

Sprachen lernen unterwegs. Grand Tour und Mehrsprachigkeit am Beispiel der Bildungsreise von Jan Ługowski (1639-1643)

von
Camilla Badstübner-Kizik¹

(Über Wert, Nutzen und Notwendigkeit, mehrere Sprachen zu beherrschen, sei es aus wirtschaftlichen, beruflichen, innen- oder außenpolitischen Gründen, scheint in der Frühen Neuzeit kein Zweifel bestanden zu haben. Weniger eindeutig sind die Wege zu diesem erstrebenswerten Ziel. Zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in der Frühen Neuzeit liegen sowohl Übersichtsdarstellungen² als auch Detailuntersuchungen zu unterschiedlichen Sprachenkonstellationen, Ländern und Aspekten vor.³ Auch für die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache in Zentraleuropa haben diesbezügliche Forschungsfragen zunehmend an Gewicht gewonnen.⁴ In vielen Fällen scheinen

¹ Der vorliegende Text wurde 2016/17 abgeschlossen. Danach erschienene Texte konnten nicht mehr berücksichtigt werden.

² Vgl. z. B. WERNER HÜLLEN, FREDERIKE KLIPPEL (Hrsg.): *Heilige und profane Sprachen. Holy and Profane Languages. Die Anfänge des Fremdsprachenunterrichts im westlichen Europa. The Beginning of Foreign Language Teaching in Western Europe*, Wiesbaden 2002; WERNER HÜLLEN: *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*, Berlin 2005.

³ Zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Polen (unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen) vgl. z. B. die Überblicksdarstellungen bei MICHAŁ CIEŚLA: *Dzieje nauki języków obcych w zarysie [Abriß der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts]*, Warszawa 1974; KRZYSZTOF A. KUCZYŃSKI (Hrsg.): *Z dziejów germanistyk historyczno-literackiej w Polsce [Zur Geschichte der historisch-literarischen Germanistik in Polen]*, Łódź 1991. In der Sprachenkonstellation Deutsch-Polnisch sind für die Frühe Neuzeit vor allem Arbeiten zum Polnischunterricht dominierend, vgl. etwa die zahlreichen Publikationen von Regina Pawłowska, Jan Pirożyński, Władysław Pińewski, Aleksander Romowski oder Marian Szyrocki, die sich mit verschiedenen Aspekten dieser Frage in den deutschsprachigen Gebieten beschäftigen (insbesondere für Danzig, das Königliche Preußen und Schlesien). Vgl. zur Quellenlage HELMUT GRÜCK, KONRAD SCHNÖRR (Hrsg.): *Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine kommentierte Bibliographie*, bearb. von YVONNE PÖRZGEN und MARCELINA TKOŹCZ, Wiesbaden 2007. Vgl. auch CAMILLA BADSTÜBNER-KIZIK, EDMUND KIZIK: *Sprachen lernen in der Frühen Neuzeit. Polnisch- und Deutschunterricht in Danzig vor dem Hintergrund der „Viertzig Dialogi“ des Nicolaus Volckmar (1612)*, in: *Studia Germanica Gedanensia* 11 (2003), S. 25-51; DRS.: „Polnischer Wegweiser“ Krzysztofa Celestyna Mrongowiusza jako przykład gdańskiego podręcznika do nauki języka polskiego z początku XIX w. [„Polnischer Wegweiser“ von Christoph Celestin Mrongovius als Beispiel eines Danziger Lehrbuchs für Polnisch im beginnenden 19. Jahrhundert], in: RUTH LEISEKOWITZ u. a. (Hrsg.): *Lesestunde / Lekcja czytania. Festschrift für Jürgen Henkel*, Warszawa 2013, S. 65-82. Die alltagshistorische Dimension neuzeitlichen Fremdsprachenunterrichts und entsprechender Lehrmaterialien untersucht im Kontext Deutsch-Polnisch vor allem Edmund Kizik und z. T. Ahmad Buus. Vgl. z. B. EDMUND KIZIK: *Nicolaus Volckmars Viertzig Dialogi 1612. Źródło do badań nad systemem codziennym w dawnym Gdańsku [Die Viertzig Dialogi des Nicolaus Volckmar. Eine Quelle zum Alltagsleben im alten Danzig]*, Gdańsk 2005.

⁴ Vgl. z. B. HELMUT GRÜCK: *Die Anfänge des DaF-/Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit*, in: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 53 (2000), S. 125-140; DRS.: *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*, Berlin – New York 2002; ULRIKE EDDE: „Auf die

sich vor allem exemplarische Einzeluntersuchungen auf der Grundlage zeitgenössischer Quellen und ihre vorsichtige Verallgemeinerung anzubieten, um über wesentliche Aspekte des Lehrens und Lernens von fremden Sprachen Auskunft zu erhalten. Auch im Folgenden soll auf eine Quelle verwiesen werden, die einen typischen Lernweg in seltener Ausführlichkeit aufzeigt: das Quellenpaket um die Grand Tour des jungen polnischen Adligen Jan Ługowski, das in Form von Briefen, Reiseberichten und Notizen gedruckt und handschriftlich vorliegt.⁵ Es soll im Licht der Erkenntnisse moderner Spracherwerbs- und -lerntheorien interpretiert und auf seinen potenziellen Beitrag zu einer kulturhistorisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung befragt werden. Wichtig ist dabei zunächst, die didaktische Dimension von Mehrsprachigkeit näher zu beleuchten. Dies bildet den Hintergrund für eine Analyse der Kavaliere-Reise des Jan Ługowski aus Krakau, die ihn in den Jahren 1639-1643 über Olmütz, Wien, Graz, München und Ingolstadt bis nach Rom und Neapel führte. Der dann vermutlich zwanzigjährige Ługowski beherrschte bei seiner Rückkehr wenigstens vier Sprachen: neben der Erstsprache Polnisch und der selbstverständlich ersten Fremdsprache Latein zusätzlich Deutsch und Italienisch. Er war damit – wenn auch in Bezug auf die einzelnen Sprachen natürlich in unterschiedlichen Maße – ein mehrsprachiger Mensch. Diese recht beachtliche Leistung soll aus fremdsprachendidaktischer Sicht abschließend gewürdigt werden.

1 Zum Begriff der Mehrsprachigkeit

Als mehrsprachig gelten im Allgemeinen Personen, die sich außer ihrer Erstsprache mindestens eine weitere Sprache⁶ angeeignet haben und diese auch gebrauchen können. Darunter fallen *per definitionem* auch intralinguale Varietäten, als mehrsprachig

mehrere Ausbreitung der deutschen Sprache soll füngedacht werden“. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II., Innsbruck 2006. Zusammenfassend vgl. DRS.: Entwicklungen von Deutsch als Fremdsprache vor 1945, in: Hans-Jürgen Krümm, Christian Fandrych u. a. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 1, Berlin – New York 2010, S. 55-61. Siehe auch die Publikationen der seit 2000 bestehenden Arbeitsstelle zur Geschichte des Deutschen als Fremdsprache an der Universität Bamberg <https://www.uni-bamberg.de/hist-ang/forschung/arbeitsstelle-zur-geschichte-der-mehrspraechigkeit/> (04.02.2020), insbesondere die dort angestellten Publikationsreihen *Geschichte des Deutschen als Fremdsprache* (2002-2006) und *Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart* (seit 2005).

⁵ Vgl. dazu auch Camilla Baostřöbner-Krzik: Wie Jas Ługowski in den Jahren 1639-1641 Deutsch lernte: Ein Beitrag zur Methodik des Sprachenlernens im 17. Jahrhundert, in: Kazimiera Myczko, Barbara Skowronnik u. a. (Hrsg.): *Perspektywy glottodydaktyki i jezykoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*, Poznań 2008, S. 147-164. Einige Grundgedanken des vorliegenden Artikels sind in diesem Text bereits ausgeführt.

