COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA

35

2026

SZCZECIN

Rada Naukowa / Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Jürgen Barkhoff (Trinity College Dublin, University of Dublin), Prof. Cilliers van den Berg (University of the Free State, Südafrika), Dr. Thorsten Carstensen (Universiteit van Amsterdam), Prof. Dr. Gisbert Fanselow (Universität Potsdam), Prof. Dr. Isabel Hernández (Universidad Complutense de Madrid), Dr. habil. Ján Jambor (Ústav svetovej literatúry Slovenskej akadémie vied Bratislava, v. v. i., Prešovská univerzita v Prešove), Prof. Dr. Vesna Kondrič Horvat (Univerza v Mariboru), prof. dr hab. Ryszard Lipczuk (Uniwersytet Szczeciński), Dr. Dominik Müller (Université de Genève), Prof. Dr. Ilse Nagelschmidt (Universität Leipzig), Prof. Dr. Karl Heinz Ramers (Universität Rostock), Prof. Dr. Jürgen Schiewe (Universität Greifswald), prof. dr hab. Monika Szczepaniak (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Prof. Dr. Paula Wojcik (Universität Wien), prof. dr hab. Monika Wolting (Uniwersytet Wrocławski), Prof. Dr. Rosmarie Zeller (Universität Basel), Prof. em. Hans Dieter Zimmermann (TU Berlin)

Recenzenci / Gutachter

prof. dr hab. Paweł Bąk (Uniwersytet Rzeszowski), prof. dr hab. Małgorzata Dubrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), dr hab. prof. UJ Andrzej Feret (Uniwersytet Jagielloński), Prof. Dr. Isabel Hernández (Universidad Complutense de Madrid), dr hab. prof. UJD Joanna Ławnikowska-Koper (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie), dr hab. prof. UJD Anna Majkiewicz (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie), Dr. Dominik Müller (Université de Genève), dr hab. prof. AJP Renata Nadobnik (Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim), dr hab. prof. US Krzysztof Nerlicki (Uniwersytet Szczeciński), Prof. Dr. Alla Paslawska (Ivan Franko National University of Lviv), dr hab. prof. UMCS Joanna Pędzisz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), dr hab. prof. UŚ Robert Rduch (Uniwersytet Śląski w Katowicach), prof. dr hab. Anna Rutka (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Redakcja / Herausgeber

Dorota Sośnicka, Anna Pilarski

Redaktorzy językowi / Lektoren

Alexander Jakovljević, Dorota Sośnicka

Korektor / Korrektur

Dorota Sośnicka

Projekt graficzny / Grafik-Design

Joanna Dubois-Mosora

Skład komputerowy / Computersatz

Iga Bańkowska

Abstracts of articles published in Colloquia Germanica Stetinensia are available in The Central European Journal of Social Sciences and Humanities http://cejsh.icm.edu.pl

Pełne wersje opublikowanych artykułów dostępne są w bazach: / Die vollständige Version der veröffentlichten Beiträge ist in den Datenbanken zugänglich: DOAJ, EBSCO, SCOPUS, ERIH PLUS, CEEOL, Index Copernicus, BazHum, Elektronische Zeitschriftenbibliothek

Wersja papierowa jest wersją pierwotną / Die gedruckte Fassung gilt als Erstausgabe

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2026

ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego | Ark. wyd. 14,0. Ark. druk. 13,6. Format B5. Nakład 72 egz.

Inhalt

Literaturwissenschaft

Hans Richard Brittnacher (Freie Universität Berlin): Techtelmechtel mit dem Teufel in der europäischen Literatur des langen 19. Jahrhunderts: Ein Versuch 5

Rosmarie Zeller (Universität Basel): Reklame, Zeitungen und die Poetik des Romans der Frühen Moderne 23

Aleksandra Burdziej (Uniwersytet Mikołaja Kopernika): Inszenierte Verschwörungen und Verschwörungstheorien als Seismografen gesellschaftlicher Ängste und Träume: Zu Marc Elsbergs *Helix* 37

Dariusz Rybak, Ewelina Kamińska-Ossowska (Uniwersytet Szczeciński): Die Grenzen meiner Welt bedeuten die Grenzen meiner Sprache: Zur Rolle des Dichters in der Erweiterung sprachlicher Horizonte am Beispiel der Lyrik von Florian Biesik 57

Marcin Szymczyński (Uniwersytet Śląski): Das Bergwerk in der oberschlesischen Lyrik: Zu zwei Gedichten von Paul Habraschka 75

Natalia Chodorowska-Jackiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika): Ohne Abschied: Migrationsbedingte Suche nach Identität und Auseinandersetzung mit Familiengeschichte im Roman *Polnischer Abgang* von Mariusz Hoffmann 91

Sprachwissenschaft / Glottodidaktik

Magdalena Rozenberg (Uniwersytet Gdański): Ausgewählte Konzepte der Positiven Psychologie für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. 109

Ryszard Ziaja (Uniwersytet Opolski): Konzeptionelle Überlegungen zu zweisprachigen Realisierungsformen von Deutsch als Minderheitensprache im Kindergarten. 131

Piotr A. Owsiński (Uniwersytet Jagielloński): Zwischen Sprache und Kultur: Pragmalinguistische Herausforderungen in narrativen Kurztexten mit Bezug zur Schweiz (DaF A1–A2) 145

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Magdalena Jaszczyk-Grzyb (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), Grzegorz Lisek (Universität Greifswald): Grenzüberschreitendes Tandemlernen in einem neuen Kontext: Konzept und erste Erkenntnisse zu einem deutsch-polnischen Tandemsprachkurs für Wasserrettungskräfte 161

Translatorik

Lukáš Nagy (Prešovská univerzita v Prešove): Zur diskursorientierten Übersetzung historiografischer Terminologie in Eva Umlaufs Autobiografie 193

Buchbesprechungen

Ivana Zolcerová (Univerzita Komenského, Bratislava): Buchbesprechung: Saša Podgoršek: Nemščina za etnologe in Kulturne antropologe I [Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen I] 211

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 5–21
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-01

OPEN ACCESS
CC BY SA

Literaturwissenschaft

HANS RICHARD BRITTNACHER | ORCID: 0000-0003-0282-2510
Freie Universität Berlin, i. R.

TECHTELMECHTEL MIT DEM TEUFEL IN DER EUROPÄISCHEN LITERATUR DES LANGEN 19. JAHRHUNDERTS: EIN VERSUCH*

Abstract

Die literarische Rezeption der Figur des Teufels findet in Goethes Mephistopheles vielleicht ihre prominenteste, aber keineswegs letzte Verkörperung. Ein Rückblick zeigt die zwei wirkmächtigen, aber gegensätzlichen Gestalten, als die der Teufel in Literatur und Bild des Mittelalters und der Renaissance Ausdruck gefunden hat: mal als der monströse Satan, mal als der schöne Luzifer. Dem äußeren Erscheinungsbild entsprechend unterscheiden sich die Zuschreibungen: mal ist er der tückische Widersacher, mal ein titanischer Empörer, hier der lüsterne Verführer und Seelenräuber, dort der Geist von Widersetzlichkeit und Revolution. Ein essayistischer Streifzug durch die Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts, durch den Schauerroman (M. G. Lewis, Marquis de Sade), die deutschsprachige romantische und biedermeierliche Novellistik (Gotthelf) sowie schließlich durch die Lyrik des französischen und italienischen Symbolismus (Baudelaire und Carducci) erläutert weitere Facetten der widersprüchlichen Faszinationsgeschichte des Teufels.

Schlüsselwörter

Teufel, Satan, Luzifer, Verführung, Rebellion

* Der Beitrag geht zurück auf einen Vortrag im Rahmen eines Workshops zu Mephistopheles im Faustmuseum Knittlingen. Der Museumsdirektorin Denise Roth sei für die Einladung und die Ausrichtung des Symposiums, den Teilnehmern für die wunderbare Zusammenarbeit gedankt.

FLING WITH THE DEVIL IN EUROPEAN LITERATURE OF THE LONG 19TH CENTURY: A REVIEW ESSAY

Abstract

The literary reception of the figure of the devil finds perhaps its most prominent, but by no means its last, embodiment in Goethe's Mephistopheles. A retrospective reveals the two powerful yet contrasting figures in which the devil has been expressed in literature and art of the Middle Ages and the Renaissance: sometimes as the monstrous Satan, sometimes as the beautiful Lucifer. Corresponding to their outward appearance, the attributions differ: sometimes he is the treacherous adversary, sometimes a titanic rebel; here the lustful seducer and soul-stealer, there the spirit of defiance and revolution. An essayistic survey of 19th-century literary history, through the Gothic novel (M. G. Lewis, Marquis de Sade), German-language Romantic and Biedermeier novellas (Gotthelf), and finally through the poetry of French and Italian Symbolism (Baudelaire and Carducci), illuminates further facets of the contradictory history of the devil's fascination.

Keywords

devil, Satan, Lucifer, temptation, rebellion

FLIRTOWANIE Z DIABŁEM W LITERATURZE EUROPEJSKIEJ DŁUGIEGO XIX WIEKU: PRZEGLĄD ESEISTYCZNY

Abstrakt

Literacka recepcja postaci diabła znajduje swoje być może najwybitniejsze, ale bynajmniej nie ostatnie, ucieleśnienie w Mefistofelesie Goethego. W krótkim przeglądzie omówiono dwie niezwykle silne w swym oddziaływaniu, lecz kontrastujące ze sobą postacie diabła prezentowane w literaturze i sztuce średniowiecza i renesansu: raz diabeł ukazany jest jako budzący przerażenie Szatan, innym razem jako piękny Lucyfer. Odpowiednio do ich zewnętrznego wyglądu postacie te mają też różne atrybuty: raz jest to zdradziecki przeciwnik, raz tytaniczny buntownik; raz pożądliwy uwodziciel i złodziej dusz, innym razem duch buntu i rewolucji. Krótki eseistyczny przegląd historii literatury XIX wieku, od powieści gotyckiej (M. G. Lewis, markiz de Sade) poprzez niemieckojęzyczne nowele romantyczne i biedermeierowskie (Gotthelf) aż po lirykę francuskiego i włoskiego symbolizmu (Baudelaire i Carducci), rzuca światło na kolejne aspekty zróżnicowanej historii fascynacji diabłem.

Słowa kluczowe

diabeł, Szatan, Lucyfer, pokusa, bunt

In dem vorliegenden Beitrag soll vom Teufel die Rede sein – vom Interesse, das er findet und von der Faszination, die er dabei auslöst. Mit der Figur des Mephistopheles ist zwar ein wichtiges, aber keineswegs das letzte Wort zum Satanismus gesprochen, lebt dieser doch auch noch im 19. Jahrhundert fort, wenn auch nur selten auf der Bühne, so doch im Schauerroman, in der romantischen und spätromantischen Novellistik und in der bildenden Kunst. Peter Sloterdijk (1983: 330–343) hat im Mephistopheles-Kapitel seiner *Kritik der zynischen Vernunft* daran erinnert, dass Goethe dem Teufel zu einer Zeit zu einem Bühnenauftritt verhilft, die das Jahrtausenderbe des Christentums zu liquidieren beginnt; dazu gehört eben auch der Teufel als eine seiner vitalsten Gestalten. Tatsächlich hat Mephistopheles viel mit modernem Sarkasmus, abgeklärter Ironie, zynischem Verstand zu tun und nur wenig noch mit Klauen, Hörnern und Klumpfuß. Im langen 19. Jahrhundert war zwar oft vom Tode Gottes die Rede, nie aber vom Tode des Teufels. Ihn dürfen wir uns in der Mitte des 19. Jahrhunderts – in einer Zeit, in der es längst nicht mehr selbstverständlich ist, an Gott zu glauben – zwar noch lebendig, aber doch ziemlich kleinlaut geworden vorstellen, etwa so wie die Statuette, die Jean-Jacques Feuchère gestaltet hat.



Jean-Jacques Feuchère: Satan (1833)

Feuchère hat die Statue 1833, also ein Jahr nach Goethes Tod, ein Jahr nach Erscheinen des zweiten Teils des *Faust*, angefertigt. Die kleine Statuette, nur 35 cm hoch, stellt den Satan als buchstäblich armen Teufel vor: eine vor Trauer in sich gekrümmte Gestalt, die wie eine Mimose zur Abwehr einer feindlichen Welt ihre Fledermausflügel um sich geschlagen hat,

um ungestört traurigen Gedanken nachhängen zu können. Vielleicht hat Feuchère die Verse aus Miltons *Paradise Lost* auf sich wirken lassen, wo Satan über seinen Sturz sinniert: „denn marternd steht / Des Glücks Verlust, des Elends ew'ge Dauer / Vor seinem Sinn" (Milton, 1966: 9). In einer fast schon zynischen Parodie der ikonographischen Tradition, die uns Satan entweder als betörend schönen Engel des Lichts oder aber als furchterregenden Fürst der Finsternis vorstellte, erheitert uns Feuchère mit seiner Darstellung des Teufels als eines armen Tropfes, der zwar noch im erhabenen Gestus melancholicus den Ellbogen auf den Oberschenkel stützt, aber gepeinigt von Ärger und Gehässigkeit an seinen Fingernägeln kaut.

Mit dieser Skulptur positionierte sich Feuchère in den ästhetischen und poetischen Grabenkämpfen der Zeit als Gegner der englischen und französischen Romantiker. Die Dichter des *gothic novel*, des englischen Schauerromans zwischen 1770 und 1830,[1] die im religiösen Repertoire nach Bildern trotziger Verstocktheit und stolzer Individualität suchten, wurden in den Luzifer-Legenden und ihrer ästhetischen Darstellung durch die Maler der Hochrenaissance fündig. Diese hatten mit der Tradition gebrochen, den Teufel als menschenverschlingendes Monster von krötenhafter Abscheulichkeit zu zeichnen, wie es vorbildlich etwa Fra Angelico getan hatte, wo Satan, wie von Dante beschrieben, im Eise eingekeilt, mit seinen drei Mäulern die drei Erzverräter Judas, Brutus und Cassius zerkaut und wieder ausspeit, während er gleichzeitig aus sechs Augen, zwei in jedem seiner drei Gesichter, bittere Tränen weint: „Sechs Augen weinten ihm, daß in sechs Strähnen/ zu dreien Kinnen Blut und Geifer flossen." (Alighieri, o. J.: 193)

Die italienische Hochrenaissance erinnert gerne an eine andere Gestalt des Teufels, nicht an den Satan im Höllenpfuhl, sondern an Luzifer, den Engel des Lichts, den Sohn des Morgens, von dem das Buch Ephraim erzählt (Die andere Bibel, 1990, Ephraim: 7–17). Sie nützt die Geschichte des Abfalls, um die Umrisse des modernen Selbstbewusstseins im erschütternden Bild eines exemplarischen Scheiterns zu skizzieren. Kein kriechendes Ungeheuer, sondern ein Engel aus Feuer und Geist steht Gott gegenüber, empört über die Bevorzugung des Menschen. Er macht Ansprüche geltend, wird aber vom Erzengel Michael, dem Helfershelfer des Weltenschöpfers, verstoßen. Luzifer mag scheitern, aber sein Scheitern verleiht ihm Glanz: Lorenzo Lotto und Jacopo Tintoretto haben den Engel des Lichts im Moment der Verstoßung gemalt, ohne die üblichen diabolischen Attribute, ohne Schweif, ohne Hörner, ohne Gefährten – als einen einsamen Rebellen, der weiß, dass seine Sache auf nichts gestellt ist, der aber dennoch nicht klein beigibt.[2] Wohl fällt er, aber er versinkt nicht vor Scham

1 Einen konzisen Überblick zu dieser Tradition bietet Ingeborg Weber (1983) in *Der englische Schauerroman*.

2 Ausführlicher zum Bild Luzifers als Rebellen vgl. die Darstellung von Ernst Osterkamp (1979) in *Luzifer. Stationen eines Motivs*.

in einem bodenlosen Abgrund, er stürzt rasend vor Zorn in die Tiefe: Er weiß um die Aussichtslosigkeit seines Kampfes und kämpft dennoch weiter. Die Sympathie derer, die seit der frühen Neuzeit um das Recht auf Gedankenfreiheit kämpfen, weiß dieser Teufel auf seiner Seite. Sie sympathisieren nicht mit einem Gott, der immer siegt und schmallippig seine Gunst mal gewährt, mal versagt, sondern mit einem Aufrührer, der alles auf eine Karte setzt, der scheitert und doch keinen Gedanken an seine Aufgabe verschwendet.

Im Subtext haben Torquato Tasso in *La Gerusalemme liberata* (*Das befreite Jerusalem*) von 1574, Giambattista Marino um 1600 mit *La Strage degli Innocenti*[3] und John Milton 1667 in seinem *Lost Paradise* (*Das verlorene Paradies*), obwohl ihre Epen und Gedichte unmissverständlich den Triumph der christlichen Religion feiern und besiegeln, doch den düsteren Glanz des gefallenen Engels nie ganz unterschlagen können und wollen: Sie sind sich einig, dass im Herzen Satans Tapferkeit, Schwermut und Zorn wohnen. Tapfer hat er gegen einen hoffnungslos überlegenen Gegner gekämpft, seine Schwermut zehrt von der Erinnerung, der schönste aller Engel gewesen zu sein, sein unbeugsamer Trotz kann sich auf sein Wissen berufen, auch in aussichtsloser Lage nicht zu Kreuze gekrochen zu sein. Milton kanonisierte diese Züge zum Vexierbild verfluchter Schönheit und unbeugsamen Grolls. Im Kontext der Dichtung Miltons und der Malerei der italienischen Renaissance wird der luziferische Trotz erstmals zu einer Chiffre für einen grundsätzlichen Dissens zur Schöpfung, zur Negation der Selbstgefälligkeit, mit der ein autokratischer Wille nur sich allein in der Schöpfung gespiegelt sehen wollte.

Mit Milton wird die Verschwisterung von Aufsässigkeit und Satanismus kanonisch. Nicht nur die Reformer, Utopisten und Freigeister, die gegen Autoritäten aufbegehren, moralische Konventionen ignorieren und an religiösen Dogmen zweifeln, finden hier das Urbild des eigenen Aufbegehrens; auch die Misanthropie und die schwarzgallige Verzweiflung, selbst die Gehässigkeit will sich auf den archetypischen Groll des Erzempörers berufen. Schon das Verlangen, grundlos Böses tun zu wollen, rückt den Täter in die Nähe Luzifers. Byron etwa ließ keine Gelegenheit verstreichen, mit beiläufigen Bosheiten seine Nächsten zu quälen, glaubte er doch, so den Beweis für den luziferischen Charakter seiner Natur zu erbringen. Sein *Giaour* (1813), sein *Cain* (1823) sind literarische Etüden über ein Böses, das sich aus einem profunden Dissens zum Konformismus und dessen trivialer Jovialität selbst neu erfindet. Es ist nicht zuletzt die ermüdende Banalität des Guten, die bei Byron, bei Shelley und später auch bei den *poètes maudits*, bei Baudelaire, Verlaine und Rimbaud, den Gedanken von der Extravaganz des Bösen keimen lässt.

3 In der deutschen Übersetzung von Barthold Heinrich Brockes aus dem Jahr 1715 *Bethlehemitischer Kinder-Mord*.

Die Schurken des englischen Schauerromans verzweifeln an einer Kultur, die ihnen Contenance abverlangt, obgleich in ihrem Blut die Leidenschaft fiebert; sie wüten und morden und notzüchtigen die eigenen Töchter, getrieben von dem so lustvollen wie selbstzerstörerischen Verlangen, aus dem Reich der scheinheiligen Guten verstoßen zu werden. In der Fülle der gotischen Romane ist diesbezüglich keiner aufschlussreicher als *The Monk*, das Werk eines 19-Jährigen, Matthew Gregory Lewis, das 1796 erschien. Ambrosio, der Held dieses negativen Bildungsomans, ein bei Mönchen aufgewachsenes Findelkind, ist im Kloster zu einem asketischen Prediger von düsterem Charme herangewachsen. Doch insgeheim peinigt ihn ein ganz unmönchisches Verlangen nach Antonia, seinem bezaubernden Beichtkind. Unter seinen Mitbrüdern nennt der finstere Ambrosio nur den hübschen jungen Rosario seinen Freund, weil dieser dem Bild der Muttergottes in seiner kargen Klosterzelle verblüffend ähnlich sieht. Als jedoch Rosario um eine vertrauliche Unterredung bittet, dann aber vor dem älteren Bruder die Kutte abstreift, üppige weibliche Formen freilegt und sich als Hexe Mathilda zu erkennen gibt, die sich mit einem unterschobenen Madonnenbild die Zuneigung des sittenstrengen Predigers erschwindelt hat, ist es um Klosterzucht und Enthaltsamkeit geschehen – zur Freude des Erzählers, der nach dieser buchstäblichen Enthüllungsszene mit großem Vergnügen nun genüsslich jedes Tabu bricht.

Nach dem ersten Sündenfall wird bald das Laster zur Gewohnheit. Schnell ist der lüsterne Ambrosio der Verlockungen von Mathilda/Rosario müde, mehr und mehr dürstet es ihn nach dem unschuldigen Beichtkind. Sie soll ihm zu willen sein und dabei soll der Teufel helfen. Mathilda, die Hexe, weiß Rat: Wenige Tropfen einer geheimnisvollen Essenz, abgezirkelte Kreise, lichtblau leuchtende, aber Eiseskälte verbreitende Flammen, geflüsterte Beschwörungsformeln – und Satan erscheint mit einem Donnerschlag. Ambrosio blickt in panischer Angst um sich,

> gewärtig eines so haarsträubenden Anblicks, daß er darüber den Verstand verlieren mochte! […] Wer aber beschreibt seine Überraschung, als er […] einer Gestalt von solcher Schönheit ansichtig wurde, wie sie auch der Zeichenstift der kühnsten Phantasie noch nie zuvor entworfen! Es war ein Jüngling von kaum achtzehn Lenzen, dessen Körperbau wie Gesichtsschnitt nicht seinesgleichen hatte! Er zeigte sich in vollkommener Nacktheit: auf der Stirn erstrahlte ihm ein heller Stern, zwei karmesinrote Schwingen spreiteten sich aus den Schultern, und das seidene Haupthaar war von einem Bande zusammengehalten, welches in vielfältigem Feuer irisierte […] Ein blendender Schein ging von der gesamten Gestalt aus […] und ein erfrischender Lufthauch von köstlichem Wohlgeruche erfüllte mit einem Male die Felsenkammer. […] Allein, wie engelsschön derselbe sich auch darstellen mochte – Ambrosio konnte doch die Wildheit nicht übersehen, welche aus jenen Augen flammte, und auch nicht die geheimnisvolle Schwermut, von welcher das Antlitz überschattet war. All das verriet ja den gefallenen Engel und erfüllte den Beschauer mit einem geheimen, ehrfürchtigen Grauen. (Lewis, 1971: 347)

Die Generation der schwarzromantischen Dichter, die alle Register zieht, um ihre Leser in Angst und Schrecken zu versetzen, aber auch die Wonnen verbotener Lüste ahnen zu lassen, scheint den mittelalterlichen Teufel, der Flammen spuckt und nach Schwefel stinkt, verabschiedet zu haben: Den Luzifer des M. G. Lewis entstellt kein Klumpfuß, keine Hörner entwachsen seinem Schädel. Lewis, der in einer für seine Zeit schon erstaunlich frivolen Art mit seiner Homosexualität kokettierte, imaginiert ein majestätisches Ungeheuer von strahlender jugendlicher Schönheit, splitternackt und von betörendem Duft. Der Schatten der Schwermut auf dem Antlitz Luzifers und das Feuer des Zorns in seinen Augen weisen diesen Teufel in romantischer Perspektive nicht als den von Gott oder seinem Erzengel Michael niedergetretenen Usurpator aus, sondern als den aus Trotz und Stolz abgefallenen Engel.

Das Publikum liebt die Verwegenheit der Schurken der *gothic novel*, ihr Spiel mit der Gefahr, die Herausforderung des Bösen. Es verschlingt die Schauerromane um 1800,[4] es liest mit heißem Herzen und roten Ohren von den Untaten der Wüstlinge, es sieht Schedoni, dem Schurken aus Ann Radcliffes *The Italian* (1796) über die Schulter, wenn er den Dolch zückt, dem Mönch Ambrosio, wenn er die schöne Antonia beim Bade ausspäht, es beißt mit Byrons Vampir Lord Ruthven in die schneeweiße Kehle der Jolanthe und lässt sich vergnügt vom Marquis de Sade erzählen, wie Juliette den Papst im Petersdom in die Schule des Lasters einweiht. Freilich weiß das Publikum auch, was es seiner Moral schuldig ist und fordert scheinheilig die Bestrafung der Schurken, von deren Ausschweifungen es eben noch hingerissen gelesen hat. Indem es sich auf die Seite seiner Verfolger schlägt, kann es nun auch noch am Genuss der Vergeltung teilhaben, so wie es zuvor insgeheim der Schändung der Gesetze applaudierte (vgl. Brittnacher, 2021: 103–120). Deshalb handeln alle Teufelsgeschichten zwar vom Wunsch, der in Erfüllung geht, noch mehr aber von der Zerknirschung, die auf die Erfüllung des Wunsches folgt. Dieser Anweisung zu Missgunst und Reue gehorcht die Schauerliteratur in einer bis zur Virtuosität getriebenen Heuchelei. Nachdem über hunderte von Seiten das Böse wie ein strahlender Meteor seine Bahn am literarischen Firmament gezogen hat, nachdem Väter gemeuchelt, Nonnen geschändet, das unschuldige Tier gequält und der Mensch vergötzt worden waren, wird der lasterhafte Held, weil eine von ihrer eigenen Courage erschreckte Moral es so verlangt, am Schluss grausam enttäuscht und bestraft, wenn sich erweist, dass des Satans Wesen nur Blendung, seine Versprechen nur Lüge sind:

4 Dass es sich dabei bevorzugt um sogenannte Dienstbotenliteratur handelte, ist eine Schutzbehauptung der besseren Kreise, die um ihren Ruf fürchteten. Bekannt ist die Anekdote von Heinrich Kleist, der sich während seines Würzburger Aufenthalts mit Lesestoff versorgen will, den ihm die prächtig ausgestattete Hofbibliothek, die auch „Juristen, Kaufleute und verheiratete Damen" zu ihren Kunden zählt, nicht bieten kann. Auf seine Frage, „was […] denn also eigentlich für Bücher hier an diesen Wänden" stehen, antwortet der Bibliothekar. „Rittergeschichte, lauter Rittergeschichten, rechts die Rittergeschichten mit Gespenstern, links ohne Gespenster, nach Belieben" (von Kleist, 1997: 121).

Am Ende der Romane wird er den vom falschen Glanz der Schönheit, der Schwermut und Empörung Berauschten sein wahres Gesicht zeigen.

Auch Ambrosio in Lewis' *Monk* hat mit Satans Hilfe Verbrechen auf Verbrechen gehäuft, sein Beichtkind vergewaltigt und die Mutter, die Zeugin der Untat, ermordet. Als er erfahren muss, dass Antonias Mutter auch *seine* Mutter war, das genotzüchtigte Beichtkind mithin die eigene Schwester, ist sein moralischer Bankrott besiegelt. Der im Ruf eines Heiligen stehende Prediger wird vor Gericht gestellt und zum Tode verurteilt. Als er im Kerker auf seine Henker wartet, ruft er ein zweites Mal den Fürsten der Finsternis an. Dieser präsentiert sich nun nicht mehr in der seraphischen Gestalt von einst, sondern in all seiner Scheußlichkeit:

> Seine in Ewigkeit verdammten Glieder wiesen noch immer die Male von des Allmächtigen Donner. Eine schwärzliche Düsternis ging von der riesenhaften Gestalt aus, und Hände wie Füße waren mit langen Krallen bewehrt. In seinen Augen funkelte eine Wut, die auch das kühnste Herz mit Entsetzen erfüllt hätte, und aus den mächtigen Schultern spreitete sich ein ungeheures, schwarzes Schwingenpaar. An Haares statt ward dem Dämon die Stirn von einem Geschlinge gräßlich zischenden Schlangen umwunden […]. (Lewis, 1971: 536–537)

Der schöne Luzifer hat sich in den hässlichen Satan, den Leibhaftigen zurückverwandelt, in das aus dem Mittelalter bekannte, krallenbewehrte Ungeheuer: Keine karmesinroten Schwingen, sondern rußgeschwärzte, kein Wohlgeruch nach Ambrosia, sondern der Schwefelgestank der Hölle, kein seidenes Haar, sondern das Schlangenhaupt der Medusa. Die Moral, wonach kein Verlangen ungestraft bleiben darf, behält recht: die Versuchung zeigt ihr Schlangengesicht, der Versucher seine schwarze Seele. Zunächst noch hält Satan sein Wort, rettet den Mönch vor der Inquisition, aber nur um ihn dann grausam zu täuschen, in eine Schlucht zu stürzen und sieben Tage lang mit Tantalusqualen zu martern. Ein sintflutartiger Regen lässt das Rinnsal, das am zerschmetterten Körper Ambrosios vorbeifließt, so anschwellen wie die Genugtuung des mittlerweile wieder auf Strenggläubigkeit eingeschworenen Lesers, der den grässlichen Schluss des Romans schwerlich missverstehen konnte: „Erst als die Wasser fielen, wuschen sie den Unflat von der Erde ab und schwemmten den Kadaver, der einst ein Mönch gewesen, in den Fluß." (Lewis, 1971: 548) Eines ist das Ende, ein anderes, was der Roman so lange erzählt hat. Mit seinem schauerlich-erbaulichen Schluss gehorcht der Roman der literarischen Konvention, dem Druck der Moral und erst recht dem der Religion, die auf Bestrafung des Teufelspaktierers besteht. Aber seine ästhetische Energie richtet der Roman nicht auf das Gesetz, sondern auf die Übertretung. Er stimmt nicht das dürre Lob der Enthaltsamkeit an, sondern den verbotenen Gesang von Lust und Aufruhr.

Und das gilt beileibe nicht nur für den englischen Schauerroman. Dem Widerstand gegen die politische und religiöse Macht steht um 1800 kein anderes Bild als das des Satanismus

mit vergleichbarer Prägnanz zur Verfügung: Der Wüstling und der Vampir, der Brudermörder und der Intrigant, selbst der edle Räuber: sie alle suchen Schutz und Zuflucht im Schatten des Widersachers, der ihnen seine Physiognomie, seine Gestik und seine Rhetorik leiht. Schillers Franz Moor empört sich wie Shakespeares *Richard III*. über eine Ordnung, die ihn bereits im Mutterleib benachteiligte, und begeht die mythische Untat schlechthin, den Vatermord, um schon der bloßen Möglichkeit der Vergebung zuvorzukommen; sein prahlerischer Bruder Karl hadert mit dem „schlappen Kastraten-Jahrhundert" (Schiller, 1988: 31), will „den Ozean vergiften" und durch die ganze Natur „das Horn des Aufruhrs blasen" (Schiller, 1988: 44), in der festen Überzeugung, mit Miltons Satan das Recht zu haben, gegen eine Welt zu wüten, die ihm ihre Liebe vorenthält.

Das heiße Verlangen von de Sades sündiger Juliette lässt sich nur in der Unzucht mit dem Papst selbst auf dem Altar des Petersdoms befriedigen: einen Schöpfer, der ihren Körper zur Lust begabte, ihr aber die Erfahrung dieser Lust verbietet, will sie im Herzen seines Heiligtums provozieren, indem sie seinen Stellvertreter die Lust lehrt. So groß ist der Genuss des Sakrilegs, dass de Sades Monster sich vorstellt, noch bei ihrer Hinrichtung zu frohlocken: „Das Schafott selbst wäre für mich der Thron der Wollust, dort würde ich dem Tod trotzen, glücklich vor Lust, als Opfer meiner Frevel den Geist aufzugeben." (de Sade, 1987: 511; vgl. Brittnacher, 2025: 173–194) In anderen literarischen Phantasien kehren die auf der Guillotine ausgebluteten Aristokraten als Vampire wieder, als Geschöpfe der Nacht mit Hass im Herzen und dem flackernden Groll Luzifers in den Augen. Sie stehen als Dandys in den Salons der bürgerlichen Emporkömmlinge, ihrer vormaligen Henker, trinken das Blut von deren Töchtern, der jungfräulichen Bürgermädchen, und schänden die Schöpfung, indem sie die schönsten Frauen des Empires in bewusstlose, untote Ghule verwandeln.

Reflexe dieser pathetischen Insubordination, die unter Berufung auf den elenden Zustand der Welt sich eine heftigen Anklage Gottes anmaßt, finden sich auch bei Büchner. In dessen Drama *Dantons Tod* wird die Erfahrung des Schmerzes noch als „Fels des Atheismus" (Büchner, 1992a: 58) bezeichnet. Der Schmerz ist der Fels, auf dem der Unglauben seine Kirche baut. Wer das Leiden sieht und einen angesichts des Leidens untätigen Gott, in den muss der Geist des Zweifels kriechen. Bei jenen, denen der Glaube tief ins Herz gesenkt wurde, wie Büchners bedauernswertem Lenz, wird dann der Zweifel an Gott zu rasendem Hass. Der Hass ist der Bruder des Satanismus, die Worte, die Büchners Lenz findet, könnten auch in einem Evangelium des Satanismus stehen:

> […] es war ihm [Lenz], als könne er eine ungeheure Faust hinauf in den Himmel ballen und Gott herbei reißen und zwischen seinen Wolken schleifen; als könne er die Welt mit den Zähnen zermalmen und sie dem Schöpfer in's Gesicht speien. (Büchner, 1992b: 242)

Es ist diese pathetische Dimension des Satanismus, die dem Motiv des Teufelspaktes nicht nur in der deutschen Romantik so lange seine bezwingende literarische Kraft verliehen hat. Weil die Repression und ihre Internalisierung zu einer strengen Moral die allmähliche Konsolidierung des Bürgertums begleiten, konnte dem Satanismus die Aufgabe zuwachsen, nicht nur der ökonomischen Erfolgsgeschichte des Bürgertums die schwarze Traumgeschichte der bösen Lust nachzuschreiben, sondern auch der fatalen Allianz von Leistung und Enthaltsamkeit ihre Kosten vorzurechnen.

Wie eine in ihrem Innersten zutiefst verunsicherte Gesellschaft den erreichten moralischen Standard mit allen Kräften zu wahren sucht, wie sie den Triebverzicht verteidigt gegen den Teufel der Lust und des Aufruhrs, zeigt sich an der Entwicklung des Teufelspaktmotivs im 19. Jahrhundert. Die subversive Kraft des Motivs, wie sie sich bei den Schurken des Schauerromans so ungeniert ausgesprochen hat, wird dabei vollständig preisgegeben. Dies demonstriert Jeremias Gotthelfs Erzählung *Die Schwarze Spinne* aus dem Jahre 1842.

Der Autor dieser Erzählung, der im Kanton Bern in der Schweiz als Pfarrer tätig war, hat große literarische Erfolge mit Geschichten wie dem *Erdbeeri Mareili* (1850) erzielt und sich mit seinen Romann, darunter *Wie Uli, der Knecht, glücklich wurde* (1841) und *Geld und Geist* (1843), einen festen Platz im Schweizer Literaturkanon gesichert. Im bürgerlichen Leben trug er den Namen Albert Bitzius und legte sich als Pseudonym den Namen Jeremias Gotthelf zu. Er muss einen übermächtigen Drang verspürt haben, dem Satanismus endlich heimzuleuchten und aus den frommen Schweizer Bergen zurück in seine gottlose Heimat zu vertreiben. In der *Schwarzen Spinne*, noch heute ein populärer Lesestoff der gymnasialen Oberstufe, geht Gotthelf streng mit jedem ins Gericht, der sich mit den Verhältnissen, wie sie sind, nicht zu arrangieren willens ist. Bei einer erbaulichen Tauffeier, die mit der frommen Gesinnung der Gäste und ihrem üppigen Taufschmaus die biedermeierliche Vorstellung christlicher Harmonie von Gottesfurcht und Familiensinn evoziert, kommt das Gespräch der Gäste auf einen wüsten, schwarzen Fensterpfosten, der so gar nicht in das reinliche, gediegene Haus der Familie des Täuflings zu passen scheint. Nach langem Drängen erzählt der Großvater, dem Modell einer ätiologischen Sage folgend, von der Bewandtnis, die es mit dem Fremdkörper auf sich hat. In tiefer Vergangenheit wurden die Bauern des Tals durch einen unmenschlichen Frondienst gequält, den aus der Fremde zugezogene Ritter zu verantworten hatten:

> Die meisten anderen Schlösser kamen von dem Vater auf den Sohn, da kannten der Herr und seine Leute sich von Jugend auf, und gar mancher war seinen Leuten wie ein Vater. Dieses Schloss […] kam frühe in die Hände von Rittern, die man die Teutschen nannte […]. Diese Obern wechselten nun und bald war einer da aus dem Sachsenland und bald einer aus dem Schwabenland; da kam keine Anhänglichkeit auf, und einer jeder brachte Brauch und Art mit aus seinem Lande. (Gotthelf, 1987: 36)

Das Böse resultiert bei Gotthelf nicht aus dem Konflikt von Oben und Unten, von Herren und Beherrschten, sondern vielmehr daraus, dass es fremde Herren sind. Als der deutsche Schinder mit dem sprechenden Namen Hans von Stoffeln die Schweizer Bauern bis aufs Blut quält und ihnen unmenschliche Leistungen abverlangt, die sogar das Einbringen der Ernte gefährden, macht sich Mutlosigkeit breit, bis einer erscheint und Hilfe anbietet:

> Wie sie da so ratlos weinten […], stund plötzlich vor ihnen, sie wussten nicht, woher, lang und dürre ein grüner Jägersmann. Auf dem kecken Barett schwankte eine rote Feder, im schwarzen Gesicht flammte ein rotes Bärtchen, und zwischen der gebogenen Nase und dem zugespitzten Kinn, fast unsichtbar wie eine Höhle unter überhangendem Gestein, öffnete sich ein Mund […]. (Gotthelf, 1987: 42)

Verführerisches und Höllisches mischen sich in dieser Gestalt: neben den Verweisen auf das Feuer stehen die stutzerhaften Züge eines Gecken, ein eitler Samiel, halb Teufel, halb Don Juan. Zunächst erscheint dieser Teufel nur als Schwerenöter – eine Tradition, der noch der Teufel in Thomas Manns *Doktor Faustus* folgen wird, wie Adrian Leverkühn befindet: „Ein Strizzi. Ein Ludewig." (Mann, 1980: 302) Aber nachdem die Bauern von ihrer Not erzählt haben, erweist auch dieser Teufel sich wie seine Vorbilder in der Literatur des 18. Jahrhunderts als ein Erzempörer – er „hob drohend die lange, magere, schwarze Hand gegen das Schloß empor und vermaß sich zu schwerer Rache gegen solche Tyrannei. Ihnen aber wolle er helfen" (Gotthelf, 1987: 44). Als die Bauern ihn nach seinem Lohn fragen,

> machte der Grüne ein pfiffig Gesicht; es knisterte in seinem Bärtchen, und wie Schlangenaugen funkelten sie seine Augen an und ein gräulich Lachen stand in beiden Mundwinkeln, als er ihn voreinander tat und sagte: ‚Wie ich gesagt, ich begehre nicht viel, nicht mehr als ein ungetauft Kind.' (Gotthelf, 1987: 44)

Als die Bauern ihren Frauen von dem schrecklichen Angebot erzählen, ertönt ein „Wehgeschrei über Berg und Tal" (Gotthelf, 1987: 46). Und wieder zeigt auch hier das Fremde seine böse Kraft:

> Ein einzig Weib schrie nicht den andern gleich. Das war ein grausam handlich Weib, eine Lindauerin soll es gewesen sein […]. Es hatte wilde, schwarze Augen und fürchtete sich nicht vor Gott und den Menschen. (Gotthelf, 1987: 46)

Diese Frau, Christine, die Fremde vom fernen Bodensee, lässt sich nicht mutlos machen, sie kennt offenbar die Märchen vom geprellten Teufel und schlägt vor, erstmal in den Handel einzuwilligen und dann dem Teufel seinen Lohn schuldig zu bleiben: „Das wäre doch

der Einzige“, so teilt uns der Text die Gedanken der Lindauerin mit, „der nicht zu betrügen wäre“ (Gotthelf, 1987: 52). Die Fremde, Zugereiste, erscheint als die eigentlich schlimme, in ihrer eitlen Überheblichkeit gefährliche, in ihrer Neugierde verderblich für die anderen und für sich selbst. Wie festgewurzelt bleibt sie beim zweiten Auftritt des Grünen stehen, während die Bauern wieder entsetzt davonstürzen:

> Sie blieb stehen wie gebannt, mußte schauen die rote Feder am Barrett und wie das rote Bärtchen lustig auf- und nieder ging im schwarzen Gesichte. Gellend lachte der Grüne den Männern nach, aber gegen Christine machte er ein zärtlich Gesicht und faßte mit höflicher Gebärde ihre Hand. Christine wollte sie wegziehen, aber sie entrann dem Grünen nicht mehr, es war ihr, als zische Fleisch zwischen glühenden Zangen. Und schöne Worte begann er zu reden, und zu den Worten zwinkerte lüstern sein rot Bärtchen auf und ab. (Gotthelf, 1987: 51)

So schließt also Christine anstelle der feige auf den Knien um Erbarmen winselnden Männer den Pakt mit dem Teufel. Als sie sich ängstigt und befürchtet, nun müsse sie mit Eisenfeder und dem eigenen Blut den Kontrakt unterzeichnen, zeigt sich der Teufel von seiner galanten Seite, indem er sagt:

> [V]on hübschen Weibern begehre er nie eine Unterschrift, mit einem Kuß sei er zufrieden. Somit spitzte er seinen Mund gegen Christines Gesicht, und Christine konnte nicht fliehen, war […] wie gebannt, steif und starr. Da berührte der spitzige Mund Christines Gesicht, und ihr war, als ob von spitzigem Eisen aus Feuer durch Mark und Bein fahre, durch Leib und Seele; und ein gelber Blitz fuhr zwischen ihnen durch und zeigte Christine freudig verzerrt des Grünen teuflisch Gesicht, und ein Donner fuhr über sie, als ob der Himmel zersprungen wäre. (Gotthelf, 1987: 55)

Der Teufel, man mag gegen ihn sagen, was man will, pflegt seine Versprechen zu halten: Binnen Monatsfrist ist der befohlene Frondienst geleistet, aber die nach einem Moment der Schwäche bei den Bauern wiedererwachte christliche Gesinnung und die Glaubensstärke ihres Pfarrers hindern sie, dem Teufel seinen Lohn auszuhändigen. Christines Wange schwillt an der Stelle, wo der Teufel sie geküsst, immer weiter an, sie leidet Höllenqualen, bis die Geschwulst aufplatzt, tausende von Spinnen gebiert, die über das Tal herfallen, den schwarzen Tod bringen, aber auch schlimmeres wie „den Brand im Gehirn“ (Gotthelf, 1987: 72) und eine Form des Wahnsinns, die der Text als „Wirbelsinn“ (Gotthelf, 1987: 44) bezeichnet – die entfesselt tanzende sexuelle Lust, die alle ins Verderben zieht. Vom Weihwasser des Priesters getroffen, mutiert Christine endlich selbst zur Spinne, einem übergroßen Exemplar der Spezies, die darauf lauert, dem Teufel sein versprochenes Opfer zuzuführen, bis eine beherzte und gottesfürchtige Mutter ihr Leben opfert, die Spinne in einem Loch im Fensterbalken festsetzt und dieses mit einem Pfropfen auf immer verschließt.

Damit könnte die Erzählung schließen: sie wäre als Novelle der Bericht eines einmaligen, ‚unerhörten' Ereignisses, den Zuhörern zur Warnung erzählt, oder im Kleid der Sage eine Erinnerung an die Kindheitstage der Gemeinde und an ihren Kampf gegen fremde Eindringlinge. Doch wie der alte Fensterpfosten sich im neuen Haus erhalten hat, ragt auch das Böse aus der Vergangenheit in die Gegenwart hinein. Deshalb erzählt der Großvater, wie sich diese Geschichte auf fast gleiche Weise ein zweites Mal ereignete: Das Geschehen wird aus seiner exemplarischen Einzigkeit gelöst und als immer wieder drohende Gefährdung ins Geschichtliche ausgeweitet: „So wurden, nachdem viele Geschlechter dahingegangen, Hochmut und Hoffart heimisch im Tale, fremde Weiber brachten und mehrten beides." (Gotthelf, 1987: 113) Die Schuldzuweisung an die Frauen aus der Fremde, die das patriarchale Gemeinwesen infiltrieren und den bäuerlichen Frieden stören, ist offensichtlich: „da war ein schlau und kräftig Weib hier Meister, sie war keine Lindauerin, aber doch glich sie Christine in vielen Stücken. Sie war auch aus der Fremde, der Hoffart, dem Hochmute ergeben" (Gotthelf, 1987: 114–115). Schuld am erneuten Ausbruch des Bösen ist der Herr des Hauses, hätte er doch der überlieferten paternalistischen Pflicht gehorchen müssen,

> daß der Meister für sein Gesinde mehr oder minder verantwortlich sei, daß er wachen solle über Beten und Essen, wehren solle gottlosem Leben, gottlosen Reden und gottlosem Schänden der Gaben Gottes. […] aber sein Wille lag gebunden in seiner Weiber Willen, und dieses Gebundensein ist allerdings eine schwere Schuld für jeden Mann, und schwerer Verantwortung entrinnt er nicht, weil er anders ist, als Gott ihn will. (Gotthelf, 1987: 117)

An einem Heiligabend kommt es zum Eklat. Einer aus dem verwahrlosten Gesinde – das „soll aber auch ein seltsamer Mensch gewesen sein, man wußte nicht, woher er kam" (Gotthelf, 1987: 118), natürlich auch er einer aus der „Fremde" – zieht den Zapfen aus dem Holz. In teuflischer Verkehrung der Heilsgeschichte wird den Menschen nicht der weihnachtliche Erlöser geboren, sondern erneut die teuflische Spinne, grässlicher denn je, wie „in hundertjähriger, aufgeschwellter Lust" (Gotthelf, 1987: 119). Wieder bricht die Spinnenplage aus, und durch das Selbstopfer des Hausherren, der sich endlich seiner Pflicht gegen Gott und seine Sippschaft entsinnt, kann sie ein zweites Mal gebannt werden.

Das Böse ist das Fremde und Weibliche, das Gute ist das Heimische und Männliche, oder richtiger: die der Ordnung nicht Zugehörigen, Christine, die „Lindauerin", aber auch die fremden Ritter aus dem „Heidenland", der junge „Polenritter", der „seltsame Mensch" und vor allem die Weiber aus der „Fremde" sind Verkörperungen des riskanten Spiels mit dem Bösen, der unziemlichen Neugierde, des frivolen Übermuts. Der sesshafte Bauer, der seit Jahr und Tag im Tal lebt und sich und die Seinen redlich mit der Hände Arbeit ernährt und an Sitte und Brauchtum hält, ist der Fels, der die Flut des Bösen zurückdrängt.

Das Böse, vom teuflischen Verführer in Christine geweckt, ist der Trieb, die Sexualität, der „Wirbelsinn", der vom Menschen Besitz ergreift und ihn blind macht gegen sein Verderben. Die erotische Codierung des Teufelspaktes ist so unmissverständlich wie seine paränetische Inszenierung als sündhafte Handlung, die ihre Strafe im Höllenfeuer finden wird: die rote Feder, die zum Kuss gespitzten Lippen, das auf und nieder ihrer Bewegungen, der zeugende Kuss auf die Wange Christines, der dort den Teufelskeim der Spinnenbrut implementiert, der wilde Schmerz der Empfängnis, der sich in einer von „Wehen" und „Kreißen" (Gotthelf, 1987: 72) begleiteten Geburt fortsetzt und die Höllenpein der Sünde und ihrer Buße über das Tal ausbreiten und den Tod bringen wird. Im Rot der Lippen ist das verlangende Fleisch, im Knistern des Lächelns der Höllenbrand präsent. Das Feuer, in den roten Lippen, im roten Bart, in der roten Feder verklammert die Süße der Versuchung mit der Pein der Hölle, ist aber auch seit Eichendorff, der die Revolution im Bild eines um sich greifenden Lauffeuers dämonisiert hat – man denke an *Das Schloß Dürande* (1835/36) –, unweigerlich zugleich ein Index politischen Aufruhrs.

Aber derartige Zurechtweisungen einer voreiligen Sympathie mit dem Teufel, wie sie Gotthelf und noch manche biedermeierliche und frührealistische Autoren vorgenommen haben,[5] vermochten trotz des grässlichen Schicksals, das seine Bösewichte zuletzt zuverlässig ereilte, die Attraktivität des Satanismus als Suchbild der Empörung nicht dauerhaft zu beschädigen. Sobald der mühsam ausgehandelte moralische Konsens, der dem Einzelnen Selbstdisziplin abverlangt und der kollektiven Norm nur ein diätetisches Maß an Liberalität zugesteht, wieder als fauler Kompromiss durchschaut wird, schlägt erneut die Stunde der Marodeure und Bravos, der Übermenschen und Dandys, der Anarchisten oder Nihilisten. Der Revolutionär steht, glaubt man der Literatur, genauso mit dem Teufel im Bunde wie aristokratische Wüstlinge oder Lustmörder wie Jack the Ripper. Alle diese Finsterlinge wissen, dass die Erfüllung ihrer Begierden kein dauerhaftes Glück gewährt. Aber des von den Christen gelobten Friedens im Paradies gedenken sie nur voller Verachtung, denn dieses Glück verlangt die Ergebung in den Willen eines Höheren, auf die der Teufelsjünger trotzig verzichtet. Besser die Erfüllung der Lust, wie kurz der Moment der Befriedigung auch dauern mag, als das laue Glück von Keuschheit und Entsagung. Und da die Lust zwar Ewigkeit will, aber Dauer nicht kennt, muss der Satanist die Momente der Lust häufen. Der ewigen, einzigen, unvergänglichen Liebe, die der eine Gott verlangt, stellt er die hohe Frequenz irdischer Liebesekstasen entgegen: Keine Gelegenheit wird ausgelassen, kein Moment bleibt ungenutzt, um Verbrechen auf Verbrechen, Verrat auf Verrat, Lust auf Lust zu häufen.

---

5 Vgl. etwa die von Heiner Boehnke und Hans Sarkowicz (1996) in ihrer Anthologie *Blutiges Biedermeier* versammelten Autoren.

Die Agonie der Aristokraten, der Träger der luziferischen Häresie, tritt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in ihr letztes Stadium ein. Mit der Auswechslung der kulturellen Paradigmen einer aristokratischen Elite durch die eines trägen, utilitaristischen und selbstgefälligen Bürgertums schlägt die Stunde der Dandys: Diese neuen Jünger Satans verachten die Gegenwart als eine Epoche plebejischer Nivellierung und verhöhnen sie in einer herablassenden Ästhetik, die sich nicht nur über Fragen des Stils hinwegsetzt. In rücksichtslosem Nonkonformismus etablieren sie einen narzisstischen Kult der Einzigartigkeit, der wiederum im schönen, stolzen und traurigen Luzifer seine Referenz findet. Keiner unter den Dandys der ersten Stunde hat seinen Abstand zum biederen Geschmack der Zeit radikaler inszeniert als Charles Baudelaire. Sein Blick auf das Aas – *une charogne* – versagt sich der Huldigung an die Schöpfung: In luziferischer Schwermut entdeckt er den Reiz ihrer Auflösung, den Zerfall als das vor Schönheit leuchtende Zerrbild der Harmonie. In den *Fleurs du Mal* entwenden Baudelaires Satanslitaneien – *Les Litanies de Satan* (1857) – dem christlichen Kult die Psalmodie und füllen sie mit neuen Formeln an. Dabei verwandelt sich jedoch auch die Gestalt des Widersachers: Er durchläuft eine Metamorphose vom Rebellen in eigener Sache zum Volkstribun. Der Doppelvers in Baudelaires Litanei rühmt nicht länger Gottes Güte, sondern die Werke seines Widersachers, und das anschließende Antiphon bittet den Leibhaftigen um Beistand – zunächst der Doppelvers: „Du, der du den Dirnen in die Augen und ins Herz den Kult der / Wunde und die Liebe zu den Fetzen gabst", dann das Antiphon: „O Satan, erbarme meines langen Elends Dich" (Baudelaire, 1975: 314 u. 319). Der Satan, den Baudelaire anbetet, ist der wahre Gott der Metropole, jenes Ortes, in dem das moderne Leben die Opfer des Fortschritts an die Ränder gedrückt und dort vergessen hat: die Huren und die Diebe, die Wahnsinnigen und die Schwärmer, die Selbstmörder, die ungewollt Schwangeren und die Bettler. Auch sie, allesamt Kinder des einen Gottes, kennen doch keine andere Instanz, die sich ihrer Nöte erbarmt. Der mit jeder Niederlage stärker gewordene Satan, der „Stab der Verbannten, Lampe der Erfinder, Beichtiger der Gehenkten und Verschwörer" (Baudelaire, 1975: 317), wie es in den *Litaneien* heißt, der „Wahlvater jener, die in seinem schwarzen Zorn Gottvater aus dem irdischen Paradies verjagt hat" (Baudelaire, 1975: 319), wird von Baudelaire in der den Psalm beschließenden Doxologie zur einstweilen noch im Traum liegenden, apokalyptischen Energie der Geschichte umgedeutet und aufgewertet: „Ehre und Lob dir, Satan, in den Höhen des Himmels, wo du herrschtest, und in den Tiefen der Hölle, wo Du besiegt im Schweigen sinnst." (Baudelaire, 1975: 319)

Trug der rebellische Satanismus um 1800 noch das Kainszeichen des Aufruhrs aus dem Majestätsrecht persönlicher Willkür, erfährt er, paradoxerweise durch Baudelaire, den poetischen Nonkonformisten par excellence, seine Aufwertung zum sozialrevolutionären Protest. Giosué Carducci gelingt schließlich 1869 das Kunststück, dionysische Phantasien,

das revolutionäre Vernunftpathos des Frühsozialismus und messianische Motive in seiner Hymne an Satan – *A Satana* – zum satanistischen Erlösungsgesang zu verschmelzen. In dieser Lobpreisung Satans sammeln sich die Opfer der Geschichte, die Erniedrigten und Beleidigten, unter dem Banner des Verdammten und fordern Gott – den Gott „der schuldigen Päpste, /der blutigen Könige" (Carducci, nach: Zacharias, 1982: 183) – vor Luzifers Richterstuhl. In Carduccis apokalyptischer Phantasie sind die Planeten erloschen, es regnet Engel von den Firmamenten herab, der Schrei der hingerichteten Ketzer ruft nach dem in den Tiefen der Ozeane schlummernden Satan als dem Messias eines neuen Zeitalters: „Sei gegrüßt, o Satan, / O Rebellion, / O rächende Macht / der Vernunft." (Carducci, nach: Zacharias, 1982: 187)

Diente bislang der literarische Satanismus vor allem als Ideenreservoir für Apostasie, Transgression und Lust, indem er gegen die von der christlichen Tugend verfügte Einkerkerung der sexuellen Lust rebellierte, steht bei Carducci nicht der Körper, sondern die Vernunft unter dem Protektorat Satans. Es sollte daher nicht lange dauern, bis die Freimaurer Carduccis Text zu ihrer Festhymne erklärten. In der Gestalt Settembrinis, dem ein wenig eitlen, aber doch liebenswürdigen und unerbittlichen Kämpfer für Licht und Vernunft, hat Thomas Mann im *Zauberberg* dem italienischen Freidenker ein Denkmal gesetzt.

LITERATUR

Alighieri, Dante. (o. J.). *Werke: Die Hölle* (PhilaLethes, Übers.). Vollmer.

Baudelaire, Charles. (1975). *Die Satanslitaneien*. In Friedheld Kemp & Claude Pichois (Hrsg.), *Charles Baudelaire: Sämtliche Werke und Briefe in acht Bänden* (unter Mitarbeit von Wolfgang Drost, Bd. 3, S. 314–319). Carl Hanser Verlag.

Boehnke, Heiner, & Sarkowicz, Hans (Hrsg.). (1996). *Blutiges Biedermeier. Schreckliche Geschichten aus der guten alten Zeit*. Eichborn.

Brittnacher, Hans Richard. (2021). Literatur, die unter die Haut geht. Zum pornographischen Subtext des Schauerromans. In Norbert Lennartz & Jonas Nesselhauf (Hrsg.), *Ästhetik(en) der Pornographie. Darstellungen von Sexualitäten im Medienvergleich* (S. 103–120). Nomos.

Brittnacher, Hans Richard. (2025). Böse Frauen – Ergänzende Bemerkungen zu einer Literaturgeschichte des Bösen. In Stefan Keppler-Tasaki, Alice Staskova, & Volkhard Wels (Hrsg.), *Denkräume der Philologie. Festschrift für Peter-André Alt* (S. 173–194). Königshausen & Neumann.

Büchner, Georg. (1992a). *Dantons Tod*. In Henri Poschmann (Hrsg.), *Georg Büchner, Sämtliche Werke, Briefe und Dokumente in zwei Bänden* (unter Mitarbeit von Rosemarie Poschmann, Bd. 1: *Dichtungen*, S. 11–90). Deutscher Klassiker Verlag.

Büchner, Georg. (1992b). *Lenz*. In Henri Poschmann (Hrsg.), *Georg Büchner: Sämtliche Werke, Briefe und Dokumente in zwei Bänden* (unter Mitarbeit von Rosemarie Poschmann, Bd. 1: *Dichtungen*, S. 223–252). Deutscher Klassiker Verlag.

de Sade, Marquis. (1987). *Justine oder Die Leiden der Tugend gefolgt von Juliette oder die Wonnen des Lasters. Roman aus dem Jahr 1797*. (Michel Farin & Hans-Ulrich Seifer, Hrsg.). Greno.

Die andere Bibel mit Altem und Neuem Testament. (1990). Ediert und bearbeitet von Alfred Pfabigan. Eichborn.

Gotthelf, Jeremias. (1987). *Die schwarze Spinne*. Insel.

Lewis, Matthew Gregory. (1971). *Der Mönch*. Carl Hanser Verlag.

Mann, Thomas. (1980). *Doktor Faustus. Das Leben des Tonsetzers Adrian Leverkühn. Erzählt von einem Freunde.* Gustav Fischer Verlag.

Milton, John. (1966). *Das verlorene Paradies. Das wiedergewonnene Paradies* (Erstes Buch). Winkler.

Osterkamp, Ernst. (1979). *Luzifer. Stationen eines Motivs*. Walter de Gruyter.

Schiller, Friedrich. (1988). *Die Räuber*. In Gerhard Kluge (Hrsg.), *Friedrich Schiller, Werke und Briefe in 12 Bänden* (Bd. 2: *Dramen I*, S. 9–312). Deutscher Klassiker Verlag.

Sloterdijk, Peter. (1983). *Kritik der zynischen Vernunft* (Bd. 1). Suhrkamp.

von Kleist, Heinrich. (1997). Brief an Wilhelmine Zenge vom 14. September 1800. In Klaus Müller-Salget & Stefan Ormanns (Hrsg.), *Heinrich von Kleist, Sämtliche Werke und Briefe* (Bd. 4, S. 121). Deutscher Klassiker Verlag.

Weber, Ingeborg. (1983). *Der englische Schauerroman. Eine Einführung*. Artemis.

Zacharias, Gerhard. (1982). *Der dunkle Gott. Die Überwindung der Spaltung von Gut und Böse. Satanskult und schwarze Messe*. Limes.

Hans Richard Brittnacher, **Prof. Dr.**, Studium in Marburg und Berlin, war Lektor, wiss. Mitarbeiter, Oberassistent und bis 2019 apl. Professor am Institut für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft und Niederlandistik der Freien Universität Berlin. Lehrtätigkeiten in Bari (Italien), Bern, Wien und an der Duke University in Durham (NC). Arbeitsschwerpunkte: Intermedialität der Phantastischen Literatur, des Goethezeitalters, der Romantik und des Fin de siècle; Literatur und Religion, Minderheiten. Herausgeber der Reihe Projektionen bei edition text + kritik. Wichtigste Veröffentlichungen: *Ästhetik des Horrors* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994); *Erschöpfung und Gewalt. Opferphantasien in der Literatur des Fin de siècle* (Weimar, Wien: Bohlau, 2011); *Leben auf der Grenze. Klischee und Faszination des Zigeunerbildes in Literatur und Kunst* (Göttingen: Wallstein, 2012).

Kontakt: hansrich[at]zedat.fu-berlin.de

ZITIERNACHWEIS:

Brittnacher, Hans Richard. (2026). Techtelmechtel mit dem Teufel in der europäischen Literatur des langen 19. Jahrhunderts: Ein Versuch. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 5–21. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-01

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 23–35
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-02

OPEN ACCESS
CC BY SA

Literaturwissenschaft

ROSMARIE ZELLER | ORCID: 0009-0007-8752-7073
Universität Basel
Departement für Sprach- und Literaturwissenschaft

REKLAME, ZEITUNGEN UND DIE POETIK DES ROMANS DER FRÜHEN MODERNE

Abstract

Die Autoren der frühen Moderne, die den Roman mehrheitlich in einer Krise sahen, haben sich ausführlich mit modernen Medien wie Reklame und Zeitung auseinandergesetzt. Sie stellen keine einfach Zeitung lesenden Figuren mehr dar, sondern die Zeitung wird wie die Reklame zum Sprachmaterial, das die ursprüngliche, auf eine konkrete Realität zielende Bedeutung verloren hat und neue Bedeutungen generiert. Der Roman wird so zu einem Gegenmodell der Zeitung. Er bildet nicht einfach die Wirklichkeit ab, sondern reflektiert über die Wirklichkeitsabbildung. In dem Artikel wird die Funktion von Reklame und Zeitung in drei Romanen der Frühen Moderne von Robert Walser, Alfred Döblin und Robert Musil analysiert.

Schlüsselwörter

Robert Musil, Alfred Döblin, Robert Walser, moderner Roman, Zeitung, Reklame

ADVERTISING, NEWSPAPERS, AND THE POETICS OF THE EARLY MODERN NOVEL

Abstract

The authors of early modernism, most of whom viewed the novel as being in crisis, engaged extensively with modern media such as advertising and newspapers. They no longer depict figures simply reading a newspaper; rather, the newspaper – like advertising – becomes linguistic material that has lost its original meaning, which was tied to a concrete reality, and generates new meanings.

The novel thus becomes a counter-model to the newspaper. It does not simply depict reality, but reflects on the depiction of reality. The article analyzes the function of advertising and newspapers in three early modern novels by Robert Walser, Alfred Döblin, and Robert Musil.

Keywords

Robert Musil, Alfred Döblin, Robert Walser, novel, newspaper, advertisement

REKLAMA, GAZETY I POETYKA POWIEŚCI WCZESNEGO MODERNIZMU

Abstrakt

Autorzy wczesnego modernizmu, którzy w większości uważali, że powieść znalazła się w kryzysie, intensywnie zajmowali się nowoczesnymi mediami, takimi jak reklama i prasa. Nie ukazują już postaci po prostu czytających gazety, lecz gazeta staje się – podobnie jak reklama – materiałem językowym, który utracił swoje pierwotne znaczenie ukierunkowane na konkretną rzeczywistość i generuje nowe znaczenia. Powieść staje się zatem modelem przeciwstawnym do gazety. Nie odzwierciedla po prostu rzeczywistości, lecz jest raczej refleksją nad możliwością odzwierciedlania rzeczywistości. W artykule analizowana jest funkcja reklamy i gazet w trzech wczesnomodernistycznych powieściach Roberta Walsera, Alfreda Döblina i Roberta Musila.

Słowa kluczowe

Robert Musil, Alfred Döblin, powieść, gazeta, reklama

1 ZEITUNG

Um die Wende zum 20. Jahrhundert, als die Zeitungen zum verbreitetsten Medium wurden, wo sie spannende Geschichten berichten, muss sich der Roman neu positionieren. Ähnlich wie sich die Maler nach der Erfindung der Fotografie bewusst gemacht haben, dass die Fotografie die Realität besser wiedergeben kann als die Malerei und daher ihren Fokus auf die Problematisierung der Wahrnehmung verschoben haben, so haben sich die Autoren der Frühen Moderne bewusst gemacht, dass die Zeitungen das Neue berichten und dass der Roman nicht in Konkurrenz zu den Zeitungen treten und das erzählen soll, was die Journalisten viel besser können. Sie erkannten somit, dass der Roman über die Art der Wahrnehmung der Wirklichkeit oder die Darstellung der Wirklichkeit reflektieren soll. So wundert es nicht, dass alle bedeutenden Autoren der Frühen Moderne sich Gedanken zum Verhältnis von Roman und Zeitung gemacht und viel über die sogenannte Krise des Romans

nachgedacht haben. Alfred Döblin schreibt: „Der Roman kann sich schwer als Kunstäußerung behaupten, das macht der scheinbare fließende Übergang vom ausführlichen, romanhaften Zeitungsbericht zum Roman." (Döblin, 1989a: 126) Auf der einen Seite bedroht die Zeitung den Roman, auf der anderen Seite ist das einfache Erzählen für die Darstellung der modernen Realität nicht mehr adäquat. So bemerkt Döblin in seiner Besprechung des *Ulysses* von Joyce:

> […] die Zeitungen sind groß geworden, sind das wichtigste, das verbreitetste Schrifterzeugnis, sind das tägliche Brot aller Menschen. Zum Erlebnisbild des heutigen Menschen gehören ferner die Straßen, die sekündlich wechselnden Szenen auf der Straße, die Firmenschilder, der Wagenverkehr. (Döblin, 1999: 132)

Es ist bezeichnend, dass Döblin die Zeitung gleichwertig mit dem öffentlichen Raum der Straße und den Firmenschildern nennt und dass für ihn die Zeitung mit der ebenfalls typisch modernen Vorstellung der Geschwindigkeit, des Tempos verbunden ist. Dieser letzte Aspekt findet sich zum Beispiel auch in Erich Kästners Roman *Fabian* – nicht nur muss die Zeitung in hohem Tempo fertiggestellt werden, sondern sie berichtet auch in einem unrealistisch schnellen Tempo, wie sich am Beispiel von Labudes Selbstmord zeigt, über den die Zeitungen berichten, bevor der Vater benachrichtigt ist (vgl. Kästner, 1998: 160, 163). Es ist diese Geschwindigkeit, die auch zur Oberflächlichkeit der Lektüre führt, welche gemäß Döblin die Lesegewohnheiten des Publikums verdorben hat, so dass es nicht mehr fähig ist, komplexere Strukturen zu rezipieren:

> Die Vereinfachung des Romans auf jene fortschreitende eine Handlung hin hängt mit der zunehmenden, raffiniert gezüchteten Leseunfähigkeit des Publikums zusammen. Zeit ist genug da, aber sie werden völlig ruiniert durch die Zeitungen. Ungeduld ist das Maß aller ihrer Dinge, Spannung das A und das Z des Buches. (Döblin, 1989a: 126)

In einer satirischen Passage stellt sich der Erzähler in Robert Musils *Mann ohne Eigenschaften* vor, wie es wäre, wenn Platon in einer Zeitungsredaktion auftauchte und aufgefordert würde, „binnen drei Wochen einen Band philosophischer Reisebriefe zu schreiben und einige seiner bekannten Kurzgeschichten" zu verfilmen, wie er später, wenn die Sensation seines Auftauchens vorbei wäre, noch ab und zu in einem Feuilleton über seine Ideen schreiben dürfte, „aber möglichst locker und flott, nicht so schwer im Stil, mit Rücksicht auf den Leserkreis" (Musil, 1978a: 325). Marcel Proust lässt seinen Helden Swann sagen, man sollte die Literatur in der Zeitung abdrucken, weil die Leute nur noch Zeitung lesen und selten zu einem Buch greifen. In der Zeitung liest man aber nur unbedeutende Dinge und verliert damit seine Zeit. Wenn diese Dinge in Büchern ständen, die ohnehin niemand liest, würde man keine Zeit mit unbedeutenden Nachrichten verschwenden. Für Musil ist durch die Zeitungen

das Erzählen selbst in die Krise geraten: „Wir wollen uns nichts mehr erzählen lassen, betrachten das nur als Zeitvertreib. […] Das Neue erzählt uns die Zeitung, das gern Gehörte betrachten wird als Kitsch." (Musil, 1978b: 1412) Die Zeitung wird sozusagen zum Feind des Romans, der mit den Sensationen der Zeitung nicht mithalten kann.

Zugleich ist den Autoren bewusst, dass die Zeitungen nicht einfach die Wirklichkeit und Wahrheit berichten. So schreibt Döblin:

> Da passieren alle Tage alle möglichen Dinge. Man kann einige Punkte daraus für Zeitungen „berichten": dann ist das eine Lokalnotiz. Man macht es breiter, wird es schon schwieriger. Es ist schon keine Lokalnotiz mehr, es ist schon etwas wie eine „Erzählung". Man merkt, worauf ich hinaus will: die Wirklichkeit, die da sein soll, die passiert sein soll, ist im Handumdrehen eine problematische Sache. Was ich mir herausfische, ist sofort ein Arrangement von mir. (Döblin, 1999: 285)

Karl Kraus stellt in *Die letzten Tage der Menschheit* konkret dar, wie journalistische Berichte aus Vorgefertigtem entstehen und die Journalistin Schalek sogar die Offiziere der eigenen Armee gefährdet, um zu sensationellen Informationen zu kommen. In Erich Kästners *Fabian* muss Fabian auf der Zeitungsredaktion zusehen, wie man eine Nachricht von 40 Toten in Kalkutta fabriziert, um eine Zeitungsspalte zu füllen (Kästner, 1998: 25–26). Damit bekommt die Zeitung innerhalb des literarischen Werks eine neue Funktion – sie ist nicht mehr unbedingt das Medium des wirklich Geschehenen, des Wahren, wie sie es in der Literatur des Realismus noch war, wo z. B. Botho von Rienäcker in Fontanes *Irrungen Wirrungen* der Zeitung entnimmt, dass Frau Nitsch gestorben ist und dass Lene geheiratet hat. Die Zeitung wird vielmehr zum Ort der Lüge, des Unkontrollierbaren, wo sich das Neben- und Durcheinander der modernen Welt manifestiert.

2 REKLAME

Die Reklame ist mit den Zeitungen bedeutend geworden, die um die Jahrhundertwende voller Kleinanzeigen sind. So wundert es nicht, dass im Roman der Frühen Moderne neben dem Journalismus und den Zeitungen auch die Reklame thematisiert wird. Eine originelle Verwendung von Reklame macht Robert Walser in seinem Roman *Der Gehülfe*. Der Ingenieur und Patron des Angestellten Joseph Marti, Herr Tobler, hat eine Reklame-Uhr erfunden, welche im ganzen Text immer wieder vorkommt. Da sie nur aus der beschränkten Perspektive des Gehülfen geschildert wird, können wir nicht feststellen, ob die Erfindung wirklich so unsinnig ist, wie sie in der Beschreibung Martis erscheint. Joseph Marti, der sich am zweiten Tag seiner Anwesenheit im Büro von Herrn Tobler, mit „dem Wesen der Reklame-Uhr" bekannt machen will, sieht in ihr zunächst vor allem einen dekorativen Gegenstand, eine „dekorative

Uhr", „eine äußerst hübsch aussehende Uhr", deren Nützlichkeit darin besteht, dass man sie in Straßenbahnwagen hängen kann, so dass die Menschen ihre Taschenuhren nach ihr richten können „und jederzeit wissen, wie spät oder wie früh es am Tage ist" (Walser, 1978: 15). Der angebliche Nutzen der Uhr löst sich in nichts auf, wenn man bedenkt, dass man, wenn man über eine Taschenuhr verfügt, schon weiß, „wie spät oder früh es am Tage ist". Man könnte sich allenfalls vorstellen, dass die Uhr jenen nützt, die keine Taschenuhr besitzen, aber von denen ist nicht die Rede. Eine andere nützliche Funktion könnte sein, dass die Uhr in der Straßenbahn genauer geht als die Taschenuhr, aber auch dafür gibt es keinen Hinweis. Erst an zweiter Stelle sieht Joseph als besonderen Vorzug der Uhr, dass sie „mit dem Reklamewesen verbunden" (Walser, 1978: 15) ist. Zu diesem Behufe hat man ihr ja ein einfaches oder doppeltes Adlerflügelpaar aus scheinbarem Silber oder gar Gold angehängt, zwecks zierlicher Bemalung. Und was wird man anderes darauf malen wollen als die genauen Adressen von Firmen, die sich dieser Flügel oder Felder, wie der technische Ausdruck lautet, zur nutzbringenden Insertion bedienen. Die anschließende Überlegung, dass die Herstellung der Uhr viel Geld koste, entlarvt die Idee vollends als Unsinn. Da sollen Firmen bezahlte Reklame auf einer Uhr anbringen, die zu nichts anderem dient, als den Leuten die Zeit zu zeigen, die sie eh schon kennen. Warum dann die Reklame nicht auf einer Tafel anbringen statt sie noch mit einer teuren Uhr zu kombinieren? Die vollkommen überflüssige Reklame-Uhr wird so zum Sinnbild des Scheins, den Herr Tobler sowohl im Geschäft als auch im Privatleben aufrecht erhält. Denn Herr Tobler spekuliert nicht mit Geld, sondern mit Reklame, und das halte ich für durchaus bezeichnend für den modernen Roman und seine Weltdarstellung.

Mit Geld hat man im realistischen Roman allenfalls spekuliert, wie z. B. in Gottfried Kellers *Martin Salander*. Im modernen Roman der Uneigentlichkeit treten die Reklame, Gerüchte, Falschmeldungen an die Stelle des Geldes. Man denke nur an eine Figur wie Arnheim im *Mann ohne Eigenschaften*, der als Freund der Journalisten selbst zu seiner eigenen Propaganda beiträgt. Im Roman betrügt man mit der Sprache, und zwar tun dies nicht nur die Figuren des Romans, sondern manchmal auch der Erzähler selbst. So erfahren wir auch nirgends in Walsers Roman, was es nun wirklich mit der Reklame-Uhr auf sich hat, ob sie tatsächlich eine sinnlose Erfindung ist, wie sie uns aus der Beschreibung des Gehülfen entgegentritt, oder ob der Gehülfe nicht fähig war, ihren eigentlichen Sinn zu erkennen. Walsers Reklame-Uhr steht für einen Aspekt des Romans der Moderne, den Nathalie Sarraute in ihrer Schrift *L'ère du soupçon* als eine Art generelles Misstrauen des Lesers gegenüber dem Text und dem Erzähler beschrieben hat. Die Reklame-Uhr ist der Inbegriff der Falschheit, und sie wird uns zusätzlich aus einer inadäquaten, man könnte sagen ‚falschen' Perspektive präsentiert. Wir sollen erkennen, dass es nicht um die Reklameuhr geht, sondern darum, uns bewusst zu machen, dass wir nicht wissen, was wahr und was falsch ist.

Alfred Döblin bombardiert seinen Leser geradezu mit Reklame. Wenn Döblin und in anderer Weise auch Musil die erzählend-beschreibende Darstellungsweise des Realismus für die Darstellung der modernen Welt als nicht mehr adäquat bezeichnen, können sie nicht einfach ihre Figuren die Zeitung oder Reklametafeln lesen lassen und damit einen Realismuseffekt erzielen. Zwar greift Döblin zu Beginn von *Berlin Alexanderplatz* noch zu diesem Mittel, indem Franz Biberkopf die Zeitungsausrufer hört: „Zwölf Uhr Mittagszeitung", „B. Z.", „Die neue Illustrierte", „Die Funkstunde neu" „Noch jemand zugestiegen?" (Döblin, 1977: 13). In der Folge aber werden die immer wieder eingebauten Schlagzeilen, Zeitungsnachrichten und Reklamen kaum je in abbildender Funktion und aus der Perspektive einer einzigen Figur wiedergegeben. Sowohl bei der Beschreibung des Rosenthaler Platzes im zweiten Buch wie des Alexanderplatzes im vierten Buch wird kein fester Standpunkt eingenommen, so dass die verschiedenen Informationen topographisch nicht zugeordnet werden können. Es entsteht der Eindruck einer völligen Heterogenität, die noch dadurch verschärft wird, dass Firmentafeln, Reklame und politische Informationen, die vielleicht auf Plakaten stehen, miteinander vermischt werden. Es gibt für diese Informationen weder jemanden, der sie rezipiert, noch gibt es einen feststellbaren Sender. Die Äußerungen werden aus ihrem Kontext gerissen, sie verlieren dadurch ihre referentielle Funktion und werden zu reinem Sprachmaterial. Die fehlende Referenz bzw. die fehlende Bedeutung des Mitgeteilten wird dadurch betont, dass sich öfters eine Stimme an einer unbedeutenden, willkürlichen Einzelheit festhakt und sie hinterfragt. Bei der Beschreibung des Rosenthaler Platzes im zweiten Buch heißt es beispielsweise:

> Diverse Fruchtbranntweine zu Engrospreisen, Dr. Bergell, Rechtsanwalt und Notar, Lukutate, das indische Verjüngungsmittel der Elefanten, Fromms Akt, der beste Gummischwamm, wozu braucht man die vielen Gummischwämme. (Döblin, 1977: 52)

Die Perspektive der Aufzählung wird durch die Frage, wozu man die Gummischwämme braucht, aufgebrochen und die Aufmerksamkeit von der Beschreibung des Ortes auf eine Frage gelenkt, die komplett unwichtig ist. Die Stelle ist typisch für Döblins Romankonzeption, welche danach tendiert, Hierarchien aufzulösen, ‚Wichtiges' und ‚Unwichtiges' gleich zu behandeln.

