

***FOLIA LINGUISTICA ET LITTERARIA –  
ČASOPIS ZA NAUKU O JEZIKU I  
KNJIŽEVNOSTI  
(41)***

**Filološki fakultet, Nikšić  
Univerzitet Crne Gore**

**Faculty of Philology, Nikšić  
University of Montenegro**



Univerzitet Crne Gore  
*Filološki fakultet - Nikšić*

**FOLIA LINGUISTICA ET LITTERARIA – Časopis za nauku o jeziku i književnosti**  
**FOLIA LINGUISTICA ET LITTERARIA – Journal of Language and Literary Studies**

**Izdavač:** Institut za jezik i književnost, Filološki fakultet, Nikšić

**Publisher:** Institute for Language and Literature, Faculty of Philology, Nikšić

**Glavna urednica / Editor-in-chief:** Jelena Knežević

**Urednice posebnog izdanja / Editors of Special Edition:** Eldi Grubišić Pulišelić,  
Marijana Erstić, Teuta Abrashi

**Uređivački odbor / Board of Editors:**

Philip McGowan, Queen's University Belfast  
Sanja Roić, University of Zagreb  
Vesna Vukićević Janković, University of Montenegro  
Carmen Birkle, Philipps University of Marburg  
Ralf Bogner, University of Saarlandes  
Marija Krivokapić, University of Montenegro  
Ljiljana Pajović Dujović, University of Montenegro  
Alexander Bierich, University of Trier  
Vlasta Kučič, University of Maribor  
Aleksandra Nikčević Batrićević, University of Montenegro  
Aleksandra Banjević, University of Montenegro  
Ana Pejanović, University of Montenegro  
Radmila Lazarević, University of Montenegro  
Vanja Vukićević Garić, University of Montenegro  
Olja Perišić, University of Torino

**Lektura i korektura/ Proofreading:**

Verena Gruber, Silvija Ugrina

**email:**

foliaredakcija@gmail.com

**Grafički dizajn / Graphic Design:**

Biljana Živković, Studio Mouse

© Filološki fakultet, Nikšić, 2022.

# **KRISE UND ANDERE THEMEN**

**ELDI GRUBIŠIĆ PULIŠELIĆ / MARIJANA ERSTIĆ / TEUTA  
ABRASHI (HRSG.)**

Institut für Sprache und Literatur Philologische Fakultät, Nikšić  
Universität Montenegro



## INHALTSVERZEICHNIS / TABLE OF CONTENTS

|  |     |
|--|-----|
| Einleitung / Introduction<br><b>Eldi Grubišić Pulišelić, Marijana Erstić, Teuta Abrashi</b> .....  | 7   |
| <b>Literatur- und Kulturwissenschaft / Literary and Cultural Studies</b>   |     |
| Der Magische Realismus als Ausdrucksform in Krisenzuständen: Marlen Haushofers Roman <i>Die Wand</i><br><b>Maja D. Antić</b> .....   | 11  |
| Identitätskrise der Außenseiter Ausnahme und Regel in Günter Grass' <i>Danziger Trilogie</i><br><b>Nikolina Zobenica</b> .....   | 31  |
| Apokalyptische Krise in Nikolaus Lenaus Versepos <i>Die Albigenser</i><br><b>Zaneta Vidas Sambunjak</b> .....  | 51  |
| Soziale Isolation in der Krise in Iwein Hartmanns von Aue<br><b>Luka Planinić</b> .....  | 73  |
| <b>Translationswissenschaft / Translation Studies</b>  |     |
| Slowenische Kinder- und Jugendliteratur in deutscher Übersetzung von 1921 bis 2020<br><b>Tanja Žigon, Julija Rozman, Adriana Mezeg</b> .....   | 95  |
| <b>Didaktik / Didactics</b>  |     |
| Globale Krise – lokale Folgen: Online-DaF-Unterricht aus der Sicht der SchülerInnen (SuS) und Lehrkräfte in Serbien in einer COVID-19-bedingten Ausnahmesituation<br><b>Ana Đorđević</b> ..... | 121 |
| Entwicklung der digitalen Kompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften an der Universität Ljubljana<br><b>Andreja Retelj</b> .....   | 139 |

|   |     |
|---|-----|
| Word Order Processing in German as a Foreign Language<br><b>Teodor Petrič</b> .....   | 163 |
| <b>Sprachwissenschaft / Language Studies</b>  |     |
| Zum Stil im Medienformat <i>Reiseblog</i><br><b>Tamara Grašič</b> .....   | 187 |
| Eine empirische Studie zu den phonetisch-phonologischen interlingualen<br>Interferenzen bei bilingualen Wende-Albanern<br><b>Brikena Kadzadej, Mario de Matteis</b> ..... | 211 |
| <b>Instructions for Contributors</b> .....  | 223 |

## EINLEITUNG

### **Introduction**

Dieses Sonderheft der Zeitschrift *Folia Linguistica et Litteraria* geht auf die Jahrestagung des Südosteuropäischen Germanistenverbandes SOEGV im Jahr 2021 zurück. Im Heft werden einzelne Beiträge aus dem Arbeitsbereich *Freie Themenwahl* der SOEGV-Jahrestagung 2021 publiziert, ergänzt durch einzelne Arbeiten aus dem Arbeitsbereich *Krise* derselben Tagung. Die hier veröffentlichten Beiträge sind nach einzelnen Disziplinen geordnet: Am Anfang des Heftes befinden sich literatur- und kulturwissenschaftliche Arbeiten, gefolgt von einem Aufsatz aus der Translationswissenschaft sowie von den Beiträgen aus der Didaktik, und am Ende sind die Arbeiten aus der Sprachwissenschaft versammelt.

Das vorliegende Heft besitzt somit weitestgehend einen offenen Charakter. Die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge stellen primär ihre aktuelle Forschung vor, ganz gleich, ob sie am Anfang ihres Forschungsvorhabens stehen oder dieses bald abgeschlossen sein wird. Thematisch beziehen sich die Beiträge sowohl auf die inhaltlichen als auch auf die formalen Aspekte ausgewählter Themenbeispiele aus der vorwiegend deutschsprachigen Sprach-, Literatur- und Kulturgeschichte bzw. -wissenschaft, und sie sind teilweise durch komparatistische Perspektiven bereichert. Mit diesem Sonderheft der Zeitschrift *Folia Linguistica et Litteraria* wird somit den Germanistinnen und Germanisten aus den Ländern Südosteuropas ein Raum für internationale sowie wissenschaftlich fundierte und profunde Diskussionen ihrer aktuellen Forschung geboten.

Wir, die Herausgeberinnen dieser Zeitschrift, bedanken uns herzlich bei den Autorinnen und Autoren sowie bei der Zeitschrift *Folia Linguistica et Litteraria*. Ein besonderer Dank gehört auch den Gutachterinnen und Gutachtern der einzelnen Beiträge und *last but not least* unseren Lektorinnen.