⁶ Vgl. zur Ungenauigkeit der Begriffe „zweitsprachig“, „mehrsprachig“ oder auch „polyglot“ z. B. Thomas Fetz: Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit ist denkbar einfach, in: *ÖDaF-Mitteilungen* 1 (2014), S. 34-44. Grundsätzlich zur Mehrsprachigkeit aus subjekt-, diskurs- und raumbezogenen Perspektiven u. a. Brigitta Busch: *Mehrsprachigkeit*, Wien 2013. Zur Begrifflichkeit siehe dort insbes. S. 8-11. Auf den subjektiven Faktor des Bewusstseins sich-Einflusses auf die Relationen zwischen verschiedenen Sprachen und das „Spiel“ mit ihnen macht u. a. Claire Kramsch aufmerksam, die gerade hier ein distinktives Merkmal für Mehrsprachigkeit sieht. Claire Kramsch: *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say About Their Experience and Why* II Matters, Oxford 2009.

können also beispielsweise deutschsprachige Schweizer gelten, die sich neben einem lokalen oder regionalen Dialekt der Schweizer Standardvarietät und ggf. zusätzlich der österreichischen oder deutschen Standardvarietäten bedienen, u. U. abgesehen von „rechten“ Fremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Italienisch. Der Wechsel zwischen diesen verschiedenen Sprachen geschieht im Allgemeinen bewusst, er ist abhängig von den Kommunikationssituationen (z. B. informelle oder offizielle Situation) und den benötigten sprachlichen Fertigkeiten (z. B. mündliche Kompetenz, Hör(seh)verstehenskompetenz⁷). Diese landläufige Definition muss nicht zuletzt unter den Aspekten von Sprachaneignung und Sprachgebrauch jedoch sehr viel differenzierter betrachtet werden. Mehrsprachigkeit kann auf unterschiedlichen Ausgangslagen beruhen und recht Verschiedenes meinen. Pauschalierungen sind schwierig, im Allgemeinen können lediglich exemplarische Fälle in Bezug auf bestimmte Regionen, soziale Gruppen und Sprachenkonstellationen herausgearbeitet werden. Die Kompetenzen mehrsprachiger Personen lassen sich u. a. untersuchen und differenzieren nach

- dem individuellen biografischen Bedingungsgefüge (z. B. Aufwachsen in mehrsprachigen Familien, Migration)
- den regionalen Voraussetzungen (z. B. Sozialisierung in mehrsprachigen oder grenznahen Regionen)
- den zugrundeliegenden historischen, politischen oder auch wirtschaftlichen Voraussetzungen, die zeit- und ortsabhängig sind (z. B. erwünschte, benötigte oder auch erwungene Sprachenhierarchien)
- den bildungspolitischen Voraussetzungen (z. B. administrativ festgelegte Sprachenfolgen und Lernalter)
- den sprachspezifischen Bedingungen (z. B. konkrete Sprachenkonstellation, die zu beachtlicher Kompetenz innerhalb einer Sprachfamilie führen kann, etwa die Kompetenz in mehreren slawischen Sprachen)
- den erreichten Kompetenzen im Hinblick auf einzelne sprachliche Fertigkeiten (z. B. schriftliche oder mündliche Kompetenzen, Les- oder Hörverstehen).⁸

So muss auch für die in den zentral-europäischen Städten und Regionen der Frühneuzeit zahlreich lebenden mehrsprachigen Personen aus linguistischer Sicht immer gefragt werden: Wer kann wo, aus welchen Gründen, in welcher Sprachenkonstellation und in welcher Situation als mehrsprachig gelten und was genau bedeutet das?

Es existieren unterschiedliche Typen von Mehrsprachigkeit; zunächst kann zwischen „globaler Sprachfertigkeit (im Sinne eines konkret erreichten Sprachstandes)“, einerseits und „individualspezifischen Orientierungskriterien (Lern- bzw. Erwerbsumfeld, kommunikative Absichten bzw. Ziele, Kommunikationspartner, gewählte Sprachentfolge etc.)“ differenziert werden.⁹ So spricht man beispielsweise von *minimaler, symmetrischer*

⁷ Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Hörverstehen und (durch visuelle Inpute gestütztem) Hörsehverstehen vgl. z. B. Camilla Baostřöbner-Krzik: Hör- und Hör-Schwerfächer, in: Eva Horroczko zur Zürcher Meinungs u. a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6., vollständig neu bearb. Aufl., Tübingen – Basel 2016, S. 93-97.

⁸ Vgl. Nicole Marx, Brigitta Horroczko: Mehrsprachigkeitskonzepte, in: Krümm/Fandrych (wie Anm. 4), S. 826-832.

⁹ Kai-Rüdiger Bausser: Zwei- und Mehrsprachigkeit, in: DRS., Horroczko u. a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3., überarb. und erw. Aufl., Tübingen – Basel 1995, S. 81-87, hier S. 82 f.

schler oder dominanter, von funktionaler, koordinierter oder auch konsekutiver Zweier- oder Mehrsprachigkeit.¹⁰ Stark verkürzt lässt sich sagen, dass das Erlernen (gesteuert) oder der Erwerb (ungesteuert) einer weiteren Sprache (L2) nach der Erstsprache (L1) von einem Bündel aus emotionalen (z. B. Sympathie, Motivation), kognitiven (z. B. allgemeine Sprachbewusstheit, Wissen um Lernstrategien), politisch-ideologischen (z. B. Sprachenhierarchien) sowie linguistischen Faktoren (z. B. Verwandtschaft zwischen Erst- und Fremdsprache) bedingt wird. Jede weitere, hinzukommende Sprache (L3, L4 usw.) verändert und profiliert dieses Faktorenbündel: In den Vordergrund rücken zunehmende Zielgerichtetheit und Offenheit gegenüber weiteren Sprachen (emotionale Faktoren). Konkret bedeutet das, dass einerseits immer genauer nachgefragt wird, warum und in welchem Ausmaß eine weitere Sprache gelernt werden soll, dass sich also pragmatisches Denken in Bezug auf fremde Sprachen durchsetzt, und andererseits die Gelassenheit im Umgang mit Fehlern und Nicht-Wissen steigt. Parallel dazu wächst der Mut zu sprachlicher Kreativität und Selbstständigkeit sowie die Anpassung an die eigenen, zunehmend bewusst werdenden Sprachlerngewohnheiten (kognitive Faktoren). Sprachsystemisches Wissen potenziert sich mit jeder weiteren Sprache, sodass bei mehrsprachigen Sprachenlernenden immer häufiger Vergleiche angestellt und Bezüge zwischen den einzelnen Sprachen hergestellt werden können, die das Lernen wieder-um erleichtern (linguistische Faktoren). Stehen mindestens zwei Vergleichssprachen zur Verfügung, so erhöht sich die Fähigkeit zu sprachübergreifendem Denken und interlingualen Erschließen (fremdsprachenspezifische Faktoren). Erfolgreiche Mehrsprachigkeit ist das Ergebnis von

- kombinierten Prozessen des Erwerbens (weitgehend autonom und ungesteuert außerhalb institutioneller Räume, wie etwa der Schule, also z. B. in der natürlichen Umgebung von Sprechern dieser Sprachen) oder/und des Lernens – dieses verläuft weitgehend gesteuert und unter Anleitung (z. B. eines Lehrers oder Tutors). Im Idealfall ergänzen und verstärken sich diese Prozesse;
- einer eher „kognitiven“ Vorgehensweise mit bewusstem Sprachvergleich.¹¹ Die einzelnen Sprachen werden dann bewusst aufeinander bezogen, ein verbindliches Referenzsystem – wie etwa das Lateinische – kann die Lernprozesse erleichtern; gut konzipierten Lehrmaterialien und überlegter Progression. Thematisch uninteressante oder wenig anspruchsvolle Materialien demotivieren mehrsprachige Personen schnell und werden abgelehnt. Ab der zweiten Fremdsprache gehen erfolgreiche Sprachenlerner in der Regel schneller und zunehmend autonom vor, dann auch unabhängig von Unterrichtsprogrammen, angebotenen Materialien und zeitlichen Vorgaben. Sie suchen sich ihre Materialien selbst (z. B. subjektiv als interessant empfundene Bücher in der fremden Sprache) und nutzen ihre persönlichen Lernstrategien. Meist wird dabei zunächst auf den Aufbau rezeptiver Kompetenzen (Lesen- und Hörverstehenskompetenz) fokussiert, angestrebt wird in jedem Fall deren schnelle und konkrete Anwendbarkeit.

Typisch für mehrsprachige Personen ist ein „ungleichmäßiger Ausbau bestimmter Fertigkeiten“¹² und ein Zustand „kontinuierlicher Instabilität“¹³. Einzelne sprachliche Fertigkeiten können zunächst dominieren, dann wieder zurückgehen usw. Ihre „funktionale Reichweite“¹⁴ ist stark abhängig von der Situation des mehrsprachigen Individuums und kann sich verändern, z. B. durch Ortswechsel oder Veränderungen der beruflichen oder persönlichen Situation. Kaum eine Person bleibt also durchgehend auf einem gleichbleibend hohen Niveau mehrsprachig. Als mehrsprachig gelten sowohl Personen, die sich in mehr als einer Sprache auf hohem Niveau verständlich machen können, als auch solche, die zwar Gesprächen oder gar anspruchsvollen Debatten in anderen Sprachen folgen, sich aber nur bedingt an ihnen beteiligen können, da ihre produktiven Fähigkeiten über einen Basis- oder Alltagswortschatz nicht hinausgehen. Hohe Schreib- und Übersetzungskompetenzen werden in der Regel erst nach den rezeptiven Fertigkeiten (Lesen- und Hörverstehen) und einer mündlichen Kommunikationsfähigkeit entwickelt. Mehrsprachigkeit kann ebenso eine hohe Lesekompetenz in verschiedenen Sprachen bedeuten oder aber die Fähigkeit, normierte Schriftstücke korrekt in verschiedenen Sprachen zu verfassen. Nur selten erreichen mehrsprachige Personen durch alle „ihre“ Sprachen hindurch in den einzelnen Fertigkeiten den gleichen Stand und nicht immer entspricht dieser wiederum dem Sprachstand in den einzelnen Fertigkeiten in der Erstsprache. Für eine Stadt wie Krakau – in deren Einflussbereich Jan Ługowski heranwuchs – könnte man etwas verallgemeinernd annehmen, dass viele (männliche) wohlhabende Personen, die eine bestimmte Stellung innerhalb der Stadt innehaben, z. T. sehr hohe Schreib-, Les- und Sprechkompetenzen im Lateinischen, eine hohe Sprechkompetenz im Polnischen sowie hohe Les- und Sprechkompetenzen im Deutschen besaßen.¹⁵