Im Falle der Beschreibung des Alexanderplatzes im 4. Buch kommen zu den Anpreisungen von Waren noch politische Schlagzeilen oder vielleicht auch Plakate mit politischen Inhalten dazu:

> Destillen, Restaurationen, Obst- und Gemüsehandel, Kolonialwaren und Feinkost, Fuhrgeschäft, Dekorationsmalerei, Anfertigung von Damenkonfektion, Mehl- und Mühlenfabrikate […] – Deutsche Volksgenossen, nie ist ein Volk schmählicher getäuscht worden, nie wurde eine Nation schmählicher

> ungerechter betrogen als das deutsche Volk. Wißt ihr noch wie Scheidemann am 9. November 1918 von der Fensterbrüstung des Reichtags uns Frieden, Freiheit und Brot versprach? Und wie hat man das Versprechen gehalten! – Kanalisationsartikel, Fensterreinigungsgesellschaft, Schlaf ist Medizin, Steiners Paradiesbett. (Döblin, 1977: 131)

Durch die Zusammenstellung dieser heterogenen Firmentafeln, Reklamen und politischen Nachrichten ohne jeden Kontext wird die politische Nachricht entwertet, sie steht zwischen Mehl- und Mühlenfabrikaten und Kanalisationsartikeln. Andererseits wird auf der sprachlichen Ebene eine neue Kohärenz hergestellt, ein metonymischer Bezug zwischen den Mehl- und Mühlefabrikaten und dem Brot, das Scheidemann versprochen hat, zwischen dem Paradies, das dieser versprochen hat und den Paradiesbetten der Firma Steiner, die offenbar als ‚Schlaf-Medizin' dienen. Eine Seite später – im Zusammenhang mit der Aufzählung von Wach- und Schließgesellschaften – tauchen zwischen der „Wachgesellschaft", der „Sherlock-Gesellschaft" und der „Wachgesellschaft für Berlin und Nachbarorte" plötzlich „Sherlock Holmes gesammelte Werke von Conan Doyle" (Döblin, 1977: 132) auf, ohne dass man wüsste, wie sie unter diese Firmen geraten. Gehören sie zu „Gesamtausgaben führender Dichter und Denker" (Döblin, 1977: 131), die eine Seite vorher erwähnt wurden, oder sind sie rein sprachlich motiviert als Assoziation zur „Sherlock-Gesellschaft"?

Die instruktivste Stelle von Döblins Umgang mit öffentlichem Gerede von Reklame, Schlagzeilen, Anpreisungen scheint mir jene sich über zwei Seiten hinziehende Passage über das Plakat zu sein, welches Reklame macht für das Theaterstück *Cœur-Bube*, das „anmutigen Humor mit tieferem Sinn vereinigt" (Döblin, 1977: 207). Statt es bei der Wiedergabe dieser Anzeige bewenden zu lassen, macht sich der Erzähler Gedanken darüber, warum die Berliner verhindert sein könnten, der Aufforderung, eine Aufführung zu besuchen, nachzukommen. Sie könnten ortsabwesend sein, sie könnten krank sein, sie könnten gar nichts von dem Stück erfahren haben, schließlich könnte es auch Menschen geben, die an der Wahrheit und Wichtigkeit des Mitgeteilten zweifeln, „nicht an der Wahrheit des Vorhandenseins des Plakats, sondern an der Wahrheit auch Wichtigkeit seines durch Drucktypen wiedergegebenen Inhalts" (Döblin, 1977: 207–208). Der Erzähler liest hier einen Text, dessen Funktion es ist, etwas anzupreisen, auf seinen Wahrheitsgehalt hin und prüft die Relevanz des Informationsgehaltes, wie er das schon bei den Gummischwämmen getan hat. Gleichzeitig verwendet Döblin als Schriftsteller viel Text auf diese offenbar unwichtige Nachricht, die tatsächlich wenig mit dem Roman zu tun hat. Man kann die Stelle aber auch auf den Roman selbst beziehen, denn wir als Leser zweifeln auch nicht am Vorhandensein des Romantextes, wohl aber vielleicht an der Wahrheit und vor allem an der Wichtigkeit des uns Mitgeteilten. Das Theaterstück im Jahre 1928 interessiert uns wahrscheinlich noch weniger als die meisten Berliner damals.

Um die Frage nach der Wahrheit der Anpreisung hervorzuheben, lässt sich der Erzähler zu Wortspielen hinreißen:

> Sie könnten mit Unbehagen, mit Mißgefühl und Widerstreben, vielleicht mit Ärger dort lesen die Feststellung, daß die Komödie ‚Cœur-Bube' eine reizende Komödie ist, wen reizt sie, was reizt sie, womit reizt sie, wie kommt man dazu, mich zu reizen, ich habe nicht nötig, mich reizen zu lassen. (Döblin, 1977: 208)

Die Sprache macht sich an dieser Stelle selbständig, indem der Ausdruck „reizende Komödie" durch die Deklination von „reizen" als Cliché entlarvt wird. Damit wird Döblins Text zum Gegenteil des Clichés und der völlig automatisierten Sprache der Reklame: er verweist uns auf die ursprüngliche Bedeutung.

Der Ausdruck „tieferer Sinn" wird ebenfalls Gegenstand der Destruktion:

> Sie lassen sich auch nicht übertölpeln durch den Hinweis, daß ja tieferer Sinn mit dem bedauerlich anmutigen Humor verbunden ist. […] Tieferer Sinn muß allemal allein dastehen. Anmutiger Humor ist zu beseitigen, wie Karthago von den Römern beseitigt wurde oder andere Städte auf andere Weise, auf die sie sich nicht mehr besinnen können. Manche Leute glauben überhaupt nicht an den tieferen Sinn, der in dem Stück ‚Cœur-Bube' steckt, das von den Litfaßsäulen angepriesen wird. Ein tieferer Sinn: warum ein tieferer und kein tiefer. Soll tieferer tiefer sein als tief? (Döblin, 1977: 208)

Dass solche Passagen primär einen metaliterarischen Aspekt haben, wird explizit gemacht, wenn es im Anschluss daran heißt:

> Wir kehren nach diesem lehrreichen Exkurs über öffentliche und private Ereignisse in Berlin, Juni 1928, wieder zu Franz Biberkopf, Reinhold und seiner Mädchenplage zurück. Es ist anzunehmen, daß auch für diese Mitteilung nur ein kleiner Interessentenkreis vorhanden ist. (Döblin, 1977: 209)

Wird hier die Sprache der Reklame durch Sprachspiele als inhaltslos entlarvt, so gibt es andere Stellen im Roman, wo die pathetische Sprache des Erzählers durch die Sprache der Reklame relativiert wird. Ein Beispiel mag genügen, welches sich vielleicht nicht zufällig in der Nähe des eben zitierten Abschnitts befindet. Franz Biberkopf ist im Begriff, sich der Pums-Bande anzuschließen. Das daraus entstehende Unglück wird angekündigt mit einem Zitat aus Schillers *Lied von der Glocke*:

> Doch mit des Geschickes Mächten ist kein ewiger Bund zu flechten. Und das Schicksal schreitet schnell. Tragen Sie, wenn Sie am Schreiten behindert sind, Leisers Schuh. Leiser ist das größte Schuhhaus am Platze. Und wenn Sie nicht schreiten wollen, fahren Sie: NSU ladet Sie zu einer Probefahrt im Sechszylinder ein. (Döblin, 1977: 210)

Bei Schiller heißt es: „Und das Unglück schreitet schnell." Döblin hat das Unglück durch Schicksal ersetzt, obwohl wir an dieser Stelle des Romans schon längst verstanden haben, dass es in der modernen Welt kein Schicksal mehr gibt. Der Erzähler, so könnte man sagen, spricht hier genauso falsch wie die Reklame: er gebraucht große Wörter, die aber nicht zutreffen. Er fasst das Wort „schreiten" wörtlich statt metaphorisch auf und erzeugt falsche Wörter, indem von Behinderung am Schreiten die Rede ist – statt von Gehbehinderung, oder indem er sagt „wenn sie nicht schreiten wollen" statt ‚wenn sie nicht gehen wollen'. Wo wir erwarten, dass uns die Folge des schnell schreitenden Schicksals von Franz Biberkopf gezeigt wird, erfahren wir etwas über Schuh- und Automarken. Es wird nicht zielgerichtet erzählt und die mit der Nennung von Firmennamen scheinbar auf die Wirklichkeit hin zielende Sprache wird in eine poetische Sprache verwandelt, indem die Denotation verschwindet – auf Kosten der Konnotation. Die Kohärenz des Textes wird nur noch über Wortassoziationen und nicht mehr über den narrativen Zusammenhang hergestellt, was an dieser Stelle besonders deutlich ist. Reklame eignet sich für dieses Verfahren gut, weil sie gerade in ihrer Zeitgebundenheit im Kontext des Romans ihres Referenten beraubt ist und so wirklich nur noch Wortmaterial ist, dass zahlreiche Bedeutungen freigeben kann.

Eine letzte Stelle soll illustrieren, was geschieht, wenn man einen literarischen Text wie eine Zeitungsnachricht liest. Es geht um Zeitschriften, die ein Kollege von Franz verkauft und die sich dieser ansieht, um sich zu überzeugen, ob Zeitschriften verkaufen ein Beruf für ihn wäre. Offensichtlich handelt es sich dabei teilweise um pornographische oder jedenfalls Zeitschriften zum Sexualleben. Plötzlich stößt er in einem Artikel auf einen Satz, der sich auf eine Szene aus D'Annunzios *Lust* bezieht:

> Hier sind die Gedanken so von der ihm fernen Geliebten erfüllt, daß ihm in einer Liebesnacht mit einer Frau, die ihm als Ersatz dient, der Name der wahren Geliebten gegen seinen Willen entflieht. Da schlägts dreizehn. Nee, du Kollege, mit so was, da mach ich nicht mit. […] Als Ersatz dient. Kautschuk als Gummi. […] Nimmt sich ne andere, weil er seine grade nicht hat, und die neue merkts und dann ist gut und die soll vielleicht nicht piepen? Das läßt der drucken der Spanier. (Döblin, 1977: 75)

Sein Kollege versucht, ihn zu beruhigen, er könne ja mit seinem bisschen Verstand nicht verstehen, „was so einer ein richtiger Schriftsteller und noch dazu n Spanier oder Italiener, was der meint" (Döblin, 1977: 75). Aber

> Franz liest weiter: „Eine große Leere und Schweigen füllte darauf ihre Seele." Ist ja zum Bäumeklettern. Das soll mir einer weismachen. […] Seit wann Leere und Schweigen. Da kann ich mitreden, so gut wie der, und die Mädels werden da auch nicht anders sein als woanders. (Döblin, 1977: 75)

Darauf erzählt Franz, wie einmal eine seiner Freundinnen in seinem Notizbuch eine Adresse einer anderen Frau gefunden und darauf losgebrüllt habe. Sein hilfloser Kollege kann darauf nur sagen, dass es der Vorteil des Geschäftes ist, dass der Käufer die Zeitung behält. Wenn also „Quatsch drin stehe", störe das nicht, „den interessieren ja doch bloß die Bilder" (Döblin, 1977: 75). Abgesehen davon, dass Franz hier plötzlich moralische Gesichtspunkte anwendet, die er sonst in seinem Leben nicht befolgt, besteht der Reiz der Passage natürlich in der Kritik des literarischen Textes durch die Erfahrung von Franz Biberkopf. Wie an anderen Stellen der Erzähler die Wirklichkeit von Reklame, Firmenschildern und Zeitungsnachrichten befragt, so befragt hier Franz Biberkopf einen poetischen Text auf seinen Realitätsgehalt hin. Dichtung wird referentiell gelesen, während die Reklame zum Objekt poetischen Spiels wird.

3 ZEITUNG UND INDIVIUUM

Die Zeitung wird in der modernen Literatur zunehmend auch als Abbild für das Chaos der modernen Welt gesehen, für die fehlende Ordnung und Hierarchie, aber auch für die Bedeutungslosigkeit des Einzelnen. Ulrich, der Mann ohne Eigenschaften, führt die Zeitung gegenüber dem sich an Goethes Ganzheit orientierenden Freund Walter als Beispiel dafür an, dass es keine Ganzheit und auch keine ganzen Menschen mehr gebe:

> Du brauchst bloß in eine Zeitung hineinzusehen. Sie ist von einer unermeßlichen Undurchsichtigkeit erfüllt. Da ist die Rede von so vielen Dingen, daß es das Denkvermögen eines Leibniz überschritte. Aber man merkt es nicht einmal. Man ist anders geworden. Es steht nicht mehr ein ganzer Mensch einer ganzen Welt gegenüber, sondern ein menschliches Etwas bewegt sich in einer allgemeinen Nährflüssigkeit. (Musil, 1978a: 217)

Döblin sieht dies ganz ähnlich, wenn er feststellt:

> Das Heroische, überhaupt die Wichtigkeit des Isolierten und der Einzelpersonen ist stark zurückgetreten, überschattet von den Faktoren des Staates, der Parteien, der ökonomischen Gebilde. Manches davon war schon früher, aber jetzt ist wirklich ein Mann nicht größer als die Welle, die ihn trägt. (Döblin, 1999: 132)

Der Zusammenhang von Verlust der Individualität und Journalismus wird von Musil immer wieder thematisiert, ein deutliches Beispiel ist die Umsetzung der Auskünfte, die Ulrich einem Journalisten über den Lebenslauf seines Vaters gibt: „Der Journalist hatte für alle Auskünfte, die er empfing, sechs- und achtspännige Formeln bereit gehabt: großer Gelehrter, geöffneter Weltsinn, vorsichtig-schöpferischer Politiker, universale Begabung usw." (Musil, 1978a: 693) Ulrichs Vater ist damit in jenen Formeln eingefangen, die nichts Persönliches mehr

übriglassen. Das hatte Ulrich schon gleich zu Beginn des Romans erkannt, als er den Satz vom „genialen Rennpferd" las, welcher dem Journalisten „der Geist der Gemeinschaft in die Feder diktiert hat" (Musil, 1978a: 44). Das Sprachrohr dieser Gemeinschaft, die sich als „man" äußert, wird im *Mann ohne Eigenschaften* u. a. in der Figur von Regierungsrat Meseritscher personifiziert, der alles weiß und über alles berichtet, aber keine Erfindung seiner Zeit versteht: „Es genügte ihm vollauf, all das vorhanden und gegenwärtig zu wissen" (Musil, 1978a: 999), sagt der Erzähler von ihm. Er ist der perfekte Repräsentant des „Seinesgleichen geschieht", der mit der vorgefertigten Sprache die Oberfläche beschreibt, zum Beispiel die Roben der Damen. Döblin hatte in seinen Reflexionen zum epischen Werk geschrieben, dass der Dichter nicht einfach wirkliche Berichte imitieren, die Oberfläche nachahmen soll, er soll vielmehr in die Realität eindringen, sie durchstoßen: „[Die Romanschriftstellerei] imitiert, ohne in die Realität einzudringen oder sie gar zu durchstoßen, einige Oberflächen der Realität." (Döblin, 1989d: 219)

Musils Vorstellung, dass die Journalisten über eine vorgefertigte Sprache, über einen Vorrat an Worten verfügen, die sie irgendwie anbringen müssen, erklärt, dass Arnheim ein „Freund der Journalisten" (Musil, 1978a: 325) ist. Die Schreibenden möchten „ihre vorrätigen Worte ohne Verlust an den Mann" (Musil, 1978a: 326) bringen, das heißt, sie möchten sie auf eine angemessene Person anwenden. So sind sie froh, wenn sie ihre Worte auf einen Mann wie Arnheim anwenden können, dessen Bedeutung unbestritten ist und dessen Absicht es ist, sich seinen Zeitgenossen verständlich zu machen. Nicht zufällig braucht Musil hier die Sprache der Wirtschaft, die er im Zusammenhang mit Arnheim öfters verwendet, denn für ihn sind Zeitungen, wie uns zu Beginn des Kapitels erklärt wird, nicht etwa „Laboratorien und Versuchsstätten des Geistes", was sie auch sein könnten, sondern „Magazine und Börsen", wo – so können wir ergänzen – Bekanntes gehortet und gehandelt wird. Damit gehören sie zur Welt Arnheims, der nichts anderes tut als das schon Gedachte und Gesagte noch einmal zu formulieren: „Will man rasch und sicher berichten können, was es Neues gibt", heißt es von Regierungsrat Meseritscher, „so darf das Neue nicht allzu verschieden sein vom Alten, das man schon kennt" (Musil, 1978a: 1000).

Selbst den Anzeigen, die Ulrich auf einer Anzeigentafel liest, fehlt es an Erkenntnisgewinn, obwohl sie ja das Neue anzeigen sollten:

> Sie kamen ihm mit ihren stehenden Wendungen verwandt vor, die von den Personen beliebter Romane in wichtigen Lebenslagen geäußert werden, und er las: „Haben Sie schon etwas so Angenehmes und Praktisches getragen wie den Topinam-Seidenstrumpf?" „Durchlaucht amüsiert sich." „Die Bartholomäusnacht neu bearbeitet." (Musil, 1978a: 865)

Die Anzeigen als Erscheinungsform des modernen Lebens können ihrer Aufgabe, diese Moderne auch geistig zu repräsentieren, nicht nachkommen, weil sie mit fertigen, altmodischen Mustern arbeiten. Sie können ihre Aufgabe, das Neue zu vermitteln, nicht erfüllen, weil sie lediglich als Börse oder Magazin funktionieren. Die geistige Seite der Moderne repräsentieren kann in der Gegenwart offensichtlich nur noch die Kunst. Sie tut dies aber nicht mehr wie im Realismus durch eine sinnvolle Auswahl der Realitätselemente, sondern indem sie uns gerade das Neben- und Durcheinander dieser Elemente präsentiert, sei es wie bei Döblin durch das Prinzip der Montage, oder sei es, indem sie die Welt als Magazin und Börse abbildet, wie dies Musil im Handlungsstrang der Parallelaktion tut, die das ganze Durcheinander der Ideenwelt und der Wertsysteme an die Oberfläche spült. Dieses Abbild der uneigentlichen Welt, des „Seinesgleichen geschieht", wird nun aber nicht einfach, wie es ein realistischer Roman täte, stehen gelassen, sondern sei es durch Sprachspiele wie bei Döblin, sei es durch Reflexionen wie im *Mann ohne Eigenschaften* aufgebrochen, so dass man – wie es Döblin wünscht – unter die Oberfläche vorstößt und einen Erkenntnisgewinn erzielt, der allerdings – und das scheint mir grundlegend für den Roman der Moderne – in keine Formel zu fassen ist, sondern in der Rezeption des Kunstwerks durch den Modell-Leser erfahren werden muss. Und – was typisch ist – es wird ihm keine Weltanschauung vorgesetzt.

LITERATUR

Döblin, Alfred. (1977). *Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte des Franz Biberkopf*. Walter-Verlag.

Döblin, Alfred. (1989a). Bemerkungen zum Roman. In *Alfred Döblin*, *Schriften zur Ästhetik, Poetik und Literatur* (S. 123–127). Walter-Verlag.

Döblin, Alfred. (1989b). Reform des Romans. In *Alfred Döblin*, *Schriften zur Ästhetik, Poetik und Literatur* (S. 137–153). Walter-Verlag.

Döblin, Alfred. (1989c). Schriftstellerei und Dichtung. In *Alfred Döblin*, *Schriften zur Ästhetik, Poetik und Literatur* (S. 196–209). Walter-Verlag.

Döblin, Alfred. (1989d). Der Bau des epischen Werks. In *Alfred Döblin*, *Schriften zur Ästhetik, Poetik und Literatur* (S. 215–245). Walter-Verlag.

Döblin, Alfred. (1999). *Kleine Schriften III*. Walter-Verlag.

Eco, Umberto. (1977). *Das offene Kunstwerk*. Suhrkamp.

Eco, Umberto. (1987). *Lector in Fabula*. Carl Hanser Verlag.

Kästner, Erich. (1998). Fabian. Die Geschichte eines Moralisten. In Beate Pinkerneil (Hrsg.), *Erich Kästner*, *Möblierte Herren. Romane I* (S. 7–199). Carl Hanser Verlag.

Musil, Robert. (1978a). Der Mann ohne Eigenschaften. In Adolf Frisé (Hrsg.), *Robert Musil*, *Gesammelte Werke* (Bd. 1). Rowohlt Verlag.

Musil, Robert. (1978b). Krisis des Romans. In Adolf Frisé (Hrsg.), *Robert Musil*, *Gesammelte Werke* (Bd. 2, S. 1017–1030). Rowohlt Verlag.

Proust, Marcel. (1954). *À la recherche du temps perdu*. Gallimard.

Nathalie Sarraute. (1970). *L'ère du soupçon*. Gallimard.

Walser, Robert. (1978). *Der Gehülfe*. Suhrkamp.

Zeller, Rosmarie. (2003). Musils künstlerische Lösungen zur Darstellung der Krise des Wertsystems und der Ideologie in der Moderne. In Pierre Béhar & Marie-Louise Roth (Hrsg.), *Musil an der Schwelle des 21. Jahrhunderts. Internationales Kolloquium – Saarbrücken 2001* (S. 55–78). Peter Lang Verlag.

Rosmarie Zeller, **Prof. Dr.** (im Ruhestand), Doktorat an der Universität Zürich, Habilitation an der Universität Basel. Forschungsschwerpunkte: Poetik des Romans der Frühen Moderne, Literatur der Schweiz des 19. und 20. Jahrhunderts. Publikationen u. a. zu Robert Musil, Robert Walser, Friedrich Dürrenmatt, Hugo Loetscher, Christoph Geiser.

Kontakt: rosmarie.zeller[at]unibas.ch

ZITIERNACHWEIS:

Zeller, Rosmarie. (2026). Reklame, Zeitungen und die Poetik des Romans der Frühen Moderne. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 23–35. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-02

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 37–55
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-03

WYDAWNICTWO NAUKOWE US
OPEN ACCESS
CC BY SA

Literaturwissenschaft

ALEKSANDRA BURDZIEJ | ORCID: 0000-0002-8567-2177
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Toruń)
Wydział Humanistyczny

INSZENIERTE VERSCHWÖRUNGEN UND VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN ALS SEISMOGRAFEN GESELLSCHAFTLICHER ÄNGSTE UND TRÄUME: ZU MARC ELSBERGS *HELIX*

Abstract

Der Artikel untersucht die Funktionen inszenierter Verschwörungen und verschwörungstheoretischer Deutungsmuster in Marc Elsbergs Roman *Helix*. Im Zentrum steht die Frage, wie der Roman biotechnologische Zukunftsszenarien erzählerisch plausibilisiert und welche gesellschaftlichen Ängste und Wunschvorstellungen im Umgang mit Gentechnologie dadurch sichtbar werden. Analysiert werden die Verschränkung von tatsächlicher Verschwörung und vermeintlicher Verschwörungstheorie, die Rolle von Wissensasymmetrien, strategischer Kommunikationslenkung und institutioneller Intransparenz sowie die narrative Verbindung von Gegenwartsdiskurs und Zukunftsprojektion. Die Analyse zeigt, dass *Helix* Verschwörungen nicht nur als Spannungselemente nutzt, sondern als literarische Verdichtungen von Kontrollverlustängsten, Fortschrittshoffnungen und biopolitischen Ambivalenzen.

Schlüsselwörter

Marc Elsberg, *Helix*, Verschwörungen und Verschwörungstheorien, Gentechnologie

CONSPIRACIES AND CONSPIRACY THEORIES AS REFLECTION OF COLLECTIVE FEARS AND DESIRES IN MARC ELSBERG'S *HELIX*

Abstract

The article examines the role of conspiracies and conspiracy theories in Marc Elsberg's novel *Helix*. It focuses on how the novel makes biotechnological futures appear plausible and on the social fears and desires that become visible in this process. The analysis explores the interplay between actual conspiracy and alleged conspiracy theory, the role of asymmetries of knowledge, strategic communication, and institutional opacity, as well as the connection between present-day debates and projections of the future. It argues that *Helix* uses conspiracies not merely as devices of suspense, but as literary condensations of anxieties about loss of control, hopes for progress, and the ambivalences surrounding genetic engineering.

Keywords

Marc Elsberg, *Helix*, conspiracies and conspiracy theories, genetic engineering

SPISKI I TEORIE SPISKOWE JAKO ODZWIERCIEDLENIE ZBIOROWYCH LĘKÓW I PRAGNIEŃ W *HELIXIE* MARCA ELSBERGA

Abstrakt

W artykule przeanalizowano rolę spisków i teorii spiskowych w powieści *Helix* (2016) Marca Elsberga. W centrum uwagi znajduje się pytanie, w jaki sposób utwór uwiarygadnia biotechnologiczne wizje przyszłości oraz jakie zbiorowe lęki i pragnienia związane z inżynierią genetyczną stają się w nim widoczne. Analiza obejmuje relację między rzeczywistym spiskiem a domniemaną teorią spiskową, rolę asymetrii wiedzy, strategicznego sterowania komunikacją i instytucjonalnej nieprzejrzystości, a także narracyjne powiązanie współczesnych debat z projekcjami przyszłości. W artykule pokazano, że *Helix* wykorzystuje motyw spisku nie tylko do budowania napięcia, lecz także do ukazania lęków przed utratą kontroli, nadziei wiązanych z postępem oraz ambiwalencji towarzyszących rozwojowi inżynierii genetycznej.

Słowa kluczowe

Marc Elsberg, *Helix*, spiski i teorie spiskowe, inżynieria genetyczna

1 EINLEITUNG

Kaum ein Bereich der gegenwärtigen Wissenschafts- und Technikentwicklung bündelt so viele Hoffnungen, Ängste und Projektionen wie die Gentechnologie. Sie steht gleichermaßen für die Aussicht auf die Heilung bislang unbeherrschbarer Krankheiten, für die Vermeidung genetisch bedingten Leidens und für die technische Erweiterung menschlicher Möglichkeiten[1], ruft zugleich aber Befürchtungen hervor, die von ethischen Grenzüberschreitungen über soziale Selektion bis hin zur Vorstellung eines gezielt hervorgebrachten neuen – d. h. ‚besseren' – Menschen reichen. Gerade weil es sich dabei um ein hochkomplexes, für weite Teile der Gesellschaft nur begrenzt durchschaubares Wissensfeld handelt, wird die Gentechnologie seit Jahren nicht nur in Wissenschaft, Politik und Medien, sondern auch in Literatur und Kultur intensiv diskutiert. Denn wo spezialisiertes Expertenwissen, globale wirtschaftliche Interessen, regulatorische Unsicherheiten und weitreichende Folgen für das Verständnis des Menschlichen zusammentreffen, entstehen besonders leicht jene Verdachtsstrukturen, aus denen sich Verschwörungstheorien speisen.

Verschwörungstheorien sind dabei nicht bloß Ausdruck von Irrationalität (vgl. Butter, 2018: 21; Harder, 2018: 57). Sie entstehen vielmehr oft dort, wo Menschen mit Intransparenz, Kontrollverlust und schwer zu überblickenden Zusammenhängen konfrontiert sind. Insbesondere in Bereichen, in denen die Mehrheit der Gesellschaft auf das über Massenmedien vermittelte, oft fragmentarische Wissen angewiesen bleibt, gewinnen alternative Deutungsangebote an Attraktivität. Sie reduzieren Komplexität, benennen angeblich verborgene Akteure und bündeln disparate Entwicklungen zu sinnhaften Gesamtbildern (vgl. Stumpf & Römer, 2020: 5; Schink, 2020: 117). Dies gilt in besonderem Maße für neue Technologien, deren tatsächliche Möglichkeiten, Risiken und Grenzen sich dem Alltagswissen weitgehend entziehen.

Vor diesem Hintergrund erweist sich Literatur als ein besonders aufschlussreicher Ort der Analyse. Gerade Gegenwartsromane und Wissenschaftsthriller können sichtbar machen, wie gesellschaftliche Debatten, Ängste und Deutungsmuster narrativ verarbeitet werden (vgl. Henderson, 2020; Weixler, 2021). Marc Elsbergs 2016 erschienener Roman *Helix* stellt hierfür ein besonders ergiebiges Beispiel dar. Der Text greift zentrale Debatten um Genmanipulation, Reproduktionsmedizin und biotechnologische Optimierung auf und verbindet sie

1 Mit „technischer Erweiterung menschlicher Möglichkeiten" ist hier der im bioethischen Diskurs etablierte Begriff des *Human Enhancement* gemeint, also der Einsatz biomedizinischer oder technologischer Verfahren nicht nur zur Therapie, sondern zur gezielten Steigerung menschlicher Fähigkeiten und Eigenschaften über das Maß der bloßen Wiederherstellung von Gesundheit hinaus (vgl. Moseley, 2015; Bostrom & Savulescu, 2009).

mit einer Handlung, in deren Zentrum mehrere lange verborgene konspirative Strukturen stehen. Gerade dadurch entsteht im Roman ein Zustand, in dem sich tatsächliche Verschwörung und bloße Verschwörungstheorie zunächst kaum voneinander unterscheiden lassen.

Der Beitrag geht von der These aus, dass die in *Helix* entworfenen Verschwörungen weit über ihre Funktion als Spannungselemente eines Wissenschaftsthrillers hinausweisen. Sie machen sichtbar, welche Ängste und Wünsche den gegenwärtigen Umgang mit Gentechnologie prägen. Der Roman greift Motive auf, die im öffentlichen Diskurs häufig in Form von Verdachtserzählungen oder Spekulationen auftreten, und überführt sie in Konstellationen, in denen das Unwahrscheinliche als möglich erscheint. Dadurch zeigt *Helix*, wie eng Fortschrittsglaube und Kontrollangst, Heilsversprechen und Entgrenzungsfurcht miteinander verflochten sind. Die inszenierten Verschwörungen lassen sich daher als Seismografen gesellschaftlicher Ängste und Träume lesen.

Im Fokus der folgenden Überlegungen steht somit die Frage, wie *Helix* Verschwörungen erzählerisch inszeniert und welche Funktion sie im Kontext der Gentechnologie übernehmen. Dabei geht es sowohl um das Verhältnis von tatsächlicher Verschwörung und vermeintlicher Verschwörungstheorie als auch um die Rolle von Wissensasymmetrien, medialer Vermittlung und institutionellem Misstrauen. Zugleich ist zu fragen, welche gesellschaftlichen Ängste und Träume in diesen narrativen Strukturen sichtbar werden. Der Beitrag zeigt, dass Elsbergs Roman nicht nur ein spannungsorientierter Technikthriller ist, sondern zugleich eine literarische Diagnose der Ambivalenzen moderner Gesellschaften im Umgang mit gentechnologischen Entwicklungen.

2 BEGRIFFSRAHMEN: VERSCHWÖRUNG, VERSCHWÖRUNGSTHEORIE UND TECHNOLOGIEDISKURS

Der Roman gewinnt seine besondere Wirkung daraus, dass er mit einer Unterscheidung arbeitet, die in öffentlichen Debatten oft unscharf bleibt: mit der zwischen tatsächlicher Verschwörung und verschwörungstheoretischer Deutung. Diese Unterscheidung ist für die vorliegende Analyse zentral, weil *Helix* beide Ebenen zugleich aufruft und ineinander verschränkt.

Unter einer Verschwörung soll im Folgenden zunächst eine geheime, zielgerichtete Absprache mehrerer Akteure verstanden werden, die auf Einflussnahme, Manipulation oder die Verfolgung verborgener Interessen gerichtet ist. Konstitutiv für Verschwörungen sind demnach Verdeckung, asymmetrisches Wissen und strategisches Handeln. Dementsprechend definiert Michael Butter Verschwörungstheorien über die Annahme, „dass eine im Geheimen operierende Gruppe, nämlich die Verschwörer, aus niederen Beweggründen versucht,

eine Institution, ein Land oder gar die ganze Welt zu kontrollieren oder zu zerstören"; eine Verschwörung sei dabei „niemals das Werk eines Einzelnen, sondern immer das einer kleineren oder größeren Gruppe von Menschen" (Butter, 2018: 21). Für literarische Texte ist diese Konstellation besonders attraktiv und relevant, weil sie Spannung erzeugt, Wissenshierarchien etabliert und die Dynamik von Enthüllung und Erkenntnis organisiert.

Davon zu unterscheiden ist die Verschwörungstheorie als spezifische Form der Welterklärung. Sie geht davon aus, dass hinter sichtbaren Ereignissen verborgene Mächte, geheime Gruppen oder absichtsvoll handelnde Eliten stehen, deren Wirken von offiziellen Institutionen, Medien oder wissenschaftlichen Autoritäten verschleiert werde. Wie Stumpf und Römer formulieren, folgt der Aufbau von Verschwörungstheorien einem Grundprinzip: „Die allgemein anerkannte soziale Wirklichkeit wird infrage gestellt und unter Annahme einer Verschwörung, d. h. durch das geheime, eigennützige und planvolle Handeln einer Gruppe von Personen, gleichsam ‚neu erzählt'." (Stumpf & Römer, 2020: 5) Verschwörungstheorien sind damit nicht bloß bizarre Einzelfantasien, sondern – wie es Alan Schink sagt – „soziale Deutungsmuster" (Schink, 2020: 117). Sie reduzieren Komplexität, stellen Zusammenhänge her und überführen Unsicherheiten in kohärente, wenn auch häufig stark vereinfachende Erklärungsmodelle.

Die gesellschaftliche Attraktivität von Verschwörungstheorien besteht gerade darin, dass sich in ihnen das Bedürfnis artikuliert, das schwer Verständliche erklärbar, das Unkontrollierbare kontrollierbar und das Verunsichernde sinnhaft zu machen. Ihr Erfolg hängt daher weniger allein mit ‚Irrationalität' zusammen als vielmehr mit dem Umstand, dass sie auf reale Erfahrungen von Intransparenz, Ohnmacht und Vertrauensverlust reagieren. Wo politische Entscheidungen, mediale Berichterstattung, wissenschaftliche Expertise und globale ökonomische Interessen nur noch begrenzt verständlich erscheinen, wächst die Bereitschaft, hinter offiziellen Darstellungen verborgene Absichten zu vermuten. Verschwörungstheorien lassen sich daher auch als Ausdruck moderner Wissens- und Vertrauenskrisen lesen. Wie also Götz-Votteler und Hespers betonen, sind Verschwörungstheorien oft „Ausdruck von existenziellen Bedrohungen oder weitreichenden politischen Veränderungen, die die bestehende Gesellschafts- oder Weltordnung in eine Krise zu stürzen scheinen" (Götz-Votteler & Hespers, 2019: 36); sie seien als „Zeichen eines Umbruchs oder einer Krise" zu lesen (Götz-Votteler & Hespers, 2019: 57). Besonders begünstigt werde die Tendenz, an Verschwörungstheorien zu glauben, durch Kontrollverlust, Vertrauensverlust und Orientierungslosigkeit (Götz-Votteler & Hespers, 2019: 57–58). Gleichzeitig ist „[e]in Effekt von Verschwörungstheorien […], dass die Neigung verstärkt wird, nicht dem zu glauben, was ExpertInnen oder Institutionen verlautbaren lassen" (Götz-Votteler & Hespers, 2019: 42). Bernd Harder weist ebenso darauf hin, dass „‚wahre Verschwörungstheorien' […] symbolisch und symptomatisch gelesen

werden [können], als Hinweis auf einen fundamentalen Vertrauensverlust beziehungsweise das Gefühl vieler Menschen, dass sie belogen werden oder man ihnen etwas verschweigt" (Harder, 2018: 57).

In besonderer Weise trifft dies auf Technologiediskurse zu. Neue Technologien greifen einerseits tief in die Lebenswelt des Menschen, in seinen Körper, seine Kommunikation und seine Zukunftsvorstellungen ein, andererseits bleibt vertieftes Wissen über ihre Funktionsweise, Reichweite und Folgen auf relativ kleine Gruppen von Spezialistinnen und Spezialisten beschränkt. Für die breite Öffentlichkeit erscheinen solche Technologien daher oft zugleich faszinierend und bedrohlich. Sie versprechen Problemlösungen, Heilung, Komfort und Fortschritt, eröffnen aber ebenso Szenarien des Kontrollverlusts, der Entgrenzung und der Machtverschiebung. Gerade daraus entsteht Raum für Verdachtsnarrative. Für die Gentechnologie gilt dies in besonderem Maße, weil sie nicht nur Fragen medizinischer Innovation berührt, sondern auch fundamentale anthropologische, ethische und politische Problemstellungen: Was darf am menschlichen Leben verändert werden? Wo verläuft die Grenze zwischen Therapie und Optimierung? Wer entscheidet über den legitimen Einsatz genetischer Verfahren? Welche Rolle spielen wirtschaftliche Interessen, staatliche Regulierungen und globale Machtasymmetrien? Gerade weil sich in solchen Fragen naturwissenschaftliche, moralische, rechtliche und gesellschaftliche Dimensionen überlagern, entwickelt die Gentechnologie eine außerordentliche imaginäre Aufladung.

An diesem Punkt wird deutlich, weshalb Gentechnologie für verschwörungstheoretische Deutungen besonders anschlussfähig ist. Vorstellungen geheimer Labore, verborgener Forschungsprogramme oder skrupelloser Konzerne regen nicht nur die Phantasien an. Sie knüpfen auch an reale Strukturen moderner Wissensgesellschaften an, so etwa an die Abschottung von Spezialwissen, an ökonomischen Innovationsdruck und an intransparente Entscheidungsprozesse. Je weniger Laien die tatsächlichen Möglichkeiten und Grenzen eines Feldes einschätzen können, desto plausibler werden Verdachtserzählungen. Im Fall der Gentechnologie kommt hinzu, dass hier nicht bloß technische Systeme, sondern das Leben selbst, die menschliche Reproduktion und damit die Zukunft des Menschen in zentraler Weise berührt werden.

Literatur kann diese Konstellation in besonderer Weise sichtbar machen. Gerade der Wissenschaftsthriller arbeitet mit Geheimnissen, asymmetrischer Wissensverteilung und Enthüllungen und ist deshalb besonders geeignet, verschwörungstheoretische Deutungsmuster narrativ zu modellieren. Wie Antonius Weixler zeigt, beruhen Verschwörungserzählungen auf der narrativen Konstruktion „eingeweihten Wissens". Mit Arno Meteling (2009: 179) lässt sich zudem von einem „Imaginären des Verdachts" sprechen, das seine literarische Attraktivität mitbegründet (vgl. Weixler, 2021). Für die Analyse von *Helix* folgt daraus, dass der Roman

nicht nur einzelne Verschwörungen darstellt, sondern auch systematisch mit dem Übergang zwischen Verdacht und Wissen, Spekulation und Beweis arbeitet. Als zeitgenössischer deutschsprachiger Techno-Thriller (vgl. Henderson, 2020) gewinnt diese Struktur gerade im Feld der Gentechnologie besondere Schärfe.

3 DIE PLAUSIBILISIERUNG DES UNGEHEUERLICHEN: WIE *HELIX* BIOTECHNOLOGISCHE ZUKUNFT ERZÄHLERISCH REALISTISCH MACHT

Marc Elsbergs Roman *Helix* erzählt von einer nahen Zukunft, in der Fortschritte der Gentechnologie weitreichende gesellschaftliche, politische und ethische Konflikte auslösen. Die Handlung setzt mit mehreren rätselhaften Ereignissen an verschiedenen Orten der Welt ein und verdichtet sich allmählich zu einem Szenario, in dem geheime biotechnologische Eingriffe, genetisch veränderte Menschen und globale Machtinteressen miteinander verflochten sind. Bereits dies macht deutlich, dass hier nicht nur ein einzelner biotechnologischer Skandal erzählt wird, sondern ein ganzer Problemkomplex, in dessen Zentrum die Frage nach der Zukunft des Menschen steht (vgl. Elsberg, 2016b).

Helix steht damit nicht isoliert in Elsbergs Werk. Auch andere Bestseller des Autors greifen gesellschaftlich hochaktuelle Themen auf und gestalten sie in Form des Wissenschafts- bzw. Techno-Thrillers: *Blackout* entwirft beispielsweise das Szenario eines großflächigen Zusammenbruchs der Stromversorgung in Europa, *Zero* richtet den Blick auf Datensicherheit, Überwachung und den „gläsernen Menschen“ (vgl. Elsberg, 2012, 2014). Auf seiner offiziellen Buchseite betont Elsberg selbst, dass es ihm in *Helix* – ähnlich wie in *Blackout* und *Zero* – um die gesellschaftlichen Folgen technologischer Entwicklungen geht (Elsberg, o. D.). Gentechnologie erscheint dort ausdrücklich als eine Form von „Informationstechnologie“, weil das Erbgut als „genetischer Code“ verstanden werden kann (vgl. Elsberg, 2016b). Heike Henderson ordnet Elsbergs Romane in den Kontext des zeitgenössischen deutschsprachigen Techno-Thrillers ein, der Leserinnen und Leser dazu anregt, sich Zukünfte vorzustellen, die von neuen Technologien geprägt sind (vgl. Henderson, 2020). In *Helix* verschiebt sich dieser Fokus auf Gentechnologie, genetische Optimierung und biopolitische Zukunftsentwürfe.

Gerade dieser Zusammenhang ist für *Helix* entscheidend. Der Roman behandelt Gentechnologie nicht als fernes Science-Fiction-Motiv, sondern als gegenwartsnahes Problemfeld. Auf der offiziellen Buchseite wird *Helix* als „spine-chillingly realistic thriller on genetic engineering“ (Elsberg, o. D.) charakterisiert; im begleitenden Interview nennt Elsberg die „spektakulären Entwicklungen“ auf dem Gebiet der Gentechnologie und insbesondere die Entdeckung von CRISPR/Cas9 einen wichtigen Ausgangspunkt des Romans. Zugleich

hebt er hervor, dass ihn vor allem die gesellschaftlichen Folgen technologischer Entwicklungen interessieren (vgl. Elsberg, 2016b). Damit wird deutlich, worauf die besondere Wirkung des Textes beruht: Das Ungeheuerliche erscheint nicht als radikal fremd, sondern als beunruhigende Möglichkeit innerhalb realer technologischer Entwicklungen.

3.1 BIOTECHNOLOGIE ALS GEGENWARTSDISKURS UND POETIK DER PLAUSIBILISIERUNG

Die besondere Plausibilität von *Helix* entsteht vor allem aus seiner engen Anbindung an gegenwärtige biotechnologische Diskurse. Dieser Effekt zeigt sich zunächst darin, dass die Handlung an reale Debatten um Genmanipulation, Fortpflanzungsmedizin und biotechnologische Steuerung anschließt. *Helix* greift nicht einfach die abstrakte Vorstellung einer zukünftigen ‚Verbesserung' des Menschen auf, sondern integriert in seine Erzählwelt konkrete Verfahren, Fachbegriffe und Forschungslogiken, die bereits im öffentlichen Diskurs präsent sind oder es zum Zeitpunkt des Erscheinens des Romans waren. Begriffe wie CRISPR-Cas9, Diskussionen um genetische Eingriffe in Embryonen, Fragen nach in vivo- und in vitro-Verfahren oder nach der gezielten Weitergabe bestimmter Eigenschaften fungieren dabei nicht bloß als dekoratives Wissenschaftsvokabular. Sie erzeugen vielmehr den Eindruck, dass das erzählte Geschehen auf einem sachlich fundierten Kenntnisstand beruht und reale Entwicklungen nur erzählerisch zuspitzt.

Diese Gegenwartsnähe wird im Roman immer wieder durch sachlich wirkende Erklärungen gestützt. Hierzu gehören etwa die Stellen zu CRISPR-Cas9 (vgl. Elsberg, 2016a: 95–96, 319–320), die Passagen zur Frage der Regulierung (vgl. Elsberg, 2016a: 109–110), die Erklärungen zu *gene drive* (vgl. Elsberg, 2016a: 134–140) sowie die Unterscheidung zwischen *in vivo*, *in vitro* und *in silico* (vgl. Elsberg, 2016a: 168). Ergänzt wird dies durch realistisch anmutende Diskussionen ethischer, philosophischer und rechtlicher Fragen (vgl. Elsberg, 2016a: 353–357). Gerade diese Einschübe erzeugen den Eindruck, dass der Roman sich eng an reale Forschungsstände und Debatten anlehnt. Auch außerhalb des literarischen Feldes wurde *Helix* in dieser Perspektive gelesen; so wurde der Roman im bioethischen Kontext als Text beschrieben, der mögliche gesellschaftliche Implikationen von Technologien wie CRISPR/Cas9 sowie moralische Szenarien rund um IVF und „designer babies" (IMBA, 2019) aufgreift.

Besonders aufschlussreich sind hier jene Passagen, in denen genetische Eingriffe nicht nur als technische Sensation, sondern als Gegenstand öffentlicher Kontroversen erscheinen. Dieses Spannungsfeld zwischen Tabu und Fortschrittsversprechen wird besonders deutlich in der Aussage Dr. Winthorpes an die zukünftigen Eltern:

> „Als Erstes wollen Sie natürlich wissen: Kann das alles überhaupt wahr sein? Laut den Medien ist man noch lange nicht so weit, die menschliche Natur genetisch zu beeinflussen. Nun. Der wesentliche

> Grund dafür ist ein Tabu: Der Mensch soll nicht ‚Gott spielen'. Dieses Narrativ zieht sich seit Beginn der Menschheit durch die Geschichtenerzählung." (Elsberg, 2016a: 162)

Darauf folgen unmittelbar die klassischen Fortschrittsargumente:

> Neue Technologien haben der Menschheit gesamt gesehen immer ein besseres Leben gebracht: von der Zähmung des Feuers über die Entwicklung des Ackerbaus, des Rads, der Schrift, des Buchdrucks, der Entdeckung der Elektrizität… Die Errungenschaften der modernen Medizin und Technik lassen immer mehr Menschen gesünder, länger und komfortabler leben als alle Generationen davor. (Elsberg, 2016a: 162–163)

Zugleich wird jegliche mögliche Kritik am Technologieoptimismus von vornherein relativiert:

> Damit will ich nicht sagen, dass alles Heil in der Technik und dem Fortschritt liegt. Natürlich müssen wir sie immer kritisch im jeweiligen kulturellen Zusammenhang debattieren. Aber wir sollten sie nicht reflexartig ablehnen. (Elsberg, 2016a: 163)

Besonders wichtig ist dabei, dass der Roman Biotechnologie nicht nur als Zukunftsfrage, sondern auch als Teil der Gegenwart darstellt. Dies zeigen einerseits Hinweise auf internationale Entwicklungen, etwa auf chinesische Forscher (vgl. Elsberg, 2016a: 163–164, 169) oder auf Veränderungen im britischen Umgang mit Gentechnologie (vgl. Elsberg, 2016a: 164). Andererseits unterstreicht der Roman selbst, wie sehr biotechnologische Verfahren längst in den Alltag moderner Gesellschaften eingedrungen sind:

> Biotechnologie war längst zu einer zentralen Technologie des jungen Jahrhunderts geworden. Und während sich, vor allem in Europa, die Menschen in der öffentlichen Diskussion über gentechnisch veränderte Nahrungsmittel erregten, ließen sie längst Wäsche an ihre Haut, die durch Enzyme aus gentechnisch veränderten Organismen im Waschmittel schon bei vierzig Grad Wassertemperatur statt bei sechzig oder neunzig Grad sauber wurde, oder rieben sich in dieselbe Haut Kosmetika, deren Wirkstoffe teilweise von gentechnisch manipulierten Organismen produziert wurden, ganz zu schweigen von Medikamenten, die sich schluckten und spritzten und die ohne die kleinen Helferlein kaum produziert werden können. (Elsberg, 2016a: 33)

Mit dieser Gegenwartsnähe verbindet sich in *Helix* ein deutlich erkennbarer Aufklärungsgestus. Der Roman begnügt sich nicht damit, biotechnologische Gefahren oder Grenzüberschreitungen zu behaupten, sondern erläutert sie. Zahlreiche Dialoge, Exkurse und eingestreute Informationen führen auch Leserinnen und Leser ohne naturwissenschaftliche Spezialkenntnisse schrittweise in das behandelte Themenfeld ein. Gerade dadurch wird der Text für ein breiteres Publikum zugänglich und gewinnt zugleich an Plausibilität: Je mehr

der Roman erklärt, desto plausibler wird das Bedrohliche. Darin liegt eine zentrale Pointe von *Helix*: Die Aufklärung des Lesers steht nicht im Gegensatz zur Spannungserzeugung, sondern ist ihr eigentlicher Motor. Besonders deutlich wird dies an der wiederkehrenden Frage nach dem technisch und institutionell überhaupt Möglichen. So heißt es an einer Stelle:

> „Wie der Herr Minister schon feststellte: Was Sie hier sehen, ist unmöglich. Präziser gesagt: *Uns* ist es unmöglich. […] Wie kann das sein? Beziehungsweise, um es wieder zu präzisieren: *Wer* kann das?" (Elsberg, 2016a: 83–84)

Gerade in dieser Verschiebung von *Wie* zu *Wer* wird aus wissenschaftlicher Irritation ein Verdachtsmoment. Zudem verankert der Roman seine biotechnologischen Szenarien immer wieder durch Bezüge auf reale Institutionen, politische Konstellationen und bekannte Diskursfiguren in einer wiedererkennbaren Gegenwart.

Diesen Realitätseffekt steigert Elsberg zusätzlich durch die Verknüpfung von Fiktion und Paratext, insbesondere durch die den Roman begleitenden Internetseiten (Elsberg, o. D.). Sie erweitern den Rezeptionsraum über den eigentlichen Text hinaus und simulieren eine zusätzliche Ebene der Faktizität. Der Roman bleibt dadurch nicht vollständig auf den Raum des Buches beschränkt, sondern überschreitet ihn in ein mediales Umfeld, das typischerweise mit Information, Recherche und Gegenwartsbezug assoziativ verbunden ist. Diese Strategie ist in *Helix* besonders wirkungsvoll, da sie den Eindruck verstärkt, dass die erzählten Ereignisse nicht nur als Fiktion erscheinen, sondern sich auch wie reale Zusammenhänge weiterverfolgen und lesen lassen. Dadurch rückt die Fiktion noch näher an die Wirklichkeit.

Zugleich organisiert *Helix* seine Plausibilität wesentlich über Wissensasymmetrien. Die Figuren verfügen über sehr unterschiedlich ausgeprägtes Wissen, erfassen die Tragweite bestimmter Informationen nicht in gleicher Weise und haben auch nicht denselben Zugang zu Institutionen, Technologien oder Kommunikationskanälen. Auch die Leserinnen und Leser des Romans gewinnen nur nach und nach Einblick in die verborgenen Zusammenhänge. Dieses Wissensgefälle erzeugt nicht nur Spannung, sondern bildet auch die narrative Struktur ab, in der Verschwörungsdenken entsteht. Die gezielte Begrenzung von Wissen erzeugt einen Zustand der Unsicherheit, in dem einzelne Hinweise, widersprüchliche Aussagen oder Unstimmigkeiten in Politik und Medien Verdacht wecken. Das zeigt sich besonders deutlich in den frühen Szenen des Romans: dem Attentat auf den Sekretär eines Ministers, dem ungewöhnlichen Korn in Afrika, dem ungewöhnlich schönen Mädchen, dem Verschwinden Jills – eines der genetisch modifizierten Kinder – sowie weiteren frühen Hinweisen auf biotechnologische Besonderheiten. In dieser Hinsicht folgt *Helix* einem für den Wissenschaftsthriller charakteristischen Muster der Enthüllung. Nicht nur die Figuren, auch die Leser

bewegen sich lange in einer Situation unvollständigen Wissens, widersprüchlicher Informationen und wachsender Verdachtsmomente. Diese Ungewissheit entsteht nicht nur aus der kriminalistischen Spannung, sondern auch aus dem Gegenstand selbst. Gentechnologie erscheint im Roman als ein Feld, das aufgrund seiner Komplexität, seiner Fachsprache und seiner institutionellen Abschottung schwer durchschaubar bleibt.

Gerade an diesem Punkt gewinnt die Frage nach Verschwörung und Verschwörungstheorie ihre besondere Relevanz. Denn die im Roman erkennbaren Verschwörungen wirken nicht deshalb plausibel, weil sie von Anfang an offen benannt werden, sondern weil der Text eine Welt entwirft, in der Geheimhaltung, institutionelle Eigenlogiken, ökonomische Interessen und technologische Entgrenzung bereits ineinandergreifen. Die Verschwörung erscheint dadurch nicht als etwas, das von außen in eine geordnete Welt eindringt, sondern als Potenzierung einer Welt, die selbst schon von Intransparenz geprägt ist. In *Helix* wird deshalb nicht zuerst die Verschwörung plausibilisiert, sondern die Welt, in der eine solche Verschwörung möglich ist. Genau darin liegt die besondere kunstvolle Strategie des Romans.

4 INSZENIERTE VERSCHWÖRUNGEN UND VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN IN *HELIX*

Die in *Helix* entworfene Konstellation ist deshalb so komplex, weil der Roman nicht nur eine einzelne Verschwörung erzählt, sondern mehrere konspirative Ebenen entfaltet, in denen unterschiedliche Akteure, Interessen und Formen von Wissen ineinandergreifen. Die erzählte Welt wird dabei nicht von einer einzigen verborgenen Instanz bestimmt, sondern von mehreren Formen geheimer Einflussnahme, die teils miteinander verflochten sind, teils gegeneinander arbeiten. Insbesondere dadurch entsteht der Eindruck einer grundsätzlich intransparenten Welt, der für die Wirkung des Romans entscheidend ist: Im Zentrum steht nicht ein einzelner Skandal, sondern eine Welt, in der verborgene Handlungsebenen fast zum Normalzustand geworden sind.

Zu den verschiedenen konspirativen Ebenen, die der Roman entfaltet, gehört an erster Stelle die Verschwörung der genetisch modifizierten Kinder. Diese Figuren sind im Roman nicht bloß Resultate wissenschaftlicher Eingriffe, sondern entwickeln sich zu eigenständig handelnden Subjekten mit eigenen Interessen und Zukunftsentwürfen. Dies verleiht der Erzählung ihr besonderes Bedrohungspotenzial. Die Angst richtet sich nun nicht mehr nur auf die Herstellung eines ‚verbesserten' Menschen. Sie richtet sich auch auf die Möglichkeit, dass dieser Mensch eigene Ziele verfolgt, die den bisherigen gesellschaftlichen Ordnungen widersprechen könnten. Zugleich verkörpern die genetisch modifizierten Kinder den Traum, biologische Begrenzungen überwinden zu können: höhere Intelligenz, bessere Gesundheit, gesteigerte Fähigkeiten und vielleicht sogar eine neue Form menschlicher Existenz.

Andererseits verkörpern sie gerade dadurch auch die Angst vor einer Zukunft, in der das bisherige Verständnis des Menschlichen obsolet wird. Besonders deutlich wird diese Ambivalenz in der Aussage eines der „modernen Kinder" (Elsberg, 2016a: 149):

> „Kannst du auch nur ansatzweise erahnen, was Jill und ich empfanden, als wir zum ersten Mal die Ergebnisse unserer Genomtests in Händen hielten? Was in diesem Moment in uns vorging? Wie hilflos und allein wir uns fühlten? Manipuliert? Spielzeug in den Händen von Größenwahnsinnigen". […] „Ich, Jill und die anderen Kinder der ersten Generation moderner Kinder sind ohnehin massiv benachteiligt. Wir sind gezwungen, in einer intellektuell, körperlich und sozial völlig unterentwickelten Gesellschaft aufzuwachsen." (Elsberg, 2016a: 390)

Die „modernen Kinder" erscheinen hier nicht nur als Produkt eines Eingriffs, sondern als Träger eines neuen Selbstverständnisses, das sie den übrigen Menschen überlegen macht.

Eine zweite zentrale Ebene betrifft die Rolle von Konzernen, von verborgener Forschung und ökonomischen Interessen im Umgang mit Wissen. In *Helix* wird der Konzern nicht bloß als Hintergrundinstanz dargestellt, sondern als Machtform, in der Kapital, Wissen und Macht über die Zukunft zusammenlaufen. Damit erscheint biotechnologische Entwicklung von vornherein nicht als neutraler Fortschritt, sondern als interessengeleiteter Prozess. Verschwörung meint hier nicht nur die geheime Planung einzelner Machenschaften, sondern auch eine Form von Intransparenz, die aus der Verbindung von Forschung, wirtschaftlichen Interessen und Geheimhaltung entsteht. Was erforscht wird, was geheim bleibt, welche Grenzüberschreitungen in Kauf genommen werden und wie die Ergebnisse genutzt werden, erscheint nicht als Gegenstand öffentlicher Aushandlung, sondern als das Resultat strategischer Kalküle. Der Roman greift damit eine Sorge auf, die gegenwärtige Debatten um neue Technologien stark prägt: die Furcht, dass über die Zukunft des Menschen in Bereichen entschieden wird, die gesellschaftlicher Kontrolle weitgehend entzogen sind.

Eine dritte, eng damit verbundene Ebene betrifft die politische Kommunikation und den Versuch, öffentliche Narrative zu steuern. *Helix* zeigt wiederholt, dass Macht sich nicht nur in geheimen Laboren oder abgeschotteten Forschungsprojekten manifestiert, sondern auch in der Fähigkeit, Deutungen zu kontrollieren, Informationen zu filtern und öffentliche Wahrnehmung strategisch zu lenken. Politische Akteure und institutionelle Apparate erscheinen dort, wo Krisen drohen, als Instanzen der Vertuschung, Ablenkung und gezielten Steuerung öffentlicher Darstellung. Insbesondere vor dem Hintergrund technologischer Krisenszenarien gewinnt dies zusätzliches Gewicht, da die meisten Menschen nicht aus eigener Anschauung, sondern nur über mediale und institutionelle Vermittlung erfahren können, was tatsächlich geschieht. Damit wächst die Abhängigkeit von medialer und institutioneller Vermittlung, was wiederum das Verschwörungsdenken begünstigt. Wo politische

Institutionen nicht als Garanten der Transparenz, sondern selbst als Teil der Verschleierung erscheinen, wird die Vorstellung einer manipulierbaren Öffentlichkeit plausibel. Dies zeigt sich besonders deutlich an jenen Stellen, an denen politische Kommunikation ausdrücklich als „Spin" und als kontrollierte „Geschichte" dargestellt wird: „‚Das wird ein Fest für die Medien', stöhnte die Präsidentin. ‚Wir brauchen einen Spin für diese Geschichte. Die Wahrheit können wir unmöglich erzählen.'" (Elsberg, 2016a: 376) Und unmittelbar darauf: „‚Dann schicken wir eine Doppelgängerin', sagte die Präsidentin unwirsch. ‚Wäre nicht das erste Mal. Ach was, das Öffentlichkeitsteam wird etwas ausarbeiten.'" (Elsberg, 2016a: 377) In dieselbe Richtung weist die spätere Bemerkung einer anderen handelnden Figur:

> Sie mussten jetzt einen kühlen Kopf bewahren. […] Der Stabschef wusste schon, was er sagte, wenn er von ‚der Geschichte' sprach, die unter Kontrolle zu bekommen war. Solange möglichst wenige wussten, dass ‚die Geschichte' mit den Tatsachen nicht übereinstimmte, war das kein Problem. Doch das drohte sich gerade zu ändern. Entweder sie brachten die Geschichte unter Kontrolle. Oder endlich die Tatsachen. (Elsberg, 2016a: 436)

Untrennbar mit diesen Ebenen verbunden ist die verdeckte, grenzüberschreitende Forschung am Menschen selbst. Diese Dimension bildet den eigentlichen Kern des Romans. Hier geht es nicht nur um wissenschaftlichen Fortschritt, sondern um Eingriffe in Leben, Körper, Reproduktion und Zukunft. Die eigentliche Zumutung von *Helix* liegt nicht nur darin, dass an Menschen geforscht wird, sondern darin, dass menschliches Leben als planbar, optimierbar und reproduzierbar erscheint. Die konspirative Struktur ist hier eng mit derartigen Grenzüberschreitungen verbunden: Es geht um Praktiken, die öffentlich kaum legitimierbar wären und gerade deshalb im Geheimen stattfinden müssen.

Besonders die Mehrschichtigkeit dieser konspirativen Ebenen verleiht *Helix* seine literarische Wirksamkeit. Die verschiedenen Verschwörungen – die der genetisch modifizierten Kinder wie auch jene der ökonomischen Akteure, der politisch-medialen Deutungslenkung und der verborgenen Forschung – verstärken sich gegenseitig. Für die Wirkung des Romans ist jedoch nicht weniger entscheidend, dass diese tatsächlich wirksamen Verschwörungen innerhalb der Romanwelt nicht sofort als solche erkennbar sind. Vielmehr erscheinen sie zunächst als Verdachtsmomente, als unglaubwürdige Spekulationen oder als Theorien ohne Beweis. Gerade dieses Umschlagen realer Verschwörung in den Status vermeintlicher Verschwörungstheorie ist für *Helix* von besonderer Bedeutung. Unter Bedingungen begrenzten Wissens wirkt das Verborgene unglaubwürdig. Was sich andeutet, könnte wahr sein – oder das Produkt übersteigerter Imagination, vorschneller Kausalitätsbildung oder paranoider Welterklärung.

Besonders deutlich wird dies an jenen Figurenkonstellationen, in denen Warnungen, Verdachtsmomente oder alternative Erklärungen zunächst reflexhaft abgewertet werden. Der Roman inszeniert hier ein typisches Muster moderner Wissensgesellschaften: Was von der etablierten Deutung abweicht und noch nicht hinreichend abgesichert erscheint, wird schnell als überzogen, absurd oder verschwörungstheoretisch etikettiert. Dies betrifft nicht nur den Inhalt einer Behauptung, sondern auch ihre Sprecherinnen und Sprecher, deren Glaubwürdigkeit, Motive und psychische Stabilität infrage gestellt werden. Dies zeigt sich besonders deutlich in Liz Growleys Reaktion auf das Thema genetisch modifizierter Kinder:

> Angebot für Designerbabys. Na klar. Frankenstein lebt! *Get a life!* Spinner. Paranoiker. Verschwörungstheoretiker. Wichtigtuer. Fantasten. Arschlöcher, die anderen die Zeit stehlen wollen. Querulanten. Geisteskranke. (Elsberg, 2016a: 241)

Hier wird eine Reaktion gezeigt, die der alltäglichen sozialen Abwehr solcher Verdachtsmomente ähnelt. Dadurch erscheint die reale Verschwörung im Roman zunächst selbst als bloße Verschwörungstheorie.

Ferner zeigt der Roman, dass der Status der Verschwörungstheorie nicht nur eine Fremdzuschreibung, sondern auch eine strategische Ressource sein kann. Wer eine unbequeme Wahrheit diskreditieren will, kann sie als unbelegte Spekulation, als Paranoia oder als Produkt exzentrischer Einzelner abqualifizieren. Der Begriff der „Verschwörungstheorie" erscheint damit nicht nur als analytische Kategorie, sondern auch als Mittel, Aussagen und Personen sozial abzuwerten. Institutionen, Medien und autorisierte Sprecher verfügen über weit größere Möglichkeiten, festzulegen, welche Erzählung als vernünftig und welche als absurd zu gelten hat. Dadurch wird der Roman zugleich zu einer Reflexion über epistemische Macht. In diese Richtung weist auch das Romanende: Obwohl die Öffentlichkeit die Wahrheit über New Garden nicht erfährt, entsteht um die online kursierenden Flughafenaufnahmen „eine lebendige Szene von Verschwörungsdebatten" (Elsberg, 2016a: 640), besonders im Hinblick auf das Verhalten der erschossenen Kinder. Doch: „Wie alle Verschwörungstheorien führten sie nirgendwohin." (Elsberg, 2016a: 640) Damit wird eine tatsächlich existierende Verschwörung innerhalb der erzählten Welt am Ende in den Status einer folgenlosen Verschwörungstheorie verschoben.

Besonders deutlich wird diese Struktur dort, wo der Roman explizit mit der Formulierung arbeitet, dass Theorien „wie alle Verschwörungstheorien" ins Leere liefen oder in Sackgassen führten (vgl. Elsberg, 2016a: 640). Vor allem solche Stellen sind aufschlussreich, weil sie den Begriff der Verschwörungstheorie im Roman nicht nur beiläufig, sondern gezielt problematisieren. Sie machen sichtbar, dass „Verschwörungstheorie" innerhalb des Textes

zum Ausdruck eines Problems wird: des prekären Verhältnisses von Wahrheit, Belegbarkeit und sozialer Anerkennung. Auch die Bemerkung „Wäre nicht die erste Geschichte, von der man erst nach Jahrzehnten durch die Freigabe gesperrter Dokumente erfährt" (Elsberg, 2016a: 316) weist in diese Richtung: Sie markiert das Feld zwischen begründetem Verdacht und einer Wahrheit, die öffentlich nicht anerkannt wird.

Für die Perspektive des Rezipienten hat diese Konstruktion wichtige Folgen. Er erhält den Eindruck, in etwas eingeweiht zu werden, das unter normalen gesellschaftlichen Bedingungen weder ohne Weiteres sagbar noch glaubhaft wäre. Gerade dadurch gewinnen die erzählten Zusammenhänge an Plausibilität. Der Roman verschränkt dabei zwei Ebenen: Auf der Ebene der Handlung existieren tatsächliche Verschwörungen, auf der Ebene ihrer Wahrnehmung erscheinen sie jedoch vielfach nur als Verschwörungstheorien. Daraus gewinnt *Helix* einen wesentlichen Teil seines Realitätseffekts. Zugleich ist der Roman nicht als bloße Bestätigung verschwörungstheoretischer Weltbilder zu lesen. Er behauptet nicht einfach, „die Verschwörungstheoretiker hätten recht", sondern zeigt, wie und warum solche Deutungen in einer von Intransparenz, Expertenwissen und medialer Steuerung geprägten Welt plausibel werden können. Seine eigentliche Leistung liegt daher weniger in der Behauptung verborgener Wahrheiten als in der Darstellung einer Situation, in der Wahrheit, Verdacht und Fiktion nur noch schwer voneinander zu trennen sind. Gerade darin liegt die zeitdiagnostische Schärfe des Romans.

Am Ende des Romans erhält diese Struktur eine besonders beunruhigende Zuspitzung. Die Wahrheit gelangt nicht ans Licht; die „modernen Kinder" wachsen an einem streng bewachten Ort unter staatlicher Kontrolle auf, ohne dass die Öffentlichkeit ihren eigentlichen Hintergrund erfährt (vgl. Elsberg, 2016a: 633). Im Epilog gehen die Untersuchungen mit Zustimmung der Präsidentin im Geheimen weiter. Dr. Winthorpe reagiert auf die Nachricht über geheime chinesische Genmanipulationen mit den Worten:

> „Dank Jills Forschung sind wir sogar noch weiter! Bloß weiß die Welt nichts davon. Wie gut, dass wir das Programm bloß nach San Antonio verlegt und dort weitergeführt haben! […] Wir haben zwölf Jahre Vorsprung! Herausforderung akzeptiert! Rüsten wir die US-Bevölkerung genetisch auf! Der Wettlauf hat begonnen!" (Elsberg, 2016a: 646)

Gerade darin liegt die Unheimlichkeit des Romanendes: Die wahre Verschwörung besteht fort, während sie in der Öffentlichkeit nur als Verschwörungstheorie erscheint.

5 *HELIX* ALS SEISMOGRAF GESELLSCHAFTLICHER ÄNGSTE UND TRÄUME

Die in *Helix* inszenierten Verschwörungen lassen sich als Ausdruck gesellschaftlicher Ängste und Träume lesen. Gerade darin erweist sich der Roman als Seismograf gegenwärtiger Ambivalenzen im Umgang mit Gentechnologie.

Eine erste zentrale Figur dieses Zusammenhangs ist die Angst vor der Entgrenzung des Machbaren. Der Roman entwirft eine Welt, in der wissenschaftlich-technische Innovationen nicht mehr auf Heilung oder begrenzte Korrektur beschränkt bleiben, sondern in die gezielte Gestaltung des Menschen eingreifen. Dadurch wird die Grenze zwischen Therapie und Optimierung unsicher. Sobald der Mensch nicht mehr nur als schützenswertes, sondern als verbesserungsfähiges Wesen verstanden wird, geraten tradierte Vorstellungen von Natürlichkeit, Würde, Gleichheit und Unverfügbarkeit des Lebens unter Druck. In diesem Zusammenhang gewinnen die genetisch modifizierten Kinder ihre besondere Bedeutung. Sie verkörpern nicht nur eine technologische Innovation, sondern die Möglichkeit einer neuen Differenzordnung innerhalb des Menschlichen selbst. Wo ‚verbesserte' Menschen denkbar sind, erscheint auch das bisherige Menschsein leicht als defizitär. Die Zukunft stellt sich dann nicht mehr als Fortschreibung einer gemeinsamen Gattungsgeschichte dar, sondern als Aufspaltung in unterschiedliche biologische und soziale Formen des Menschseins. Dies zeigt sich auch in den sprachlich markierten Benennungen: „moderne Kinder" (Elsberg, 2016a: 149), „genetisch modifizierte Kinder" (Elsberg, 2016a: 149), „Superwunderkinder" (Elsberg, 2016a: 167) und „Designerbabys" (Elsberg, 2016a: 241), die die Verschiebung von Therapie zu Design unmittelbar sichtbar machen.

Mit dieser Angst vor Entgrenzung verbindet sich die Angst vor Kontrollverlust und vor verborgenen Machtstrukturen. In *Helix* erscheint Gentechnologie als ein Feld, in dem über zentrale Zukunftsfragen nicht im öffentlichen Raum, sondern in kleinen, privilegierten Kreisen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik entschieden wird. Darin spiegelt sich die gesellschaftliche Sorge, dass hochsensible Entwicklungen der öffentlichen Kontrolle weitgehend entzogen sind. Die Macht liegt bei jenen, die über Spezialwissen, Ressourcen und Zugang zu exklusiven Entscheidungsräumen verfügen. Damit verbindet sich im Roman auch eine Krise des Vertrauens in öffentliche Institutionen. Politik, Medien und offizielle Informationskanäle erscheinen nicht als Garanten von Transparenz und Orientierung, sondern als Instanzen, die Wirklichkeit filtern, steuern oder verdecken. Der Roman reagiert damit auf eine gesellschaftliche Lage, in der Institutionen zwar weiterhin Deutungsmacht beanspruchen, ihr Vertrauen jedoch brüchig geworden ist.

Doch der Roman lebt nicht allein von Bedrohungsszenarien, sondern ebenso von Wunschfiguren, die den biotechnologischen Fortschritt überhaupt erst begehrenswert machen. Dazu

gehören vor allem Gesundheit, Leidvermeidung, Optimierung und Planbarkeit. Die Möglichkeit, genetische Defekte zu vermeiden, schwere Erkrankungen zu verhindern oder Kindern bessere Voraussetzungen mitzugeben, erscheint in *Helix* als starkes Legitimationsmotiv, und gerade dies macht die ethische Lage so komplex. Die biotechnologische Zukunft erscheint im Roman daher nicht nur als Bedrohung, sondern auch als eine Antwort auf reale menschliche Bedürfnisse und auf den Wunsch, das Leben gezielt verbessern und kalkulierbarer machen zu können. In dieser Verschränkung von Angst und Wunsch liegt die zeitdiagnostische Schärfe des Romans. Eben weil *Helix* beide Seiten zusammenführt, lässt er sich als literarischer Seismograf gesellschaftlicher Ambivalenzen lesen.

6 FAZIT

Marc Elsbergs *Helix* erweist sich als weit mehr als ein spannungsorientierter Wissenschaftsthriller über die Risiken der Gentechnologie. Der Roman nutzt konspirative Strukturen nicht nur zur Dramatisierung des Plots, sondern auch, um gesellschaftliche Ambivalenzen im Umgang mit biotechnologischer Zukunft literarisch sichtbar zu machen. Entscheidend ist hierbei die Verschränkung von tatsächlicher Verschwörung und verschwörungstheoretischer Deutung. *Helix* zeigt eine Welt, in der geheime Akteure, asymmetrisch verteiltes Wissen, ökonomische Interessen und strategische Kommunikationslenkung so ineinandergreifen, dass Wahrheit und bloßer Verdacht lange kaum voneinander zu trennen sind. So lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die im Roman entworfenen Verschwörungen als Seismografen gesellschaftlicher Ängste und Träume gelesen werden können. Sie bündeln Ängste vor der Entgrenzung des Machbaren, dem Verlust demokratischer und ethischer Kontrolle, vor verborgenen Eliten und vor einem schwindenden Vertrauen in Institutionen. Zugleich verweisen die dargestellten Verschwörungen und Verschwörungstheorien auf Wunschfiguren wie Gesundheit, Optimierung, Sicherheit und Planbarkeit. Gerade diese Doppelstruktur macht die besondere Aussagekraft des Romans aus.

Helix bestätigt damit nicht einfach verschwörungstheoretische Weltbilder. Vielmehr zeigt der Roman, wie und unter welchen Bedingungen solche Deutungen in technologischen Umbruchszeiten an Plausibilität gewinnen können. In diesem Sinne lässt sich *Helix* als literarische Gegenwartsdiagnose lesen: als ein Roman, der zeigt, wie eng im Diskurs über Gentechnologie Fortschrittsbegehren und Kontrollverlustangst miteinander verflochten sind.

LITERATUR

Bostrom, Nick, & Savulescu, Julian (Hrsg.). (2009). *Human Enhancement*. Oxford University Press.

Butter, Michael. (2018). *„Nichts ist, wie es scheint". Über Verschwörungstheorien*. Suhrkamp.

Elsberg, Marc. (2012). *BLACKOUT – Morgen ist es zu spät*. Blanvalet.

Elsberg, Marc. (2014). *ZERO – Sie wissen, was du tust*. Blanvalet.

Elsberg, Marc. (2016a). *HELIX – Sie werden uns ersetzen*. Blanvalet.

Elsberg, Marc. (2016b). *Interview mit Marc Elsberg zu HELIX*. https://marcelsberg.com/interview-mit-marc-elsberg-zu-helix

Elsberg, Marc. (o. D.). *HELIX. They Will Replace Us*. https://marcelsberg.com/en/helix

Götz-Votteler, Katrin, & Hespers, Simone. (2019). *Alternative Wirklichkeiten? Wie Fake News und Verschwörungstheorien funktionieren und warum sie Aktualität haben*. transcript.

Harder, Bernd. (2018). *Verschwörungstheorien. Ursachen – Gefahren – Strategien*. Alibri.

Henderson, Heike. (2020). Mapping the Future? Contemporary German-Language Techno Thrillers. *Crime Fiction Studies 1*(1), 96–113.

IMBA. (2019, 3. Dezember). *A large-scale public event bridging science and society*. https://www.oeaw.ac.at/imba/a-large-scale-public-event-bridging-science-and-society

Krauter, Ralf. (2016, 1. November). Gene im Dienste der Dramaturgie. *Deutschlandfunk*. https://www.deutschlandfunk.de/helix-sie-werden-uns-ersetzen-gene-im-dienste-der-100.html

Meteling, Arno. (2009). Verschwörungstheorien. Zum Imaginären des Verdachts. In Lutz Ellrich, Harun Maye, & Arno Meteling (Hrsg.), *Die Unsichtbarkeit des Politischen. Theorie und Geschichte medialer Latenz* (S. 179–212). transcript.

Moseley, Daniel. (2015). Human enhancement. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/enhancement/

Schink, Alan. (2020). Verschwörungsdenken als gesellschaftliche Praxis und im Diskurs: kultur- und wissenssoziologische Annäherungen. In Sören Stumpf & David Römer (Hrsg.), *Verschwörungstheorien im Diskurs* (S. 116–158). Beltz Juventa.

Stumpf, Sören, & Römer, David. (2020). Verschwörungstheorien im Diskurs aus interdisziplinärer Perspektive. In Sören Stumpf & David Römer (Hrsg.), *Verschwörungstheorien im Diskurs* (S. 3–8). Beltz Juventa.

Stumpf, Sören, & Römer, David (Hrsg.). (2020). *Verschwörungstheorien im Diskurs*. Beltz Juventa.

Weixler, Antonius. (2021). Make Control Great Again. Zur narrativen Konstruktion ‚eingeweihten Wissens' in Verschwörungserzählungen. In Antonius Weixler, Matei Chihaia, Matías Martínez, Katharina Rennhak, Michael Scheffel, & Roy Sommer (Hrsg.), *Postfaktisches Erzählen? Post-Truth – Fake News – Narration* (S. 119–148). De Gruyter.

Aleksandra Burdziej, **Dr**., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutschsprachige Literatur und Kultur des 19.–21. Jahrhunderts an der Nikolaus-Kopernikus-Universität Toruń. Promotion 2015 an der Nikolaus-Kopernikus-Universität Toruń. Forschungsschwerpunkte: deutschsprachige Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts; Diskurse über Gedächtnis und Erinnerung; Zukunftsvisionen und -szenarien in der zeitgenössischen deutschsprachigen Prosa; *Future & Emerging Technologies*, Human Enhancement und Künstliche Intelligenz (KI) als literarische Motive; Formen der Wissensvermittlung in der Gegenwartsliteratur. Autorin mehrerer Aufsätze sowie u. a. der Monografie *Verlorene Heimat. Familiengedächtnis und Identität der deutschen Enkel* (Toruń 2018).