Eldi Grubišić Pulišelić, Marijana Erstić, Teuta Abrashi  
Herausgeberinnen der vorliegenden Sondernummer der Zeitschrift  
Folia Linguistica et Litteraria



**Literatur- und Kulturwissenschaft**

**Literary and Cultural Studies**



## **DER MAGISCHE REALISMUS ALS AUSDRUCKSFORM IN KRISENZUSTÄNDEN: MARLEN HAUSHOFERS ROMAN *DIE WAND***

Maja D. Antić, Universität Niš, Philosophische Fakultät,  
maja.stefanovic@filfak.ni.ac.r

Original research paper  
DOI: 10.31902/fll.41.2022.1  
UDK: 821.112.2(436)-31.09

**Abstract:** Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Magischen Realismus, der als literarische Ausdrucksform in Krisenzeiten und Umbruchsituationen verstanden wird. Ausgehend von Michael Scheffels Theorie ist der Magische Realismus ein Erzählstil, der in Zeiten der grenzenlosen Unordnung seinen Niederschlag erlebt. Die grenzenlose Unordnung sieht Scheffel als Folge des dualistischen Weltbildes (rational/irrational), die meist durch eine Krise zutage tritt (Identitätskrise, Krieg, Bedrohung). Auf dieser theoretischen Grundlage wird in diesem Beitrag Marlen Haushofers Roman *Die Wand* als literarisches Beispiel einer Krisenzeit untersucht. Science-Fiction, (weibliche) Robinsonade, Abenteuerprosa, Utopie, Frauenroman, postapokalyptischer Roman, latente Autobiografie, oder Dystopie – das sind einige der bisherigen Sichtweisen auf den Roman. Das Prosawerk enthält jedoch weitere unerforschte Bedeutungen und ist für neue Auslegungen offen. Da es keine Forschungsansätze zu dem Roman im Kontext des Magischen Realismus gibt, wird im Beitrag der Versuch unternommen, die magisch-realistischen Elemente nachzuweisen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Illustration und der Analyse einzelner magisch-realistischer Elemente, wodurch ein Beitrag zur Erweiterung des Korpus des Magischen Realismus geleistet werden soll. Das Ziel der Analyse ist es festzustellen, auf welche Weise der Magische Realismus im Roman *Die Wand* erzähltechnisch realisiert wird. Gedeutet im Kontext der magisch-realistischen Poetik erweist sich Haushofers Prosawerk als latente Kritik am Zerstörungspotenzial des Menschen und seiner sich immer wiederholenden Bestialität.

**Schlüsselwörter:** Magischer Realismus, Marlen Haushofer, *Die Wand*, Krisenzustand, Realität, Kalter Krieg

### **Theoretische Grundlage**

Die Analyse des Romans *Die Wand* (1963) der österreichischen Schriftstellerin Marlen Haushofer basiert auf einem Korpus ausgewählter theoretischer Texte zum Magischen Realismus. Im Folgenden werden

einige der idealtypischen Eigenschaften des magisch-realistischen Erzählverfahrens angeführt, die als Grundlage für die Analyse dienen werden.<sup>1</sup>

Die Voraussetzung der magisch-realistischen Literatur ist die narrative Integration eines fantastischen Geschehens oder Phänomens, das mithilfe der uns bekannten Gesetze unmöglich erklärbar ist. Dabei wird das fantastische Element weder reflektiert noch erklärt. Der Autor gibt ergo keine Erklärung der fantastischen, im Text beschriebenen Ereignisse, sondern integriert sie in die realistische Umgebung. Der Erzähler ist indifferent dem Fantastischen gegenüber und der Erzählverlauf verläuft mit logischer Präzision. Das Vorhandensein der fantastischen (irrationalen) sowie geläufigen (rationalen) Phänomene auf der gleichen erzählerischen Ebene zerstört die Logik des Verhältnisses zwischen Ursache und Folge (vgl. Bowers 3). Holistisch betrachtet ist es das Ziel der „neuen fiktionalen Technik“, bei den Lesern zuerst eine Distanzierung und danach die Hinterfragung von Verhältnissen, Phänomenen und Geschehnissen auszulösen (Faris 167-168).

Das wesentliche Charakteristikum des Magischen Realismus ist die Konstituierung einer fiktionalen Welt, die der realen, in der wir leben, nahe ist. Im Zuge dessen verwenden Autoren authentische gesellschaftliche, kulturelle, historische sowie politische Tatsachen, die objektiv geschildert werden (vgl. De Winter 258). Dadurch stellt die erzählerische Fiktion des Magischen Realismus die Verschmelzung der tatsächlichen und der fantastischen Wirklichkeit dar. Die neuerschaffene Erzählwelt basiert auf der Interaktion zweier Kategorien, die sich gegenseitig ausschließen (Realistisches/Fantastisches), sodass die realistische mit der fiktiven Erzählebene verschmilzt. Solch eine Struktur des magisch-realistischen Diskurses, die eine simultane Akzeptanz der wörtlichen und der allegorischen Perspektive impliziert, weist den

---

<sup>1</sup> Es soll an dieser Stelle betont werden, dass das Ziel dieses Beitrags nicht eine detaillierte theoretische Darlegung des magisch-realistischen Erzählverfahrens, sondern seine praktische Anwendung im Roman *Die Wand* ist. Über die Herkunft und Genese des Magischen Realismus s. mehr in: Stefanović, Maja: „Die Begriffsgeschichte des Magischen Realismus von der deutschen Malerei bis zur hispanoamerikanischen Literatur“, *Facta Universitatis, Series: Linguistics and Literature*, Vol. 17, No 1, 2019, University of Niš, 11-23 und Stefanović, Maja: „Historische Wirklichkeit im Spiegel des Magischen Realismus“, *Folia Linguistica et Litteraria: Časopis za nauku o jeziku i književnosti*, Institut za jezik i književnost, Filološki fakultet, Nikšić, Nr. 18/1 (2017), 143-159.

Rezipienten auf die „Existenz unterschiedlicher ontologischer Ebenen“ hin (Faris 173-174). Seinem Erzählverfahren entsprechend ist die Funktion des Magischen Realismus, „die allgemein akzeptierten Ideen über Zeit, Raum und Identität neu zu bedenken“ (Faris 173).

Der Magische Realismus ist als „Erzählstil“ und als „eine besondere Form der poetischen Darstellung der Welt“, sowohl in der deutschen als auch der österreichischen Literatur präsent (Scheffel 86). Auf der gleichen theoretischen Ebene wie Faris, weist auch Scheffel darauf hin, dass das fantastische narrative Element auf natürliche Weise in die Welt der alltäglichen Erfahrungen und der sinnlichen Wirklichkeit integriert wird. Parallel dazu ist die „auf die alltägliche Wirklichkeitserfahrung bezogene Welt allerdings höchst unpräzise gefasst, eine Tatsache, die dem Erzählten einen hohen Grad an Allgemeinheit verleiht“ (Scheffel 89). Raum und Zeit des Geschehens bleiben weitgehend unbestimmt. Diesbezüglich existiert die Zeit im gewöhnlichen Sinne nicht, sie ist im Fließen, und das Fantastische geschieht als Teil der Realität (vgl. Winter 265; Flores 115). Die Zeit und der Ort der Handlung lassen sich nur in Spuren ahnen, sodass einzelne erzählerische Details eine grobe Wiedererkennung des historischen Bildes zulassen (vgl. Scheffel 89).

Die Stimmung der „Bedrohung und Finsternis“ ist im magisch-realistischen Diskurs stets vorhanden (Scheffel 89). Omnipräsent ist „die Idee von der gefährdeten Existenz“, wobei die „Feindlichkeit der Welt betont wird“ (De Winter 266-267). In seinen Überlegungen verweist auch Ludvík Václavek auf den Zusammenhang zwischen der magisch-realistischen Produktion und der „Bedrohtheit des Menschen in der modernen Gesellschaft“ (155). Ein weiteres Merkmal der magisch-realistischen Literatur ist das dominante Bestreben des Autors bzw. der Protagonisten nach Wiederherstellung der Ordnung, Stabilität, Gesetzmäßigkeit und Harmonie in einer zerrütteten menschlichen Weltordnung. Scheffel verweist auf den gesellschaftspolitischen Hintergrund des Magischen Realismus:

Offensichtlich ist der beschriebene Erzählstil an einen bestimmten Abschnitt in der deutschen Literaturgeschichte gebunden. Es ist wohl auch kein Zufall, dass gerade in einer Zeit der 'grenzenlosen Unordnung' (Ebermeyer) von der Welt des Gewöhnten auf eine Weise erzählt wird, dass diese plötzlich fremd, vom Hauch des Morbiden durchweht und trotzdem auf einen hohen Stil bezogen erscheint und somit auf seltsame Weise zwischen den Polen von Ordnung und Unordnung oszilliert. (Scheffel 112)

Die magisch-realistische Literatur strebt nach konstanten humanistischen Werten. Deshalb findet sie sich hauptsächlich in Zeiten politischer und geistig-historischer Krisen (vgl. Václavek 144; Sandmeyer 197; Scheffel 112). Magisch-realistische Werke sind von den Schrecken der jüngeren Vergangenheit durchdrungen und entwerfen das Bild einer unsicheren Zukunft, sodass man aus ihnen Besorgnis um die Entwicklung der modernen Welt herauslesen kann, denn die objektive Wirklichkeit ist in einzelnen historischen Momenten außergewöhnlicher und unbegreiflicher als jede Fiktion. Solche literarischen Werke konvergieren in einem Punkt: Sie verteidigen die wahrhaftige Humanität und verurteilen das destruktive Potenzial der Menschheit, das sich im Laufe der Geschichte unzählige Male bestätigt hat. Für die Analyse des Romans *Die Wand* von besonderer Bedeutung ist die These von Seymour Menton, derzufolge der Magische Realismus auch „als Alternative zu den Existenzängsten in der Folge des Kalten Krieges“ sowie als „Reflexion der Dehumanisierung der modernen Gesellschaft“ verstanden werden kann (Menton 10, 86).