2 Die Grand Tour des Jan Ługowski

Die sich im 16. Jahrhundert etablierende und im 17. Jahrhundert in voller Blüte stehende Grand Tour, auch Kavaliertour oder Kavaliereise genannt, stelle eine offenbar besonders beliebte Möglichkeit für junge männliche Adlige dar, eine Auslandsreise von einigen Monaten oder gar Jahren Dauer zu absolvieren. Sie teilt wichtige Merkmale mit impliziten Spracherwerbsmethoden, die im Zuge von „Kinderausch“, „Sprachreise“ oder auch „Handwerkerwanderung“ Anwendung fanden: Ältere Kinder oder Jugendliche wurden „zu (Aus-)Bildungszwecken“¹⁶ temporär verschickt, damit sie andere Sprachen, Länder (Regionen), Leute und Bräuche kennenlernen sollten. Es ging um landes-, standes-, berufs- oder milieu-typische Eigen- und Gepflogenheiten, eine umfassende fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, standes- bzw. berufs-spezifische Fähigkeiten und nicht zuletzt wertvolle Kontakte für die Zukunft. In der Regel wurden männliche Personen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten

¹⁰ Ehbenda, S. 83 f.

¹¹ MARKS/HOFERISIN (wie Anm. 8), S. 829.

¹² Ehbenda, S. 830.

¹³ Bausch (wie Anm. 9), S. 82.

¹⁴ Ehbenda.

¹⁵ Vgl. auch den Beitrag von Zdzisław Nocka in diesem Band.

¹⁶ GADICK, *Deutsch als Fremdsprache in Europa* (wie Anm. 4), S. 102.

auf „Auslandslehre“ geschickt (vermögende Bauern, Geschäftsleute, Handwerker, angehende Akademiker). Typisch für diese Reisen war eher, dass man allein oder in einer kleineren Gruppe an einen Ort zog und dort über einen längeren, festgelegten Zeitraum verblieb. In der Fremde konnte man – vor allem im Kontext der *peregrinationes academicae* – auf Landsleute treffen und sich dementsprechend zumindest teilweise in *nationes* (Schutzgilden) bewegen, was sprachlich Karrieregrundlage bildete – vergleichbar etwa mit modernen Studentenverbindungen.¹⁷ Die Wahl des Aufenthaltsortes folgte geschäftlichen Bekanntschaften und Interessen, Prestige- und Modetrends, politischen und seit der Reformation auch konfessionellen Argumenten. Zumindest für den akademischen Bereich bedeutete das, dass neben dem Lateinischen zumindest eine weitere Volkssprache erlernt (bzw. erworben) wurde. Die Grand Tour bildete gewissermaßen einen Sonderfall der *peregrinatio*: Eine einzelne Person (oder eine sehr kleine Gruppe, etwa Gschwister) unternahm in Begleitung von Tugoren und Bedienten eine längere Reise zu Bildungszwecken, wobei Aufenthalte zu Studienzwecken zwar eingeplant waren, aber nicht das Hauptziel der Unternehmung bildeten. Die meist recht jungen Reisenden stammten ausnahmslos aus wohlhabenden und höher gestellten Kreisen, in der Regel handelte es sich um junge Adlige oder gar Prinzen, die als Teil ihrer Vorbereitung auf eine politische Karriere ins Ausland geschickt wurden, nicht selten auch inkognito. Klassische Bildung (darunter Latein und Griechisch) sowie Kompetenzen in anderen Sprachen zur Verständigung mit Standesgenossen gehörten neben dem Erwerb von Manieren und höfischen Kompetenzen wie Reiten, Fechten und Tanzen zu den festen Bestandteilen des Reiseprogramms, das – im Unterschied zu den *peregrinationes academicae* – von zu Hause aus festgelegt und recht streng beaufsichtigt wurde.¹⁸ Die vorgeschriebene standesgemäße Ausbildung wurde gleichsam in Reisekutschen, Gasthäusern und gelegentlich aufgesuchte Akademie- und Universitätsräume in wechselnden Städten verlegt. Anders als „echte“ Studenten hatten junge Adlige auf der Grand Tour sehr viel geringere Freiheiten, sowohl in Bezug auf das Bildungsprogramm als auch den persönlichen Spielraum. Es gab unterschiedliche Vorlieben und Routen in Bezug auf die avisierten Sprachen, sie beruhten nicht selten auf Traditionen, traditionellen Vorlieben und ökonomischen Erwägungen oder folgten berühmten Vorbildern. Junge Adlige aus Skandinavien, den baltischen Ländern, Polen und dem ungarischen Teil der habsburgischen Monarchie sollten in erster Linie Deutsch, später auch Französisch und Italienisch lernen. In polnischen Adelskreisen war es seit den vierziger Jahren des 16. Jahrhunderts üblich geworden, Bildungsreisen zu unternehmen: Studiert werden sollte all das, was für ein höfisches Amt nützlich sein konnte, in erster Linie also Latein und moderne Fremdsprachen, das klassische Altertum, Logik und Moralphilosophie nach Aristoteles, Geschichte, Jura und Geografie sowie Militärgeschichte und Militärarchitektur.¹⁹

¹⁷ Vgl. ebenda, S. 125 f.

¹⁸ Vgl. ebenda, S. 133. Vgl. dazu auch weiter unten Beispiele für die Maßregelungen von Seiten Ługowski sen. ¹⁹ Vgl. zur *peregrinatio academica* junger polnischer Adliger Dominika Żolądź-Skrzaczynska: *Peregrinatio academica: studia młodości polskiej z Korony i Litwy na akademickim i uniwersyteckim niemieckim w XVI i pierwszej połowie XVII wieku* [Peregrinatio academica: Studienaufenthalte junger Polen aus Polen und

Die Grand Tour wurde sorgfältig geplant und vorbereitet und kostete viel Geld, sie galt als wichtige Investition in die Zukunft und war dementsprechend finanziell und im Hinblick auf die erzielten Fortschritte genauestens zu dokumentieren und abzurechnen. Ein Sprachmeister sorgte zu Hause dafür, dass der junge Mann über entsprechende Grundkenntnisse in den unterwegs zu lernenden Sprachen verfügte; der im Gefolge mitreisende Hofmeister und Erzieher (*praeceptor, tutor*), meist ein Geistlicher, musste Latein sowie die Sprache(n) der Reiseländer beherrschen. Unterwegs wurden – je nach Budget – wechselnde Sprachlehrer angemietet, temporäres Dienstpersonal vor Ort war ebenfalls üblich.

Die Grand Tour des Jan Ługowski kann in diesem Sinne als typisch gelten. Als sein Vater, der aus dem vermögenden Landadel der Gegend um Krakau stammende Aleksander Ługowski (1589–1650), das Ausbildungsprogramm für seinen um 1623 geborenen Sohn Jan zusammenstellte, ließ er sich ganz pragmatisch vom Prestige- und Karrierewert des Deutschen zu dieser Zeit und in dieser Region leiten: Deutsch sei die Sprache, die eine Karriere an Hofe unter Władysław IV. garantiere oder doch wenigstens erleichtere, so seine Annahme:

„[...] zebys mi nauk szkolnych pilnowal i języka niemieckiego barzo pilnie się uczył, gdyż u nas język niemiecki jest potrzebny, kto się dworem bawi, bez niego się żadną miarą obejść nie może, bo i sam król Jegomość z królową JejMieją po niemiecku ze sobą rozmawiają, a niemniej ci, co w pokoju u niego są. Ja ciebie też – da Pan Bóg – do pokoju Jegomości chciałbym wśrobować [...]“ [Ługowski sen. an den Sohn, 23.12.1639]²⁰

Diese Äußerung ist Teil des umfangreichen Quellenspektrums aus den Jahren 1639–1641, das die Grand Tour des jungen Ługowski in seltener Ausführlichkeit dokumentiert – neben vielen Informationen zum Alltag eines jungen polnischen Adligen gibt es interessante Aufschlüsse über Sprachlern- und Spracherwerbsprozesse um die Mitte des 17. Jahrhunderts. Das Paket enthält:

- 55 polnischsprachige Briefe des Tutors Naruszowicz an Ługowski sen.
- 14 Aufstellungen der unterwegs anfallenden Ausgaben

²⁰ Litauen an deutschen Akademien und Universitäten im 16. und in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts], Poznań 1996.