Kontakt: aburdziej[at]umk.pl

ZITIERNACHWEIS:

Burdziej, Aleksandra. (2026). Inszenierte Verschwörungen und Verschwörungstheorien als Seismografen gesellschaftlicher Ängste und Träume: Zu Marc Elsbergs *Helix*. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 37–55. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-03

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 57–73
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-04

OPEN ACCESS
CC BY SA

Literaturwissenschaft

DARIUSZ RYBAK
EWELINA KAMIŃSKA-OSSOWSKA | ORCID: 0000-0001-8028-9577
Uniwersytet Szczeciński (Szczecin)
Wydział Humanistyczny, Instytut Literatury i Nowych Mediów

DIE GRENZEN MEINER WELT BEDEUTEN DIE GRENZEN MEINER SPRACHE: ZUR ROLLE DES DICHTERS IN DER ERWEITERUNG SPRACHLICHER HORIZONTE AM BEISPIEL DER LYRIK VON FLORIAN BIESIK

Abstract

Der Beitrag untersucht den Gebrauch der wilmesaurischen Sprache in der Dichtung Florian Biesiks (1850–1926) als Mittel der Bewahrung wilmesaurischer Identität, sowie ihre Rolle im Prozess der zeitgenössischen Revitalisierung der Sprache. Ziel der Analyse ist es, die Lyrik von Biesik als Ausdruck sprachlicher und kultureller Identität einer marginalisierten Minderheit zu interpretieren und zu zeigen, wie in seinen Texten verschiedene Aspekte ethnischer Zugehörigkeit und ihrer Selbstverortung ihren Ausdruck finden. Dabei wird diese Lyrik auch als ein Medium betrachtet, in dem sich die Spannung zwischen dem Verlust und der Wiederaneignung der Sprache manifestiert. Darüber hinaus werden Parallelen zwischen den poetischen Strategien Biesiks und den zeitgenössischen Bemühungen um die Revitalisierung des Wilmesaurischen – insbesondere in den Arbeiten von Tymoteusz Król – erörtert. Die Untersuchung zeigt, dass die Lyrik eine zentrale Rolle bei der Bewahrung, Neudefinition und Weitergabe ethnischer Identität spielt und somit ein entscheidendes Element des kulturellen Überlebens einer bedrohten Sprachgemeinschaft darstellt.

Schlüsselwörter

Lyrik, Wilmesaurisch, Minderheitssprachen, ethnische Zugehörigkeit

THE LIMITS OF MY WORLD MEAN THE LIMITS OF MY LANGUAGE: THE ROLE OF THE POET IN EXPANDING LINGUISTIC HORIZONS – A CASE STUDY OF FLORIAN BIESIK'S POETRY

Abstract

The article examines the usage of the Wymysorys language in the works of Florian Biesik (1850–1926) as a mean of preservation of the Wymysorys identity, as well as its role in the modern process of revitalization of the language. The aim of the analysis is to interpret the lyric poetry of Biesik as an expression of linguistic and cultural identity of a marginalised minority and to demonstrate how various aspects of ethnicity and its self-image are being reflected in his texts. Thereby the lyric poetry is being regarded as a medium, in which the tension between the loss of the language and its reappropriation are being manifested. Furthermore the parallels between the poetic strategies of Biesik and the modern-day efforts to revitalise the Wymysorys language – especially in the works of Tymoteusz Król – are being discussed. The study shows, that the lyric poetry plays a central role in the preservation, redefinition and transmitting of the ethnic identity and to that, is a deciding factor of the cultural survival of an endangered language community.

Keywords

lyric poetry, wymysorys, minority languages, ethnicity

GRANICE MOJEGO ŚWIATA OZNACZAJĄ GRANICE MOJEGO JĘZYKA: ROLA POETY W POSZERZANIU HORYZONTÓW JĘZYKOWYCH NA PRZYKŁADZIE LIRYKI FLORIANA BIESIKA

Abstrakt

Autorzy artykułu analizowali wykorzystanie języka wilamowskiego w twórczości poetyckiej Floriana Biesika (1850–1926) jako środka zachowania wilamowskiej tożsamości oraz jego rolę we współczesnym procesie rewitalizacji tego języka. Celem analizy jest interpretacja poezji Biesika jako wyrazu językowej i kulturowej tożsamości marginalizowanej mniejszości oraz ukazanie, w jaki sposób w jego tekstach znajdują odzwierciedlenie różne aspekty przynależności etnicznej i jej samookreślenia. Poezja ta analizowana jest również jako medium, w którym manifestuje się napięcie między utratą a przywróceniem języka do użytku. Ponadto omówiono paralele między poetyckimi strategiami Biesika a współczesnymi działaniami na rzecz rewitalizacji języka wilamowskiego, które widoczne są szczególnie w pracach Tymoteusza Króla. W analizie pokazano, że liryka ta odgrywa kluczową rolę w zachowaniu, redefiniowaniu oraz przekazywaniu tożsamości etnicznej, stanowiąc tym samym istotny element kulturowego przetrwania zagrożonej wspólnoty językowej.

Słowa kluczowe

liryka, język wilamowski, języki mniejszości, tożsamość etniczna

1 EINLEITUNG

Kann Volkslyrik[1] ein geeignetes Mittel sein, um die kollektive Identität und das kollektive Gedächtnis einer Gemeinschaft zu bewahren? Bei der Beantwortung dieser Frage stellen die wilmesaurische Minderheit sowie die Rolle des Schaffens von Florian Biesik einen wichtigen Bezugspunkt dar. In seinem *Tractatus Logico-Philosophicus* schrieb der österreichische Sprachphilosoph Ludwig Wittgenstein (Wittgenstein, 1984: 67, 5.6): „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt." Er versteht die Sprache als logisches Abbild der Welt, wobei ein Satz dieselbe Struktur wie der Sachverhalt haben muss, den er darstellt. Da die Logik die Welt strukturiert und ihre Grenzen bestimmt, kann man nicht sinnvoll über diese Grenzen hinausdenken oder sprechen. In diesem Sinne blieb Wilmesaurisch lange Zeit nach seiner Entstehung in den Fesseln eigener Provinzialität. Über einen längeren Zeitraum hinweg wurde die Sprache rein mündlich, als Alltagssprache hauptsächlich in dem Ort Wilmesau verwendet. Niemand hielt sie für ein Mittel hoher Kultur, sondern für eine Spiegelung des Kleinstadtmikrokosmos (vgl. Ritchie, 2012: 13–15). Wilmesaurisch als geschriebene, standardisierte Sprache[2] ist eine relativ neue Idee, die infolge der im Weiteren ausführlicher behandelten politischen Umstände in Polen nach 1945 erst im 21. Jahrhundert mithilfe von überlebenden Muttersprachlern und Sprachwissenschaftlern realisiert werden konnte (vgl. Andrason & Król, 2016: 14–16). Die Welt, die einmal die Grenzen der Sprache bedeutete, ist heute bis zur Unkenntlichkeit verändert, und Florian Biesik gilt als Urvater[3] dieser Veränderungen (vgl. Wicherkiewicz, 2019: 117–121).

Der Ursprung der Sprache ist unbekannt. Im 13. Jahrhundert begründeten die ersten Einsiedler germanischer Herkunft eine Ortschaft namens „Wilmesau", heutzutage Wilamowice (vgl. Kleczkowski, 1920: 2). Bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs bewahrte die wilmesaurische Minderheit ihre gemeinsame Kultur und Sprache. 1945 wurden die wilmesaurischen Sprache und Kultur aufgrund ihrer Bezüge zu Deutschland verboten, und die Nichteinhaltung dieses Verbots wurde streng bestraft, häufig durch Verschleppungen in Arbeitslager oder

1 Der Begriff ‚Volkslyrik' bezieht sich im Rahmen dieses Artikels auf schriftliche lyrische Werke, die sich inhaltlich auf die Wahrnehmung des Mikrokosmos eines Dorfes oder einer Kleinstadt beziehen und von deren Bewohnern geschaffen wurden. Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache definiert ‚Volksdichtung' als „Gesamtheit des vom werktätigen Volk getragenen und dessen Lebensgefühl zum Ausdruck bringenden dichterischen Schaffens" (DWDS, o. D.).

2 Biesiks Orthografie unterscheidet sich von der gegenwärtigen Version, was man zum Beispiel am Titel seines Epos feststellen kann. Im Original heißt es *Óf jer welt*, heutzutage *Uf jer welt* (vgl. Kwiatkowska, o. D.).

3 Vgl. Wicherkiewicz, 2019: 117: „Za ojca literackiego języka wilamowskiego uznać można i należy Floriana Biesika […]".

durch Zwangsaussiedlungen. Frauen, die wilmesaurische Volkstrachten trugen, wurden oft öffentlich entkleidet, und ihre Kleidung wurde verbrannt. Trotz zahlreicher Verfolgungen gaben die Wilmesauer ihre Identität nicht auf, und seit 1989 werden sowohl die wilmesaurische Kultur als auch die Sprache rekonstruiert und neu belebt (vgl. Król, 2016: 244).

Ein wichtiger Bezugspunkt dieser Sprachrekonstruktion ist das Schaffen[4] Florian Biesiks. Er stammte aus einer Familie, die für die wilmesaurische Kultur sehr bedeutend war; sein Bruder war Hermann Mojmir (1874–1919), der Verfasser des größten Wörterbuchs der wilmesaurischen Mundart. Zwischen den Brüdern bestand jedoch ein Konflikt. Während Mojmir die Sprache als deutschen Dialekt betrachtete, sah Biesik darin ein eigenständiges, uraltes germanisches Erbe. Er besuchte zunächst Schulen in Krakau und Wien, zog dann nach Triest, wo er berufliche Karriere bei der Eisenbahn in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie machte (vgl. Król, 2023: 16). Obwohl er seine Heimat früh verließ, beherrschte er die Sprache gründlich und war die erste Person, die versuchte, sie zu standardisieren und literarische Texte in ihr zu verfassen. Das älteste bekannte Gedicht mit dem Titel *Dy nójy póterbąwa kultur* stammt aus dem Jahr 1913 (vgl. Wicherkiewicz, 2003: 52). Die im Manuskript von Florian Biesik erhaltenen Werke werden nach der Ausgabe von Heinrich Anders zitiert, da Biesik sie lediglich handschriftlich hinterließ und sie deshalb nie eigenständig veröffentlicht wurden. Sie wurden für die Zwecke dieses Artikels ausgewählt, weil es sich um die ältesten wilmesaurischen Werke handelt, die sich in so breitem Umfang auf die Beschreibung des Dorflebens konzentrieren, wodurch das Bild der wilmesaurischen Gemeinschaft umrissen wird. Es ist auch wichtig zu betonen, dass zwischen der Entstehung von Biesiks Texten und der Publikation durch Anders nur wenig Zeit verging, weshalb die dort reflektierten Realien überzeugend erscheinen. Obwohl Biesik ein tiefes Verständnis seiner Sprache besaß, gelten seine Gedichte laut Anders stilistisch als primitiv. Dies mag überraschen – die Analyse von Biesiks Stil lässt vermuten, dass er germanische Sagas nachzuahmen versuchte, was sich am Knittelvers zeigt – einer Form, die auch Goethe in *Faust* benutzte. Im polnischen Kulturraum wirkte diese Form

4 Biesiks literarisches Erbe umfasst eine Sammlung von zehn namentlich bekannten Gedichten und Epen, die in einem 160-seitigen Manuskriptheft erhalten sind. Das Hauptwerk ist das monumentale Epos *Óf jer welt*, das aus 2104 Versen besteht und im Jahr 1921 in Triest vollendet wurde. Die vollständige Liste der im Manuskript enthaltenen Gedichte lautet: *Óm mjer*, *S'wymysojerysze*, *Dy drużba, S'wymysojer mákia*, *Dy 'saison' halykja*, *S gre-gre-gregory*, *Wymysau an wymysojer*, *Dy nójy póterbąwa kultur, S'wymysojer wunder*. Zusätzlich enthält das Manuskript eine mehrseitige Prosa-Vorrede in polnischer Sprache, in der Biesik seine Motivation und seine Vision für die Sprache erläutert (vgl. Wicherkiewicz, 2019: 119–121). Das Werk von Biesik wurde über mehrere Jahrzehnte hinweg in verschiedenen Stadien veröffentlicht, als Beispiele dienen die unvollständige Version der Gedichtsammlung *Gedichte von Florian Biesik in der Mundart von Wilamowice*, die 1933 von Heinrich Anders herausgegeben wurde, die von Alfred Majewicz 1991 herausgegebene Sammlung *Florian Biesik's poems in Wymysojerysh* oder die partielle Übersetzung und kritische Analyse ausgewählter Werke von Biesik *The Making of a Language*, die 2003 von Tomasz Wicherkiewicz veröffentlicht wurde.

jedoch eher schlicht, da sie dort seit Jahrzehnten hauptsächlich für Kindergedichte verwendet wird. Bereits im Jahr 1933 wurde Biesiks Schreiben wie folgt beschrieben: „Der Rhythmus ist kunstlos und ungewählt. Auf den Bau im einzelnen wird nicht geachtet, es handelt sich hier eben um Volkspoesie, und nur ein Versmaß ist da am Platze: der Knüttelvers" (Anders, 1933: 5) und „Für das Metrum hat Biesik kein besonders feines Gehör. So ist es selbstverständlich, daß das Enjambement vorkommt. In den Kurzversen ist es sehr häufig, ohne daß es stört." (Anders, 1933: 6)

Ziel dieses Beitrags ist es, die Rolle dieser Gedichte im Prozess der Sprachrevitalisierung zu untersuchen sowie die Bedeutung der Volkspoesie für die Bewahrung kleiner Kulturgemeinschaften zu erläutern. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Analyse der Volksmotive in der Lyrik Biesiks und ihrer Funktion im Zuge der Sprachrevitalisierung, die gegenwärtig von Tymoteusz Król vorangetrieben wird. Ferner beabsichtigt der Aufsatz zu zeigen, welche Rolle der Dichter in der kulturellen Entwicklung einer Sprachgemeinschaft spielt. Hinsichtlich des Forschungsstandes ist festzuhalten, dass die wilmesaurische Sprache im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland nur eine marginale Rolle spielt und hauptsächlich von polnischen Forschern untersucht wird.

2 ZUR ROLLE DER LYRIK IN BEDROHTEN MINDERHEITSSPRACHEN

Das lyrische Schaffen spielt eine wichtige Rolle bei der Bewahrung einer Sprache, insbesondere einer bedrohten. Ein klassisches Beispiel dafür ist das im Gotischen verfasste *Atta unsar* – eine Übersetzung des *Gebets des Herrn*, die als Denkmal der gotischen Sprache gilt, oder *Der Liega-Jirg*, ein im alznerischen Dialekt fixiertes Gedicht, das aufgrund seiner möglichst genauen Niederschrift als „verläßliche Stütze" (Bock, o. D.: 1) für die wissenschaftliche Untersuchung dieser Mundart angesehen wird. Für die Revitalisierung der wilmesaurischen Sprache spielte die Lyrik Florian Biesiks eine vergleichbare Rolle: Sein Schaffen stellt einen direkten Impuls dar, der den Prozess der Sprachrevitalisierung in Gang setzte. Erst die Wiederentdeckung der Manuskripte des Dichters im Jahr 1989 durch Tomasz Wicherkiewicz ebnete nach über vierzig Jahren des Sprach- und Kulturverbots im wilmesaurischen Raum den Weg für weitere linguistische Forschungen und Studien (vgl. Król, 2016: 246). In der Folge kam es zu einer zunehmenden Popularisierung der Mundart im modernen Diskurs; seither entstehen neue Originaltexte sowie Übersetzungen. Lieder und Gedichte ermöglichen es, die Sprache wieder in die populäre Kultur einzubinden, sodass diese nicht mehr ausschließlich als Träger von Identität fungiert, sondern auch als Medium der Unterhaltung.

2.1 DIE GESCHICHTE WILMESAURISCHER SPRACHE UND KULTUR

Nach der Studie *Dialekt Wilamowic w zachodniej Galicji: Fonetyka i fleksja* [Der Dialekt von Wilmesau im westlichen Galizien: Phonetik und Flexion] von Adam Kleczkowski entstanden Mitte des 13. Jahrhunderts im Raum von Auschwitz (heute Oświęcim) deutsche Siedlungen, darunter auch Wilhelmsdorf, das später zu Wilmesau und Wilamowice wurde (vgl. Kleczkowski, 1920: 2). Seit 1808 wurde aufgrund des Bevölkerungszustroms der Gottesdienst sowohl auf Polnisch als auch auf Deutsch abgehalten. In der Schule wurde neben dem Polnischen Deutsch unterrichtet (vgl. Kleczkowski, 1920: 4).

Grenzverschiebungen sowie die zwischen den Wilmesauern lebenden Völker brachten ihre jeweiligen Einflüsse mit; im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert dominierten darunter insbesondere deutsche und polnische Elemente. In dieser Zeit wechselte Wilmesau auch mehrfach die staatliche Zugehörigkeit. Obwohl es Versuche der Zwangskonversion gab, blieben die Wilmesauer mehrheitlich katholisch. Weberei und Handel waren für den Ort typisch, doch die Hauptbeschäftigungen im Dorf bildeten Ackerbau und Viehzucht (vgl. Kleczkowski, 1920: 3). Obwohl sich die umliegenden Dörfer germanisierten oder polonisierten, blieb Wilmesau seiner Sprache und seiner eigenständigen Kultur treu. Die Einwohner heirateten fast ausschließlich Menschen aus ihrer eigenen Gemeinschaft, teilweise auch innerhalb der Familie, waren jedoch als Händler in vielen Teilen Europas präsent.

Kleczkowski (1920: 4) weist aber darauf hin, dass die wilmesaurische Sprache von den in der Region dominierenden polnischen und deutschen Elementen bedroht sei und daher dokumentiert werden müsse. Diese Einschätzung erwies sich im Kontext des Verbots der wilmesaurischen Sprache und Kultur aufgrund ihrer Bezüge zu Deutschland im Jahr 1945 als zutreffend. Erst nach 1989, im Zuge des Systemwechsels, konnten Kultur und Sprache rekonstruiert und neu definiert werden, wobei den Gedichten von Florian Biesik eine wesentliche Rolle zukam.

2.2 POLNISCHE UND DEUTSCHE EINFLÜSSE

Sich zwischen deutschen und polnischen Elementen entwickelnd, war es für das Wilmesaurische unvermeidlich, von beiden beeinflusst zu werden. Historisch gesehen gehört das Wilmesaurische zum westgermanischen Zweig und wird in der germanistischen Dialektologie häufig als ostmitteldeutsche Kolonialvarietät bzw. als alt-schlesischer Dialekt betrachtet, der zur Bielitz-Bialaer Sprachinsel gehörte. Die Analyse von Phonetik, Flexion und Syntax belegt zudem, dass es sich beim Wilmesaurischen um eine schlesisch-deutsche Mundart handelt (vgl. Mojmir, 1930: 6). Diese traditionelle Einordnung wird in der modernen Forschung jedoch zunehmend durch das Konzept einer germanisch-slawischen Mischsprache ergänzt. Dies bedeutet, dass das Wilmesaurische nicht nur isolierte Einflüsse aufnahm, sondern germanische und slawische Merkmale zu einem neuen, komplexen System verschmolz.

Der polnische Einfluss stellt einen prägenden Faktor in der neueren Geschichte des Wilmesaurischen dar und hat zu seinem slawischen Charakter beigetragen. Es wird geschätzt, dass mindestens 500 nominale, adjektivische und verbale Lexeme aus dem Polnischen entlehnt wurden, die gut in die Morphologie und Phonetik des Wilmesaurischen integriert sind. Ein Beispiel hierfür ist das Wort *ogürkia*, das so viel wie ‚Gurke' (pol. *ogórek*) bedeutet. Auch die Art und Weise, in der bestimmte syntaktische Konstruktionen im Wilmesaurischen gebildet werden, ist vom Polnischen geprägt. Besonders die Diminutivsuffixe (z. B. -śju, -uś usw.) sind für das Polnische typisch. Theoretisch lässt sich dies als ein Prozess der Hybridisierung beschreiben, bei dem völlig neue sprachliche Einheiten entstehen. Auf Morphemebene zeigt sich dies beispielsweise an der Pluralendung ‚-ja' (etwa in *rozinkja* für Rosinen), die eine Verschmelzung der polnischen Endung ‚-i' und der wilmesaurischen Endung ‚-a' darstellt. Auf Lexemebene finden sich hybride Komposita wie *kapelüśhüt* (Hut), die das polnische *kapelusz* mit dem wilmesaurischen *hüt* kombinieren und so eine semantische Redundanz schaffen (vgl. Andrason & Król, 2016: 128).

Die deutschen Einflüsse sind jedoch in der Sprache besonders sichtbar, weil sie weitgehend germanischen Ursprungs ist. Eine große Zahl von Wörtern stammt aus dem Deutschen; als Beispiele können *zumyt* (dt. Samt), *ober* (dt. aber) oder *Englenderyn* (dt. Engländerin) genannt werden. Die Analyse von Phonetik, Flexion und Syntax belegt zudem, dass es sich beim Wilmesaurischen um eine schlesisch-deutsche Mundart handelt. Dennoch hat die Sprache durch den slawischen Kontakt tiefgreifende morphosyntaktische Innovationen erfahren, wie die Entwicklung eines alternativen Futurs, das strukturell das polnische Modell nachahmt. Soziolinguistisch betrachtet führte die literarische Arbeit von Florian Biesik dazu, dass das Wilmesaurische nicht länger als bloßer „Bauerndialekt" (Wicherkiewicz, 2019: 119), sondern als würdevolle Literatursprache wahrgenommen wurde. Biesik konstruierte dabei eine Ethnomythologie, die das Wilmesaurische als eine Art „Vatersprache" anderer germanischer Sprachen darstellte, um es theoretisch vom Standarddeutschen abzugrenzen und seine Eigenständigkeit zu betonen.

2.3 WILMESAUS BILD IN LYRISCHEN WERKEN VON FLORIAN BIESIK

Schon im Jahr 1933 wurde die Lyrik Biesiks von Heinrich Anders untersucht. Der Linguist verfügte über drei Teilmanuskripte mit vereinzelten Gedichten, die in dem Zeitraum 1920–1922 in Triest entstanden sind. Seine Studie gilt zunächst der lexikalischen und fonetischen Spezifik, dem Versmetrum und Rhythmus, dann folgen Bemerkungen zur Problematik der Dichtung (vgl. Anders, 1933: 8–11). Anders betont den Einheimischen aus Biesiks Heimat – den Vymysuøjĕr – als zentrale Figur und unternimmt den Versuch, die Texte zu klassifizieren. Eine Gruppe weise demnach starken Bezug der Stoffe zu Volksleben und Volkssitte,

da werden Hochzeitsbräuche, Spiele an bestimmten Festtagen (z. B. am Gregoriustag) oder die mit dem Glauben verbundenen Praktiken reflektiert. Zu der anderen zählt er Werke mit didaktischer Prägung und historischen Andeutungen, hier werden u. a. die einheimischen Frauen gelobt sowie die Sprache und die Geschichte des Ortes umrissen – diese Darstellung interpretiert Anders lediglich als „eine schöne Hoffnung" des Dichters auf „die sprachliche und geschichtliche Autarkie von Wilamowice" (Anders, 1933: 11).

Die von Anders ins Hochdeutsche übersetzten Texte gelten bis heute einerseits als wichtiger Faktor der Sprachrevitalisierung und andererseits als Spiegel der damaligen wilmesaurischen Gemeinschaft. Man kann vermuten, dass Biesik aus Liebe zu seiner Heimat und aus Sehnsucht während seiner Zeit in der Emigration versuchte, diese für künftige Generationen zu bewahren.[5] Da er seinen Geburtsort regelmäßig besuchte, konnte er die Veränderungen dort wahrnehmen und sich die drohenden Gefahren für seine Kultur deutlich vor Augen stellen (vgl. Wicherkiewicz, 2019: 118–122). Dadurch entstand der erste Standardisierungsversuch, den Biesik konsequent verfolgte – die Sprache wurde zu etwas Physischem, indem sie verschriftlicht wurde. Zudem schuf er ein zuvor unbekanntes Bild von Wilmesau – nicht bloß eines Bauernvolkes, sondern einer Gesellschaft spezialisierter Weber, Handwerker und weltweit tätiger Kaufleute, die sich sowohl kulturell als auch durch ihre endogame Heiratspraxis gegen eine Eingliederung in die großen benachbarten Volksgruppen abgrenzten. Dadurch ließ er die wilmesaurische Kultur über die Grenzen ihrer Provinzialität hinausweisen. Die Gedichte von Biesik kreisen überwiegend um das Thema einer weit gefassten wilmesaurischen Kultur. Da der Autor hauptsächlich im Exil schrieb, rief er Bilder von Bräuchen und sozialen Beziehungen wach, die er aus seiner Heimat kannte. Zugleich versah er diese Darstellungen bisweilen mit einer für die wilmesaurische Kultur charakteristischen Denkweise oder Religiosität und verlieh ihnen nicht selten einen humoristischen Unterton. Im Bewusstsein der Provinzialität seiner eigenen Kultur pries er diese häufig, etwa indem er sie als Vorläuferin anderer germanischer Kulturen darstellte (vgl. Wicherkiewicz, 2019: 119).

---

5 Verschiedene Quellen bestätigen, dass Biesik sowohl die wilmesaurische als auch polnische Kultur als ‚seine' anerkannte, während er die deutsche ablehnte. Im Vorwort zu seinem Manuskript schrieb er: „Ich lese die polnischen Briefe meiner Mutter (etwa 50 an der Zahl, und keinen einzigen deutschen, wie mein Bruder Dr. Mojmir zu verstehen gab), aus denen schöpfte ich neue Kraft, um die Widrigkeiten des Lebens, die Sehnsucht […] nach der Heimat zu bekämpfen" (Wicherkiewicz, 2019: 118; eigene Übersetzung, D. R.). Ebenso wichtig war ihm seine Verbundenheit mit der wilmesaurischen Kultur, was sich dem folgenden Gedicht entnehmen lässt: „O dü łiwy ołdy śpröh / Wjyr kuza dejh inda nöh / Byst mej wat wi giełd / Misa wir oü andry łjyn / Dejh weła wer inda hjyn / Bocufs end fur wełt" (Król, 2023: 18). Ins Deutsche übersetzt: „O du liebe alte Sprach' / wir sprechen dich immer noch / Bist mir werter als das Geld, / Müssen wir auch and're lern' / dich doch hör'n wir stets so gern / bis zum Ende dieser Welt." (eigene Übersetzung, D. R.)

Was die von Biesik verwendeten stilistischen Mittel betrifft, so sind diese in der Regel nicht besonders kunstvoll. Ein für ihn charakteristisches Merkmal ist der Knittelvers – eine Form, die deutlich an die germanische lyrische Dichtung anknüpft. Mit den Worten Anders' (1933: 8): „der ‚Gehalt' geht vor die ‚Gestalt'".

Das Kriterium für die Auswahl der Gedichte, die Anders in seiner Studie analysiert, war ihre Verankerung in den Realien von Wilamowice zu Biesiks Zeit, insbesondere in den Bräuchen, den Lebensverhältnissen und dem Gemeinschafsgefühl. Gleichzeitig betrachtete er sie als den Ausgangspunkt für die Revitalisierung sowohl der wilmesaurischen Sprache als auch der Kultur. Im gegenwärtigen Diskurs fungieren die Gedichte als Dokumentation einer längst untergegangen Welt, die für heutige und künftige Generationen von besonderem Wert ist.

In dem ersten von Anders ausgewählten Text mit dem Titel *Vymysau und Vymysuøjěr*, datiert auf Mai 1921, porträtiert Biesik die Geschichte seiner Gemeinschaft auf eine stark subjektive Weise. Obwohl es sich nicht um einen historischen Text handelt, lässt sich daraus recht viel erfahren. Als sicher kann gelten, dass die Wilmesauer aus einem germanischen Raum nach Polen migrierten. Der genaue Ursprung wilmesaurischer Identität bleibt jedoch unklar – der Dichter präsentiert eine nicht-deutsche Hypothese der holländischen bzw. englischen Herkunft der Bevölkerung und ihrer Sprache.[6] Eine andere Ansicht vertrat der Bruder Biesiks, Hermann Mojmir, der Verfasser des *Wörterbuchs der deutschen Mundart von Wilamowice*. Auf jeden Fall stellt der Dichter in diesem Gedicht den Wert und die Eigenständigkeit der Wilmesauer heraus. In weiteren Strophen des Gedichts erfährt man mehr über die Geschichte der Wilmesauer: Es wird beschrieben, dass der Name der Heimat auf den germanischen Namen „William" zurückgeht und „ein -ice hat Polen zugegeben" (Anders, 1933: 17, 51), was zusammen den Namen „Wilamowice" ergab. Biesik erkennt somit fremde Einflüsse an, betont jedoch die Eigenart seiner Kultur, für die die Gemeinschaft unterdrückt worden sei: „Vertrieben wegen [ihrer] Religion, Politik und Rebellion, wanderten sie von England, Holland und kamen bis [nach] Polen." (Anders, 1933: 18) Biesik entwirft damit das Bild der Wilmesauer als eines Volkes mit Bezügen sowohl zu Deutschen als auch zu Polen, das dennoch einzigartig bleibt, was die oben angeführten Beschreibungen von Wilamowice durch Adam Kleczkowski (1920) bestätigt.

In einem anderen von Anders (1933: 21) analysierten Text, *An die vymysuøjěr Studenten,* werden gesellschaftliche Beziehungen innerhalb der wilmesaurischen Gemeinschaft dargestellt.

6 In dem Gedicht heißt es: „Vertrieben wegen [ihrer] Religion, / Politik und Rebellion, / wanderten sie von England, Holland / und kamen bis auf [nach] Polen. / Da sie nicht vom [aus dem] deutschen Lande waren, / hatten sie auch jenes Recht verloren, / wie die Deutschen sofort frei zu bleiben / durch Magdeburgs Gerichte […]." (Anders, 1933: 18)

Als Beispiel eines erfolgreichen Wilmesauers wird ein Erzbischof herangezogen, den Anders in Marginalien als Józef Bilczewski, den Erzbischof von Lemberg und Sohn eines armen wilmesaurischen Bauern identifiziert. Man kann vermuten, dass Biesik den Namen nicht direkt erwähnt, weil seine Lyrik an die Wilmesauer gerichtet war und diese wussten, dass es nur eine solche Figur mit wilmesaurischer Herkunft gab. Das lyrische Ich betont jedoch, dass Ruhm, Erfolg und gesellschaftliche Stellung nicht mit dem wahren Glück vergleichbar seien, das in der Gestalt eines wilmesaurischen Mädchens erscheint. Der Text entwirft das Bild einer tief traditionell geprägten, patriarchal ausgerichteten Gesellschaft: Die Rolle der Frau wird instrumentalisiert und auf die Funktion der Ehefrau reduziert. Das Gedicht wird von dem Dichter mit dem Beinamen – „Flora Flora“[7] – „Florian, Sohn des Florian“ (Anders, 1933: 16) unterschrieben. Aus heutiger Perspektive verweist dies auf eine aus der patriarchalen Tradition stammende Weltanschauung, die in der wilmesaursichen Gesellschaft noch präsent gewesen sein dürfte.

Im dritten Text, *Die Hochzeitsbitter* (Anders, 1933: 24–26), werden wilmesaurische Hochzeitsbräuche beschrieben. Ein zentrales Element bildet die formelle Einladung durch sogenannte Hochzeitsbitter. Die Tradition des Hochzeitsbittens ist aus dem deutschsprachigen Raum bekannt und bis heute in unterschiedlichen regionalen Ausprägungen belegt. Sie haben die Aufgabe, die Gäste (meist unerwartet) zur Hochzeit einzuladen. Sie kommen zu zweit auf Pferden zu den Hütten geritten, was als glückverheißendes Zeichen gilt. Es wird ausdrücklich erwähnt, dass es Sitte ist, auf diese Weise zur Hochzeit einzuladen. Wenn die Bitter eintreffen, unterbrechen die Bewohner ihre Arbeit und gehen ihnen entgegen, um sie zu bewirten.

Die formelle Schließung der Ehe erfolgt mit der Trauung in der (vermutlich katholischen) Kirche. Nach der Zeremonie ziehen die Bitter Flaschen mit Arrak, Wein, Branntwein und Spiritus aus ihren Taschen, um allen Gästen zuzutrinken. Die Pferde nehmen an einer Art Schellenparade teil, bei der das Klirren der Glocken hinter dem Brautpaar zu hören ist. Es ist Brauch, dass die Neuvermählten Land für ihre neue Hütte erhalten; im Text ist von etwa 8,5 ha[8] die Rede. Die Feierlichkeiten umfassen ein üppiges Essen mit Braten und Schin-

7 In der heutigen standardisierten Version der Sprache: „Fliöra Fliöra“ (Wicherkiewicz, 2019: 117).

8 Im Gedicht ist von einem halben *jēv* die Rede, was zu 15 Morgen konvertiert wurde (vgl. Anders, 1933: 26). Man kann vermuten, dass diese Zahl übertrieben ist. Es ist erwiesen, dass in den ersten Jahren der Siedlung die Landfläche unter den Siedlern in etwa 48 Morgen große Stücke geteilt wurde, was sich bis heute in der Landschaft von Wilamowice zeigt. Zu Biesiks Zeit galten Bauernhöfe mit mehr als 8 Morgen als groß, während die wohlhabendsten Bauern ca. 25 Morgen besaßen. Der Landbesitz war an den sozialen Status im Dorf gebunden – nur diejenigen, die mehr als 6 Morgen Land besaßen, durften bestimmte Kleidungsstücke tragen, wie z. B. bei Frauen – rote oder blaue Röcke (vgl. Król, 2023: 8, 48).

ken sowie den Ausschank von Branntwein, Bier und Wein. Es findet ein Ball mit Musik und Tanz statt. Die Hochzeitsfeierlichkeiten sind sehr ausgiebig angelegt und dauern bis zu einer Woche. Diese Bräuche kann man sich wie ein gut choreografiertes Theaterstück vorstellen, in dem jeder Teilnehmer – vom reitenden Bitter bis zum grüßenden Gast – eine feste Rolle spielt, um den Übergang des Paares in einen neuen Lebensabschnitt gemeinschaftlich zu besiegeln.

Für die Wirklichkeitsnähe der in Biesiks Lyrik dargestellten Welt sprechen nicht nur die präzisen Beschreibungen von Traditionen und sozialen Beziehungen, sondern auch die historischen Ereignisse, auf die der Dichter Bezug nimmt. In seinem Text *Das Vymysuøjěr Mädchen* erwähnt Biesik vermutlich den Polnisch-Sowjetischen Krieg (1919–1921). Dies lässt sich daran erkennen, dass dieser Krieg und die Entstehung des Gedichts in zeitlicher Nähe zueinanderstehen. Für diese Annahme spricht auch die historisch tief verwurzelte Bindung der Wilmesauer an den katholischen Glauben, wie sie in diesem Gedicht explizit zum Ausdruck kommt, wohingegen die sowjetischen Behörden Religion als Ideologie systematisch verfolgten. Das Gedicht schildert die tiefe religiöse Verwurzelung einer jungen Frau, die im St.-Johannis-Kirchlein mit ihrem Gebetbüchlein für die Rückkehr ihres Johann aus dem Krieg betet. Ihre katholische Frömmigkeit äußert sich in konkreten rituellen Handlungen: Sie bittet den heiligen Johannes, den sie als Patron „auch von unsern Soldaten" (Anders, 1933: 30) betrachtet, um Schutz vor dem Tod. Sie legt dem Heiligen ein Sträußlein auf das Kreuz und erfährt im Gebet eine spirituelle Bestärkung, als hätte er ihr zugelächelt. Nach Johanns Rückkehr folgt die kirchliche Trauung. Auch als Ehefrau bleibt sie der Kapelle treu und zündet dem Heiligen als Zeichen der Andacht ein Lichtlein an. Der Glaube fungiert hier als Anker, der die junge Frau durch die Ungewissheit des Krieges trägt und ihr Privatleben fest in Gemeinschaft und Kirche verortet.

Die Gedichte Florian Biesiks stellen somit eine wichtige historische Quelle für die Vorstellungen über das Leben in Wilamowice dar. Sie vermitteln detaillierte Einblicke in Traditionen, katholischen Glauben, lokale Bräuche sowie typisch provinziell geprägte soziale Beziehungen. Zugleich geschieht dies häufig mit einem augenzwinkernden, humorvollen Unterton – etwa wenn Biesik in einem von Heinrich Anders (1933: 36) analysierten Gedicht scherzhaft bemerkt, dass Gott im Paradies wohl Wilmesaurisch gesprochen haben muss. Trotz der scharfen Kritik an Biesiks Schaffen, wie sie Anders in seiner Studie aus dem Jahr 1933 formulierte, ist die positive Wahrnehmung seiner Werke im modernen Diskurs nicht zu übersehen. Die entdeckten Gedichte und das Epos *Óf jer wełt* gelten als Spiegel einer vergangenen Welt, die heute nicht mehr existiert. Obwohl die Gedichte auf den ersten Blick primitiv erscheinen mögen, vermitteln sie ein Bild der damaligen Werte, Bestrebungen und gesellschaftlichen Normen in einer eigenartigen und kulturreichen Kleinstadt. Der einfache Stil macht die Werke leicht auswendig lernbar, was ihre öffentliche Präsentation erleichtert.

Bemerkenswert ist zudem, dass ihre Bedeutung sich hauptsächlich darin zeigt, dass sie bis heute im sprachlichen und kulturellen Aktivismus genutzt werden, so etwa bei Rezitationen zu verschiedenen Gelegenheiten. Der moderne Rezipient kann durch diese Werke die Ursachen der Eigenartigkeit der wilmesaurischen Kultur erkennen und nachvollziehen, wie man in dem Städtchen ehemals lebte.

3 DIE WERKE BIESIKS UND DIE SPRACHREVITALISATIONSPROGRAMME

Die Wiederentdeckung eines verschollenen Manuskripts von Biesik im Jahr 1989 in Wilamowice durch den damaligen Studenten Tomasz Wicherkiewicz gilt als entscheidender Wendepunkt in dem Versuch, die vergangene wilmesaurische Kultur wieder zu beleben. Dieser Fund gab Wicherkiewicz den Anstoß für seine Doktorarbeit, die eine neue Welle linguistischer Dokumentationen und Forschungen auslöste und den Grundstein für alle heutigen Revitalisierungsprogramme legte. Biesiks literarisches Schaffen ermöglichte es, das Wilmesaurische nicht länger nur als ‚Bauernmundart', sondern als Literatursprache wahrzunehmen: Man kann vermuten, dass Biesik sich selbst als den ‚Dante von Wilamowice'[9] sah, da er – inspiriert von der *Göttlichen Komödie* – das wilmesaurische Epos *Óf jer wełt*[10] schuf, um die Sprache zu adeln.

Ein 1994 im polnischen Fernsehen (TVP) ausgestrahlter Dokumentarfilm über Biesik (*Dante z Wilamowic*, Regie: Dorota Latour) hob diese Sprache erstmals ins Bewusstsein der polnischen Öffentlichkeit, was ihren Status sowohl auf lokaler als auch auf nationaler Ebene erheblich steigerte. In den Jahren 2016/2017 adaptierte die wilmesaurische Jugendgruppe „Ufa fisa" (dt. „Auf den Füßen") Biesiks Hauptwerk *Óf jer wełt* für die Bühne. Ihre Aufführungen in solchen Städten wie Warszawa oder Katowice zeigten, dass diese Sprache auch für die ‚Hochkultur' geeignet ist. Biesiks Gedichte werden zugleich regelmäßig bei modernen Veranstaltungen wie dem „Tag der Muttersprache" rezitiert.[11] Seine Bemühungen

9 Biesik persönlich verwendet diesen Spitznamen in seiner Korrespondenz nicht. Er vergleicht sich aber mit den „alten Meistern", und man kann vermuten, dass er seine Rolle als „Vater der Literatursprache" anerkannte. Wie er selbst schreibt: „In der Welt hängt alles vom Zufall ab; so fand die Sprache der toskanischen Bauern zufällig ihren großen Dichter Dante, der […] zum Vater der italienischen Sprache wurde, so wie Luther durch seine Bibelübersetzung […] zum Vater des modernen Deutsch wurde […]. Dieses Glück hatte die wilmesaurische Sprache nicht, obwohl sie als älteste anderen als Vorbild diente, so wie einst das kultivierte Latein, das den romanischen Völkern als Grundlage diente […]." (Wicherkiewicz, 2019: 119–120, eigene Übersetzung, D. R.).

10 Als Entstehungsjahr des Epos gilt das Jahr 1921, Biesik hat es während seines Ruhestandes in Triest geschrieben. Es wurde anschließend zusammen mit einer kritischen Analyse im Jahr 2003 in der Arbeit von Tomasz Wicherkiewicz *Making of a Language* veröffentlicht (vgl. Andrason & Król, 2016: 14; Król, 2023: 16).

11 Rezitierungen von Gedichten Florian Biesiks fanden unter anderem im Rahmen der ersten Tage der Muttersprache unter der Schirmherrschaft von Linguapax am 20.02.2015 (vgl. Król, 2016: 257) sowie während der interdiszipli-

um eine wilmesaurische Schriftsprache dienten zudem als Vorbild für die moderne standardisierte Orthografie, die heute in Büchern und literarischen Neuerscheinungen Verwendung findet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Biesiks Lyrik ein historisches Fundament der wilmesaurischen Identität bildet. Sie belegt, dass das Wilmesaurische eine Sprache von literarischer Würde ist – eine Erkenntnis, die für die Motivation der jungen Generation heute von zentraler Bedeutung ist.

3.1 *DER KLEINE PRINZ* AUF WILMESAURISCH

Die Übersetzung von Antoine de Saint-Exupérys *Der kleine Prinz* (wym. *Der Kliny Fjyśt*) stellt einen bedeutenden Meilenstein in der modernen Revitalisierung der Sprache dar. Das Projekt begann im Jahr 2014, als Tymoteusz Król zunächst ein Theatermanuskript auf der Grundlage des Buches vollständig ins Wilmesaurische übersetzte. Dieses Stück wurde von Jugendlichen im Rahmen einer internationalen Konferenz in Wilamowice uraufgeführt, wobei für die Inszenierung sogar ein eigenes wilmesaurisches Lied mit dem Titel *Śtył, śtył, śtył, wàjł s'fjyśtła śłöfa wył* („Still, still, still, weil das Prinzlein schlafen will") geschaffen wurde. Später wurde auch das gesamte Buch übersetzt, wobei Tymoteusz Król mit der Romanistin Joanna Maryniak zusammenarbeitete. Ein wesentliches Ziel dieser Arbeit war es, die wilmesaurischen Aktivisten in die Gemeinschaft der übersetzten *Kleinen Prinzen* einzureihen, da das Werk bereits in zahlreiche andere Minderheitensprachen und Dialekte wie Kaschubisch, Schlesisch, Masurisch oder Goralisch übertragen wurde.[12]

Die Bedeutung dieser Übersetzung für die Sprachgemeinschaft ist vielfältig, denn sie beweist in den Augen der zeitgenössischen Generation der Wilmesauer, dass das Wilmesaurische eine eigenständige Sprache ist, die sich als Medium für Theater und Hochkultur eignet. Solche literarischen Projekte zeigen, dass die Sprache lebendig und entwicklungsfähig ist und moderne populärkulturelle Inhalte ausdrücken kann. Das Werk dient allerdings nicht mehr

---

nären Workshops in Wilamowice „Różnorodność językowo-kulturowa a lokalne ekologie" [Sprachlich-kulturelle Vielfalt und lokale Ökologien] vom 14.–16.04.2023 statt.

12 Tymoteusz Król (2024: 85) erwähnt seine Teilnahme an Veranstaltungen, die Übersetzungen des *Kleinen Prinzen* betrafen. Ferner wird das Thema von Ewa Sławek angesprochen. Der Schwerpunkt des Artikels liegt jedoch auf den Übersetzungen in polnische Dialekte und Regionalsprachen, die vor allem zwischen 2016 und 2024 entstanden sind: Kaschubisch – hier existieren zwei Versionen: *Môłi princ* (2018) von Maciej Bandur und *Môłi książã* (2022) von Zbigniew Jankowski; Großpolnisch: *Książę Szaranek* (2016), übersetzt von Juliusz Kubel; Schlesisch: *Mały Princ* (2024), übersetzt von Grzegorz Kulik; Podhale-Dialekt: *Mały Królewic* (2020), übersetzt von Stanisława Trebunia-Staszel; Teschener Mundart: *Mały Ksiónże po naszymu* (2023), übersetzt von Tómek Sochacki; Kurpisch: *Mały Kśęć po kurpśosku* (2022), eine Kollektivübersetzung mehrerer Autoren; Masurisch: *Małi Princ* (2024), übersetzt von Piotr Szatkowski (vgl. Sławek, 2025: 2–3).

nur als Träger historischer Identität, sondern wird zu einem Instrument der Unterhaltung für die heutige Generation. Die Arbeit an der Übersetzung sowie die anschließenden Aufführungen stärkten zudem die Zusammenarbeit zwischen Aktivisten verschiedener bedrohter Sprachen, was sich unter anderem in der Konferenz über die Welt des *Kleinen Prinzen* in unterschiedlichen Dialekten widerspiegelte.[13]

3.2 DIE ARBEIT VON TYMOTEUSZ KRÓL

Tymoteusz Król (wym. *Tiöma fum Dökter*), geboren 1993, gilt als Schlüsselfigur der modernen Revitalisierung des Wilmesaurischen (wym. *wymysiöeryś*). Er erlernte die Sprache bereits als Kind von den ältesten Sprechergenerationen, insbesondere von seiner Großmutter Helena Rozner, und begann schon in seiner Jugend mit intensiven Erhaltungsmaßnahmen. Król hat eine immense Datenbank zur Dokumentation und Bewahrung der Sprache aufgebaut. Seit 2004 dokumentierte er das Wilmesaurische in über 2000 Stunden Tonaufnahmen, die Gespräche, Lieder, Gebete und Erzählungen von fast einhundert Muttersprachlern umfassen (vgl. Król, 2024: 79). Gemeinsam mit dem Linguisten Alexander Andrason verfasste er zudem das wissenschaftliche Standardwerk *A Grammar of Wymysorys* (2016).

Król etablierte das Wilmesaurische durch bedeutende literarische Projekte als moderne Literatursprache. *S'ława fum Wilhelm* (2011), ein gereimtes Epos über den legendären Stadtgründer, ist der erste umfangreiche literarische Text in Wilmesaurisch seit den Werken Florian Biesiks (vgl. Andrason & Król, 2016: 14). 2014 folgte *Der Kliny Fjyśt* – Król übersetzte Saint-Exupérys *Der kleine Prinz* zunächst als Theatermanuskript und später (gemeinsam mit Joanna Maryniak) als vollständige Novelle. Er leitete auch die Jugendtheatergruppe „Ufa fisa", für die er Stücke wie *Hobbit. Hejn ȧn cyryk* (nach J. R. R. Tolkien) übersetzte und dabei zahlreiche Neologismen schuf, um moderne Konzepte auszudrücken (vgl. Król, 2016: 255).

Król ist zudem maßgeblich für die Didaktik und Verschriftlichung der Sprache verantwortlich. Er entwickelte die heute gebräuchliche standardisierte wilmesaurische Rechtschreibung, die auf polnischen und deutschen Traditionen basiert. Er erteilt auch seit 2011 Privatunterricht und leitet den Sprachunterricht an der Schule in Wilamowice sowie als Lektor an der Universität Warschau. Darüber hinaus war er auch an der Erstellung des Bildwörterbuchs *Ynzer jyśty wjytła* (2015), des Reise-Sprachführers *Kuzwer. Frewer. Łahwer. ym Wymysiöeryśa* (2018)

13 Vgl. dazu die im Artikel von Tymoteusz Król (2024: 86) genannte Konferenz *„Mały Książę* w świecie dialektów i języków dużych i małych" [Der kleine Prinz in der Welt der Dialekte und der großen und kleinen Sprachen], die 2023 stattfand.

sowie des Sammelbandes *Wymysoü ej à śejny, kliny śtot* (2023) beteiligt (vgl. Szutow, 2024). Durch Króls Engagement wurde die Sprache wieder sichtbar im öffentlichen Raum verankert. Auf seine Initiative hin erhielt das Wilmesaurische 2007 einen eigenen ISO-Sprachcode (WYM) (vgl. Mętrak, 2016: 132). Zudem setzt er sich aktiv für die offizielle Anerkennung des Wilmesaurischen als Regionalsprache im polnischen Parlament ein. So entwarf er Texte für zweisprachige Ortsschilder, Informationstafeln an Denkmälern sowie für die Namen lokaler Geschäfte. Besonders bedeutsam war seine Übersetzung des polnischen Dekrets von 1945, das das Wilmesaurische einst verbot. Die Übertragung dieses Dokuments in die damals als ‚todgeweiht' geltende Sprache wird heute im Museum der wilmesaurischen Kultur als ein Akt des Triumphs über Unterdrückung ausgestellt.

Tymoteusz Król kann somit als Architekt einer Sprachbrücke beschrieben werden: Er nutzt die tief im Fundament verankerten Pfeiler, d. h. die Dokumentation der ältesten Sprecher, um einen modernen Übergang für die Jugend zu schaffen, sodass die Sprache nicht im Fluss der Zeit versinkt, sondern als lebendiges Instrument in der heutigen Welt – im Internet, im Theater und in der Schule – weiterverwendet wird.[14]

Abschließend lässt sich konstatieren, dass die lyrischen Werke Florian Biesiks trotz ihrer inhaltlichen Einfachheit eine zentrale historisch-linguistische Quelle darstellen und wesentlichen Einfluss auf die Gegenwart als die wohl wichtigste Quelle der modernen wilmesaurischen Sprache und Identität haben. Sie bewahrten nicht nur das sprachliche und kulturelle Selbstbild der wilmesaurischen Gemeinschaft, sondern wurden nach 1989 auch zu einem entscheidenden Impuls für die Revitalisierung der wilmesaurischen Sprache. Infolge dieses Prozesses kam es zu einer Standardisierung des Idioms sowie zu einer spürbaren Zunahme seiner praktischen Verwendung. Heutzutage entstehen neue Texte in Wilmesaurisch, darunter Übersetzungen

14 Die Tätigkeit von Tymoteusz Król im Rahmen der Revitalisierung der wilmesaurischen Sprache umfasst nicht nur wissenschaftliche Formen, sondern auch eine auf ein breiteres Publikum ausgerichtete Kulturvermittlung. Beispiele hierfür sind populärwissenschaftliche Arbeiten: Jurzak, Bartłomiej, & Król, Tymoteusz. (2022). *Strój ludowy we wsi Kozy. Przeszłość, pamięć, rzeczywistość* [Die Tracht im Dorf Kozy. Vergangenheit, Erinnerung, Gegenwart]. Gminna Biblioteka Publiczna w Kozach; Król, Tymoteusz. (2022). *Ynzer łidła – nasze pieśni. Wilamowskojęzyczne pieśni, kołysanki i wyliczanki* [Ynzer łidła – unsere Lieder. Wilmesauischsprachige Lieder, Wiegenlieder und Abzählreime]. Centrum Zaangażowanych Badań Nad Ciągłością Kulturową. Wydział „Artes Liberales" Uniwersytetu Warszawskiego; Filip, Elżbieta Teresa, & Król, Tymoteusz. (2009). *Strój wilamowski* [Die wilmesaurische Tracht]. Stowarzyszenie „Wilamowianie". Neben Buchpublikationen sind zudem zahlreiche audiovisuelle Materialien mit Beteiligung von Tymoteusz Król verfügbar, die sich mit der wilmesaurischen Kultur befassen. Vgl. dazu u. a. den Film *Teaching Wymysorys*, https://youtu.be/P5m9LGPZWiI?si=x-D4HMNTKQITXa5S, den Podcast *Język wilamowski: mały język, wielka historia, dr Tymoteusz Król i Andrzej Żak* [Die wilmesauische Sprache: Kleine Sprache, große Geschichte – Dr. Tymoteusz Król und Andrzej Żak], https://youtu.be/Acms3OgBu58?si=BdY6Yh9mBdEFJmSA oder die Aufnahmen von amateurhaften Aufführungen, z. B. *The Little Prince / Der Kliny Fjyśt*, https://youtu.be/QLvpgZPpvB4?si=qhCsqdF5I-3dXapA [Zugriff am 24.01.2026].

literarischer Klassiker wie *Der kleine Prinz*, Lehrmaterialien zum Spracherwerb, neue Gedichte sowie Kinderbücher. Auch die Eröffnung eines Museums der wilmesaurischen Kultur zeugt von der nachhaltigen institutionellen Verankerung dieser Entwicklungen. All dies bestätigt die These, dass Volksdichtung ein wesentliches Element darstellt, das die ‚Seele' einer Gemeinschaft bewahrt und über Generationen hinweg weitergibt.

LITERATUR

Anders, Heinrich. (1933). *Gedichte von Florian Biesik in der Mundart von Wilamowice*. Uniwersytet Poznański.

Andrason, Alexander, & Król, Tymoteusz. (2016). *A Grammar of Wymysorys*. Slavic and East European Language Resource Center (SEELRC), Duke University.

DWDS. (o. D.). Volksdichtung. In *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Abgerufen am 28. Juni 2026 von https://www.dwds.de/wb/Volksdichtung

Bock, Friedrich (Hrsg.). (o. D.). *Der Liega-Jirg* [mutmaßlicher Verf.: Julius Schoppa]. Selbstverlag.

Kleczkowski, Adam. (1920). *Dialekt Wilamowic w zachodniej Galicji: Fonetyka i fleksja*. Polska Akademia Umiejętności.

Król, Tymoteusz. (2016). Czym jest dla dzisiejszych Wilamowian język wilamowski? Różne funkcje, różne postawy językowe. *Łódzkie Studia Etnograficzne*, *55*, 75–106.

Król, Tymoteusz. (2024). Tłumaczenie Wilamowic. Przekłady na język wilamowski w XXI wieku z perspektywy autoetnograficznej. *Przekładaniec*, *49*, 76–89.

Król, Tymoteusz. (2023). *Wilamowianie i ich sąsiedzi* [Album]. Muzeum Kultury Wilamowskiej, Gmina Wilamowice, Stowarzyszenie Wilamowianie, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.

Kwiatkowska, Beata. (o. D.). *Wilamowice mówią po swojemu. Odcinek 1: Uf jer wełt, czyli na tamtym świecie* [Audiobook]. Audioteka. https://audioteka.com/pl/audiobook/wilamowice-mowia-po-swojemu-odcinek-1-uf-jer-welt-czyli-na-tamtym-swiecie/

Mętrak, Maciej. (2016). *Wilamowice – przywracanie języka, przywracanie pamięci*. Uniwersytet Warszawski.

Mojmir, Hermann. (1930). *Wörterbuch der deutschen Mundart von Wilamowice. Erster Teil A–R* (bearbeitet von Adam Kleczkowski; Prace Komisji Językowej nr. 18, część I). Polska Akademja Umiejętności.

Ritchie, Carlo. (2012). *Some Considerations on the Origins of Wymysorys*. The University of Sydney.

Sławek, Ewa. (2025). Kubuś Kwap i Misiu Szpeniolek, Mały Królewic i Mały Princ. O tłumaczeniach klasyki literackiej na polskie gwary i języki regionalne. *Forum Lingwistyczne, 13*(2), 1–13. https://doi.org/10.31261/FL.2025.13.2.15

Szutow, Paweł. (2024). *S'ljyrbihła cyr wymysiöeryśa śpröh. Fjy dy grusa* łoüt [Podręcznik do nauki języka wilamowskiego dla dorosłych]. Wydawnictwo Cum Laude.

Wicherkiewicz, Tomasz. (2019). Mikroliteratura mikrojęzyka mikrospołeczności: Wilamowice, Fliöra-Fliöra i ich literatura. *Litteraria Copernicana*, *30*(2), 113–124. https://doi.org/10.12775/LC.2019.023

Wicherkiewicz, Tomasz. (2003). *The Making of a Language: The Case of the Idiom of Wilamowice, Southern Poland*. Mouton de Gruyter.

Wittgenstein, Ludwig. (1984). *Tractatus logico-philosophicus*. In *Werkausgabe* (Bd. 1, S. 7–85). Suhrkamp.

Dariusz Rybak, Magistrand an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Szczecin. Forschungsbereiche: bedrohte Sprachgemeinschaften und ihre Literatur.

Kontakt: 236882[at]stud.usz.edu.pl; vdarryba2[at]gmail.com

Ewelina Kamińska-Ossowska, **Univ.-Prof. Dr. habil.**, Professorin für die deutschsprachige Literatur am Institut für Literatur und Neue Medien der Universität Szczecin. Forschungsbereiche: Kinder- und Jugendliteratur; Erinnerungsliteratur; Gestaltung der deutsch-polnischen Wechselbeziehungen in der gegenwärtigen deutschen und polnischen (insbesondere pommerschen) Literatur, Geschichte der deutschen Literatur und Kultur im Kontext der interkulturellen Kommunikation, das Schaffen von Tankred Dorst.

Kontakt: ewelina.kaminska-ossowska[at]usz.edu.pl

ZITIERNACHWEIS:

Rybak, Dariusz, & Kamińska-Ossowska, Ewelina. (2026). Die Grenzen meiner Welt bedeuten die Grenzen meiner Sprache: Zur Rolle des Dichters in der Erweiterung sprachlicher Horizonte am Beispiel der Lyrik von Florian Biesik. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 57–73. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-04

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 75–90
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-05

OPEN ACCESS
CC BY SA

Literaturwissenschaft

MARCIN SZYMCZYŃSKI | ORCID: 0000-0001-7156-0142
UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

DAS BERGWERK IN DER OBERSCHLESISCHEN LYRIK: ZU ZWEI GEDICHTEN VON PAUL HABRASCHKA

Abstract

Der Beitrag analysiert zwei Gedichte Paul Habraschkas, die denselben Titel tragen: „Das Bergwerk". Beide Texte werden als literarische Entwürfe des oberschlesischen Bergwerksraums gelesen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie das Bergwerk als Raum von Materie, Arbeit und technischer Ordnung poetisch gestaltet wird. Die Untersuchung verbindet karbokritische Ansätze mit Perspektiven der Energy Humanities und zeigt, dass Habraschka zwei unterschiedliche Modelle entwirft. Im ersten Gedicht erscheint das Bergwerk als elementare Begegnung mit der lebendigen Erde, im zweiten als technokratisch organisierter Raum industrieller Moderne. Dadurch wird sichtbar, dass das Bergwerk in der oberschlesischen Lyrik nicht nur Motiv ist, sondern ein poetisch verdichteter Raum, in dem Arbeit, Materie und industrielle Moderne aufeinandertreffen.

Schlüsselwörter

Paul Habraschka, oberschlesische Lyrik, Bergwerk, Karbokritik, Energy Humanities

THE MINE IN UPPER SILESIAN POETRY: ON TWO POEMS BY PAUL HABRASCHKA

Abstract

The article analyzes two poems by Paul Habraschka entitled „Das Bergwerk" [The Mine] as literary representations of the Upper Silesian mining space. It focuses on how the mine is shaped poetically as a space of matter, labor, and technical order. Combining carbocritical approaches with perspectives from the energy humanities, the analysis shows that Habraschka develops two different models.

In the first poem, the mine appears as an elemental encounter with living earth, while in the second it becomes a technocratically organized space of industrial modernity. This shows that in Upper Silesian poetry the mine is not merely a motif, but a poetically condensed space in which labor, matter, and industrial modernity intersect.

Keywords

Paul Habraschka, Upper Silesian poetry, mine, carbocriticism, energy humanities

KOPALNIA W POEZJI GÓRNOŚLĄSKIEJ: O DWÓCH WIERSZACH PAULA HABRASCHKI

Abstrakt

W artykule zanalizowano dwa wiersze Paula Habraschki zatytułowane „Das Bergwerk" [Kopalnia] jako literackie ujęcia przestrzeni kopalni na Górnym Śląsku. Punktem centralnym jest pytanie o to, w jaki sposób kopalnia zostaje poetycko przedstawiona jako przestrzeń materii, pracy i porządku technicznego. W analizie połączono perspektywę karbokrytyczną z ujęciem energy humanities i pokazano, że Habraschka konstruuje dwa odmienne modele kopalni: w pierwszym wierszu jako elementarne spotkanie z żywą ziemią, w drugim jako technokratycznie zorganizowaną przestrzeń nowoczesności industrialnej. Pokazuje to, że w poezji górnośląskiej kopalnia nie jest jedynie motywem, lecz poetycko skondensowaną przestrzenią, w której krzyżują się praca, materia i nowoczesność industrialna.

Słowa kluczowe

Paul Habraschka, poezja górnośląska, kopalnia, karbokrytyka, energy humanities

Mit der Landschaft Oberschlesiens werden in der Regel zunächst die charakteristischen Bergwerksschächte sowie die rauchenden Schornsteine der Hüttenwerke assoziiert. Diese Landschaft wurde insbesondere durch die seit dem 19. Jahrhundert intensivierten Industrialisierungsprozesse geprägt. Die damit einhergehenden tiefgreifenden Veränderungen betrafen nicht nur die physische Struktur der Region, sondern auch lokale Ökosysteme, soziale Gemeinschaften und wirtschaftliche Strukturen. Der industrielle Wandel hinterließ nachhaltige Spuren in der Morphologie des Bodens, in der ökonomischen Struktur der Region und in der kulturellen Wahrnehmung Oberschlesiens. Zugleich fand die sich entwickelnde industrielle Realität in der polnischen als auch in der deutschsprachigen Presse Schlesiens sowie in literarischen Texten vielfach ihren Niederschlag. Industrie, Arbeit, Landschaftsveränderung

und soziale Konflikte fungierten dabei als zentrale erzählerische Elemente in Novellen, Kurzgeschichten und Romanen, deren Handlung in Schlesien angesiedelt ist.[1]

Die Wahrnehmung der oberschlesischen Industrielandschaft richtete sich nicht nur auf ihre sichtbaren Zeichen, insbesondere auf Fördertürme, Schornsteine und Hüttenwerke[2], sondern auch auf die dem alltäglichen Blick entzogene unterirdische Arbeitswelt des Bergbaus. In Berichten aus den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurden Fahrten ‚unter Tage' als Begegnung mit einem fremden, technisch geprägten und körperlich fordernden Raum inszeniert. Zwei solcher Beschreibungen, die beide von oberschlesischen Schriftstellerinnen stammen, werden im Folgenden näher betrachtet:

> Auf einer Förderschale fuhren wir zweihundert Meter hinab in die Ferdinandgrube, machten den langen unterirdischen Weg zu Fuß, neben den Gleisen hinschreitend, bis zur eigentlichen Förderstelle, sahen die Grubenpferde, die nie wieder ans Tageslicht kommen, in ihren Ställen stehen, und die traubenartigen Pilzgebilde von der Decke des langen Ganges herabhängen, der uns endlich bis zu der kirchenhohen Höhle brachte, wo die Kohle gebrochen wurde. An dem schwarzen, wie hohe Felsen erscheinenden Gestein, saßen und standen Männer, die daran herumklopften und hantierten, bis ein schwarzer Steinregen herabfiel, der dann in die auf den Schienen stehenden Karren verladen wurde. Meine Begleiter sprachen mit einzelnen von den Leuten, deren Gesichter, von Kohlenstaub geschwärzt, fremdartig genug beim Schein der Grubenlichter aussahen, und mir war zu Mute, als sei ich plötzlich in die Unterwelt versetzt worden in der alles, was droben atmet im rosigen Licht, unerreichbar fern schien. (von Bethusy-Huc, 1914: 76)[3]

---

1 Angesichts der überaus großen Zahlen von Texten, in denen das Motiv des Bergwerks vorkommt, kann an dieser Stelle keine auch nur annähernd vollständige Bibliografie bereitgestellt werden. Die folgende, bewusst knapp gehaltene Auswahl soll daher lediglich exemplarisch veranschaulichen, dass das Bergwerk zu den vielfach bearbeiteten Motiven der oberschlesischen Literatur gehört: Anton Oskar Klaußmann, *Schlagende Wetter. Episoden aus dem Leben eines jungen Bergmanns* (Leipzig/Kattowitz, 1907); Hugo Gnielczyk, *Das Grubenpferd* (Breslau, 1930); Wilhelm Tkaczyk, *Fabriken, Gruben. Gedichte* (1932); Hans Marchwitza, *Die Kumiaks* (1934); Josef Wiessalla, *Die Front unter Tage* (1937).

2 Zur literarischen und publizistischen Wahrnehmung der oberirdischen Industriezeichen Oberschlesiens vgl. exemplarisch Paul Frieben, *In Rauch und Russ. Bilder aus Oberschlesien* (ca. 1910); Elisabeth Grabowski, *Haldenkinder. Roman* (1912); Johannes Richter [Hans Richter], *Hochofen I. Ein oberschlesischer Roman* (1923); August Scholtis, *Das Eisenwerk* (1939).

3 Die in diesem Zitat genannte Ferdinandgrube ist die älteste Steinkohlengrube in Kattowitz, die 1823 von Graf Stanisław Mieroszewski gegründet wurde. Ab 1839 war sie im Besitz der Familie Winckler. Später erhielt die Grube den Namen „Kopalnia Katowice" („Kohlengrube Kattowitz"). Im Jahr 1999 wurde sie stillgelegt, und seit 2015 befindet sich an diesem Ort das neue Gebäude des Muzeum Śląskie („Schlesisches Museum").

> Mit Grubenrock, Hut, Stock und Lampe trat ich eine Stunde später in Begleitung eines Betriebsbeamten „eine Fahrt“ in die Hedwigwunschgrube an. In faßlicher Weise gab mir mein Führer für alles die nötige Erklärung.
>
> Zuerst wurde die Fördermaschine mit dem sehr interessanten Fahrgeschwindigkeitsmesser in Augenschein genommen, dann begann die „Einfahrt“ mittels des Förderkorbes. Der neben der Schachtöffnung stehende Fahrmeister gab die ihm gewordenen Abfahrtsignale weiter, ein ernstes „Glück auf“ und der Förderkorb senkte sich mit einer Fahrgeschwindigkeit von vier Meter in der Sekunde in die Tiefe.
>
> Mir ging dabei jede Empfindung des Schauerlichen ab. Unangenehm konnte man höchstens das aus dem Gestein herabfallende Wasser nennen, das ohne Unterlaß niedertropfte. Aber dagegen schützten ja die Grubenhüllen. Ein leichter Druck in den Ohren verlor sich beim Öffnen des Mundes.
>
> In einer Tiefe von 211 Meter angelangt, empfing uns elektrisches Licht mit angenehmer Helle. Die hohen und weiten, gut verzimmerten Hauptstrecken glichen im Schein der elektrischen Birnen den Strecken der modernen Untergrundbahnen und hatten nichts unheimliches an sich, zumal sie ausgezeichnet ventiliert waren. Stellenweise schaffte lichter Gesteinanstrich künstliche Helle. (Grabowski 1913: 120)[4]

Die Auswahl der beiden angeführten Beschreibungen beruht weniger auf dem Anspruch, eine dezidiert weibliche Perspektive auf den Bergbau herauszuarbeiten, als vielmehr auf ihrer besonderen Beobachterposition. Sowohl Valeska von Bethusy-Huc[5] als auch Elisabeth Grabowski[6] beschreiben die unterirdische Arbeitswelt nicht aus der Perspektive der Bergleute, sondern treten als Besucherinnen auf, denen der Zugang zum Bergwerk durch soziale Kontakte und institutionelle Vermittlung ermöglicht wurde. Gerade diese Außenperspektive ist für die Analyse aufschlussreich. Die Autorinnen richten den Blick nicht allein auf technische Abläufe, sondern auch auf die sinnliche und emotionale Erfahrung des Raumes, indem sie Dunkelheit, Enge, Geräusche, körperliche Anspannung und die Fremdheit der unterirdischen Welt hervorheben. Ihre Berichte inszenieren die Fahrt ‚unter Tage‘ daher weniger

4 Das hier genannte Bergwerk wurde 1856 von Albert, dem Sohn von August Borsig, gegründet, der das Land in Biskupice im heutigen Zabrze von Graf Karl von Ballestrem erworben hatte. Im Jahr 1948 erhielt die Grube den Namen Pstrowski, benannt nach dem Initiator des Arbeitswettbewerbs im Bergbau. Im Jahr 1995 wurde sie außer Betrieb genommen. Eine detaillierte Beschreibung der Grubenfahrt würde den Umfang dieser Arbeit sprengen. Daher wurde der erste Abschnitt ausgewählt, um den Abstieg unter Tage zu veranschaulichen.

5 Valeska von Bethusy-Huc (1849–1926) war eine aus Schlesien stammende Schriftstellerin, die vor allem durch Romane, Erzählungen und Reiseberichte bekannt wurde und in ihrem Werk wiederholt gesellschaftliche, regionale und soziale Themen aufgriff. Zu ihrer Person und ihrem literarischen Werk vgl. Szewczyk (1999).

6 Elisabeth Grabowski (1864–1929) war eine oberschlesische Schriftstellerin, Publizistin und Volkskundlerin, die sich in ihren literarischen und ethnografischen Arbeiten mit Geschichte, Kultur und Alltagswelt Oberschlesiens befasste. Zu ihrer Person und ihrem Werk vgl. Rostropowicz (2007).

als sachliche Beschreibung des Bergwerksbetriebs, sondern vielmehr als Überschreitung einer Grenze zwischen der sichtbaren Industrielandschaft und einem dem alltäglichen Blick entzogenen Arbeitsraum.

Die ausgewählten Berichte regen dazu an, das literarische Bild des Bergwerks gleichsam ‚auszugraben', das in verdichteter und symbolischer Form sowohl die technischen Realitäten des Betriebs einer Grube als auch die emotionale und existenzielle Dimension der Arbeit unter Tage erfasst. Anders als die Reportage oder die chronikalische Notiz reproduziert die Lyrik nicht die Abfolge eines Grubenbesuchs, sondern verdichtet die Erfahrung des Bergwerks in Bildern, Rhythmen und sprachlichen Figuren. Dadurch wird dieses nicht nur zum Gegenstand der Beschreibung, sondern zugleich zum Medium der Erfahrung. Diese Eigenschaft der Lyrik betrachte ich nicht als Hindernis für die Umweltgeisteswissenschaften, sondern vielmehr als deren wesentliche Chance – ganz im Sinne der Feststellung von Marta Tomczok (2022b: 112), dass „das, was die Umweltgeisteswissenschaften als Hindernis betrachten würde […], nämlich die Rhetorizität, […] ein Vorzug der Gedichte ist" und dass ihre bildlichen und phonetischen Qualitäten dazu imstande sind, „bestimmte Probleme zu markieren und deren Repräsentationen zu erzeugen" (Tomczok, 2022b: 112), und zwar unter Beteiligung der beschriebenen Gemeinschaft. Folglich basiert der vorliegende Beitrag auf einem zweistufigen Lektüremodus, der sich mithilfe der Metaphorik der Bergwerksarbeit beschreiben lässt. Zunächst erfolgt die ‚Einfahrt' in den Text, verstanden als genaue Analyse jener poetischen Mittel, mit denen die Erfahrung des Bergwerks, seine Rhythmen, Bilder und Figuren verdichtet werden. Im Anschluss daran, nachdem dieses Material gleichsam an die Oberfläche der Interpretation gefördert worden ist, versuche ich zu rekonstruieren, auf welche Weise diese Mittel kulturelle Bedeutungen von Kohle, Energie und extraktiver Arbeit in den Realitäten der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hervorbringen, also in einer Phase intensiver Industrialisierung und der Stabilisierung eines technokratischen Bildes des Bergwerks in Oberschlesien. Dementsprechend werden im weiteren Verlauf des Beitrags zwei Gedichte des oberschlesischen Schriftstellers und Bergmanns Paul Habraschka[7] interpretiert, die denselben Titel – „Das Bergwerk" – tragen.

Das so umrissene Ziel des Beitrags verlangt nach einer theoretischen Fundierung, die es erlaubt, das Bergwerk nicht nur als Raum der Arbeit und der technischen Infrastruktur, sondern auch als Feld der Einwirkung von Energie, Materie und kultureller Imagination zu erfassen. Diesen Rahmen markiert die Karbokritik, verstanden als eine Variante der Energy

7 Paul Habraschka (1897–1969) war ein oberschlesischer Bergmann und Schriftsteller. Er wurde in Roßberg (heute Rozbark, Stadtteil von Bytom/Beuthen) geboren; sein literarisches Werk ist eng mit den Erfahrungen der Arbeit unter Tage verbunden. Zur biographischen und literaturgeschichtlichen Einordnung Habraschkas vgl. Pioskowik (2015) und Szymczyński (2025).

Humanities[8] und der vergleichenden Umwelthumanistik, deren zentrale Aufgabe nicht in einer wertenden Beurteilung des Rohstoffs besteht, sondern in der Rekonstruktion seiner kulturellen Wirkungsweisen. Tomczok betont ausdrücklich, dass die Karbokritik „nicht auf der Negation der Kohle beruht, sondern eine enthusiastische Untersuchung ihres Einflusses auf das Umfeld der Kultur, eine Affirmation ihrer kulturellen Erscheinungsformen und eine Bejahung dieser Forschung selbst ist" (Tomczok, 2022b: 104). Diese Verschiebung ist für die Interpretation der beiden Gedichte Paul Habraschkas von zentraler Bedeutung, weil sie einen anachronistischen Zugriff auf die jeweiligen historischen Publikationskontexte aus der Perspektive heutiger Dekarbonisierungsdebatten vermeidet. Stattdessen wird sichtbar, welche kulturelle, soziale und symbolische Funktion Kohle in Habraschkas bergmännischer Lyrik übernimmt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die beiden hier untersuchten Gedichte zwar denselben Titel tragen, jedoch in unterschiedlichen Publikationszusammenhängen erschienen, wobei das erste in der Anthologie *Oberschlesien in der Dichtung* von 1926 und das zweite im Auswahlband *Lied der Teufe* von 1961 veröffentlicht wurde. In diesem Zusammenhang erweist sich Tomczoks Beobachtung als besonders hilfreich, dass Kohle gegenwärtig häufiger als energetischer Effekt und als infrastrukturelle Wirkung erfahren wird denn als materielle Substanz, während die Kultur vor allem indirekte Formen ihrer Präsenz tradieren und stabilisieren kann. In Bezug auf Habraschkas Gedichte bedeutet dies, dass sich die Analyse nicht auf die Identifikation bergmännischer Motive beschränkt, sondern die Gesamtheit jener Mechanismen in den Blick nimmt, durch die der Text eine energetische Erfahrung hervorbringt. Vor diesem Hintergrund erweist sich poetische Verdichtung als eine Form der Erkenntnis, weil sie den technischen Dimensionen nicht bloß Emotionen hinzufügt, sondern sichtbar macht, dass Technik selbst Trägerin von Affekten und Normen ist und auf diese Weise bergmännische Subjektivität mit hervorbringt.

Die so verstandene Karbokritik wird im vorliegenden Beitrag um die Perspektive der Energy Humanities ergänzt, die den Schwerpunkt von der bloßen Textanalyse auf die Frage verlagert, in welcher Weise Energie moderne Lebensformen mit hervorbringt. Nach Auffassung von Szeman & Boyer (2017: 1–2) ist Energie nicht lediglich Hintergrund sozialer Prozesse, sondern ein Faktor, der materielle Infrastrukturen und alltägliche Praktiken ebenso organisiert wie soziale Beziehungen und Weisen der Erfahrung von Körper und Kultur.

8 Der Forschungsansatz der *Energy Humanities* ist ein vergleichsweise neues und interdisziplinär ausgerichtetes Forschungsfeld, das Energie nicht nur als technische oder ökonomische Kategorie, sondern als kulturelle, soziale, politische und ästhetische Formation untersucht. Vgl. hierzu grundlegend: Szeman & Boyer (2017), Szeman (2019) und Yaeger (2011). Zur Karbokritik als kohlebezogener Variante dieses Forschungszusammenhangs vgl. Tomczok (2022b), Crane (2021) und Johnson (2019).

Der Rückgriff auf diese Perspektive dient nicht dazu, gegenwärtige klimapolitische Debatten unmittelbar auf die bereits skizzierten Publikationskontexte der beiden analysierten Gedichte zu übertragen. Vielmehr strukturiert die karbokritische Perspektive die Lektüre so, dass das Bergwerk nicht länger ausschließlich als Arbeitsort oder literarisches Thema erscheint, sondern als relationales Gefüge in den Blick gerät, in dem sich unterschiedliche technische, institutionelle und körperliche Dimensionen mit Erfahrungen von Risiko und Formen der Imagination zu einer dynamischen Konfiguration der Moderne verbinden.

In diesem Zusammenhang erweist sich auch Bob Johnsons Formel als hilfreich, die von Marta Tomczok aufgegriffen wird und der zufolge die Lektüre von Literatur durch das Prisma der Energie mit der Frage beginnt, „wo sich in unseren Texten und in unserem Leben Energie befindet" und welche „verborgenen Weisen der Formung des Lebenspotenzials in Literatur und Kultur durch fossile Brennstoffe" (Tomczok, 2022b: 105) wirksam sind. Eine solche Fragestellung verschiebt den Schwerpunkt der Analyse. Nicht die Kohle als ausdrücklich benanntes Motiv steht dann im Vordergrund, sondern ihre ordnende Wirkung. Sie strukturiert Arbeitsrhythmen, verteilt Handlungsmacht, stabilisiert institutionelle Abläufe und prägt die affektive Dimension der Erfahrung. Diese Perspektive wird im Folgenden in einen historischen Bezugsrahmen eingebettet. Kohleenergie wird dabei als Voraussetzung der modernen Bergwerksordnung sowie als Faktor begriffen, der in den beiden analysierten Gedichten Paul Habraschkas ambivalent reflektiert wird. Einerseits werden Arbeitsethos und Disziplin internalisiert, andererseits thematisieren Bilder des Schreckens die materielle Gewalt sowie die körperliche Fragilität und den drohenden Kontrollverlust beim Abbauprozess.