### **Der Roman *Die Wand***

Um den späteren Ausführungen bei der Analyse folgen zu können, ist es wichtig, mit dem Inhalt des Romans vertraut zu sein. Im erzählerischen Verlauf, der fast einen Dokumentationscharakter hat, wird der Bericht einer vierzigjährigen namenlosen Ich-Person chronologisch in einer konsequenten, realistischen Manier geschildert. Die Protagonistin schreibt ihre Alltagserfahrungen auf, mit der Vermutung, dass sie der einzige überlebende Mensch auf der Erde ist.<sup>2</sup>

Nachdem sie die Einladung der Rüttlingers angenommen hat, verbringt sie ein Wochenende in deren Jagdhütte am Alpenrand. An demselben Abend nach der Ankunft unternehmen ihre Gastgeber Luise und Hugo Rüttlinger einen Spaziergang in das benachbarte Dorf, während die Protagonistin zusammen mit dem Hund Luchs im Jagdhaus zurückbleibt. Als am darauffolgenden Morgen die beiden Gastgeber nicht zurückkehren, begibt sich die Heldin auf die Suche nach ihnen. Auf dem Weg zum Dorf stößt sie auf ein unsichtbares Hindernis, hinter dessen Durchsichtigkeit sie einen Anblick auf versteinerte Menschen und Tiere bekommt. Nachdem sie begriffen hat, dass die unsichtbare Wand unüberwindbar ist, geht sie in die Jagdhütte zurück und versucht, Tag für Tag unter den neuen Umständen in der Gesellschaft des Hundes, einer

---

<sup>2</sup> Der Roman wurde im Jahr 2012 von Julian Pölsler verfilmt.

Katze und einer trächtigen Kuh zu überleben. Am Ende verliert sie den Hund Luchs und ist noch einsamer.

Die Romanheldin beginnt ihre Erzählung bzw. einen vier Monate langen Bericht zweieinhalb Jahre nach der Erscheinung der unsichtbaren Wand. Das Ereignis, das sie zum Schreiben anregt, ist nicht die Entdeckung der fantastischen Wand, sondern die gewalttätige Szene, in der ein unbekannter Mann grundlos mit einer Axt den Hund und einen Stier tötet. Um bei Verstand zu bleiben, sucht sie mithilfe des Schreibens nach einer Antwort auf die Frage: Warum hat der Mann Luchs erschlagen? Interessanterweise ist ihr Kernproblem nicht die unsichtbare Wand, sondern die Suche nach einem Motiv für die unnötige Tat des Mannes. Die namenlose Protagonistin findet keine Erklärung dafür und schließt ihren Bericht mit der Begründung ab, dass sie kein Papier mehr zum Schreiben habe.<sup>3</sup> Der Leser findet in dieser etwas trivial erscheinenden äußeren Handlung diverse Interpretationsmöglichkeiten.

### **Der Magische Realismus im Roman *Die Wand***

Diese Interpretationsmöglichkeiten sind vom Zugang, den man als Leser hat und von den Erwartungen, die man an das Werk stellt, abhängig. Der besondere Wert dieses Prosawerkes liegt gerade in der Vielschichtigkeit der Interpretationen. Science-Fiction, (weibliche) Robinsonade, Abenteuerprosa, Utopie, Frauenroman, postapokalyptischer Roman, latente Autobiografie, oder Dystopie – das sind einige der Sichtweisen auf den Roman.<sup>4</sup> Das Prosawerk enthält jedoch weitere, bisher unerforschte Bedeutungen und ist für neue Auslegungen offen. Im Nachwort zu dem Roman lobt Klaus Antes dessen „unnachahmlichen Stil“ und den „magischen Realismus, der seinesgleichen nicht hat“ (280). Einer der Zeitgenossen Haushofers, der Schriftsteller und Übersetzer Oskar Jan Tauschinski, findet – ebenfalls ohne Begründung –, dass *Die Wand* „den Forderungen des Magischen Realismus vollkommen gerecht“ wird (162). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Versuch unternommen, die magisch-realistischen Elemente in Haushofers Roman nachzuweisen.

---

<sup>3</sup> „Als im November der Winter hereinbrach, beschloss ich, diesen Bericht zu schreiben. Es war ein letzter Versuch. Ich konnte doch nicht den ganzen Winter am Tisch sitzen mit dieser einen Frage im Kopf, die mir kein Mensch, überhaupt niemand auf der Welt, beantworten kann“ (Haushofer 275).

<sup>4</sup> S. mehr in: Bosse, Anke/Ruthner, Clemens (Hg.). *Eine geheime Schrift aus diesem Splitterwerk enträteln... Marlen Haushofers Werk im Kontext*. Tübingen / Basel: Francke Verlag, 2000.

Obwohl der Begriff des Magischen Realismus komplex, nicht genügend etabliert (insbesondere in der Literatur des deutschsprachigen Raums)<sup>5</sup> und verschiedenen Interpretationen ausgesetzt ist, sind sich die Theoretiker einig, dass eine der Grundvoraussetzungen der magisch-realistischen Literatur die Einführung eines fantastischen Elements ist, das als Teil der objektiven Wirklichkeit, als ein *fait accompli* aufgenommen wird (vgl. Faris 167; Scheffel 88; Zamora und Faris 3). Diese Eigenschaft des Magischen Realismus wird schon auf den ersten Seiten des Romans deutlich. Die Katastrophe, die die Weltverwüstung und die Entstehung der unsichtbaren Wand verursacht hat, geschieht über Nacht. Nur ein Teil der Erde bleibt verschont – der begrenzte Raum um die Jagdhütte herum, in der die namenlose Protagonistin verweilt. Das unerklärliche Phänomen beschreibt die Romanheldin als „etwas Unsichtbares, Glattes und Kühles“, das sie am Weitergehen hinderte (Haushofer 15). Über ihre Erfahrung mit dem anfangs noch unbenannten fantastischen Element spricht sie sachlich, ohne sich darüber zu wundern. Das Motiv des Fantastischen (die unsichtbare Wand) motiviert die ganze Handlung und sorgt für eine bedrückende Atmosphäre.

Die Wand per se beherrscht jedoch weder die Gedanken der Protagonistin noch ist sie das zentrale Motiv der Romanhandlung. Auch wenn dieses Prosawerk reich an detaillierten Beschreibungen ist, widmet die Protagonistin der Wand keine besondere Aufmerksamkeit. Sie stellt lediglich das fantastische Phänomen fest, ein paar Mal widmet sie ihr einige Zeilen in ihren Notizen, befasst sich aber weder mit ihrer Entstehung noch mit der Konsistenz. Im Schlüssel des magisch-realistischen Erzählverfahrens bleibt das Element des Fantastischen unerklärt und als Teil der alltäglichen Wirklichkeit akzeptiert:

Die Wand ist so sehr ein Teil meines Lebens geworden, daß ich oft wochenlang nicht an sie denke. Und selbst wenn ich an sie denke, erscheint sie mir nicht unheimlicher als eine Ziegelwand oder ein Gartenzaun [...]. Was ist denn auch so Besonders an ihr? (Haushofer 150)<sup>6</sup>

Die unsichtbare Wand ist auch nicht das einzige fantastische Element des Romans. Hinter der durchsichtigen Wand erhält die Romanheldin

---

<sup>5</sup> Der Magische Realismus hat seinen Schwerpunkt außerhalb der deutschsprachigen Literatur und ist vor allem für die hispanoamerikanische und postkoloniale Literatur kennzeichnend, was aber nicht der Gegenstand dieser Arbeit ist.

