. Barbara Komenda-Earle wendet sich den pragmatischen Phraselogismen in den deutschen und polnischen Wörterbüchern zu; die Verfasserin weist auf die Probleme der Lemmatisierung, Markierungen und der Äquivalenz hin. Den kulturellen Schlüsselwörtern⁶ in zweisprachigen Wörterbüchern ist der Artikel von Joanna Szczyk gewidmet. Nach der Analyse von den Schlüsselwörtern in vier Wörterbüchern werden die Methoden der „lexikographischen Darbietung“ besprochen. Renata Nadobnik untersucht das in den zweisprachigen Schulwörterbüchern enthaltene fremdkulturelle Wissen, das in den drei von der Verf. untersuchten Wörterbüchern in den **Info-Fenstern** dargeboten wird. Magdalena Lisiecka-Czop behandelt die Rolle der Bildwörterbücher im frühen Fremdsprachenerwerb.

⁴ Folgende Lehrwerke für die 1. Klasse wurden untersucht:

Brewińska, E. u.a. (2004): *Język niemiecki – Partnersprache 1*. Podręcznik. Warszawa.

Grucza, F. (Hg.) (2003): *Dein Europa – Dein Deutsch*. Warszawa.

Łuniewska, K. u.a. (2002): *Alles klar 1a*. Podręcznik z ćwiczeniami. Kurs dla początkujących dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Warszawa.

Rapacka, S. u.a. (2005): *Hier und da 1*. Warszawa.

⁵ Manche Erklärungen und Beispiele sind falsch, z.B. *Schwimmhalle = Swimmingpool*, *CD = Schallplatte* (S. 187; [Beispiele für Äquivalente]); In „Anglizismenwörterbuch“ von U. Busse (1996: 1472) findet man folgende Erklärung für *Swimmingpool* „auf einem Privatgrundstück im Haus oder im Garten befindliches Schwimmbecken bzw. kleineres, häufig luxuriös ausgestattetes, offenes oder auch überdachtes Schwimmbad; auch in Hotels oder auf Schiffen“.

⁶ Ein Teil der von der Verfasserin besprochenen Belege wurde schon früher von Chojnowski analysiert; vgl. Chojnowski, P. (2001): Kulturen im Spiegel der Lexikographie, [in:] Schatke, Ch. (Hrsg.): *Linguistische und didaktische Probleme der Translatorkik*. Poznań.

Insgesamt liefert der Sammelband eine Reihe von interessanten Beiträgen mit unterschiedlichem Niveau; einige Beiträge von jüngeren polnischen Autoren sind zu wenig theorieorientiert und enthalten vorüberlegte Feststellungen.

Andrzej Kątny (Gdańsk)

Tomasz Waszak: *Das zerstreute Kunstwerk und die Zusammenleser. Über Multitextualität als literarisches Motiv, theoretisches Konzept und empirische Rezeptionspraxis, mit besonderer Berücksichtigung eines Bernhardschen Multitexts*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005, 385 S.

Wenn man über das (nicht nur literarische) Kunstwerk spricht, dann ist meistens damit ein einzelnes Objekt gemeint, das als Ganzes wahrgenommen werden kann. Das zur Besprechung vorliegende Buch hat zum Thema das zerstreute Kunstwerk, also Kunstwerke höherer Ordnung, die „... ein Ergebnis der Zusammenführung von bereits bestehenden Kunstobjekten bzw. deren Teilen sind“ (S. 12). Die Bestandteile der zu beschreibenden Gebilde müssen dabei nicht physisch verbunden sein, es handelt sich eher um die Intention des Rezipienten, „... `Werke´ miteinander in Verbindung zu bringen“ (S. 12). Als Ziel der Studie gilt es, die Formen, Gesetzmäßigkeiten und Hintergründe der Multitextbildung in der gegenwärtigen Gestalt und ihre historische Entwicklung zu analysieren.

Die bereits 2005 erschienene Abhandlung des Thorner Wissenschaftlers besteht aus sechs Kapiteln und zwei Anhängen (*Kommentierter Fragebogen zum multitextuellen Leseverhalten* und *Dzieło rozproszone i jego czytelnicy (streszczenie)*). In der Einführung ist Waszak bemüht, die für seine Studie relevanten Begriffe „das zerstreute Kunstwerk“, „Multitextualität“ und „Multitext“ zu bestimmen. Er weist hierbei auf die Kopräsenz von mehreren Texten materieller oder mentaler Art hin. Die Tatsache, dass Menschen heutzutage mit vielen Texten umgehen (müssen), lässt nach dem Autor feststellen, dass Textzusammenstellungen, also Multitexte entstehen. Der auf diese Art und Weise definierte Terminus zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus: Individuumsbezug, Intendiertheit, Intensivität, Strukturierung, Literarizität. Der Multitext entsteht somit im Bewusstsein des Rezipienten. Waszak konzentriert sich aber in seinen Ausführungen nicht nur auf die empirische Rezeptionspraxis – was für einen Philologen ohnehin wegen ihm eher wenig vertrauten Prozeduren schwierig wäre – sondern (dem Titel der Studie folgend) auf die literarische Multitext-Repräsentanz. Diesem Problem widmet der Autor zwei folgende Kapitel, in denen *Das zerstreute Kunstwerk als literarisches Motiv* und *Das zerstreute Kunstwerk als literaturtheoretisches Konzept* behandelt werden. Dies wird am Beispiel des