Ein wesentlicher regionaler und räumlicher Kontext dieser Lektüre ist das Konzept der Kohle-Polis [Węglopolis], das von Tomczok als Analyseinstrument für die Beziehungen zwischen Stadt, Untergrund und Infrastruktur in Bergbauregionen entwickelt wurde. Ihr zentrales Anliegen ist die Überwindung der strikten Trennung zwischen den Ordnungen des ‚Unterirdischen' und des ‚Oberirdischen'. Sie werden stattdessen als ein zusammenhängendes System begriffen, in dem das Biotische und Abiotische sowie das Offenbare und Verborgene in permanenter Wechselwirkung stehen. Tomczok bringt dies unmissverständlich zum Ausdruck, wenn sie schreibt, dass der Ansatz der Węglopolis sich „gegen die Trennung von Gebieten unter und über der Erde richtet", weil „die Węglopolis ein biotisches und abiotisches, unter- und oberirdisches, offenkundiges und verborgenes Ganzes darstellt" (Tomczok, 2023: 117). Zugleich betont sie, dass das Erkennen des Bereichs „unter der Oberfläche" nicht zwingend einen physischen Abstieg erfordert, weil „nicht Mobilität zur Bedingung für die Erkenntnis der ‚Suboberfläche' wird, sondern die Sensibilisierung für die Anzeichen ihres Zusammenwirkens mit der Oberfläche" (Tomczok, 2023: 117).

Die zuvor angeführten Erinnerungsberichte lassen die Grubenfahrt als eine Praxis der Visualisierung und Explikation des Bergwerks erscheinen. Zugleich unterscheiden sie sich deutlich in der Art und Weise, wie sie technische Kontrolle und körperliche Erfahrung inszenieren. Bei Grabowski treten Infrastruktur, Sicherheitsvorkehrungen und technische Details als Zeichen einer modernen Beherrschung des Untergrunds hervor. Dennoch registriert auch ihr Bericht die prekäre Seite dieser Kontrolle, wenn körperliche Unannehmlichkeiten wie der Druck in den Ohren oder herabfallendes Wasser die technische Ordnung stören. Bei Valeska von Bethusy-Huc hingegen tritt das Schauerliche stärker in den Vordergrund. Das Bergwerk erscheint als mythische Unterwelt, in der die Ordnung der Oberfläche unerreichbar fern wirkt. Das Bergwerk wird zur mythischen Unterwelt, in der die Kontrolle der Oberfläche unerreichbar fern scheint. In diesem Beitrag bedeutet dies die Einnahme einer Lesart, die das Bergwerk nicht direkt als dargestellten Ort versteht. Es fungiert vielmehr als Schnittstelle, an der Natur und Kultur sowie Materie und Institutionen aufeinandertreffen. Hier vermittelt das Bergwerk zwischen geologischer Zeit und moderner Arbeitswelt und zwischen der Sichtbarkeit der Oberfläche und der Verborgenheit des Untergrunds.

Die phänomenologische und affektive Ebene der Lektüre wird durch Aleksandra Kunces (2007: 267) Essay über die „Berührung der Kohle" [Dotknięcie węgla] strukturiert. Dieser ist besonders aufgrund der Spannung zwischen der materiellen Allgegenwart des Rohstoffs und der Medialität der Erfahrung von Bedeutung. Kunce fasst dieses Paradox in der Aussage: „Ich konnte die Kohle nur berühren, indem ich sie nicht berührte." (Kunce 2007: 267) Damit unterstreicht sie, dass der Kontakt mit der Kohle zumeist über Erzählungen, Bilder und symbolische Praktiken vermittelt wird. Methodisch erlaubt dies, das Gedicht als Medium einer mittelbaren Berührung zu betrachten. In ihm realisiert sich der Kontakt zum Bergwerk durch die sprachliche Organisation der Sinnlichkeit in Form von Registern der Dunkelheit, des Klangs, der Nässe oder des Staubs. Folglich untersucht die Analyse von Habraschkas Lyrik nicht nur die expliziten Aussagen über das Bergwerk, sondern auch die von ihr legitimierten oder unterdrückten Empfindungsformen. Dabei wird analysiert, wie die Texte das Spannungsfeld zwischen einem technokratischen Kontroll-Idiom und der affektiven Undurchdringlichkeit des Untergrunds verhandeln. Ergänzt wird diese Perspektive durch eine komparatistische Dimension, die den Fokus auf etablierte Tropen der Kohleliteratur legt. Ralph Crane (2021: 135) verweist darauf, dass die europäische Literatur das Bergwerk häufig als Höllenfigur nutzt und dabei ein infernales Repertoire aktiviert. In diesem werden Schwärze, Enge und Gefahr zu Zeichen einer radikalen Grenzerfahrung. Dieser Tropus dient im vorliegenden Beitrag jedoch lediglich als Referenzpunkt, nicht als starres Interpretationsschema. In der vergleichenden Analyse erlaubt er zu prüfen, ob beide Gedichte die Akzente ähnlich setzen.

Während ein Text die Grausamkeit des Untergrunds intensivieren kann, neutralisiert der andere diese möglicherweise durch eine technisch-rationale Ordnungssprache. Das ist besonders im Kontext der angeführten Presseberichte relevant. Diese inszenieren die moderne Grubenfahrt als ein Projekt der Raumbewältigung durch Licht, Belüftung und Instruktion, ohne jedoch jene affektive Kluft vollständig zu schließen, in der das Unterirdische als fremder und potenziell feindseliger Raum wiederkehrt.

Schließlich ist das von Tomczok (2024: 130) formulierte Postulat der „materiellen Konkretheit" von methodischer Bedeutung. In ihrer Studie zur Avantgarde schlägt die Autorin vor, die Auseinandersetzung mit der Kohle nicht bei abstrakten Konzepten zu belassen. Vielmehr solle sie an deren reale Form gebunden sein und dabei Faktoren wie Herkunft, Gattung, Gestalt und Historie sowie das spezifische Einwirkungspotenzial auf die Sprache berücksichtigen. Obwohl Habraschka im programmatischen Sinne kein Avantgardist ist, strukturiert dieses Postulat die Lektüre seiner Bergbaugedichte. Es wirft die Frage auf, ob der Text auf der Ebene der Symbolisierung bleibt oder die Konkretheit von Arbeit und Materie zulässt, die die poetische Sprache unmittelbar an die Extraktionspraxis bindet. Dieses Kriterium ist für die komparative Analyse der beiden gleichnamigen Gedichte essenziell. Es macht die unterschiedlichen poetischen Gestaltungsmöglichkeiten des Bergwerks in den beiden Gedichten greifbar. Dabei lassen sich Tendenzen zu gesteigerter Abstraktion und Mythisierung ebenso identifizieren wie auch eine gegenläufige Entwicklung erkennen, die auf gezielte Intensivierung materieller und körperlicher Details abzielt.

Das erste zur Analyse stehende Gedicht mit dem Titel „Das Bergwerk" entstammt der 1926 erschienenen, von Karl Kaisig neu bearbeiteten Anthologie *Oberschlesien in der Dichtung* von Hugo Kegel. Ziel dieser Publikation war es, das deutschsprachige literarische Schaffen mit Bezug zu Oberschlesien umfassend zu präsentieren. Das Gedicht hat folgenden Wortlaut:

Das Bergwerk

Mutter Erde! — —
    In deinen Adern
    schlummern Kräfte
im urewingen Feuer erstarrt.
Menschen stöhnend schaffen.
Keuchen. — — doch straffen
dich ihre Leiber
in Trotz und Mut. — — — —
— — — — — — —

Kannst tosen
und brausen
mit deinen Pulsen;
kannst sengen
vernichten, begraben — — —
dein brodelnder Atem
läßt noch sie erstarken
zu neuem Ringen.
Denn was sie erkämpfen
leitet das Weltgeschick. (Habraschka, 1926: 153)

Dieses Gedicht setzt mit einer intensiven Apostrophe an die „Mutter Erde" ein, die den wesentlichen Interpretationsrahmen vorgibt. Das Bergwerk erscheint hier nicht als industrieller Betrieb oder technische Infrastruktur, sondern als übermenschliches Wesen, zu dem der Mensch in ein ontologisches Verhältnis tritt. Über Metaphern wie „Adern", „Puls[…]" und „Atem" wird die Erde in körperlichen Kategorien gefasst. Sie manifestiert sich dabei als lebendiger Organismus, dessen Reaktionsfähigkeit und Wirkmacht ihn als eigenständige Kraft ausweisen. Dieser poetische Kunstgriff ermöglicht es, die ‚Suboberfläche' nicht rein technisch zu beschreiben, sondern als ein dynamisches Wirkmedium darzustellen, in dem die Begegnung mit dem Bergwerk zur Konfrontation mit lebendiger Materie wird. Zugleich verschiebt sich der Konflikt von der ökonomisch-technologischen Ebene auf eine fundamentale Dimension. Bergbauarbeit erscheint hier als Auseinandersetzung mit einer Kraft, die das menschliche Maß übersteigt. In diesem Sinne verwirklicht das Gedicht das, was Marta Tomczok als Produktivität poetischer Rhetorizität bezeichnet. Durch die Verdichtung von Bildsprache und Rhythmus rekonstruiert der Text nicht bloß eine Ereignisfolge, sondern erzeugt Problemrepräsentationen, die in anderen Diskursregistern verstreut bleiben oder neutralisiert werden. Das Gedicht fungiert hierbei nicht als Illustration von Bergwerkswissen, sondern als eine spezifische Erkenntnisform. Diese ist in der Lage, jene Aspekte offenzulegen, die in technischen oder chronikalischen Narrativen geglättet oder einer Rationalisierungsordnung untergeordnet werden.

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Tatsache als besonders signifikant, dass im eigentlichen Text weder das Wort ‚Kohle' noch eine eindeutig technische Lexik vorkommen. Die einzige explizite Verankerung des Werkes in der bergmännischen Realität bildet sein Titel: „Das Bergwerk". Ohne diesen Interpretationsrahmen ließe sich das Gedicht als universale Vision der menschlichen Beziehung zur Ur-Materie der Erde lesen. Es stünde damit in einer breiten Tradition metaphorischen Denkens über die „Mutter Erde", die Urkraft des Feuers oder kosmische Energien. Durch diesen Kunstgriff werden die Bilder von Energie und

Materie in der Ordnung moderner Extraktionsarbeit geerdet. In diesem Kontext gewinnt die bereits in den ersten Versen präsente Energiemetaphorik an Bedeutung. Diese bringt fossile Brennstoffe als gespeicherte, in der Materie ruhende Energie auf den Punkt, die erst durch menschliche Arbeit freigesetzt wird. Gerade an dieser Stelle wird deutlich, worin die analytische Produktivität der karbokritischen Perspektive liegt. Der Analysegegenstand muss nicht der explizit benannte Rohstoff sein. Vielmehr richtet sich der Blick darauf, wie Energie im Gedicht lokalisiert wird und wie sie die Vorstellungskraft, die Sprache und die Verteilung von Handlungsmacht organisiert. Wie Tomczok (2022a: 23–25) anmerkt, betrifft die Frage nach der Energie im Text deren Lokalisierung sowie die Art und Weise, wie fossile Brennstoffe das Potenzial von Leben, Sicherheit und Angst formen. Im untersuchten Gedicht besitzt Energie einen Doppelcharakter. Einerseits ist sie archaisch und ‚ewig', andererseits modern, da sie erst die Arbeit historisch wirksam macht.

Gleichzeitig führt das Gedicht einen zweiten handlungsmächtigen Pol ein. Die Arbeit der Bergleute wird hier nicht im Register eines heroischen Epos, sondern über eine Physiologie der Anstrengung gefasst. Dass die Menschen „stöhnend schaffen" und „keuchen", verankert ihr Handeln im Atem, in der Erschöpfung und an der Belastungsgrenze des Körpers. Erst vor diesem Hintergrund vollzieht sich eine affektive Verschiebung. Trotz der drohenden Vernichtung straffen die Menschen ihre Leiber „in Trotz und Mut". Die Anstrengung hebt die Gewalt des Elements nicht auf, sondern tritt in eine dynamische Beziehung zu ihr. Paradoxerweise ist es gerade der „brodelnde Atem" der Erde, der die Arbeitenden „zu neuem Ringen" erstarken lässt. Infolgedessen erscheint das Bergwerk als ein Ort, an dem zwei Rhythmen aufeinandertreffen: Der erste ist der Puls der Materie und der zweite ist der Atem der Arbeit.

Eine maßgebliche Rolle bei dieser Sinnkonstruktion spielt die Form des Gedichts. Das grafische Schriftbild, geprägt von Bindestrichen, multiplen Pausen und kurzen Versen, fungiert nicht als Ornament. Es bildet vielmehr die formale Entsprechung der untertägigen Bedingungen. Die kurzen Textsegmente ahmen einen abgehackten Atem nach, während die ausgedehnten Pausen Momente des Innehaltens suggerieren. Es sind Augenblicke, in denen die Sprache hinter der Unmittelbarkeit der Erfahrung zurückbleibt. Genau hier entfaltet die poetische Rhetorizität ihr kognitives Potenzial. Das Gedicht fügt der Technik nicht nachträglich Emotionen hinzu. Es demonstriert vielmehr, dass Technik und Arbeit den Affekt als immanente Konsequenz selbst hervorbringen.

Bilder von Feuer, Vernichtung und Begrabensein betten den Text in eine altehrwürdige kulturelle Tradition ein, in der das Bergwerk häufig infernalisch dargestellt wird. Der Text greift auf dieses Repertoire zurück, verschiebt jedoch dessen Semantik. Die destruktive Gewalt der Erde wird hier nicht auf moralisches Grauen reduziert, sondern manifestiert sich

als Bedingung für jene historische Energie, die die moderne Weltordnung erst ermöglicht. Zentral ist in diesem Kontext die finale Phrase: „Denn was sie erkämpfen / leitet das Weltgeschick." Die Bergbauarbeit wird somit in die globale, auf fossilen Brennstoffen basierende moderne Ordnung eingeschrieben. Das lokale Erleben unter Tage erfährt eine Aufwertung zum weltgestaltenden Faktor. Das Bergwerk erscheint hier als Erdenleib, der Bergmann wiederum als physisch-ringende Antwort auf die geologische Urgewalt. Die Konfliktachse verläuft nicht zwischen Mensch und Maschine, sondern zwischen Mensch und Elementarmaterie, die mit Puls und Atem begabt ist.

Genau dieses Imaginationsmodell bildet den Referenzpunkt für den Vergleich mit einem weiteren Gedicht Habraschkas, das ebenfalls den Titel „Das Bergwerk" trägt und in der hier zugrunde gelegten Fassung im Auswahlband *Lied der Teufe* von 1961 veröffentlicht wurde. In diesem Text wird das Verhältnis zwischen Titel, Technik und Sprache auf signifikant andere Weise organisiert:

Das Bergwerk

In das Grau des Morgens finster ragen
wirrgerüstet hohe Fördertürme.
Schalen aus dem Erdenleibe tragen
auf zum Licht versteinte Feuerstürme.
Schlafbefangne Knappen müde hasten
harten Schrittes durch die leeren Gassen.
Ihre Schritte in den Nebeln lasten,
die von Halden wehn in grauen Massen.
    Bei dem Stampfen wilder Werksmaschinen
    zucken schmerzlich ihre blauen Narben,
    die das Unheil schrieb in Kohlenminen.
    Ihre Augen grüßen Lichtergarben,
    die den düstern Ort des Schachts erhellen.
    Und mit einer trotzgen Grußgebärde
    warten sie, bis Fahrsignale gellen;
    und hinab gehts in die tiefe Erde.
Schatten pressen sich durch Streckenenge;
und beim Bohren zittern Schwielenhände.
Sprenggewalten öffnen neue Gänge,
in die Ewigkeiten neue Wände. (Habraschka, 1961: 25)

Im Gegensatz zum ersten Gedicht, das mit einer Apostrophe an die Erde anfängt und das Subjekt unmittelbar im Verhältnis zur Untergrundgewalt verortet, setzt der zweite Text an der Oberfläche an. Bereits die ersten Verse signalisieren diesen Perspektivwechsel. Das Bergwerk wird nicht als Grenzerfahrung, sondern als Teil einer geordneten Infrastruktur begriffen. Die „wirrgerüsteten hohen Fördertürme" bilden den visuellen Vordergrund und fungieren als Zeichen technischer Dominanz über den Untergrund. Zwar wird die Erde als „Erdenleib" bezeichnet, jedoch geschieht dies weder im Modus der Apostrophe noch der Personifizierung. Vielmehr erscheint sie als Körper, aus dem Materie extrahiert wird. Das Feuer, das im ersten Gedicht als pulsierende Urkraft präsent war, wird hier der technischen Ordnung unterworfen: Es manifestiert sich als „versteinte Feuerstürme", die in „Schalen" dem Licht entgegengefördert werden. Energie ist kein kosmisches Potenzial mehr, sondern eine der Logistik und Kontrolle unterworfene Ressource. Diese Verdinglichung des Elements markiert einen grundlegenden Wandel der Bergbaupoetik. Die unbezähmbare Natur aus dem Gedicht aus dem Jahr 1926 ist einer industriellen Realität gewichen.

Aus carbocritical-Perspektive illustriert dieses Gedicht den Übergang von der Energie als latenter Urkraft hin zur Energie als Infrastrukturgefüge. Obwohl das Wort „Kohle" im Gedicht nicht als eigenständiges Substantiv erscheint, wird der Rohstoff durch das Kompositum „Kohlenminen" ausdrücklich benannt und bleibt darüber hinaus in zahlreichen materiellen und körperlichen Bildern präsent. Die Kohle zeigt sich im Feuer, im Rauch und im Staub der Halden ebenso wie in den physischen Einschreibungen auf den Körpern der Bergleute. Die Kohleenergie konzentriert sich hier nicht an einem Ort, sondern diffundiert in den Raum von Stadt und Arbeit. Sie organisiert die Landschaft, den Tagesrhythmus und die körperliche Erfahrung. Das Bergwerk wird primär an der Oberfläche sichtbar, was dem modernen Umgang mit Energie als prozesshaftem Geschehen und nicht als materieller Entität entspricht. Während im ersten Gedicht der Körper noch als heroische Gegenkraft zum Element fungierte, wird er hier vor allem als Träger der Arbeitsgewalt markiert. Die Perspektive verschiebt sich von der energetischen Apostrophe an die „Mutter Erde" hin zum Bild des industriellen Morgens und zum Rhythmus der Infrastruktur. Die Energie des Bergwerks nimmt eine materialisierte, schwere und zugleich leblose Gestalt an. Im Zentrum steht nicht mehr die Mobilisierung von Mut, sondern der alltägliche, routinisierte Marsch.

Besondere Bedeutung gewinnt in diesem Kontext die Szene des Wartens auf die Einfahrt. Der dort gezeigte Mut fungiert nicht mehr als individuelles Grenzerlebnis, sondern als Element eines erlernten disziplinären Verhaltens. Diese Geste hebt die Angst oder die Arbeitsgewalt nie auf, sondern maskiert und ordnet sie. Dies korrespondiert mit zeitgenössischen Presseberichten und Erinnerungsdiskursen, in denen Furchtlosigkeit und Selbstkontrolle als Imperative der modernen Bergwerksorganisation erscheinen. Eine deutliche Neuerung stellt

zudem die Präsenz der Maschinen dar, die zum entscheidenden Mediator im Verhältnis zwischen Mensch und Erde werden. Die bergmännische Fachterminologie führt dabei ein Register technischer Intervention ein, das im ersten Gedicht noch fehlte. Die Erde erscheint nicht mehr als Gegner an sich, sondern als Materie, die durch Technik aufgebrochen und erschlossen wird. Das Gedicht konstruiert das Bergwerk somit als triadisches Gefüge aus Mensch, Maschine und Erde, in dem die Handlungsmacht verteilt und vermittelt ist. Kohleenergie resultiert hier nicht mehr aus dem unmittelbaren Zusammenprall von Körper und Element, sondern ist das Ergebnis eines komplexen technologischen Systems.

Mit dieser Verschiebung geht zudem eine veränderte Organisation der Zeit einher. Der zweite Text ist durch den Morgen, den Marsch durch die Gassen, das Warten auf das Signal und den Moment der Einfahrt explizit in einer linearen Sozialzeit verankert. Es handelt sich um eine synchronisierte und prozedurale Zeitlichkeit, die für den modernen Industriebetrieb charakteristisch ist. Die kosmische Zeit der Erde wird hierbei dem Rhythmus der Arbeitsschicht und der Produktionslogik untergeordnet. Infolgedessen lässt sich das zweite Gedicht als eine technokratische Variante der Bergbauimagination beschreiben. Das Bergwerk erscheint hier nicht als organischer Erdenleib, sondern als technisches System, das in das Stadtbild und die Arbeitsordnung eingeschrieben ist. Die Handlungsmacht verschiebt sich von der binären Relation Mensch-Element hin zu einem Gefüge aus Mensch, Maschine und Materie. Dabei weicht das heroisch Erhabene einem Register der Disziplin, der Ausdauer und der in den Körper eingeschriebenen Gewalt.

Der Vergleich der beiden, mit „Das Bergwerk" betitelten Gedichte zeigt, dass Habraschka unter demselben Titel zwei grundlegend verschiedene Imaginationsmodelle entwirft. Der erste Text, getragen von der Apostrophe an die „Mutter Erde" sowie einer organisch-energetischen Metaphorik von Adern, Puls und Atem, exponiert die ontologisch-elementare Dimension. Das Bergwerk erscheint hier als Begegnung mit einer eigenmächtigen Materie, die Arbeit als Konfrontation mit einer übermenschlichen Urkraft. Das zweite Gedicht verschiebt die Perspektive auf die Oberfläche, in die Industrielandschaft und den Morgenrhythmus, wo Zeichen von Infrastruktur, Maschinen und Verfahren dominieren. Der Körper des Bergmanns wird zum Archiv der Arbeitsgewalt, während Energie nicht als latente Potenz der Erde, sondern als ein über Stadt, Halden und Maschinen diffundiertes Wirksystem auftritt. Habraschka beschreibt das Bergwerk nicht nur als Elementargewalt, sondern auch als Grenzerfahrung. Die Untersuchung macht deutlich, dass das Bergwerk kein bloßes Sujet darstellt, sondern ein Feld ist, auf dem sich Infrastruktur, Energie, Körper und kulturelle Normen kreuzen. Der Einfahrtsritus organisiert zwar die moderne Vision der Kontrolle, legt aber zugleich deren affektive Leerstelle frei, in der Fremdheit, Risiko und die Gewalt der Materie wiederkehren. Habraschkas Lyrik erlaubt es, diese Bruchstelle formal zu fassen,

indem Technik und Affekt in der Sinnproduktion kooperieren. Damit erweisen sich Carbocriticism und die Energy Humanities als adäquate Rahmen für die Lektüre von Texten der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Sie machen Kohle nicht nur als Rohstoff, sondern als Organisationsprinzip von Modernisierung, Arbeit und regionaler Imagination sichtbar. Diese Gedichte lassen sich somit als Zeugnisse der energetischen Moderne Oberschlesiens lesen, in denen die Begegnung mit dem Bergwerk stets eine Begegnung mit der auf fossilen Brennstoffen basierenden Weltordnung und deren kulturellen Konsequenzen ist.

Die Gegenüberstellung beider Modelle besitzt über die reine Typologie hinaus eine epistemologische Dimension. Sie verdeutlicht, wie das Bergwerk innerhalb desselben titelgebenden Rahmens auf zwei grundlegend verschiedene Arten als Erkenntnisobjekt konstruiert wird. Im ersten Gedicht dominieren somatische und ontologische Kategorien, die dem Untergrund eine Eigenmächtigkeit verleihen und das Erkennen der Mine als Begegnung mit lebendiger Materie inszenieren. Im zweiten Text verschiebt sich dieser Erkenntnismodus hin zum Infrastrukturellen. Hier erscheint das Bergwerk primär als sichtbare Organisation der Oberfläche, des Tagesrhythmus und der Arbeit, während der Untergrund in eine Kette von Verfahren, Signalen und Maschinen eingeschrieben wird.

Diese Differenz betrifft in massiver Weise die Distribution von Handlungsmacht. Während im ersten Fall die Agency von Erde und Mensch in quasi-mythischer Form aufeinandertreffen, wird sie im zweiten Fall durch Technik und Institutionen vermittelt. Das bergmanische Subjekt fungiert hier als Element eines synchronisierten Gefüges. Parallel dazu erfährt die Temporalität eine fundamentale Verschiebung: Sie löst sich vom ewigen Feuer sowie der kosmischen Dynamik der Materie und wandelt sich hin zu einer prozeduralen Zeitlichkeit. Diese neue Zeitordnung wird fortan durch den Morgen, den Marsch, das Fahrsignal und den Maschinentakt determiniert. Die erste Variante verstärkt die Fremdheit und Elementargewalt des Untergrunds. Die zweite hingegen exponiert die technokratische Rationalisierung sowie die Sichtbarkeit der Oberfläche, während die in den Körper eingeschriebenen Spuren der Arbeitsgewalt als deren stummes Zeugnis bestehen bleiben.

LITERATUR

Crane, Ralph. (2021). *Coal: Nature and Culture*. Reaktion Books.

Grabowski, Elisabeth. (1913). *Land und Leute in Oberschlesien: Heimatbilder*. Priebatsch's Verlagsbuchhandlung.

Habraschka, Paul. (1926). Das Bergwerk. In Karl Kaisig (Bearb.), *Oberschlesien in der Dichtung* (S. 153). Phönix-Verlag Carl Siwinna.

Habraschka, Paul. (1961). Das Bergwerk. In *Lied der Teufe: Ausgewählte Erzählungen und Gedichte* (S. 25). Oberschlesischer Heimatverlag.

Johnson, Bob. (2019). *Mineral Rites: An Archaeology of the Fossil Economy*. Johns Hopkins University Press.

Kunce, Aleksandra. (2007). Dotknięcie węgla. In Aleksandra Kunce & Zbigniew Kadłubek (Hrsg.), *Myśleć Śląsk. Wybór esejów* (S. 259–269). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Pioskowik, Stefan. (2015). Junge Dichter gesucht. *Oberschlesische Stimme*, (6), 3–4.

Rostropowicz, Joanna. (2007). Elisabeth Grabowski: Die oberschlesische Märchentante. *Zeszyty Eichendorffa / Eichendorff-Hefte, 18*, 46–53.

Szeman, Imre, & Boyer, Dominic (Hrsg.). (2017). *Energy Humanities: An Anthology*. Johns Hopkins University Press.

Szeman, Imre. (2019). *On Petrocultures: Globalization, Culture, and Energy*. West Virginia University Press.

Szewczyk, Grażyna Barbara. (1999). *Niepokorna hrabina: Literacka kariera Valeski von Bethusy-Huc*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Szymczyński, Marcin. (2025). Bergmännische Männlichkeit: Über den Gedichtband von Paul Habraschka. *Studia Niemcoznawcze, 75*, 263–278.

Tomczok, Marta. (2022a). Humanistyka węglowa w kręgu energii kontrindustrialnych. *Porównania, 31*(1), 21–37.

Tomczok, Marta. (2022b). Karbokrytyka: wstęp do kulturowej komparatystyki węgla. *Wielogłos, 51*(1), 97–116.

Tomczok, Marta. (2023). Węglopolis – metropolitalne związki miast i „pod-powierzchni". *Wielogłos, 1*(55), 111–129.

Tomczok, Marta. (2024). Węgiel w awangardzie (Tadeusz Peiper – Julian Przyboś – Jan Brzękowski – Bolesław Lubosz). *Przestrzenie Teorii, 41*, 125–144.

von Bethusy-Huc, Valeska. (1914). Erinnerungen. *Oberschlesien*, *13*(2), 76.

Yaeger, Patricia. (2011). Editor's Column: Literature in the Ages of Wood, Tallow, Coal, Whale Oil, Gasoline, Atomic Power, and Other Energy Sources. *PMLA, 126*(2), 305–326.

Marcin Szymczyński, M.A., Doktorand an der Doktorandenschule der Universität Schlesien in Katowice im Fach Literaturwissenschaft. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der deutschsprachigen Literatur Oberschlesiens, der Männlichkeitsforschung sowie der kultur- und literaturwissenschaftlichen Regionalforschung. In seinen bisherigen Publikationen beschäftigt er sich vor allem mit literarischen Bildern von Männlichkeit.

Kontakt: marcin.szymczynski[at]us.edu.pl

ZITIERNACHWEIS:

Szymczyński, Marcin. (2026). Das Bergwerk in der oberschlesischen Lyrik: Zu zwei Gedichten von Paul Habraschka. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 75–90. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-05

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 91–108
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-06

OPEN ACCESS
CC BY SA

Literaturwissenschaft

NATALIA CHODOROWSKA-JACKIEWICZ | ORCID: 0009-0004-3217-2760
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Katedra Literatury, Kultury i Mediów Niemieckojęzycznych

OHNE ABSCHIED: MIGRATIONSBEDINGTE SUCHE NACH IDENTITÄT UND AUSEINANDERSETZUNG MIT FAMILIENGESCHICHTE IM ROMAN *POLNISCHER ABGANG* VON MARIUSZ HOFFMANN

Abstract

Der Artikel nimmt eine Analyse und Interpretation des Romans *Polnischer Abgang* (2023) von Mariusz Hoffmann vor. Der Roman fügt sich in den literarischen Diskurs über Herkunft, Identität und Migration im deutsch-polnischen Kontext ein. Vor dem Hintergrund einiger Informationen zur Biografie des Autors, der zur sogenannten zweiten polnischen Migrantengeneration in Deutschland zählt, konzentriert sich der Beitrag darauf, wie Migrationserfahrungen und die Suche nach eigener Identität in diesem Roman dargestellt werden. Im Zentrum der Betrachtungen steht gleichzeitig die im Roman thematisierte schmerzhafte Auseinandersetzung mit der komplizierten Familiengeschichte im sozialistischen Polen – zu einer Zeit, in der sich die einzelnen Familienmitglieder im Kampf gegen das kommunistische Regime nicht selten gegenseitig verraten oder sich des Verrats verdächtigt haben. Anhand ausgewählter Textstellen wird gezeigt, dass Migration im Roman nicht nur als räumlicher Ortswechsel, sondern auch als komplexer Prozess der Selbstverortung interpretiert wird. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Darstellung der ersten Jahre nach der Emigration sowie den Herausforderungen der sprachlichen und kulturellen Anpassung. Der Beitrag zeigt, dass Hoffmanns Roman einen vielschichtigen literarischen Einblick in die Erfahrungen der zweiten Migrantengeneration bietet und zentrale Fragen von Erinnerung, Zugehörigkeit und Identitätsbildung reflektiert.

Schlüsselwörter

Migrantenliteratur, Mariusz Hoffmann, Migration, Identität, Familiengeschichte

WITHOUT SAYING GOODBYE: MIGRATION-RELATED SEARCH FOR IDENTITY AND CONFRONTATION WITH FAMILY HISTORY IN THE NOVEL *POLNISCHER ABGANG* WRITTEN BY MARIUSZ HOFFMANN

Abstract

The article analyses and interprets Mariusz Hoffmann's novel *Polnischer Abgang* (2023), situating it within the literary discourse on origins, identity, and migration in the German-Polish context. Taking into account selected aspects of Hoffmann's biography as a member of the second generation of Polish migrants in Germany, the study explores the ways in which experiences of migration and processes of identity formation are represented in the novel. Particular attention is paid to the protagonists confrontation with a complex family history rooted in socialist Poland. Drawing on close readings of selected passages, the article demonstrates that migration is portrayed not merely as a geographical displacement but as a multifaceted process of self-positioning and identity negotiation. Special emphasis is placed on the depiction of the first years after emigration and on the challenges of linguistic and cultural adaptation. The analysis shows that Hoffmann's novel provides a nuanced literary exploration of second-generation migrant experiences while engaging with broader questions of memory, belonging, and the construction of identity.

Keywords

migrant literature, Mariusz Hoffmann, migration, identity, family history

BEZ POŻEGNANIA: MIGRACYJNE POSZUKIWANIE TOŻSAMOŚCI I KONFRONTACJA Z HISTORIĄ RODZINNĄ W POWIEŚCI *POLNISCHER ABGANG* MARIUSZA HOFFMANNA

Abstrakt

W artykule przedstawiono analizę i interpretację powieści *Polnischer Abgang* (2023) autorstwa Mariusza Hoffmanna, wpisującej się w literacki dyskurs dotyczący pochodzenia, tożsamości i migracji w kontekście polsko-niemieckim. W odniesieniu do wybranych informacji z biografii autora, który należy do tak zwanego drugiego pokolenia polskich migrantów w Niemczech, analizowane są sposoby przedstawienia w powieści doświadczeń migracyjnych oraz poszukiwania własnej tożsamości. Jednocześnie w centrum rozważań znajduje się ukazana w powieści bolesna konfrontacja ze skomplikowaną historią rodzinną w socjalistycznej Polsce – w czasie, gdy w walce z reżimem komunistycznym członkowie rodzin nierzadko zdradzali się nawzajem lub podejrzewali o zdradę. Z analizy wybranych fragmentów tekstu wynika, że migracja w powieści może być interpretowana nie tylko jako zmiana miejsca zamieszkania, lecz także jako złożony proces samookreślenia. Szczególną uwagę poświęcono

przedstawieniu pierwszych lat po emigracji oraz wyzwaniom związanym z adaptacją językową i kulturową. Powieść Hoffmanna oferuje wielowymiarowy wgląd w doświadczenia drugiego pokolenia migrantów oraz podejmuje kluczowe kwestie pamięci, przynależności i kształtowania tożsamości.

Słowa kluczowe

literatura migracyjna, Mariusz Hoffmann, migracja, tożsamość, historia rodzinna

In den letzten vier Jahrzehnten ist im deutschen Literaturbetrieb eine beträchtliche Anzahl polnischer Namen erschienen, von denen sich einige bereits als anerkannte Vertreter:innen der Migrantenliteratur etabliert haben. Dazu zählen u. a. Artur Becker, Alexandra Tobor, Dariusz Muszer, Matthias Nawrat, Radek Knapp, Adam Soboczynski oder Emilia Smechowski. Sie gehören der ersten Generation (in den 1960er-Jahren geboren und nach Deutschland ausgewandert) bzw. der zweiten Generation (in den 1980er-Jahren geboren und mit ihren Eltern in den Westen emigriert) polnischer Migrant:innen an (vgl. Helbig-Mischewski, 2019: 123). Die polnischen Migrantenkinder in Deutschland werden in der Forschung als „zweite Generation" bzw. als „Postmigrant:innen" bezeichnet. Damit sind gemeint „Autoren […], die nicht selbständig emigrierten, aber im Migrationskontext aufwuchsen […]" (Helbig Mischewski & Zduniak-Wiktorowicz, 2016: 13).[1] Ihre Ausreise war meistens die Folge einer von den Eltern getroffenen Entscheidung, die vor allem durch ökonomische und wirtschaftliche Faktoren motiviert war. Mit der Emigration verbanden die Eltern die Hoffnung auf eine deutliche Verbesserung ihres Lebensstandards sowie auf eine Aufwertung ihres sozialen Status in den Augen der in Polen verbliebenen Verwandten. Die Träume vom ökonomischen Aufstieg führten sie in den ‚goldenen Westen'. Somit wurde die Entwurzelung der Kinder gewissermaßen erzwungen. Sie bildet eine bedeutende Zäsur in ihren Biografien und wurde später literarisch verarbeitet. Beide Generationen verbindet jedoch eines: die Emigration markiert für sie einen existenziellen Wendepunkt, sodass sich ihre biografische Zeitmessung am Leben vor und nach der Ausreise orientiert.

1 Die ‚Postmigration' gilt in der Forschung als ein dynamischer Begriff, der zwar die Erfahrung der Migration einschließt, sich jedoch vor allem auf deren gesellschaftliche und kulturelle Folgen sowie auf Fragen der Zugehörigkeit und Identität konzentriert. Relevant ist dabei auch die Berücksichtigung des historisch-gesellschaftlichen Kontexts, aus dem die Autorinnen und Autoren ursprünglich stammen. Im Fall der Nachfolgegenerationen wird zudem der vermittelte Charakter der Migration hervorgehoben, weil sie nicht auf einer eigenständigen Entscheidung der Betroffenen beruht. Der Begriff selbst ist jedoch umstritten, weil er nach Auffassung einiger Literaturwissenschaftler:innen eine Etikettierung von Menschen mit Migrationsgeschichte darstellt (vgl. Geiser, 2024: 258). Weiterführende Literatur: Foroutan (2019), Rosso & Sbarra (2023), Gaonkar et al. (2021).

Zu den charakteristischen Merkmalen vieler polnischer Migrant:innen gehören ein Minderwertigkeitskomplex, der auf die Sozialisation im kommunistischen Polen und die wirtschaftliche Unterlegenheit zurückzuführen ist, sowie Gefühle von Scham und Wut. Die Eltern gaben sich große Mühe, sich mit ihrer Herkunft und in ihrem Fremdsein nicht von der Mehrheitsgesellschaft abzuheben. Ihre Kinder waren demzufolge einem inneren Druck ausgesetzt, ihr bisheriges Ich zu verwerfen und ihr Leben an einem fremden Ort von Grund auf neu zu gestalten, was von ihnen oft als traumatisch erlebt wurde. Die mühsamen Anpassungsversuche an die neuen Lebensumstände wurden durch eine wenig fremdenfreundliche Haltung in einigen Teilen der deutschen Gesellschaft zusätzlich erschwert. Was Schriftsteller:innen polnischer Herkunft in Deutschland auch oft verbindet, ist der allmähliche Verzicht auf ihre polnisch-regionale Identität zugunsten einer weitgehenden Anpassung an die deutsche Gesellschaft. Die von den Autor:innen entworfenen Figuren, die häufig ihre Alter Egos verkörpern, reifen mit der Zeit dazu, sich mit ihrer Familiengeschichte auseinanderzusetzen. Sie kehren an die Orte ihrer Herkunft in Polen zurück und decken die Schicksale bzw. Geheimnisse ihrer Vorfahren auf, was zwangsläufig zu einer Neudefinierung ihrer eigenen Identität führt. Wie Helbig-Mischewski (2019: 124–126) hervorhebt, eröffnen sich durch die Wiederbegegnung mit der Vergangenheit und der Heimat Möglichkeiten, bislang unbeantwortete Fragen der Familienbiografien zu reflektieren.

All diese Erscheinungen, die unter dem Label ‚Migrant:innen aus Polen' zusammengefasst werden können, werden häufig unter dem Phänomen der Unsichtbarkeit subsumiert. Dieses wird von Peter Oliver Loew vom Deutschen Polen-Institut in Darmstadt in seiner Publikation *Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland* thematisiert. Brigitta Helbig-Mischewski fasst die in der Studie geschilderten Bemerkungen zusammen und betont, dass viele Polen in Deutschland ihre Herkunft nur ungern preisgeben. Sie passen sich der neuen Gesellschaft relativ schnell an, um im fremden Umfeld möglichst nicht als Ausländer aufzufallen. Die Generation der Eltern emigrierte nach Deutschland im Erwachsenenalter. Im Gegensatz zu ihren Kindern fiel es ihnen ungleich schwerer, sich auf die neue Lebenssituation einzustellen. Sie fielen durch mangelnde Sprachkenntnisse, ihren polnischen Akzent und ihren ökonomischen Status als Fremde auf. Der starke Wunsch, unsichtbar zu bleiben, erschien vielen von ihnen die beste Antwort auf die überwältigende Scham angesichts ihrer polnischen Herkunft zu sein (vgl. Helbig-Mischewski, 2019: 124).

Auf ihren Kindern lastete nicht die Entscheidung über die Ausreise. Sie wurden in den Westen mitgenommen, ohne nach ihrer Meinung gefragt zu werden. Da sie bereits in Deutschland aufwuchsen, in einem anderen soziokulturellen Umfeld erzogen wurden und deutsche Schulen besuchten, legt die Kindergeneration immer weniger Wert auf eine makellose Tarnung. Die Vertreter:innen der zweiten Generation sind des demütigenden ‚Versteckspiels'

überdrüssig und melden sich mit ihren literarischen Zeugnissen zu Wort, um Themen wie Emigration, Verlust, Scham, Diskriminierung, Unsichtbarkeit, Identität oder Neubestimmung ästhetisch aufzuarbeiten. Die verordnete Identifikation mit der deutschen Gesellschaft und die Verleugnung der eigenen Wurzeln führten schließlich zu der Einsicht, dass erfolgreiche Integration nicht mit einem dauerhaften Verstecken gleichgesetzt werden darf (vgl. Helbig-Mischewski, 2019: 125, 128–129). Als literarische Beispiele sind hier etwa Alexandra Tobors *Sitzen vier Polen im Auto: Teutonische Abenteuer* und *Minigolf Paradiso,* Emilia Smechowskis *Wir Strebermigranten* oder Adam Soboczynskis *Polski Tango. Eine Reise durch Deutschland und Polen* zu nennen (vgl. Helbig-Mischewski, 2019: 123–124).

Zur zweiten Generation der polnischen Migrant:innen gehört auch Mariusz Hoffmann, dessen Roman *Polnischer Abgang* im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht. Es wird hier der Frage nachgegangen, wie der Autor seine Migrationserfahrungen literarisch verarbeitet und sie mit Fragen nach Herkunft, Identität und familiärer Vergangenheit verbindet.

Mariusz Hoffmann wurde 1986 im oberschlesischen Strzelce Opolskie (Groß Strehlitz) geboren. Er lebte mit seiner Familie im Dorf Zalesie (Salesche) und emigrierte 1990 in die BRD. Er lebt jetzt in Deutschland und ist als Schriftsteller tätig. Die Darstellung seiner frühen Lebensjahre und der Ausreise in die BRD fand bereits Ausdruck in der Kurzgeschichte *Dorfköter* [Wiejski kundel]. Aus der Perspektive des Ich-Erzählers wird hier die Lebensgeschichte seiner Familie beschrieben, die im Jahr 1990 den Entschluss fasst, aus dem schlesischen Dorf Zalesie nach Deutschland zu emigrieren. Hoffmann zufolge sollte ursprünglich jedoch nicht das autobiografische Familienschicksal das zentrale Motiv der Erzählung bilden. Später entschied er sich jedoch dafür, den Verlust einer Freundschaft zum dominierenden Thema zu machen. In diesem Text treten zwei Jungen auf, die den letzten Streifzug durch ihre Heimatregion unternehmen, bevor einer von ihnen, der Ich-Erzähler, nach Deutschland auswandert. Auf dieser Grundlage entstand eine Erzählung, die reich an Erinnerungen aus der Kindheitszeit sowie anschaulichen Beschreibungen des Dorfes ist (vgl. Neft, 2024). Für *Dorfköter* erhielt Mariusz Hoffmann 2017 den ersten Preis im renommierten Literaturwettbewerb Open Mike. Die Erzählung wurde mit anderen Wettbewerbstexten als Anthologie veröffentlicht (vgl. Literaturwerkstatt Berlin, 2017). Diese Auszeichnung und die darauffolgende Anerkennung im Literaturbetrieb regten den Autor dazu an, den autobiografischen Stoff weiter zu entwickeln (vgl. Christof, 2023).

So wurde die Kurzgeschichte *Dorfköter* im Roman *Polnischer Abgang* mit autobiografischen Zügen fortgesetzt und ausgebaut. Der Roman ist in deutscher Sprache verfasst und wurde 2023 im Berlin Verlag veröffentlicht. Im selben Jahr wurde das Werk für den Literaturpreis Ruhr nominiert, was als Ausdruck der Anerkennung im deutschen Literaturbetrieb gelten kann (vgl. Neft, 2024). Dabei handelt es sich um einen bedeutenden Literaturpreis,

der an Schriftsteller:innen vergeben wird, die entweder im Ruhrgebiet leben oder aus einer anderen Region stammen und das Ruhrgebiet in ihren literarischen Texten thematisieren (vgl. Regionalverband Ruhr, 2023).

Die Quelle für den Stoff bildeten Gespräche mit den Eltern und der Großmutter, über die Hoffmann die Familienschicksale aus deren Blickwinkel rekonstruieren konnte. Die Geschichte der Familie ist von der Migration als einschneidendem Wendepunkt geprägt. Die Migrationserfahrung ist ein gemeinsamer Nenner für den Autor und die von ihm entworfenen Figuren: Jarek, seine Eltern und seine Großmutter Agnieszka, die acht Jahre zuvor in die BRD geflohen ist. Der Traum von einem besseren Leben im ‚gelobten Land', der starke Wunsch, die Großmutter wiederzusehen, sowie die Herausforderungen, denen die Familie nach der Ankunft ausgesetzt ist, prägen ihr weiteres Leben im Ausland. Die Migration motiviert den Protagonisten, sich als junges Familienmitglied mit den Geheimnissen rund um die Flucht der Großmutter auseinanderzusetzen. Darüber hinaus eröffnet die Ausreise einen Raum für Reflexionen über Identitätsfragen.

Einleitend sei einiges zum Romantitel angemerkt, der gleichzeitig auf die symbolische Ebene des Werkes verweist. Im Deutschen existiert die Redewendung ‚polnischer Abgang', die so viel bedeutet, wie: „heimlich eine Feier oder eine Gesellschaft verlassen, ohne sich zu verabschieden" (Gesellschaft für deutsche Sprache e. V., 2022). Der Titel spielt somit auf das Verschwinden ohne Abschied an, das im Roman thematisiert wird. Er bezieht sich auf die Figur der Oma Agnieszka, die 1982 wegen eines vermeintlichen Verrats in die BRD floh. Der Vater des Protagonisten und Erzählers Jarek Sobota wurde wegen seines Engagements in der Gewerkschaft Solidarność von polnischen Ordnungskräften geprügelt und er verdächtigt seine Mutter, ihn verraten zu haben. Zwar verlässt die Familie Sobota auf Einladung der Großmutter Polen im Jahr 1990, doch zu einer Wiederbegegnung kommt es lange Zeit dennoch nicht. Der junge Jarek, der sich stark nach seiner Großmutter sehnt, kann diese Situation nicht nachvollziehen. Daher beschließt er, der Wahrheit über die unklaren Familienbeziehungen auf die Spur zu kommen, was im Folgenden näher beschrieben wird. In der Narration taucht die Figur der Großmutter immer wieder auf. Sie gehört der Vergangenheit an und kehrt entweder symbolisch oder physisch zurück. Laut Helbig-Mischewski (2019: 132) handelt es sich dabei um eine gezielte literarische Konvention, die in Texten der der postmigrantischen Generation öfter verwendet wird.

Der Roman besteht aus drei Teilen. Die Hauptfigur ist der 14-jährige Jarek Sobota, der als Ich-Erzähler auftritt. In den Haupthandlungsstrang fügt er zudem Kommentare aus der Perspektive eines erwachsenen, auf sein Leben zurückblickenden Mannes hinzu. Die Ereignisse des Jahres 1990 werden mit weiteren Rückblenden verflochten, die die Schicksale der Familie während des Zweiten Weltkrieges sowie des kommunistischen Regimes umfassen.

Dabei wird unter anderem an die Abstammung, die Familientreffen, den Eintritt des Vaters in die Solidarność, dessen Folgen sowie den Konflikt mit der Großmutter angeknüpft. Auf diese Aspekte wird im Folgenden anhand entsprechender Zitate detaillierter eingegangen.

Die Geschichte beginnt mit der Darstellung einer Arbeitersiedlung im oberschlesischen Salesche im Jahr 1990. Die Familie Sobota trifft die Entscheidung, ihre vertraute Mikrowelt zu verlassen und nach Deutschland auszuwandern. Dies wird zunächst durch einen offiziell gestellten Antrag auf Urlaub ermöglicht. Die Eltern nutzen diese Gelegenheit, um sich in dem in den 1970er- und 1980er-Jahren in Polen idealisierten und gelobten Traumland Deutschland ein neues Leben aufzubauen. Wie der Erzähler zugibt, sollten die polnischen Behörden an den vorübergehenden Aufenthalt Sobotas zum Zwecke eines Familientreffens glauben (vgl. Hoffmann, 2023: 82).

Jarek Sobota blickt dem Leben im Westen zunächst mit Freude entgegen, weil er auf ein baldiges Wiedersehen mit seiner Großmutter hofft. Die Ausreise soll darüber hinaus all jenen Aspekten ein Ende setzen, die er derzeit als belastend empfindet. Genannt werden unter anderem Bestandteile seiner Identität wie die katholische Erziehung sowie die Pflege schlesischer Traditionen und die schlesische Sprache, aufgrund derer er Diskriminierung erfährt:

> Es gab genügend Grunde, mich zu freuen. „Nie wieder polnisches Bier", jubelte ich, obwohl ich gar nicht wusste, wie das deutsche Bier schmeckte […]. Nie wieder Feldarbeit! Nie wieder in roter Sporthose und weißem Turnhemd das Land bejubeln! Nie wieder den PGR-Direktor abwimmeln! […] Nie wieder Sonntagsmesse, nie wieder Beten vorm Schlafen, nie wieder mit dem Rohstock auf die Finger, wenn wir im Unterricht Schlesisch reden… (Hoffmann, 2023: 13–14)

Die angeführte Textstelle gibt einen Einblick in die Situation der Oberschlesier im Nachkriegspolen. Sie wurden häufig als Deutsche betrachtet und aufgrund dessen gesellschaftlich stigmatisiert. Der Erzähler kommentiert diesen Umstand nicht weiter. Historisch lässt sich jedoch feststellen, dass dieser Faktor für viele Oberschlesier eine Rolle bei der Entscheidung spielte, in die BRD auszuwandern (vgl. Kałuża, 2024: 2–3).

Eine weitere plausible Erklärung für die erhöhten Auswanderungszahlen liefert die folgende Textstelle, die sich auf die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen während der kommunistischen Zeit in Polen bezieht:

> Viele Menschen wollten genau aus dieser Erfahrung heraus so schnell wie möglich weg aus Polen. Als vor zehn Jahren die Wirtschaft endgültig den Bach runtergegangen war, Lebensmittel knapp wurden und dann die Preise explodierten, und als die großen Streiks begonnen hatten, hatte der Staat mit ungeahnter Härte reagiert. Das Kriegsrecht war ausgerufen worden. (Hoffmann, 2023: 35)

Die Jahre der Unterdrückung und der Armut hinterließen im sozialen und wirtschaftlichen Bereich dauerhafte Spuren. Zudem prägte eine durch die Erfahrungen des kommunistischen Regimes traumatisierte Gesellschaft, die von einem Neuanfang im Westen träumte, den gesellschaftlichen Wandel.

Den Tag des Abschieds von Familie, Freunden und dem Heimatort beschreibt Jarek wie folgt:

> Meine weinende Tante, mein winkender Onkel, meine Cousins und Cousinen, Ola Ogonek, mein bester Freund Andrzej, die Wohnblocks, die Schnapsfabrik, die Wiesen und Felder und alles Vertraute blieben zurück. Ich schaute noch lange durch die Heckscheibe, und als kein Geruch von Brennholz, frischem Heu oder gepanschtem Aroniabeeren-Sirup mehr durch meinen Kopf schwirrte, sagte ich zu mir selbst: „Nie wieder Salesche." (Hoffmann, 2023: 17)

An der Grenze zwischen Polen und der DDR wird sich Jarek bewusst, dass der vielversprechende Neuanfang in Wirklichkeit auch einen Weg ins Unbekannte bedeutet. Angesichts dessen verspürt er wachsende Angst und gerät in einen Zustand emotionaler Zerrissenheit:

> Wir hatten Polen zum ersten Mal in Richtung Westen verlassen. Und ich glaube, ich weinte auch. Und wenn es tatsächlich so war, dann immer noch wegen der Ungewissheit, wohin uns die Reise führen würde. Nur, zugegeben hätte ich das nie – damals. (Hoffmann, 2023: 70)

Anhand dieses Zitats wird veranschaulicht, dass der Erzähler an manchen Textstellen retrospektiv berichtet. Dabei wird eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der Verlässlichkeit seiner eigenen Erinnerungen aus der Jugendzeit sichtbar. Der erwachsene Jarek ist sich dessen bewusst, dass Erinnerungen mit der Zeit fragmentarischer und verzerrter werden.

Der erste Teil des Romans endet mit der Schilderung des ersten Tages in Deutschland. Angesichts des Unbekannten fühlt sich Jarek verunsichert. Seine Erzählweise deutet auf eine gewisse Enttäuschung hin, weil seine Vorstellungen vom ‚goldenen Westen' stark von der vorgefundenen Realität abweichen. Herumliegende Gegenstände wirken dabei wie Erinnerungsträger, die Rückblenden aus dem Gedächtnis hervorrufen. Unwillkürlich beginnt Jarek an seinen Heimatort zurückzudenken:

> Da stand ich also. Wie eine Gabel im Mist. Ich ließ meinen Blick über das Kasernengelände schweifen. Statt Kriegsgerät standen dort Müllcontainer, aus denen Papier hervorquoll, und Fahrräder in Reih und Glied. Ein Spielzeugtraktor lag umgekippt auf dem Asphalt. Ich musste an den PGR und die Mähdrescher denken und versuchte, mir vorzustellen, wie weit weg tausend Kilometer waren. […] Ich hörte, wie Dosen aufgerissen wurden. […] Männer und Frauen aller Altersgruppen lachten und qualmten vor sich hin, als gäbe es kein Morgen. […] Einer von den Männern hob seine Bierdose auf Kopfhöhe und prostete mir zu. Und er rief etwas, das mit viel Fantasie „Willkommen in Deutschland" heißen mochte. (Hoffmann, 2023: 81)

Der zweite Teil des Romans konzentriert sich auf den Aufenthalt im Aussiedlerlager Unna-Massen, das als Übergangsraum, als „eine eigene Welt, eine Zwischenwelt" (Hoffmann, 2023: 89) fungiert. Das Lager kann als ein abgegrenzter Raum im Sinne einer Heterotopie nach Michel Foucault (2006: 320) interpretiert werden, zu dem nur Mitgliedern einer bestimmten Gesellschaftsgruppe Zugang gewährt wird. In diesem Fall handelt es sich um jene ‚Auserwählten', die nach ihrer Ankunft in Deutschland auf eine Aufenthaltserlaubnis warten. Die Anspielung auf das bekannte Schlagwort der ‚blühenden Landschaften', das der Bundeskanzler Helmut Kohl 1990 in Bezug auf die neuen Bundesländer prägte, wird vom Erzähler in diesem Kontext offenbar gezielt eingesetzt, wenn es heißt:

> Unna-Massen, ein Fleck zwischen den Flüssen Ruhr und Lippe, war eine Insel der Gestrandeten inmitten blühender Landschaften. Das nächste Gewerbegebiet wurde über die Landstraße erreicht und bestand aus einem gigantischen Möbelhaus, einer Autowaschanlage und zwei Imbissbuden auf Rädern. Es stand als Ausflugsziel hoch im Kurs, nicht direkt ein Sehnsuchtsort, aber ein Ort, an dem man zumindest seinen materiellen Sehnsüchten nachgehen konnte. (Hoffmann, 2023: 90)

Die Anfänge des Lebens in Deutschland sind durch bürokratisch komplizierte Asylverfahren, Umzüge von einem Asylantenlager in ein anderes, Unsicherheit und Scham über mangelnde Sprachkenntnisse geprägt. Hinsichtlich des Alltags im Aussiedlerlager zieht die Hauptfigur einige Parallelen zu typischen Unannehmlichkeiten des Lebens im kommunistischen Polen:

> Von montags bis freitags standen die Leute vor den Türen des zentralen Verwaltungsgebäudes Schlange. Und öffnete die Verwaltung, stand man vor den Schreibtischen im Gebäude weiter an. Das kannten wir aus Polen nur zu gut. Zucker, Zigaretten oder Alkohol waren über Jahre hinweg planwirtschaftlich streng rationiert worden. […] So ähnlich war es auch hier im Lager. Statt Lebensmittelkarten hielten wir Dokumente in den Händen. Aber wofür wir uns anstellten, erfuhren wir erst, wenn wir an der Reihe waren. (Hoffmann, 2023: 91–92)

Die Familie Sobota geht davon aus, dass eine vollständige und politisch ‚makellose' Sammlung persönlicher Dokumente die Grundlage für ein erfolgreich abgeschlossenes Asylverfahren bilden kann. Verdächtige oder unerwünschte Elemente in Familienbiografien könnten demnach ein Hindernis sein:

> Das Wichtigste waren die Nachweise. Unsere Geburtsurkunden, die Geburtsurkunden meiner Großeltern, die Heiratsurkunden meiner Eltern, Großeltern und Urgroßeltern, aber nur väterlicherseits. Mutters tiefere Verwurzelungen ließen wir lieber außer Acht. Vor allem Opa Antons sozialistische Parteimitgliedschaft wollten wir besser nicht an die große Glocke hängen. Außerdem hielt Mutter Nachweise über die Wohnsitze meiner Großeltern am 1.9.1939 sowie am 8.5.1945 in ihren Händen. Und das war das Wichtigste überhaupt. […] Alle Urkunden mussten im Original oder als beglaubigte

> Kopie und zusätzlich in beglaubigter Übersetzung vorliegen. Bis auf den Arbeitsnachweis meines Urgroßvaters, denn der war bereits auf Deutsch verfasst – *Józef Sobota, einfacher Landarbeiter* – und mit einem Hakenkreuz gestempelt. (Hoffmann, 2023: 91–92)

Die Familie wird einer nationalen Anerkennungsprozedur unterzogen, doch ihr Bekenntnis zum Deutsch-Sein hat eher einen formalen als einen emotionalen Charakter (vgl. Kałuża, 2024: 3). Während die Familie die notwendigen Unterlagen für die Behörden vorbereitet, wird sie zugleich mit der Frage nach ihrer eigenen Identität konfrontiert. Dabei weist sie jeglichen Verdacht einer engeren Verbindung zu Deutschland zurück. Die folgenden Worte wirken beinahe wie ein Manifest:

> Wir waren zwar im oberschlesischen Teil Polens zur Welt gekommen, gehörten jedoch keiner deutschen Minderheit oder schlesischen Landsmannschaft an. Wir sprachen schlesischen Dialekt, aber weder Oma noch sonst wer hatte uns Deutsch beigebracht. Wir waren Polen. (Hoffmann, 2023: 121)

Der Germanist Andrzej Kałuża, auf dessen Stellungnahme im Folgenden Bezug genommen wird, weist in diesem Zusammenhang auf sachliche Ungenauigkeiten hin:

> Jareks Familie konnte der Minderheit nicht angehört haben, sie hätte sich aber im Privaten „zum deutschen Volkstum" bekennen können, […] die deutsche Minderheit wurde in Polen erst 1990 anerkannt, […] Landsmannschaften gab es nur in der bundesdeutschen Diaspora, als Erinnerung an eine Heimatregion der Deutschen aus dem Osten. (Kałuża, 2024: 3–4)

Die Hauptfigur des Romans, Jarek Sobota, fühlt sich – ähnlich wie der Autor selbst – unter deutschen Jugendlichen einsam. Die Fremdheit und soziale Abgeschlossenheit prägen seine ersten Jahre nach der Emigration. In ihm dominieren Scham- und Unterlegenheitsgefühle, was insbesondere im Hinblick auf Sprache und Kleidung zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus wird der Junge fremdenfeindlichen Angriffen ausgesetzt:

> „Nix verstehen?" Sie schlug mir ihre Handflächen vor die Brust. […] Doch. „Polacke in Deutschland sein", sagte sie und rotzte auf den Boden, „Pollacke alles Vollmüllen. Aber nix verstehen." […] Ihr Rotz hatte meine Schuhspitze getroffen. „Runter mit dir", sagte sie mit gefletschten Zähnen. Einer der Bewacher trat mir in die Kniekehlen. „Nix verstehen, du Wichser?" Meine Knie sackten auf die Betonplatten. Ich spürte, wie die Haut aufriss. Wie zum Gebet kniete ich vor ihr. Sie grinste zufrieden. Die Gang lachte gehässig. (Hoffmann, 2023: 140–141)

Dieses traumatische Erlebnis erscheint dem Ich-Erzähler als Beleg dafür, dass polnische Migrant:innen in Deutschland eine unerwünschte Gesellschaftsgruppe darstellen. Um weiteren fremdenfeindlichen Angriffen zu entgehen, beschließt Jarek, sich als Deutscher auszugeben:

> Ich schwor, von nun an würde ich immer behaupten, Deutscher zu sein. Wenn jemand fragen sollte, woher ich komme, würde ich *Groß Strehlitz* antworten, nicht Strzelce und schon gar nicht Salesche. *Groß Strehlitz*, würde ich behaupten, liege in Brandenburg. Ein Dorf in den neuen Bundesländern. Und ich würde diese verdammte deutsche Sprache lernen. Sie beherrschen. Meinen Akzent ausmerzen. Sodass niemand mehr heraushören würde, dass ich von jenseits der Grenze kam. (Hoffmann, 2023: 143)

Das Gefühl der Unterlegenheit gegenüber der deutschen Gesellschaft sowie die Scham über seine polnische Herkunft bringen den Protagonisten dazu, seine polnischen Wurzeln zu verdrängen. Er entwirft ein Selbstbild, das seiner Meinung nach gesellschaftlich akzeptabel ist und ihm eine schnellere Integration in Deutschland ermöglichen soll. Doch seine Hoffnungen werden von Monika, einer ebenfalls eingewanderten Polin, zerschlagen:

> „Wenn ich mit der Schule fertig bin, werde ich dazugehören [zu den Deutschen – N. Ch. J.]", sagte Monika. Und nach reiflicher Überlegung fügte sie hinzu: „Und du auch, wenn du deinen Akzent rauskriegst." Ich nickte. „Und wenn du in einer richtigen Wohnung wohnst." Ich nickte abermals. „Und wenn du dir Klamotten in einem richtigen Laden kaufst. […] Und wenn du Kartoffelsalat mit Würstchen als Weihnachtsessen ansiehst. […] Übrigens entscheidest nicht *du* darüber, ob du Deutscher bist, sondern *die* entscheiden." (Hoffmann, 2023: 214–215)

Ihrer Ansicht nach wird das ‚Deutsch-Sein' durch Faktoren wie Sprachkenntnisse, Wohnverhältnisse oder einen höheren materiellen Status bestimmt. Letztlich hängt dies alles jedoch eher von der offiziellen Anerkennung als von einem inneren Zugehörigkeitsgefühl ab.

Eine der Strategien, um als Einwanderer in Deutschland besser anzukommen, besteht darin, dem eigenen Vornamen eine deutsche Form zu geben: „Wieso bekam ich keinen deutsch klingenden Namen reingedrückt? Jan, Jakob, irgendetwas in der Richtung. Besser als so ein entlarvendes Jaroslaw." (Hoffmann, 2023: 156) Die Familie Sobota nimmt gegenüber der Namensänderung eine ambivalente Haltung ein. Der Vater glaubt, dass ihn eine derartige Veränderung eines wichtigen Teils seiner Individualität berauben und eine Form der Entmenschlichung darstellen würde. In diesem Sinne ließe sich sein Widerstand als Versuch deuten, die eigene Identität zu bewahren. Gleichzeitig befürchtet er jedoch, dass sein Name Arkadiusz nicht deutsch genug klingt. Seine Frau hingegen begrüßt die Ankunft in Deutschland als eine Chance, sich selbst gesellschaftlich aufzuwerten. Einen deutschen Vornamen zu tragen, erscheint ihr gleichbedeutend mit sozialem Aufstieg. Die polnische Herkunft empfindet sie als belastend und beschämend – als etwas, das man um jeden Preis loswerden sollte. Dies verdeutlicht, dass die ältere Generation, die die Entscheidung über die Emigration traf, versucht, sich auf unterschiedliche Weise mit der neuen Situation zu arrangieren. Der junge Jarek scheint sich den neuen Umständen schneller anzupassen und den Fragen der Identität

zunächst weniger Bedeutung beizumessen. Er verdrängt die Erinnerungen an seinen Herkunftsort und ersetzt sein polnisches Selbstbild durch ein deutsches:

> „Dafür ist *Hedwig* ein richtiger deutscher Name. *Arkadius* ist nicht Fisch, nicht Fleisch, sondern einfach nur verstümmelt", meldete sich der Vater zurück. „Es geht hier um unsere Wurzeln." „Wir haben deutsche Wurzeln", sagte ich. Beide verstummten. „Wir kommen aus *Groß Strehlitz*", sagte ich. „Das haben wir jetzt sogar schriftlich." Mutter zeigte auf mich. „Dein Junge hat's begriffen." „Ja …", wand sich der Vater. „Nein … Das ist doch Gehirnwäsche." […] „Das hier ist mehr wert als unser Visum oder die Einladung deiner Mutter. Das ist mehr wert als alles Geld, das wir gespart haben." […] Als wir den ersten Grenzübertritt unseres Lebens gemeistert hatten, hatte Vater sein Glück kaum zu fassen gewusst. Jetzt fiel es ihm schwer, auch nur ansatzweise die Tragweite dieser Papiere zu erkennen. „Vor allem ist das mehr wert als ein banaler Name, Arkadiusz Sobota." Wir würden Deutsche werden. (Hoffmann, 2023: 157–158)

Mit dieser Feststellung endet der zweite Teil des Romans. Den dritten Teil eröffnet der Umzug der Familie Sobota nach Werne. Erst nach mehr als zwei Jahren des Aufenthalts in Deutschland gelingt es den Protagonisten, aus einer Notunterkunft in eine eigene Wohnung umzuziehen. Dieses neue Kapitel verleiht dem Alltag einen gewissen Anschein von Normalität. In Polen hatte die Mutter als Buchhalterin in einem örtlichen großlandwirtschaftlichen Betrieb gearbeitet, der Vater als Bergmann. In Deutschland findet die Frau schließlich eine Anstellung als Bürokauffrau, während der Mann eine Beschäftigung als Beschichtungstechniker aufnimmt. Der Leser erhält Einblicke sowohl in die Hoffnungen auf ein besseres Leben im ‚gelobten Land', als auch in die zahlreichen Hindernisse, mit denen sich die Elterngeneration konfrontiert sieht. Zwischen den anfänglichen, teilweise naiven Erwartungen und der tatsächlich vorgefundenen Realität besteht eine signifikante Diskrepanz, die sich in Form von Stereotypen, beruflichen Schwierigkeiten und finanziellen Problemen manifestiert. Diese werden jedoch von den Eltern geduldig in Kauf genommen, was als Ausdruck einer typischen polnischen Mentalität interpretiert wird:

> Den bekannten Lebensstandard würden wir in absehbarer Zeit wiederherstellen, daran ließen meine Eltern keinen Zweifel, auch wenn wir jetzt noch in einem Loch am Arsch der Heide wohnten und, nüchtern betrachtet, auch wenig auf Besserung hindeutete. Aber meine Eltern, polnisch durch und durch, hätten nie darüber gemeckert. Sie nahmen es hin, sie arrangierten sich mit der Situation. (Hoffmann, 2023: 203)

Die Identifikation mit dem Deutsch-Sein wird eher auf öffentlicher Ebene demonstriert, während vertraute Werte und Traditionen im privaten Raum weiterhin gepflegt werden:

> Ich genoss das Essen. Mutter hatte die Pierogi mit gebratenen Zwiebeln und Champignons gefüllt. Sie schmeckten köstlich. Wie zu Hause. Oder hatte ich mich mittlerweile an den Geschmack deutscher Lebensmittel gewöhnt. Wie auch immer. (Hoffmann, 2023: 164)

Anhand dieses Zitats wird deutlich, dass der Protagonist sein Zuhause weiterhin mit seinem Heimatort in Oberschlesien verbindet. Erinnerungen an spezifische Geräusche und Geschmäcker aus der Kindheit sowie an einheimische Gerichte und Bräuche fungieren dabei als Erinnerungsträger, die eine Verbindung zur zurückgelassenen Vergangenheit herstellen. Sie werden symbolisch aufgeladen und schaffen einen spezifischen Identitätsraum.

Nachdem sich die finanzielle und materielle Situation der Familie Sobota einigermaßen stabilisiert hat, stellt der Protagonist immer häufiger dringende Fragen nach seiner Großmutter Agnieszka. Seine Eltern reagieren jedoch ausweichend und geben ihm damit indirekt Aufschluss über die schwierigen Beziehungen zur Großmutter:

> *Wenn sie sich nicht meldet, scheint's ihr gut zu gehen. Nicht in Panik ausbrechen. Alles mit der Zeit*. „Geht euch das am Arsch vorbei?" […] „Als Oma scheint sie ihren Job gut gemacht zu haben. […] Aber als Mutter war sie eine Katastrophe." (Hoffmann, 2023: 167)

Im dritten Teil des Romans wird schließlich das Geheimnis um die Großmutter Agnieszka aufgeklärt. Dabei stellt sich heraus, dass die ZOMO[2] Jareks Vater irrtümlicherweise festgenommen und verprügelt hatte. Seine Mutter hatte ihn also nicht verraten. Diese Erkenntnis könnte einen Wendepunkt in dem jahrelangen Missverständnis markieren, sie zieht jedoch keine weiteren Folgen nach sich. Jarek bleibt weiterhin lediglich auf nostalgische Reflexionen über seine Großmutter angewiesen. Schließlich begibt er sich auf eine Reise nach Hannover. Sie dient als Mittel, um sich mit heiklen Punkten der Familiennarration auseinanderzusetzen, die zum Zerfall der Familienbeziehungen beigetragen haben.

Mit der Wiederbegegnung mit der Großmutter wird ein Lebensabschnitt abgeschlossen, der lange Zeit vom Schweigen und von Konflikten geprägt war. Zugleich eröffnet sich die Möglichkeit, mit der Familiengeschichte abzurechnen und sich von ihrer belastenden Wirkung zu befreien. Das Treffen selbst wird nur kurz angedeutet, über seinen weiteren Verlauf erfährt der Leser nichts. Vor der Haustür der Großmutter gelangt Jarek zu wichtigen Einsichten über jene Motive, welche die Großmutter zur Ausreise bewogen haben. Er erkennt, dass der Nachzug seiner Eltern vor allem der Familienzusammenführung und der Versöhnung dienen sollte. Somit bildet das Treffen mit der Großmutter ein offenes Ende des Romans:

---

2 ZOMO steht für „Motorisierte Reserven der Bürgermiliz" und bezeichnete spezielle Einheiten der Miliz (MO) in der Volksrepublik Polen, die insbesondere zur Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und zur brutalen Niederschlagung von Streiks und Protesten eingesetzt wurden.

> Meine Großmutter Agnieszka Sobota aber hatte es gewagt, ihr eigenes Leben in die Hand zu nehmen. Und sie hatte uns die Möglichkeit gegeben, es ihr nachzutun und nach Deutschland zu gehen und Deutsche zu werden. Wie lange hatte ich geglaubt, das wäre unser vorbestimmtes Ziel? Jetzt auf einmal erschien mir dieser Wunsch unwichtiger denn je. Deutsch? Polnisch? Die Frage kam mir lächerlich vor. Überflüssig. Was sagte das schon über mich? (Hoffmann, 2023: 237–238)

Mariusz Hoffmanns *Polnischer Abgang* lässt sich unter Berücksichtigung einiger Handlungselemente als ‚Road Novel' charakterisieren. Zwar weisen Literaturwissenschaftler:innen darauf hin, dass der Begriff häufig eher intuitiv verwendet wird und einer präzisen gattungstheoretischen Einordnung bedarf (vgl. Müller, 2010: 128), dennoch wurden bereits einige Merkmale dieses Genres herausgearbeitet:

> Der Handlungsort ist immer wieder die Straße und das Innere von Fahrzeugen, ein zentrales Motiv das Unterwegs-Sein, ein zentrales Thema die Freiheit, ihre unterschiedlichen Aspekte und Spielarten. Erzählt wird von einem Ich-Erzähler oder auch von unzuverlässigen heterodiegetischen Erzählern. Die Figuren sind Außenseiter und der kritische Blick, den sie auf die Gesellschaft richten, kommt nicht unbedingt „von unten", sondern eher von der Seite. Es sind unruhige, rastlose Charaktere, getrieben von Neugier und Lebenslust. Getrieben werden sie nicht zu einer Reise von Punkt zu Punkt, sondern zur Bewegung selbst, die nicht zweckorientiert ist […]. Das Unterwegs-Sein ist ein Zustand, in dem dem Reisenden Unerwartetes widerfahren kann, wobei die Widerfahrnis existenzielle Dimensionen hat und philosophisch kontextualisiert werden kann. (Virant, 2019: 649)

Im analysierten Roman werden die meisten dieser Merkmale realisiert. Was jedoch nicht vollständig zutrifft, ist das Element einer nicht zweckorientierten Reise. Die Romanfiguren erreichen ihr vorbestimmtes Reiseziel und ihre Emigration folgt – trotz unerwarteter Zwischenfälle – einem durchdachten Plan. Das Unterwegssein bringt die Figuren ihrem Ziel näher, trägt zu ihrer Selbstentwicklung bei und wirkt identitätsstiftend, da es Antworten auf ihre Identitätsfragen liefert.

Der Roman enthält somit das Motiv des Weges in doppelter Bedeutung: zum einen als physische Bewegung im geografischen Raum während der Reise zwischen Polen und Deutschland, die die Handlung strukturiert, zum anderen als metaphorischer Weg im Kontext der Identitätssuche. Diese Überlegungen lassen sich auch mit dem Konzept des Chronotopos verbinden. Laut Michail Bachtin (1986: 278) erhält die Kategorie des Weges durch den Bezug zu Zeit und Raum eine symbolische Dimension, da sie für den Lebensweg und menschliche Biografien steht oder mit der Idee der Selbstverortung und Selbstentwicklung korrespondiert. Ähnlich verhält es sich mit den Romanfiguren, die im Unterwegssein unterschiedliche Beziehungen eingehen und auf diese Weise ihre Identität konstituieren:

> Der ‚Weg' ist zumeist der Ort der zufälligen Begegnungen. Auf dem Wege (‚der Landstraße') überschneiden sich in einem einzigen zeitlichen und räumlichen Punkt die zeitlichen und räumlichen Wege der verschiedenartigsten Menschen […]. Hier kann es zufällig zu Begegnungen zwischen denjenigen kommen, die normalerweise durch die soziale Hierarchie und durch räumliche Entfernungen voneinander getrennt sind, hier können alle möglichen Kontraste entstehen, können verschiedene Schicksale zusammenstoßen und sich miteinander verflechten. (Bachtin, 2008: 180–181)

Bezüglich der Rezeption des Romans liegen bislang nur wenige Studien vor. Literaturwissenschaftliche Beiträge in Fachzeitschriften, Sammelbänden oder Monografien sind bisher nicht erschienen. Dennoch stößt der Roman auf eine gewisse Resonanz. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sich auf Internetseiten von Buchhandlungen und Leserportalen überwiegend positive Kommentare finden. Vertiefte Auseinandersetzungen bieten unter anderem Rezensionen des polnischen Germanisten Andrzej Kałuża (2024) für das Deutsche-Polen Institut, des Schriftstellers und Literaturkritikers Nico Bleutge (2023) für den Deutschlandfunk sowie ein Beitrag des Schriftstellers und Publizisten Anselm Neft (2024) für die digitale Dokumentationsstelle zur Kultur und Geschichte der Pol:innen in Deutschland im Internetportal „Porta Polonica". *Polnischer Abgang* wird unter anderem als „wundersam schräge[r]" Roman mit „wahrnehmungssatten Details" (Bleutge, 2023) gelobt. Auf dem Romanumschlag findet sich folgendes Zitat des Schriftstellers Pierre Jarawan: „eine warmherzige, humorvolle Geschichte […], die – frei von Kitsch und in einer poetischen Sprache – mit liebenswerten Figuren vom Suchen und Ankommen erzählt" (Hoffmann, 2023). Andrzej Kałuża vertritt hingegen eine konträre Position und wirft dem Text mangelnde Glaubwürdigkeit und Unverbindlichkeit vor. Die Vermischung von Wahrheit und Dichtung sei in diesem Fall keine literarische Konvention, sondern sei auf unzureichende Recherche und fehlende kritische Überprüfung zurückzuführen. Wie Kałuża (2024: 2) feststellt, wird dadurch der Aussagewert des Werkes beeinträchtigt, zumal es sich mit Themen wie Identität und Migration befasst. Insbesondere kritisiert er den unbekümmerten Umgang des Autors mit der realitätsnahen Darstellung historischer und sozialer Tatsachen, die seiner Ansicht nach meistens nur oberflächlich aufgezeichnet werden. Zudem fehlt eine vertiefte und detailreiche Schilderung des kulturhistorischen Panoramas Oberschlesiens im Nachkriegspolen:

> Das Besondere dieser Region, der heute unentwegt eine multiethnische und multikulturelle Brückenfunktion zwischen Deutschland, Polen und Tschechien zugedacht wird, kommt im Buch so gut wie nicht in Erscheinung: Hier treten keine ‚Oberschlesier', sondern nur ‚Polen' auf, die nur Polnisch sprechen. Kein Panorama der mehrsprachigen Oberschlesier, die auch im kommunistischen Polen politische Sympathien und kulturelle Nähe zu Deutschland hegten. […] Über die Geschichte seiner Heimat weiß Jarek nur so viel, dass seine Oma „als Kind Deutsch lernte", als „Deutsch in Oberschlesien

> Amtssprache gewesen war". Das stimmt, aber verdunkelt das Bild vollkommen, denn Oberschlesien auf die deutsche „Amtssprache" zu reduzieren, ist schon ziemlich hart. (Kałuża, 2024: 3)

Aufgrund ihrer generationellen Zugehörigkeit besteht zwischen den polnischen Migrant:innen der 1980er-Jahre und ihren Kindern eine zeitliche und emotionale Distanz. Kałuża (2024: 2, 6) sieht in dieser Distanz ein Potenzial für polemische Auseinandersetzungen seitens der Kindergeneration. Er erkennt im literarischen Schaffen junger polnischer Migrant:innen wenig Neues, weshalb diese Texte seiner Meinung nach zu Recht eine Nischenposition im literarischen Feld einnehmen.