<sup>6</sup> Alle Zitate im Text sind in der originalen Schreibweise übernommen.

einen magischen Ausblick auf einen versteinerten alten Mann.<sup>7</sup> Dieses fantastische Moment wird von ihr ebenso akzeptiert wie die Entdeckung der unsichtbaren Wand. Schon in der nächsten Zeile beschreibt die Erzählerin ein „Gärtchen, in dem, neben Pfingstrosen und Herzblumen, Küchenkräuter wuchsen“ und einen „mageren, zerzausten Fliederbusch, der schon abgeblüht war“ (Haushofer 17). Dabei macht sie sich über das Schicksal der zum Tod versteinerten Menschen und über ihre Familie keine Gedanken. Diesbezüglich bemerkt man die Abwesenheit der Sentimentalität, deren Funktion die Aufhebung der Grenze zwischen dem Wesentlichen und dem Banalen wäre. Diese Relativierung bewegt den Leser, die Wahrheit und Wirklichkeit der Dinge neu zu überdenken. Die erzählerische Perspektive ist auf das Schicksal der Protagonistin nach der Entstehung der unsichtbaren Wand gerichtet. Sie beschäftigt sich mit dem Überleben, während die Wand und das Schicksal der anderen Menschen, unter denen sich auch ihre zwei Töchter befinden, im Hintergrund bleiben.

Als fantastisches Element ist auch die weiße Krähe, „ein trauriges Unding, das es nicht geben dürfte“, zu betrachten (Haushofer 252). Diese wird auch in derselben, dem Magischen Realismus entsprechenden Manier behandelt – als etwas Übliches, als unbestrittene Tatsache, die ohne jegliche Verwunderung zur Kenntnis genommen wird. Der Magische Realismus im Roman entsteht also nicht nur durch die Integration der fantastischen Elemente, sondern vor allem durch die erzählerische Behandlung des Fantastischen – ob es sich dabei um die unsichtbare Wand, den Anblick der versteinerten Menschen und Tiere jenseits der unüberwindbaren Wand oder um die weiße Krähe handelt. Alle erwähnten Elemente sind in den Rahmen der sinnlichen Realität integriert, in die Welt des Wahren und Banalen.

Das im Roman eingesetzte Erzählverfahren bestätigt die These, dass die Literatur des Magischen Realismus durch das Motiv der gefährdeten Existenz geprägt ist und zugleich Fragmente aus der Kindheit der Schriftsteller einbezieht (vgl. De Winter 260-266). Dementsprechend hat auch Haushofer Facetten ihrer Kindheit in den Roman eingebaut. Die Jagdhütte, in der sich die Romanhandlung in der Winterzeit abspielt, hat ihr objektives Vorbild in der Kindheit Marlen Haushofers. Die Rede ist von einem dem Geburtshaus Haushofers nahe liegenden Jägerhaus im Effertsbachtal. Das Jägerhaus, das Marlen Haushofer als Kind mit ihrem

---

<sup>7</sup> „Ein Mann stand am Brunnen und hielt seine rechte Hand gewölbt auf halbem Weg vom Wasserstrahl zum Gesicht. [...] Er bewegte sich überhaupt nicht“ (Haushofer 17).

Vater regelmäßig besuchte, wurde 1924 erbaut. Im Roman wird es ausgesprochen wirklichkeitsnah geschildert.<sup>8</sup> Als Vorbild für die Almhütte, in der die Ich-Erzählerin den Sommer verbringt, gilt die Berghütte, die bis heute erhalten ist und die sich „auf 1300 Meter im oberösterreichischen Segensgebirge“ befindet (Brandtner und Kaukoreit 16). Marlen Haushofer war als Tochter eines Försters im Kontakt mit der Welt, die später zum integralen Bestandteil ihres Romans wurde. Die Topografie ist authentisch. Die Autorin selbst pflegte zu behaupten, dass nichts erfunden wurde:

Alles ist so wie in *Der Wand* geschildert. Die Schlucht gibt es. Sie liegt bei Frauenstein am Fuße des Segengebirges. Das Jagdhaus ist da, die Lackenhütte, und auch die Alm, die Haidenalm. (Brandtner und Kaukoreit 25-26)

Doch nicht nur die Topografie ist bis ins Detail treu geschildert, auch die im Roman beschriebenen Tiere (die Kuh Bella, der Hund Luchs, die Katzen Perle und Tiger) sind aus der objektiven Wirklichkeit hervorgegangen. „Perle war meine Kinderkatze“, erklärt die Autorin, und „der Tiger lebte acht Jahre bei uns“ (Brandtner und Kaukoreit 26). Für ihren Roman bediente sich die Autorin verschiedener Facetten aus ihrer Kindheit, sodass dieses Prosawerk vom authentischen Leben durchdrungen ist.

Der Magische Realismus ist im Roman nicht nur an der realistischen Erzähltechnik zu erkennen, sondern auch an der Sachlichkeit der Beschreibung, die hauptsächlich dem „Mikrokosmos der Natur“ gilt (Scheffel 101). Der Roman *Die Wand* ist reich an ausführlichen Beschreibungen, insbesondere der Flora und Fauna. Sie wirken etwas überflüssig und banal im Vergleich zu dem durch die Entstehung der unsichtbaren Wand verursachten tragischen Schicksal der Menschheit. Unverkennbar ist das Bemühen um eine detaillierte, wirklichkeitstreue,

---

<sup>8</sup> „Das Jagdhaus ist eigentlich eine einstöckige Holzvilla, aus massiven Stämmen gebaut und heute noch in gutem Zustand. Im Erdgeschoss ist eine Wohnküche in Bauernstubenart, daneben ein Schlafzimmer und eine kleine Kammer. Im ersten Stock, um den eine Holzveranda führt, liegen drei kleine Kammern für die Gäste. [...] Etwa fünfzig Schritte entfernt liegt auf einem Abhang, der zum Bach abfällt, ein kleines Blockhaus für den Jäger [...]“ (Haushofer 11).

objektive Erfassung der Natur. Scheinbar unwichtige Elemente werden ausführlich beschrieben, während Schlüssel motive ungeklärt bleiben.<sup>9</sup>

Kennzeichnend für das Magisch-Realistische in Haushofers Roman sind nicht zuletzt „Allgemeinheit und Impräzision der Rahmenangaben“ (Scheffel 111). Dadurch gewinnt der Roman einen zeitlosen Zug. Das Zeiterlebnis erhält symbolhafte Gestalt. Es ist „das Strömende, das ewig Fließende, das immer Wiederkehrende“ (De Winter 274). Die Ich-Erzählerin beginnt ihren Bericht mit folgenden Worten:

Heute, am fünften November, beginne ich mit meinem Bericht. Ich werde alles so genau aufschreiben, wie es mir möglich ist. Aber ich weiß nicht einmal, ob heute wirklich der fünfte November ist. [...] Ich glaube aber, daß dies nicht sehr wichtig ist. [...] und ich fürchte, daß sich in meiner Erinnerung vieles anders ausnimmt, als ich es wirklich erlebte. (Haushofer 7)