Vgl. für dieses und alle folgenden Zitate KRZYWIŃSKA MUSZYŃSKA (Hrsg.): Jasia Ługowskiego podróż do szkół w cudzym kraju 1639–1643 [Jas Ługowskis Reisen zu Schulen in fremden Ländern 1639–1643], Warszawa 1974, hier S. 150. Die vorliegende Edition ist sehr verdienstvoll, allerdings leider nicht komplett. Als Herausgeberin war Muszyńska hauptsächlich an der alltagsgeschichtlichen Dimension der Quelle und der Rekonstruktion der Reiseroute interessiert. Folgerichtig bewertete sie einzelne Textstücke als unwichtig („materialy mniejszej wagi, niska wartość treściowa“) und nur lose mit dem Thema verbunden („jużne powiązanie z głównym tematem“). Hielt sie weitgehend unkommentiert und nahm sogar einen zu Beginn der Reise auf Deutsch verfassten Brief des Sohnes an den Vater aus der Edition heraus, mit dem Argument, es handle sich um eine misslungene Probe seiner Kenntnis in dieser Sprache („będaday dość niedolną próbka języka“) und brähe inhaltlich nichts Neues („treść nowego nie nowogogo“) (MUSZYŃSKA, S. 36). Dieser Brief wird hier im Anhang erstmals abgebildet und transkribiert. Vgl. zu den weiteren sieben nicht edierten lateinischen und deutschen Textstücken (darunter Dankes- und Empfehlungsschreiben, Rechnungen und Quittungen) MUSZYŃSKA, S. 36 f. Die handschriftlichen Briefe befinden sich in der Handschriftenabteilung der Nationalbibliothek Warschau (Biblioteka Narodowa, Sign. 6967).

- 38 Briefe des Sohnes an den Vater (mehrfach in lateinischer Sprache)²¹
- 5 polnischsprachige Briefe des jungen Reisebegleiters Jasieński an Ługowski sen.
- 79 eigenhändige Kopien der Briefe des Vaters an den Sohn (29), an Naruszowicz (44) und an Jasieński (6)²²
- ein polnisch und lateinisch verfasstes Reisetagebuch des Sohnes für die Jahre 1639-1643²³
- zwei lateinisch und deutsch verfasste Übungs- und Notizhefte des Sohnes aus den Jahren 1640 und 1641.²⁴

Ługowski sen., selbst auslandserfahren und ausgebildet in Ingolstadt, Dillingen und Italien, bereite die Reiseroute seines Sohnes minutös vor, steuerte, überwachte und finanzierte sie – die Kosten beliefen sich insgesamt auf ca. 5000 Taler oder etwa 4 kg Silber. In Krakau kostete ein Pferd zu dieser Zeit 11 Taler, man hätte für dieses Vermögen also ein beachtliches Gestüt erwerben können. Jan war zwischen 1639 und 1643 in Gesellschaft seines *praeceptoris* Szymon Naruszowicz, Geistlicher aus der Diözese Posen und Probst auf den Gütern von Ługowski's Vater, sowie des *famulus* Władysław Jasieński unterwegs. Letzterer war etwas älter als der junge Herr und stammte wohl aus dem verarmten Landadel, er hatte dem jungen Mann Gesellschaft zu leisten und regelmäßig an seinen Auftraggeber Bericht zu erstatten. Die erste Reiseetappe führte

²¹ Muszyńska (wie Anm. 20) hat die Briefe teilweise aus dem Lateinischen ins Polnische übersetzt – ohne dies immer konsequent auszuweisen – und sie damit ihrer originalen Mehrsprachigkeit beraubt (vgl. z. B. S. 9). Ihr Hinweis auf den „auffälligen und bezeichnenden Kontrast“ zwischen „Einfachheit, Konkretheit und Sachlichkeit“ der polnischen Briefe und „Konvention, Künstlichkeit, anhaltenden Danksagungen und Empfehlungen an die väterliche Gunst“ der lateinischen Briefe („Kontrast tych dwóch nurtów jest uderzający i znanymy: w polskich listach prostota, konkretność i rzeczowość, w łacińskich konwencja, sztuczność, ustawnicze dzięki-zwrotnia i polecenie się lasce ojcowskiej“) bleibt in der vorliegenden Edition unbewiesen, wenn auch der Hinweis auf die Rolle von Rhetorikstudien (und z. T. sicher auch Briefstellern) sicher berechtigt ist („Isly Jasia to przykład stosowania w praktyce nauk wpajanych w szkole, rezultat mrozolnych studiów retorycznych“) (S. 11). Es ist dies ein eindrucksvolles Beispiel dafür, dass Quelleneditionen u. U. stark interessengeleitet sind.

²² Vgl. ebenda, S. 36.

²³ Vgl. ebenda, S. 361-402. Die ersten vier Seiten des Tagebuchs sind polnisch, alle weiteren lateinisch verfasst. Die Herausgeberin hat den lateinischen Text ins Polnische übersetzt (vgl. S. 423). Das Tagebuch enthält Aufzeichnungen zum Reisealltag, zu finanziellen Sorgen und Schulschwierigkeiten, Sehenswürdigkeiten (meist Kirchen und Burgen) und örtlichen Besonderheiten und deckt die gesamte Reise ab. Auf Sprachlernprozesse lässt sich daraus nur mittelbar schließen. Den Tagebuchaufzeichnungen vorangestellte Notizen zu Lernstoff und Reden hat die Herausgeberin in ihrer Edition nicht berücksichtigt (vgl. S. 38). Vgl.: Dariusz rumm in *exertis nationibus visarum* [...] autore J. de Ługi Ługowsky, [...] scriptus in exertis ab 1639-1643 (Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Sign. 1189/J). Ługowski's Reise durch Italien ist nur durch das Tagebuch belegt.

²⁴ Diese beiden Notizbücher gehören nicht zur Edition von Muszyńska (wie Anm. 20) und sind bisher nicht im Druck erschienen. Die Herausgeberin erwähnt sie lediglich und gibt etwas fälschlich an, die „anderen Aufzeichnungen“ für die Anmerkungen genutzt zu haben („inne zapiski wykorzystano w przypisach“) (S. 38). Es handelt sich um ein Heft mit lateinischen Notizen zum Deutschunterricht aus dem Jahre 1640 (Observations ad Germanicam linguam facilius adiscendam), sowie ein zweites mit deutschen Notizen, Übungen, Wendungen, Gedichten, Briefmustern etc. aus dem Jahr 1641 (Laborum diminutio, alterhand salutaciones und exordia, so in den epistolis jehreichlich, a me Iohanne Ługowsky [...] diligenter descriptioni tradita propter manus commodum modumque scribendi epistolae Germanicae in vario genere, ut cultibet legenti patenti [...] ad 1641 [...] (Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Sign. 1191/I). Die Texte dürften für unseren Zusammenhang von großem Interesse sein, ihre genaue Auswertung ist in Vorbereitung.

zwischen Januar 1639 und September 1641 nach Österreich und Deutschland, die zweite nach Italien. Zunächst sollte vor allem Deutsch erlernt werden, daneben lateinische Rhetorik, Logik, Physik und römisches Recht. Voraussetzung für die Weiterreise nach Italien war eine „wenigstens gute Beherrschung“ der Sprache, wenn auch nicht ganz klar ist, was das für die einzelnen sprachlichen Fertigkeiten genau bedeuten sollte:

[...] żeby język niemiecki, jeśli nie doskonałe, tedy przynajmniej dobrze umiał. I nie myśle go z Niemiec dotąd ruszyć, póki się go nie nauczy.“
[Ługowski sen. an Naruszowicz, 25.02.1639]²⁵

Als Katholiken reisten Ługowski und seine Begleiter durch Bayern und die katholischen habsburgischen Länder, sie steuerten die Jesuitenschulen in Olmütz, Wien, Graz, Innsbruck an. Ługowski nahm zeitweilig an den Angeboten der jeweiligen Universitäten teil, daneben verließ man sich auf privaten Einzelunterricht und Kontakte vor Ort. In Italien sollte Italienisch gelernt sowie in Privatstunden die Allgemeinbildung um ritterliche und höfische Tugenden vervollkommenet und abgeschlossen werden. Dieser zweite Teil der Reise schloss Aufenthalte in Siena, Rom, Bologna (Juli 1642 – April 1643) und Padua ein. Im Sommer 1643 kehrte die Reisegesellschaft wohlbehalten nach Krakau zurück.