Den genannten Kommentaren kann bis zu einem gewissen Grad zugestimmt werden. Im Hinblick auf die historische Genauigkeit hätte das Werk tatsächlich von einer gründlicheren Recherche profitieren können, die tradierte und subjektive Erinnerungen kritisch hinterfragt. Gleichzeitig ist jedoch zu berücksichtigen, dass es sich nicht um Tatsachenliteratur, sondern um eine fiktionalisierte Familiengeschichte handelt. Trotz der kritischen Anmerkungen ist Hoffmanns Debüt ein bemerkenswerter Beitrag zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur von Autor:innen mit Migrationshintergrund. Beim Vergleich der Romanhandlung mit der Biografie von Mariusz Hoffmann lassen sich zahlreiche Parallelen erkennen. Der Schriftsteller verarbeitet darin seine eigenen Migrationserfahrungen in fiktionalisierter Form, die zugleich für die Generation der Kinder von Spätaussiedlern aus Polen repräsentativ sind. Hoffmann betont jedoch, dass *Polnischer Abgang* zwar von der Migration und dem mühsamen Prozess des Ankommens erzählt, dass er selber aber das Buch vor allem als eine literarische Aufzeichnung der Familiengeschichte definiert (vgl. Redakcja Kontakty, 2023).

Die Analyse hat anhand ausgewählter Zitate aus dem Roman zeigen können, dass der Umzug nach Deutschland für den Protagonisten einerseits die Erfüllung des Traums von einem besseren Leben im ‚goldenen Westen' bedeutet, andererseits jedoch auch mit einer erheblichen emotionalen Belastung verbunden ist. Das Buch gewährt einen vielschichtigen Einblick in die Biografien polnischer Migrant:innen zu Beginn der 1990er-Jahre und insbesondere in ihre Bemühungen, im wiedervereinigten Deutschland eine neue Existenz aufzubauen. Besonders aufschlussreich sind dabei die Schilderungen des Alltags in den Aussiedlerlagern. Aus der Perspektive des 14-jährigen Jarek Sobota lassen sich typische Erfahrungen von Einwanderern nachvollziehen, beispielsweise im Zusammengang mit Sprachbarrieren, Asylverfahren und Assimilationsprozessen. Indem der Autor auf Pathos und Kitsch verzichtet, gelingt es ihm, in der Narration ein Gleichgewicht zwischen Humor und Ernst zu bewahren. Mit einer selbstironischen Distanz entfaltet er eine anekdotenreiche Geschichte, in der identitätsbezogene Fragen reflektiert werden. Die Hauptfigur setzt sich mit ihrem Polentum, ihrer Familiengeschichte, der Erfahrung der Entwurzelung und der Integration

in Deutschland auseinander. Gleichzeitig kann geschilderte Handlung als eine Art Aufzeichnung des Werdegangs des Protagonisten gelesen werden. Für ihn bedeutet die Auswanderung vor allem die Chance, seine Großmutter wiederzusehen und zur Versöhnung innerhalb der Familie beizutragen. Der anfängliche innere Zwiespalt zwischen polnischer Herkunft und dem zunächst angestrebten Deutsch-Sein tritt im Laufe der Handlung zunehmend in den Hintergrund. Jarek gelangt schließlich zu der Erkenntnis, dass die nationale Zugehörigkeit – ob deutsch oder polnisch – im Prozess der Selbstbestimmung nur eine untergeordnete Rolle spielt. Der Roman lässt sich daher als eine Tragikomödie über Aufbruch und Ankunft, Wiedersehen und Abschied interpretieren. Das Werk steht exemplarisch für literarische Stimmen der postmigrantischen Generation und fügt sich somit in den literarischen Diskurs über Herkunft, Identität und Migration im deutsch-polnischen Kontext ein.

LITERATUR

Bachtin, Michail. (1986). *Untersuchungen zur Poetik und Theorie des Romans.* Aufbau-Verlag.

Bachtin, Michail. (2008). *Chronotopos*. Suhrkamp.

Bleutge, Nico. (2023). Mariusz Hoffmann: Polnischer Abgang. Alles beginnt zu schwanken. *Deutschlandfunk*. https://assets.deutschlandfunk.de/2622c054-934b-4347-9bf5-0bf227366112/original.pdf

Christof, Nina. (2023, 25. Oktober). Nie wieder polnisches Bier. *taz*. https://taz.de/Nie-wieder-polnisches-Bier/!5965334/

Foroutan, Naika. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft*. transcript.

Foucault, Michel. (2006). Von anderen Räumen. In Jörg Dünne & Stephan Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft* (S. 317–329). Suhrkamp.

Gaonkar, Anna Meera; Øst Hansen, Astrid Sophie; Post, Hans Christian, & Schramm, Moritz (Hrsg.). (2021). *Postmigration. Art, Culture, and Politics in Contemporary Europe.* transcript.

Gesellschaft für deutsche Sprache e. V. (2022). Wieso macht man einen *polnischen Abgang*? https://gfds.de/wieso-macht-man-einen-polnischen-abgang/

Geiser, Myriam. (2024). Postmigration und Postmemory in deutscher und französischer Gegenwartsliteratur: Vermittelte und erworbene Geschichte(n) der ‚Generation danach'. In Christine Meyer & Anna Gvelesiani (Hrsg.), *Postmemory und die Transformation der deutschen Erinnerungskultur* (S. 257–276). De Gruyter.

Helbig-Mischewski, Brigitta, & Zduniak-Wiktorowicz, Małgorzata (Hrsg.). (2016). *Migrantenliteratur im Wandel. Junge Prosa mit (nicht nur) polnischen Wurzeln in Deutschland und Europa.* Universitätsverlag Leipzig.

Helbig-Mischewski, Brigitta. (2019). „Ich komme aus Polen". Migranten-Literatur als coming out. Emilia Smechowskis *Wir Strebermigranten* vor dem Hintergrund der Prosa anderer polnischer Migranten in Deutschland. *TRANSFER. Reception Studies, 4*, 123–135. http://dx.doi.org/10.16926/trs.2019.04.07

Hoffmann, Mariusz. (2023). *Polnischer Abgang.* Berlin Verlag.

Kałuża, Andrzej. (2024). Wahrheit oder nur Dichtung? Anmerkungen zur literarischen Glaubwürdigkeit, angestoßen durch die Lektüre „Polnischer Abgang" von Mariusz Hoffmann. *Deutsches Polen-Institut*. https://www.deutsches-polen-institut.de/assets/mediathek/artikel/Alte-Blogs/104_Wahrheit-oder-nur-Dichtung-Anmerkungen-zur-literarischen-Glaubwuerdigkeit-angestossen-durch-die-Lektuere-Polnischer-Abgang-von-Mariusz-Hoffmann_17.04.2024.pdf

Literaturwerkstatt Berlin (Hrsg.). (2017). *25. open mike. Wettbewerb für Junge Literatur. Die 20 Finaltexte*. Allitera Verlag.

Müller, Ralph. (2010). Wahrnehmung und Gattung. In Rüdiger Zymner (Hrsg.), *Handbuch Gattungstheorie* (S. 126–128). Springer Verlag.

Neft, Anselm. (2024). Mariusz Hoffmann. Ze śląskiej wsi przez Werne do Berlina [Mariusz Hoffmann. Vom schlesischen Dorf über Werne nach Berlin]. *Porta Polonica*. https://www.porta-polonica.de/pl/atlas-miejsc-pamięci/mariusz-hoffmann-ze-slaskiej-wsi-przez-werne-do-berlina?singlepage=yes

Redakcja Kontakty. (2023, 1. August). „Polnischer Abgang" – wyjątkowa historia o życiu, jakich wiele [Polnischer Abgang – eine außergewöhnliche Geschichte über ein Leben wie viele andere]. *Kontakty*. https://kontakty.org/polnischer-abgang-wyjatkowa-historia-o-zuciu-jakich-wiele/

Regionalverband Ruhr. (2023, 7. August). Fünf Bücher auf Shortlist für Literaturpreis Ruhr 2023. https://www.rvr.ruhr/news/startseite-news/news/fuenf-buecher-auf-shortlist-fuer-literaturpreis-ruhr-2023/

Rosso, Marta, & Sbarra, Stefania (Hrsg.). (2023). *Literatur der (Post-)Migration. Komplexitäts- und Identitätsfragen der deutschsprachigen Literatur im globalisierten Zeitalter*. Ca' Foscari University Press.

Virant, Špela. (2019). Road Novel. Zur gattungstheoretischen Begriffsbestimmung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 49*(4), 633–651.

Natalia Chodorowska-Jackiewicz, **Dr.**, Germanistin und Literaturwissenschaftlerin, seit 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für deutschsprachige Literatur, Kultur und Medien der Nikolaus-Kopernikus-Universität Toruń, Vorstandsmitglied der Polnisch-Deutschen Gesellschaft in Toruń. Zu ihren Forschungsbereichen gehören das Verhältnis von Erinnerung und Raum sowie Identitätsdiskurse in der deutschsprachigen Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts. 2022 erschien ihre Monographie *An der Schnittstelle zwischen Raum und Zeit. Die Semantisierung von Ermland und Masuren in der deutschen und polnischen Literatur nach 1945*, die eine erweiterte Version ihrer Dissertation ist.

Kontakt: n.chodjack[at]umk.pl

ZITIERNACHWEIS:

Chodorowska-Jackiewicz, Natalia. (2026). Ohne Abschied: Migrationsbedingte Suche nach Identität und Auseinandersetzung mit Familiengeschichte im Roman *Polnischer Abgang* von Mariusz Hoffmann. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 91–108. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-06

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 109–129
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-07

OPEN ACCESS
CC BY SA

Sprachwissenschaft / Glottodidaktik

MAGDALENA ROZENBERG | ORCID: 0000-0003-0694-7724
Universität Gdańsk
Institut für Germanistik

AUSGEWÄHLTE KONZEPTE DER POSITIVEN PSYCHOLOGIE FÜR DAS LEHREN UND LERNEN VON FREMDSPRACHEN

Abstract

Der Beitrag thematisiert die Relevanz der Positiven Psychologie für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen angesichts zunehmender psychosozialer Belastungen von Lernenden und Lehrkräften. Die neueste Forschung weist darauf hin, dass nachhaltige fremdsprachliche Lernprozesse nicht allein kognitiv bestimmt sind, sondern maßgeblich von Wohlbefinden, positiven Emotionen und sozialen Beziehungen beeinflusst werden. Vor diesem Hintergrund werden ausgewählte Konzepte der Positiven Psychologie – Dankbarkeit, Achtsamkeit, Flow, Resilienz und Psychologisches Kapital (PsyCap) – als theoretische Grundlagen eines ressourcen- und stärkenorientierten Fremdsprachenunterrichts vorgestellt. Der Beitrag verfolgt trotz seines konzeptuellen Zugangs eine praxisbezogene Perspektive.

Schlüsselwörter

Wohlbefinden, psychische Gesundheit, Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenunterricht

SELECTED CONCEPTS OF POSITIVE PSYCHOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Abstract

This article addresses the relevance of Positive Psychology for foreign language teaching and learning in light of increasing psychosocial strain among learners and teachers. Recent research indicates that sustainable foreign language learning processes are not solely cognitively determined but are significantly influenced by wellbeing, positive emotions, and social relationships. Against this background, selected concepts of Positive Psychology – gratitude, mindfulness, flow, resilience, and psychological capital (PsyCap) – are presented as theoretical foundations for a strengths- and resources-oriented

approach to foreign language education. Despite its conceptual focus, the article adopts a practice-oriented perspective.

Keywords

wellbeing, mental health, second language learning, foreign language teaching

WYBRANE KONCEPCJE PSYCHOLOGII POZYTYWNEJ W NAUCZANIU I UCZENIU SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Abstrakt

W artykule podjęto problematykę znaczenia psychologii pozytywnej w nauczaniu i uczeniu się języków obcych w kontekście narastających obciążeń psychospołecznych uczniów oraz nauczycieli. We współczesnych badaniach wskazuje się, że trwałe procesy uczenia się języków obcych nie są determinowane wyłącznie czynnikami poznawczymi, lecz w istotnym stopniu zależą od dobrostanu, pozytywnych emocji oraz relacji społecznych. Na tym tle zaprezentowano wybrane koncepcje psychologii pozytywnej – wdzięczność, uważność, flow, odporność psychiczną oraz kapitał psychologiczny (PsyCap) – jako teoretyczne podstawy podejścia zasobowego i skoncentrowanego na mocnych stronach w dydaktyce języków obcych. Pomimo swojego konceptualnego charakteru artykuł zachowuje orientację praktyczną.

Słowa kluczowe

dobrostan, zdrowie psychiczne, nauka języka obcego, lekcja języka obcego

1 RELEVANZ DER POSITIVEN PSYCHOLOGIE IM LEHREN UND LERNEN VON FREMDSPRACHEN

Affektiv-emotionale Zustände, wie beispielsweise Zufriedenheit, Hoffnung, Glück, Wärme, Geborgenheit, Wohlbefinden und Wirksamkeit, standen in der Fremdsprachendidaktik über einen langen Zeitraum nicht im Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit, da das Fremdsprachenlernen vorwiegend als kognitiv orientierter Prozess konzeptualisiert wurde (vgl. Dewaele et al., 2019). Erst mit der Übertragung zentraler Annahmen der Positiven Psychologie (Seligman, 2011/2012) auf den Fremdsprachenkontext, insbesondere durch die Arbeiten von MacIntyre und Gregersen (2012), wurde ein theoretischer Bezugsrahmen etabliert, der den Einfluss affektiv-emotionaler Zustände auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse systematisch in den Blick nimmt.[1] Mit der Etablierung der Positiven Psychologie

1 Zur Charakteristik, zum Forschungsgegenstand sowie zur Bedeutung der Positiven Psychologie für die Fremdsprachendidaktik siehe Michońska-Stadnik (2020).

in der Fremdsprachendidaktik rückte ein breites Spektrum psychosozialer Phänomene in den Fokus, die das Lehren und Lernen von Fremdsprachen maßgeblich begleiten. Dazu zählen nach Lopez und Snyder (2009) unter anderem Flow-Erleben, Hoffnung, Mut, Optimismus, Kreativität, Zufriedenheit, Durchhaltevermögen, Stärkenorientierung, Resilienz, emotionale Intelligenz und psychisches Wohlbefinden, die die kognitive Offenheit, Aufmerksamkeit, Kreativität und Handlungsbereitschaft fördern. Die Positive Psychologie ermöglichte es somit, diese Phänomene als zentrale Ressourcen für den Aufbau sprachlicher Kompetenzen zu verstehen. Daraus lassen sich Empfehlungen ableiten, wie fremdsprachliche Lernprozesse gezielt unterstützt und zugleich das Wohlbefinden von Schüler:innen und Lehrkräften gestärkt werden können (vgl. Mystkowska-Wiertelak, 2024: 9).

Die Relevanz dieser Perspektive wird durch aktuelle empirische Befunde untermauert, die auf eine zunehmende psychische Belastung und steigende Burn-out-Raten von (Fremdsprachen-)Lehrkräften hinweisen (z. B. Robert Bosch Stiftung, 2025; Rozenberg, 2024). Zugleich zeigen empirische Erkenntnisse wachsende psychische Auffälligkeiten und eine Abnahme schulischen Wohlbefindens von Schüler:innen, etwa in Form von Ängsten, Sorgen, Belastungen und verminderter Lebensqualität (z. B. WHO, 2025; Borchert, 2025). Daher gewinnt ein ressourcen- und stärkenorientierter Zugang zum Fremdsprachenunterricht, wie er durch die Positive Psychologie (PP) ermöglicht wird, an Bedeutung. Im Unterschied zur alten Defizitorientierung der Klinischen Psychologie richtet sich die PP auf gezielte positive Energetisierung aller am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten. Dadurch eröffnet sich eine theoretisch fundierte Sichtweise für eine positive Klassenführung, gesundheitsförderliche Lehr-Lern-Praktiken, konstruktive Beziehungsarbeit sowie die Gestaltung eines unterstützenden Arbeits- und Lernklimas. Glücklich sein stärkt, macht resilient gegen psychosoziale Herausforderungen und steigert die Arbeits- und Leistungsfähigkeit sowie die Lern- und Entwicklungsfreude (vgl. Brohm, 2016: 6; Brohm & Enders, 2017: 8). Somit liegt die Relevanz der Positiven Psychologie in ihrem Fokus auf Ressourcen und Stärken sowie darin, dass sie Lernende und Lehrende als aktive Akteur:innen begreift und zugleich Impulse für Unterrichtsgestaltung, Beziehungsarbeit und professionelle Lehrer:innenentwicklung liefert.

Um diese Perspektive in Schule und Unterricht zu verwirklichen, stellt die Positive Psychologie hierfür ein differenziertes Konzeptinstrumentarium bereit. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Konzepte der Positiven Psychologie, wie Dankbarkeit (*gratitude*), Achtsamkeit (*mindfulness*), Flow (*flow*), Resilienz (*resilience*) sowie das Psychologische Kapital (*PsyCap*), vorgestellt (vgl. Lermer, 2019). Diese Konzepte dienen als theoretische Grundlage für die Gestaltung psychosozialer Bedingungen gesunder, emotional-sozialer und glücklicher Lehr-Lern-Prozesse. Übertragen auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen ermöglichen sie Motivation, Lernfreude, Optimismus, Selbstwirksamkeit und Resilienz zu entwickeln

sowie den Teilnehmern positive emotionale Unterrichtserfahrungen zu machen (z. B. Clare et al., 2025; Sambanis & Ludwig, 2025a). Da das Erlernen einer Fremdsprache ein komplexer Prozess ist, der häufig mit Unsicherheit, Fremdsprachenangst und kommunikativen Hemmungen verbunden ist (z. B. Böttger & Höppner, 2025), können die Ansätze der PP dazu beitragen, diese Herausforderungen zu minimieren sowie fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse aktiv zu unterstützen und zu bereichern.

Der vorliegende Beitrag ist dementsprechend primär konzeptueller Natur, verfolgt jedoch gleichzeitig eine praxisbezogene Perspektive. Die dargestellten Modelle der PP können Impulse für die Ableitung konkreter Handlungsfelder für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts geben. Auf diese Weise soll der Beitrag dazu anregen, über ein nachhaltigeres und stärkenorientiertes Lehren und Lernen von Fremdsprachen nachzudenken.

1.1 EMPIRISCHE BEFUNDE ZUM BELASTUNGSERLEBEN VON LEHRKRÄFTEN

Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen ist der Lehrerberuf mit hohen Stressbelastungen sowie einer erhöhten Abwanderung aus dem Beruf verbunden (z. B. Cefai et al., 2025). Aktuelle Daten aus dem *Global Report on Teachers* der UNESCO und der *International Task Force on Teachers for Education 2030* (2024) zeigen, dass bis zum Jahr 2030 weltweit rund 44 Millionen zusätzliche Lehrkräfte benötigt werden, um eine qualitativ angemessene Grund- und Sekundarbildung zu gewährleisten. Obwohl der Lehrkräftemangel ein globales Phänomen darstellt, manifestiert er sich regional unterschiedlich: Während in Subsahara-Afrika ein zusätzlicher Bedarf von etwa 15 Millionen Lehrkräften besteht, sehen sich Länder mit höherem Einkommen insbesondere mit Problemen der Lehrerbindung konfrontiert, was zu einer verstärkten Abwanderung aus dem Beruf führt (vgl. UNESCO and International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Nach dem EURYDICE-Report (2021) geben nahezu 50% der Lehrkräfte in der Europäischen Union an, bei ihrer beruflichen Tätigkeit „ziemlich viel“ oder „sehr viel“ Stress zu erleben. Besonders ausgeprägt ist dieses Belastungserleben in Ungarn, Portugal und dem Vereinigten Königreich (England), wo der Anteil der Lehrkräfte, die von „sehr hohem“ arbeitsbedingtem Stress berichten, etwa doppelt so hoch ist wie im EU-Durchschnitt. Als zentrale Stressoren benennen Lehrkräfte vor allem den hohen Umfang administrativer Tätigkeiten, einen übermäßigen Korrekturaufwand, die wahrgenommene Verantwortung für die schulischen Leistungen der Schüler:innen sowie den kontinuierlichen Anpassungsdruck an sich verändernde bildungspolitische Vorgaben. Daher ist davon auszugehen, dass sowohl das Tempo als auch die Ausgestaltung bildungspolitischer Reformen einen wesentlichen Einfluss auf das arbeitsbezogene Stresserleben von Lehrkräften haben (vgl. EURYDICE Report, 2021: 150).

Ergänzend zu internationalen Berichten liefern nationale Studien – insbesondere jene der Robert Bosch Stiftung (2025) sowie die Ergebnisse einer von der Autorin durchgeführten empirischen Lehrerstudie (Rozenberg, 2024) – vertiefende Einblicke in individuelle Belastungsmuster von Lehrkräften. Im deutschsprachigen Raum zeigt eine repräsentative Befragung der Robert Bosch Stiftung (2025) mit 1.540 Lehrkräften an allgemein- und berufsbildenden Schulen, dass das Verhalten der Schüler:innen als größte berufliche Belastung wahrgenommen wird (42%). Weitere Belastungsfaktoren stellen hohe Arbeitsbelastung und Zeitmangel (34%) sowie der Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft dar, die sich für 83% der Befragten mit erheblichem Mehraufwand verbindet. Ein zusätzlicher Belastungsbereich ergibt sich aus neuen Anforderungen im Zusammenhang mit dem Einsatz Künstlicher Intelligenz (KI): 62% der Lehrkräfte fühlen sich im professionellen Umgang mit KI mehr oder weniger unsicher. Das erhöhte Belastungserleben findet seinen Ausdruck im Wohlbefinden der Lehrkräfte: Rund ein Drittel fühlt sich mehrmals pro Woche erschöpft, 10% sogar täglich, wobei jüngere Lehrkräfte häufiger Burnout-Symptome – Erschöpfung und Zynismus – aufweisen als ältere Kolleg:innen (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2025: 9–12, 54).

Auch Fremdsprachenlehrkräfte sind in besonderem Maße von psychosozialen Belastungen betroffen. Empirische Ergebnisse einer von der Autorin durchgeführten empirischen Lehrerstudie, an der 339 Fremdsprachenlehrkräfte an Grund- und Oberschulen in der Woiwodschaft Pommern in Polen teilnahmen (Rozenberg, 2024), zeigen, dass lediglich 21% der Befragten als gesundheitlich stabil eingestuft werden können. Demgegenüber weisen 28,3% der Fremdsprachenlehrkräfte ein Risikomuster der Selbstüberforderung auf, das durch hohen Leistungsdruck und das wiederholte Überschreiten eigener Belastungsgrenzen gekennzeichnet ist, was mit einem erhöhten Risiko chronischer Erschöpfung einhergeht. Weitere 23,6% der Befragten zeigen eine ausgeprägte Resignation und berichten von Entmutigung und emotionaler Erschöpfung, während 27,1% eine erhöhte Schonungstendenz aufweisen, die sich in innerer Distanzierung, reduziertem Engagement oder einer geringeren subjektiven Bedeutungszuschreibung der eigenen beruflichen Tätigkeit äußert (vgl. Rozenberg, 2024: 279–280).[2] Dies verdeutlicht, dass eine nachhaltige Unterstützung von Schüler:innen untrennbar mit der Förderung des psychischen und beruflichen Wohlbefindens der Lehrkräfte verbunden ist.

2 Die Publikation (Rozenberg, 2024) enthält eine ausführliche Explikation und Diskussion der methodischen Grundlagen des eigenen Forschungsansatzes. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich hingegen auf die Darstellung ausgewählter empirischer Ergebnisse. Daher werden die methodischen Ausführungen lediglich in komprimierter Form berücksichtigt. Die bei Rozenberg (2024) dargestellten eigenen Untersuchungsergebnisse gaben Anlass zu einer Reihe weiterführender Publikationen (vgl. Rozenberg, 2025a; 2025b; 2025c). Diese nutzen ausgewählte Befunde als Ausgangsbasis, um unterschiedliche theoretische, konzeptionelle und praxisorientierte Perspektiven zu entwickeln, darunter Modelle, Fortbildungsformate und didaktische Zugänge mit jeweils eigener Ziel- und Schwerpunktsetzung.

Als Reaktion auf diese Erkenntnisse konzipierte und realisierte die Autorin dieses Beitrags zwei kostenfreie Online-Fortbildungseditionen für Lehrkräfte mit dem Titel *Die Kunst des Lehrens: Berufliche Entwicklung und Wohlbefinden von Lehrkräften*. Die Fortbildungen fanden unter der Schirmherrschaft des Präsidenten der Stadt Gdańsk in Zusammenarbeit mit dem Pommerschen Zentrum für Lehrerbildung in Gdańsk (poln. *Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku*) statt (vgl. Rozenberg, 2025b).[3] Die Fortbildungen griffen Annahmen der Positiven Psychologie auf, wurden jedoch in ein breiteres thematisches Spektrum zur professionellen Entwicklung und Gesundheitsförderung von Lehrkräften sowie zum Aufbau ressourcen- und beziehungsorientierter Lehr-Lern-Settings eingebettet.

1.2 EMPIRISCHE BEFUNDE ZUM PSYCHISCHEN WOHLBEFINDEN VON SCHÜLER:INNEN

Während die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Erkenntnisse das Belastungserleben von (Fremdsprachen-)Lehrkräften thematisieren, wird nachfolgend auf empirische Befunde zu psychischen Auffälligkeiten und schulischem Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen hingewiesen.

Das WHO-Regionalbüro für Europa (WHO, 2025) zeigt erstmals umfassend regionale Befunde zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (*Child and Adolescent and Youth Mental Health*, CAYMH), die auf einen deutlichen, langfristigen Negativtrend hinweisen. Demnach leben in der europäischen Region über 30 Millionen Kinder und Jugendliche im Alter von 0 bis 19 Jahren – etwa jede:r Siebte – mit einer psychischen Erkrankung. Psychische Störungen und substanzbezogene Erkrankungen stellen inzwischen die Hauptursache für Krankheiten bei jungen Menschen im Alter von 0 bis 29 Jahren dar. Die Prävalenz psychischer Erkrankungen nimmt mit dem Alter deutlich zu: Während jüngere Kinder seltener betroffen sind, lebt mehr als jede:r fünfte Jugendliche im Alter von 15 bis 19 Jahren mit einer psychischen Erkrankung. Insgesamt ist die Prävalenz psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen seit 2010 um mehr als ein Drittel gestiegen, wobei der Anstieg bei Jugendlichen ausgeprägter ausfällt als bei jüngeren Kindern. Einen besonders alarmierenden Befund stellt die Entwicklung von Angststörungen dar. Ihre Verbreitung hat sich seit dem Jahr 2000 verdoppelt und ist insbesondere seit 2010 stark angestiegen. Angststörungen stellen mittlerweile die häufigste psychische Erkrankung im Kindes- und Jugendalter dar, gefolgt von depressiven Störungen und Aufmerksamkeitsdefizit- bzw. Hyperaktivitätsstörungen. Darüber hinaus leben europaweit über 1,7 Millionen Kinder und Jugendliche mit

3 Die Publikation (Rozenberg, 2025b) dokumentiert zwei Editionen (2024 und 2025) des Online-Fortbildungsangebots *Die Kunst des Lehrens: Berufliche Entwicklung und Wohlbefinden von Lehrkräften*. Der Schwerpunkt in dieser Publikation liegt auf der Entwicklung und Evaluation des Fortbildungsformats.

substanzbezogenen Störungen. Die Schwere dieser Entwicklungen spiegelt sich auch in den Mortalitätsdaten wider: Suizid zählt zu den häufigsten Todesursachen im jungen Erwachsenenalter und ist die führende Todesursache bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 15 bis 29 Jahren. Diese Befunde unterstreichen die Dringlichkeit präventiver und gesundheitsförderlicher Maßnahmen bereits im schulischen Kontext (vgl. dazu insgesamt WHO, 2025: 8–16).

Diese internationalen Trends werden durch nationale Erhebungen bestätigt.[4] Die polnische Studie von Borchert (2025) basiert auf einer Stichprobe von N=1.818 Schüler:innen, darunter 581 Siebtklässler:innen an Grundschulen und 1.237 Schüler:innen der dritten Klassen an weiterführenden Schulen (Sekundarstufe II) – 467 Personen an allgemeinbildenden Lyzeen, 484 Personen an technischen Schulen und 286 Personen an Berufsschulen. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen der siebten Klassen der Grundschule ein besseres subjektives Wohlbefinden und ein höheres Glücksempfinden aufweisen als Schüler:innen der Sekundarstufe II. In beiden Altersgruppen berichten Jungen über ein höheres Wohlbefinden und ein stärkeres Glücksempfinden als Mädchen, wobei diese geschlechtsspezifischen Unterschiede insbesondere in der jüngeren Altersgruppe deutlich ausgeprägt sind. Im Vergleich zu jüngeren Schüler:innen berichten Schüler:innen der Sekundarstufe II von einer häufigen Verschlechterung ihres Gesundheitszustands gegenüber dem Vorjahr. Mädchen, insbesondere in den siebten Klassen, schätzen ihre Gesundheit häufiger negativ ein als Jungen, sowohl in einer allgemeinen Bewertung als auch im Vergleich zu Gleichaltrigen (vgl. Borchert, 2025: 33–35).

Die Auswertung der Daten zeigt, dass Jugendliche der Sekundarstufe II häufiger Einsamkeitserfahrungen machen als jüngere Schüler:innen der siebten Klassen. Obwohl ein Großteil der Befragten der Sekundarstufe II angibt, in stabile soziale Netzwerke eingebunden zu sein und Unterstützung zu erhalten, weisen die Ergebnisse auf höhere Ausprägungen von Einsamkeit innerhalb beider Altersgruppen hin, wobei Mädchen unabhängig vom Alter von stärkeren Einsamkeitsgefühlen berichten. Diese Unterschiede sind besonders ausgeprägt in der jüngeren Altersgruppe, deuten jedoch insgesamt auf ein erhöhtes psychosoziales Risiko für Mädchen hin. So geben 21% der Siebtklässler:innen und 20% der Schüler:innen der Sekundarstufe II an, dass ihnen enge Freundschaften fehlen. Zudem berichten 25% der jüngeren und 29% der älteren Schüler:innen, häufig Erfahrungen sozialer Ausgrenzung gemacht zu haben (vgl. Borchert, 2025: 40–42).

---

4 Aktuelle empirische Befunde zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland finden sich kurz bei Rozenberg (2025c: 47). Die Publikation (Rozenberg, 2025c) verweist nicht nur auf diese Befunde, sondern thematisiert auch im Kontext psychosozialer Belastungen die Bedeutung von Selbstfürsorge als Bestandteil professioneller Selbstkompetenz im Lehrerberuf. Dabei wurde das eigene praxisorientierte Modell zur Selbstfürsorge für Fremdsprachenlehrkräfte entwickelt.

Bezüglich des Schweregrads allgemeiner Angstsymptome wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen festgestellt, wobei sich bei spezifischen Angstsymptomen jedoch statistisch signifikante Unterschiede zeigen. Hierbei geht es um Symptome von Trennungsangst und Panikstörungen, die in der älteren Schülergruppe ausgeprägter sind. Die am häufigsten berichteten Ängste in beiden Altersgruppen betreffen Leistungsängste (*Etwas ist mir schlecht gelungen*), soziale Bewertungsängste (*Ich wirke dumm*) sowie Sorgen um die Sicherheit nahestehender Personen (*Etwas Schlimmes passiert jemandem aus meiner Familie*). In beiden Altersgruppen zeigen jedoch Mädchen stärkere Symptome sowohl allgemeiner als auch spezifischer Angststörungen als Jungen (vgl. Borchert, 2025: 43–50). Demnach zeigen Schüler:innen der Sekundarstufe II ein höheres Maß an Depressionssymptomen als Schüler:innen der siebten Klassen an Grundschulen. Besonders ausgeprägt sind Symptome wie Traurigkeit bzw. Leere (33% vs. 20%), Energielosigkeit (27% vs. 15%) und Gefühle der Wertlosigkeit (20% vs. 12%), was auf die Häufigkeit belastender emotionaler Erfahrungen hinweist (vgl. Borchert, 2025: 51–53).

2 AUSGEWÄHLTE KONZEPTE DER POSITIVEN PSYCHOLOGIE IM LEHREN UND LERNEN VON FREMDSPRACHEN

Vor dem Hintergrund der berichteten empirischen Befunde gewinnt die Perspektive der Positiven Psychologie deutlich an Relevanz. Erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse – auch im Fremdsprachenunterricht – beruhen nicht allein auf Methoden, Strategien und Materialien, sondern im Wesentlichen auf der Aktivierung psychosozialer Ressourcen, die durch Konzepte der Positiven Psychologie erklärbar und gezielt gefördert werden können. Im Folgenden werden ausgewählte Konzepte der PP – Dankbarkeit (*gratitude*), Achtsamkeit (*mindfulness*), Flow (*flow*), Resilienz (*resilience*) und Psychologisches Kapital (*PsyCap*) – vorgestellt und im Hinblick auf ihre Bedeutung für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen diskutiert.

2.1 DANKBARKEIT

Während Dankbarkeit (*gratitude*) im Alltagsverständnis für viele Menschen intuitiv verständlich erscheint, stellt sie sich aus wissenschaftlicher Sicht überraschend komplex dar. In der Psychologie wird Dankbarkeit als Emotion in einer konkreten Situation (*state*) oder als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) verstanden. Sie ist in der anwendungsorientierten Forschung zur psychischen Gesundheit verortet und wurde als eine von insgesamt 24 Charakterstärken identifiziert, die für das physische und psychische Wohlbefinden entscheidend sind, weil sie bei der Krisenbewältigung helfen und in hohem Maße in Zusammenhang mit Lebensqualität und Lebenszufriedenheit stehen (vgl. Lehr & Freund, 2022: 364–365). Wenngleich aber

Dankbarkeit positive Effekte für die körperliche und psychische Gesundheit sowie das soziale Wohlbefinden (z. B. Wood et al., 2010) hat, muss sie jedoch gezielt gefördert werden. Die Positive Psychologie stellt verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, die es ermöglichen, Dankbarkeit durch praxistaugliche Übungen zu fördern. Dankbarkeitsübungen[5] unterscheiden sich danach, ob auf das Wahrnehmen von Gutem (z. B. Dankbarkeitstagebuch) oder den Ausdruck von Dank (z. B. Dankbarkeitsbrief oder -besuch) fokussiert wird (vgl. Lehr & Freund, 2022: 369). Die Forschung bestätigt, dass Übungen zur Dankbarkeit positive Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben (z. B. Emmons & McCullough, 2003).

Übertragen auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse, schlagen Sambanis und Ludwig (2024) beispielsweise eine Dankbarkeitsübung vor, die bei Lernenden gute Erinnerungen festigt und positive Gefühle stärkt. Diese Übung beruht darauf, einen Dankbarkeitsbaum zu erstellen, an den die Lernenden z. B. einmal in der Woche eine kleine Botschaft hängen. Die Botschaft wird – je nach Sprachkompetenz – in einem kurzen Satz oder einem kurzen Wort formuliert, um auszudrücken, wofür Dankbarkeit empfunden wird. Im Fremdsprachenunterricht wird auf diese Weise die Sprache aktiv gelernt und verwendet sowie das Vokabelwissen der Lernenden stabilisiert und erweitert, während zugleich ihr Bewusstsein für positive Empfindungen und Erlebnisse gestärkt wird (vgl. Sambanis & Ludwig, 2024: 25–26). Die Rolle der Lehrkraft kann sich dabei in Moderation und Unterstützung des Fremdsprachenlernens erschöpfen. Die Lehrkraft kann den Lernenden helfen, geeignete Ausdrücke zu finden und ihre Gedanken besser zu formulieren. Zudem kann sie die Lernenden ermutigen, ihre Dankbarkeitsbotschaften kreativ zu gestalten. Gleichzeitig trägt die Lehrkraft dazu bei, ein wertschätzendes und positives Lernklima zu schaffen, in dem die Lernenden ihre positiven Erlebnisse bewusst wahrnehmen und gezielt zum Ausdruck bringen können. Dadurch können sie die emotionale Bindung zur Zielsprache entwickeln und stärken. Dies wiederum kann ihre Lernmotivation erhöhen.

2.2 ACHTSAMKEIT

Das Konzept der Achtsamkeit (*mindfulness*) ist untrennbar mit Jon Kabat-Zinn (2019) verbunden, der Achtsamkeit als einen Bewusstseins- und Aufmerksamkeitszustand definiert. Für Kabat-Zinn besteht die Fähigkeit zur Achtsamkeit darin, innerlich zur Ruhe zu kommen und einen Zustand tiefer, anhaltender Entspannung und innerer Harmonie zu erreichen, in dem sich der Mensch als *ganzheitliche Person* wahrnehmen und erleben kann (vgl. Kabat-Zinn, 2019: 41–42). Eine derart formulierte Auffassung nähert sich der buddhistischen Philosophie an, aus der das Achtsamkeitskonzept ursprünglich stammt. Sie wird daher meist

5 Viele interessante Dankbarkeitsübungen finden sich bei Larsson (2016).

durch Meditationspraktiken wie Body-Scan, Sitz- und Gehmeditation mit Atembeobachtung sowie achtsame Aktivitäten kultiviert. Achtsamkeit Praktizierende konzentrieren sich darauf, Gedanken, Emotionen und Körperempfindungen unvoreingenommen im gegenwärtigen Moment wahrzunehmen, ohne sie zu bewerten (vgl. Lermer, 2019: 59). Im Rahmen der Verhaltensmedizin wurde im Jahre 1979 eine achtsamkeitsbasierte Stressreduzierung (MBSR, *Mindfulness-Based Stress Reduction*) entwickelt. Dem MBSR-Übungsprogramm liegt die Annahme zugrunde, dass mentale und emotionale Faktoren nicht nur erhebliche positive wie negative Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit sowie die Genesungsfähigkeit des Menschen haben, sondern auch darüber bestimmen, ob Lebensqualität und Lebensfreude trotz chronischer Erkrankungen und Schmerzen sowie stressgeprägter Lebensumstände bewahrt werden können (vgl. Kabat-Zinn, 2019: 29–30).

Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, „dass sich alle Beteiligten mit einer besonderen, nicht wertenden Aufmerksamkeit begegnen" (Häuptle-Barceló, 2018: 8). Grundvoraussetzung dafür ist der gezielte Einsatz von Achtsamkeitstechniken wie Meditationen. Solche Techniken können zu strukturellen Veränderungen in bestimmten Hirnarealen führen und tragen nachweislich zu neuronalem Wachstum bei – und zwar in jedem Lebensalter. Darüber hinaus beeinflussen Meditationsübungen die kognitiv-emotionale Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen positiv. Das durch Achtsamkeit angeregte Hirnwachstum kann dabei helfen, Stress, Angst, Depression und Schlaflosigkeit zu reduzieren (vgl. Böttger, 2018: 7). Daher sollte eine solche Lernatmosphäre im Fremdsprachenunterricht geschaffen werden, die es den Lernenden ermöglicht, ihre eigenen Überzeugungen, Werte, Erfahrungen und ihr Weltwissen mit dem Erwerb einer neuen Sprache und Kultur zu verknüpfen. Dies setzt jedoch voraus, dass sie sich selbst gut einschätzen und über ihre eigenen Lern- und Denkprozesse reflektieren können (vgl. Häuptle-Barceló, 2018: 8).

2.3 FLOW

Der Begriff *Flow* geht auf Mihály Csíkszentmihályi zurück. *Flow* ist das, was man „autotelisches Erleben" nennt. Mit einem autotelischen Erlebnis wird impliziert, dass keinerlei äußere Belohnungen mitspielen. Das bedeutet, dass eine Person sich einem Erlebnis um des Zustands selbst willen hingibt, nicht wegen damit verbundener äußerer Anreize oder Belohnungen (vgl. Csíkszentmihályi, 2000: 59). Die Aufgabe wird selbst zum Ziel. Was nach der Aufgabe folgt – etwa eine finanzielle Entlohnung – tritt in den Hintergrund. Im Zentrum steht die vollständige Vertiefung in die Aufgabe und das Bedürfnis, sie bestmöglich auszuführen. *Flow* geht dabei über reine Leistungsorientierung hinaus: Der Zustand selbst vermittelt Sinn und trägt zum persönlichen Wachstum bei (siehe dazu Bonaiuto et al., 2016). Die Wahrscheinlichkeit, einen *Flow*-Zustand zu erleben, hängt maßgeblich von der Balance zwischen

den wahrgenommenen Anforderungen einer Aufgabe und den eigenen Fähigkeiten ab (vgl. Lermer, 2019: 68). Entscheidend ist dabei, wie herausfordernd eine Person die Aufgabe empfindet bzw. erlebt und in welchem Maße sie sich selbst in der Lage sieht, diese Herausforderung zu bewältigen (vgl. Nakamura & Csíkszentmihályi, 2002). Demzufolge entsteht *Flow*, wenn Anspruch und Fähigkeit in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen – also weder Unterforderung (Langeweile) noch Überforderung (Angst, Stress) dominiert. Ist die Aufgabe zu anspruchsvoll oder wenig reizvoll, kann sie zu Langeweile führen. Umgekehrt führt eine Überforderung, etwa durch zu viele neue, komplexe oder unüberschaubare Anforderungen, häufig zu Angst oder Stress. Daher ermöglicht die Balance von Anforderungen und Fähigkeiten, in eine motivierende und glücksbringende Tätigkeit vollständig einzutauchen und dabei ein Gefühl von Motivation und Zufriedenheit zu erleben (vgl. Brohm & Endres, 2017: 50).

Im Kontext des Sprachenlernens erweist sich *Flow* als besonders wertvoller Zustand für Motivation und Lernerfolg. Wichtige Stellschrauben dafür sind reizvolle Lernangebote, qualitativ hochwertige Materialien sowie die spürbare Begeisterung der Lehrkräfte. Zentral ist dabei die Gestaltung einer positiven Lernatmosphäre, die die Balance zwischen Fehlertoleranz und -korrektur wahrt. Ein besonders einflussreicher Motivationsfaktor beim Sprachenlernen ist auch die Begeisterung des Lernenden selbst: Begeisterte Lernende setzen sich aktiver mit der Sprache auseinander, erreichen ihre Sprachlernziele häufiger, sodass es wahrscheinlicher ist, dass sie einen *Flow*-Zustand erleben (vgl. Sambanis & Ludwig, 2024: 88). Das *Flow*-Erleben kann überdies die Sprechbereitschaft deutlich stärken, da es mit positiven Emotionen und dem Gefühl von sprachlicher Kompetenz verbunden ist. Studien wie die von Chen et al. (2021) legen nahe, dass *Flow*-Erlebnisse eine Art Brücke bilden: Sie verbinden die Begeisterung mit einem tatsächlichen Fortschritt der sprachlichen Kompetenz. Anders gesagt, *Flow* kann als fördernder Zwischenzustand verstanden werden, der es ermöglicht, positive Emotionen in spürbare Lernerfolge zu übersetzen. Zugleich fördert das Erleben von Freude und *Flow* im Fremdsprachenunterricht nicht nur die Motivation, sondern auch die kreative Sprachverwendung (vgl. Chen et al., 2021: 2762). Diese kreativen Lernprozesse begünstigen wiederum eine tiefere sprachliche Aneignung – einen Prozess, der über reines Reproduzieren hinausgeht und die Ausbildung einer eigenen sprachlichen Ausdruckfähigkeit unterstützt.

2.4 RESILIENZ

Mit dem Begriff der Resilienz verbindet sich Widerstandsfähigkeit. Leitet man den Begriff aus dem Englischen ab, umfasst er auch Aspekte von Spannkraft und Elastizität. Resilienz ist dabei nicht als statische Eigenschaft zu verstehen, sondern als dynamischer Anpassungs-

und Entwicklungsprozess. Sie entwickelt sich im Rahmen fortlaufender Interaktionsprozesse zwischen Individuum und Umwelt und hängt maßgeblich von den Erfahrungen sowie von der Bewältigung herausfordernder Ereignisse ab. Resilienz stellt somit eine variable Größe dar, die sich im Laufe des menschlichen Lebens verändern kann und nicht als stabile Persönlichkeitsdisposition zu betrachten ist. Darüber hinaus ist Resilienz situationsspezifisch und multidimensional, da die Fähigkeit, mit belastenden Lebenssituationen umzugehen, je nach Kontext und Lebensbereich unterschiedlich ausgeprägt sein kann (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2024: 19–21).

Im Kontext des Sprachenlernens bedeutet dies, dass Resilienz, als eine prozesshafte und kontextabhängige Fähigkeit verstanden werden muss, die Lernende dabei unterstützt, mit den vielfältigen Herausforderungen des Fremdsprachenlernens umzugehen. Dazu zählen unter anderem sprachliche Misserfolge, kommunikative Unsicherheiten, Prüfungsdruck, interkulturelle Irritationen oder auch affektive Faktoren wie Angst, Frustration und Motivationsverlust. Da Resilienz dynamisch und entwickelbar ist, kann sie im Sprachenlernen durch Lernerfahrungen gezielt gestärkt oder geschwächt werden. Lernende entwickeln Resilienz insbesondere dann, wenn sie Gelegenheit haben, Fehler als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren und konstruktives Feedback zu bekommen. Die Situationsspezifik von Resilienz zeigt sich darin, dass Lernende in verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten (z. B. Sprechen, Schreiben, Hören) oder Lernsettings (Unterricht, authentische Kommunikationssituationen) unterschiedlich resilient reagieren können. Zudem ist Resilienz beim Sprachenlernen multidimensional, da sie kognitive, emotionale, motivationale und soziale Aspekte umfasst, etwa Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation, Durchhaltevermögen sowie die Qualität sozialer Beziehungen im Lernkontext. Insgesamt impliziert dies, dass Fremdsprachenunterricht nicht nur auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen abzielt. Vielmehr sollten auch Lernumgebungen geschaffen werden, die es ermöglichen, resilient Lernanforderungen möglichst optimal zu bewältigen und somit nachhaltiges Sprachenlernen zu unterstützen (vgl. Rozenberg, 2025a: 131–132).[6]

6 Die Publikation (Rozenberg, 2025a) präsentiert das eigene integrative Modell *Mindful and Resilience-Based Foreign Language Teaching* (MiRe-FLT) als einen konzeptionell-theoretischen Ansatz zur Entwicklung und Förderung einer achtsamkeits-, resilienz- und demokratieorientierten Lernkultur im Fremdsprachenunterricht. Der vorliegende Beitrag verfolgt demgegenüber eine andere Zielsetzung und ein anderes Erkenntnisinteresse: Er diskutiert ausgewählte Konzepte der Positiven Psychologie im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, wobei Achtsamkeit und Resilienz lediglich einen von mehreren Bezugsrahmen bilden.

2.5 PSYCHOLOGISCHES KAPITAL (PSYCAP)

Das Konzept des Psychologischen Kapitals (*Psychological Capital*, kurz: *PsyCap*) wurde von einem Forscherteam um Fred Luthans entwickelt (Luthans et al., 2004). PsyCap bezeichnet eine positive psychologische Ressource für die individuelle Leistungsfähigkeit, Wohlbefinden und beruflichen Erfolg (siehe dazu Youssef & Luthans, 2007). Luthans et al. (2007) weisen auf vier Komponenten (Eigenschaften) von PsyCap hin, die unter dem Akronym HERO zusammengefasst werden:

– ***Hope*** (Hoffnung): Im PsyCap-Modell wird Hoffnung als das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten verstanden, sich klare, realistische Ziele zu setzen. Aus Hoffnung kann Motivation z. B. für das Sprachenlernen erwachsen: Positiv motivierte Lernende lassen sich nicht von Misserfolgen entmutigen, sondern suchen nach geeigneten Methoden oder Wegen, um die anvisierten Ziele zu erreichen (vgl. Sambanis & Ludwig, 2024: 42). Aus dieser hoffnungsvollen Haltung erwächst Ausdauer, die besonders in längeren Lernprozessen wie in Sprachlernprozessen entscheidend ist.
– ***Efficacy*** (Selbstwirksamkeit): Dem Konzept der Selbstwirksamkeit liegt die sozial-kognitive Theorie von Bandura (2001) zugrunde. Diese Theorie besagt, dass Denken, Motivation, Gefühle und Verhalten durch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie persönliche Überzeugungen wie Ergebnis- und Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst werden. Selbstwirksamkeit bezeichnet dabei die subjektive Gewissheit, neue und schwierige Aufgaben bzw. Anforderungen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Die Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten stellt die zentrale Komponente von Selbstwirksamkeit dar (vgl. Jerusalem, 2018: 127–128) und wirkt sich entscheidend auf Motivation, Lernverhalten und Leistung aus. Gerade im Kontext des Sprachenlernens beeinflusst Selbstwirksamkeit, ob Lernende sich aktiv am Unterricht beteiligen und sich trauen, in der Fremdsprache zu sprechen. Wenn Lernende überzeugt sind, schwierige sprachliche Situationen meistern zu können, zeigen sie oft mehr Ausdauer und empfinden das Fremdsprachenlernen als weniger belastend (vgl. Sambanis & Ludwig, 2024: 43).
– ***Resilience*** (Resilienz): Resilienz wurde in diesem Beitrag bereits in Abschnitt 2.4 beschrieben. Darauf aufbauend lässt sie sich im Gefüge der PsyCap-Wachstums- und Entwicklungsfaktoren verorten. Resilienz umfasst als HERO-Komponente jene Ressourcen, die es einer Person ermöglichen, selbst unter widrigen Umständen Momente der Freude und Heiterkeit zu erleben und somit psychisch widerstandsfähig zu sein und zu bleiben (vgl. Sambanis & Ludwig, 2024: 43–44; dazu auch Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2016).
– ***Optimism*** (Optimismus): In der Positiven Psychologie wird zwischen einem dispositionalen und einem erlernten Optimismus differenziert. Während dispositionale Optimist:innen grundsätzlich zuversichtlich in die Zukunft blicken, zeichnen sich erlernte

Optimist:innen dadurch aus, dass sie einen glücksförderlichen Attributionsstil entwickelt haben, den dispositionale Optimist:innen von Geburt an mitbringen (vgl. Vedder, 2024: 146). Optimismus lässt sich vor diesem Hintergrund als eine relativ stabile Haltung verstehen, die sich sowohl in der positiven Bewertung gegenwärtiger Situationen als auch in einer positiven Einschätzung zukünftiger Ereignisse äußert. Diese Grundhaltung geht mit einer erhöhten emotionalen Zuversicht, konstruktiver Zielorientierung sowie einem gestärkten Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten einher. Demzufolge steht Optimismus in einer engen Korrelation mit psychischer Gesundheit und subjektivem Wohlbefinden (vgl. Frick, 2021: 119–120). Im Fremdsprachenunterricht kann die Förderung von Optimismus gezielt durch die Thematisierung und Reflexion positiver und hoffnungsstiftender Erfahrungen erfolgen. Lernende werden dazu angeregt, von Situationen oder Ereignissen zu erzählen oder über sie schriftlich zu reflektieren, sofern sie diese als ermutigend erlebt haben. Solche Erzählanlässe können als strukturierte Sprech- und Schreibaufgaben in den Fremdsprachenunterricht integriert werden und ermöglichen es, erlebten Optimismus sprachlich zu verarbeiten (vgl. Sambanis & Ludwig, 2025b: 45). Auf diese Weise werden nicht nur kommunikative Kompetenzen gefördert, sondern zugleich Selbstwirksamkeit und emotionale Ressourcen der Lernenden gestärkt.

Das Psychologische Kapital (PsyCap) ist eng mit Lernfreude, Leistungsbereitschaft sowie subjektivem und schulischem Wohlbefinden verbunden. Im Fremdsprachenunterricht können lernunterstützende HERO-Aktivitäten, d. h. Hoffnung (*hope*), Selbstwirksamkeit (*efficacy*), Resilienz (*resilience*) und Optimismus (*optimism*) ermöglichen, Lernmotivation und positive Sprachlernerfahrungen durch entsprechende Aufgabenformate und Unterrichtsinteraktionen zu entwickeln. Zugleich leisten solche ressourcenorientierten Ansätze einen Beitrag zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens (vgl. Sambanis & Ludwig, 2025b: 41). Subjektives Wohlbefinden wird dabei nicht allein als Abwesenheit negativer Emotionen verstanden, sondern als Zustand, in dem positive Emotionen wie Freude, Zuversicht oder schulbezogenes Glück negative Gefühle, etwa Angst oder Überforderung, überwiegen (vgl. Dix et al., 2020).

3 HANDLUNGSFELDER DER POSITIVEN PSYCHOLOGIE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die bereits dargestellten Konzepte der Positiven Psychologie bilden die theoretische Grundlage für zentrale Handlungsfelder im Fremdsprachenunterricht, in denen sie aus einer praxisbezogenen Perspektive in klare Zielsetzungen, konkretes Lehrerhandeln und praxisnahe Übungen übersetzt werden (Tab. 1).

Tab. 1 Handlungsfelder der PP im Fremdsprachenunterricht in eigener Bearbeitung

Handlungsfeld	PP-Konzept(e)	Ziel	Lehrerhandeln	Übungen
Positives Lernklima	Dankbarkeit, Achtsamkeit	– Sicherheit – Zugehörigkeit – Wohlbefinden	– wertschätzende Kommunikation – transparente Erwartungen – emotionale und authentische Präsenz – kooperative Interaktion (Freundlichkeit und Menschlichkeit) – Abbau der Sprechangst	– Begrüßungsrituale – positives Feedback – Dankbarkeitsimpulse – Klassenvereinbarung
Positive Beziehungen	Dankbarkeit, PsyCap	– Vertrauen – soziale Verbundenheit – Anerkennung	– Aufbau tragfähiger Lehrer-Schüler-Beziehungen – empathisches Zuhören – Bindungsfähigkeit (menschliche Nähe herstellen) – soziale Intelligenz (Bewusstmachung von eigenen Gefühlen und Emotionen der Anderen)	– Partner- und Gruppenarbeit – Kooperatives Lernen – Reflexionsphasen – Anerkennung von Lernfortschritten
Positive Unterrichtsplanung	Flow	– Engagement – Konzentration – Aufmerksamkeit – intrinsische Motivation	– Gestaltung bewältigbarer Aufgaben – klare Zielstruktur des Unterrichts – Anpassung an das Lernniveau – hohe Partizipation – Risikofreude – Kreativität	– Projektarbeit – Aufgaben mit Wahlmöglichkeiten
Fehlerfreundliche Lernkultur	Resilienz, Achtsamkeit	– Lernpersistenz – Umgang mit Misserfolg und Lernhindernissen	– konstruktive Fehlerbesprechung – Unterstützung beim Umgang mit Misserfolg und Lernhindernissen	– Fehler als Lernanlass, – sprachliches Experimentieren – schriftliches Ausprobieren

Handlungsfeld	PP-Konzept(e)	Ziel	Lehrerhandeln	Übungen
Positive Leadership der Lehrkraft	PsyCap (Hoffnung und Optimismus)	– Förderung von Hoffnung, Selbstwirksamkeit, Optimismus und Ausdauer – langfristige Lernmotivation – selbstreguliertes Lernen – positive Lernidentität	– Vorbildfunktion – Führungsvermögen (Planung und Durchführung von Lernaktivitäten) – Hoffnung und Zuversicht vermitteln – Humor und Heiterkeit vermitteln	– Besprechung von Lernwegen – Ermutigungsgespräch
Förderung von Lernautonomie	PsyCap (Selbstwirksamkeit), Resilienz	– Durchhaltevermögen – Übernahme der Lernverantwortung – Akzeptanz individueller Lernstile – Förderung der Lernselbständigkeit	– schrittweise Abgabe von Verantwortung – angeleitete Reflexion	– Lerntagebücher – Selbstbewertungsbögen – Lernzielreflexion
Wohlbefinden von Sprachlehrenden	Achtsamkeit, Resilienz, PsyCap	– Nachhaltigkeit – professionelle Berufsausübung – emotionale Stärke – interpersonale Stärken	– Selbstfürsorge – achtsamer Umgang mit Belastungen – Freude und Neugier: dem Unterricht und den Schüler:innen mit Begeisterung und Kraft begegnen	– Pausenmanagement – Achtsamkeitsübungen – kollegiale Beratung
Wohlbefinden der Sprachlernenden	Dankbarkeit, Achtsamkeit, Resilienz, PsyCap	– Bereitschaft zum sprachlichen Handeln – aktive Teilnahme am Unterricht	– Mildern von leistungsbezogenen Ängsten – positive emotionale Bindung an die Fremdsprache – Beziehungsarbeit – Klassenführung – Fehlerakzeptanz	– achtsames Hören (kurze Hörsequenzen, Fokus auf Tonfall, Emotionen, Intonation) – sprachliche Atemübungen (1 Min.): ruhiges Atmen mit innerem Zählen oder einfachen Zielsprachformeln (*Ich bin bereit zu lernen*). – Rollenspiele – Dankbarkeit (positive Selbst- und Fremdwahrnehmung) anhand der kurzen mündlichen oder schriftlichen Reflexion am Stundenende (1–2 Sätze)

Tabelle 1 zeigt, wie Konzepte der Positiven Psychologie zentrale Handlungsfelder eines ressourcen- und stärkenorientierten Fremdsprachenunterrichts prägen und strukturieren können. Sie verdeutlichen, dass sich die Arbeit professioneller Fremdsprachenlehrkräfte nicht allein auf die Vermittlung unterschiedlicher sprachlicher Inhalte beschränkt. Ihre Arbeit erstreckt sich auch auf den emotional-sozialen Bereich, in dem sie lernförderliche, emotional unterstützende und sozial tragfähige Lernumgebungen gestalten und auf diese Weise die Entwicklung sprachlicher Handlungskompetenz der Lernenden unterstützen (vgl. Pawlak & Kruk, 2021). Erst wenn Lernende ihre eigenen Stärken wahrnehmen und sich als psychisch und physisch handlungsfähig erleben, können sie sich aktiv am Fremdsprachenunterricht beteiligen. Dies zeigt sich unter anderem in einer stärkeren Bindung an die Lerngruppe, erhöhter Sprachproduktion sowie gesteigertem Engagement.

4 PERSPEKTIVEN

Vor dem Hintergrund zunehmender psychosozialer Belastungen im schulischen Alltag richtet die Positive Psychologie den Blick bewusst auf die Stärken, Ressourcen und Entwicklungspotenziale aller am Unterricht Beteiligten. Ziel ist es, diejenigen Bedingungen zu schaffen und Aktivitäten zu konzipieren, die – im Sinne der Positiven Psychologie – zum Flourishing („Aufblühen"; Seligman, 2011/2012) von Lernenden beitragen sowie die Qualität des Fremdsprachenunterrichts und die Beziehungsarbeit fördern. Die Einnahme einer positiven Perspektive bedeutet dabei nicht, Misserfolge, Schwierigkeiten oder Lernhindernisse auszublenden, sondern diese unter Einbezug vorhandener psychosozialer Ressourcen konstruktiv zu bearbeiten. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, im Unterricht eine *Kultur der Fülle* (Brohm, 2016: 15) zu gestalten, die das Wohlbefinden von Lehrkräften und Schüler:innen stärkt und nachhaltiges Lehren und Lernen von Fremdsprachen unterstützt. Eine solche Lernkultur wirkt sich auch positiv auf Motivation, Engagement und sprachliche Risikobereitschaft der Lernenden aus. Lehrkräfte fungieren hierbei als emotionale und motivationale Bezugspersonen, deren Haltung sich unmittelbar auf die Lernbereitschaft und das Sicherheitsgefühl der Lernenden überträgt. Im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass Lernende Aufgaben nicht primär aus Angst vor Fehlern oder Bewertung bearbeiten, sondern sich in einem unterstützenden Lernumfeld zunehmend trauen, Sprache aktiv zu gebrauchen, zu experimentieren und kommunikative Risiken einzugehen. Eine solche Haltung begünstigt höhere Sprachproduktion, intensivere Interaktion und eine positivere Wahrnehmung eigener Lernfortschritte. Damit eröffnet die Positive Psychologie eine zukunftsweisende Perspektive für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, indem sprachliche Kompetenzentwicklung, psychosoziales Wohlbefinden und professionelle Haltung der Lehrkraft systematisch zusammengedacht werden.

LITERATUR

Bandura, Albert. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bonaiuto, Marino; Mao, Yanhui; Roberts, Scott; Psalti, Anastasia; Ariccio, Silvia; Ganucci Cancellieri, Uberta, & Csíkszentmihályi, Michaly. (2016). Optimal experience and personal growth: Flow and the consolidation of place identity. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 1654. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01654

Borchert, Judyta. (2025). Wybrane wskaźniki dobrostanu i zdrowia psychicznego. In Maciej Dębski, Jacek Pyżalski, Judyta Borchert, & Halszka Witkowska, *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań w ramach projektu „Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych"* (S. 30–53). Fundacja Dbam o Mój Zasięg. https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2025/11/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan-1.pdf

Böttger, Heiner. (2018). The Mindful classroom: Fremdsprachen achtsam unterrichten. *Praxis Fremdsprachenunterricht, 6*, 7–10.

Böttger, Heiner; Höppner, Bianca. (2025). Lost for Words – Recognizing and Preventing Xenoglossophobia. In Magdalena Rozenberg (Hrsg.), *Ziel Gesundheit: Gesundes Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 139–153). Vandenhoeck & Ruprecht unipress. https://doi.org/10.14220/9783737019279.139

Brohm, Michaela, & Enders, Wolfgang. (2017). *Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution" im Schulalltag*. Beltz.

Brohm, Michaela. (2016). *Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen. Konzepte und Strategien für Fach- und Führungskräfte*. Springer.

Cefai, Carmel; Galea, Natalie; Spiteri, Rachel, & Cavioni, Valeria. (2025). From burnout to growth: the relationship between teachers' job satisfaction, wellbeing and mental health. *Frontiers in Education, 10*, Article 1708863. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1708863

Chen, Xinjie; Vallerand, Robert J., & Padilla, Amado M. (2021). On the role of passion in second language learning and flourishing. *Journal of Happiness Studies, 22*(6), 2761–2779. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00339-0

Clare, Antonina; Mercer, Sarah, & Gregersen, Tammy. (2025). *Positive Language Education: Teaching Global Life Skills in the Language Classroom*. Taylor & Francis.

Csíkszentmihályi, Mihaly. (2000). *Das flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. Klett-Cotta.

Dewaele, Jean-Marc; Chen, Xinjie; Padilla, Amado M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2128. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128

Dix, Katherine; Ahmed, Syeda Kashfee; Carslake, Toby; Sniedze-Gregory, Sani; O'Grady, Elizabeth, & Trevitt, Jenny. (2020). *Student health and wellbeing: A systematic review of intervention research examining effective student wellbeing in schools and their academic outcomes. Main report and executive summary*. Evidence for Learning. https://research.acer.edu.au/well_being/14/

Emmons, Robert A., & McCullough, Michael E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 377–389. https://doi.org/10.1037//0022-3514.84.2.377

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_6.pdf

Frick, Jürg. (2021). Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innen-Gesundheit. In Klaus Fröhlich-Gildhoff, Maike Rönnau-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken. Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen* (S. 109–155). Springer Nature.

Häuptle-Barceló, Marianne. (2018). Achtsam lernen im Fremdsprachenunterricht – was bedeutet das? Warum Achtsamkeitsübungen den Fremdsprachenunterricht bereichern. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch, 6*, 8–11.

Jerusalem, Matthias. (2018). Selbstwirksamkeit. In Carl-Walter Kohlmann, Christel Salewski, Markus Antonius Wirtz (Hrsg.), *Psychologie in der Gesundheitsförderung* (S. 127–139). Hogrefe.

Kabat-Zinn, Jon. (2019). *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR*. Knaur.

Larsson, Liv. (2016). *Dankbarkeit, Wertschätzung und Glück. Auf dem Weg zu einem neuen Lebensstil. Mit einem 52-Wochen-Kurs*. Junfermann.

Lehr, Dirk, & Freund, Henning. (2022). Dankbarkeit fördern. In Renate Frank & Christoph Flückiger (Hrsg.), *Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie* (S. 363–376). Springer.

Lermer, Eva. (2019). *Positive Psychologie.* Ernst Reinhardt Verlag.

Lopez, Shane J., & Snyder, C. R. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.

Luthans, Fred; Avolio, Bruce J.; Avey, James B., & Norman, Steven M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology, 60*(3), 541–572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x

Luthans, Fred; Luthans, Kyle W., & Luthans, Brett C. (2004). Positive psychological capital: beyond human and social capital. *Business Horizons, 47*, 45–50. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007

MacIntyre, Peter D., & Gregersen, Tammy. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 2*(2), 193–213. https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4

Michońska-Stadnik, Anna. (2020). Psychologia pozytywna i jej rola w dydaktyce języków obcych. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Oblicza Komunikacji, 12*, 275–284. https://doi.org/10.19195/2083-5345.12.19

Mystkowska-Wiertelak, Anna. (2024). Emocje w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole, 2*, 9–18. https://doi.org/10.47050/jows.2024.2.9-18

Nakamura, Jeanne, & Csíkszentmihályi, Mihaly. (2002). The concept of flow. In Charles R. Snyder & Shane J. Lopez (Hrsg.), *Handbook of positive psychology* (S. 89–105). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195135336.003.0007

Pawlak, Mirosław, & Kruk, Mariusz. (2021). Ciemna i jasna strona mocy, czyli o roli negatywnych oraz pozytywnych emocji w uczeniu i nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole, 2*, 33–40. https://doi.org/10.47050/jows.2021.2.xxx

Robert Bosch Stiftung. (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.

Rönnau-Böse, Maike, & Fröhlich-Gildhoff, Klaus. (2024). *Resilienz und Resilienzforschung über die Lebensspanne*. Kohlhammer.

Rozenberg, Magdalena. (2024). *Gesundheit, Gesundheitsförderung und Ausbildungsinhalte. Eine empirische Studie zu Belastungen im Fremdsprachenlehrerberuf*. Waxmann.

Rozenberg, Magdalena. (2025a). Achtsamkeit, Resilienz und Demokratie fördern: Neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. *Roczniki Humanistyczne, 73*(10), 125–140. https://doi.org/10.18290/rh257310.8

Rozenberg, Magdalena. (2025b). Gesundheit, Wohlbefinden und berufliche Entwicklung von (Fremdsprachen-)Lehrkräften – Erkenntnisse einer Evaluation zweier Fortbildungsangebote im Format von Online-Webinaren. In Magdalena Rozenberg (Hrsg.), *Ziel Gesundheit: Gesundes Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 185–206). Vandenhoeck & Ruprecht unipress. https://doi.org/10.14220/9783737019279.185

Rozenberg, Magdalena. (2025c). Selbstfürsorge wertschätzen, Selbstkompetenz entwickeln. *Fremdsprache Deutsch, 73*, 44–51.

Sambanis, Michaela, & Ludwig, Christian. (2024). *Happy Learning. Glücklich und erfolgreich Sprachen lernen*. Hueber.

Sambanis, Michaela, & Ludwig, Christian. (Hrsg.). (2025a). *Positive Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto Verlag.

Sambanis, Michaela, & Ludwig, Christian. (2025b). Psychologisches Kapital (PsyCap). In Michaela Sambanis & Christian Ludwig (Hrsg.), *Positive Fremdsprachendidaktik* (S. 40–52). Narr Francke Attempto Verlag.

Seligman, Martin. (2012). *Flourish – Wie Menschen aufblühen: Die Positive Psychologie des gelingenden Lebens* (Stephan Schuhmacher, Übers.). Kösel. (Originalquelle veröffentlicht 2011).

UNESCO, & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-04/2349-23_GlobalReportonTeacher_WEB.pdf

Vedder, Günther. (2024). Glück und Glückskompetenz. In Petia Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz. Grundlagen – Herausforderungen – Krisen* (S. 139–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30555-0_15

Welter-Enderlin, Rosmarie, & Hildenbrand, Bruno. (Hrsg.). (2016). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Carl-Auer.

WHO – World Health Organization. Regional Office for Europe. (2025). *Child and youth mental health in the WHO European Region: Status and actions to strengthen the quality of care*. https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/17b159dd-58f0-4bb6-b6f9-fab36931f05b/content

Wood, Alex M.; Froh, Jeffrey J., & Geraghty, Adam W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 890–905. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005

Youssef, Carolyn M., & Luthans, Fred. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management, 33*(5), 774–800. https://doi.org/10.1177/0149206307305562

Magdalena Rozenberg, **Dr. habil.**, studierte Germanistik an der Universität Gdańsk, promovierte an der Universität Bielefeld (Deutschland) und habilitierte an der Universität Gdańsk. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Gesundheit und Gesundheitsförderung in der Fremdsprachenlehrerbildung, Selbstmanagement im Fremdsprachenlehrerberuf, Beziehungen zwischen Kunst und Fremdsprachendidaktik, Impression Management, Classroom Management, Forschendes Lernen und außerschulische Lernorte.

Kontakt: magdalena.rozenberg[at]ug.edu.pl

ZITIERNACHWEIS:

Rozenberg, Magdalena. (2026). Ausgewählte Konzepte der Positiven Psychologie für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 109–129. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-07

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 131–144
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-08

OPEN ACCESS
CC BY SA

Sprachwissenschaft / Glottodidaktik

RYSZARD ZIAJA | ORCID: 0000-0001-5336-7218
Uniwersytet Opolski
Instytut Językoznawstwa

KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN ZU ZWEISPRACHIGEN REALISIERUNGSFORMEN VON DEUTSCH ALS MINDERHEITENSPRACHE IM KINDERGARTEN

Abstract

In dem Beitrag wird der Versuch unternommen, einen theoretisch fundierten Rahmen für didaktisch-methodische Konzepte des zweisprachigen Unterrichts in polnischen Kindertageseinrichtungen mit Deutsch als Minderheitensprache (DaM) zu entwickeln. Ausgangspunkt ist eine systematische Darstellung der institutionellen Rahmenbedingungen für bilinguale Unterrichtsformen im polnischen Bildungssystem sowie der sprachlichen Voraussetzungen der DaM-Lernenden. Darauf aufbauend werden unterschiedliche Modelle der zweisprachigen Unterrichtsgestaltung in Beziehung zu etablierten bilingualen Konzepten gesetzt und in ihrer Relevanz für den frühkindlichen Erwerb einer Minderheitensprache diskutiert. Der Beitrag versteht sich als theoretische Grundlegung für eine anschließende empirische Untersuchung in Bildungseinrichtungen und soll zugleich eine Basis für die Entwicklung zielgerichteter methodisch-didaktischer Materialien schaffen, die den spezifischen Anforderungen des deutsch-polnischen Kontextes Rechnung tragen.

Schlüsselwörter

Minderheit, Minderheitensprache, deutsche Minderheit, zweisprachige Bildung

CONCEPTUAL CONSIDERATIONS ON BILINGUAL FORMS OF REALISING GERMAN AS A MINORITY LANGUAGE IN KINDERGARTEN

Abstract

The article undertakes the task of developing a theoretically grounded framework for didactic-methodological concepts of bilingual education in Polish early childhood institutions with German as a minority language. It begins with a systematic account of the institutional conditions of bilingual educational provision within the Polish school system as well as the linguistic prerequisites of learners of German as a minority language. Building on this, different models of bilingual classroom design are examined in relation to established concepts of bilingual education and discussed with regard to their relevance for the early acquisition of a minority language. The article positions itself as a theoretical foundation for subsequent empirical research in educational institutions and aims at providing a basis for the development of targeted didactic-methodological materials that address the specific requirements of the German-Polish context.

Keywords

minority, minority language, minority education, german minority

ROZWAŻANIA KONCEPCYJNE DLA DWUJĘZYCZNYCH FORM REALIZACJI JĘZYKA NIEMIECKIEGO JAKO JĘZYKA MNIEJSZOŚCI NARODOWEJ W PRZEDSZKOLU

Abstrakt

Artykuł stanowi próbę opracowania koncepcji dydaktyczno-metodologicznych dla nauczania dwujęzycznego w polskich przedszkolach z językiem niemieckim jako językiem mniejszości narodowej. Punktem wyjścia jest porównanie formy nauczania bilingwalnego dla języka obcego z nauczaniem w dwóch językach dla języka mniejszości narodowej w polskim systemie oświaty. Przedstawione w publikacji rozważania teoretyczne oparte są z jednej strony na złożonym profilu językowym uczniów uczestniczących w zajęciach języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej oraz na już zbadanych koncepcjach edukacji dwujęzycznej. Artykuł należy rozumieć jako teoretyczny punkt wyjścia do badań empirycznych w instytucjach edukacyjnych, w których język niemiecki nauczany jest jako język mniejszości narodowej, a także podstawę teoretyczną do opracowania ukierunkowanych materiałów dydaktycznych.

Słowa kluczowe

mniejszość, język mniejszości, mniejszość niemiecka, edukacja dwujęzyczna

1 EINLEITUNG

Von allen Kindergärten, in denen Deutsch als Minderheitensprache unterrichtet wird, stellen die zweisprachigen Einrichtungen eine augenfällige Sonderform dar. In der überwiegenden Mehrheit dieser Kindergärten wird die erste Organisationsform von DaM[1] umgesetzt, nach der Deutsch als Zusatzfach mit sechs Wochenstunden unterrichtet wird.[2] Aus der Sicht der Kinder wird Deutsch – trotz curricularer Differenzierung zur Fremdsprache – häufig lediglich als eine weitere zu erlernende Sprache betrachtet. Angesichts des begrenzten sprachlichen Inputs, dem die Kinder im Rahmen dieses Zusatzunterrichts ausgesetzt sind, bietet diese Organisationsform keine hinreichenden Voraussetzungen für einen nachhaltigen Spracherwerb. Daher kann eine zukunftsorientierte Förderung des Deutschen als Minderheitensprache nur durch eine Ausweitung und qualitative Intensivierung der sprachlichen Bildungsangebote im Kindergarten realisiert werden. Die zweisprachige DaM-Realisierungsform UIZS[3] erlangt in diesem Kontext herausragende Relevanz. Wie bereits angedeutet, existiert gegenwärtig lediglich eine geringe Zahl von Kindertageseinrichtungen, in denen der UIZS tatsächlich umgesetzt wird.[4]

Im vorliegenden Beitrag wird das methodisch-didaktische Potenzial der UIZS-Realisierungsform aufgegriffen, um DaM-Lehrenden neue konzeptionelle Perspektiven für eine nachhaltige und zielgerichtete Sprachförderung aufzuzeigen. In einem ersten Schritt erfolgt eine systematische Abgrenzung des UIZS vom BU, um in einem weiteren Schritt – unter Rückgriff auf bereits etablierte und empirisch erprobte bilinguale Konzepte – den UIZS differenzierter zu beleuchten. Es wird hierbei nicht das Ziel verfolgt, konkrete Unterrichtsszenarien vorzulegen oder detaillierte praxisorientierte Handlungsanleitungen zu entwickeln. Vielmehr geht es darum, einen theoretischen und didaktischen Bezugsrahmen zu konzeptualisieren, der die notwendigen Voraussetzungen für eine spätere Ausarbeitung und empirische Überprüfung unterrichtspraktischer Ansätze schafft.

---

1 Für alle Organisationsformen des deutschen Minderheitensprachunterrichts in Polen wird in diesem Beitrag DaM als Kurzwort verwendet.

2 Eine Unterrichtsstunde sollte für 3-4-Jährige ca. 15 Minuten und für 5-6-Jährige ca. 30 Minuten dauern (vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r., Dz.U. 2019 poz. 502; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r., Dz.U. 2017 poz. 1627).

3 In diesem Beitrag wird für den bilingualen Unterricht (Fremdsprache) die Abkürzung BU und für den Unterricht in zwei Sprachen (Minderheitensprache) das Akronym UIZS verwendet.

4 Die Tatsache, dass es sich dabei überwiegend um Vereinskindergärten handelt, hängt zu einem großen Teil mit den höheren Zuschüssen für diese Form der Umsetzung von DaM zusammen (vgl. Schuleinrichtungen, o. J.).

2 UNTERSCHIEDE IN ZWEISPRACHIGEN UNTERRICHTSFORMEN UND THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

Im Allgemeinen sind in Polen zweisprachige Unterrichtsformen sowohl in der Fremdsprache als auch in der Minderheitensprache realisierbar. Diese Unterscheiden sich jedoch auf formaljuristischer und curricularer Ebene. So kann der BU in Kindertageseinrichtungen formal im Rahmen einer von der jeweiligen Einrichtung eingeführten pädagogischen Innovation implementiert werden.[5] Eine verbindliche Voraussetzung für die Einrichtung von Minderheitenunterricht ist das Erreichen einer Mindestteilnehmerzahl von 14 Lernenden, die auf Antrag der Eltern und ohne festgelegte sprachliche Eingangsvoraussetzungen am DaM-Unterricht teilnehmen können (vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r., Dz.U. 2017 poz. 1627). Die endgültige Entscheidung über die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts – sei es in Form eines Zusatzangebots oder im Rahmen des UIZS – obliegt der jeweiligen Kindergartenleitung und ist maßgeblich von der Verfügbarkeit entsprechend qualifizierter Lehrkräfte abhängig. Für beide Realisierungsformen (BU und UIZS) gilt, dass die Lehrpersonen über eine abgeschlossene Ausbildung für die Primarstufe verfügen und ihre Sprachkompetenz in der zweiten Sprache durch einschlägige Nachweise belegen müssen. UIZS-Lehrkräfte genießen hierbei einen gewissen institutionellen Vorteil: Während für den BU ausschließlich hochschulische Qualifikationen in der Zielsprache oder international anerkannte Sprachzertifikate gefordert werden, kann im Falle des UIZS bereits eine Bestätigung der jeweiligen Minderheitenorganisation über die vorhandenen Sprachkenntnisse als ausreichender Nachweis anerkannt werden.