In dem Textbeispiel wird das magisch-realistische Relativierungsprinzip verwirklicht, das durch die Unzuverlässigkeit der Erzählerin erreicht wird. Die Protagonistin nennt ihre Notizen einen Bericht, scheint also nach Zuverlässigkeit, Exaktheit, Objektivität und Neutralität zu streben. Die Illusion der Gewissheit wird allerdings schon im nächsten Satz aufgehoben, denn sie ist sich nicht sicher, ob es wirklich der fünfte November ist. Die Relativierung der Zuverlässigkeit des Erzählten wird so gleich zu Beginn eingeführt. Die Zeitstruktur ist durch Daten und Kalendermonate geprägt und folgt den Aufzeichnungen der Heldin über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren, von einem fünften November bis zu einem fünfundzwanzigsten Februar. Eine Jahreszahl wird, nach Zeitlosigkeit strebend, bewusst ausgelassen. Der Bericht basiert auf Erinnerungen und die Autorin selbst äußert Zweifel an deren Verlässlichkeit:

Ich wusste nicht, wie lange ich krank gewesen war, und strich, nach langer Überlegung, eine Woche vom Kalender ab. Seither stimmt auch der Kalender nicht mehr. (Haushofer 249)

---

<sup>9</sup> „Die Erde war noch kalt, und so bald die Sonne gesunken war, wurde die Luft winterlich rau und kühl. Das Gras hatte sich unter dem Schnee so gut gehalten, dass es stellenweise grün geblieben war. Das Wild fand genügend Futter auf der Waldwiese“ (Haushofer 253).

Dementsprechend beschließt die Romanfigur, eine neue, subjektive Zeitrechnung anhand des Verhaltens von Krähen und des Sonnenstandes einzuführen und spricht symbolisch von der „Krähenzeit“:

Ich stand auf und ging, noch ein wenig taumelnd, meiner gewohnten Arbeit nach. Die Krähen fielen schreiend in die Lichtung ein und ich richtete meine Uhr auf neun. Seither zeigte sie Krähenzeit an. (Haushofer 248-249)

In diesem Zusammenhang kann von der mythologischen Bedeutung und Symbolik der Krähe gesprochen werden. Obwohl die mythologischen Elemente kein explizites Merkmal des Magischen Realismus europäischen Typs sind, können sie in Haushofers Prosawerk nicht übersehen werden.<sup>10</sup> In der deutschen Folklore werden Krähen mit dem Gott Odin, dem Herrn der Schlachten, aber auch der Weisheit in Verbindung gebracht (vgl. Gottschalk 395). Die Krähe oder die Elster als ihre Unterart wird in den meisten Mythologien negativ bewertet. Die schwarze Farbe dieses Vogels verbindet man mit „Urthemen und dient als Analogie des Todes und der schwarzen Stunde“ (Ševalije und Gerbran 108). Schwarz ist die Farbe des ursprünglich undifferenzierten Zustands, des wahren Chaos, der Verdorbenheit, der Angst, der Traurigkeit und der Ungewissheit. In diesem Kontext wird die „Krähenzeit“ zur Metapher für den Lauf der Zivilisation, der „mit allem, was da lebte auf die großen dunklen Fälle zutrieb“ (Haushofer 202). Interessant ist zudem, dass die Handlung „am dreißigsten April“ beginnt (Haushofer 10). Dieses Datum wird in der deutschen Folklore mit der Walpurgisnacht in Verbindung gebracht, die vom Glauben an dämonische Kräfte geprägt ist.

Wie schon erwähnt, gibt die Autorin dem magisch-realistischen Verfahren entsprechend keine konkreten Daten an, um den Effekt von Zeitlosigkeit und Universalität zu erzielen. Aus gelegentlichen Exkursen der Protagonistin lässt sich schließen, dass dies die Zeit der „Großmächte“ (Haushofer 41) ist, d. h. die Zeit, in der „immerzu die Rede von Atomkrieg und seinen Folgen“ (Haushofer 10) war. Die Protagonistin erwähnt, dass dies die Zeit nach den bereits erlebten Kriegserfahrungen ist, weil sie das Hungergefühl „aus dem Krieg“ kannte (Haushofer 55) und der Blitzschlag erinnerte sie an „Bombennächte im Keller und alte Furcht“ (Haushofer 92). In dieser Hinsicht wird die künstlerische Vision, die auf der abwechselnden Spielerei mit fantastischen und realen Elementen beruht, um

---

<sup>10</sup> In der magisch-realistischen Literatur kann auch „die Anpassung und Deutung der alten Mythologie“ zum Vorschein kommen (De Winter 252).

gesellschaftspolitische Implikationen erweitert. Seymour Mentons bereits erwähnter These zufolge kann der Magische Realismus als Alternative zu den Existenzängsten, die durch den Kalten Krieg verursacht sind, verstanden werden. Die Handlung des Romans wird so in einen erkennbaren gesellschaftsgeschichtlichen Kontext gestellt und transportiert im Geiste des Magischen Realismus eine implizite Kritik der historischen und faktischen Realität. Die Zeitperspektive des Romans ist also trotz fantastischer Elemente realistisch, sachlich und historisch.

Im Roman ist eine düstere Atmosphäre von Unterdrückung und Furcht erkennbar. Das entspricht dem magisch-realistischen Verfahren, in dem die Erfahrung einer „historischen Zeit der Feindseligkeit, des Bruderkampfes und der Gewalttat“ allgegenwärtig ist (Scheffel 89). Auch im Bericht der Protagonistin wird ein permanentes Gefühl von Angst und Bedrohung vermittelt:

Ich habe diese Aufgabe auf mich genommen, weil sie mich davor bewahren soll, in die Dämmerung zu starren und mich zu fürchten. Von allen Seiten kriecht die Angst auf mich zu und ich will nicht warten, bis sie mich erreicht und überwältigt. (Haushofer 8)

Die Angst, die mich nachts überfiel, schien mir dagegen völlig unfruchtbar, eine Angst um Vergangenes und Totes, das ich nicht neu beleben konnte und dem ich in der Dunkelheit der Nacht hilflos ausgeliefert bin. (Haushofer 131)

Mit diesen Ängsten muss ich Tag und Nacht leben; auch wenn ich mich dagegen wehre, fließen sie immer wieder störend in meinen Bericht. (Haushofer 188)

Der begrenzte Mikrokosmos des Alpendorfes wird von einer bösen Vorahnung beherrscht und das Motiv der Angst durchdringt den gesamten Roman. Gelegentlich macht die auktoriale Ich-Erzählerin Bemerkungen über die Natur der Katastrophe. Von Anfang an ist klar, dass die Ursache dieses Zustands kein anderer als der Mensch selbst ist. Die Protagonistin hat weder vor der Wand noch vor unsichtbaren Kräften oder fantastischen Kreaturen Angst. Die Gefahr droht nur vom Menschen und seinem zerstörerischen Potenzial.<sup>11</sup> Die Erzählerin gibt deutlich zu verstehen, dass

---

<sup>11</sup> „Der einzige Feind, den ich in meinem bisherigen Leben gekannt hatte, war der Mensch gewesen“ (Haushofer 23). „Es könnte einer ans Fenster schleichen, der

der Mensch die Ursache der Katastrophe und der Ausrottung von Menschen und Tieren ist. In ihren Worten ist die Wand selbst „eine neue Waffe, die geheimzuhalten einer der Großmächte gelungen war“ (Haushofer 41). So wird der Roman *Die Wand* zur Metapher einer Zivilisation, die von Irrationalität und Absurdität durchdrungen ist. Seine Grundaussage läuft auf die Verteidigung der wahren Humanität sowie die Kritik an dem historisch unzählige Male bestätigten Zerstörungspotenzials des Menschen hinaus. Die Autorin bemerkt, dass „solange es Menschen gab, hatten sie bei ihren gegenseitigen Schlächtereien nicht auf die Tiere Rücksicht genommen“ (Haushofer 41). Nennenswert ist ihre Feststellung, dass es in der eingetretenen Katastrophe, die zweifellos ein Produkt menschlichen Handelns ist, „gar keine Sieger“ gibt (Haushofer 41). Die Vorstellung des Menschen als bedrohliches Wesens wird durch die Schlüsselszene im letzten Romanteil doppelt bestätigt. Die Heldin erfährt, dass sie doch nicht das einzige verbliebene menschliche Wesen ist:

Ein Mensch, ein fremder Mann stand auf der Weide, und vor ihm lag Stier. Ich konnte sehen, daß er tot war [...]. Luchs sprang den Mann an und schnappte nach seiner Kehle. Ich piffte ihn gellend zurück, und er gehorchte und blieb grollend [...] vor dem Mann stehen. Ich stürzte in die Hütte und riss das Gewehr von der Wand. Es dauerte ein paar Sekunden [...]. Noch während ich auf die Wiese rannte, sah ich das Aufblitzen des Beils und hörte es dumpf auf Luchs' Schädel aufschlagen. (Haushofer 272)

Die Antwort auf die Frage, warum der Mann den Bullen und den Hund Luchs tötet, bleibt offen. Die Protagonistin findet keine rationale Erklärung für die Tötung des Hundes, der gehorsam dem Befehl seiner Herrin folgte und daher keine Gefahr für den Mann darstellte:

Noch heute frage ich mich, warum der fremde Mann Stier und Luchs getötet hat. Ich hatte doch Luchs zurückgepfiffen, und er musste wehrlos darauf warten, daß ihm der Schädel eingeschlagen wurde. Ich möchte wissen, warum der fremde Mann meine Tiere getötet hat. Ich werde es nie erfahren, und vielleicht ist es auch besser so. (Haushofer 275)

Das Erzählverfahren des Romans *Die Wand* entspricht der Ansicht von Ludvík Vaclávek, dass die Literatur des Magischen Realismus

---

wie ein Mensch aussieht und eine Hacke auf dem Rücken verbirgt“ (Haushofer 52).

Entmenschlichung und Gewalt aller Art ablehnt und dass sie „aktivistisch im pazifistischen Sinne“ ist (153).<sup>12</sup> Die Poetik des Magischen Realismus erkennt man im Roman an dem Bestreben der Heldin, in der entstandenen Unordnung wieder Harmonie und Stabilität herbeizuführen. Das ganze Narrativ ist von dem instinktiven Bedürfnis durchdrungen, durch verschiedene Aktivitäten Ordnung und Sicherheit wiederherzustellen. Die Kategorie der Ordnung als Symbol für Sicherheit, Frieden und Harmonisierung wird mit Routine und Regelmäßigkeit assoziiert. Ein solcher Anspruch durchzieht den gesamten Roman:

Das schien mir damals sehr wichtig, ich klammerte mich geradezu an die spärlichen Reste menschlicher Ordnung, die mir geblieben waren. [...] Ich wasche mich täglich, reinige meine Zähne, wasche die Wäsche und halte das Haus sauber. (Haushofer 43-44)

Jeden Tag überlegt die Ich-Erzählerin, wie man alles „am rationellsten und besten“ gruppieren könnte (Haushofer 167). Sie ist „wie besessen von der Vorstellung“, dass sie diese Arbeit erledigen musste (Haushofer 29). Spürbar ist der menschliche Urinstinkt, die Dinge wieder an ihren Platz zu bringen:

Sie beruhigte mich (die Arbeit) und brachte einen Hauch von Ordnung in die große, schreckliche Unordnung, die über mich hineingebrochen war. Etwas wie die Wand durfte es einfach nicht geben. (Haushofer 29)

Im Kontext der gesellschaftspolitischen Realität kann die Protagonistin „nur eine greuliche Unordnung und Ausschweifung“ sehen (Haushofer 162). Es kann dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass Marlen Haushofer im Jahr 1920 geboren wurde und somit Zeugin davon wurde, dass „die Menschen ihre eigenen Spiele gespielt hatten und dass sie fast immer übel ausgegangen sind“ (Haushofer 209). Die zentrale humanistische These von Haushofers Roman spiegelt sich in dem folgenden Zitat:

Es ist schwer, einen uralten eingefleischten Größenwahn abzulegen. [...] Dabei wäre es möglich gewesen, anders zu leben. Es gibt keine vernünftigeren Regung als Liebe. [...] Nur, wir hätten rechtzeitig erkennen sollen, dass dies unsere einzige Möglichkeit war, unsere

---

<sup>12</sup> „Entweder ruft er (der magisch-realistische Roman) auf zu Aktivität, zum (abstrakten) Kampf für das Gute, für die Humanität oder anders benannte positive Werte im Menschen und in der Menschheit“ (Václavěk 153).

einzigste Hoffnung auf ein besseres Leben. Für ein unendliches Heer von Toten ist die einzige Möglichkeit des Menschen für immer vertan. [...] Ich kann nicht verstehen, warum wir den falschen Weg einschlagen mussten. (Haushofer 238)

In dem zitierten Textauszug kritisiert die Erzählerin „den falschen Weg“ der Menschheit (Haushofer 238). Das ist der Weg des Menschen als destruktives Wesen, das tötet, zerstört und vernichtet. Ein solcher Mensch wird als Antithese zu dem humanistischen Streben nach sozialer Ordnung, Frieden und Legalität verstanden. Marlen Haushofer als Humanistin „sehnt sich nach einer Welt, die mütterlich weise geworden ist, die alles Geborene pflegt und fördert, die sich schützend vor die Brut stellt und nicht sich selbst und alles, was sie hervorbringt, ununterbrochen ad absurdum führt“ (Tauschinski 141-142).

Allerdings ist neben dem destruktiven Drang auch das Bedürfnis nach Schönem, Gutem und Wahrem ebenso tief im menschlichen Wesen verwurzelt. Auch wenn sich die Zivilisation erkennbar in die falsche Richtung bewegt, ist das Bestreben nach „Rückkehr zur Freiheit, Verantwortung, dem Verstand und gutem Gewissen“ nie erloschen (Grubačić 519). „Das Credo“ Marlen Haushofers war, dass „die Menschen nicht böse sind, sondern nur desorientiert“ (Antes 283). Im Einklang mit diesem Gedanken endet der Roman nicht mit einer negativen Vision. Das Ende dieses literarischen Werks bleibt offen – mit einem klaren Zeichen der Hoffnung, dass das Humanitätsgefühl die menschliche destruktive Natur besiegen wird. Als Bild des unendlichen Strebens nach einer besseren Welt und Wirklichkeit kann im Roman das symbolträchtige Motiv der weißen Krähe angesehen werden:

In diesem Herbst ist eine weiße Krähe aufgetaucht. [...] Für mich ist sie ein besonders schöner Vogel, aber für ihre Artgenossen bleibt sie abscheulich. [...] Sie bleibt sitzen, bis der große Schwarm abgeflogen ist, und dann bringe ich ihr ein wenig Futter. Sie ist so zahm, daß ich mich ihr nähern kann. (Haushofer 252)

Durch die Symbolik der weißen Farbe als Endziel des bereinigten, ins Gleichgewicht gesetzten Menschen drückt Haushofer ihren Wunsch und ihre Hoffnung aus, dass das Gewissen und der Verstand die tragische Vision überwiegen werden (vgl. Biedermann 34). Trotz der durch die Entstehung der unsichtbaren Wand erlebten Katastrophe, des schwierigen täglichen Überlebenskampfes sowie des Verlusts ihrer Tiere beendet die

Protagonistin ihren Bericht mit folgenden, hoffnungsvollen und Lebenslust verratenden Worten:

Heute, am fünfundzwanzigsten Februar, beende ich meinen Bericht. Es ist kein Blatt Papier übriggeblieben. [...] Die Krähen haben sich erhoben und kreisen schreiend über dem Wald. Wenn sie nicht mehr zu sehen sind, werde ich auf die Lichtung gehen und die weiße Krähe füttern. Sie wartet schon auf mich. (Haushofer 276)

Insofern liegt über allem die Sehnsucht nach einer harmonischen, geordneten Welt, was sich auch im versöhnenden, offenen Romanende zu bestätigen scheint.