Romans *Auslöschung* von Thomas Bernhard dargestellt. Der im Bernhard-schen Werk zusammengestellte Minikanon wird „... zusammen mit einer Überblicks-Auswahl von vorwiegend deutschsprachigen Texten für die Aufstellung von Multitext-Annahmen ausgewertet“ (S.29) und aus dem Roman-kontext gelöst zum Gegenstand einer eingehenden Analyse gemacht. Waszak versucht hierbei, eine Typologie der Multitextualität vorzuschlagen und der potentiellen Wirkungsstruktur des Multitextes nachzugehen. Der Autor verweist auf das Motiv der Literaturrezeption, das in der einschlägigen Li-teratur kaum thematisiert wurde – in diesem Zusammenhang lassen sich nur zwei umfangreichere germanistische Arbeiten erwähnen. In Bezug auf die fiktionale Vielleserei wird vom Thorner Wissenschaftler vorgeschlagen, folgende Hauptlinien ihrer Entwicklung zu nennen:

- das vielfache Lesen als Bestandteil der Bildungs- und Entwicklungsro-mane,
- das Lesen, oder genauer Bücherauswahl als Mittel zur Figurencharakte-ristik,
- Multitextualität als Gegenstand literaturbezogener Phantasien,
- Texte als Anlass zu literarischen Kombinationsspielen.

Dieser Übersicht folgt die Typologisierung der fikionalisierten Multitext-bildung, das nach folgenden Kriterien durchgeführt wird:

- Explizitheit der Multitextbildung:
 - die Multitextabsicht,
 - Identifiziertheit,
 - Umfang und Intensität der Textpräsenz.
- Heuristisches Potential der Multitextdarstellung:
 - Umstände der Multitextbildung,
 - Anzahl der Texte,
 - Art der kombinierten Texte,
 - Art und Funktion der Textbeziehungen:
 - Einheitsstiftung,
 - Systembildung,
 - Auflösung.

Diesen durchaus interessanten aber etwas theoretischen Überlegungen folgt der durchaus gelungene Versuch, die oben erwähnten Multitextkrite-rien auf einen konkreten „multitextuellen“ Stoff zu beziehen (*Die Auslö-schung* von Thomas Bernhard). Es wird dabei auf die literarische Sozialisati-on Muraus näher eingegangen. Waszak beschreibt den Murauschen Kanon, die Gründe für seine Wahl, Muraus didaktischer Auftrag als Bereich seiner literaturgebundenen Aktivität.

Das dritte Kapitel der anspruchsvollen Studie gilt der Beschreibung mul-titextueller Beziehungen innerhalb des Unitextes, der so definiert wird (S. 162): „[Der Unitext ist] ein Textstück [...], das als vollständiges Exempel einer konventionell bestimmten Gattung durch Überschrift oder sonstige Markierungsmittel von anderen so beschaffenen Textstücken abgrenzbar

ist.“ Diese theoretischen Überlegungen gehen der Analyse vom Murauschen Kanon als Anlass zur Modellbildung voraus.

Im vierten Kapitel (*Das zerstreute Kunstwerk in der Rezeptionspraxis*) wird „der Vorstoß in die Empirie unternommen“ (S. 282). Waszak bemüht sich dabei um die empirische Erweiterung des multitextuellen Literaturbegriffs und um die Herstellung der Basis für eine eventuelle künftige systematische Erfassung des Problems. Der Autor stellt Ergebnisse seiner empirischen Recherchen am Multitextbegriff (Informantenbefragung) dar.

Mit der Studie *Das zerstreute Kunstwerk und die Zusammenleser* ist Waszak ein durchaus gutes und anspruchsvolles Buch gelungen. Es ist sowohl für Studenten der philologischen Fächer als auch für interessierte Literaturwissenschaftler zu empfehlen. Der Thorner Wissenschaftler hat mit seinem (Kunst-) Werk gezeigt, dass Bücher über Bücher zu schreiben, nicht immer leicht ist, kann aber für Rezipienten von Bedeutung sein. Durch sein Buch hat Waszak auch einen Beitrag zum besseren Verständnis des Multitextbegriffs geleistet. Der empirische Teil zeigt ein hohes wissenschaftliches Niveau.

Dorota Pruss-Pławska (Bydgoszcz)