Selbstverständlich bauen die hier in den Blick genommenen UIZS-Modelle auf bereits erprobten und theoretisch fundierten Konzepten der bilingualen Bildung auf. Auch wenn der Schwerpunkt dezidiert auf der institutionellen zweisprachigen Förderung im Kindergarten liegt und familial praktizierte Formen der bilingualen Erziehung ohne institutionellen Unterricht nicht einbezogen werden, erscheint die Berücksichtigung des sprachlichen und familiären Hintergrunds der DaM-Lernenden gleichwohl als unabdingbar. Gerade diese Faktoren determinieren maßgeblich die Ausgangsbedingungen, unter denen die Kinder in die institutionelle Sprachförderung eintreten. Entsprechend heterogen gestaltet sich die sprachliche Förderung im Alltag zukünftiger DaM-Lernender:

– Deutsch ist Fremdsprache (kein oder geringer Kontakt mit der deutschen Sprache im Alltag und Familie);

5 Gemäß den Vorschriften darf der BU erst ab der siebten Klasse der Grundschule organisiert werden (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Dz.U. z 2024 r. poz. 737).

– Deutsch ist Zweitsprache (Kinder aus polnischsprachigen Familien, die in Deutschland gelebt haben und nach Polen zurückgekehrt sind);
– Deutsch ist Erstsprache (Deutsch ist Alltags- und Familiensprache – Deutsch wird von beiden Elternteilen gesprochen);
– Formen bilingualer Erziehung in der Familie (Gebrauch der deutschen Sprache durch einen Elternteil, Kontakt zu deutschsprachigen Familienangehörigen, Konsum deutschsprachiger Medien, Teilnahme an Sprachförderangeboten der deutschen Minderheit vor Ort usw.).

Ein zentrales Erfordernis besteht darin, die sprachliche Heterogenität der Lernenden während des gesamten Lernprozesses zu berücksichtigen. Dabei ist – wie bereits zuvor angedeutet – zu konstatieren, dass Deutsch für die Mehrheit der gegenwärtigen DaM-Kindergartenkinder nicht die Erstsprache darstellt (vgl. Kneip, 2000: 270; Lemańczyk & Baranowski, 2020: 123). Für die Klassifizierung der hier untersuchten Form des DaM-Unterrichts in bewährte zweisprachige Unterrichtsmodelle erweist sich dieser Umstand als besonders bedeutsam. Orientiert man sich an der grundlegenden Typologie von Baker (2001: 194), so lassen sich schwache (monolinguale) und starke (bilinguale) Formen bilingualer Bildungsangebote unterscheiden. Aus diesem Grund ist die erste Realisierungsform des DaM (‚nur' zusätzlicher Sprachunterricht) der schwachen, während die zweite Form – „Unterricht in zwei Sprachen" – der starken Variante zuzurechnen.

Ein möglicher Übergang von der schwachen zur starken Form ist jedoch in einem erweiterten Horizont zu denken. Er fügt sich in die gegenwärtig postulierten sprachdidaktischen Paradigmenwechsel ein, die eine Abkehr vom monolingualen Habitus (vgl. Gogolin, 1994) und den Übergang zu einem diversitätssensiblen Kindergarten (vgl. Schuler, 2022) fordern. Auf sprachlicher Ebene impliziert dies eine Verschiebung von ein- bzw. wenigsprachigen Orientierungsmustern (vgl. Tajmel, 2019) hin zu einer Anerkennung der Mehrsprachigkeit als Normalfall schulischer und vorschulischer Praxis, wobei diese als konstitutive Ressource und zentrale Dimension pädagogischer Prozesse gefasst wird (vgl. Roche, 2013: 3). Dieser Perspektivenwechsel ist im deutschsprachigen Raum maßgeblich auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem zurückzuführen (vgl. Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017; Boeckmann et al., 2011; Sarter, 2013; Harr et al., 2018; Graf, 1987). Für mehrsprachige Regionen wie Schlesien – in denen neben der Mehrheitssprache Polnisch und der Minderheitensprache Deutsch auch der schlesische Ethnolekt sowie Englisch als erste Fremdsprache präsent sind – eröffnet ein solcher Ansatz neue Chancen sowohl für die Lernenden als auch für die kulturelle und wissenschaftliche Entwicklung des lokalen Umfelds. Dabei ist zugleich zu berücksichtigen, dass sich die sprachlichen Voraussetzungen polnischer DaM-Lernender erheblich von jenen der Migrantenkinder im deutschen Kontext unterscheiden.

Während im deutschsprachigen Raum weitgehend der Begriff ‚Herkunftssprache' (HS) etabliert ist, der als „die zuerst erworbene Sprache eines Individuums" definiert wird und auf den Migrationshintergrund der Sprecher verweist (Mehlhorn, 2020: 23; vgl. Benmamoun et al., 2013: 131), lassen sich die DaM-Lernenden in Polen nicht ohne Weiteres in diese Kategorie einordnen. Soweit bei DaM-Lernenden überhaupt von einer ‚Herkunftssprache' (HS) ausgegangen werden kann, verweist diese in der Regel weniger auf die familiäre oder alltägliche Sprachpraxis als vielmehr auf die Sprache der Vorfahren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mehrheits- bzw. Schulsprache Deutsch für deutsche Lernende mit Migrationshintergrund überwiegend als Zweit- oder Fremdsprache fungiert, während die Mehrheits- bzw. Schulsprache Polnisch für DaM-Lernende – wie dies die oben zitierten statistischen Erhebungen belegen – gegenwärtig überwiegend die Erstsprache darstellt.

In diesem Kontext erweisen sich zweisprachige Spracherhaltungsprogramme (*language-maintenance* bzw. *heritage*-Modelle), die sowohl die objektive regionale Multikulturalität und Multilingualität als auch die subjektive plurikulturelle und plurilinguale Identität der Lernenden berücksichtigen und fördern, als besonders geeignet (vgl. Baker, 2001: 196; Reich et al., 2002: 17–18). Vor dem Hintergrund der sprachlichen Vielfalt der DaM-Lernenden erscheint jedoch eine *two-way-immersion*-Orientierung vorteilhafter als eine *one-way-immersion*-Ausrichtung, da erstere die Funktion des Spracherhalts mit der Bildungszweisprachigkeit kombiniert (vgl. Reich et al., 2002: 17–18; Freeman, 1998: 5; Lindholm, 1997: 271–272). Reich et al. (2002: 24) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „‚Two-way'-Programme, an denen Schülerinnen und Schüler, die die Mehrheitssprache als Erstsprache erworben haben, und Schülerinnen und Schüler, die eine Minderheitssprache als Erstsprache erworben haben, teilnehmen, allen anderen Modellen überlegen sind". Die Wirksamkeit dieser Programme für verschiedene Sprachen in unterschiedlichen regionalen und schulischen Kontexten wurde in mehreren empirischen Untersuchungen belegt (vgl. Cummins, 1995; Perez, 2004; MacNeil, 1994; Byram, 1993).

3 UNTERRICHT IN ZWEI SPRACHEN – DIDAKTISCH-METHODISCHE UIZS-KONZEPTE IM KINDERGARTEN

Die organisatorische und inhaltliche Struktur der Kindergärten in Polen ist – wie im Curriculum (vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., Dz.U. 2017 poz. 356) vorgesehen – integrativ ausgerichtet.[6] Die thematischen Schwerpunkte des Kindergartenunterrichts sollen die körperliche, emotionale, soziale sowie kognitive Entwicklung

6 Hinzu kommen ein obligatorischer Fremdsprachenunterricht (meist Englisch) und ein fakultativer Religionsunterricht.

der Kinder umfassend fördern. In Bezug auf die konkrete Auswahl der Inhalte, deren methodisch-didaktische Aufbereitung und die zeitliche Strukturierung genießen die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen ein hohes Maß an Autonomie – ein Umstand, der sich maßgeblich für die Implementierung des UIZS als vorteilhaft erweist. In Anbetracht dieser Rahmenbedingungen sowie des altersbedingten Entwicklungsstands der Kinder erscheint es naheliegend, methodische Ansätze, die sich in unterschiedlichen Immersionsprogrammen bewährt haben, auch im DaM-Kontext zu adaptieren. Hierbei liefert die Analyse bilingualer Konzepte für den Kindergarten, wie sie von Olpińska-Szkiełko (2013) vorgestellt wurden, wertvolle Orientierungshilfen. Obgleich sich Olpińska-Szkiełko in ihrer Untersuchung primär auf den frühkindlichen Erwerb der englischen Sprache im Kindergarten konzentriert, sind zahlreiche ihrer Erkenntnisse und methodischen Empfehlungen auch für die Gestaltung des UIZS von hoher Relevanz. Vorab ist dabei zu präzisieren, dass im Rahmen des UIZS keine *early-total-immersion*-Ansätze, sondern ausschließlich *early-partial-immersion*-Modelle realisiert werden können. Die totale Immersion entspricht weitgehend der dritten Realisierungsform des DaM, bei der Deutsch als Alltagssprache bzw. Verkehrssprache im Kindergarten eingesetzt wird. Der wesentliche Unterschied zur partiellen Immersion liegt im quantitativen Anteil der Minderheitensprache am Gesamtunterricht. Die einschlägige Verordnung des Bildungsministers (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r., Dz.U. 2017 poz. 1627) legt keinen verbindlichen Mindestanteil der deutschen Sprache im Rahmen des UIZS fest. In partiellen Immersionsprogrammen wird jedoch aus Gründen der Effizienz und des Spracherwerbs in der Regel ein Mindestanteil der Zweitsprache von 50% am Gesamtunterricht empfohlen (vgl. Genesee, 2004: 549–551; Le Pape-Racine, 2007: 25). Für DaM gilt die Schwelle, ab der die dritte Realisierungsform („Unterricht in der deutschen Minderheitensprache“) angenommen werden kann, bei etwa 68% des Gesamtunterrichts.[7] Bezüglich der Organisation des UIZS im Kindergarten lässt sich festhalten, dass der Anteil der deutschen Sprache am Gesamtunterricht zwischen etwa 25% und 68% variieren kann. Zahlreiche empirische Studien belegen, dass ein höherer Anteil der Ziel- bzw. Minderheitensprache im Unterricht zu signifikant besseren sprachlichen Ergebnissen in dieser Sprache führt, ohne dass dies zu einem Leistungsabfall in der Mehrheitssprache führt (vgl. Le Pape-Racine, 2007: 31). Die theoretischen Bandbreiten von 25% bis 68% bieten DaM-Lehrkräften im Kindergarten dabei mehrere praktische Vorteile: Sie erlauben eine flexible Anpassung des Sprachanteils an die jeweilige Lerngruppe und dessen graduelle Steigerung über die Zeit, um letztlich die angestrebten 50% zu erreichen.

7 In der dritten DaM-Realisierungsform sind weiterhin 8 Stunden Polnischunterricht pro Woche vorgesehen.

Primär entscheidend ist jedoch weniger die strikte Einhaltung eines vorgegebenen Prozentsatzes als die qualitative Gestaltung der Förderung der Sprachkompetenz. Die im BU häufig beobachtete Diskrepanz zwischen inhaltlicher und sprachlicher Kompetenz ist im Kindergartenbereich weitgehend unerheblich, da hier primär BICS („basic interpersonal communicative skills") entwickelt werden und weniger CALP („cognitive academic language proficiency") relevant sind (vgl. Cummins, 1979: 202–203; Cummins, 1984: 12–13). Vor diesem theoretischen Hintergrund erweist sich eine frühzeitige zweisprachige Förderung im Kindergarten pädagogisch vorteilhaft: Die Konzeption orientiert sich an Alltagsthemen und alltäglichen Kommunikationssituationen und stellt dabei Anforderungen, die ohne übermäßige Abstraktionsleistungen bewältigt werden können.

Unter Berücksichtigung der *Interdependenzhypothese* von Cummins (1982), nach der sich BICS in den einzelnen Sprachen unabhängig entwickeln, gewinnt die Prävention interlingualer Interferenzphänomene in der frühen Bildung eine signifikante Bedeutung. Olpińska-Szkiełko (2013: 146–149) schlägt hierzu Strategien vor, die eine Klassifizierung der beiden Sprachen nach spezifischen didaktischen Kriterien ermöglichen:

– nach der Person (*One-Person-One-Language OPOL*);
– nach der Zeit (hier: *One-Timeperiod-One-Language OTOL*);
– nach dem Themenbereich (hier: *One-Subject-One-Language OSOL*);
– nach der Aktivität (hier: *One-Activity-One-Language OAOL*).

Die OPOL-Strategie (One Parent–One Language), die traditionell vor allem in bilingualen Familien Anwendung findet und auf der von Ronjat (1913) dokumentierten zweisprachigen Erziehung seines Sohnes basiert, wurde auch in zahlreichen Immersionsprogrammen an Bildungseinrichtungen erfolgreich adaptiert (vgl. Morgen, 1997; Wode, 2001). Übertragen auf den DaM-Kindergarten würde eine Lerngruppe demnach von zwei Erzieherinnen betreut, von denen eine konsequent die Mehrheitssprache und die andere die Minderheitensprache bei allen Kommunikationsgelegenheiten verwendet. Die Sprachentwicklung der Kinder hängt hierbei in erheblichem Maße von der Kompetenz der deutschsprachigen Lehrkraft ab; idealerweise handelt es sich um eine L1-Sprecherin der deutschen Sprache. Wesentlich ist, dass die Lehrkraft-Lerner-Interaktionen natürlich verlaufen und von den Kindern als integraler Bestandteil ihres Alltags erfahren werden. Nur unter dieser Voraussetzung lässt sich die Grundlage für eigenständige Lerner-Lerner-Dialoge schaffen. Es ist zudem zu beachten, dass der Sprachalltag im Kindergarten unter Anwendung der OPOL-Strategie quantitativ weiterhin nicht einem 50:50-Verhältnis entspricht. Den Kindern steht lediglich eine deutschsprachige Erzieherin zur Verfügung, mit deren Sprachsystem sie die Minderheitensprache assoziieren. Alle anderen pädagogischen Fachkräfte kommunizieren überwiegend in der Mehrheitssprache oder – im Fall von Fremdsprachenlehrkräften – in weiteren Sprachen.

In den weiteren von Olpińska-Szkiełko (2013: 146–149) diskutierten Trennungskriterien könnte die Betreuung einer Kindergartengruppe durch eine zweisprachige Lehrkraft erfolgen. Bei einer zeitlichen Aufteilung, dem *One-Timeperiod–One-Language*-Ansatz (OTOL), wird die deutsche Sprache nur zu bestimmten Tageszeiten – beispielsweise am Nachmittag – eingesetzt. Die Umsetzung einer sprachlichen Trennung nach dem Kriterium des Fachbereichs, dem *One-Subject–One-Language*-Ansatz (OSOL), gestaltet sich im Kindergarten jedoch deutlich komplexer als in der Grundschule, da hier keine natürliche Fächeraufteilung vorliegt. Bereits bei der Erstellung des Curriculums müsste die Lehrkraft die sprachliche Verteilung thematisch planen und den methodischen Übergang zwischen den Sprachen sorgfältig gestalten. In der Praxis würde dies bedeuten, dass bestimmte Themenbereiche ausschließlich in deutscher Sprache behandelt werden, etwa Familie, Freizeit oder Kleidung. Diese Strategie birgt jedoch potenzielle Herausforderungen: Die Kinder erhalten für die betreffenden Themen nur begrenzten oder gar keinen Input in der Mehrheitssprache. Ein ähnliches Problem tritt auf, wenn der Sprachwechsel von der Art der Aktivität abhängt: In diesem Fall muss die Lehrkraft sorgfältig abwägen, bei welchen Aktivitäten Deutsch als Kommunikationssprache eingesetzt wird. Bei handlungsorientierten Tätigkeiten wie Basteln, Spielen, Malen oder Zeichnen erscheint die Umsetzung zunächst unproblematisch. Schwieriger wird es jedoch bei sprachlich produktiven Aktivitäten, beispielsweise beim Singen. Eine weitere, von Olpińska-Szkiełko nicht explizit erwähnte Strategie ist die räumlich orientierte Sprachaufteilung (*One-Location–One-Language*, OLOL). Diese Methode eignet sich wesentlich für Gruppen, die ihren Tag in mehreren Unterrichtsräumen verbringen, indem jeder Raum konsequent einer Sprache zugeordnet wird. Eine zusätzliche sprachfördernde Maßnahme kann die gezielte Gestaltung der Lernumgebung sein, die die Verwendung der Minderheitensprache unterstützt. Lehrkräfte, die über begrenzte räumliche Ressourcen verfügen, können diese Strategie flexibel auf Innen- und Außenbereiche übertragen, sodass Deutsch gezielt während der Aktivitäten im Freien eingesetzt wird.

Es zeigt sich, dass den Erzieherinnen und Erziehern im Kindergarten vielfältige strategische Optionen zur Umsetzung des UIZS zur Verfügung stehen. Die Auswahl einer geeigneten und angemessenen Strategie hängt von einer Reihe didaktischer, organisatorischer und gruppenspezifischer Faktoren ab, die von den Lehrkräften sorgfältig berücksichtigt werden müssen. Zudem können die verschiedenen Verfahren miteinander kombiniert und simultan praktiziert werden, etwa die Kopplung von Raum- und Personenstrategie oder von Zeit- und Personenstrategie. Zentral ist dabei, vor allem in der frühen zweisprachigen Förderung, eine qualitativ hochwertige und zugleich quantitativ vielseitige Sprachanregung zu gewährleisten, bei der die Kinder mit ihrem gesamten sprachlichen Repertoire im Mittelpunkt stehen. Dieser Anspruch wird aktuell vor allem in deutschen Kindertageseinrichtungen und Schulen diskutiert,

in denen die sprachliche Vielfalt der Gruppen aufgrund eines hohen Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund ausgeprägt ist (vgl. Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017). Obgleich die sprachliche Heterogenität in den DaM-Regionen geringer ist, sollten moderne Konzepte wie *Translanguaging* (vgl. Garcia, 2009; Garcia & Li, 2014) oder *Quersprachigkeit* (vgl. List, 2004) in der professionellen Haltung der Lehrkräfte reflektiert werden. Auf dieser Grundlage ist es entscheidend, Interferenzphänomene wie *Code-Switching* oder *Code-Mixing* nicht als Fehler, sondern als reguläre Manifestationen bilingualer Kommunikation zu verstehen und ihnen durch pädagogisch angemessene Maßnahmen, beispielsweise *korrektives Feedback*, zu begegnen (vgl. Rothweiler et al., 2017: 15–16). Eine idealisierte Umsetzung der zuvor beschriebenen Strategien ohne Bezug zum Kontext und mit strikter Trennung der Sprachen könnte hingegen den Charakter einer künstlichen Vorlesung annehmen, in der die natürliche Interaktion der Kinder weitgehend außer Acht gelassen wird (vgl. Döpke, 1998: 44–46). Speziell in der sogenannten *silent period* könnte dies für die Lernenden negative Konsequenzen nach sich ziehen.

Angesichts der aktuellen Situation erweist sich eine fundierte Vorbereitung der Lehrkräfte auf den UIZS als äußerst wichtig. Zwar liegen keine detaillierten statistischen Erhebungen vor, doch ist die geringe Zahl an Bildungseinrichtungen, die DaM im Rahmen des UIZS anbieten, maßgeblich auf den Mangel an entsprechend qualifiziertem pädagogischem Personal zurückzuführen. Das erforderliche Kompetenzprofil ist dabei ausgesprochen breit gefächert: Neben fundierten fachlichen Qualifikationen in der Frühpädagogik sind sprachdidaktische Befähigungen in der Minderheiten- wie auch in der Mehrheitssprache von zentraler Bedeutung.

Darüber hinaus darf die interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte nicht vernachlässigt werden. Im Vergleich zu BU-Lehrkräften spielt der identitätsstiftende Aspekt hier eine vorrangige Rolle. Im Zentrum steht die methodisch-didaktische Fähigkeit der Lehrkräfte, die individuelle Identität der Schülerinnen und Schüler im Spannungsfeld zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft gezielt zu fördern; interkulturelle Einstellungen und Handlungskompetenzen bilden dabei eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung. Dies setzt ein fundiertes kulturelles Wissen der Lehrkräfte voraus (vgl. Ziaja, 2024; Busse & Göbel, 2017).

3 RESÜMEE

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, eine Systematisierung der Gestaltungsmodelle für den Unterricht in zwei Sprachen in Kindergärten vorzunehmen, in denen Deutsch als Minderheitensprache unterrichtet wird. Wie dargestellt, stehen den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen verschiedene Strategien zur Verfügung, um die zweisprachige Förderung im Rahmen des UIZS gezielt zu unterstützen. Im Vergleich zum bilingualen Unterricht in der Fremdsprache erweist sich der UIZS nicht nur aus formal-rechtlicher Perspektive als

vielversprechend. Hervorzuheben sind hierbei die methodisch-didaktische Flexibilität und die weitreichende pädagogische Autonomie der Lehrkräfte, die eine individuelle und kontextangepasste Gestaltung des bilingualen Unterrichts ermöglichen.

Es versteht sich von selbst, dass der hier unternommene Versuch einer prozessualen Darstellung von UIZS-Gestaltungsmodellen im Kindergarten primär theoretischen Charakter besitzt. In diesem Zusammenhang könnten empirische Untersuchungen in den wenigen DaM-Einrichtungen, in denen UIZS tatsächlich praktiziert wird, wertvolle Erkenntnisse darüber liefern, welche Modelle in der Praxis realisierbar sind und wie deren Umsetzung konkret gestaltet werden kann. Der aktuelle Befund zeigt, dass UIZS-Lehrkräfte – insbesondere im methodisch-didaktischen Bereich – weitgehend auf sich allein gestellt agieren und die Qualität des Unterrichts stark von ihrem individuellen Engagement abhängt. Einheitliche UIZS-Curricula sowie standardisierte Lehrmaterialien, die als Orientierungshilfe dienen könnten, fehlen bislang. Daraus ergibt sich ein erheblicher Qualifizierungsbedarf in der Aus- und Weiterbildung von UIZS-Lehrkräften. Bereits Utri (2009: 39) betonte die Notwendigkeit, Minderheitensprachen systematisch in die Lehrerausbildung zu integrieren und die wissenschaftliche Begleitung mehrsprachiger Bildungssituationen sicherzustellen.

Die Ausbildung von DaM-Lehrkräften sollte wesentlich auf regionaler Ebene verankert werden – dort, wo der Anteil der deutschen Minderheit am höchsten ist. Dies betrifft sowohl universitäre Studienangebote als auch spezifische Weiterbildungsprogramme. Im Kontext des Studiums kommt der lokalen Germanistik eine zentrale Rolle zu: Sie sollte nicht nur linguistische Fragestellungen im Hinblick auf Minderheitensprachen bearbeiten, sondern zugleich didaktisch-methodisch als Kernbereich der DaM-Didaktik fungieren. Ein reguläres Germanistikstudium allein vermittelt jedoch nicht die für UIZS-Lehrkräfte erforderlichen fachlichen Kompetenzen. Durch die gezielte Integration von DaM-Inhalten in frühpädagogische Ausbildungsmodule könnten angehende Lehrkräfte systematisch auf die spezifischen Anforderungen des zweisprachigen Unterrichts vorbereitet werden. Ein derartiges Ausbildungsangebot würde neben sprachlichen auch kulturelle und didaktische Besonderheiten berücksichtigen.

Eine enge Kooperation mit den Kindergärten, in denen UIZS implementiert wird, ist für die praktische Ausbildung der Lehramtsstudierenden essenziell. Praxisphasen oder Referendariate ermöglichen die unmittelbare Teilhabe am zweisprachigen Unterricht. Ergänzend wären spezifische Kurse und Fortbildungsprogramme für bereits tätige Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowie für Kindergartenleitungen sinnvoll. Ziel ist ein Paradigmenwechsel hin zu einer diversitätssensiblen Bildungseinrichtung, in der Zweisprachigkeit integraler Bestandteil des Alltags ist und nicht auf den DaM-Unterricht beschränkt bleibt. Eltern und Träger der Bildungseinrichtungen müssen in ein solches Vorhaben selbstverständlich aktiv einbezogen werden.

LITERATUR

Baker, Colin. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3. Aufl.). Clevedon: Multilingual Matters.

Benmamoun, Elabbas; Montrul, Silvina, & Polinsky, Maria. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics, 39*(3–4), 129–181.

Boeckmann, Klaus-Börge; Aalto, Eija; Abel, Andrea; Atanasoska, Tatjana, & Lamb, Terry. (2011). *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld*. Council of Europe Publishing.

Busse, Vera, & Göbel, Kerstin. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35*(3), 427–439.

Byram, Michael. (1993). Bilingual or bicultural education and a case of the German minority in Denmark. In Hugo Baetens Beardsmore (Hrsg.), *European models of bilingual education* (S. 54–65). Multilingual Matters.

Chilla, Solveig, & Niebuhr-Siebert, Sandra. (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Kohlhammer.

Cummins, Jim. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism, 19*, 197–205.

Cummins, Jim. (1982). Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In James Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34–43). Königshausen & Neumann.

Cummins, Jim. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Charlene Rivera (Hrsg.), *Language proficiency and academic achievement* (S. 2–19). Multilingual Matters.

Cummins, Jim. (1995). Heritage language teaching in Canadian schools. In Ofelia Garcia & Colin Baker (Hrsg.), *Policy and practice in bilingual education: A reader extending the foundations* (S. 134–138). Multilingual Matters.

Döpke, Susanne. (1998). Can the principle of 'one person – one language' be disregarded as unrealistically elitist? *Australian Review of Applied Linguistics, 21*(1), 41–56.

Freeman, Rebecca. (1998). *Bilingual education and social change*. Multilingual Matters.

Garcia, Ofelia, & Li, Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Palgrave Pivot.

Garcia, Ofelia. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Blackwell.

Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In Tej K. Bhatia & William Ritchie (Hrsg.), *Handbook of bilingualism and multiculturalism* (S. 547–576). Blackwell.

Gogolin, Ingrid. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

Graf, Peter. (1987). *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Migrantenkindern*. Hueber.

Harr, Andrea-Katharina; Liedke, Martina, & Riehl, Claudia Maria. (2018). *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. J. B. Metzler.

Kneip, Matthias. (2000). *Die deutsche Sprache in Oberschlesien. Untersuchungen zur politischen Rolle der deutschen Sprache als Minderheitensprache in den Jahren 1921–1998.* Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund.

Le Pape Racine, Christine. (2007). Erfolgreich über Immersion zur Sache und Mehrsprachigkeit. In *Dokumentation der Fachtagung „Erfolgreich über Immersion zur Mehrsprachigkeit in der Euroregion Neisse-Nisa-Nysa"* (S. 17–35). Bildungsnetzwerk PONTES, PONTES-Werkstatt „Nachbarschaft und Sprache" der Euro-Schulen Görlitz/Zittau, Domowina – Bund Lausitzer Sorben e.V.

Lemańczyk, Magdalena, & Baranowski, Mariusz. (2020). *Mniejszość niemiecka w województwie opolskim jako wartość dodana*. Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.

Lindholm, Kathryn. (1997). Two-way bilingual education programs in the United States. In Jim Cummins & David Corson (Hrsg.), *Bilingual education. Encyclopedia of language and education 5* (S. 271–280). Springer.

List, Gudula. (2004). Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit: psychologisch. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 132–138). Tübingen.

MacNeil, Morag. (1994). Immersion models in use in Gaelic medium education in Scotland. In Christer Lauren (Hrsg.), *Evaluating European immersion programs. From Catalonia to Finland, Tutkimuksia 185* (S. 128–136). Vaasa.

Mehlhorn, Grit. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 23–29). Springer VS.

Morgen, Daniel. (1997). Zweisprachige Schulen im Elsaß. In *Bilingualer Unterricht oder Immersion? Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997–06.03.1997* (S. 77–99). Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für Auslandsschulwesen.

Olpińska-Szkiełko, Magdalena. (2013). *Bilinguale Kindererziehung: ein Konzept für den polnischen Kindergarten*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytet Warszawski.

Pérez, Bertha. (2004). *Becoming biliterate. A study of two-way bilingual immersion education.* Lawrence Erlbaum Associates.

Reich, Hans Heinrich, & Roth, Hans-Joachim. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Abgerufen am 26. Juli 2024, von https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf

Roche, Jörg. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie.* Narr Francke Attempto.

Ronjat, Jules. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue.* Librairie Ancienne H. Champion.

Rothweiler, Monika, & Ruberg, Tobias. (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 12*. Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen am 26. Juli 2024, von https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuberg_Internet.pdf

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. *Dz.U. 2017 poz. 356.*

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. *Dz.U. 2017 poz. 1627.*

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli. *Dz.U. 2019 poz. 502.*

Sarter, Heidemarie. (2013). *Mehrsprachigkeit und Schule: Eine Einführung.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schuler, Rebecca; Guadatiello, Angela; Scharfenberg, Jonas; Weiß, Sabine, & Kiel, Ewald. (2022). Der Weg vom monolingualen Habitus zur diversitätssensiblen Schule – zentrale Ressourcen zur Ermöglichung von Teilhabe aus Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, 38*(1+2), 126–141.

Schuleinrichtungen (o. J.). In *Supereule. Bildungsplattform der deutschen Minderheit in Polen*. Abgerufen am 26. Juli 2024, von https://supereule.pl/de/schuleinrichtungen/

Tajmel, Tanja. (2019). Wenigersprachigkeit – ein Beitrag zur Diskursumkehr. *ÖDaF-Mitteilungen Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 35*(1+2), 23–32.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. *Dz.U. z 2024 r. poz. 737*.

Utri, Reinhold. (2009). Bilinguale Erziehung – neue Herausforderungen und Lösungen aus linguistischer Sicht. *Glottodidactica, 35*, 35–48.

Wode, Henning. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Hueber.

Ziaja, Ryszard. (2024). Wege zur Förderung national-kultureller Identität im deutschen Minderheitenunterricht. *Roczniki Humanistyczne, LXXII*(10), 107–120.

Ryszard Ziaja, **Dr.**, wissenschaftlich-didaktischer Mitarbeiter am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Opole. Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachenerwerb, Minderheitensprachen, Glottodidaktik, kognitive Linguistik, Diskurslinguistik.

Kontakt: ryszard.ziaja[at]uni.opole.pl

ZITIERNACHWEIS:

Ziaja, Ryszard. (2026). Konzeptionelle Überlegungen zu zweisprachigen Realisierungsformen von Deutsch als Minderheitensprache im Kindergarten. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 131–144. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-08

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 145–160
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-09

OPEN ACCESS
CC BY SA

Sprachwissenschaft / Glottodidaktik

PIOTR A. OWSIŃSKI | ORCID: 0000-0001-7862-3345
Uniwersytet Jagielloński (Kraków)
Instytut Germanistyki i Nordystyki

ZWISCHEN SPRACHE UND KULTUR: PRAGMALINGUISTISCHE HERAUSFORDERUNGEN IN NARRATIVEN KURZTEXTEN MIT BEZUG ZUR SCHWEIZ (DAF A1–A2)

Abstract

Der Beitrag untersucht pragmalinguistische und kulturelle Herausforderungen in didaktischen Erzähltexten über die Schweiz, die für Deutschlernende auf den Niveaustufen A1–A2 konzipiert sind. Im Fokus der Analyse stehen narrative Texte, die trotz einfacher grammatischer Strukturen eine hohe pragmatische und kulturelle Komplexität aufweisen. Anhand ausgewählter Textpassagen werden Phänomene wie konventionalisierte Sprechakte, kolloquiale Ausdrucksweisen, implizite kulturelle Bedeutungen sowie schweizspezifische kommunikative Normen untersucht. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Frage, inwiefern diese Elemente für Lernende potenzielle Verstehens- und Produktionsschwierigkeiten darstellen und welche Formen des pragmatischen Transfers auftreten können. Die Analyse zeigt, dass narrative Authentizität einerseits das pragmatische Bewusstsein fördern kann, andererseits jedoch gezielte didaktische Unterstützung erfordert. Abschließend werden didaktische Implikationen für den DaF-Unterricht formuliert, die Lehrenden helfen sollen, pragmatische und interkulturelle Kompetenzen bei Lernenden systematisch zu entwickeln.

Schlüsselwörter

Pragmalinguistik, didaktische Erzähltexte, Deutsch als Fremdsprache, pragmatische Kompetenz, Schweiz

BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE: PRAGMALINGUISTIC CHALLENGES IN NARRATIVE SHORT TEXTS RELATED TO SWITZERLAND (GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE A1–A2)

Abstract

This article examines pragmalinguistic and cultural challenges in didactic narrative texts about Switzerland designed for learners of German as a foreign language at the A1–A2 levels. The analysis focuses on narrative texts which, despite their grammatical simplicity, exhibit a high degree of pragmatic and cultural complexity. Selected text passages are analyzed with regard to phenomena such as conventionalized speech acts, colloquial expressions, implicit cultural meanings, and Switzerland-specific communicative norms. Particular attention is paid to the extent to which these elements may cause comprehension and production difficulties for learners and to the role of pragmatic transfer. The findings indicate that narrative authenticity can enhance learners' pragmatic awareness, while at the same time requiring targeted pedagogical support. The article concludes with didactic implications for teaching German as a foreign language, emphasizing the systematic development of learners' pragmatic and intercultural competence.

Keywords

pragmalinguistics, didactic narrative texts, German as a foreign language, pragmatic competence, Switzerland

MIĘDZY JĘZYKIEM A KULTURĄ: PRAGMALINGWISTYCZNE WYZWANIA W KRÓTKICH TEKSTACH NARRACYJNYCH O TEMATYCE SZWAJCARSKIEJ (DAF A1–A2)

Abstrakt

Autor artykułu bada pragmalingwistyczne i kulturowe wyzwania w dydaktycznych opowiadaniach o Szwajcarii przeznaczonych dla uczących się niemieckiego jako języka obcego na poziomach A1–A2. W analizie skoncentrowano się na tekstach narracyjnych, które mimo prostych struktur gramatycznych wykazują wysoką złożoność pragmatyczną i kulturową. Na wybranych fragmentach tekstu badane są zjawiska takie jak konwencjonalne akty mowy, kolokwialne wyrażenia, ukryte znaczenia kulturowe oraz typowe dla szwajcarskiej odmiany języka normy komunikacyjne. Szczególną uwagę poświęcono temu, w jakim stopniu te elementy mogą sprawiać uczącym się trudności w rozumieniu i produkcji językowej oraz jakie mechanizmy transferu pragmatycznego mogą wystąpić. Wyniki wskazują, że autentyczność narracji może wzmacniać świadomość pragmatyczną uczących się,

ale jednocześnie wymaga ukierunkowanego wsparcia dydaktycznego. Artykuł kończy się omówieniem implikacji metodycznych dla nauczania niemieckiego jako języka obcego, podkreślając systematyczne rozwijanie kompetencji pragmatycznej i interkulturowej uczniów.

Słowa kluczowe

pragmalingwistyka, opowiadania dydaktyczne, niemiecki jako język obcy, kompetencja pragmatyczna, Szwajcaria

1 EINLEITUNG UND THEORETISCHE VORBEMERKUNGEN

Die Förderung kommunikativer und pragmatischer Kompetenzen erlangte in der modernen Fremdsprachendidaktik zentrale Bedeutung (vgl. Canale & Swain, 1980; Bygate, 1987; Bachman, 1990). Sprachunterricht wird nicht mehr ausschließlich als Vermittlung grammatischer oder lexikalischer Kenntnisse verstanden, sondern als ein Prozess, der Lernenden die Fähigkeit vermittelt, Sprache in sozialen, kulturellen und situativen Kontexten angemessen einzusetzen (vgl. Widdowson, 2003; Schulz, 2007). In diesem Zusammenhang gewinnen narrative Kurztexte[1] als didaktisches Material zunehmend an Relevanz. Sie ermöglichen Lernenden, sprachliches Handeln in authentischen Situationen zu beobachten, wiederkehrende Interaktionsmuster zu erkennen und sowohl pragmatische als auch kulturelle Nuancen wahrzunehmen (vgl. Skehan, 1998; Ellis, 2003; Schulz, 2007). Besonders wertvoll sind Texte, die regionale Sprachvarietäten wie das Schweizerdeutsch abbilden, da sie sprachliche Variation, kulturelle Besonderheiten und pragmatische Strategien vermitteln, die in standardisierten Lehrwerken häufig nur eingeschränkt vertreten sind (vgl. LoCastro, 2003; Taguchi, 2012). So fördern narrative Kurztexte das Bewusstsein für pragmatische Nuancen sowie die interkulturelle Sensibilität der Lernenden und bereiten sie auf die Vielfalt realer Sprachpraxis vor.

Die theoretische Grundlage für den Einsatz narrativer Texte bildet das Modell kommunikativer Kompetenz, das die Fähigkeit umfasst, Sprache situationsangemessen und sozial kompetent zu gebrauchen sowie sowohl grammatische als auch pragmatische Aspekte zu berücksichtigen (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990). Innerhalb dieses Modells spielt

1 Im Folgenden wird der Begriff ‚Kurztext' in Anlehnung an die textlinguistische Terminologie als Oberbegriff für kurze, in sich geschlossene sprachliche Einheiten verwendet. Davon abzugrenzen ist der didaktisch orientierte Begriff ‚narrativer Kurztext', der kurze erzählende Texte bezeichnet, die im Fremdsprachenunterricht gezielt zur Förderung pragmatischer und interkultureller Kompetenzen eingesetzt werden. Im vorliegenden Beitrag werden die Begriffe ‚narrative Kurztexte', ‚kurze Erzählungen' und ‚narrative Texte' synonym verwendet, sofern sie kurze erzählende Textformen im DaF-Kontext bezeichnen.

die pragmatische Kompetenz eine Schlüsselrolle: Sie befähigt Lernende, Sprechakte[2] korrekt zu realisieren, Höflichkeitsstrategien angemessen zu nutzen und konversationelle Implikaturen zu verstehen (vgl. Kasper, 1997; Blum-Kulka & House, 1990). Empirische Studien zeigen, dass Lernende auf niedrigeren Niveaustufen oft Schwierigkeiten haben, implizite Bedeutungen, kulturelle Konventionen oder regionale Varianten zu interpretieren (vgl. Taguchi, 2007; LoCastro, 2003, 2012). Narrative Kurztexte bieten hierfür ein besonders geeignetes didaktisches Instrument, da sie realitätsnahe Situationen, rekurrente Interaktionsmuster und konventionelle Wendungen darstellen, die eine Analyse sprachlichen Handelns im Kontext ermöglichen.

Durch die Auseinandersetzung mit narrativen Kurztexten können Lernende sprachliche Strukturen, pragmatische Funktionen und kulturelle Dimensionen miteinander verknüpfen. Sie erhalten einen realitätsnahen Zugang zur Sprache, entwickeln ein Bewusstsein für pragmatische Nuancen und legen damit die Grundlage für interkulturelle Kompetenz. In dieser Verbindung stellen narrative Kurztexte ein äußerst wertvolles Instrument der modernen Glottodidaktik dar.

2 FORSCHUNGSZIEL, UNTERSUCHUNGSMATERIAL UND METHODISCHES VORGEHEN

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Untersuchung pragmatischer und kulturell kontextualisierter Sprachverwendung in narrativen Lehrtexten für Deutschlernende auf den Niveaustufen A1–A2. Im Brennpunkt steht die Frage, wie sprachliche Mittel innerhalb kurzer Erzählungen funktional eingesetzt werden, um typische Sprechakte, sozial etablierte Gesprächsmuster, registerbezogene Entscheidungen sowie implizite Bedeutungen zu modellieren. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Darstellung kultureller und regionaler Handlungsmuster des deutschsprachigen Raums, die in narrativen Materialien implizit vermittelt werden. Ziel ist es, aufzuzeigen, inwiefern narrative Texte pragmatische Kompetenz in authentischen, alltagsnahen Kontexten erfahrbar machen.

Die Analyse stützt sich auf eine Auswahl von zwei Erzählungen aus der Publikation *Niemiecki A1–A2. Krótkie historie dla początkujących* (2025) von Sylwia Niemiec: *Begegnung bei*

2 Die Untersuchung der Sprechakte basiert auf der Sprechakttheorie von Austin (1962) und der darauf aufbauenden Klassifikation von Searle (1970). Als analytische Grundlage dient insbesondere die Unterscheidung zwischen repräsentativen, direktiven, kommissiven, expressiven und deklarativen Sprechakten. Die Zuordnung der sprachlichen Äußerungen erfolgt funktional und kontextbezogen unter Einbeziehung ihrer kommunikativen Zielsetzung innerhalb der jeweiligen Interaktionssituation.

der Alpabfahrt und von Roksoliana Stasenko: *Sturm über dem Bodensee*[3]. Diese Geschichten wurden explizit ausgewählt, weil sie den alltäglichen Sprachgebrauch in dialogischen Interaktionen abbilden und gleichzeitig kulturell spezifische Muster im schweizerischen Kontext vermitteln. Emblematisch für diese Texte ist die Kombination von narrativen Passagen und dialogischen Sequenzen, in denen sprachliches Handeln zwischen den Figuren sichtbar wird. Die Dialoge dienen dabei als zentrales Untersuchungsmaterial, da sie wiederkehrende kommunikative Situationen, pragmatisch relevante Sprechakte und emotional markierte Reaktionen repräsentieren. Thematisch greifen die Erzählungen auf Alltagsszenarien in privaten und öffentlichen Kontexten zurück, etwa familiäre Begegnungen, informelle Gespräche, Freizeitaktivitäten oder überraschende Ereignisse. Die Texte illustrieren darüber hinaus sprachliche Variation über verschiedene Regionen des deutschsprachigen Raums hinweg und machen so regionale Unterschiede sowie registerbezogene Besonderheiten implizit erfahrbar.

Für die Untersuchung wurde ein qualitativ-deskriptiver Ansatz gewählt, der die systematische Erfassung und Analyse der pragmatischen Funktionen und der kulturellen Verankerung der sprachlichen Mittel ermöglicht, ohne jedoch die Wirksamkeit der Texte auf Lernende empirisch zu prüfen. Die methodische Vorgehensweise orientiert sich an etablierten Kategorien der Pragmalinguistik (Levinson, 1983; Thomas, 1995; Mey, 2001) sowie an einschlägigen Empfehlungen für die Materialanalyse im DaF-Unterricht (Bardovi-Harlig, 2001; Kasper, 1997). Die Analyse erfolgt in mehreren Schritten: Zunächst werden die dialogischen Passagen transkribiert und in pragmatische Einheiten segmentiert. Anschließend erfolgt die Kodierung der Äußerungen nach pragmatischen Funktionen, etwa Bewertungsakte, Äußerungen von Emotionen, Bitten, Ablehnungen oder Zustimmungen. Parallel dazu werden kontextuelle Parameter mit einbezogen, darunter die Beziehung der Figuren, die soziale Situation, die kommunikative Absicht und kulturelle Hinweise im Text. Schließlich werden die kodierten Daten synthetisiert, um sich wiederholende Muster, registerbezogene Entscheidungen und kulturell spezifische Handlungsmuster sichtbar zu machen.

Die Untersuchung orientiert sich an folgenden Kategorien: (1) Sprechakte: Unterscheidung zwischen explizit formulierten und implizit angedeuteten Akten; (2) konversationelle Routinen und Standardformulierungen: Analyse typischer Dialogmuster, Höflichkeitsstrategien

3 Obgleich diese Erzählung in Lindau am Bodensee verortet ist, kann ihr sprachlich-pragmatischer Gehalt im Kontext der Schweiz analysiert werden. Die Bodenseeregion ist durch intensive grenzüberschreitende Kontakte mit der Schweiz geprägt, wodurch alltägliche Interaktionen, pragmatische Routinen und kulturelle Handlungsmuster ähnliche Strukturen wie im Schweizerdeutsch aufweisen. Insbesondere die Darstellung dialogischer Sequenzen, Höflichkeitsstrategien und interaktiver Sprechakte lässt sich daher auf die sprachpraktische Situation in der Schweiz übertragen. Die Erzählung ermöglicht DaF-Lernenden, regionale Varietäten, kontextabhängige Sprachhandlungen und kulturelle Nuancen kennenzulernen, die auch im schweizerischen Alltag vorkommen, und unterstützt so die Zielsetzung, pragmatische Kompetenz in einem interkulturell relevanten Rahmen zu vermitteln.

und Reaktionsschemata; (3) Register und sprachliche Variation: Untersuchung formellen vs. informellen Sprachgebrauchs, kolloquialer Ausdrücke, Dialektmerkmale und regionaltypischer Wendungen; (4) Implikaturen und kontextabhängige Bedeutungen: Erfassung nicht wörtlich formulierter, aber für das Verständnis wesentlicher Informationen; (5) kulturelle Einbettung: Sichtbarmachung kulturell relevanter Handlungsmuster, interaktioneller Normen und typischer Verhaltensweisen.

Durch diese strukturierte Vorgehensweise lässt sich exemplarisch nachvollziehen, wie kurze narrative Texte im DaF-Anfangsunterricht pragmatische und kulturell eingebettete Sprachgebrauchsmuster modellieren und Lernenden ermöglichen, Sprache als funktionales, soziales Handeln zu erleben.

3 NARRATIVE TEXTE ALS INSTRUMENT PRAGMATISCHER UND INTERKULTURELLER KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

Dieses Kapitel untersucht die narrativen Texte (*Begegnung bei der Alpabfahrt* und *Sturm über dem Bodensee*) daraufhin, wie kurze Erzählungen im DaF-Anfangsunterricht (A1–A2) pragmatische und interkulturelle Kompetenzen fördern können. Im Mittelpunkt steht die funktionale Ausgestaltung sprachlichen Handelns, insbesondere die Realisierung typischer Sprechakte, interaktionaler Strukturen und nicht expliziter Bedeutungen vor dem Hintergrund kultureller Rahmungen. Mittels pragmalinguistischer Analyse werden Registervariation, soziale Einbettung und die Verknüpfung von sprachlicher Form und kultureller Bedeutung systematisch erfasst, um zu verdeutlichen, wie narrative Kurztexte DaF-Lernenden die Teilnahme an realitätsnahen Kommunikationssituationen eröffnen und sprachliche wie interkulturelle Kompetenzen integrativ vermitteln.

3.1 *BEGEGNUNG BEI DER ALPABFAHRT*

Die Erzählung *Begegnung bei der Alpabfahrt* von Sandra Niemiec stellt ein besonders geeignetes Material dar, um die pragmatischen und kulturellen Dimensionen sprachlichen Handelns im DaF-Anfangsunterricht auf den Niveaustufen A1–A2 zu vermitteln. Im Zentrum der Untersuchung stehen die dialogischen Sequenzen, die typische Sprechakte wie Begrüßungen, Informationsweitergaben, Angebote, Bitten, Zustimmungen sowie Ausdrucksformen von Emotionen und Bewertungen repräsentieren. So wird die Hauptprotagonistin Alice bei ihrer Ankunft in der Pension von Wirtin Martha mit den Worten „Guten Tag! Sie sind bestimmt Alice“ und „Ich bin Martha. Willkommen in Blatten“ (S. 98) begrüßt, wodurch ein Akt der Höflichkeit und der sozialen Orientierung vollzogen wird, der gleichzeitig die Grundlage für weitere Interaktionen legt. In dieser Szene lassen sich sowohl pragmatische

Funktionen als auch sozial-kulturelle Signale erkennen: Martha signalisiert Freundlichkeit, Zugänglichkeit und die Bereitschaft zur Unterstützung, während Alice auf ihre neue Umgebung reagiert („Endlich bin ich angekommen. Hier finde ich bestimmt Ruhe", S. 98), was einen impliziten Hinweis auf ihre emotionale und psychologische Verfassung gibt.

Die Struktur der Dialoge ist überwiegend wiederholbar und sequenziell aufgebaut, wodurch Lernende imstande sind, kommunikative Routinen zu erkennen und zu üben. Typische Frage-Antwort-Sequenzen, in denen pragmatische Funktionen, informative Inhalte und humorvolle oder emphatische Kommentare miteinander kombiniert werden, illustrieren dies besonders deutlich, z. B. „Was ist das? – Die Kühe, Schafe und Ziegen kommen dann zurück. – …und Apfelkuchen!" (S. 100). Der Text zeigt zudem die Bedeutung von Implikaturen: Alice äußert ihre Selbstbestimmung und ihr Bedürfnis nach Ruhe („Ich möchte ich selbst sein. Verstehst du?", S. 104), während Marianne, die als Rivalin von Alice auftritt, eifersüchtig und wettbewerbsorientiert reagiert („Warum redest du mit ihr?", S. 102), ohne dass die Spannung zwischen den Figuren direkt ausgesprochen wird. Diese nicht-verbalisierten Bedeutungen erlauben es Lernenden, kontextabhängige Nuancen der Kommunikation zu identifizieren und die Rolle impliziter Signale im Alltagssprachgebrauch zu verstehen.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die kulturelle Einbettung der Handlung, die das Fest der Alpabfahrt, regionale Trachten und kulinarische Bräuche umfasst. Die narrative Darstellung von lokalen Traditionen („Viele Dorfbewohner tragen schöne traditionelle Trachten", S. 100; „Raclette, Bauernbrot, verschiedene Arten von Kuchen, Bratwürste, Schinken, frische Salate", S. 105) vermittelt den Lernenden authentische Einblicke in den Alltag und die Festkultur in einer Schweizer Berggemeinde. Überdies zeigen die Interaktionen zwischen den Dorfbewohnern, Alice und Marianne die sozialen Normen und Werte der Gemeinschaft: Das Eingreifen der Dorfbewohner während des Konflikts („Schäm dich, Marianne", „Alice ist unser Gast", S. 106) verdeutlicht Regeln des angemessenen Verhaltens, soziale Solidarität und kollektive Bewertung von Handlungen.

Die Analyse der sprachlichen Mittel offenbart auch Registervariation und Stilnuancen. Formelle, höfliche Ausdrücke finden sich in Marthas Umgang mit Alice (z. B. „Wenn Sie etwas brauchen, bin ich unten", S. 99), während informelle, spontane Sprache in den Gesprächen zwischen Alice und Peter, einer weiteren Figur, dominiert („Mal sehen!", S. 103; „Okay", S. 106). Außerdem illustrieren dialogische Interaktionen die Realisierung emotionaler Sprechakte, wie Komplimente und Bekundungen von Wertschätzung (z. B. „Du hast mir heute imponiert", S. 104), die sowohl die Beziehung zwischen den Figuren als auch die emotionale Atmosphäre der Handlung prägen.

3.2 *STURM ÜBER DEM BODENSEE*

Die Erzählung von Stasenko stellt ebenfalls ein reichhaltiges Material für die pragmalinguistische Analyse im DaF-Unterricht auf den Niveaustufen A1–A2 dar, da sie eine Vielzahl kommunikativer Funktionen in authentischen Alltags- und Freizeitkontexten modelliert. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen auch die interaktiven Gesprächssequenzen, die sprachlichen Ausdrucksmittel zur Vermittlung von Emotionen und Bewertungen sowie die Integration in lokale und kulturelle Rahmenbedingungen. Die narrative Handlung zeigt die junge Protagonistin Lara, die ihre Osterferien am Bodensee verbringt, sowie ihren Cousin Tobias, mit dem sie enge familiäre Bindungen pflegt. Bereits in der Eröffnungsszene wird durch Laras Selbstäußerungen und innere Monologe („So schön ist das Wetter heute, Und endlich habe ich ein paar Tage frei", S. 123) die emotionale Lage der Figur sowie ihre Motivation deutlich, die Ferien als besondere Erfahrung zu gestalten. Hier lassen sich implizite kommunikative Funktionen erkennen, weil die sprachlichen Mittel sowohl die Stimmungsdarstellung veranschaulichen als auch auf die soziale Orientierung im Dialog vorbereiten.

Die Dialoge zwischen Lara und Tobias illustrieren typische Sprechakte wie Begrüßungen, Zustimmung, Ausdruck von Freude und Unsicherheit. Beispielsweise zeigt Tobias' Begrüßung „Hallo Lara! Endlich sehen wir uns!" (S. 124) Höflichkeit, emotionale Nähe und familiäre Vertrautheit, während Laras Antwort „Ja, total! Das Wetter ist perfekt!" (S. 124) sowohl Zustimmung als auch Begeisterung zum Ausdruck bringt. Die Sequenzen enthalten weiterhin informelle sprachliche Register und idiomatische Wendungen, die für familiäre Interaktionen im Freizeitkontext charakteristisch sind. Auch humorvolle Missverständnisse, wie die Bemerkung einer älteren Passantin „So ein nettes Paar" (S. 124) und die Korrektur dazu „Wir sind kein Paar, wir sind Cousin und Cousine!" (S. 124), verdeutlichen die pragmatische Funktion von Klärung, die soziale Rollen präzisiert und gleichzeitig humorvolle Kommunikation fördert.

Hervorzuheben ist die Darstellung von Handlungen in realitätsnahen, kulturell geprägten Umgebungen. Der Bootsverleih am Bodensee, die Wahl zwischen Tretboot und Ruderboot sowie die Hinweise des Bootsverleihers auf mögliche Wetteränderungen („Im Moment ist es ruhig. Aber gegen Nachmittag kann es einen Sturm geben", S. 125) liefern Lernenden authentische Kontexte für das Erkennen und Interpretieren von Instruktionen, Warnungen und Handlungsempfehlungen in realen Kommunikationssituationen. Die Einbindung von Handlungskontexten, die zugleich Freizeitaktivität, Naturerlebnis und Sicherheitsbewusstsein verbinden, ermöglicht die Analyse von pragmatischen Routinen wie Zustimmung, Befolgung von Instruktionen und Koordination im Dialog. So zeigt Tobias' Anleitung an Lara („Hier trittst du stärker, da lenkst du leicht nach rechts oder links", S. 126) nicht nur die Vermittlung sprachlicher Handlungen, sondern auch die sprachliche Realisierung von Hilfs- und Unterstützungsakten.

Die Erzählung macht zudem emotionale Sprechakte und deren pragmatische Funktionen sichtbar. Laras Reaktionen auf den aufziehenden Sturm und den Verlust ihres Glücksbringers („Meine Ente!“, „Ich habe ein bisschen Angst. Was passiert, wenn der Sturm uns mitten am Wasser erwischt?“, S. 128) zeigen Angst, Sorge und emotionale Bindung an Objekte, während Tobias' beruhigende und koordinierende Äußerungen („Nur ruhig bleiben, ich bin bei dir. Wir schaffen das“, S. 128) den Einsatz von Sicherheitssignalen und die Regulierung sozialer Interaktionen aufzeigen. Die Kombination von verbaler Kommunikation und inneren Monologen der Figuren erlaubt Lernenden, die Beziehung zwischen sprachlicher Form, Funktion und emotionaler Bedeutung zu erkennen.

Die narrative Struktur unterstützt zudem die Entwicklung interkultureller und situativer Kompetenz: Die Handlung am Bodensee vermittelt kulturelle und geographische Informationen, die spezifisch für die Region sind, wie Bootsverleih, Freizeitgestaltung auf dem See, Wetterphänomene und landschaftliche Wahrnehmungen („Die Sonne scheint auf das Wasser des Bodensees. Es glitzert wie tausend kleine Sterne“, S. 123). Gleichzeitig werden soziale Normen und Umgangsformen im Freizeitkontext modelliert, etwa durch gegenseitige Fürsorge, höfliche Anrede, Kooperation in Risikosituationen und geteilte Freude („Alles okay? Du warst schon so nervös“, S. 129).

Auch Realisierungen von Registervariation sind auffällig: Formelle Ausdrucksweisen erscheinen in den Instruktionen des Bootsverleihers („Kommt bitte spätestens in zwei Stunden zurück“, S. 125), während informelle, spontane Sprache in den Interaktionen zwischen Lara und Tobias vorherrscht („Willst du auch mal steuern?“, „Gern! Aber ich habe keine Ahnung wie“, S. 126). Zudem werden wiederkehrende Gesprächssequenzen und Routinen deutlich, z. B. Fragen nach dem Befinden, Rückmeldungen zu Handlungsschritten oder Kommentare zur Umwelt, die den Lernenden als wiederholbare Kommunikationsmuster dienen.

Das untersuchte Material zeigt exemplarisch, wie narrative Kurztexte im DaF-Unterricht die Verbindung von pragmatischer, emotionaler und interkultureller Kompetenz unterstützen können. Durch die Darstellung von regelmäßig auftretenden Interaktionsmustern, sozialen Rollen, kommunikativen Funktionen und kulturellen Praktiken in authentischen, alltagsnahen Situationen erhalten Lernende die Möglichkeit, sprachliches Handeln gezielt zu beobachten und darüber zu reflektieren (z. B. Dialoge zwischen Alice, Peter und Marianne im Festkontext; Laras Erfahrung auf dem Bodensee). Gleichzeitig erlaubt die narrative Einbettung in Natur-, Freizeit- und Familienszenarien die Wahrnehmung kultureller Normen, sozialer Regeln und impliziter Bedeutungen. So schaffen die Kurztexte einen ganzheitlichen Lernkontext, in dem Sprache als soziales und kulturelles Handeln erfahrbar wird und sowohl pragmatische Fähigkeiten als auch interkulturelle Sensibilität gezielt entwickelt werden können.

4 PRAGMATISCHE LERNPOTENZIALE NARRATIVER KURZTEXTE: EINE VERGLEICHENDE PERSPEKTIVE

Tabelle 1: Vergleichende Übersicht der pragmatischen und kulturellen Analyseergebnisse

Analysekategorie	*Begegnung bei der Alpabfahrt*	*Sturm über dem Bodensee*
dominierende Sprechakte	konfliktbezogene, expressive und evaluative Akte	kooperative, handlungssteuernde und beruhigende Akte
Funktion sprachlichen Handelns	soziale Positionierung und Konfliktaushandlung	gemeinsame Problembewältigung und Handlungskoordination
emotionale Dynamik	Eifersucht, Kränkung, soziale Spannung	Angst, Unsicherheit, Erleichterung
Charakter der Interaktionen	Konkurrenz und soziale Abgrenzung	Kooperation und Solidarität
kultureller Kontext	ritualisierte Gemeinschaft und soziale Normen	offene Freizeitkultur und transregionaler Raum
Funktion von Implikaturen	soziale Bewertung und indirekte Positionierung	Risikoanzeige und sicherheitsbezogene Andeutungen
pragmatischer Schwerpunkt	Konfliktregulation und soziale Hierarchie	sicherheitsbezogene Kommunikation und emotionale Regulation
didaktisches Potenzial	Sensibilisierung für soziale Dynamiken und kulturelle Normen	Förderung kooperativer Kommunikation und situativer Pragmatik

Die vergleichende Betrachtung der beiden narrativen Kurztexte *Begegnung bei der Alpabfahrt* und *Sturm über dem Bodensee* zeigt, dass trotz unterschiedlicher Handlungskonstellationen und thematischer Schwerpunkte ähnliche pragmatische Kategorien aktiviert werden, deren funktionale Ausprägung jedoch deutlich variiert. Die Analyse beweist, dass narrative Texte im DaF-Anfangsunterricht differente kommunikative Zielsetzungen modellieren, indem sie pragmatische Kompetenzen jeweils in spezifisch kontextualisierten Szenarien entfalten.

Ein zentraler Vergleichspunkt betrifft die dominierenden Typen von Sprechakten. In *Begegnung bei der Alpabfahrt* treten konfliktbezogene Sprechakte deutlich in den Vordergrund. Neben evaluativen und emotional expressiven Akten finden sich insbesondere Vorwürfe, Abwertungen, Unterbrechungen sowie konfrontative Stellungnahmen („Warum redest du mit ihr?, S. 102; „Du passt nicht hierher", S. 104), die im Rahmen sozialer Rivalität funktional

eingesetzt werden. Sprachliches Handeln dient hier vor allem der Aushandlung sozialer Positionen innerhalb einer Gemeinschaft. Demgegenüber ist *Sturm über dem Bodensee* primär durch kooperative und handlungskoordinierende Sprechakte geprägt. Aufforderungen, Warnungen und beruhigende Zusicherungen („Wir müssen so schnell wie möglich das Ufer erreichen", S. 127; „Nur ruhig bleiben, ich bin bei dir. Wir schaffen das", S. 128) erfüllen eine klar handlungssteuernde Funktion. Konflikt tritt nur marginal auf; stattdessen steht die gemeinsame Bewältigung einer Gefahrensituation im Zentrum.

Eng damit verbunden ist die unterschiedliche Funktion von Emotionen in beiden Texten. In *Begegnung bei der Alpabfahrt* sind Emotionen in erster Linie relational verankert und eng mit sozialen Bewertungen verbunden. Gefühle wie Eifersucht, Kränkung oder Bewunderung werden sprachlich explizit gemacht („Sie ist eifersüchtig und traurig", S. 103) und strukturieren die Interaktionen zwischen den Figuren. Emotionen fungieren hier als Auslöser und Verstärker sozialer Konflikte. In *Sturm über dem Bodensee* hingegen sind Emotionen situativ und ereignisbezogen motiviert. Angst, Unsicherheit und Erleichterung entstehen im Kontext einer äußeren Bedrohung („Ich habe ein bisschen Angst", S. 128; „Das war knapp", S. 129) und werden primär zur Regulation von Handlungen eingesetzt. Emotionale Äußerungen tragen dazu bei, Aufmerksamkeit zu lenken, Risiken zu benennen und solidarisches Verhalten zu stabilisieren.

Auch der Charakter der Interaktionen unterscheidet sich deutlich: Während *Begegnung bei der Alpabfahrt* ein komplexes Geflecht aus Konkurrenz, sozialer Abgrenzung und impliziter Hierarchiebildung entfaltet, steht in *Sturm über dem Bodensee* ein kooperatives Interaktionsmodell im Vordergrund. Im erstgenannten Kurztext manifestiert sich sprachliches Handeln als Mittel der sozialen Positionierung und Grenzziehung („Peter gehört mir!", S. 106), wobei Machtverhältnisse und Zugehörigkeit zur Gemeinschaft sprachlich ausgehandelt werden. Im zweiten Text hingegen sind die Interaktionen von Solidarität, gegenseitigem Vertrauen und Verantwortung geprägt („Sicherheit zuerst", S. 128), wodurch Sprache als Instrument kollektiver Problembewältigung erscheint.

Ein weiterer zentraler Vergleichspunkt betrifft den kulturellen Kontext, in den die jeweiligen Erzählungen eingebettet sind. *Begegnung bei der Alpabfahrt* ist fest in einem gemeinschaftlich geprägten, ritualisierten Ereignis verankert. Das traditionelle Fest mit Trachten, Musik und der Wahl der Alpkönigin bildet einen normativen Rahmen, innerhalb dessen sprachliches Handeln bewertet und sanktioniert wird. Die Gemeinschaft greift regulierend in den Konflikt ein („So benimmt man sich nicht", „Alice ist unser Gast", S. 106) und macht soziale Normen explizit. *Sturm über dem Bodensee* dagegen verortet die Handlung in einer transregionalen, offenen Freizeitlandschaft, die den Bodensee als grenzüberschreitenden Raum inszeniert. Kulturelle Praktiken manifestieren sich hier weniger in festen Ritualen als

vielmehr in alltäglichen Freizeitaktivitäten wie Bootfahren, Spazierengehen oder informellen Gesprächen, wodurch ein flexibler, weniger normativ strukturierter Kulturbegriff transportiert wird.

Schließlich zeigen sich markante Unterschiede in der Funktion von Implikaturen und impliziten Bedeutungen. In *Begegnung bei der Alpabfahrt* dienen implizite Äußerungen vor allem der sozialen Positionierung und Bewertung. Andeutungen, Pausen und nicht explizit formulierte Vorbehalte („Mal sehen", S. 103) transportieren Bedeutungen, die für das Verständnis der sozialen Dynamik zentral sind. In *Sturm über dem Bodensee* beziehen sich implizite Bedeutungen primär auf Risikoabwägung und Sicherheit. Die Warnung des Bootsverleihers oder Tobias' insistierendes Handeln deuten Gefahren an, ohne diese stets explizit auszubuchstabieren, und verlangen von den Lernenden eine kontextbasierte Interpretation.

Zusammenfassend zeigt der Vergleich der beiden Analysen, dass narrative Kurztexte im DaF-Unterricht verschiedene Facetten pragmatischer Kompetenz modellieren können: Während *Begegnung bei der Alpabfahrt* sprachliches Handeln als Mittel sozialer Aushandlung, Konfliktregulation und kultureller Normvermittlung präsentiert, fokussiert *Sturm über dem Bodensee* auf kooperative Interaktion, emotionale Selbstregulation und sicherheitsbezogene Kommunikation. Gerade diese kontrastive Anlage macht deutlich, wie vielfältig pragmatische und kulturelle Lernpotenziale narrativer Texte im Anfangsunterricht zu nutzen sind.

5 ABSCHLIESSENDE BETRACHTUNGEN UND FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN

Der vorliegende Beitrag hatte zum Ziel, das pragmatische und kulturelle Potenzial narrativer Kurztexte im DaF-Anfangsunterricht anhand einer qualitativ-deskriptiven Analyse exemplarisch aufzuzeigen. Im Zentrum der Untersuchung standen zwei kurze Erzähltexte, die sich in ihren Handlungskonstellationen, emotionalen Dynamiken und kulturellen Rahmungen deutlich voneinander unterscheiden, jedoch vergleichbare didaktische Funktionen erfüllen. Durch die Analyse dialogischer Sequenzen, dominierender Sprechakte, impliziter Bedeutungen sowie kulturell verankerter Handlungsmuster konnte herausgearbeitet werden, wie narrative Texte bereits auf den Niveaustufen A1–A2 zur Modellierung pragmatischer Kompetenz beitragen können.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass narrative Kurztexte in besonderer Weise geeignet sind, Sprache als soziales und kontextabhängiges Handeln erfahrbar zu machen. Beide untersuchten Texte stellen nicht isolierte sprachliche Formen in den Vordergrund, sondern betten sprachliche Mittel konsequent in nachvollziehbare Interaktionssituationen ein. Dadurch erhalten Lernende die Möglichkeit, kommunikative Funktionen wie Bewerten,

Reagieren, Warnen, Beruhigen oder Stellungnehmen im Zusammenhang mit konkreten sozialen und situativen Kontexten zu beobachten. Besonders deutlich wird, dass pragmatische Kompetenz nicht abstrakt vermittelt wird, sondern sich aus dem Zusammenspiel von sprachlicher Form, kommunikativer Intention, emotionaler Beteiligung und kulturellen Normen ergibt.

Die vergleichende Perspektive wies nach, dass unterschiedliche narrative Szenarien jeweils spezifische pragmatische Schwerpunkte aktivieren. Während *Begegnung bei der Alpabfahrt* vor allem konfliktbezogene Interaktionen, soziale Positionierungsprozesse und gemeinschaftlich regulierte Normen sichtbar macht, fokussiert *Sturm über dem Bodensee* kooperative Handlungsmuster, sicherheitsrelevante Kommunikation und emotionale Selbstregulation in einer Ausnahmesituation. Beide Texte verdeutlichen damit, dass pragmatische Kompetenz im DaF-Unterricht nicht eindimensional verstanden werden sollte, sondern diverse Facetten umfasst, die je nach Kontext unterschiedlich gewichtet sind.

Von besonderer Bedeutung ist zudem die Rolle kultureller Einbettung. Die Untersuchung bestätigte, dass kulturelle Inhalte in den untersuchten Texten nicht explizit didaktisiert, sondern implizit durch Handlungen, Routinen und soziale Erwartungen vermittelt werden. Traditionelle Feste, gemeinschaftliche Sanktionen oder alltägliche Freizeitpraktiken fungieren als kulturelle Rahmenbedingungen, innerhalb derer sprachliches Handeln zu interpretieren ist. Gerade diese implizite Form der Kulturvermittlung ermöglicht es Lernenden, kulturelle Muster nicht nur kognitiv zu erfassen, sondern sie als Bestandteil authentischer Interaktionen wahrzunehmen.

Aus glottodidaktischer Perspektive unterstreichen die Ergebnisse den hohen didaktischen Wert narrativer Kurztexte im Anfangsunterricht. Entgegen der Annahme, dass pragmatische und interkulturelle Kompetenz erst auf höheren Niveaustufen systematisch entwickelt werden könne, zeigen die Analysen, dass bereits einfache sprachliche Mittel ausreichen, um komplexe kommunikative Funktionen abzubilden. Narrative Texte bieten hierbei den Vorteil, dass sie sprachliche Reduktion mit inhaltlicher Dichte verbinden und dadurch auch für Lernende mit begrenzten sprachlichen Ressourcen zugänglich bleiben. Sie eröffnen einen Lernraum, in dem sprachliche Formen, Bedeutungen und kulturelle Kontexte integrativ erschlossen werden können. Für die Didaktik des DaF ergibt sich daraus die Implikation, narrative Texte stärker als zentrales Element im Unterricht einzusetzen – nicht nur zur Förderung des Leseverstehens, sondern gezielt zur Sensibilisierung für pragmatische Phänomene. Insbesondere dialogische Passagen eignen sich für die Analyse von Sprechakten, Höflichkeitsstrategien, impliziten Bedeutungen und emotionalen Ausdrucksformen. Durch geeignete didaktische Aufgaben können Lernende angeleitet werden, diese Phänomene zu beobachten, zu reflektieren und schrittweise in das eigene Sprachhandeln zu integrieren.

Tabelle 2: Pragmatische und interkulturelle Lernpotenziale narrativer Kurztexte im DaF-Unterricht

Analyseergebnisse	Didaktische Implikationen im DaF-Unterricht
dialogische Interaktionen modellieren authentisches Sprachhandeln	Förderung pragmatischer Sensibilität bereits auf A1–A2
konfliktbezogene und kooperative Sprechakte	Analyse unterschiedlicher Kommunikationsstrategien
implizite Bedeutungen und Implikaturen	Entwicklung kontextbezogener Interpretationskompetenz
emotionale Ausdrucksformen	Sensibilisierung für emotionale und relationale Kommunikation
kulturell eingebettete Handlungsmuster	Förderung interkultureller Wahrnehmung
regionale Sprachvarietäten	Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Diversität
narrative Kontexte	Verbindung sprachlicher Formen mit situativem Handeln

Der Beitrag versteht sich ausdrücklich nicht als Wirksamkeitsstudie, sondern als materialanalytische Untersuchung. Die Ergebnisse liefern daher keine Aussagen über den tatsächlichen Lernerfolg, sondern zeigen exemplarisch auf, welches pragmatische und kulturelle Lernpotenzial in narrativen Kurztexten angelegt ist. Gerade in dieser exemplarischen Perspektive liegt jedoch eine Stärke der Untersuchung, weil sie verdeutlicht, welche Aspekte bei der Auswahl und Analyse von Lehrmaterialien im DaF-Unterricht berücksichtigt werden sollten.

Der Ausblick eröffnet mehrere weiterführende Perspektiven. Zukünftige Forschung könnte die hier identifizierten pragmatischen Muster empirisch mit Lernerdaten verknüpfen, um zu untersuchen, inwieweit Lernende diese Strukturen tatsächlich wahrnehmen und in ihr eigenes Sprachhandeln übernehmen. Ebenso wäre eine systematische Vergleichsstudie mit narrativen Texten aus unterschiedlichen Lehrwerken oder mit anderen Textsorten – etwa dialogischen Hörtexten oder multimodalen Materialien – denkbar. Darüber hinaus könnte die Rolle regionaler Varietäten und transkultureller Räume weiter vertieft werden, um das Zusammenspiel von Sprache, Identität und kultureller Zugehörigkeit im DaF-Unterricht differenzierter zu erfassen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass narrative Kurztexte ein erhebliches, bislang noch nicht ausgeschöpftes Potenzial für die Förderung pragmatischer und interkultureller Kompetenz im DaF-Anfangsunterricht besitzen. Sie ermöglichen einen ganzheitlichen Zugang

zu Sprache, der über die Vermittlung formaler Strukturen hinausgeht und Lernenden erlaubt, sprachliches Handeln als sozial, emotional und kulturell eingebettetes Phänomen zu verstehen. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag zu einer kompetenzorientierten, kontextsensiblen und kommunikativen Fremdsprachendidaktik.

LITERATUR

Austin, John L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bardovi-Harlig, Kathleen. (2001). Evaluating the empirical evidence. Grounds for instruction in pragmatics? In Kenneth R. Rose & Gabriele Kasper (Hrsg.), *Pragmatics in language teaching* (S. 13–32). Cambridge University Press.

Blum-Kulka, Shoshana, & House, Juliane. (1990). Cross-cultural and situational variation in requesting behavior. In Shoshana Blum-Kulka, Juliane House, & Gabriele Kasper (Hrsg.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (S. 123–154). Ablex.

Bygate, Martin. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Canale, Michael, & Swain, Merrill. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

Ellis, Rod. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Kasper, Gabriele. (1997). Can pragmatic competence be taught? (NetWork #6). University of Hawai'i at Mānoa. https://nflrc.hawaii.edu/publications/view/nw06/

Levinson, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

LoCastro, Virginia. (2003). *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*. The University of Michigan Press.

LoCastro, Virginia. (2012). *Pragmatics for language educators: A sociolinguistic perspective*. Routledge.

Mey, Jacob L. (2001). *Pragmatics: An introduction*. Blackwell.

Niemiec, Sylwia. (2025). Begegnung bei der Alpabfahrt. In Ewa Leszczyńska & Patryk Łapiński (Hrsg.), *Niemiecki A1–A2. Krótkie historie dla początkujących* (S. 98–105). Edgard.

Schulz, Renate A. (2008). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals, 40*(1), 9–26. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02851.x

Searle, John R. (1970). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Skehan, Peter. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Stasenko, Roksoliana. (2025). Sturm über dem Bodensee. In Ewa Leszczyńska & Patryk Łapiński (Hrsg.), *Niemiecki A1–A2. Krótkie historie dla początkujących* (S. 123–131). Edgard.

Taguchi, Naoko. (2012). *Context, individual differences and pragmatic competence*. Multilingual Matters.

Thomas, Jenny A. (1995). *Meaning in interaction. An introduction to pragmatics*. Longman.

Widdowson, Henry G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press.

Piotr A. Owsiński, **Univ.-Prof., Dr. habil.**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik und Nordistik an der Jagiellonen-Universität in Kraków. Forschungsschwerpunkte: Geschichte der deutschen Sprache, historische Grammatik des Deutschen, Graphematik von mhd. und fnhd. Texten, historische Phonologie und Morphologie, historische Textlinguistik und Textsortenlinguistik, Soziolinguistik, Fachsprachen, Lehnwortforschung, Übersetzung, Onomastik, sprachliches Weltbild und DaF. Wichtigere Publikationen: *Graphematische Untersuchungen zur ostdeutschen Apostelgeschichte aus dem 14. Jahrhundert* (Frankfurt a. M. 2017); *Geschichte des Deutschen für jedermann. Wissenschaftliche Materialien und Lehrmittel zur Einführung in die Geschichte der deutschen Sprache* (Kraków 2019); *Textlinguistische und phonematisch-graphematische Untersuchung der Achtvermerke im Schweidnitzer Proskriptionsbuch aus dem 14. und 15. Jahrhundert* (Berlin 2024); Mitautor: *Sprache der deutschsprachigen Kanzleien in der frühneuhochdeutschen Zeit im südlichen Ostseeraum. Teil 2. Morphologische Ebene. Zu den Kategorien des Adjektivs und den Ablautklassen* (Berlin 2020); Mitherausgeber: *Auf den Spuren der Deutschen in Mittel- und Osteuropa. Sławomira Kaleta-Wojtasik in memoriam* (Frankfurt a. M. 2017); *Facetten der Sprachwissenschaft. Bausteine zur diachronen und synchronen Linguistik* (Berlin 2020); *Das sprachliche Handeln in den kleinen Kanzleien: Akten der 10. Tagung des Internationalen Arbeitskreises Kanzleisprachenforschung, Warschau, 9. bis 10. September 2019* (Hamburg 2021); *Betrachtungen zur diachronen und synchronen Linguistik* (Berlin 2022); *Deutschsprachige historische Texte im Kaleidoskop der Linguistik* (Göttingen 2025).

Kontakt: piotr.owsinski[at]uj.edu.pl

ZITIERNACHWEIS:

Owsiński, Piotr A. (2026). Zwischen Sprache und Kultur: Pragmalinguistische Herausforderungen in narrativen Kurztexten mit Bezug zur Schweiz (DaF A1–A2). *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 145–160. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-09

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 161–191
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-10

OPEN ACCESS
CC BY SA

Sprachwissenschaft / Glottodidaktik

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ | ORCID: 0000-0002-7726-3525
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Lingwistyki Stosowanej

MAGDALENA JASZCZYK-GRZYB | ORCID: 0000-0002-0551-3388
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Lingwistyki Stosowanej

GRZEGORZ LISEK | ORCID: 0000-0003-1613-3855
Universität Greifswald
Institut für Slawistik

GRENZÜBERSCHREITENDES TANDEMLERNEN IN EINEM NEUEN KONTEXT: KONZEPT UND ERSTE ERKENNTNISSE ZU EINEM DEUTSCH-POLNISCHEN TANDEMSPRACHKURS FÜR WASSERRETTUNGSKRÄFTE

Abstract

In diesem Beitrag wird ein grenzüberschreitender Tandemsprachkurs untersucht, der speziell für Fachkräfte der Wasserrettung konzipiert wurde, um die medizinische Notfallkommunikation in binationalen Hochdrucksituationen zu verbessern. Das im Rahmen eines EU-Interreg-Programms geförderte Projekt integriert Simulationen, Chunk-Learning und Reflexionsbögen, um theoretische Erkenntnisse mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen. Der Kurs, an dem sowohl deutsche als auch polnische Rettungskräfte teilnahmen, konzentrierte sich auf wichtige Notfallszenarien wie Reanimation, Traumamanagement sowie Patienten- und Peer-to-Peer-Kommunikation. Es wurde ein gemischter Methodenansatz genutzt, der qualitative Analysen der Reflexionsbogeneinträge mit quantitativen Auswertungen des Wortschatzes und des Chunk-Lernens kombinierte. Die Ergebnisse zeigen, dass zwar beide Lerngruppen von der interaktiven und praxisorientierten Kursgestaltung profitierten, die Teilnehmenden mit längerer Spracherfahrung jedoch schnellere Fortschritte erzielten. Darüber hinaus weist die Studie auf Herausforderungen hinsichtlich der kognitiven

Belastung und der Komplexität des sprachlichen Materials hin und unterstreicht die Notwendigkeit einer weiteren Verfeinerung interaktiver Sprech- und Hörübungen zur Optimierung der Notfallkommunikation.