### **Fazit**

Das Erzählverfahren des Magischen Realismus ist im Roman *Die Wand* an der Integration fantastischer Elemente und insbesondere an deren narrativer Behandlung erkennbar, sei es die Existenz der unsichtbaren Wand, die Szene versteinelter Menschen und Tiere oder der weißen Krähe. Das im Roman angewandte Verfahren entspricht vollkommen dem Merkmal des Magischen Realismus, demzufolge das Unmögliche als Teil der alltäglichen, rationalistisch-materiellen Realität angenommen wird. Trotz der Existenz der übernatürlichen Elemente ist der Roman reich an objektiver Erzählung in der Manier des traditionellen Realismus. Sentimentalität und Subjektivität werden mit dem Ziel abgelehnt, die gesellschaftspolitische Realität besser zu verstehen und eine kritische Haltung gegenüber der Geschichte und aufgezwungenen Realitätsmodellen einzunehmen. Interpretiert im Kontext des Magischen Realismus stellt der Roman *Die Wand* eine künstlerische Kritik gesellschaftspolitischer Entscheidungen dar, die meist unter dem Motto humanistischer Bestrebungen (Krieg für Frieden und Wohlstand, Atomkrieg zum Zweck der Kriegsverhinderung) vollzogen werden. Haushofer schildert die dualistische und destruktive Natur des Menschen im Allgemeinen. Das Ziel dieses Prosawerkes ist, die Wirklichkeit an der Stelle, „wo die rationalen Momente der Welterfassung zu Ende sind“ zu beleuchten (Scheffel 33).

Durch das magisch-realistische Verfahren wurde eine Erzählstruktur realisiert, die den Rezipienten dazu anregt, die Realitätsvorstellungen, von denen er täglich umgeben ist, zu überdenken. Marlen Haushofer gibt dem Leser keine Möglichkeit, über übernatürliche Ereignisse zu reflektieren, während sie selbst über die objektive Realität erstaunt ist. Sie wundert sich nicht über die Existenz der durchsichtigen Wand, sondern sucht nach

einer Antwort auf die Frage, warum der Mann den Hund Luchs erschlagen hat und warum die Menschheit einen falschen Weg einschlug. Dieser Roman betont die Absurdität und Irrationalität des menschlichen Handelns und strebt nach einer universellen historischen Diagnose. Haushofers Kritik richtet sich gegen die „Krähenzeit“, die das Erscheinen der unsichtbaren Wand sowie die Ausrottung der Menschheit verursachte und in der es keinen Sieger geben kann.

Indem er die Komplexität und Relativität der Wirklichkeit, die mit der Erzähltechnik des traditionellen Realismus nur schwer zu beschreiben ist, aufzeigt, weist der Roman auf die Verformung der Welt und der Realität hin. *Die Wand* wird zur Allegorie einer gesellschaftspolitischen Wirklichkeit, die häufig auf Schein, Absurdität, Illusion und Betrug beruht.<sup>13</sup> Indem es dem Modell des Magischen Realismus folgt, erweitert dieses Prosawerk die Auffassung des Realismus im traditionellen Sinne. Die Einbindung fantastischer Elemente in die alltägliche, rationalistisch-empirische Realität trägt zu deren Symbolwerdung bei. Die Juxtaposition des *Fantastischen* und des *Realen*, die auf die Transgression der Begriffe des *Wirklichen* und *Wahren* gerichtet ist, weist die Vorstellung einer eindimensionalen Realität zurück. Der Magische Realismus dient in diesem Kontext der Darstellung der Ambivalenz der Wirklichkeit. Er stärkt das Bewusstsein für die Relativität der historischen Ereignisse und bewirkt die Desillusionierung über gesellschaftspolitische Mythen.

Marlen Haushofer gelingt es, in einer auf den ersten Blick einfachen, schmucklosen Geschichte dem Geisteszustand zur Zeit des Kalten Kriegs materielle Form zu verleihen. Durch das magisch-realistische Prisma leistet der Roman *Die Wand* eine Kritik der gesellschaftspolitischen Realität in der Ära des Kalten Kriegs, während er zugleich dank seiner Erzählstruktur eine universale und zeitlose Bedeutung besitzt, deren Aktualität bis heute nicht nachgelassen hat. Marlen Haushofer „registriert das Irrationale als einen wesentlichen Faktor des Geschehens, die Rudimente von Dämonie in uns, und belegt das Wahnhafte in der Normalität“ (Antes 280).<sup>14</sup>

Im Mittelpunkt der erzählerischen Poetik des Romans *Die Wand* steht der Kampf um die Dominanz der Vernunft über das Chaos, über den ungezügelten Trieb des Menschen zu Krieg und Zerstörung, der oft den

<sup>13</sup> Die Wand nennt die Protagonistin „die humanste Teufelei“ (Haushofer 41). Das Oxymoron könnte auf die Pseudohumanität verweisen.

<sup>14</sup> „Die eigentümliche Daseinsfreude [...] des magisch-realistischen Künstlers ist die eines wissenden, eines entzauberten Menschen“ (De Winter 258).

Schein der Humanität annimmt. Dieses Erzählwerk richtet sich radikal gegen die Deformation von Bewusstsein und Vernunft, gegen den „Menschen, der verworrene Gedanken hegte, die Zweige mit seinen plumpen Schuhen knickte und das blutige Geschäft der Jagd betrieb“ (Haushofer 62).

### Literatur

- Antes, Klaus. „Nachwort“. In: *Die Wand*. Berlin: List Taschenbuch, 2014. 277-285.
- Biedermann, Hans. *Knauers Lexikon der Symbole*. Augsburg: Weltbild, 2000.
- Bowers, Maggie Ann. *Magic(al) Realism*. New York: Routledge. Taylor & Francis e-Library, 2004.
- Brandtner, Andreas und Kaukoreit, Volker. *Marlen Haushofer. Die Wand. Erläuterungen und Dokumente*. Stuttgart: Philipp Reclam, 2012.
- De Winter, Stefan. „Der magische Realismus und die Dichtung Hermann Kasacks“. In: *Studia Germanica Gandensia*, III, 1961. 249-276.
- Faris, Wendy B. „Scheherazade’s Children: Magical Realism and Postmodern Fiction“. In: *Magical Realism: Theory, History, Community*. Hg. Zamora, Lois Parkinson und Faris, B. Wendy. Durham: Duke University, 1995. 163-190.
- Flores, Angel. „Magical Realism in Spanish American Fiction“. In: *Magical Realism: Theory, History, Community*. Hg. Zamora, Lois Parkinson und Faris, B. Wendy. Durham: Duke University, 1995. 109-117.
- Gottschalk, Herbert. *Lexikon der Mythologie*. München: Heyne, 1979.
- Grubačić, Slobodan. *Istorija nemačke kulture*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2009.
- Haushofer, Marlen. *Die Wand*. Berlin: List Taschenbuch, 2014.
- Menton, Seymour. *Magic Realism Rediscovered*. London: Associated University, 1983.
- Sandmeyer, Peter. „Schreiben nach 1945. Ein Interview mit Wolfdietrich Schnurre“. In: *Literaturmagazin 7 -Nachkriegsliteratur*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1977. 191-202.
- Scheffel, Michael. *Magischer Realismus. Die Geschichte eines Begriffes und ein Versuch seiner Bestimmung*. Tübingen: Stauffenburg Colloquium, 1990.
- Ševalije, Žan i Gerbran, Alen. *Rečnik simbola. Mitovi, snovi, običaji, postupci, oblici, likovi, boje, brojevi*. Novi Sad: Stylos Art, 2009.
- Tauschinski, Oskar Jan. „Die geheimen Tapetentüren in Marlen Haushofers Prosa“. In: *Oder war da manchmal noch etwas anderes? Texte zu Marlen Haushofer*. Frankfurt am Main: Neue Kritik, 1966. 141-166.
- Václavek, Ludvík. „Der deutsche magische Roman“. In: *Philologica Pragensia*. 13, 1970. 144-156.
- Zamora, Lois Parkinson and Faris, B. Wendy. In: *Magical Realism: Theory, History, Community*. Durham: Duke University, 1995.