Ab 1634, also etwa elfjährig, war Jan Ługowski Student des Kolegium Nowodworskie in Krakau gewesen, wo er sich mit Grammatik, Poetik und Rhetorik beschäftigt hatte. Man muss wohl davon ausgehen, dass er zu Beginn nur recht geringe Kenntnisse des Deutschen besaß, da er zu Reisebeginn mit massiven sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte – abgesehen vom Heimweh war das sein zunächst größtes Problem. Mit Deutsch wurde von Anfang an zweigleisig verfahren: Einerseits sollte Ługowski versuchen, es auf natürliche Weise zu erwerben, gleichsam durch Immersion in einer deutschsprachigen Umgebung. Da die Reisenden zu äußerster Sparsamkeit angehalten waren, musste Naruszowicz, der für die Reisekasse verantwortlich war, immer wieder nach Möglichkeiten suchen, um die alltägliche Konversation nebenbei und gleichsam umsonst zu sichern. Eine Chance dafür boten neben den Mistudenten in den Universitätskursen in erster Linie die Gasthäuser, wo bei Tisch mit anderen Reisenden oder bewusst als Ergänzung traditioneller Unterrichtsstunden verstanden:

„Niemczyzny też z tymi kondysecyputami, i w gospodzie przy stole [...] zażywa. I nadto dla tejez swoje zwyyczajne godziny z Niemcem miewa [...]“
[Naruszowicz an Ługowski sen., 24.04.1641]²⁶

Wichtig war es in dieser Phase, sich von Landsleuten (oder auch des Lateinischen mächtigen Gästen) fernzuhalten und möglichst konsequent nach Gelegenheiten zu suchen, sich in die fremde Sprache einzuhören, phonetische und grammatikalische Mus-

²⁵ Muszyńska (wie Anm. 20), S. 156.

²⁶ Ebenda, S. 312.

ter zu imitieren und Sprechhemmungen abzulegen. Interessant ist, dass der Vater dies wohl selbst als erfolgreiche Lernstrategie verinnerlicht hatte:

„Niemiejsza też to rzecz jest, że WM nasz gospodę u takiego gospodarza, co gada dobrze i z domownikami wszystkimi swymi po niemiecku, i ten może siłę WM *inculcare* przy stole, pytając go z pilnością *de modo loquendi* według gramatyki niemieckiej; ponieważ na tym wiele należy wiedzieć, *in quo genere et in quo suo* jakie słowo pronuncjować [...] a drugich też *usur* z słuchania i z gadania obserwować trzeba.“
[Ługowski sen. an Naruszowicz, 25.02.1639]²⁷

Da Wirtsleute und Gäste offenbar nicht immer bereit und in der Lage waren, als Gesprächspartner herzuhalten, musste für die Dauer des Aufenthaltes ein preiswerter Gesprächspartner in der Rolle eines Dieners gefunden werden. Für einheimische ältere Schüler, nicht selten vermittelt von den auf der Reise kontaktierten Jesuiten, könnte der Dienst bei durchreisenden Adligen eine willkommene Einnahmequelle gewesen sein:

„Chłopca Niemca ubogiego mędyka pozwałam przyjąć, postanowiwszy z nim *insum pretium* w nagrodę [...]. A ten potrzeba, żeby był zawsze *assidus* w gospodzie, tak do posług jako i do mówienia po niemiecku. [...] I za moich czasów takich chowaliśmy za zaleceniem ojców jezuitów, a odjeżdżając zaś w insze miejsca tegośmy zostawiali, a inszego przyjechawszy przejęli.“
[Ługowski sen. an Naruszowicz, 16.08.1639]²⁸

Andererseits wurde neben diesen weitgehend ungelentkten Konversationsstunden ein „Sprachmagister“ für reguläre Unterrichtsstunden angemietet, nicht selten bedürftige einheimische Studenten:

„[...] O takiego ubogiego [Niemca], co by tylko na godzinę przychodził, starać się będą; byle to tylko z pożytkiem niemieczyny zaczętej było.“
[Naruszowicz an Ługowski sen., 02.02.1640]²⁹

Diesen oblag neben thematisch orientiertem Konversationsunterricht vor allem die Ausspracheschulung, auf die allgemein großer Wert gelegt wurde. Neben dem lauten Nachsprechen galt dabei das Theaterspiel als bewährte Lehrmethode. Aussprachefehler wurden genauestens vermerkt und galten als peinlich:

„[...] teraz jednak postrzeższy, że się już z niego kilka razy śmiali Niemcy, przez gwałt się uczy, i nie tylko tej, ale i ich się pronuncjacyjnej niemieckiej akomoduje, z moją wielką rekreacyją i pociechą.“
[Naruszowicz an Ługowski sen., 19.06.1639]

„Akcją Jaś miał w męsojary, na której *matris bene se gessit*, tylko że nie pronuncjował jako Niemcy, że nie mówił szpex miasto spes, sztat miasto stat (jako to WM MIMPan wienz pronuncjacyjną niemiecką) [...]“
[Naruszowicz an Ługowski sen., 19.06.1639]³⁰

Daneben hatten die Lehrer schriftliche Texte zu korrigieren; ob es sich dabei um Aufgaben handelte, die sie selber ihrem Schüler erteilten, oder um eine Art Nachhilfeunterricht parallel zu den Kursen an der Universität, muss unklar bleiben. Eine weitere Person, sehr wahrscheinlich ein professioneller Kanzleischreiber, unterrichtete den jungen Reisenden intensiv in gotischer Schreibschrift, hier sollten schnelle Erfolge erzielt werden. Nach zwei Unterrichtsstunden täglich über einen Zeitraum von zwei bis drei Monaten hinweg hatte der Schüler die neuen Schriftzüge zu beherrschen:

„Pisać po niemiecku rozumiem, że i prędzęj może Jaś aniżeli za niedziel piętnaście, bo się tego *ex professo* uczy od jednego [...] pisarza niemieckiego (dwa razy dziennie po godzinie)“
[Naruszowicz an Ługowski sen., 24.02.1639]³¹

Erst über zwei Jahre später wurde Jan dazu angehalten, auch am Inhalt seiner Aufsätze zu arbeiten:

„Niemczyżnę też codziennie jej używanie tak w rozmowach, jako i w pisanu argumentów co dzień o lepsiej poletuje.“
[Naruszowicz an Ługowski sen., 06.08.1641]³²

An Lehrmaterialien sind für die gesamte Reise Wörterbuch und Grammatik belegt. Für Reisende in der Frühen Neuzeit gilt die Nutzung von mindestens einem Wörterbuch als erwiesen, unklar muss allerdings bleiben, ob es sich bei „Vocabulare“ oder „Dictionarium“ um zwei gesonderte Publikationen oder um in Grammatiken oder Gesprächsbücher integrierte Wortlisten handelte.³³ Der Hinweis auf die Nutzung „beim Schreiben deutscher Compositionen“ scheint im vorliegenden Fall eher auf den Erwerb eines eigenständigen Wörterbuchs zu deuten:

„za dycyjonarz niemiecki do pisania niemieckich kompozycji ... zł 1/15“
[Ausgaben 20.03.-20.07.1639]³⁴

³⁰ Ebenda, S. 100.

³¹ Ebenda, S. 68 f. Vgl. dazu den im Anhang abgebildeten, in gotischer Schrift verfassten Brief des Sohnes an den Vater. Er entstand ca. drei Monate nach Reisesantritt.

³² Ebenda, S. 344.

³³ Vgl. E. S. KUNTSCHNALL: Mehrsprachige Gesprächsbüchlein und Fremdsprachengrammatiken. Vom Niederländischen zum Italienischen und das Französische in der Mitte, in: HÜLLMANN/KLUPPEL (wie Anm. 2), S. 199-2010, hier S. 203.

³⁴ MUSZYŃSKA (wie Anm. 20), S. 112.

Grammatik lernte Ługowski mithilfe eines bewährten Titels:

„Także prosimy, abyś WM MMPan kazal poszukać gramatyki niemieckiej z polskim, która ma tytuł *Schlüssel zur polnischer und deutscher Sprach durch Jeremiam Roherum Glog/oviensis* in Breslaw Collegam³⁵, sam jej nigdy nie dostanie, a barzo by była potrzebna [...] Te gramatykę niemiecką drukowano we Wrocławiu [...] Ichmość panowie Koniecpolscy ja też miał [...]“

[Naruszowicz an Ługowski sen., 22.08.1639]³⁶

Daneben bediente man sich der sog. „phrases“, eines alltagspraktischen Gesprächsbüchleins. Auch hier wurde ein konkreter Titel bevorzugt:

„[...] i *modos loquendi* niemieckie z polski, które wydal Volkemar we Gdańsku. Tytuł mają *Vierzig Dialogi oder listige Arten zu reden von allerhand sachen*“³⁷, i o to, jeśliby się ich mogło dostać, wiele prosimy.“

[Naruszowicz an Ługowski sen., 22.08.1639]³⁸

Mit großer Wahrscheinlichkeit wurden die darin enthaltenen Dialoge zunächst auswendig gelernt, um dann, bei zunehmend besserer Sprachkenntnis, als Bruchstücke für freiere Gespräche zu dienen. Die Sprachenfolge in Büchern dieses Typs war umkehrbar und im Prinzip beliebig erweiterbar, alle Sprachen standen gleichberechtigt nebeneinander, die gewählten Situationen galten als universal. Diese Sprachbücher sind damit ein interessantes Beispiel für die Auffassung von universalen (idealisierten) Kommunikationsbedingungen aus der Frühen Neuzeit, die bis in heutige Sprachführer durchscheint.