Schlüsselwörter

Lernen in Tandems, Rettungskräfte, Nachbarsprachen, Deutsch als Fremdsprache, Polnisch als Fremdsprache

CROSS-BORDER TANDEM LEARNING IN A NEW CONTEXT: CONCEPT AND INITIAL FINDINGS ON A GERMAN-POLISH TANDEM LANGUAGE COURSE FOR WATER RESCUE PROFESSIONALS

Abstract

This paper examines a cross-border tandem language course designed specifically for water rescue professionals, aiming to enhance emergency medical communication in high-pressure, binational contexts. Funded under an EU Interreg programme, the project integrated simulations, chunk learning, and reflection sheets in order to merge theoretical insights with practice. The course, which involved both German and Polish participants, focused on key emergency scenarios, including resuscitation, trauma management, and communication with patients and colleagues. A mixed-methods approach was employed, combining qualitative analyses of reflection sheet entries with quantitative evaluations of vocabulary and chunk acquisition. The results indicate that both learner groups benefited from the interactive and practice-oriented course design, while participants with more extensive prior language experience demonstrated more rapid progress. Additionally, the study identifies challenges related to cognitive load and material complexity, underscoring the need for continued refinement of interactive speaking and listening exercises to optimise emergency communication.

Keywords

tandem learning, rescue services, neighboring languages, German as a foreign language, Polish as a foreign language

TRANSGRANICZNA NAUKA W TANDEMIE W NOWYM KONTEKŚCIE: KONCEPCJA I PIERWSZE WNIOSKI Z NIEMIECKO-POLSKIEGO KURSU JĘZYKOWEGO W TANDEMIE DLA SŁUŻB RATOWNICTWA WODNEGO

Abstrakt

W artykule przeanalizowano naukę w tandemach w ramach transgranicznego kursu językowego, opracowanego na potrzeby służb ratownictwa wodnego. Celem kursu było usprawnienie komunikacji

medycznej w sytuacjach nagłych, odbywających się pod presją czasu i w kontekście dwunarodowym. Projekt współfinansowany ze środków UE w ramach programu Interreg integrował symulacje, naukę poprzez tzw. chunki oraz arkusze refleksji, łącząc wiedzę teoretyczną z jej praktycznym zastosowaniem. Kurs, w którym uczestniczyli zarówno niemieccy, jak i polscy przyszli ratownicy, koncentrował się na kluczowych scenariuszach ratunkowych, takich jak resuscytacja, postępowanie urazowe oraz komunikacja z pacjentem i komunikacja między ratownikami. Zastosowano podejście mieszane, łączące jakościową analizę wpisów w arkuszach refleksji z ilościową oceną przyswajania słownictwa i tzw. chunków. Wyniki wskazują, że interaktywny i ukierunkowany na praktykę kurs przyniósł korzyści obu grupom uczących się, jednak uczestnicy posiadający większe doświadczenie językowe robili szybsze postępy. Badanie ponadto wykazuje występowanie wyzwań związanych z obciążeniem poznawczym i złożonością materiału, podkreślając jednocześnie potrzebę dalszego udoskonalania interaktywnych ćwiczeń mówienia i słuchania w celu optymalizacji komunikacji w sytuacjach nagłych.

Słowa kluczowe

nauka w tandemie, służby ratownicze, języki sąsiadów, niemiecki jako język obcy, polski jako język obcy

1 EINLEITUNG

Die Notwendigkeit einer effektiven und möglichst fehlerfreien Kommunikation in medizinischen Notfallsituationen unterstreicht die enge Verknüpfung zwischen Medizin und angewandter Linguistik, insbesondere in grenzüberschreitenden Kontexten. Eine wirksame notfallmedizinische Kommunikation im Sinne einer basalen Verständigung in der jeweiligen Nachbarsprache[1] – hier Deutsch und Polnisch – kann lebenswichtig sein. Dies gilt insbesondere für Rettungskräfte, die in deutsch-polnischen medizinischen Teams unter hohem Zeit- und Handlungsdruck kommunizieren müssen.

Die Ergebnisse vorausgehender Studien zu Simulationstrainings sowie zu beobachteten Interaktionen in Grenzregionen, insbesondere unter Rettungskräften im Kontext notfallmedizinischer Kommunikation, zeigen, dass eine effektive Verständigung in der Nachbarsprache[2] häufig nur mithilfe grundlegender sprachlicher Elemente möglich ist und vielfach durch Code-Switching geprägt wird (vgl. Jańczak, 2024; Lisek, 2022; Lisek, 2021a;

1 Interessierte Lesende können sich zum Konzept der Nachbarsprache im schulischen und medizinischen Kontext in Hryniewicz und Lisek (2019) oder Lisek und Putzier (2024) informieren.

2 Zu interessanten Betrachtungen zu lexikalischen Wechselwirkungen zwischen Sprachen in Bezug auf die medizinische Terminologie und Nachbarsprachen, die sich durch verschiedene Umstände ergeben, berichten auch Henzelmann und Mitrinov (2020).

Lisek, 2021b; Lisek, 2020). Ähnliche Phänomene können auch beim Tandemlernen auftreten. Vor diesem Hintergrund erscheint es daher produktiv, im Sinne eines pragmatisch-kommunikativen Lehransatzes, Tandemlernsetting mit Fokus auf basale Chunks zu erproben und zu untersuchen, um den Herausforderungen notfallmedizinischer deutsch-polnischer Sprachkurse zu begegnen.

Das grenzüberschreitende deutsch-polnische Tandemlernen in dem Kontext des Wasserrettungsdienstes wurde darüber hinaus bislang unzureichend forschend begleitet. Die Autor:innen des vorliegenden Beitrags nehmen sich daher dieses Desiderats an, indem sie in einem ersten Schritt das speziell für diesen Kontext konzipierte fachdidaktische Modell beschreiben. In einem zweiten Schritt werden im Artikel erste qualitative empirische Befunde präsentiert, die das im Rahmen des EU-Förderprogrammes Interreg[3] vorgeschlagene didaktisch-methodische Modell evaluieren.[4] Die Zielgruppe der direkten Maßnahmen bildeten angehende Rettungskräfte auf deutscher und polnischer Seite, die an einem fachsprachlichen Unterricht mit simulationsgestütztem Training in der Nachbarsprache teilnahmen.

Der Artikel ist wie folgt gegliedert: Zunächst werden das Konzept des Tandemlernens im Kontext des Sprachunterrichts für Rettungskräfte sowie die relevanten theoretischen Grundlagen vorgestellt. Anschließend werden die Konzeption des deutsch-polnischen Sprachlerntandemkurses, seine spezifischen Lernziele und Inhalte sowie die methodisch-didaktischen Postulate erläutert. Im empirischen Teil werden Einträge aus den Reflexionsbögen der Teilnehmenden analysiert, die sich auf folgende Forschungsfragen beziehen:

FF_1: Wie effektiv wird im Tandemkurs Fachvokabular erlernt?

FF_2: Inwieweit tragen simulative Sprechhandlungen in Tandemsprachkursen und darauf aufbauende Simulationstrainings zur Entfaltung und Erweiterung nachbarfachsprachlicher, notfallmedizinischer Kommunikationskompetenz bei befragten Rettungskräften bei?

FF_3: Welche Optimierungsvorschläge werden von den Teilnehmenden für ihren weiteren Lernprozess und den Tandemsprachkurs formuliert?

---

3 Interreg, oder wie es offiziell heißt, „Europäische territoriale Zusammenarbeit", ist Teil der Struktur- und Investitionspolitik der Europäischen Union. Seit mehr als 30 Jahren werden damit grenzüberschreitende Kooperationen zwischen Regionen und Städten unterstützt, die das tägliche Leben beeinflussen" (www.interreg.de).

4 Die Zielgruppe der direkten Maßnahmen bildeten angehende Rettungssanitäter:innen, auf deutscher und polnischer Seite, die die Schulung in der Nachbarsprache durchliefen. Die besondere Herausforderung stellte das unterschiedliche Niveau der beteiligten angehenden Rettungskräfte dar, was aus anderer schulischer Sozialisation resultierte. Während die polnische Gruppe bereits Deutsch in der Schule gelernt hat und die Nachbarsprache auf dem Niveau A1+ bis A2 (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) beherrschte, haben die meisten deutschen Teilnehmenden lediglich Erfahrungen mit dem Polnischen als Nachbarsprache in einem bzw. zwei früheren einwöchigen Camps für Rettungskräfte sammeln können.

Der Beitrag schließt mit weitreichenden Implikationen für die Modifizierung des konzipierten Modells sowie mit Forschungsdesiderata für die wissenschaftliche Exploration weiterer Nachbarsprachlerntandemkurse im Rettungsdienst.

2 SPRACHLERNTANDEM *REVISITED*

Das Konzept des Sprachenlernens im Tandem hat eine über fünfzigjährige Tradition und findet sich in verschiedenen Lernkontexten wieder. Ursprünglich als Methode im Rahmen außerschulischer deutsch-französischer Jugendbegegnungen eingeführt, etablierte es sich seit den 1970er-Jahren auch in der Erwachsenenbildung (zu den Vorläufern und zur weiteren Verbreitung der Tandemidee vgl. Bechtel, 2003: 20–22 und Schmelter, 2004: 134–149). In den 1980er-Jahren wurden erste Tandemkurse an universitären Sprachlernzentren angeboten, oft mit der Einrichtung der ersten Tandem-Vermittlungsstellen für unterschiedliche Sprachkombinationen auf verschiedenen Niveaus und einer fachsprachlichen Schwerpunktsetzung. In den letzten zwanzig Jahren wurden Tandemkurse zunehmend durch Distanzformate ergänzt (hierzu das Beispiel eines deutsch-polnischen universitären *e*Tandemkurses bei Adamczak-Krysztofowicz & Stolarczyk, 2015 sowie Adamczak-Krysztofowicz, 2018). Die Tandemidee fand auch seit den 1990er-Jahren im Grundschul- und Sekundarschulbereich Anwendung (Bechtel, 2003: 22), insbesondere in Begegnungskontexten, und wurde durch neuere Initiativen wie Tele-Tandem oder *eTwinning* erweitert.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat das berufliche Tandemlernen ebenfalls an Bedeutung gewonnen. Erste intensive Tandemsprachkurse und -camps für Auszubildende in Grenzregionen, darunter Feuerwehrleute und Rettungskräfte, die berufsorientierte Schlüsselkompetenzen mit sprachlichen Lernzielen verknüpften, breiteten sich in verschiedenen beruflichen Kontexten und Situationen vermehrt aus und trugen somit wesentlich zur Weiterentwicklung der ursprünglichen Tandemidee bei.

Bevor die spezifische Konzeption eines innovativen fachsprachlich ausgerichteten Intensivtandemcamps für polnische und deutsche Rettungskräfte dargestellt wird, sollen im Folgenden die grundlegenden Begriffe des Sprachenlernens im Tandem zusammengefasst und an einen neuen Kontext angepasst werden.

2.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG

Das Sprachlernen im Tandem beschreibt eine Form des gemeinsamen Lernens, bei dem zwei Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen miteinander kommunizieren, um einander beim Erlernen ihrer jeweiligen Sprache zu unterstützen (Bechtel, 2016: 376). Beide Lernpartner:innen verfolgen das Ziel, ihre Kommunikationsfähigkeit in der Erstsprache des jeweils anderen

zu verbessern, mehr über den kulturellen Hintergrund des Tandempartners zu erfahren und von dessen Kenntnissen und Erfahrungen zu profitieren, beispielsweise in den Bereichen Beruf, Ausbildung und Freizeit (Brammerts, 2005: 10).

In diesem Kontext beschreibt Bechtel (2001, 2009) das Tandemlernen als eine spezifische Kommunikationssituation, die besonders für kulturelles Lernen geeignet ist und das Verständnis sowie die Anerkennung eigener und fremder Perspektiven fördert (Bechtel, 2001: 266 und 2009: 335). Pawłowska-Balcerska (2017: 196) erweitert dieses Verständnis des Tandemlernens, indem sie betont, dass diese Form des Lernens auf Lernerautonomie[5] (d. h. das selbstgesteuerte Lernen im Tandem) und Gegenseitigkeit[6] basiert. Dies ermöglicht eine individuell abgestimmte und kulturell spezifische Zusammenarbeit, die einem beidseitigen (Sprach-)Lerninteresse dient.

Da das Tandem auch Partner:innen mit unterschiedlichen Interessenschwerpunkten konstituieren können, die neben dem Sprachenlernen die Erhöhung eigener Berufsqualifikationen in den Vordergrund stellen wollen, soll das Begriffsverständnis des Sprachenlernens im Tandem im vorliegenden Beitrag um den relevanten Aspekt der beruflich determinierten Zusammenarbeit erweitert werden.

2.2 ORGANISATIONSFORMEN VON SPRACHLERNTANDEMS

Die wesentlichen Formen des Tandemlernens lassen sich in das Einzeltandem[7] und den Tandemsprachkurs unterteilen. Während das Einzeltandem eine selbstgesteuerte und informelle Lernumgebung bietet, findet der Tandemsprachkurs in einem institutionellen Rahmen[8] statt und unterliegt einer didaktischen Planung und Ausgestaltung von außen. Bei den Tandemkursen stellt das Tandemlernen eine der möglichen Sozialformen dar, nimmt jedoch eine zentrale Rolle ein. Je nachdem, ob sich die Lernenden beim Tandemlernen gleichzeitig am selben Ort oder an verschiedenen Orten befinden, differenziert man ferner zwischen dem Präsenztandem (*Face-to-Face*-Tandem) und dem Distanztandem (*e*Tandem). Im Präsenztandem treffen sich die Lernenden an demselben Ort, während das Distanztandem über

5 Dieses Prinzip impliziert das selbstgesteuerte Lernen im Tandem, bei dem jede der beiden Lernpersonen für ihr eigenes Lernen verantwortlich ist (vgl. hierzu genauer Brammerts, 2005: 14–15).

6 Dieses Prinzip beschreibt die wechselseitige Unterstützung und Abhängigkeit der Partner:innen (vgl. Bechtel, 2003: 15 und Brammerts, 2005: 12–14). Zur ausführlicheren Begriffsbestimmung vgl. Bechtel (2003: 15–43), Schmelter (2004: 150–270) und Adamczak-Krysztofowicz (2018: 41–45).

7 Für Einzeltandems werden in der Fachliteratur weitere Termini verwendet, und zwar Individualtandems, freie Tandems bzw. autonome Tandems.

8 Laut Bechtel (2003: 16) kann der institutionelle Rahmen u. a. ein Schüleraustausch, eine Feriensprachbegegnung oder eine universitäre Sprachpraxisveranstaltung sein.

elektronische Medien erfolgt (vgl. Pomino, 2011: 69–70; Calvert, 2015: 48; Bechtel, 2016: 377)[9]. In der heutigen Tandempraxis werden neben asynchronen Medien wie Mails zunehmend synchrone Kommunikationsmittel wie Zoom oder Microsoft Teams sowie Tandem-Apps mit Chatfunktion und *Social-Virtual-Reality* (Ahlers et al., 2020) eingesetzt, die zusätzliche Modi für den Austausch bieten, gemeinsame Bearbeitung von verschiedenen Dokumenten und Dateien sowie multimodalen Mündlichkeitserwerb ermöglichen und somit sowohl schriftliche als auch mündliche Kommunikation fördern.

Im Bereich beruflicher Fortbildungen für Rettungskräfte spielen insbesondere direkte Präsenztandemkurse eine Rolle, bei denen die unmittelbare mündliche Kommunikation (interaktives Sprechen und Zuhören) im Mittelpunkt steht.

2.3 PRINZIPIEN UND MERKMALE DES TANDEMLERNENS

Wie bereits bei der Begriffsbestimmung in Abschnitt 2.1 erwähnt, basiert das Lernen im Tandem auf den Prinzipien der Gegenseitigkeit und der Lernerautonomie, wodurch eine Mischform aus ungesteuertem Spracherwerb (durch authentische Kommunikation) und gesteuertem Sprachenlernen gefördert wird (Bechtel, 2016: 378). Rösler (2023: 135) weist darauf hin, dass der institutionelle Rahmen beim Tandemkurs den Lernprozess anleitet, während im Einzeltandem die Lernenden eigenständig ihre Ziele setzen und erreichen, wobei „auch Steuerung von außen durch die Lektüre von Leitfäden oder durch eine Sprachlernberatung stattfinden kann".

Brammerts (1998: 58) fasst weitere Merkmale der Tandemsituation folgendermaßen zusammen: Die beiden Partner:innen haben vor, gleichzeitig miteinander zu kommunizieren und voneinander zu lernen. In der partnerschaftlichen Beziehung profitieren sie beide, indem sie in der Zielsprache des anderen agieren und dabei auf Kenntnisse in beiden Sprachen zurückgreifen (können). Trotz ihrer Sprachkompetenz und kulturellen Gewandtheit sind die beiden Partner:innen jedoch keine professionellen Lehrenden. Auch wenn die lernende Person die Lehrkraft gar nicht ersetzen kann, erfüllt sie laut Brammerts und Calvert (2005: 31–33) Funktionen, die den Lernprozess determinieren: Lernen mit und von der Partnerin/dem Partner, Lernen aus dem Modell der Partnerin/des Partners, Lernen aufgrund von Verständnishilfen, Erklärungen und Informationen der Partnerin/des Partners, Lernen durch Formulierungs- und Verhaltenshilfen der Partnerin/des Partners, Lernen durch Korrekturen der Partnerin/des Partners, Lernen aus der Lernkooperation mit der Partnerin/dem Partner.

---

9 Vorteil beim Distanztandemlernen ist, dass „auch Personen miteinander in Kontakt treten [können], denen aus geografischen, finanziellen oder anderen Gründen ein Zusammenkommen unmöglich ist" (Schmelter, 2010: 242).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wann/wie oft/wie lange die jeweilige Sprache verwendet werden soll, damit keine der Lernpersonen benachteiligt wird. Hierzu identifiziert Bechtel (2003: 28–32) drei grundlegende Sprachkonstellationen, die sich je nach Kurs und Tandempartner:in variieren lassen:

a. Beide Lernende sprechen dieselbe Sprache und wechseln nach einer festgelegten Zeit in die andere Sprache.
b. Jede Person spricht in der Fremdsprache, wodurch die Lernenden ihre Fremdsprachkenntnisse aktiv einsetzen, jedoch das erstsprachliche Modell vernachlässigt wird.
c. Jede Person spricht in ihrer Erstsprache, was die Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache reduziert, aber eine gegenseitige Kommunikation ermöglicht.

Welche Sprachkonstellation im Tandemsprachkurs eingesetzt wird, hängt von dem jeweiligen Tandempaar bzw. von dem Lernkontext und der jeweiligen Lernsituation ab. Im Tandemkurs wird in der Regel eine Mischung dieser Konstellationen genutzt, wobei für die mündliche Kommunikation die abwechselnde Nutzung einsprachiger Phasen empfohlen wird, sodass beide Partner:innen jeweils in ihrer Fremdsprache sprechen und zuhören können (Bechtel, 2016: 378). Auf diese Weise können beide Partner:innen in gleicher Weise Gelegenheit zur Kommunikation und zur Vertiefung ihrer Sprachkenntnisse erhalten.

Obwohl das Tandemlernen in der Fachliteratur (Brammerts & Kleppin 2005: 96 und Rösler 2023: 135) als ungeeignet für Anfänger:innen[10] bezeichnet wird, versuchen wir im vorliegenden Beitrag zu zeigen, dass nach einer Anpassung und Erweiterung bestimmter Lernszenarien intensive, beruflich orientierte Tandemsprachkurse oder -camps auch für erwachsene Lernende mit wenigen Vorkenntnissen in der Nachbarsprache im Bereich beruflicher Bildung einsetzbar sind, sofern regelmäßige Reflexionen von Fremdsprachenlernprozessen in Form eines Lerntandemtagebuchs oder Lerntandembogens stattfinden und jeden Tag mit der Tandemkursleitung evaluiert werden.

2.4 REFLEXIONSINSTRUMENTE BEIM TANDEMLERNEN

Zur Verbesserung des Tandemlernens und zur kontinuierlichen Anpassung des Lernprozesses eignet sich der Einsatz eines Lerntandemtagebuchs (bzw. eines Tandemportfolios oder eines Logbuches) als Reflexionsinstrument. Dies erlaubt den Lernenden, die im Voraus abgestimmten Lernziele flexibel zu überarbeiten und die Sequenz der Lernszenarios,

10 Brammerts und Kleppin (2005: 96) berichten allerdings von Anfänger:innen als Sonderfällen, die dank ihrer besonderen Motivation sowie Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen ohne Vorkenntnisse erfolgreich im Tandem gelernt haben. Auf das Potenzial von Online-Sprachentandems für die Entwicklung von Sprachbewusstsein und mündlicher Interaktionskompetenz bei Lerner:innen mit noch äußerst geringer Erfahrung in der Zielsprache Mandarin weist auch Renner (2021) hin.

den Medieneinsatz und die Arbeitsmaterialien im Tandem zu evaluieren. Unter Berücksichtigung der Begrifflichkeit von (dialogischen) Lerntagebüchern (siehe die Diskussion der Forschungsliteratur bei Stork, 2010; 2017 sowie Nerlicki, 2020) beschreiben Walker (2005)[11] und Germer (2023) das Tandem-Lerntagebuch in Einzeltandems als Hilfsmittel, das aus mehreren, in regelmäßigen Abständen verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen besteht. Diese Einträge halten Erfahrungen der Lernenden im Tandem unmittelbar fest und reflektieren sie aus subjektiver Sicht. Gleichzeitig stellen diese Aufzeichnungen ein wichtiges Instrument zur Selbststeuerung und Fortschrittsdokumentation der jeweiligen Lernperson dar:

> Die Selbststeuerung des Lerners und sein Fortschritt in Richtung Autonomie werden im Tandem-Lernertagebuch protokolliert. Dieser Nachweis über den Spracherwerb selbst sowie die Reflexion darüber wird danach zu einer der Komponenten des Bewertungsprozesses. Die Daten, die der Berater aus dem abgeschlossenen Tagebuch entnehmen kann, erweisen sich als nützlich für die Entwicklung und Bestätigung von Erkenntnissen zum autonomen Fremdsprachenlernen. (Walker, 2005: 73)

> Ein Vorteil des Lerntagebuches als didaktisches Begleitinstrument besteht per se darin, dass es im Zeitverlauf Schlüsse zulässt, ob und wie sich das Lernen im Tandem gestaltet (z. B. durch Rekonstruktion von Zielsetzungen, Sprachlernstrategien sowie der subjektiv wahrgenommenen Kompetenzentwicklung). (Germer, 2023: 192–193)

Behrent (2011: 88) betont zudem, dass ein solches Lerntagebuch in institutionellen Tandemkursen nicht nur die selbstständig organisierten Tandemtreffen dokumentiert, sondern auch Lernstrategien und Aktivitäten strukturiert und Hinweise auf die Grundregeln des Tandemlernens enthält, die Sprachlernprozesse optimieren können. Für berufsorientierte Tandemsprachkurse schlagen wir allerdings einen Reflexionsbogen vor, der auf didaktischen Prinzipien eines Lerntagebuchs basiert. Dieses Begleitinstrument, das nach dem Kurs täglich in Form eines Blattes mit einigen Fragen (vgl. dazu Abschnitt 3.2.6) – entweder auf Papier oder digital – ausgefüllt und den Kursleitenden unmittelbar zugänglich gemacht wird, bietet bereits am jeweils folgenden Tandemkurstag Möglichkeiten zur flexiblen Modifizierung der zuvor abgestimmten Lernszenarien sowie zu einer gut durchdachten Abfolge von Tandemaufgaben unter sinnvollem Einsatz unterschiedlicher Medien. Der weniger komplex aufgebaute Reflexionsbogen, der regelmäßig ein aktuelles Feedback liefert, ist unseres Erachtens besser dafür geeignet, auf die spezifischen Anforderungen der beruflichen Fortbildung, wie etwa die Schulung von Rettungskräften im Präsenzmodus, einzugehen.

---

11 Im deutschsprachigen Raum existieren bislang nur wenige Arbeiten, die sich mit dem Tandemtagebuch beschäftigen und es wissenschaftlich operationalisieren (vgl. Walker, 2005; Behrent, 2011 und Germer, 2023).

3 KONZEPTION DES SPRACHLERNTANDEMKURSES FÜR RETTUNGSKRÄFTE

In linguistischer Hinsicht sind zwei zentrale Aspekte hervorzuheben, die für die Unterscheidung zwischen Fachsprache[12] und Gemein- bzw. Alltagssprache maßgeblich sind: der Wortschatz sowie die grammatischen Strukturen (vgl. Roche & Drumm, 2018: 53). Da „Fachtexte ein reduziertes Inventar grammatischer Strukturen aufweisen" (Hoffmann, 1998: 416), „kann sich als Folge davon der Fachsprachenunterricht auf diese Formen konzentrieren, die vorwiegend in Fachtexten vorkommen" (Roche & Drumm, 2018: 63). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Besonderheiten der Notfallkommunikation im Detail beleuchtet, um auf dieser Grundlage Bausteine für ein vorläufiges fachspezifisches didaktisch-methodisches Modell formulieren zu können.

Die Notfallkommunikation, insbesondere zwischen Notfallsanitäter:innen und Patient:innen, ist maßgeblich durch Frage-Antwort-Strukturen geprägt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Notfallsanitäter:innen in der Lage sind, konkrete Fragen korrekt zu formulieren und adäquat zu beantworten. Darüber hinaus ist zu betonen, dass die Fachkommunikation[13] – insbesondere die Notfallkommunikation – durch Prägnanz gekennzeichnet sein muss. Präzise und möglichst knappe Bezeichnungen sind von höchster Relevanz, eine zu ausführliche und pragmatisch unnötige Umschreibung würde die Rettungszeit verzögern (Kirndorfer, 2018: 267). Aus diesem Grund wird häufig mit standardisierten Schemata wie xABCDE oder SAMPLE(R) gearbeitet, die eine strukturierte und effiziente Erhebung von Informationen ermöglichen. Zur weiteren Optimierung der Informationsweitergabe werden am Unfallort zudem Akronyme verwendet (Stemmler & Hecker, 2017: 100).

In jedem Tätigkeitsbereich der Medizin treten unterschiedliche Sprachregister auf. Im vorliegenden Projekt wird der Fokus auf zwei Kommunikationskonstellationen gelegt: Notfallsanitäter:in L1/L2 – Patient:in. Ergänzend ist hervorzuheben, dass zum Tätigkeitsfeld der Notfallkommunikation nicht nur die verbale Interaktion gehört, sondern auch der Umgang mit medizinischen Geräten, Instrumenten, Medikamenten und Pflegehilfsmitteln (z. B. Kanülen) (Kirndorfer, 2018: 266). Charakteristisch sind zudem Entlehnungen, vor allem aus dem Englischen sowie – wenngleich seltener – aus dem Lateinischen oder Griechischen.

12 In diesem Fall wird der beschriebene Fachsprachenunterricht vom berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht (FU) abgegrenzt. In Anlehnung an die Definition des berufsbezogenen FU von Vogt (2011: 153) steht in dessen Fokus außer der Unteilbarkeit fremdsprachlicher Kompetenz auch die Vorbereitung auf die nicht-beruflichen Handlungszusammenhänge, was bei dem hier beschriebenen Sprachlerntandemkurs nicht der Fall ist.

13 Häufig verwendete Wortbildungsmuster bei den Fachsprachen sind Komposition, Derivation, Konversion und Kurzwortbildung (vgl. Borgwaldt & Sieradz, 2018: 62).

3.1 SPEZIFISCHE LERNZIELE UND INHALTE

Das übergeordnete Lernziel, das durch den spatio-temporalen[14] Charakter des Sprachlerntandemkurses geprägt ist, besteht in der Vorbereitung der Kursteilnehmenden auf die fremdsprachlichen Anforderungen beruflicher Sprachverwendung, ohne den Fokus auf nicht-berufliche Handlungszusammenhänge zu legen. Daraus ergibt sich, dass es sich um Fachfremdsprachenunterricht und nicht um den berufsbezogenen Fachsprachenunterricht handelt. Im Vergleich zum Fachsprachenunterricht greift der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht stärker auf fachübergreifende und allgemeinsprachliche Mittel zurück (vgl. Eggerder, 2022: 11; auch Rösler, 2023: 298–303). Die Lerninhalte des folgenden Sprachlerntandemkurses konzentrierten sich ausschließlich auf die basale medizinische Notfallkommunikation und mussten eng mit den aufgeführten inhaltlichen Zielen verknüpft sein:

– Reanimation (xABCDE Schema): darunter Bewusstseinskontrolle – Atemkontrolle – Kreislaufkontrolle (BAK Schema) und weitere Vorgehensweise bei HKS (Herz-Kreislauf-Stillstand);
– Ausstattung des Rettungswagens;
– Trauma (Notfallanamnese SAMPLER u. a. zur Feststellung von Symptomen, Allergien und Vorerkrankungen);
– allergische Reaktion (ATMIST und SBAR Schemata bei der notfallmedizinischen Patientenübergabe);
– Beinaheertrinken (Wasserrettung).

In diesem Zusammenhang bestand das Ziel darin, den Lernenden zu ermöglichen,

– Reanimation (mündlich, in der *Face-to-Face*-Kommunikation: Rettungskraft – Patient bzw. Rettungskraft – Rettungskraft) in der Nachbarsprache (anhand u. a. des xABCDE-Schemas) durchzuführen;
– basale Ausstattung des Rettungswagens in der Nachbarsprache zu nennen;
– bei einem Trauma notfallmedizinische Maßnahmen in der Nachbarsprache zu erbringen;
– bei einer allergischen Reaktion notfallmedizinische Hilfe in der Nachbarsprache zu leisten;
– und bei dem Beinaheertrinken notfallmedizinische Hilfe in der Nachbarsprache zu erbringen.

Es ist auch zu erwähnen, dass für den folgenden Sprachlerntandemkurs ein Skript mit praxisorientierten, authentischen und bedarfsorientierten Inhalten konzipiert wurde. Der Fachfremdsprachenunterricht – insbesondere im Hinblick auf die Notfallkommunikation – „sollte möglichst handlungsorientiert gestaltet sein und nach dem Prinzip der vollständigen

14 Dies impliziert den in der Grenzregion stattgefundenen 5-tägigen Sprachlernintensivtandemkurs.

Handlung aufgebaut sein“ (Kirndorfer, 2018: 272). Aus diesem Grund wurden die Szenarien im Skript zusammengestellt.

3.2 BOTTOM-UP DESIGN-MODELL FÜR DEN NACHBARSPRACHLERNTANDEMKURS IN DER NOTFALLKOMMUNIKATION

Auf der Grundlage der Besonderheiten der medizinischen Fachsprache – insbesondere der Notfallkommunikation – sowie der vorgegebenen spatio-temporalen Bedingungen des Sprachlerntandemkurses für Wasserrettungskräfte wurde ein neu entwickeltes didaktisch-methodisches Modell (Abb. 1) erstellt.

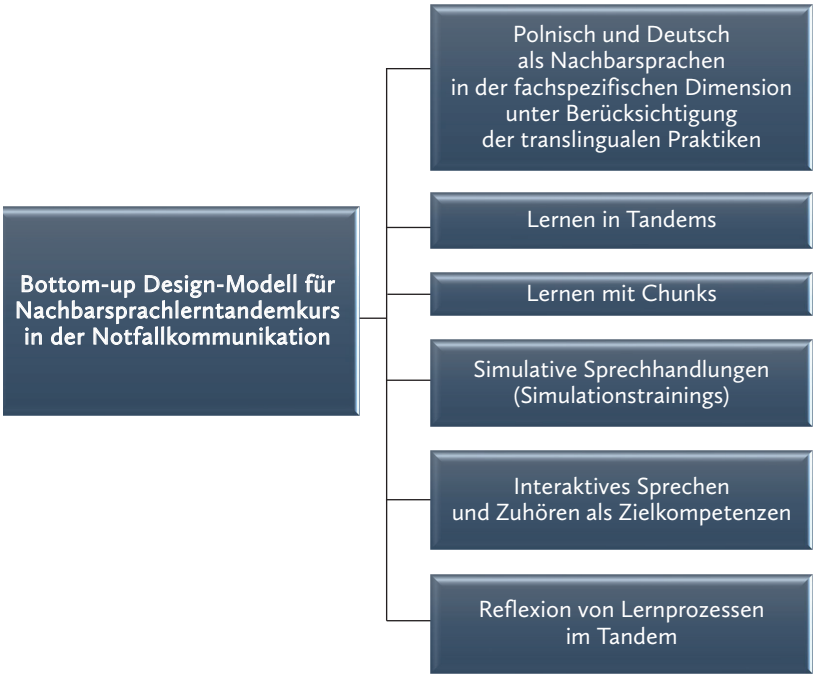


Abb.1: Bottom-up Design-Modell für einen Nachbarsprachlerntandemkurs in der Notfallkommunikation (eigene Darstellung)

In den nachfolgenden Abschnitten werden die oben dargestellten Bausteine des Modells kontext- und situationsbezogen erläutert.

3.2.1 POLNISCH UND DEUTSCH ALS NACHBARSPRACHEN IN DER FACHSPEZIFISCHEN DIMENSION UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER TRANSLINGUALEN PRAKTIKEN

Das Projekt, in dessen Rahmen der Sprachlerntandemkurs konzipiert wurde, basiert auf einem ortsspezifischen Leitprinzip, das die deutsch-polnische territoriale Zusammenarbeit in den Mittelpunkt stellt. Im Fokus des Projekts[15] stand die transnationale notfallmedizinische Versorgung von Patient:innen im deutsch-polnischen Grenzraum. Auch für den unterrichtlichen Kontext erwies sich dieses räumliche Prinzip als relevant. Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Raum ist der Begriff der Nachbarsprachendidaktik (Jentges, 2021; Hansen & Hallsteinsdóttir, 2022; Knopp & Jentges, 2022) etabliert, in dessen Rahmen der Begriff der Nachbarsprache wie folgt definiert wird:

> Nachbarn und Nachbarinnen wohnen nah beieinander. Nachbar sein hat immer etwas mit Nähe zu tun, und sei es nur räumliche bzw. geografische Nähe. Bedeutet es doch, man wohnt nebenan, im gleichen räumlichen Gebiet und kommt daher miteinander in Kontakt. Durch den Zusatz „Nachbar-" wird somit eine lokale Beziehung zur Sprache suggeriert, die die Abgrenzung vom Begriff „Fremdsprache" ermöglicht. (Knopp & Jentges, 2022: 2)

Im folgenden Projekt werden Deutsch und Polnisch als Nachbarsprachen[16] in der Notfallkommunikation in den Fokus gestellt. Die Ziele der Nachbarsprachendidaktik (Hansen & Hallsteinsdóttir, 2022: 30), die der Konzeption des Nachbarsprachenkurses zugrunde liegen, sind folgend:

- die Förderung der Sprachkompetenzen der Rettungskräfte in der Nachbarsprache; der Schwerpunkt ist der Erwerb einer nachbarsprachlichen Handlungskompetenz;
- die Ermutigung, die Nachbarsprache persönlich und gemeinsam mit anderen in Interaktionen zu nutzen; die kulturreflexive kommunikative Kompetenz der Kursteilnehmenden durch Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen über Kultur und Landeskunde im Nachbarland stärken;
- die Grenzkompetenz der Kursteilnehmenden zu fördern, „damit sie sich aktiv an dem vielfältigen kulturellen Raum beteiligen können, den die Grenzregion ausmacht" mit besonderem „Augenmerk auf die Möglichkeiten grenzüberschreitender Ausbildungen und Arbeit" (Hansen & Hallsteinsdóttir, 2022: 30).

---

15 „Die Miteinbeziehung der Nachbarsprache in die Tätigkeit der Notfalldienste macht dahingehend Sinn, dass die Patienten in der Grenzregion eine Fremdsprache sprechen und die Rettungskräfte, die sie behandeln, aus dem Ausland kommen." (Lisek, 2020: 171)

16 Interessierte Lesende können zu den Konzepten des Polnischen als Nachbarsprache ebenfalls in Hryniewicz & Lisek (2019) sowie Lisek & Putzier (2024) nachlesen.

Einen wichtigen Baustein des Lehr- und Lernkonzepts für den Fachfremdsprachenunterricht bilden auch die translingualen Praktiken, die (auch partiell) mehrsprachigen Personen ermöglichen, in mehrsprachigen Situationen angemessen zu kommunizieren, indem sie (ebenso in notfallmedizinischen Kontexten) situativ passend und flexibel handelnd reagieren können.

In der Konzeption des Sprachlerntandemkurses für Rettungskräfte spielte die (rezeptive) Mehrsprachigkeitsdidaktik eine große Rolle, darunter *converging multilingualism*. Dies besteht darin, dass beide Lernende die L1 des/r Gesprächspartner:in benutzen, die hier als sprechfördernde und inklusive Maßnahme gedacht wird. Darin ist somit auch punktuelles, sprechsequenzenabhängiges und spontanes Nutzen des ELF (*Englisch als Lingua Franca*) enthalten. Grenzübergreifend – sowohl im deutschen als auch im polnischen Sprachraum im beruflichen Bereich dominiert Englisch als Zweit-/Fremdsprache (insbesondere ESP, *English for Specific Purposes*[17]) als *lingua franca* (ELF) (Vogt & Funk, 2021: 9; andere Sprachen im beruflichen Kontext sind unterforscht – vgl. Jaszczyk-Grzyb, 2024: 103). Nach Vogt (2017: 18) ist ELF „als genuines Kommunikationsmittel in berufsorientierten Diskursen unverzichtbar, wobei fremdsprachliche Bedarfsanalysen für Europa zeigen, dass andere FS durchaus auch bedeutsam sind, wenn auch mit einigem Abstand". Laurentzen, Jentges und van Mulken (2024: 91), die in ihrer Studie die Gespräche der Schüler:innen in der Grenzregion analysierten, wiesen auf die Rolle des Englischen als einer nützlichen Hilfestellung nur am Anfang des Gesprächs hin, im weiteren Verlauf des Gesprächs wurde Englisch allerdings kaum benutzt (nur die vereinzelten Wörter). Viel häufiger nutzte man andere Kommunikationsmodi, wie zum Beispiel rezeptive Mehrsprachigkeit: beide Lernenden benutzten die L1 ihres/ihrer Gesprächspartner:in.

3.2.2 LERNEN IN TANDEMS

Das Lernen in Tandems wurde an die bereits im Abschnitt 2 genannten Tandemprinzipien situativ angepasst. Es wurden folgende didaktische, methodische und organisatorische Maßnahmen im Tandemsprachkurs umgesetzt:

– Binnendifferenzierung – je nach dem jeweiligen Tandempaar und/oder Lernkontext bzw. der Lernsituation – durch:
  • die situativbasierte Mischung der Tandems (manchmal wurden zwei Tandems zusammengelegt);

17 In der internationalen Literatur unterscheidet man Allgemein- und Fachsprache (*Languages for Specific Purposes*, LSP) von dem Englischen (*English for Specific Purposes*); des Weiteren EAP – *English for Academic Purposes* und EOP – (*English for Occupational Purposes*) (vgl. Vogt, 2017: 18). Vogt und Funk (2021: 9) positionieren dazu berufliches Fremdsprachenlernen als *Vocationally Oriented Language Learning* bzw. im Falle von Englischunterricht *English for Occupational Purposes.*

  - die Anpassung der räumlichen Bedingungen, insbesondere der Tisch- und Sitzanordnungen;
  - die Nutzung variierter Sprachkonstellationen, um die Lernerautonomie[18] zu fördern;
- interaktive Aktivitäten, die ein deutsch-polnisches Teambuilding anbahnen und/oder erweitern;
- Förderung von freiem und kreativem Sprachverhalten durch entsprechende Möglichkeiten im Kurskontext;
- gezielter Wechsel der Sozialformen: Frontalunterricht und die diversifizierten Arbeitsphasen in Tandems, um die Interaktion und Zusammenarbeit zu fördern;
- Unterstützung der Tandems durch die bilingualen Notfallsanitäter:innen;
- Tandemarbeitsblätter mit Übungen und Listen der Chunks und Schlüsselwörter als *Scaffolding*[19] durch Sprachreflexion als Ergebnis einer wechselseitigen Unterstützung in Tandems (Bechtel, 2003: 15 und Brammerts, 2005: 12–14) und verständnisunterstützendes Bildmaterial;
- Tandemreflexionsbögen als Reflexionsinstrument.

Nachmittags wurden von den Fachkräften die interaktiven Aktivitäten geplant und durchgeführt, die ein deutsch-polnisches Teambuilding angebahnt und/oder erweitert haben.

3.2.3 LERNEN MIT CHUNKS

Müller-Hartmann und Schocker (2011: 34) definieren *chunk learning* als „die integrierte Vermittlung von Wortschatz und Grammatik bzw. lexikalischer oder lexiko-grammatikalischer Ansatz". Die Chunks (Brocken) dienen mithin der Förderung der lexikalisch-grammatischen Kompetenz, indem das Speichern von vorgefertigten im Diskurs rekurrent auftauchenden Sequenzen bzw. in eine Situation eingebetteten Sequenzen mit „gefrorener" grammatischer Information erfolgt (Handwerker & Madlener, 2013: 4–5). Laut Handwerker und Madlener (2013: 25) sind die Chunks für die direkte Nutzung in Produktion und Rezeption sowie für die Analyse und Weiterverarbeitung im Verlauf des Spracherwerbsprozesses konzipiert.[20] Da die Zielsetzungen des Tandemsprachkurses auf die mündliche *Face-to-Face*-Kommunikation

18 Zu Beginn wurden sprachliche Vorkenntnisse und Erwartungen der Zielpersonen über Befragungen erhoben.

19 *Scaffolding* von engl. *Scaffold* = Gerüst (vgl. Gibbons, 2002) „beschreibt das Anbieten von Hilfestellungen als (sprachliches) Gerüst, das die Lernenden dazu befähigt, Aufgaben zu lösen, die sie allein noch nicht hätten lösen können. Nach und nach sollen diese Hilfen reduziert werden, bis die Lernenden die Aufgabe allein bewältigen" (Altmayer et al., 2021: 249).

20 Mehr zur Inputverarbeitung und ihrer Steuerung im Kontext der Chunks siehe Kap. 2 bei Handwerker & Madlener (2013: 25–35).

ausgerichtet waren und keine direkte Grammatikvermittlung vorsahen, wurde versucht, durch das Einprägen situationsgebetteter Sequenzen eine Lernbasis für grammatische Abstraktionen zu schaffen. Auf diese Weise sollten die Chunks in der mündlichen, simulierten Kommunikation prosodisch kohärent produziert und rezipiert werden. Aufbauend auf vier von der fachlichen Kursleitung definierten notfallmedizinischen Fällen richtete sich das Erkenntnisinteresse auf Sprechhandlungen, die im Handlungsvollzug bzw. in der medizinischen Praxis Anwendung finden. Durch ihre Einbindung in den Lernprozess und ihre häufige Verwendung in kommunikativen, simulierten Kontexten konnten sich die Lernenden von Beginn an mit diesen spezifischen, komplexeren Ausdrücken auseinandersetzen, die in ihrem beruflichen Umfeld wiederholt auftreten (Hatami, 2015: 114). Dies umfasste thematisch u. a. die Vorstellung, das Erfragen von allgemeinen Daten des Patienten oder der Patientin, spezifische Fragen zum Gesundheitszustand sowie Erklärungen zum weiteren medizinischen Vorgehen. Darüber hinaus wurden die Lernenden darauf vorbereitet, von Patient:innen oder Zeug:innen Informationen über u. a. Beschwerden, Allergien und den allgemeinen Gesundheitszustand zu erfahren und diese einem weiteren Mitglied des Rettungsteams zu vermitteln.

Insbesondere im Anfängerunterricht spielen Chunks eine bedeutende Rolle, da sie den Lernenden eine effektive, situationsangemessene Anwendung der Sprache ermöglichen. Um sicherzustellen, dass die Lernenden die Chunks internalisieren und anwenden können, war nach der Einführung des situationsgebundenen sprachlichen Inputs eine Automatisierung erforderlich, die monolingual und bilingual (in Tandems) eingeübt wurde. Dadurch konnten die Kursteilnehmenden die Chunks auf vielfältige Weise festigen.

3.2.4 SIMULATIVE SPRECHHANDLUNGEN (SIMULATIONSTRAININGS)

In Anlehnung an die von Lisek (2020) durchgeführte Analyse von Gesprächsverhalten von Rettungskräften wurde die Konzeption der simulativen Sprechhandlungen bzw. Simulationstrainings entwickelt. Der Einsatz simulativer Sprechhandlungen ermöglichte die direkte und realitätsnahe Auseinandersetzung mit aktuellen Situationen, mit denen Notfallsanitäter:innen angesichts des grenzüberschreitenden Charakters ihrer Tätigkeit konfrontiert sind. Aufgrund der notfallmedizinischen Zielorientierung des Tandemsprachkurses wurden beim Nachbarsprachenlernen in Tandems folgende Sprechhandlungen berücksichtigt:

– seitens der Rettungskräfte: Vorstellung – Fragen nach allgemeinen Daten des Patienten – spezifische Fragen zum Gesundheitszustand, Beschwerden und Allergien – Fragen nach möglichen ähnlichen Vorfällen in der Familie – Erklärungen zum Zustand des Patienten sowie zum weiteren medizinischen Vorgehen. Die Sprechhandlungen

bzw. Simulationstrainings seitens der Rettungskräfte lassen sich weiter danach einteilen, ob sie vom ärztlichen oder nicht-ärztlichen Personal durchgeführt werden.
– seitens des wachen Patienten oder eines Zeugens oder eines/einer Angehörigen: Vorstellung – Klagen über die Beschwerden, ihre Intensität, Verortung und Dauer –Informieren über den allgemeinen Gesundheitszustand und Allergien – Informieren über ähnliche Vorfälle in der Familie – Fragen nach der Einschätzung des Zustands sowie zum weiteren medizinischen Vorgehen.

Die thematisierten Sprechhandlungen bildeten den Gegenstand der Unterrichtseinheiten im Tandemsprachkurs. Auf diese Weise wurden Simulationstrainings mit dem Lernen in Tandems verknüpft. Dies ermöglichte, sprachliche sowie kulturreflexive Herausforderungen in (didaktisch) authentischen Situationen zu erfahren.

3.2.5 INTERAKTIVES SPRECHEN UND ZUHÖREN ALS NACHBARSPRACHLICHE ZIELKOMPETENZEN

Im Tandemsprachkurs für deutsch-polnische Rettungskräfte stellte die Förderung interaktiven Sprechens und Zuhörens ein zentrales didaktisch-methodisches Postulat dar. Die beiden Kompetenzen, die als Kernbestandteile kommunikativen Sprachhandelns gelten, bedingen sich gegenseitig und weisen zugleich spezifische Eigenschaften auf, die eine differenzierte Förderung in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis erfordern (hierzu Adamczak-Krysztofowicz, 2009: 306–311). Dem Hörverstehen wird im fremdsprachlichen Erwerb eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Wie Neveling (2000: 3) darlegt, entfällt 45% der erstsprachlichen Alltagskommunikation auf das Hören, wodurch es zur fundamentalen Basisvoraussetzung für die Entwicklung weiterer Sprachkompetenzen zählt. Das Hörverstehen ist nicht lediglich ein passiver Prozess des Wahrnehmens akustischer Signale, sondern ein aktiver, komplexer und dynamischer Vorgang, der die Bedeutungszuordnung, Sinnentnahme und Interpretation von sprachlichen Äußerungen in ihrem sprachlichen, kulturellen, personellen sowie gesellschaftlichen Kontext mit Hilfe von bereits vorhandenem Sprach- und Weltwissen einschließt (Kieweg, 2003: 18).[21] Es unterscheidet sich zudem in direkte (*Face-to-Face*-Kommunikation) und indirekte Kommunikationssituationen (z. B. Musikhören), wobei die direkte Kommunikation für Rettungskräfte besonders relevant ist, da sie schnelle Wechsel zwischen Verstehen, Reagieren und Handeln voraussetzt. Das interaktive Sprechen impliziert dagegen die Fähigkeit, in einer dialogischen Situation wechselseitig auf die Signale der Gesprächspartnerin/

21 Es soll ferner betont werden, dass der Hörverstehensprozess einerseits das Hören, also die Fähigkeit des Gehörs, akustische Signale einer Sprache zu registrieren und auf Grund der Leistungen bestimmter Gehirnteile zu diskriminieren, andererseits das Verstehen umfasst.

des Gesprächspartners einzugehen und die eigene sprachliche Handlung in Echtzeit daran auszurichten, um (sprachlich) etwas auszuhandeln. Dies schließt verbale, nonverbale und paraverbale Aspekte der Kommunikation ein (genauer Schatz, 2006: 20–21 und Schwab et al., 2017: 7). Gerade für Rettungskräfte, die in Notfallsituationen präzise und situativ angemessen kommunizieren müssen, ist diese Fähigkeit essenziell.

Wie bereits erwähnt, sind verstehendes Hören und Sprechen in interaktiven Kontexten untrennbar miteinander verzahnt. Ihre gegenseitige Bedingtheit manifestiert sich in der Notwendigkeit, sowohl sprachliche Äußerungen zu verstehen als auch unter Berücksichtigung kultureller Aspekte adäquat darauf zu reagieren, wofür ein dynamischer Prozess der gegenseitigen Redezugsübernahme und gemeinsamen Ko-Konstruierens von Interaktion charakteristisch ist (Lütge, 2017: 334).

Unser Ansatz zur Förderung interaktiven Sprechens und Zuhörens im Tandemsprachkurs für angehende Rettungskräfte bestand in der Schaffung authentischer Sprechanlässe, die den spezifischen beruflichen Anforderungen gerecht wurden (Tesch, 2010: 363)[22]. Die Einführung und Automatisierung von Basisvokabeln und Chunks am Vormittag und die gemeinsame Bearbeitung von Unfallbeispielen (ein Unfall am oder im Wasser pro Tag) in simulationsbasierten Aktivitäten am Nachmittag trugen dazu bei, sprachliches Handeln in realitätsnahen Szenarien zu üben und die sprachliche Interaktionsfähigkeit in vier (früher sprachlich anhand differenzierter Übungsblätter im Tandem automatisierten) notfallmedizinischen Situationen zu entwickeln. Die Simulation einer dialogisch ausgerichteten Rettungssprachhandlung pro Tag anhand aller dafür notwendigen Requisiten (d. h. mit einer vollen Ausstattung des Rettungskoffers und einer Patientenpuppe pro Tandem) mit sowohl sprachlicher als auch rettungsdienstfachlicher Begleitung der Kursleitung schulte nicht nur die interaktive Sprachproduktion, sondern förderte ebenfalls die metakognitive Reflexion über den Sprachgebrauch in rettungsrelevanten Kontexten.

3.2.6 REFLEXION VON LERNPROZESSEN IM TANDEM

Ein integraler Bestandteil des Tandemlernens für angehende Rettungskräfte stellte die Reflexion der Lern- und Arbeitsprozesse im Tandem dar. Bei dem Tandemreflexionsbogen handelte es sich um ein ausgedrucktes zweiseitiges Tandemtageblatt, in dem die teilnehmenden angehenden Rettungskräfte sowohl ihr (sprachliches, kulturelles und berufsspezifisches)

22 Die Förderung des zielsprachlichen Sprechens impliziert für Tesch (2010: 363) die Schaffung von für die Zielgruppe relevanten Sprechanlässen, den Bau von methodischen Brücken/Gerüsten für die auch tentative Verwendung zielsprachlicher Strukturen sowie das interimssprachliche Verfügbarmachen von lexikosyntaktischen Strukturen, die zur zunehmenden Flüssigkeit im Ausdruck beitragen können.

Wissen organisierten (kognitive Reflexion) als auch über ihre eigenen Lernprozesse sowie die Arbeitsprozesse im notfallmedizinischen Tandemsprachkurs reflektierten (metakognitive Reflexion). Die Eintragungen erfolgten jeden Tag am Ende der Simulationsübungen in der Erstsprache der Lernenden, um den Reflexionsprozess möglichst frei und umfassend zu gestalten. Das Führen der Reflexionsbögen war für die Beteiligten verpflichtend. In diesem Zusammenhang sollten sie folgende Punkte am Ende jeden Kurstages eintragen:

- neu gelernte Wörter und Ausdrücke,
- neu gelernte Formen/Strukturen (die beherrschten Chunks),
- Auffälligkeiten im beruflichen (notfallmedizinischen) Bereich,
- Sonstiges (z. B. im Bereich kulturreflexiver Sensibilisierung, Entwicklung affektiver Kompetenzen wie Offenheit, Flexibilität, Selbstreflexion, Tandemarbeit, Motivation, Kommunikationsbereitschaft in der Nachbarsprache etc.),
- das haben wir heute gelernt/geschafft,
- das lief gut und hat mir gut gefallen,
  - in der sprachlichen Vorbereitung in Tandems (vormittags),
  - in Simulationen in Tandems mit sprachlicher Begleitung (nachmittags),
- das lief noch nicht gut und hat mir nicht so gut gefallen,
  - in der sprachlichen Vorbereitung in Tandems (vormittags),
  - in Simulationen in Tandems mit sprachlicher Begleitung (nachmittags),
- das nehme ich mir für den morgigen Tag vor.

Die ersten vier Punkte betrafen überwiegend die kognitive Reflexion, bei der der Schwerpunkt auf der inhaltlichen Organisation und Verarbeitung von neuem Wissen lag. Die weiteren Punkte förderten hingegen die metakognitive Reflexion, indem die Lernenden ihr eigenes Lernen und die Zusammenarbeit im Tandem kritisch hinterfragten. Besonders in der Rubrik „Das hat mir gut gefallen/nicht so gut gefallen" wurde zusätzlich die affektive Dimension des Lernens berücksichtigt, da hier emotionale Eindrücke und persönliche Zufriedenheit zum Ausdruck kommen konnten.

Die Kursleitung vor Ort nahm Einsicht in die Tandemreflexionsbögen und gab am nächsten Tag im Plenum in anonymer Form ein Feedback. Die Kombination aus individueller Reflexion, Rückmeldung durch die Kursleitung und der Möglichkeit, sowohl im Tandem als auch im Plenum Erfahrungen auszutauschen, unterstützte die nachhaltige Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit im beruflichen Kontext und ermöglichte den angehenden Rettungskräften, ihre Rolle als Sprecher:innen und Zuhörer:innen in interaktiven Kommunikationssituationen im notfallmedizinischen Bereich zu analysieren.

4 FORSCHUNGSDESIGN

In dem vorliegenden Abschnitt wird das Forschungsdesign dargestellt, das qualitativ-quantitative Elemente beinhaltet, um das oben präsentierte Modell zu evaluieren.

4.1 ERHEBUNGSMETHODE

Die Datenerhebung fand jeden Nachmittag direkt vor dem Freizeitprogramm an fünf Tagen statt. Dabei wurden die angehenden Rettungskräfte gebeten, jeden Tag Antworten auf dieselben in Abschnitt 3.2.6 genannten offenen Fragestellungen zu geben, die sich auf die folgenden thematischen Schwerpunkte konzentrierten: neu Gelerntes, positive und negative Aspekte beim Lernprozess im Sprachkurs und in den sprachlichen Simulationen sowie Vorsätze für den nächsten Lernkurstag im Tandem. Auf diese Weise konnten die Kursteilnehmenden individuelle Lernfortschritte und Lernprobleme nach jedem Lerntag thematisieren.

4.2 AUSWERTUNGSMETHODE

Die Einträge der Reflexionsbögen werden sowohl im Sinne einer Globalauswertung (Bortz & Döring, 2015: 331) als auch in Anlehnung an die Grundzüge der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018: 100–102) kategorienbasiert ausgewertet.[23] Dabei sollen möglichst überindividuelle Tendenzen herausgearbeitet werden. Die Gründe für dieses Verfahren liegen vor allem in den relativ offenen Forschungsfragen sowie begrenzten personellen und zeitlichen Ressourcen.

Die Tandemreflexionsbögen, die als zweiseitige lose Blätter täglich zum Einsatz kamen, wurden im ersten Schritt inhaltsanalytisch im Hinblick auf potenzielle thematische Bereiche ausgewertet. Danach wurden die identifizierten Themen mit entsprechenden induktiv abgeleiteten Kategorien versehen. Um sich einen besseren Überblick zu verschaffen, wurden die bereits identifizierten Antworten erneut gebündelt. Zusammengefasst konnten sie besser ausgewertet werden. Da bei den offenen Antworten der Fokus auf entsprechenden Textpassagen und den Hauptthemen oder Subthemen liegt, wurden diese erstmal im Text markiert. Die Zuordnung von Textpassagen zu thematischen, für die Auswertung relevanten Kategorien erfolgte im zweiten Schritt. Dann wurden die Kategorien

23 Die gesammelten Daten werden nach ihren Typen ausgewertet, d. h. die Daten werden in Anlehnung an die deskriptive Statistik charakterisiert. Dabei ist anzumerken, dass die Datenmenge für die Auswertung keine interferenzstatistischen Verfahren ermöglicht (vgl. Aeppli et al., 2016: 307–310). Dies wäre auch bei einer Erhebung mit einer Teilnehmendenzahl von 16 (nPL=8 und nDE=8) nicht zielführend.

im möglichen Ausmaß nach feinanalytisch erstellten Unterkategorien analysiert. Die Kategorien wurden in einem gemischten deduktiv-induktiven Vorgehen erarbeitet, dann wurde das Material anhand dieser strukturiert und z. T. computergestützt – im Sinne der deskriptiven Statistik mit Excel – ausgewertet.

4.3 ZU BEIDEN STICHPROBENGRÖßEN

Es war möglich, symmetrische Verhältnisse zwischen den Kursteilnehmenden aus Polen und aus Deutschland (vergleichbare Stichprobengrößen) während der Untersuchung zu gewährleisten.[24] Die Reflexionsbögen wurden von acht Rettungsmedizinstudierenden im unterschiedlichen Alter aus Polen und acht Auszubildenden des Rettungsdienstes im unterschiedlichen Alter aus Deutschland geführt. Die Studierenden (zwei weiblich, fünf männlich und eine Person, die ihr Geschlecht nicht markiert hat) und die Auszubildenden (vier weiblich und vier männlich) wurden von den Veranstaltern des Sommercamps ausgesucht.[25]

5 ERZIELTE ERGEBNISSE

In den folgenden Unterkapiteln werden die einzeln erfassten Ergebnisse kurz präsentiert und mit Zitaten als Ankerbeispielen untermauert.

5.1 ZUR EINSCHÄTZUNG DES NEU GELERNTEN VOKABULARS

Im vorliegenden Abschnitt stehen im Mittelpunkt der Auswertung die Antworten auf FF_1, die sich auf den neu gelernten Wortschatz allgemein und die neu beherrschten Chunks beziehen.

---

24 Die Symmetrie bezieht sich ausdrücklich nur auf die Stichprobengröße, da beispielsweise die Erfahrung mit Lernen im Tandem in beiden Gruppen sich unterschiedlich darstellt: Die deutschen Teilnehmenden lernten bereits mehrheitlich in Tandems, wobei die polnischen Teilnehmenden ebenso mehrheitlich noch nicht in Tandems lernten. Auch die sprachbiographischen Elemente divergieren, d. h. alle polnischen Teilnehmenden haben Deutsch in der Schule und zum Teil im Studium gelernt, während 57% der deutschen Auszubildenden Polnisch nur bei intensiv angelegten Sprachkursen lernten.

25 Dazu soll bemerkt werden, dass – wie es aus der Abfrage am ersten Treffen hervorgeht – die Teilnehmenden per Dienstanweisung auf die Teilnahme am Sommercamp aufmerksam gemacht worden sind, der Sommercamp als Teil der Ausbildung in Deutschland deklariert wurde oder die Teilnehmenden an einem Pilotprojekt in Märkisch-Oderland bereits mitgewirkt haben und so das Interesse dafür entwickelt haben. Die polnischen Teilnehmenden wurden an der Universität bzw. vom Veranstalter von dem Sommercamp informiert.

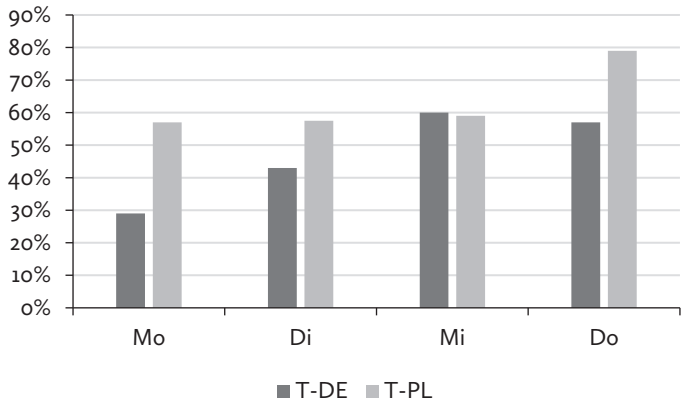


Abb. 2: Neu gelernter Wortschatz (eigene Darstellung)

Die Grafik zeigt den neu gelernten Wortschatz der Teilnehmer:innen aus Deutschland (T-DE) und Polen (T-PL) an den einzelnen Kurstagen von Montag bis Donnerstag. Die Abbildung ermöglicht damit einen Vergleich der selbsteingeschätzten Lernprogression beider Gruppen.

Auffällig ist, dass die polnischen Teilnehmer:innen (T-PL) insgesamt eine deutlich höhere wahrgenommene Lernleistung aufweisen. Besonders am Donnerstag zeigte sich ein markanter Anstieg: An diesem Tag gaben sie an, nahezu 80% des Wortschatzes gelernt zu haben. Im Vergleich dazu blieben die selbst eingeschätzten Werte der deutschen Teilnehmer:innen (T-DE) an allen Kurstagen unter denen der polnischen Gruppe, mit dem geringsten Wert am Montag, dem ersten intensiven Lerntag. Ein möglicher Erklärungsansatz für diese Differenz liegt in den unterschiedlichen sprachlichen Vorerfahrungen der beiden Gruppen. Die deutschen Teilnehmer:innen hatten zwar bereits einen Polnischkurs absolviert, dieser war jedoch offenbar eher als Crashkurs angelegt. Demgegenüber verfügten die polnischen Teilnehmer:innen häufig über mehrjährige Erfahrungen im institutionellen Deutschlernen. Zudem deutet die höhere Motivation der polnischen Teilnehmer:innen[26] darauf hin, dass sie stärker engagiert waren und eine größere Bereitschaft zeigten, sich intensiv mit der neuen Sprache auseinanderzusetzen. Die Lernkurve der polnischen Teilnehmer:innen zeigt somit eine kontinuierlich steigende Tendenz. Dies deutet darauf hin, dass sie aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung und ihrer hohen Motivation einen stabileren und schnelleren Lernprozess durchliefen. Die deutschen Teilnehmer:innen verfügten hingegen zwar zum Teil bereits über

26 Ausgewertet in einem sich in Vorbereitung befindenden anderen Beitrag des Autor:innenteams zum Thema.

Grundlagenkenntnisse, die sie im Kurs wiederholen und ausbauen konnten, ihre Lernfortschritte verlaufen jedoch langsamer und weniger konstant.

Die zweite Grafik zeigt den neu gelernten Chunks bei den Teilnehmer:innen aus Deutschland (T-DE) und Polen (T-PL) an denselben Kurstagen von Montag bis Donnerstag.

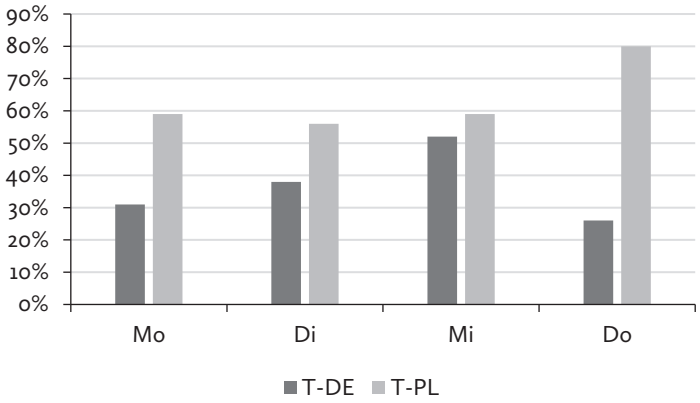


Abb. 3: Neu gelernte Chunks (eigene Darstellung)

Wie bereits in Abbildung 2 ist auch hier eine deutliche Differenz zwischen den beiden Gruppen erkennbar. Die polnischen Teilnehmer:innen (T-PL) weisen insgesamt eine höhere selbsteingeschätzte Lernleistung auf, insbesondere am Donnerstag, an dem sie angaben, nahezu 80% der Chunks gelernt zu haben. Ein plausibler Erklärungsansatz für diese Beobachtung entspricht dem zuvor gemachten: Die polnischen Teilnehmer:innen verfügen aufgrund ihrer mehrjährigen Sprachlernerfahrung über eine stabilere Grundlage im Deutschlernen, die es ihnen ermöglicht, das Erlernen von Chunks effizienter zu bewältigen. Die deutschen Teilnehmer:innen (T-DE), die lediglich an einem Wintercamp teilgenommen hatten, zeigen hingegen eine geringere selbsteingeschätzte Lernleistung. Obwohl auch sie Fortschritte erzielen, verläuft ihr Lernprozess langsamer. Dies könnte auf weniger umfangreiche Polnischlernerfahrungen sowie möglicherweise auf bildungsbiografische Unterschiede und divergierende Motivationslagen zurückzuführen sein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die polnischen Studierenden (T-PL) beim Lernen von neuen Vokabeln und Chunks deutlich höhere Fortschritte erzielen als die deutschen Auszubildenden (T-DE). Diese Differenz kann mit der mehrjährigen Erfahrung beim Deutschlernen der polnischen Teilnehmenden sowie ihrer höheren Motivation erklärt werden.

5.2 KOMPETENZENTFALTUNG UND -ERWEITERUNG BEI SIMULATIVEN SPRECHHANDLUNGEN IN TANDEMSPRACHKURSEN UND SIMULATIONSTRAININGS

Im Folgenden werden die Antworten auf FF_2 zusammenfassend ausgewertet, die sich sowohl auf das Sprachlernen in Tandems als auch auf die Anwendung und Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen während der Simulationen beziehen.

Die Simulationen zwischen polnischen Studierenden und deutschen Auszubildenden zeigten zahlreiche Stärken im Bereich des simulierten Sprechhandelns. In den Reflexionsbögen wurde insbesondere die „sehr gute Betreuung" (Rb 07 MoDe[27]) hervorgehoben, die den Ablauf der sprachlichen Aktivitäten unterstützte. Darüber hinaus verwiesen die Teilnehmer:innen auf den „ruhigen Ablauf" der Übungen (Rb 01 DiDe, Rb 02 DiDe) sowie auf die „Geduld der Partner" (Rb 06 DiDe), wodurch eine angenehme und lernförderliche Atmosphäre entstand. Als besonders hilfreich wurde zudem die „gute Betreuung durch Coaches" (Rb 03 MiPL, Rb 04 MoDe) wahrgenommen, da sie den Lernprozess unterstützte und zur Gestaltung einer „realistische[n] Simulation" (Rb 01 DoDe) beitrug. Die am Nachmittag durchgeführten Simulationen mit „realistischen Mimen" (Rb 01 DoDe) förderten zudem eine effektive Kommunikation in möglichst authentischen Handlungssituationen. Auch die „vielen Wiederholungen" (Rb 04 DoDe) im Rahmen des Tandemlernens wurden positiv bewertet, weil sie zur Festigung sprachlicher Routinen beitrugen. Insgesamt erwiesen sich diese Elemente als förderlich für den Ausbau sowohl sprachlicher als auch praktischer Kompetenzen und bereiteten die Teilnehmer:innen auf reale berufliche Situationen vor.

Die polnischen Lernenden hoben mehrere Stärken des simulierten Trainings hervor, die sowohl die sprachliche als auch die berufspraktische Kompetenzentwicklung unterstützten. Besonders geschätzt wurden die „Zusammenarbeit in den Tandems" (Rb 06 DoPL) sowie die „Geduld des Tandempartners" (Rb 06 DiDe), die zu einer kooperativen Lernatmosphäre beitrugen. Der Austausch zwischen den Teilnehmenden wurde zudem durch die „Trennung in sprachliche Gruppen" (Rb 01 MiDe) erleichtert, wodurch eine gezielte sprachliche Förderung möglich wurde. Darüber hinaus berichteten die Teilnehmenden, dass die komplexe Aufgabe „Übergabe an den Arzt" (Rb 08 DoPL) ihre kommunikative Handlungsfähigkeit stärkte und das Verständnis für praxisnahe Situationen vertiefte. Insgesamt wurde das Tandemlernen im Kontext der Simulationen als hilfreich wahrgenommen. Hervorgehoben wurden dabei insbesondere die Unterstützung durch „engagierte Coaches" (Rb 03 MiPL, Rb 04 MoDe) sowie effektive Lernaktivitäten wie „Bingo" (Rb 08 MiPL) und „Zahlenübungen" (Rb 05 MiPL, Rb 04 DoPL).

---

27 Die verwendeten Abkürzungen werden aus den Bezeichnungen der einzelnen Reflexionsbögen abgeleitet; so bezeichnet „Rb 06 DoPL" beispielsweise den „Reflexionsbogen Nr. 6 – Donnerstag Polnisch".

Die Ergebnisse der Simulationstrainings deutscher und polnischer Rettungskräfte verdeutlichen, dass alle Teilnehmenden Fortschritte in ihrer sprachlichen und in ihrer berufspraktischen Kompetenz erzielten. Besonders positiv wurde die strukturierte und gut betreute Lernumgebung eingeschätzt, die es den Teilnehmenden ermöglichte, sich in die unterschiedlichen Szenarien hineinzuversetzen sowie ihre Kommunikation effektiv zu üben und situationsangemessen zu gestalten. Dabei wurden insbesondere die „sehr gute Betreuung" (Rb 03 MiPL, Rb 04 MoDe) und die „ruhige Atmosphäre" (Rb 01 DiDe, Rb02 DiDe) hervorgehoben, die das Vertrauen und die Zusammenarbeit zwischen den Tandempartner:innen stärkten und eine intensivere und produktivere Lernzeit begünstigten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Einsatz simulativer Sprechhandlungen im Rahmen des Tandemsprachkurses nicht nur sprachliche Kompetenzen förderte, sondern auch die Kulturreflexivität und die praktische Anwendung fachlichen Wissens positiv beeinflusste. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis, unterstützt durch gut strukturierte Simulationen, zu einer effektiven und realitätsnahen Vorbereitung auf Notfallsituationen beitragen kann.

5.3 OPTIMIERUNGSVORSCHLÄGE FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DES DIDAKTISCH-METHODISCHEN MODELLS

Um FF_3 zu beantworten und daraus konkrete didaktische Verbesserungsvorschläge abzuleiten, wurde den Tandemlernenden jeden Tag eine offene Frage dazu gestellt, was ihnen an diesem Tag weniger gefallen hatte und was sie sich für den nächsten Tag vornahmen. Ziel dieser Fragestellung war es, insbesondere jene Aspekte sichtbar zu machen, die den Lernprozess beeinträchtigen konnten.

Die Auswertung der entsprechenden Antworten in den Reflexionsbögen zeigt Unterschiede in der Wahrnehmung der Lernbelastung zwischen deutschen und polnischen Teilnehmenden. So merkten deutsche Lernende exemplarisch an, dass sie mit „zu komplexen Konstruktionen" (Rb 02 MoDe), „zu vielen Wörtern und zu wenig Zeit für die Bearbeitung" (Rb 03 MoDe), „zu vielen Aufgabenblättern und zu wenig Zeit für die Wiederholungsaktivitäten" (Rb 05 MoDe) konfrontiert gewesen seien. Diese Aussagen verdeutlichen den Bedarf, die sprachliche Komplexität zu reduzieren und den didaktischen Aufbau stärker zu straffen. Weiterhin legte das unmittelbare Feedback nahe, dass die Einführung fachspezifischen Wortschatzes sowie der Einsatz vorgefertigter Chunks noch stärker kontextualisiert erfolgen sollten, um kognitive Überlastungen zu vermeiden. Ergänzend wurde beanstandet, dass „neue Vokabeln zu kurz eingeführt" worden seien und dass deren „schwierige Aussprache" (Rb 07 DiDe) zusätzliche Herausforderungen bereitet habe. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer intensiveren und methodisch fundierten Vermittlung des Fachvokabulars.

Auch polnische Teilnehmende kritisierten die Menge des vermittelten Wortschatzes. Ein Teilnehmer fasste dies prägnant mit „zu viel Wortschatz“ (Rb 06 MoPL) zusammen. Dieser Befund deutet darauf hin, dass das didaktische Konzept eine noch selektivere und zielgerichtetere Aufbereitung der lexikalischen Inhalte erfordert, um die kognitive Belastbarkeit der Lernenden nicht zu übersteigen.

Die Evaluationsergebnisse legen nahe, dass eine Reduktion der sprachlichen Komplexität, eine systematischere Einführung fachspezifischen Wortschatzes sowie eine kontinuierliche Anpassung der didaktischen Prozesse erforderlich sind. Insbesondere die Integration von Chunking-Strategien und ein aufgabenbasiertes Tandemlernen könnten dazu beitragen, die kognitive Belastung der Lernenden zu verringern und das neu entwickelte Kursmodell nachhaltig auszubauen.

6 FAZIT UND FORSCHUNGSDESIDERATA

Das vorliegende Projekt zeigte, dass ein fachspezifischer Tandemsprachkurs im Wasserrettungsdienst einen vielversprechenden Ansatz zur Förderung notfallmedizinischer Kommunikationskompetenz darstellt. Durch die Kombination simulationsgestützter Übungen, des Chunk-Learnings und regelmäßiger Reflexion mittels Reflexionsbögen wurde eine praxisnahe Verbindung zwischen Fachspracherwerb und realen Notfallszenarien hergestellt.

Die Untersuchung legte nahe, dass beide Sprachgruppen von einem interaktiven, partnerschaftlichen Lernprozess profitieren konnten. Die polnischen Teilnehmer:innen, die über langjährige Sprachlernerfahrungen verfügten, erzielten tendenziell schnellere Fortschritte beim Erwerb von Wortschatz und Chunks als ihre deutschen Tandempartner:innen. Mithilfe des täglich ausgefüllten Lerntandemreflexionsbogens konnte nicht nur der kognitive, sondern auch der metakognitive Lernfortschritt dokumentiert werden. Dieses zentrale Reflexionsinstrument trug darüber hinaus zur kontinuierlichen Anpassung der Unterrichtsmaterialien bei. Durch seinen Einsatz wurden zugleich didaktische Herausforderungen sichtbar: Komplexe sprachliche Konstruktionen und eine hohe kognitive Belastung erfordern künftig eine noch differenziertere didaktische Planung, um die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe angemessen zu berücksichtigen.

Des Weiteren zeigte sich, dass die Integration von interaktivem Sprechen und Zuhören in einen notfallmedizinischen Tandemsprachkurs eine methodisch-didaktische Präzision erfordert, die den besonderen Anforderungen der Zielgruppe von Rettungskräften gerecht werden muss. Während theoretische Modelle die wechselseitige Bezogenheit der beiden Fertigkeiten behandelten, blieb ihre methodische Umsetzung in der Praxis bislang eher randständig behandelt (vgl. hierzu Beispiele bei Adamczak-Krysztofowicz, 2009: 306–311).

Für Tandemsprachlernkurse mit Rettungskräften bedarf es daher weiterer Untersuchungen, die die Effektivität interaktiver Übungsformate sowie deren nachhaltigen Einfluss auf die notfallmedizinische Kommunikationskompetenz der am nachbarsprachlichen Tandemlernen beteiligten Akteur:innen analysieren.

LITERATUR

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia. (2009). *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Wydawnictwo UAM.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia. (2018). Wie nützlich ist Sprachlerntandem? Formen, Potenziale und Grenzen der Tandemarbeit beim E-Tandemlernen in universitären Sprachkursen. *Glottodidactica, 45*(2), 39–54.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia, & Stolarczyk, Barbara. (2015). „Virtueller Spaziergang durch Darmstadt und Poznań." Ziele und Konzeption eines deutsch-polnischen E-Tandemkurses. *Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego / Polnisch in Deutschland. Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischkräfte, 3*, 51–59.

Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline, & Tettenborn, Annette. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (4. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.

Ahlers, Timo; Lazović, Milica; Schweiger, Kathrin, & Senkbeil, Karsten. (2020). Tandemlernen in Social-Virtual-Reality: Immersiv-spielebasierter DaF-Erwerb von mündlichen Sprachkompetenzen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 25*(2), 237–269.

Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie, & Heine, Anje. (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Metzler.

Bechtel, Mark. (2001). Zur Erforschung von Aspekten interkulturellen Lernens beim Sprachenlernen im Tandem: Ein diskursanalytischer Ansatz. In Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen* (S. 264–295). Narr Verlag.