Ługowski jun. musste ebenfalls lesen. Dafür wurden historische Abhandlungen und Auszüge aus dem Neuen Testament gewählt:

„za książki niemieckiego historyka do czytania niemczyzny ... z1 1“
[Ausgaben 20.03.-20.07.1639]³⁹

„za ewangelije niemieckie dla Jasia“
[Ausgaben 25.01.-31.05.1640]⁴⁰

Die Briefe sowie die regelmäßigen Instruktionen des Vaters deuten darauf hin, dass die fremde Sprache vorwiegend im Einzelunterricht, über die „direkte Methode“⁴¹, also die Nachahmung natürlicher Sprache im natürlichen Tempo (wahrscheinlich vorwie-

³⁵ Vgl. GrÜCK/SCHRÖDER (wie Anm. 3), S. 34, Nr. 39.

³⁶ Muszyńska (wie Anm. 20), S. 122 f.

³⁷ Volkmar's Arbeit wurde komplett herausgegeben und kommentiert, vgl. Kizik (wie Anm. 3).

³⁸ Muszyńska (wie Anm. 20), S. 123.

³⁹ Ebenda, S. 113.

⁴⁰ Ebenda, S. 222.

⁴¹ Vgl. Wajdymak Preterre: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki* [Fremdsprachenunterricht. Von der Praxis zur Praxis], Poznań 2001, S. 79 f.

gend über situative Fragen und Antworten, das Auswendiglernen von Wörtern und Dialogen und eine sehr konsequente Einsprachigkeit) gelernt wurde. Daneben standen eine systematische Instruktion in Grammatik nach deutlicher Gradation (Deklination – Konjugation), die schriftliche Ausarbeitung von Texten und ein paralleles Lesetraining. Nicht auszuschließen ist, dass die gelesenen Texte auch mündlich oder schriftlich zusammengefasst werden mussten. Einzelne Elemente dieses Programms tragen ebenfalls Züge der „vermittelnden Methode“, einer Kombination aus Grammatik-Übersetzungs-, direkter und audiolingualer Methode. Die Muttersprache wird hier weitgehend ausgeblendet, die Schüler müssen untereinander in der Zielsprache kommunizieren, die vermittelten Inhalte sind lebensnah und unmittelbar praktisch einsetzbar. Den Lernenden werden möglichst ununterbrochene und vielfältige sprachliche Aktivitäten nahegelegt, diese gelten geradezu als Garant für Kommunikationsfähigkeit und gute Aussprache. Systematische Instruktion konnte immer nur Ergänzung sein.⁴² Vater wie Tutor waren sich dieser Tatsachen bewusst:

„[...] bo jeśli tak czekać tylko na ta godzinę, w którą Niemiec uczy, albo na ten czas, kiedy przy obiedzie z gospodarzem siedziemy, [...] rozumien, żebyśmy się go tak i za dziesięć lat ledwie nauczyli.“

[Naruszowicz an Ługowski sen., 29.07.1639]⁴³

Wie straff das tägliche Pensum gestaltet wurde, zeigen Hinweise auf morgendliches Rezitieren und abendliche schriftliche Hausaufgaben:

„[...] niemczyznę rano [...] recytować mi muszę, przydawszy do tego *principia* albo gramatykę niemiecką; po obiedzie znowu niemczyznę i *phrases* taktież niemieckie [...]“

[Naruszowicz an Ługowski sen., 24.02.1639]⁴⁴

„Pisania też niemieckiego dobrze pojawiwszy *principia* moze *domestica exercitatione* ostanka dojść [...]“

[Naruszowicz an Ługowski sen., 08.04.1639]⁴⁵

Schenkt man den Berichten Glauben, so lassen sich bei dem wohl durchschnittlich sprachbegabten jungen Ługowski relativ deutlich einzelne Progressionsstufen unterscheiden. Nach etwa zwei Monaten beherrschte er erste kommunikative Wendungen und die Grundlagen der Morphologie (Deklination, Konjugation). Nach einigen Monaten war er in der Lage, rezeptiv an Gesprächen teilzunehmen, zu lesen und kleinere Texte zu schreiben. Dann verlangsamten sich die Lernfortschritte und folgerichtig stellte sich die für das mittlere Fortgeschrittenenniveau oft übliche Motivationskrise ein. Die rein deutschsprachige (und dialektal gefärbte) Umgebung der Stadt Wien, in die

⁴² Ebenda, S. 83.

⁴³ Muszyńska (wie Anm. 20), S. 110.

⁴⁴ Ebenda, S. 69.

⁴⁵ Ebenda, S. 83.

die Reisenden nach ihrem Aufenthalt im böhmischen Olmütz weiterzogen, musste das Gefühl der Frustration verstärkt:

„Bo luboć to prawda, że przyczyni co potrzeba, słucha, rozmawia, czyta, pisze po niemiecku, ale *bene notavi, ze nie tak attente et diligenter*, jako przedtem.“

[Naruszowicz an Ługowski sen., 19.04.1639]⁴⁶

In seiner Not suchte der junge Mann nach Ausflüchten, um nicht weiter lernen zu müssen, er fand sie in der „Feindschaft zwischen Deutschen und Polen“:

„[...] niemieczna nie najgorzej się nam z przodka nadawała, teraz, *nescio quo fato*, Jasio nie barzo chętnie się do nej się nakłania. Przyczynę mi daje, iż dla Niemców, którzy nam, Polakom *sunt infensi*, do ich języka serca mieć nie może.“

[Naruszowicz an Ługowski sen., 19.06.1639]⁴⁷

Um jetzt den Schritt hin zu einem souveränen und selbstbewussten Sprachgebrauch zu ermöglichen, brauchte es – wie aus der Sprachlehr-/Lernforschung bestiens bekannt – neuer Anstrengungen und Motivation. Vater ebenso wie Reisebegleiter taten ihr Bestes, indem sie immer wieder den greifbaren Erfolg der Anstrengungen hervorhoben, in erster Linie die Karrierefähigkeit guter Deutschkenntnisse, konkret die sichere Aussicht auf einen guten Posten bei Hofe:

„I tam [na dworzu królewskim] dopieru doznasz, co za pożytek, gdyż ten taskę królewską ma, co król sam po niemiecku różne sekretu swoje z nim rozmawia.“

[Ługowski sen. an den Sohn, 05.07.1639]⁴⁸

Näher als diese doch ungewisse Zukunft aber lag dem jungen Mann sicher die sofortige Anerkennung – oder aber im Gegenteil der Hohn und Spott – anderer Polen, die des Deutschen mächtig waren:

„Do tego wstydu byś wielkiego nie uszedł, gdyby do ciebie po niemiecku kto [wiedząc, żeś był w Niemcech] gadal, nie umiałbyś się z nim tymże językiem rozmówić.“

[Ługowski sen. an den Sohn, 05.07.1639]⁴⁹

Wie schon bei der Wahl eines geeigneten Lehrers oder beim Lehrbuchkauf galt der Wunsch, einfluss- und erfolgreiche Landsleute, etwa die Koniecpolski und andere Magnatenfamilien, nachzunehmen, als wichtiger Motivationsfaktor:

„[...] kiedy teraz JeMość Pan Koniecpolski stał z nanni przez kilka dni [...], zawsze z nanni i z gospodarskimi mówił pięknie po niemiecku, co on widząc tak się zawstydydził swego afektu

ozięblego do języka niemieckiego, że też od tego czasu koto iezego więcej czasu nie trawi jak koto niemieczny.“

[Naruszowicz an Ługowski sen., 29.07.1639]⁵⁰

„Jego Znakomitość postawiła mi przed oczy Pana Koniecpolskiego, który po dwóch latach pobytu w krajach obcych doskonale mówił po niemiecku, w którego ślady pójść i ja będąc usiłował, i postawię go sobie nieczym zwierciadło do naśladowania [...]“

[Ługowski jun. an den Vater, 07.12.1639]⁵¹

Eine große Rolle spielte daneben das Gefühl der Verpflichtung dem Vater gegenüber und das Gefühl, seine Hoffnungen nicht enttäuschen und das in die Reise investierte Geld nicht vergeuden zu dürfen:

„Kiedy otrzymałem poprzednie listy przez Jego Znakomita Wielmożność do mnie pisane, bardzo wzruszyła mnie pochwała języka niemieckiego [...] I ponieważ było to tylekroć we mnie wpajane, i nie tylko w napomnieniach moich przełożonych, ale także w listach Jego Znakomitej Wielmożności było mi zalecane, wyrodney byhym, jeślihym z wszystkich sił nie zabrał się do tego obowiązku. I choć wszelkie trudności należy przełamywać siłą, jednak zwyciężę dzięki wytrwałości i pilności, abym mógł, częstokroć sobie powtarzając, że nie na darmo straciłem czas w obcych krajach, osiągnąć [...] ten cel, dla którego zostałem do obcych krajów wysłany.“

[Ługowski jun. an den Vater, 02.02.1640]⁵²

Um den achten Reiseumat (August 1639) schien die Krise vorüber zu sein: Der junge Ługowski beherrschte jetzt vielfältige Wendungen und Höflichkeitsfloskeln in verschiedenen Sprachregistern und konnte sie frei verwenden. Nach einem Jahr konnte der Grammatiklehrer verabschiedet werden:

„Niemca [...] odprawitiem, zwłaszcza że też już gramatykę, na której wiele należało, odprawił.“

[Naruszowicz an Ługowski sen., 22.03.1640]⁵³

Ein paar Monate später hatte Jan offenbar eine hohe Redegewandtheit im Deutschen erreicht, er konnte sich zu den unterschiedlichsten Themen äußern, Geschichten erzählen und leicht zwischen Mutter- und Fremdsprache hin und her wechseln:

„Po niemiecku też już tak z Niemcami, jako po polsku z Polakami dyskuruję.“

[Naruszowicz an Ługowski sen., 26.03.1641]⁵⁴

⁴⁶ Ebenda, S. 100 f.

⁴⁷ Ebenda, S. 100.

⁴⁸ Ebenda, S. 103.

⁴⁹ Ebenda.

⁵⁰ Ebenda, S. 109.

⁵¹ Ebenda, S. 133.

⁵² Ebenda, S. 175 f.

⁵³ Ebenda, S. 186.

⁵⁴ Ebenda, S. 306.

Ein wichtiges Qualitätskriterium der erworbenen Sprachkenntnisse war die Anerkennung durch Muttersprachler, die nicht ausblieb: Offenbar sprach Ługowski gut und fließend und nur selten kamen (Artikel-)Fehler vor:

„W niemczyźnie tak postąpił *singulariter*, że ten Niemiec, który chodzi na godzinę, przyzna-
wa, iż jászsze żadnego Polaka nie widział, który by się tak gruntownie niemczyzny nauczył.
W mowie *rarisissime*, i to *plerumque* tylko w artykulach erruje.“
[Naruszowicz an Ługowski sen., 15.06.1640]⁵⁵

Wie gewichtig das Urteil der Muttersprachler war, wurde auch deutlich, als Ługowski nach zwei Jahren offenbar eine sprachliche Bewährungsprobe zu bestehen hatte, die auch den Ansprüchen seines Vaters genügen musste, da sie die Erlaubnis zur Weiterreise nach Italien bedeutete. Im Februar 1641 hatte er bei der lokalen fürstlichen Hoheit in Innsbruck vorzusprechen und dort Rede und Antwort zu seiner Person, seinem Land, seiner bisherigen Reise und seinen weiteren Plänen zu stehen – zunächst auf Lateinisch, dann weiter auf Deutsch:

„[...] poprosiłem o posłuchanie u Najjaśniejszej Księżny tego miejsca [Innsbruck] i jej synów. [...] i do samej Najjaśniejszej Księżnej, i do samych młodych książąt zwróciłem się po łacinie [...]. Księżna odpowiadając po niemiecku zapytała mnie, co nowego mam z Polski, jakie przedtem dostałem listy, jak długi okres czasu spędziłem w Niemczech, co mi się podoba, gdzie byłem, jak długo uczyłem się w Ingolstadtzie, z jakiego powodu stamtąd wyjechałem i co mi się wreszcie podoba w samym Innsbrucku, i o inne przeróżne tego rodzaju rzeczy wypytowała. Na te wszystkie pytania odpowiedziałem po niemiecku [...].“
[Ługowski jun. an den Vater, 08.02.1641]⁵⁶

Jetzt ging es bis zur Abreise nach Italien vor allem darum, die erworbenen Kenntnisse im Gespräch mit deutschsprachigen Standesgenossen zu vertiefen:

„I już [...] stamtąd nie myślić o drodze, azby [...] języka niemieckiego nauczył się, którym dla większej *proxim* w mówieniu nie bronić by mu konwersacyjej podczas rekreacyjej z Niemcy, a osobliwie szlachtą niemiecką dla wydworniejszego języka.“
[Ługowski sen. an Naruszowicz, 26.03.1641]⁵⁷

In Italien konnte der junge Mann auf einschlägige Erfahrungen zurückgreifen, insbesondere verfügte er nun über differenzierte Lernstrategien und Lernerfahrungen. Dazu gehörte die wichtige Erfahrung, dass Fehler zulässig sind, mehr noch, dass diese als natürliche Etappe jedes Sprachlernprozesses notwendig sind:

„*qui nunquam male prius loquitur, ten nunquam bene loquetur*.“

⁵⁵ Eibenda, S. 231.

⁵⁶ Eibenda, S. 299.

⁵⁷ Eibenda, S. 300.

[Ługowski sen. an den Sohn, 16.08.1639]⁵⁸

„*qui nunquam male, nunquam bene loquetur*.“
[Ługowski sen. an den Sohn, 23.12.1639]⁵⁹

Mit seinen soliden Lateinkenntnissen hatte er zudem eine perfekte Basis für das Erlernen des Italienischen, er war damit in der Lage, sinnvolle Sprachvergleiche anzustellen, Transfermöglichkeiten zu erkennen und diese zu nutzen. Die Motivation im Bezug auf das Italienische war sicher pragmatischer Natur. Sehr wahrscheinlich standen vor allem rezeptive Fertigkeiten sowie eine alltagskommunikative Kompetenz im Mittelpunkt, um den Anforderungen der höfischen Ausbildung gerecht zu werden. Die Informationen dazu sind spärlich, ganz offenbar aber wurden ähnliche Methoden wie beim Erlernen des Deutschen angewandt (einmonatige Unterweisung in grammatischen Grundlagen durch einen angestrebten Lehrer, parallel dazu Konversation mit Einheimischen im Gasthaus):

„Wola moja jest zajechawszy [...] *felicitier* do Seny, żeby fizyki *quam diligentissime* studiał, a w językim włoskim [...] *egzerocytował* się najdłszy. Wocha na miesiąc, co by *fundamenta grammaticae* pokazał. Ktore *exercitium* przejąwszy, jako najczystsze w mówieniu czynić, w tym snadniejsze będzie, gdy szlachta jaka w gospodzie tejże u stołu siadać będzie, o co mnieman, nietrudno tam będzie. [...].“

Exercitia kawalerskie, jakie by były w Sienie i do czego by jaś chcę swoją skłaniał [...].“
[Ługowski sen. an Naruszowicz, 27.07.1641]⁶⁰

Die Abreise aus Innsbruck nach Siena (das dortige Italienisch galt als das beste) erfolgte Anfang September 1641 – nachdem ein offenbar nicht sehr unterhaltsamer Kurs in Logik abgeschlossen war – unter vielfältigen Ermahnungen und Warnungen des besorgten Vaters. Schon Monate vorher war in der Korrespondenz davon die Rede und der junge Reisende war hoch motiviert, seine Reise in den Süden endlich fortzusetzen.

Will man vorsichtig verallgemeinern, so lässt sich aus der Perspektive der Sprachlern-/Sprachlehrforschung und unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeitskonzepten mit großer Wahrscheinlichkeit sagen, dass junge Adlige aus Mitteleuropa nach Absolvierung ihrer Grand Tour grundsätzlich mehrsprachig waren. In Bezug auf die erste Fremdsprache Latein (L2) und die zweite Fremdsprache Deutsch (L3) wird sehr wahrscheinlich direkt nach der Rückkehr eine annähernd *ausgewogene* oder *symmetrische Mehrsprachigkeit* erreicht worden sein, d. h., dass ein „[ungefähr] gleichgewichtige[r] Sprachstand erlangt“ wurde. Dieser „ambilinguale [...] bzw. äquilinguale [...] Sprachfertigungsstand [k]önn[e] über einen längeren Zeitraum [in etwa] konstant“ gehalten worden sein⁶¹, Voraussetzung dafür wäre, dass die beteiligten Sprachen (Latein

⁵⁸ Eibenda, S. 119.

⁵⁹ Eibenda, S. 151.

⁶⁰ Eibenda, S. 332.

⁶¹ BAUSCH (wie Anm. 9), S. 83.

tein und Deutsch) kontinuierlich eingefordert wurden. Das ist im vorliegenden Fall für Latein wahrscheinlicher als für Deutsch, denn Lugowski's Heimatstadt Krakau war um 1643 eine polnischsprachige Stadt, die Dominanz des Deutschen endete um 1560 und Latein als *lingua franca* reichte für anderssprachige Kontakte inzwischen vollkommen aus. Während der Reise selbst muss man von *dominanter* oder auch *asymmetrischer Mehrsprachigkeit* ausgehen, ein logischer Vorgang, wenn man bedenkt, dass die Umgebungssprache wechselte. Als asymmetrisch mehrsprachig werden Personen bezeichnet, „bei denen konstant oder abwechselnd die kommunikative Reichweite einer einzelnen Sprache gegenüber der bzw. den anderen größer wird: dabei kann sich der Dominanzgrad häufig durch sozial oder geographisch bedingte Mobilität verändern“.⁶²

Zwangsläufig wird Jan in Italien zunehmend mehr Zeit in eine Alltagskommunikation in einer Mischung aus Lateinisch und Italienisch investiert haben, um auf der Rückreise das Italienische wiederum zugunsten des Deutschen aufzugeben. Ähnliches geschah erwartungsgemäß in polnischsprachiger Umgebung zu Hause, als Italienisch womöglich nur noch sporadisch oder kaum noch angewandt wurde. Für die am wenigsten beherrschte Sprache, das Italienische, kann nach der Rückreise möglicherweise nur von „Semilingualismus“ gesprochen werden, d. h., die quantitativen und qualitativen Defizite beschranken die Person auf „rudimentäre, auf den alltäglichen Lebensbedarf abgestellte Kommunikationsabläufe“⁶³, erst intensive Kontakte mit einem italienischsprachigen Umfeld zu Hause (oder bei einer erneuten Reise nach Italien) hätten das verändern können. Bei Lugowski hat sich während des ersten Teils der Reise ein allmählicher Übergang von *kombiniertem Multilingualismus* – dem allmählichen Erlernen von Fremdsprachen in schulischen Situationen in einer muttersprachlichen Umgebung und auf der Grundlage einer gemeinsamen Bedeutungsebene – zu einer *koordinierten Mehrsprachigkeit* vollzogen. Dabei ist die „Palette der hierfür in Frage kommenden Erwerbs- und Lernkontexte sehr viel breiter ausgelegt als beim kombinierten Typus“.⁶⁴ Die jeweiligen Sprachen werden dann mental eher getrennt voneinander gespeichert, d. h., einzelne Realia haben ihren spezifischen Begriff in einer Sprache, und verfügen nicht zwangsläufig über ihre Entsprechungen in der anderen Sprache: Sprachliches Wissen und Können werden kulturspezifisch. In jedem Fall handelte es sich bei dem jungen Lugowski um *konsequente* oder *sukzessive Mehrsprachigkeit*, da nichts darauf hindeutet, dass er mehrsprachig aufgewachsen ist, vielmehr folgte er den für seine Zeit und seinen Stand üblichen Sprachenfolgeregelungen: Auf die Erstsprache folgte Latein auf sehr hohem Kompetenzniveau als L2, später Deutsch auf ebenfalls hohem Niveau als L3 und schließlich Italienisch als L4.

Leider nützte seine Mehrsprachigkeit Lugowski persönlich nicht viel. Er machte keine Karriere bei Hofe, denn dort zog nach 1644 mit Ludowika Maria Gonzaga, der neuen Gemahlin Władysław IV., das Französische ein. Über sein weiteres Schicksal ist wenig bekannt, mit nur 28 Jahren verstarb er. Sein geistlicher Reisebegleiter Szymon Naruszowicz dagegen bekam, sicher auch dank seiner unterwegs vervollkommen-

ten Deutschkenntnisse, 1644 eine Stelle im Amt des Offizials des Bischofs von Leslau (Włocławek) in Danzig.

Nur am Rande sei bemerkt, dass der Lernweg, wie ihn Lugowski eingeschlagen hatte, bereits zu seiner Zeit als überholt galt und in Fachkreisen kritisiert wurde. Die in Flandern tätigen führenden Französischlehrer Gerard de Vivre und Berlaumont schworen schon in den achtziger Jahren des 16. Jahrhunderts auf den nach einem Programm verlaufenden Fremdsprachenunterricht in öffentlichen Schulen vor Ort, in der Art eines heutigen mehrwöchigen Intensivkurses im Lande der Zielsprache, mit dem Argument, dass die sehr kostspieligen und nicht immer von Erfolg gekrönten Kavaliereisen ja ohnehin vor allem auf der Nachahmung von mehr oder weniger zufällig angetroffenen Muttersprachlern beruhen würden.⁶⁵

⁶² Eibenda.

⁶³ Eibenda.

⁶⁴ Eibenda, S. 84.

⁶⁵ Vgl. MICHELIAD BIRNBAUGH Wörterbücher und der Unterricht des Französischen als Fremdsprache im 16. Jahrhundert, in: HOLLAND/KLOPPEN (wie Anm. 2), S. 141–173, hier S. 148.

Kindliche Liebe vndt Höchste Treue nechst wünschung aller Heilsamen Wohlfahrt an-
 vor [?], Allerliebster Herr Vater.
 Es hat mich meine schuldigkeit angetrieben Ihr Gnaden den Herrn Vater meinen Zustand
 schriftlichen anzudeuten. Erstlichen zwar, daß Ich Got lob nach frösch vndt gesundt bin,
 auch mit allem Contento wol versehen, zum andern: darmit Ich auch dießes, so lang Ich au-
 ßer deß Landes bin Inn Teütscher Schrift zu genohmen und gelehrnet, In Augenschein gelbe,
 Hoffe wellen mein Teutsche Handschrift noch schlecht, gar [?] wenigjen vndt kurzen Zeit
 Zumerken, undt nicht weniger auff daß alte Sprichwort gedencen (aller Anfang ist schwer)
 Hiernit Ihr Euch den Herrn Vater, Frau Mutter, vndt alle die Meinigen, Innm Schutz deß Al-
 lethöchsten, Mich aber in dero beharlichen Kindlichen gnaden empfehlenden
 Ollmes den 8 April 1639
 Gehorsamer Sohn biß Inn Todt
 Joannes Lugowsky

[Transkription]

„Kindliche Liebe vndt Höchste Treue nechst wünschung aller Heilsamen Wohlfahrt an-
 vor [?], Allerliebster Herr Vater.
 Es hat mich meine schuldigkeit angetrieben Ihr Gnaden den Herrn Vater meinen Zustand
 schriftlichen anzudeuten. Erstlichen zwar, daß Ich Got lob nach frösch vndt gesundt bin,
 auch mit allem Contento wol versehen, zum andern: darmit Ich auch dießes, so lang Ich au-
 ßer deß Landes bin Inn Teütscher Schrift zu genohmen und gelehrnet, In Augenschein gelbe,
 Hoffe wellen mein Teutsche Handschrift noch schlecht, gar [?] wenigjen vndt kurzen Zeit
 Zumerken, undt nicht weniger auff daß alte Sprichwort gedencen (aller Anfang ist schwer)
 Hiernit Ihr Euch den Herrn Vater, Frau Mutter, vndt alle die Meinigen, Innm Schutz deß Al-
 lethöchsten, Mich aber in dero beharlichen Kindlichen gnaden empfehlenden
 Ollmes den 8 April 1639
 Gehorsamer Sohn biß Inn Todt
 Joannes Lugowsky“

Transkription: Edmund Kizik / Camilla Badstuber-Kizik

Der abgebildete Brief enthält viele Schreiblehler und einige lateinische Buchstaben. Unter dem gleichen Datum schrieb Jan dem Vater einen lateinischen Brief in lateinischer Schrift.⁶⁶ Ebenfalls überliefert sind die anerkennenden Reaktionen von Vater und Vater:

„Jaś już po niemiecku do WM MM Pana posze swym własnym, którego się teraz nauczył, charakterem. *Sensus* jeszcze nie wszystek *intellectus et laboris ipsius*, bo w tak krótkim czasie barzo rzecz była trudna, jeśli nie raczej niepodobna. Już więcej umie nad mnie, bo ja tak prawie nie umiem. Że mi rzecz była z tymi ich figlami *taetiosa* – będą się kontentowali, że czytać a mówić dobrze będą umiał, charaktery pisarzem zostawię.“
 [Naruszowicz an Lugowski sen., 08.04.1639]⁶⁷

„Oddany mi jest list *de data 8 aprilis* od WM, w którym na punkta moje wszystkie response dostateczny odniosłszy [...].], kontenując się tymi szkolnymi zabawami iastłowymi, w który proszę, jako począł, żeby nie ustawał, a czasu swego tych prae swych owae obliwy pokazał. Te też w charakterze niemieckim *conatus* podobają mi się.“
 [Lugowski sen. an Naruszowicz, 19.04.1639]⁶⁸

⁶⁶ Vgl. Muszyńska (wie Anm. 20), S. 86 f., dort in polnischer Übersetzung.
⁶⁷ Eberda, S. 83 f.
⁶⁸ Eberda, S. 87.