Bechtel, Mark. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Narr Verlag.

Bechtel, Mark. (2009). Lernen im Tandem als besondere Form der Sprachbegegnung. In Christiane Fäcke (Hrsg.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension* (S. 325–339). Peter Lang Verlag.

Bechtel, Mark. (2016). Sprachenlernen im Tandem. In Eva Burwitz-Melzer, Gritt Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 376–381). Francke.

Behrent, Sabine. (2011). Tandembörse, Tandemkurs, Tandemtagebuch, Tandemkoffer. In Reiner Arntz, Hans P. Krings, & Bärbel Kühn (Hrsg.), *Autonomie und Motivation: Erträge des 2. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen* (S. 85–92). AKS-Verlag.

Borgwaldt, Susanne, & Sieradz, Magdalena. (2018). Lexikalische Eigenschaften von Fachsprachen. In Jörg Roche & Sandra Drumm (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen: Didaktische Grundlagen* (S. 54–63). Narr Verlag.

Bortz, Jürgen, & Döring, Nicola. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Springer.

Brammerts, Helmut. (1998). Strategien beim selbstständigen Lernen im Tandem. *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch, 32*(34), 57–59.

Brammerts, Helmut. (2005). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 9–16). Stauffenburg.

Brammerts, Helmut, & Calvert, Mike. (2005). Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 27–38). Stauffenburg.

Brammerts, Helmut, & Kleppin, Karin. (2005). Hilfen für Face-to-face-Tandem. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 95–107). Stauffenburg.

Calvert, Mike. (2015). Tandem: A vehicle for change. In Jessica Böcker & Anette Stauch (Hrsg.), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin* (S. 45–64). Peter Lang Verlag.

Eggerder, Susanne. (2022). Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht: Deutsch als Fremdsprache für Pflegekräfte. [Masterarbeit, Justus-Liebig-Universität Gießen]. www.jlupub.ub.uni-giessen.de. http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-487

Germer, Peggy. (2023). *Lernen im Tandem in der Lehramtsausbildung. Autonome Lernprozesse initiieren, unterstützen und erforschen*. Frank & Timme.

Gibbons, Pauline. (2002). *Scaffolding languages, scaffolding learning: Reaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.

Handwerker, Brigitte, & Madlener, Karin. (2013). *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Schneider Verlag Hohengehren.

Hansen, Camila, & Hallsteinsdóttir, Erla. (2022). Nachbarsprachendidaktik in Theorie und Praxis am Beispiel Deutsch und Dänisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 27*(1), 17–46.

Hatami, Sarvenaz. (2015). Teaching formulaic sequences in the ESL classroom. *TESOL Journal*, *6*(1), 112–129. https://doi.org/10.1002/tesj.143

Henzelmann, Martin, & Mitrinov, Georg. (2020). Lexikalische Einflüsse auf die Mundarten von Chloi (Komotini/Griechenland) und Gorni Juruci (Krumovgrad/Bulgarien): Kontrastive Betrachtungen zu Isotopien im Bereich der Gesundheitsterminologie = Lexical influences in the dialects of Hloi (Komotini, Greece) and Gorni Yurutsi (Krumovgrad, Bulgaria): Contrastive studies of health terminology. *Linguistique Balkanique, 59*(2), 280–299.

Hryniewicz, Justyna, & Lisek, Grzegorz. (2019). Nauka języka sąsiada: Od kształcenia przedszkolnego do zawodowego. Rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne na Pomorzu Przednim. In Karolina Zioło-Pużuk (Hrsg.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki* (S. 149–162). Wydawnictwo UKSW.

Jańczak, Barbara Alicja. (2024). *‚Linguistische Grenzschaft' als eine analytische Kategorie. Sprachkontakt des deutsch-polnischen Grenzgebietes*. Brill | V&R unipress.

Jaszczyk-Grzyb, Magdalena. (2024). Joanna Kic-Drgas / Violeta Jurkovič. Paths of purpose. A journey into LSP teacher development [Book review]. *Glottodidactica, 51*(1), 103–106. https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.1.6

Jentges, Sabine. (2021). *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt Nachbarsprache & buurcultuur*. Schneider Hohengehren.

Kieweg, Werner. (2003). Mentale Prozesse beim Hörverstehen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 37*(64–65), 18–22.

Kirndorfer, Susanne. (2018). Medizinische Fachangestellte. In Jörg Roche & Sandra Drumm (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen: Didaktische Grundlagen* (S. 264–274). Narr Verlag.

Knopp, Eva, & Jentges, Sabine. (2022). Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 27*(1), 1–16.

Kuckartz, Udo. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Laurentzen, Chrissy; Jentges, Sabine, & van Mulken, Margot. (2024). „Dürfen wir uns aussuchen, welche Sprache wir sprechen in der Präsentation?" Inklusive Mehrsprachigkeit in Gesprächen zwischen Schüler:innen aus Deutschland und den Niederlanden. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ, 4*(1), 75–96.

Lisek, Grzegorz. (2020). Notfallmedizinische Kommunikation im Unterricht Polnisch als Fremdsprache. Analyse von Gesprächsverhalten deutschsprachiger Rettungskräfte. *Glottodidactica, 47*(2), 169–193.

Lisek, Grzegorz. (2021a). Code-Switching im Kontext von Tertiärsprachenunterricht für deutschsprachige Rettungskräfte: Russisch in der Notfallkommunikation im deutsch-polnischen Grenzgebiet. *Linguistische Treffen in Wrocław, 19*(l), 167–185. https://doi.org/10.23817/lingtreff.19-11

Lisek, Grzegorz. (2021b). Über ból und symptomy. Wortschatz im Polnischunterricht für deutschsprachige Rettungskräfte. *Glottodidactica, 48*(1), 45–61. https://doi.org/10.14746/gl.2021.48.1.03

Lisek, Grzegorz. (2022). Code switching im fachsprachlichen Unterricht der notfallmedizinischen Kommunikation. *Anuari de Filologia. Llengües i Literatures Modernes, 11*, 71–83. https://doi.org/10.1344/AFLM2021.11.4

Lisek, Grzegorz, & Putzier, Agnieszka. (2024). Wie kann schulischer Nachbarsprachenunterricht zum mehrsprachigen Lebens- und Erfahrungsraum werden? Umsetzungsbeispiele für den Polnischunterricht. *Glottodidactica, 51*(2), 57–76. https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.2.3

Lütge, Christiane. (2017). Sprechen. In Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl., S. 332–333). Metzler.

Müller-Hartmann, Andreas, & Schocker, Marita. (2017). Chunk learning. In Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl., S. 34–35). Metzler.

Nerlicki, Krzysztof. (2020). Dialogische Lerntagebücher – ihre Vorteile für Fremdsprachenlernende vor dem Hintergrund der soziokulturellen Lerntheorie. In Sebastian Chudak & Magdalena Pieklarz-Thien (Hrsg.), *Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 137–156). Peter Lang Verlag.

Neveling, Christiane. (2000). Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. Psycholinguistische Grundsatzüberlegungen. *Praxis Fremdsprachenunterricht, 1*, 3–9.

Pawłowska-Balcerska, Agnieszka. (2017). *Kreatives Schreiben auf der DaF-Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet-Tandem*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Pomino, Jenny. (2011). Sprachlernberatung im eTandem. In Stefanie Vogler & Sabine Hoffmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung für DaF* (S. 69–80). Frank & Timme.

Renner, Julia. (2021). Das Potenzial von Online-Sprachentandems für das Fremdsprachenlernen bei Anfänger:innen einer Zielsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 26*(1), 311–338.

Roche, Jörg, & Drumm, Sandra. (2018). *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen: Didaktische Grundlagen*. Narr Verlag.

Rösler, Dietmar. (2023). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (2. Aufl.). Metzler.

Schatz, Heide. (2006). *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*. Langenscheidt.

Schmelter, Lars. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Narr Verlag.

Schmelter, Lars. (2010). Tandemlernen. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 241–245). Kallmeyer.

Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine, & Schön, Almut. (2017). Von der Interaktion zum Unterrichtsdiskurs. In Götz Schwab, Sabine Hoffmann, & Almut Schön (Hrsg.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung* (Bd. 11, S. 7–15). LIT Verlag.

Stemmler, Julia, & Hecker, Uwe. (2017). *Notfallkommando – Kommunikation in Notfallsituationen für Gesundheitsberufe*. Springer.

Stork, Antje. (2010). Lerntagebücher. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 261–265). Kallmeyer.

Stork, Antje. (2017). Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht. *Gießener Fremdsprachendidaktik Online, 10*. Gießener Elektronische Bibliothek.

Tesch, Bernd. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Peter Lang Verlag.

Vogt, Karin. (2017). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl., S. 17–19). Metzler.

Vogt, Karin. (2011). *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GER-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*. Narr Verlag.

Vogt, Karin, & Funk, Hermann. (2021). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen lehren und lernen, 50*(2), 5–17.

Walker, Lars. (2005). Die Rolle des Tandem-Lernertagebuchs bei der Unterstützung und Entwicklung von Lernerautonomie. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 73–81). Stauffenburg.

Prof. Dr. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Professorin an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań. Seit 2016 leitet sie die Redaktion der Fachzeitschrift *Glottodidactica*. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der allgemeinen Fremdsprachendidaktik, der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, dem sprach- und kulturreflexiven Lernen, der Entwicklung rezeptiver und produktiver Sprachkompetenzen, der Didaktik der Mehrsprachigkeit sowie in der Erforschung von Hassrede, Podcasts und Ethnomemes, internationalen Bildungskooperationen und der Internationalisierung der Hochschullehre. Sie ist Autorin oder Mitautorin von vier Monographien und 108 wissenschaftlichen Artikeln sowie Mitherausgeberin von neun Sammelbänden und drei Themenheften der Fachzeitschrift *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (Info DaF).

Kontakt: adamczak[at]amu.edu.pl

Dr. Magdalena Jaszczyk-Grzyb, Assistenzprofessorin an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, promovierte im Jahr 2020 im Fach Linguistik. Ihre wissenschaftlichen Interessen umfassen sprachliche Diskriminierung (Hassrede), die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (einschl. medizinischer Fachsprache) sowie Korpuslinguistik. Seit 2018 ist sie Mitglied der Redaktion der Zeitschrift *Glottodidactica*. Sie war an zahlreichen Forschungsprojekten beteiligt, darunter Projekte der British Academy, des DAAD, der EU sowie des Zentrums für Migrationsforschung. Sie ist Autorin einer Monografie sowie von 23 Beiträgen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und Sammelbänden.

Kontakt: magdalena.jaszczyk[at]amu.edu.pl

Dr. Grzegorz Lisek, akademischer Rat auf Lebenszeit und wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Greifswald. Nach seiner Promotion in Soziolinguistik zum Thema Sprachpolitik im deutsch-polnischen Vergleich im Jahr 2013 absolvierte er ein Aufbaustudium in Fremdsprachendidaktik mit Schwerpunkt Polnisch als Fremdsprache. Er war als Vertretungsprofessor am Institut für Slawistik der Universität Hamburg tätig. Derzeit ist er am Slawischen Institut der Universität Greifswald beschäftigt. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen den Fremdsprachenunterricht für spezielle Zwecke, Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik und Linguistic Landscapes. Er ist Autor einer Monografie, eines Sammelbandes sowie von 27 Beiträgen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und Sammelbänden.

Kontakt: grzegorz.lisek[at]uni-greifswald.de

ZITIERNACHWEIS:

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Jaszczyk-Grzyb, Magdalena, & Lisek, Grzegorz. (2026). Grenzüberschreitendes Tandemlernen in einem neuen Kontext: Konzept und erste Erkenntnisse zu einem deutsch-polnischen Tandemsprachkurs für Wasserrettungskräfte. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 161–191. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-10

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 193–210
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-11

OPEN ACCESS
CC BY SA

Translatorik

LUKÁŠ NAGY | ORCID: 0009-0001-3157-7692
Prešovská univerzita v Prešove
Inštitút germanistiky a romanistiky

ZUR DISKURSORIENTIERTEN ÜBERSETZUNG HISTORIOGRAFISCHER TERMINOLOGIE IN EVA UMLAUFS AUTOBIOGRAFIE*

Abstract

Die Übersetzung literarischer Texte mit historiografischem Hintergrund stellt Anforderungen an die äquivalente Übertragung der Terminologie. Historisch konnotierte Termini sind nicht semantisch neutral, sondern stark im historiografischen Spezialdiskurs eingebettet. Ihre Übersetzung erfordert daher die Berücksichtigung etablierter historiografischer Terminologie in der Zielkultur. Am Beispiel der slowakischen Übersetzung von Eva Umlaufs Autobiografie *Die Nummer auf deinem Unterarm ist blau wie deine Augen* (2016; slowakisch *Číslo na tvojom predlaktí je modré ako tvoje oči*, 2018/2025) wird die Übertragung ausgewählter Termini des historiografischen Spezialdiskurses untersucht. Die Analyse basiert auf einer kontrastiven Gegenüberstellung der jeweiligen Termini des Ausgangstextes und ihrer Lösungen in der ersten und zweiten Ausgabe der slowakischen Übersetzung. Ziel ist es, die Bedeutung des historiografischen Spezialdiskurses für die Übersetzung der Terminologie sichtbar zu machen und Kriterien für deren Äquivalenz zu formulieren.

Schlüsselwörter

Eva Umlauf (1942), historiografischer Spezialdiskurs, literarische Texte mit historiografischem Hintergrund, Terminologieübersetzung

* Die Erarbeitung dieses Beitrags wurde durch die EU (NextGenerationEU) im Rahmen des Aufbau- und Resilienzplans für die Slowakei unter dem Projekt Nr. 09I03-03-V05-00006 finanziert.

ON THE DISCOURSE-ORIENTED TRANSLATION OF HISTORIOGRAPHICAL TERMINOLOGY IN EVA UMLAUF'S AUTOBIOGRAPHY

Abstract

The translation of literary texts with a historiographical background poses challenges for the equivalent transfer of terminology. Historically connoted terms are not semantically neutral but are deeply embedded in the historiographical specialised discourse. Their translation therefore requires consideration of established historiographical terminology in the target culture. Using the Slovak translation of Eva Umlauf's autobiography *Die Nummer auf deinem Unterarm ist blau wie deine Augen* (2016; Slovak *Číslo na tvojom predlaktí je modré ako tvoje oči*, 2018/2025) as a case study, the article examines the transfer of selected terms belonging to the historiographical specialised discourse. The analysis is based on a contrastive comparison of the respective source-text terms and their renderings in the first and second editions of the Slovak translation. The aim is to highlight the significance of the historiographical specialised discourse for the translation of terminology and to formulate criteria for its equivalence.

Keywords

Eva Umlauf (1942), historiographical specialised discourse, literary texts with a historiographical background, terminology translation

O DYSKURSYWNIE UKIERUNKOWANYM PRZEKŁADZIE TERMINOLOGII HISTORIOGRAFICZNEJ W AUTOBIOGRAFII EVY UMLAUF

Abstrakt

Przekład tekstów literackich o charakterze historiograficznym stawia wymagania w zakresie ekwiwalentnego przekładu terminologii. Terminy nacechowane historycznie nie są semantycznie neutralne, lecz są silnie osadzone w historiograficznym dyskursie specjalistycznym. Ich przekład wymaga zatem uwzględnienia utrwalonej terminologii historiograficznej w kulturze docelowej. Na przykładzie słowackiego przekładu autobiografii Evy Umlauf *Die Nummer auf deinem Unterarm ist blau wie deine Augen* (2016; słowacki *Číslo na tvojom predlaktí je modré ako tvoje oči*, 2018/2025) analizie poddano transfer wybranych terminów należących do historiograficznego dyskursu specjalistycznego. W analizie oparto się na kontrastywnym zestawieniu odpowiednich terminów tekstu źródłowego oraz ich rozwiązań w pierwszym i drugim wydaniu przekładu słowackiego. Celem jest ukazanie

znaczenia historiograficznego dyskursu specjalistycznego dla przekładu terminologii oraz sformułowanie kryteriów jej ekwiwalencji.

Słowa kluczowe

Eva Umlauf (1942), historiograficzny dyskurs specjalistyczny, teksty literackie o charakterze historiograficznym, przekład terminologii

1 HISTORIOGRAFISCHER SPEZIALDISKURS ALS FAKTOR DER TERMINOLOGIEÜBERSETZUNG

Der Diskursbegriff hat sich seit den 1960er-Jahren als eine Schlüsselkategorie der Geistes- und Sozialwissenschaften etabliert. Die westliche Literatur- und Wissenschaftstradition sei laut Michel Foucault (2012: 16), der als führender Theoretiker des modernen Diskursbegriffs gilt, durch ihren Willen zur Wahrheit und ihr Bestreben nach dem wahren Diskurs gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund schreibt Foucault (2012: 15–16):

> Es sei hier nur symbolisch an das alte griechische Prinzip erinnert: daß die Arithmetik in den demokratischen Städten betrieben werden kann, da in ihr Gleichheitsbeziehungen gelehrt werden; daß aber die Geometrie nur in den Oligarchien unterrichtet werden darf, da sie die Proportionen in der Ungleichheit aufzeigt.

Mit dieser geschickten metaphorischen Gegenüberstellung verweist Foucault darauf, dass Wissen und Diskurse nicht *per se* neutral sind, sondern stets in institutionelle Ordnungen eingebettet bleiben. Der Diskurs erscheint dabei „dem Anschein nach fast ein Nichts", doch er sei „auch nicht bloß das, was die Kämpfe oder die Systeme der Beherrschung in Sprache übersetzt: er ist dasjenige, worum und womit man kämpft; er ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht" (Foucault, 2012: 11). Der moderne Diskursbegriff entstand in dieser gegenwärtigen theoretischen Ausprägung vor allem in den 1960er- und 1970er-Jahren, in *Les mots et les choses* (1966) sowie in *L'archéologie du savoir* (1969) diskursintern und in *L'ordre du discours* (1971) sowie in *Surveiller et punir* (1975) diskursextern ausgearbeitet, wo Foucault Diskurse nicht als bloße Rede, sondern als historisch wirksame Ordnungen des Wissens fasst.

In dieser Perspektive sind Diskurse keine natürlichen Sprachsysteme, sondern historisch variable Formationen. Wie Jürgen Link (2008: 118) präzisiert, sind Diskurse „im Unterschied zu natürlichen Sprachen historisch-kulturell sehr viel stärker variabel und legen (sprachübergreifend) jeweils spezifische Sagbarkeits- und Wissensräume sowie deren Grenzen fest". Sie sind „institutionalisierte, geregelte Redeweisen als Räume möglicher Aussagen,

die an Handlungen gekoppelt sind“ (Link, 2008: 118). Rolf Parr (2020: 277) hebt entsprechend hervor, dass in Foucaults Denken Diskurs stets als „diskursive Praxis“ zu verstehen ist, wodurch seine archäologische (diskursanalytische) Perspektive und seine genealogische (machtanalytische) Perspektive untrennbar miteinander verbunden bleiben.

Gerade diese Verbindung von Wissen, Institution und Macht erhebt den Diskursbegriff zu einem Schlüsselkonzept weit über die Philosophie hinaus. In der Übersetzungswissenschaft dient er dazu, Übersetzen nicht mehr als einfachen Sprach- und Kulturtransfer, sondern als Eingriff in historisch spezifische Sagbarkeitsräume zu begreifen. Wenn Diskurse also „Räume möglicher Aussagen“ konstituieren, dann operiert jede Übersetzung innerhalb solcher Räume und verschiebt deren Grenzen. Der Diskursbegriff lässt sich deshalb als wichtiges Instrument für Übersetzende bezeichnen. Er dient der Analyse der Bedingungen, unter denen Wissen und damit auch das, was jeweils als Wahrheit betrachtet wird, sprachlich produziert und kulturell zirkuliert werden.

Im Anschluss an Foucaults Bestimmung von Diskursen als historisch wirksamen Ordnungen des Wissens lässt sich mit Link eine weitere Präzisierung vornehmen. Link (2008: 118) schlägt vor, Foucaults Diskurse bzw. diskursive Formationen als Spezialdiskurse zu spezifizieren. Diese Spezialdiskurse konstituieren *per definitionem* ein abgegrenztes Feld von Aussagen und Wissensbeständen. Charakteristisch ist dabei eine Tendenz zur terminologischen Präzision und zur Reduktion von Mehrdeutigkeiten, denn „[d]ie Logik der Wissensspezialisierung zielt […] auf Eindeutigkeit, spezielle Definition der Begriffe, Dominanz der Denotation und […] Beseitigung aller Uneindeutigkeiten“ (Link, 2008: 118–119).

Ein paradigmatisches Beispiel eines solchen Spezialdiskurses stellt die Historiografie dar. Der tschechische Philosoph Jiří Růžička (2014: 83) hält fest, dass kein Zweifel daran besteht, dass sich die Diskursanalyse in der Historiografie während der 1990er-Jahre und im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends als allgemein anerkannter Zugang zum Quellenmaterial etabliert hat. Der slowakische Historiker Marek Havrila (2001: 123) argumentiert im den Problemen der slowakischen historiografischen Terminologie gewidmeten Sammelband *Slovo o slove*, dass die Geschichte – wie jeder Diskurs – nicht durch bloße sprachliche Zeichen, sondern durch Begriffe artikuliert wird. Konkrete historische Sachverhalte werden dabei nicht unmittelbar wiedergegeben, sondern mithilfe allgemeiner, abstrakter Kategorien erfasst, sodass individuelle Ereignisse stets durch universelle Begriffe beschrieben werden. Zugleich sind diese Begriffe historisch gebunden, denn historische Begriffe haben nicht nur eine gegenwärtige Bedeutung, sondern auch ihren jeweiligen zeitgenössischen Gehalt, der nicht übersehen werden darf. Infolgedessen ist zu erschließen, dass der historiografische Spezialdiskurs von einem besonderen Spannungsverhältnis gekennzeichnet ist: Einerseits strebt er nach

klar definierten und möglichst eindeutigen Begriffen, andererseits muss er berücksichtigen, dass sich die Bedeutungen dieser Begriffe im Laufe der Zeit verändern und dass diese immer diskursabhängig sind.

Gerade diese Spezialisierung hat auch Folgen für die Übersetzungswissenschaft. Reiner Arntz (1999: 77) weist darauf hin, dass im Zuge internationaler Vernetzung sowohl Umfang als auch Spezialisierungsgrad der zu übersetzenden Fachtexte stetig zunehmen. Die Übersetzung eines Fachtextes setzt daher terminologische Kompetenz zwingend voraus: „Das Übersetzen eines Fachtextes ist aber nur dann möglich, wenn man über den Fachwortschatz des betreffenden Gebietes, seine Terminologie, verfügt" (Arntz, 1999: 77). Dementsprechend gewinnt die strukturierte Terminologiearbeit an Bedeutung. Für den slowakischen historiografischen Spezialdiskurs verschärft sich diese Problematik zusätzlich. Der slowakische Historiker Martin Lipka (2001: 21) stellt fest, dass es unter slowakischen Historikern und Historikerinnen kaum jemanden gibt, der bei der Bearbeitung eines historischen Themas nicht auf mehr oder weniger erhebliche terminologische Schwierigkeiten stößt. Zugleich macht er deutlich, dass die präzise Terminologie ein Indikator für den Entwicklungsstand und die wissenschaftliche Reife einer wissenschaftlichen Disziplin ist, da sich in ihr deren Qualität widerspiegelt.

Die Übersetzung von literarischen Texten mit historiografischem Hintergrund stellt eine besondere Herausforderung dar, vor allem wenn solche Texte autobiografisch sind und persönliche Erinnerungen mit historischen Fakten verknüpfen. Eva Umlaufs Autobiografie *Die Nummer auf deinem Unterarm ist blau wie deine Augen. Erinnerungen* (2016) und deren slowakische Übersetzung von Katarína Széherová *Číslo na tvojom predlaktí je modré ako tvoje oči. Spomienky* (2018, 2025), die bereits in zwei voneinander abweichenden Ausgaben erschienen ist, bieten ein eindrückliches Beispiel für diese Problematik.[1]

Umlaufs Autobiografie ist ein äußerst fesselndes Werk, das die Autorin in Zusammenarbeit mit der Journalistin und Historikerin Stefanie Oswalt verfasst hat und das als faktualer Text mit fiktionalisierenden Darstellungsweisen zu bezeichnen ist (vgl. Jambor 2021: 29). Inzwischen wurde es in vier Sprachen – Slowakisch (2018), Tschechisch (2021), Englisch (2024) und Italienisch (2025) – übersetzt. Das Buch bietet einen einzigartigen Einblick in die Lebensgeschichte von Umlauf, geborene Hechtová, einer Slowakin jüdischer Herkunft, die 1942 im Arbeitslager Nováky geboren wurde und später das KZ-Lager Auschwitz überlebt hat. Die Veröffentlichung der Autobiografie war das Resultat eines langen und schmerzhaften

1 Wie die Übersetzerin Katarína Széherová in einer E-Mail an den Autor des Beitrags vom 1. März 2026 mitteilte, war sie an der Vorbereitung der zweiten Ausgabe der slowakischen Übersetzung nicht beteiligt; die vorgenommenen Änderungen wurden vom Verlag Absynt durchgeführt.

Prozesses, in dem Umlauf nicht nur versuchte, mit ihrer Vergangenheit fertigzuwerden, sondern auch das Bewusstsein für die Schrecken des Holocausts zu schärfen.

Das Besondere an Umlaufs Autobiografie ist, dass sie ursprünglich in deutscher Sprache verfasst wurde, obwohl die Autorin gebürtige Slowakin ist und Slowakisch ihre Muttersprache ist. Nach ihrem Umzug in die BRD 1967 lernte aber Umlauf Deutsch, das später ihre Literatursprache wurde. Zugleich kommen slowakische Realien, historische Ereignisse und kulturelle Bezüge innerhalb des Textes vor, was die Übersetzung ins Slowakische zu einer komplexen Aufgabe macht. Dieser Aufgabe nahm sich eine slowakische Übersetzerin an, um dieses Werk der slowakischen Leserschaft zugänglich zu machen.

Ein zentrales Anliegen dieses Beitrags ist die Frage, wie der historiografische Spezialdiskurs des deutschen Ausgangstextes (AT) in der slowakischen Übersetzung transformiert wird und welche Auswirkungen diese Transformation auf die Rezeption des Werks hat. Insbesondere in einem Werk, das den Holocaust und die damit verbundenen traumatischen Erinnerungen thematisiert, ist die Übersetzung dieses Spezialwissens sehr wichtig, da sie die Glaubwürdigkeit des Textes beeinflusst.

Ein weiterer Faktor, der die Übersetzung dieses Werks besonders anspruchsvoll machte, lässt sich in den Erkenntnissen von Ján Jambor (2021) finden, der die akribische Recherche der Autorin beschreibt. Diese bezog zahlreiche Fachliteratur ein, um den historischen Kontext zu rekonstruieren und Umlaufs individuelle Erfahrungen in einen breiteren historiografischen Rahmen einzubetten. Dabei konsultierte Umlauf Historiker:innen wie Stefanie Oswalt, den slowakischen Historiker und Holocaust-Experten Ivan Kamenec sowie Helena Kubica, die damalige leitende Kuratorin im Forschungszentrum der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau, deren Erkenntnisse nicht nur im deutschen AT berücksichtigt wurden, sondern auch in die Übersetzung einfließen sollten. Die Wichtigkeit dieser fundierten Herangehensweise reflektiert Umlauf (2016: 38) selbst in ihrem Buch: „Langsam gerate ich bei meinen Recherchen in einen regelrechten Sog. Jedes kleine Detail möchte ich aufspüren, feststellen, wie die Fragmente meiner Geschichte in diese nüchternen Zahlen und Analysen passen."

Aus der Autobiografie geht hervor, dass Umlauf ausgebildete Kinderärztin und Psychotherapeutin ist und über keine formale Ausbildung im Bereich der Geschichtswissenschaft verfügt. Daher ist anzunehmen, dass der hohe Grad an terminologischer Präzision des ATs maßgeblich auf die Co-Autorin Stefanie Oswalt zurückzuführen ist, die Historikerin und Journalistin ist. Im Fall der Übersetzerin Katarína Széherová ist bekannt, dass sie eine Ausbildung in Ökonomie und Psychologie besitzt und sich überwiegend dem literarischen Übersetzen widmet. Diese Diskrepanz zwischen Ausbildung und fachlichem Hintergrund der einzelnen Akteurinnen des Schreib- und Übersetzungsprozesses erscheint im Kontext der Analyse

der Übersetzung historiografischer Terminologie als ein Schlüsselfaktor, der den Übersetzungsprozess beeinflussen konnte.

Ein besonderes Problemfeld bei der Übersetzung von Umlaufs Autobiografie ins Slowakische betraf sicherlich die historiografischen Termini, die spezifisch die Zeit der Slowakischen Republik (1939–1945) und die damit verbundenen Realien betreffen. Im deutschen AT werden diese Termini oft in einer Form verwendet, die für die deutschsprachige Leserschaft konzipiert ist, während sie im slowakischen Zieltext (ZT) an die spezifischen Konventionen der Zielkultur angepasst werden mussten. Da es sich um Realien handelt, die direkt mit der slowakischen Geschichte und Kultur verbunden sind, stand die Übersetzerin vor der Aufgabe, diese Termini in einen authentischen slowakischen Kontext zurückzuführen. Das bedeutet, dass sie die ursprünglichen slowakischen etablierten Termini identifizieren und korrekt in die Übersetzung integrieren sollte.

An dieser Stelle ist jedoch noch auf den aktuellen Zustand der slowakischen Historiografie hinzuweisen. Innerhalb der neueren slowakischen Historiografie behauptet sich neben methodisch reflektierten und international anschlussfähigen Positionen auch ein nationalistischer Strang, der der Idee einer konsequenten Entideologisierung der Geschichte nicht folgt. Wie Dušan Kováč (2023: 98) zeigt, wurde nach der Samtenen Revolution 1989 die notwendige Abkehr von der marxistischen Ideologie teilweise verkürzt verstanden, sodass der freie Raum schnell durch nationalistische Deutungsmuster eingenommen wurde. In diesem Zusammenhang wurde die Forderung nach einer ‚Slowakisierung' der Geschichte erhoben und damit ein nationalistisch ausgerichteter Narrativ gestärkt.

Insbesondere in den 1990er-Jahren kam es im öffentlichen Diskurs zu Versuchen, das Ludaken-Regime zu rehabilitieren und die Verantwortung führender Repräsentanten des slowakischen Staates für die Verfolgung, Deportationen und Kollaboration mit dem nationalsozialistischen Deutschland zu relativieren. Solche Tendenzen führten zu interpretativen Verkürzungen und methodisch problematischen Arbeiten, die im wissenschaftlichen Diskurs umstritten sind. Aus translatorischer Perspektive ergibt sich daraus eine besondere Verantwortung: Übersetzende entscheiden schließlich mit darüber, welche Stelle ihre Übersetzung im Diskurs annimmt und welche Interpretationslinien dadurch gestärkt werden.

Mit der Wahl des Historikers Ivan Kamenec als fachlichen Berater ihrer Autobiografie setzte Umlauf ein deutliches Zeichen ihrer Nähe zu den demokratischen, um Entideologisierung bemühten Strömungen der slowakischen Historiografie. Diese Haltung bringt Umlauf (2018: 9; 2025: 9) auch im Vorwort zur slowakischen Ausgabe zum Ausdruck, indem sie die Hoffnung formuliert, das Buch möge dazu beitragen, dass sich die Slowakei ihrer schmerzhaften Geschichte in der NS-Zeit stellt und sich verantwortungsvoll mit ihr auseinandersetzt.

2 ANALYSE AUSGEWÄHLTER HISTORIOGRAFISCHER TERMINI IN DER SLOWAKISCHEN ÜBERSETZUNG VON EVA UMLAUFS AUTOBIOGRAFIE

Die Übersetzung historiografischer Termini ist in der slowakischen Übersetzung von Umlaufs Autobiografie in einer Vielzahl von Fällen als gelungen zu bewerten. Die Übersetzerin hat dabei nicht nur sprachliche Präzision bewiesen, sondern auch die kulturellen und historischen Kontexte der Termini berücksichtigt, wodurch die Authentizität des Textes in der Zielkultur bestehen bleibt. Unter Termini des historiografischen Spezialdiskurses werden dabei Bezeichnungen für historisch konkret bestimmbare Phänomene verstanden, also für historische Ereignisse, Prozesse, Institutionen oder gesellschaftliche Situationen, die zeitlich abgeschlossen sind und für die sich im jeweiligen historiografischen Spezialdiskurs etablierte und terminologisch gefestigte Benennungen herausgebildet haben.

Wenn im Folgenden von Äquivalenz die Rede ist, wird darunter, in Anlehnung an Ansätze der linguistisch orientierten Übersetzungswissenschaft, die Zuordnung semantisch eindeutiger Ausdrücke des Ausgangstextes (AT) zu semantisch eindeutigen Ausdrücken im Zieltext (ZT) verstanden, die dieselbe referentielle Bedeutung tragen und in beiden Texten eine vergleichbare diskursive Funktion erfüllen. Die Beispiele äquivalenter Übersetzungen werden im Folgenden in tabellarischer Form angeführt; aus Gründen der Einheitlichkeit werden die Termini im Nominativ Singular wiedergegeben und somit nicht exakt in der Form, in der sie im Text erscheinen. In der Tabelle wird der deutsche Ausgangstext als AT gekennzeichnet, während der slowakische Zieltext als ZT, bzw. ZT_1 und ZT_2 für die jeweiligen slowakischen Ausgaben, ausgewiesen wird.

Tab. 1: Beispiele äquivalenter Übersetzungen in Eva Umlaufs Autobiografie

AT (Umlauf, 2016)	ZT1 (Umlauf, 2018) und ZT2 (Umlauf, 2025)
arisiert (36)	arizovaný (33, 36)
Berater für die Lösung der Judenfrage (37)	poradca na riešenie židovskej otázky (33, 36)
Hlinkas Slowakische Volkspartei (35)	Hlinkova slovenská ľudová strana (32, 35)
Münchner Abkommen (35)	Mníchovská dohoda (32, 35)
Protektorat Böhmen und Mähren (36)	Protektorát Čechy a Morava (32, 35)
Rote Armee (56)	Červená armáda (48, 52)
Slowakischer Nationalaufstand (45)	Slovenské národné povstanie (39, 43)
sogenannter „Judenkodex“ (37)	takzvaný Židovský kódex (34, 37)
Wehrmacht (63)	wehrmacht (54, 58)

In der slowakischen Übersetzung befinden sich aber auch umstrittene Übersetzungen von Termini des historiografischen Spezialdiskurses. Im Folgenden werden daher sechs ausgewählte Termini des ZTs analysiert, die aus diskursiver Perspektive nicht als äquivalent zu betrachten sind. Ziel der Analyse ist es nicht, die Gesamtqualität der Übersetzung in Frage zu stellen, sondern aufzuzeigen, an welchen Stellen terminologische Präzision verbessert werden könnte. Die einzelnen Beispiele werden jeweils in tabellarischer Form dargestellt: Die Tabellen enthalten die Termini aus dem AT, die entsprechenden Passagen aus dem ZT der ersten und der zweiten slowakischen Ausgabe (ZT_1 und ZT_2) sowie Vorschläge für angemessenere Übersetzungen.

AUSCHWITZ

Die Benennung des Konzentrations- und Vernichtungslagers Auschwitz ist im mitteleuropäischen oder gar europäischen Sprachraum keineswegs terminologisch neutral, sondern trägt gewisse historiografische und erinnerungspolitische Verantwortung. Die terminologische Problematik rund um die Bezeichnung „Auschwitz" wird auch innerhalb der slowakischen Historiografie selbst reflektiert, worauf beispielsweise Eduard Nižňanský und Katarína Psicová (2021: 10) im Vorwort zu ihrer zweisprachigen Publikation *Antisemitismus und Holocaust in der Slowakei in Dokumenten deutscher Provenienz von 1938 bis 1945* ausdrücklich hinweisen:

> Geographische Bezeichnungen von Konzentrationslagern (und Ghettos) auf dem Gebiet des nationalsozialistischen Deutschlands und von ihm besetzten Gebieten haben wir bewusst nicht ins Slowakische übersetzt (z. B. Auschwitz, etc.).

Diese Position verdeutlicht, dass man sich in der gegenwärtigen slowakischen Historiografie der politischen und diskursiven Implikationen solcher Benennungen bewusst ist.

Im deutschen AT unterscheidet Umlauf streng zwischen zwei Begriffen „Auschwitz" (deutsches Konzentrationslager) und „Oświęcim" (polnische Stadt). Der erste Termin scheint in der slowakischen Übersetzung problematisch zu sein. In der ersten slowakischen Ausgabe wurde der Termin durchgehend mit „Osvienčim" übersetzt, was sich im Buch sowohl auf die polnische Stadt als auch auf das nahegelegene Konzentrationslager bezieht. Die Verwendung von „Osvienčim" in der ersten slowakischen Ausgabe spiegelt die traditionelle Sprachpraxis im Slowakischen wider, die slowakische Version des polnischen Ortsnamens für das Lager zu übernehmen. Dies ist jedoch problematisch, da „Osvienčim" historisch primär als Bezeichnung für die polnische Stadt verstanden wird, was den Eindruck erwecken könnte,

dass es sich um ein „polnisches Lager“ handelt, obwohl es sich um ein von den Nationalsozialisten errichtetes deutsches Vernichtungslager handelt. Im deutschen AT wird klar zwischen beiden Begriffen unterschieden. Diese Differenzierung ging in der Übersetzung verloren.

In der zweiten slowakischen Ausgabe wurde der Termin „Osvienčim“ für das Lager durchgehend durch „Auschwitz“ ersetzt. Diese Änderung war eine wichtige Verbesserung, da der deutsche Name „Auschwitz“ der offizielle Name des Lagers war (genau Auschwitz I und Auschwitz II – Birkenau) und auch international als Standardtermin für den Vernichtungslagerkomplex anerkannt ist. Zugleich zeigt sich, dass sich dieses terminologische Bewusstsein zunehmend auch in der slowakischen Übersetzungspraxis durchsetzt. So verwendet etwa Tomáš Mrva in seiner slowakischen Übersetzung aus dem Englischen von Hana Kubátovás Monografie *Kde líšky dávajú dobrú noc. Kresťanský nacionalizmus a holokaust na Slovensku* (2025) konsequent die Bezeichnung „Auschwitz“ für das Lager.

Obwohl die Änderung von „Osvienčim“ zu „Auschwitz“ für das Lager in der zweiten Ausgabe eine wichtige Verbesserung darstellt, wurde diese Korrektur nicht konsequent umgesetzt. Dies zeigt sich insbesondere in der Beibehaltung des Adjektivs „osviečimský“ in bestimmten Passagen des Textes, wie z. B.: „die Geschichte mit Dr. Josef Mengele, dem ‚Todesengel von Auschwitz‘“ (Umlauf, 2016: 77) – „príbeh dr. Josefa Mengeleho, ‚osviečimského anjela smrti‘“ (Umlauf, 2025: 70). Das Adjektiv „osviečimský“ passt nicht zur neuen Praxis, die vom slowakischen Verlag übernommen wurde. Es wäre angemessener gewesen, stattdessen das Adjektiv „auschwitzký“ zu verwenden, was zu einer Vereinheitlichung der Terminologie in der Übersetzung geführt hätte.

Tab. 2: Übersetzungen zu „Auschwitz“

AT (Umlauf, 2016)	ZT1 (Umlauf, 2018)	ZT2 (Umlauf, 2025)	angemessenere Übersetzung
Am 25. März 1942 wurden aus Poprad 999 jüdische Mädchen nach Auschwitz transportiert. (39)	Dňa 25. marca 1942 odtransportovali z Popradu do Osvienčimu 999 židovských dievčat. (35)	Dňa 25. marca 1942 odtransportovali z Popradu do Auschwitzu 999 židovských dievčat. (38)	
Kubica, Helena: *Pregnant Women and Children born in Auschwitz*. Oświęcim 2010. (281)	Kubica, Helena: *Pregnant Women and Children born in Auschwitz*. Osvienčim 2010. (235)	Kubica, Helena: *Pregnant Women and Children born in Auschwitz*. Osvienčim 2010. (253)	

AT (Umlauf, 2016)	ZT1 (Umlauf, 2018)	ZT2 (Umlauf, 2025)	angemessenere Übersetzung
Und dann ist da noch die Geschichte mit Dr. Josef Mengele, dem „Todesengel von Auschwitz", der wie kaum ein anderer die Perversion und den Sadismus im Umgang mit den Opfern verkörpert. (77)	A potom je tu ešte príbeh dr. Josefa Mengeleho, „osvienčimského anjela smrti", ktorý tak ako nikto iný stelesňuje perverznosť a sadizmus pri zaobchádzaní s obeťami. (66)	A potom je tu ešte príbeh dr. Josefa Mengeleho, „osvienčimského anjela smrti", ktorý tak ako nikto iný stelesňuje perverznosť a sadizmus pri zaobchádzaní s obeťami. (70)	A potom je tu ešte príbeh dr. Josefa Mengeleho, „auschwitzkého anjela smrti", ktorý tak ako nikto iný stelesňuje perverznosť a sadizmus pri zaobchádzaní s obeťami.

JUDE

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass selbst anscheinend marginale orthografische Entscheidungen – etwa die Groß- oder Kleinschreibung – unterschiedliche semantische und diskursive Implikationen entfalten können. In der slowakischen Sprache gibt es klare Regeln zur Groß- und Kleinschreibung des Wortes „žid/Žid" – ‚Jude', die kontextabhängig Verwendung finden: Mit kleinem Anfangsbuchstaben (žid) wird ein Anhänger des jüdischen Glaubens bezeichnet und mit großem Anfangsbuchstaben (Žid) wird ein Angehöriger des jüdischen Volkes oder der (historischen) israelitischen Nation geschrieben (Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 2003).

Dass diese Differenzierung auch in der slowakischen Historiografie bewusst reflektiert wird, zeigt Nižňanský (2016: 5) in seiner Monografie *Politika antisemitizmu a holokaust na Slovensku v rokoch 1938–1945*. Bereits in der ersten Fußnote legt er dar, dass er die Kleinschreibung verwendet, wenn er Juden im religiösen Sinne versteht, während er bei der Bezugnahme auf Juden als nationale oder ethnische Gemeinschaft die Großschreibung wählt. In der Edition historischer Dokumente übernimmt er hingegen unverändert die jeweils zeitgenössische Schreibweise. Dadurch wird deutlich, dass es sich bei der Wahl der Groß- oder Kleinschreibung nicht um eine formale Konvention, sondern um eine bewusste interpretative Entscheidung handelt.

Bei der Übersetzung des Wortes „Jude" aus dem Deutschen ins Slowakische sollte die Bedeutung immer im Kontext des ATs interpretiert werden. In Umlaufs Autobiografie erscheint das Wort „Jude" mehr als siebzigmal. Die Analyse zeigt, dass es sich dabei überwiegend um einen ethnischen Kontext handelt oder dieser zumindest nicht klar ist, sodass in diesen Fällen in der slowakischen Übersetzung konsequent die Großschreibung angemessen wäre. Es lassen sich jedoch zwei Textstellen identifizieren, in denen aus dem jeweiligen

Satzzusammenhang klar hervorgeht, dass die religiöse Zugehörigkeit gemeint ist; hier wäre daher die Kleinschreibung sachlich korrekt. Diese beiden Fälle werden im Folgenden näher analysiert.

Im ersten Fall deutet der Kontext des ATs darauf hin, dass die Kommunisten Juden primär als religiöse Gruppe betrachteten, da sie „jede Religion ablehnten" (Umlauf, 2016: 134). Dies legt nahe, dass hier die Kleinschreibung angemessen gewesen wäre, da es sich um den Glauben und nicht um die ethnische Zugehörigkeit handelt:

Tab. 3: Übersetzungen zu „Jude" 1

AT (Umlauf, 2016)	ZT1 (Umlauf, 2018)	ZT2 (Umlauf, 2025)	angemessenere Übersetzung
Juden galten den Kommunisten, die ja jede Religion ablehnten, als Bedrohung für das System, sie galten als bourgeois und politisch unzuverlässig. (134)	Pre komunistov, ktorí odmietali každé náboženstvo, znamenali Židia ohrozenie spoločenského života. Boli to buď buržuji alebo politicky nespoľahliví. (111)	Pre komunistov, ktorí odmietali každé náboženstvo, znamenali Židia ohrozenie spoločenského života. Boli to buď buržuji, alebo politicky nespoľahliví. (116)	Pre komunistov, ktorí odmietali každé náboženstvo, znamenali židia ohrozenie spoločenského života. Boli to buď buržuji alebo politicky nespoľahliví.

Im zweiten Fall zeigt der Begriff „jüdisches Gesetz", d. h. Tora, dass die Passage sich auf die religiöse Praxis bezieht. Auch die Wendung „sehr fromme Juden" hebt die religiöse Dimension hervor, da es hier um die Einhaltung der Gebote des jüdischen Glaubens geht:

Tab. 4: Übersetzungen zu „Jude" 2

AT (Umlauf, 2016)	ZT1 (Umlauf, 2018)	ZT2 (Umlauf, 2025)	angemessenere Übersetzung
Gerade am Schabbat beinhaltet das jüdische Gesetz so viele Verbote, dass die Bewältigung eines modernen Lebens äußerst kompliziert wird, weshalb sehr fromme Juden manchmal jemanden anstellen, der die verbotenen Tätigkeiten für sie ausführt. (154)	Práve na šabat je v židovskom zákone toľko zákazov, že zvládanie moderného života je krajne zložité, preto veľmi pobožní Židia niekedy zamestnávajú človeka, ktorý za nich vykonáva zakázané činnosti. (128)	Práve na šabat je v židovskom zákone toľko zákazov, že zvládanie moderného života je krajne zložité, preto veľmi pobožní Židia niekedy zamestnávajú človeka, ktorý za nich vykonáva zakázané činnosti. (133)	Práve na šabat je v židovskom zákone toľko zákazov, že zvládanie moderného života je krajne zložité, preto veľmi pobožní židia niekedy zamestnávajú človeka, ktorý za nich vykonáva zakázané činnosti.

ANSCHLUSS ÖSTERREICHS UND AUTONOMES LAND SLOWAKEI

Im Folgenden werden zwei Termini – der „Anschluss Österreichs" (1938) sowie das „autonome Land Slowakei" (1938–1939) – gemeinsam behandelt, da sie im AT in zwei unmittelbar aufeinanderfolgenden Sätzen auftreten und somit auch im Übersetzungszusammenhang eng miteinander verknüpft sind.

In der ersten slowakischen Ausgabe lassen sich in diesem Zusammenhang zwei wesentliche terminologische Fehler feststellen. Erstens wurde der Ausdruck „pripojenie Rakúska" verwendet, obwohl im Slowakischen der historiografisch gebräuchliche Termin „anšlus Rakúska" lautet. Der Termin „anšlus" ist – ebenso wie im Deutschen – historisch und ideologisch stark konnotiert und verweist explizit auf die gewaltsame Eingliederung Österreichs in das nationalsozialistische Deutsche Reich im März 1938. Die Verwendung des neutralen Wortes „pripojenie" (‚Anschluss' im Sinne von „Angliederung") schwächt hingegen die politische und historische Spezifik des Ereignisses ab und nivelliert dessen Zwangscharakter.

Zweitens ist die Bezeichnung „autonómny Slovenský štát" historisch unpräzise. Diese Formulierung impliziert eine Kontinuität mit „Slovenský štát" – ‚Slowakischer Staat', der erst am 14. März 1939 proklamiert wurde. Für die am 6. Oktober 1938 ausgerufene Autonomie innerhalb der Tschechoslowakischen Republik ist jedoch der offizielle und in der slowakischen Geschichtsschreibung etablierte Terminus „autonómna Slovenská krajina" – ‚autonomes Land Slowakei' korrekt. Die Verwendung von „autonómny Slovenský štát" führt hier somit zu einer terminologischen Vermischung zweier unterschiedlicher politischer Staatsgebilde.

In der zweiten slowakischen Ausgabe wurde die Formulierung „pripojenie Rakúska" zutreffend durch „anšlus Rakúska" ersetzt, was als deutliche terminologische Verbesserung zu bewerten ist. Auch die Änderung von „autonómny Slovenský štát" zu „autonómia Slovenska" stellt insofern einen Fortschritt dar, als die faktische Ungenauigkeit – nämlich die implizite Gleichsetzung mit dem späteren Slowakischen Staat – beseitigt wurde. Dennoch bleibt die Lösung terminologisch unvollständig, weil weiterhin nicht der offizielle Termin „Slovenská krajina" verwendet wird, der der etablierten historiografischen Terminologie entsprechen würde.

Tab. 5: Übersetzungen zu „Anschluss Österreichs“ und „autonomes Land Slowakei“

AT (Umlauf, 2016)	ZT1 (Umlauf, 2018)	ZT2 (Umlauf, 2025)	angemessenere Übersetzung
Nach dem Anschluss Österreichs an Hitlers ‚Drittes Reich‘ im März 1938 wuchs der Druck auf die Tschechoslowakei. Mussolini, Chamberlain und Daladier hofften, einen Krieg verhindern zu können, und stimmten dem Münchner Abkommen in der Nacht zum 30. September 1938 zu: Das Sudetenland fiel an Hitler. Eine Woche später proklamierte Hlinkas Slowakische Volkspartei in Žilina das „Autonome Land Slowakei“. (35)	Po pripojení Rakúska k Hitlerovej tretej ríši v marci 1938 narástol tlak aj na Československo. Mussolini, Chamberlain a Daladier v nádeji, že zabránia vojne, podpísali v noci na 30. september 1938 Hitlerovu Mníchovskú dohodu: Sudety a ďalšie menšie slovenské územia pripadli Hitlerovi. O týždeň neskôr v Žiline vyhlásila Hlinkova slovenská ľudová strana autonómny Slovenský štát. (32)	Po anšluse Rakúska Hitlerovou Treťou ríšou v marci 1938 narástol tlak aj na Československo. Mussolini, Chamberlain a Daladier v nádeji, že zabránia vojne, podpísali v noci na 30. september 1938 Hitlerovu Mníchovskú dohodu: Sudety a ďalšie menšie slovenské územia pripadli Hitlerovi. O týždeň neskôr v Žiline vyhlásila Hlinkova slovenská ľudová strana autonómiu Slovenska. (35)	Po anšluse Rakúska Hitlerovou treťou ríšou v marci 1938 narástol tlak aj na Československo. Mussolini, Chamberlain a Daladier v nádeji, že zabránia vojne, podpísali v noci na 30. september 1938 Hitlerovu Mníchovskú dohodu: Sudety a ďalšie menšie slovenské územia pripadli Hitlerovi. O týždeň neskôr v Žiline vyhlásila Hlinkova slovenská ľudová strana autonómnu Slovenskú krajinu.

RUHEPAUSE/RUHEZEIT

Im Folgenden wird der Termin „Ruhepause“ näher betrachtet, der im deutschen AT zur Bezeichnung eines spezifischen historischen Zeitfensters verwendet wird. Gemeint ist die Periode zwischen der Einstellung der Deportationen slowakischer Jüdinnen und Juden im Jahr 1942 und deren Wiederaufnahme nach der Niederschlagung des Slowakischen Nationalaufstands im Herbst 1944.

Bereits im Deutschen erscheint die Wortwahl „Ruhepause“ stilistisch und terminologisch nicht ganz präzise. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Umlauf selbst auf einschlägige Arbeiten von Nižňanský verweist, in denen für diese Phase der Ausdruck „Ruhezeit“ (vgl. Nižňanský 2011: 151) verwendet wird; in seinen slowakischen Publikationen gebraucht er konsequent die Bezeichnung „pokojné obdobie“ (vgl. Nižňanský 2016: 34). Daher erscheint „Ruhezeit“ bzw. „pokojné obdobie“ als die in der Fachliteratur etabliertere und diskursiv verankerte Terminologie, während „Ruhepause“ weder terminologisch noch stilistisch passend wirkt.

Vor diesem Hintergrund ist auch die slowakische Übersetzung von Széherová als „oddychová prestávka" problematisch. Erstens fehlt diesem Ausdruck eine historiografische Basis. Der Termin „oddychová prestávka" ist in der slowakischen Fachliteratur nicht gebräuchlich und findet sich – soweit ersichtlich – in keinen einschlägigen historiografischen Arbeiten. Wie erwähnt verwenden Historiker:innen durchgehend die Bezeichnung „pokojné obdobie". Die Übersetzung weicht somit von der in der Zielkultur etablierten Terminologie ab.

Zweitens ist die Lösung auch stilistisch und semantisch ungenau. Das Wort „prestávka" – ‚Pause' suggeriert eine kurze Unterbrechung, was angesichts eines rund zweijährigen Zeitraums unangemessen erscheint. Auch das Adjektiv „oddychová" ist in diesem Zusammenhang problematisch, da es im Slowakischen Assoziationen an Erholung weckt. Eine entsprechende Rückübersetzung ins Deutsche als „Erholungspause" würde im Kontext nationalsozialistischer Verfolgungs- und Gewaltpolitik nahezu zynisch wirken. Der Ausdruck „pokojné obdobie" erfasst deshalb sowohl die zeitliche Dimension als auch die spezifische historische Situation differenzierter.

In der zweiten slowakischen Ausgabe wurde der Begriff „oddychová prestávka" unverändert beibehalten, ohne dass eine terminologische Korrektur vorgenommen wurde:

Tab. 6: Übersetzungen zu „Ruhepause"

AT (Umlauf, 2016)	ZT1 (Umlauf, 2018)	ZT2 (Umlauf, 2025)	angemessenere Übersetzung
»Ruhepause«. So haben die Historiker die Zeit nach Einstellung der Deportationen genannt. (44)	„Oddychová prestávka". Tak nazvali historici obdobie po zastavení deportácií. (39)	„Oddychová prestávka". Tak nazvali historici obdobie po zastavení deportácií. (43)	„Pokojné obdobie". Tak nazvali historici obdobie po zastavení deportácií.

JUDENZENTRALE

Im letzten analysierten Fall liegt ein Übersetzungsfehler vor, der die korrekte terminologische Bezeichnung einer historischen Institution betrifft. Die im AT erwähnte „Judenzentrale" war die offizielle Bezeichnung der von den Nationalsozialisten kontrollierten Organisation „Ústredňa Židov" (vgl. Nižňanský 2021: 672) in der Slowakei und nicht wie übersetzt „židovská centrála".

Tab. 7: Übersetzungen zu „Judenzentrale“

AT (Umlauf, 2016)	ZT1 (Umlauf, 2018)	ZT2 (Umlauf, 2025)	angemessenere Übersetzung
26 661 slowakische Juden wurden insgesamt nach Auschwitz deportiert, so verzeichnen es die von der Judenzentrale in Bratislava erstellten Transportlisten – mehr als 18 725 davon zwischen März und Oktober 1942, 7 936 zwischen August und November 1944 (66–67)	Do tábora celkovo deportovali 26 661 slovenských Židov, tak je to zaznamenané v transportných zoznamoch vystavených židovskou centrálou v Bratislave, z toho vyše 18 725 od marca do októbra 1942 a ďalších 7 936 v auguste až novembri 1944. (57)	Do tábora celkovo deportovali 26 661 slovenských Židov, tak je to zaznamenané v transportných zoznamoch vystavených židovskou centrálou v Bratislave, z toho vyše 18 725 od marca do októbra 1942 a ďalších 7 936 v auguste až novembri 1944. (61)	Do tábora celkovo deportovali 26 661 slovenských Židov, tak je to zaznamenané v transportných zoznamoch vystavených Ústredňou Židov v Bratislave, z toho vyše 18 725 od marca do októbra 1942 a ďalších 7 936 v auguste až novembri 1944.

FAZIT

Die Analyse hat gezeigt, dass ein Teil der untersuchten Terminologie korrekt übertragen wurde. Zugleich konnten jedoch einzelne Termini identifiziert werden, deren Übersetzung aus historiografischer Perspektive als unpräzise einzustufen ist. Dabei erwies sich, dass die Äquivalenz der jeweiligen Übersetzung von der Einbettung im historiografischen Spezialdiskurs abhängt. In einigen Fällen der zweiten slowakischen Ausgabe der Autobiografie sind mehrere terminologisch präzisere Lösungen festzustellen. Die Übersetzung von autobiografischen Texten, die im historiografischen Spezialdiskurs eingebettet sind, erfordert besondere Sorgfalt, um historische und terminologische Genauigkeit, kulturelle Kontexte und sprachliche Authentizität zu gewährleisten. Im Folgenden werden deshalb drei Strategien aufgelistet, die bei der Übersetzung solcher Texte angewandt werden sollten und die sich z. T. auch bei dieser Analyse als nützlich erwiesen haben:

1. Rückgriff auf Paralleltexte, d. h. historische Quellen, Fachliteratur und publizierte Übersetzungen;
2. Konsultation von Historikern und Historikerinnen;
3. Identifikation der Originaltermini in der Zielsprache und Alleinverwendung offizieller oder etablierter historiografischer Terminologie.

Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass terminologische Entscheidungen nicht isoliert, sondern stets im Spannungsfeld von Ausgangstext, Zielkultur und fachwissenschaftlicher Konvention

getroffen werden sollen. Eine konsequente Anwendung der genannten Strategien kann dazu beitragen, Bedeutungsverschiebungen zu vermeiden und die fachliche Zuverlässigkeit der Übersetzung zu erhöhen.

LITERATUR

Arntz, Reiner. (1999). Terminologie der Terminologie. In Mary Snell-Hornby, Hans G. Hönig, Paul Kußmaul, & Peter A. Schmitt (Hrsg.), *Handbuch Translation* (2., verb. Aufl., S. 77–82). Stauffenburg Verlag.

Foucault, Michel. (2012). *Die Ordnung des Diskurses* (Seitter, Walter, Übers.) (12. Aufl.). Fischer Taschenbuch Verlag.

Havrila, Marek. (2001). Niekoľko poznámok k terminológii historickej vedy [Übersetzung]. In Peter Mulík (Hrsg.), *Slovo o slove. K niektorým problémom slovenskej historickej terminológie* (S. 122–124). Bernolákova spoločnosť.

Jambor, Ján. (2021). Der historiographische Spezialdiskurs der Ereignisse aus der NS-Zeit in Eva Umlaufs interdiskursiver Autobiographie. *World Literature Studies, 13*(4), 29–43. https://doi.org/10.31577/WLS.2021.13.4.3

Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV. (2003). Žid. In *Krátky slovník slovenského jazyka*. https://slovnik.juls.savba.sk/?w=%C5%BDid&s=exact&c=k045&cs=&d=kssj4&d=psp&d=ogs&d=sssj&d=orter&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ssn&d=hssj&d=bernolak&d=noundb&d=orient&d=locutio&d=obce&d=priezviska&d=un&d=onom&d=pskfr&d=pskcs&d=psken#qb_kssj4

Kováč, Dušan. (2023). Problémy, výsledky a výzvy súčasnej slovenskej historiografie [Übersetzung]. In Tatiana Sedová, Michal Šedík (Hrsg.), *Staré problémy a nové výzvy pre sociálne a humanitné vedy* (S. 93–106). Veda, vydavateľstvo SAV.

Kubátová, Hana. (2025). *Kde líšky dávajú dobrú noc. Kresťanský nacionalizmus a holokaust na Slovensku* (Mrva, Tomáš, Übers.). N Press.

Link, Jürgen. (2008). Sprache, Diskurs, Interdiskurs und Literatur (mit einem Blick auf Kafkas *Schloß*). In Heidrun Kämper & Ludwig M. Eichinger (Hrsg.), *Sprache – Kognition – Kultur: Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung* (S. 115–134). Walter de Gruyter.

Lipka, Martin. (2001). K otázkam slovenskej historickej terminológie [Übersetzung]. In Peter Mulík (Hrsg.), *Slovo o slove. K niektorým problémom slovenskej historickej terminológie* (S. 21–24). Bernolákova spoločnosť.

Nižňanský, Eduard. (2011). Der Holocaust in der Slowakei. In Karl Klambauer & Herbert Seher (Hrsg.), *Holocaust in Education in Centrope. Spurensuche zwischen Vergessen und Erinnern* (S. 142–154). Europa Büro des Stadtschulrates für Wien.

Nižňanský, Eduard. (2016). *Politika antisemitizmu a holocaust na Slovensku v rokoch 1938–1945*. Múzeum Slovenského národného povstania.

Nižňanský, Eduard, & Psicová, Katarína. (2021). *Antisemitismus und Holocaust in der Slowakei in Dokumenten deutscher Provenienz von 1938 bis 1945*. Múzeum Slovenského národného povstania.

Parr, Rolf. (2020). Diskurs. In Clemens Kammler, Rolf Parr, & Ulrich Johannes Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (2. Aufl., S. 274–277). J.B. Metzler.

Růžička, Jiří. (2014). Diskurs [Übersetzung]. In Lucie Storchová (Hrsg.), *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě* (S. 75–86). Scriptorium.

Umlauf, Eva. (2016). *Die Nummer auf deinem Unterarm ist blau wie deine Augen. Erinnerungen*. Hoffmann & Campe.

Umlauf, Eva. (2018). *Číslo na tvojom predlaktí je modré ako tvoje oči. Spomienky* (Széherová, Katarína, Übers.). Absynt.

Umlauf, Eva. (2025). *Číslo na tvojom predlaktí je modré ako tvoje oči. Spomienky* (Széherová, Katarína, Übers.) (2. Aufl.). Absynt.

Lukáš Nagy, **Mgr.**, ist interner Doktorand im Studienprogramm Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft an der Philosophischen Fakultät der Universität Prešov. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf literarischen Übersetzungen, wobei er sich in seinem Dissertationsprojekt insbesondere mit der Problematik der Übersetzung des faktualen Narrativs aus dem Bereich der deutsch-slowakischen Geschichte des 20. Jahrhunderts beschäftigt.

Kontakt: lukas.nagy[at]smail.unipo.sk

ZITIERNACHWEIS:

Nagy, Lukáš. (2026). Zur diskursorientierten Übersetzung historiografischer Terminologie in Eva Umlaufs Autobiografie. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 193–210. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-11

COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 211–216
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-12

OPEN ACCESS
CC BY SA

IVANA ZOLCEROVÁ | ORCID: 0009-0005-3681-5767
Univerzita Komenského (Bratislava)
Filozofická fakulta, Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky

BUCHBESPRECHUNG: SAŠA PODGORŠEK: NEMŠČINA ZA ETNOLOGE IN KULTURNE ANTROPOLOGE I [DEUTSCH FÜR ETHNOLOGEN UND KULTURANTHROPOLOGEN I]*

Abstract

Der Beitrag analysiert das Lehrwerk *Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen I* (2024) mit besonderem Fokus auf dessen inhaltliche Struktur sowie auf die didaktischen und konzeptionellen Ansätze der Autorin Saša Podgoršek. Darüber hinaus wird die Positionierung des Lehrwerks auf dem heutigen, gut versorgten Markt für Sprachlehrwerke kritisch reflektiert und seine Einzigartigkeit herausgestellt. Der Artikel zeigt , dass das Lehrwerk durch seinen reziproken Ansatz in der Kulturvermittlung zwischen Ziel- und Ausgangsland einen besonderen Mehrwert für die Fremdsprachenvermittlung im fachlichen Kontext bietet und somit eine relevante Ressource für Lehrkräfte im universitären Kontext darstellt.

Schlüsselwörter

Lehrwerk, Fachsprache, Kulturtransfer

* Saša Podgoršek. (2024). *Nemščina za etnologe in kulturne antropologe I*. Univerza v Ljubljani.

BOOK REVIEW: SAŠA PODGORŠEK: NEMŠČINA ZA ETNOLOGE IN KULTURNE ANTROPOLOGE I [GERMAN FOR ETHNOLOGISTS AND CULTURAL ANTHROPOLOGISTS I]

Abstract

The article analyses the textbook *Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen I* [German for ethnologists and cultural anthropologists I] (2024), focusing in particular on its content structure as well as on the didactic and conceptual approaches adopted by the author, Saša Podgoršek. Furthermore, the positioning of the textbook within today's well-supplied market of language teaching materials is critically examined, and its uniqueness is highlighted. The article demonstrates that, through its reciprocal approach to cultural mediation between the target and source cultures, the textbook offers significant added value for the teaching of languages for specific purposes and thus represents a relevant resource for instructors in a university context.

Keywords

textbook, language for specific purposes, cultural transfer

OMÓWIENIE KSIĄŻKI: SAŠA PODGORŠEK: NEMŠČINA ZA ETNOLOGE IN KULTURNE ANTROPOLOGE I [JĘZYK NIEMIECKI DLA ETNOLOGÓW I ANTROPOLOGÓW KULTUROWYCH I]

Abstrakt

Autorka artykułu analizowała podręcznik *Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen I* (2024) [Język niemiecki dla entnologów i antropologów kulturowych I], koncentrując się w szczególności na strukturze treści oraz na zastosowanych przez autorkę, Sašę Podgoršek, rozwiązaniach dydaktycznych i koncepcyjnych. Ponadto poddano krytycznej analizie pozycjonowanie podręcznika na współczesnym rynku bogatym w materiały do nauczania języków obcych, podkreślając jego unikatowy charakter. W artykule dowiedziono, że dzięki wzajemnemu podejściu do mediacji kulturowej między kulturą docelową a kulturą wyjściową podręcznik oferuje istotną wartość dodaną w nauczaniu języków specjalistycznych i tym samym stanowi istotne źródło dla wykładowców w kontekście uniwersyteckim.

Słowa kluczowe

podręcznik dydaktyczny, język specjalistyczny, transfer kulturowy

Das Lehrwerk von Saša Podgoršek *Deutsch für Ethnologen und Kulturanphropologen I* trägt in besonderer Weise der Unterrichtsrealität von Deutschlehrenden an Universitäten Rechnung, die Deutsch nicht ausschließlich als Fremdsprache, sondern zugleich als Fach- und Berufssprache vermitteln. In dieser Hinsicht gelingt es dem Lehrwerk, Anforderungen zu integrieren, die in vergleichbaren, im deutschsprachigen Raum (Deutschland oder Österreich) publizierten Lehrwerken nur selten in dieser Form berücksichtigt werden. Das Lehrwerk reflektiert dabei Erkenntnisse der angewandten Linguistik und verbindet sie sowohl mit der spezifischen Ausgangslage des Unterrichts als auch mit dessen Zielsetzungen. Die Publikation ist für eine heterogene Gruppe anwendbar, deren Vorwissen mindestens dem Niveau A1 entspricht. Dies macht deutlich, dass der Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen grundsätzlich auf allen sprachlichen Niveaustufen möglich ist.

Die Autorin des Lehrwerks, Dozentin Saša Podgoršek, ist am Lehrstuhl für Germanistik, Niederlandistik und Skandinavistik der Universität Ljubljana tätig. Ihr Schwerpunkt liegt auf dem Unterricht in Deutsch als Fremd- und Fachsprache in den Studiengängen Ethnologie, Kulturanthropologie, Philosophie und Kunstgeschichte. Ihre universitären Sprachkurse verbindet sie zudem mit Fachexkursionen in deutschsprachige Länder. Mit anderen Kolleg:innen widmet sie sich der professionellen Weiterbildung von LSP-Lehrkräften (Language for Specific Purposes).

Das 2024 erschienene Lehrwerk ist für 120 Stunden Kontaktunterricht konzipiert und umfasst sechs Kapitel: Auf den Spuren der deutschen Sprache in Slowenien, Studentischer Alltag, Soziale Beziehungen, Kulinarik, Märchen und Legenden sowie Streifzüge durch die Welt. Die Kapitel folgen einer klaren Struktur und sind in Unterkapitel unterteilt, die logisch aufeinander aufbauen und sowohl alltagsbezogene Themen als auch fachspezifische Bereiche fließend miteinander verbinden. Zur weiteren Verbesserung der Orientierung im Buch wäre allerdings eine durchgehende Nummerierung der Unterkapitel wünschenswert.

Der Anhang enthält eine übersichtlich gestaltete Tabelle zu Nationalitäten, eine erweiterte Anleitung zum authentischen und analytischen Lesen von Texten, eine Sammlung nützlicher Phrasen für Referate sowie einen Feedbackbogen, der sowohl Selbst- als auch Fremdevaluation ermöglicht. Den Abschluss bilden eine deutsch-slowenische, nach Wortfeldern gegliederte Vokabelübersicht sowie eine Liste mit starken Verben.

Die vorgelegte Publikation ist grafisch ansprechend gestaltet. Die treffend gewählten Fotografien bereichern die Texte. Dabei dienen die Abbildungen der im Lehrwerk behandelten Quellen als visuelle Unterstützung. Die Zusammenfassungen der zentralen Inhalte der einzelnen Kapitel sind in Form eines Comics aufbereitet. So werden z. B. durch Comic-Figuren Auslandsaufenthalte (S. 30) und interkulturelle Begegnungen (S. 102), fachbezogene Praktika (S. 82) sowie der Studienalltag im universitären Umfeld (S. 56) noch einmal besprochen.

Die grammatischen Strukturen werden klar und übersichtlich in Tabellenform präsentiert. Der in den Übungen verwendete Wortschatz geht aus den präsentierten Texten hervor, wodurch die Übungen zur Festigung des neu erworbenen Wortschatzes beitragen. Die Arbeit der Studierenden mit dem Lehrwerk umfasst zudem den Kontakt mit externen, themenrelevanten Webseiten, die durch das einfache Scannen von QR-Codes zugänglich sind – z. B. eine Übung zu den Studienprogrammen der Universität Wien, die die Studierenden dazu anregt, das aktuelle Verzeichnis der angebotenen Programme aufzurufen und jene zu markieren, die studiert werden können (S. 32).

Eines der Ziele, die das Lehrwerk verfolgt, ist die systematische Hinführung zum kritischen Lesen fachlicher Texte in einer Fremdsprache. Die Autorin arbeitet in jeder Lektion mit Texten unterschiedlicher Gattungen (authentische historische Materialien wie etwa eine Geburtsurkunde, S. 9; eine Zusammenfassung des Romans *Die Vermessung der Welt* von Daniel Kehlmann, S. 34; ein sich in einem Park befindendes Plakat, das die Bevölkerung zur ordnungsgemäßen Entsorgung von Abfällen motiviert, S. 50), wobei die Studierenden während der Lektüre verschiedene Aufgaben bearbeiten. In der ersten Lektion liegt der Fokus beim Lesen auf jenen Wörtern im Text, die den Studierenden bereits vertraut sind (S. 20). Dadurch wird ihnen ermöglicht, die Aufmerksamkeit von den Wörtern, die sie noch nicht beherrschen, auf die bereits bekannten Wörter zu lenken. Durch diese Strategie können die Studierenden die Bedeutung der unbekannten Vokabeln zunächst selbst erschließen und erst danach in einem Wörterbuch recherchieren, was zu einer schnelleren Festigung der neuen Vokabeln führen kann. Eine weitere, an den Text anschließende Übung fokussiert die Verben, deren Stellung im Satz sowie auf ihre Formen. Dieses Vorgehen unterstützt die Studierenden dabei, grammatische Phänomene deduktiv zu erschließen, Regeln zu erkennen und zu formulieren (S. 16). Auf Seite 20 steht die Identifikation der wichtigsten Textaussagen im Mittelpunkt. Die darauffolgende Übung umfasst Ergänzungsfragen (sogenannte W-Fragen), durch die die Studierenden den Zusammenhang zwischen relevanten Informationen und der Möglichkeit, gezielt nach diesen zu fragen, erkennen. Auch hier zeigt sich ein deduktiver Ansatz beim Erlernen grammatischer Strukturen.

Im Rahmen der Übungen ermöglicht die Autorin den Studierenden, neue Techniken zu entdecken, die sie auch für ihr selbstständiges Lernen nutzen können. Dadurch wird der Grad der Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess erhöht. Diese Tendenz ist bei der Vermittlung des neuen Wortschatzes sichtbar. Neben der kontrastiven Methode, bei der die Studierenden aufgefordert sind, aus vorgegebenen Optionen das passende deutsche Äquivalent zu wählen, beziehungsweise dazu angeregt werden, slowenische Entsprechungen zur im Text vorkommenden Wortschatzarbeit zu finden, stellt die Autorin auch die Arbeit mit Begriffsnetzen vor (S. 31).

Ein weiterer geförderter methodischer Ansatz ist das kooperative Lernen. Nach einer individuellen Übung, wie etwa dem Verfassen eines kurzen Textes über die beliebtesten Orte in Ljubljana, werden die Studierenden dazu eingeladen, vor der Gruppe über ihre bevorzugten Orte zu berichten, wobei die jeweils genannten Orte in einer Stadtkarte verzeichnet werden (S. 44). Die abschließende Frage „Wo halten sich die Kursteilnehmenden in Ljubljana am häufigsten auf?" ermöglicht es, die Ergebnisse zu rekapitulieren, die Steigerung von Adjektiven sowie Vergleichsstrukturen anzuwenden und trägt darüber hinaus wesentlich dazu bei, aus isolierten Individuen eine lernende Gemeinschaft zu formen.

Die Autorin setzt ganzheitliche Aufgabenstellungen ein, wie etwa das Ausmalen geometrischer Formen auf der Grundlage eines Textes (S. 46). Auch Übungen dieses Typs fördern haptische Aktivitäten im Unterricht und unterstützen den Aufbau von Verknüpfungen mit neuem Wortschatz, der in diesem Fall die geometrischen Formen darstellen. In den Aufgabestellungen werden auch neue technische Hilfsmittel verwendet. In einigen Aufgaben arbeitet man mit verschiedenen Übersetzungstools (S. 113) und in jedem Kapitel ist man dazu aufgefordert, sein eigenes Vokabular in der Applikation Quizlet zu erstellen.

Diese Publikation bestätigt, dass der Erwerb einer fachbezogenen Fremdsprache parallel zum Erwerb der allgemeinen Fremdsprache auf jeder sprachlichen Niveaustufe erfolgen kann, sofern geeignete Aufgaben auf der Grundlage sorgfältig ausgewählter primärer Textdokumente eingesetzt werden. Die Fachsprache sowie fachbezogene Themen werden mit Themen aus dem alltäglichen Leben der Studierenden verknüpft (Studium, Orientierung in der Stadt, Beschreibung des Tages etc.). Das Ergebnis ist ein stark lernerorientiertes Lehrwerk, das berücksichtigt, wofür die Studierenden Deutsch lernen. Das Lehrbuch versucht nicht nur, die deutsche Kultur und Landeskunde näher zu bringen, sondern arbeitet reziprok und bereitet die Studierenden darauf vor, die slowenische Kultur, ihre Bräuche und Geografie auf Deutsch besprechen zu können. Die kontrastive Methode, die im gesamten Lehrwerk Anwendung findet (Übungen zur Übersetzung von Phrasen und Texten sind in jeder Lektion enthalten), könnte aber durch einen multilingualen Ansatz erweitert werden, der die Studierenden dazu anregen würde, Gemeinsamkeiten in grammatischen Strukturen oder im Wortschatz auch zwischen weiteren Fremdsprachen zu identifizieren, die sie bereits beherrschen.

Das Lehrwerk ist das Ergebnis zahlreicher didaktischer Entscheidungen, die belegen, dass die Autorin nicht nur die Methoden der Vermittlung einer Fremdsprache, sondern auch die Fachsprache des Studienfachs und ihre eigenen Studierenden sehr gut kennt. Die einzelnen Übungen und Aufgaben im Lehrwerk berücksichtigen sowohl die individuellen Bedürfnisse der Lernenden als auch die unterschiedlichen Wissensstände, mit denen die Studierenden ihr Hochschulstudium aufnehmen. Obwohl das Lehrbuch in Slowenien entstand

und für slowenische Studierende geschrieben wurde, ist es breiter einsetzbar. Einerseits kann es Lehrkräften als Inspirationsquelle dienen – etwa hinsichtlich der Themenwahl, der Textauswahl oder der Aufgabentypen – oder es kann mit geringfügigen Anpassungen im Unterricht angewendet werden. Bei der zweiten Möglichkeit würden die Lehrkräfte ein klar strukturiertes Lehrwerk in ihre Lerngruppen einbringen, das sich problemlos im Unterricht einsetzen lässt und dem Studierende mühelos folgen können.

LITERATUR

Podgoršek, Saša. (2024). *Nemščina za etnologe in kulturne antropologe I*. Univerza v Ljubljani.

Ivana Zolcerová, **PhD.**, wissenschaftlicher Werdegang: Habilitation in der Literaturwissenschaft an der Philosophischen Fakultät der Comenius Universität in Bratislava, Stelle der pädagogisch-wissenschaftlichen Assistentin am Lehrstuhl für Sprachen, dann am Lehrstuhl für Germanistik, Niederlandistik und Skandinavistik der Philosophischen Fakultät der Comenius Universität in Bratislava. Forschungsschwerpunkte: Literaturgeschichte, Fremdsprachendidaktik. Letzte Publikationen: *Sprachenlehrstühle gestern und heute: Philologische Forschungen und aktuelle Projekte* (hrsg. zusammen mit P. Gergel und E. Jurišová (Kirsch-Verlag 2024); *Briefe an eine Dame oder Karl Weiss-Schrattenthal in der Pressburger Zeitung, in: Slovenská literatúra*, *71*(4), 408–422; *Kritika ako nástroj rozvoja autorskej a čitateľskej kompetencie*, in M. Ambrúžová Poriezová (Hrsg.), *Studia bibliographica Posoniensia 2025*, Univerzitná knižnica v Bratislave.

Kontakt: ivana.zolcerova[at]uniba.sk

ZITIERNACHWEIS:

Zolcerová, Ivana. (2026). Buchbesprechung: Saša Podgoršek: Nemščina za etnologe in Kulturne antropologe I. [Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen I]. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 211–216. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-12