**MAGICAL REALISM AS A FORM OF EXPRESSION IN CRISES: MARLEN HAUSHOFER'S NOVEL *THE WALL***

The article deals with Magical Realism, which depicts a literary expression in times of crisis and upheaval. According to Michael Scheffel, Magical Realism is a narrative style that finds expression in times of boundless disorder. Scheffel sees the unlimited disorder as a result of a dual world view (rational/irrational), which usually comes to light through a crisis (identity crisis, war, threat). On this theoretical basis, this article examines Marlen Haushofer's novel *The Wall* as a literary example of a time of crisis. In the course of the narrative, which almost has the character of a documentary, the report of a forty-year-old nameless first person is described chronologically in a consistently realistic manner. The protagonist writes down her everyday experiences, assuming that she is the only surviving person. The catastrophe that caused the devastation of the world and the creation of the invisible wall happens overnight. Only parts of the earth were spared, namely the limited space around the hunting lodge where the unnamed protagonist resides. To keep her sanity, she uses writing in search of an answer to the question: Why did the man kill Lynx? Interestingly, her core problem is not the invisible wall, but the search to explain the unnecessary human deed that escapes any rational understanding. Unable to find an answer, the protagonist ends her narrative, due to running out of paper to write it onto. In this seemingly trivial outer plot, the reader always finds the opportunity to pursue various interpretations. The novel *The Wall* offers a multitude of possible interpretations, depending on the reader's approach and the expectations one has of the work. The exceptional value of this prose work lies precisely in the complexity of interpretation. Science fiction, (female) Robinsonade, adventure prose, utopia, women's novel, post-apocalyptic novel, latent autobiography, or dystopia - these are the previous perceptions of the narrative. However, the prose work harbors other unexplored meanings and is open to new interpretations. In the epilogue to the novel *The Wall*, Klaus Antes praises its Magical Realism without any argument or analysis. Haushofer's contemporary, the writer and translator Oskar Jan Tauschinski, states without justifying that *The Wall* fully meets the demands of Magical Realism. Since there are still no research approaches to the novel in the context of Magical Realism, the attempt is made in this article to prove the magical-realistic elements in the novel. The focus is on the illustration and analysis of individual magical-realistic elements. The search aims to determine how Magical Realism in the novel *The Wall* is narratively transformed, which is supposed to contribute to expanding the corpus of Magical Realism. Although the concept of Magical Realism is complex, under-established (particularly in German language literature), and subject to various interpretations, theorists in the field agree that one of the basic premises of magical-realist literature is the introduction of a fantastical element known as *fait accompli*, which is considered as part of objective reality. The article shows that all fantastical elements of the novel are treated in the manner appropriate to Magical Realism - as something

common, as an unarguable fact that is accepted without any admiration. In addition, it refers to other magical-realistic elements such as objectivity, fragments from the author's childhood, motives of endangered existence, generality and imprecision of the framework information, as well as the principles of humanity and relativization. The plot is latently implemented in a recognizable socio-political context and embodies a critique of historical and factual reality in the spirit of Magical Realism. The time perspective of the novel is realistic, actual, and historical despite fantastic elements. Interpreted in the context of magical-realistic poetics, Haushofer's prose work should prove to be a latent critique of the destructive human potential and its ever-repeating bestiality. The novel *The Wall* thus becomes a metaphor for a civilization steeped in irrationality and absurdity. At the heart of the novel stands the struggle for the dominance of reason over chaos, over man's unbridled drive for war and destruction, often under the catchphrase of pseudo-humanity. The storytelling process of Magical Realism is characterized in the novel in the narrative integration of fantastical elements and particularly in their narrative treatment, be it the existence of the invisible wall, the scene of petrified people and animals, or the white crow. In this context, the method used in the novel corresponds to the characteristics of Magical Realism, in which the impossible is accepted as part of every day, rationalistic-material reality. Despite the presence of supernatural elements, the novel is rich in the objective narrative in the manner of traditional realism. Exaggerated sentimentality and subjectivity are rejected with the aim of better understanding socio-political reality and adopting a critical attitude towards history and imposed models of reality. Interpreted in the context of Magical Realism, the novel represents an artistic critique of socio-political decisions that are generally made under the motto of humanistic endeavors (war for peace and prosperity, nuclear war to prevent war). Through the magical-realistic process, a narrative structure was realized that encourages the reader to reconsider the ideas of reality that surround him daily. In doing so, Haushofer leaves the reader no opportunity to think about supernatural circumstances, while she is amazed at the objective reality. She is not surprised at the existence of the transparent wall but is looking for an answer to why the man killed the dog named Lynx and why people had to take the wrong path. This novel emphasizes the absurdity and irrationality of human action and strives for a universal historical diagnosis. As a model of Magical Realism, this prose work expands on the conception of realism in the traditional sense. The influx of fantastical elements into every day, rationalistic-empirical reality contributes to their symbolization. The juxtaposition of the fantastic and the real, aimed at the transgression of the concepts of the real and the true, rejects the one-sided acceptance of reality and points to its questioning. Marlen Haushofer succeeded in giving physical form to the Cold War era state of mind in what at first glance seemed a simple, unadorned story. Viewed through the magical-realistic prism, the novel *The Wall* represents a latent critique of the socio-political reality of the Cold War era, while at the same time,

thanks to its narrative structure, it has a universal and timeless meaning whose relevance extends to the present day.

**Keywords:** Magical Realism, Marlen Haushofer, *The Wall*, state of crisis, reality, Cold War

## IDENTITÄTSKRISE DER AUßENSEITER

### AUSNAHME UND REGEL IN GÜNTER GRASS' DANZIGER

### TRILOGIE

Nikolina **Zobenica**, Universität Novi Sad, Philosophische Fakultät,  
nikolina@ff.uns.ac.rs

Original research paper

DOI: 10.31902/fl.41.2022.2

UDK: 821.112.2-31.09

**Abstract:** Dem Zweiten Weltkrieg gingen Jahre der gründlichen Vorbereitung voraus – es galt die Denkweise und Gefühle der Deutschen in kriegerische Stimmung zu versetzen, damit sie die ganze Welt als ihre Feinde betrachten und sich bereit erklären, für Hitler und Deutschland ihre Leben zu opfern. Für jede Lebenssphäre gab es ins Detail vorgeschriebene Verhaltensweisen und es wurde ein strenges Kontrollsystem eingeführt, um mit Macht und Furcht das ganze Volk zu beherrschen. Als das höchste Ideal wurde ein starkes Gemeinschaftsgefühl propagiert. Davon abzuweichen und als Ausnahme hervorzustechen, galt als verbrecherisch und lebensgefährlich.

Günter Grass hat in seiner *Danziger Trilogie* (*Die Blechtrommel – Katz und Maus – Hundejahre*) eben solche Ausnahmeexistenzen geschildert: den kleinwüchsigen Oskar Matzerath mit seiner Trommel und schillernden Stimme, der die Welt aus einer Froschperspektive sehr genau und kritisch beobachtet; den von Minderwertigkeitsgefühlen geplagten Joachim Mahlke, der die gesellschaftliche Isolation nicht ausstehen kann; den Halbjuden Eduard Amsel, der eine eigene unterirdische Welt aufbaut, um von der bedrohlichen Welt einen sicheren Abstand zu halten. Alle drei Männer durchlaufen eine tiefe Identitätskrise, weil sie angesichts der vorherrschenden Diskurse als Außenseiter gelten und deshalb in Vereinsamung geraten, ohne eine klare Orientierungshilfe und Unterstützung bei ihren Nächsten zu finden. Grass macht uns aber mittels der Verfremdung und Grotteske auf die folgende Frage aufmerksam: Was bedeutet es, keine Ausnahme zu sein, wenn einer sich selbst und die eigenen Werte dafür verraten muss?

In diesem Aufsatz wird mittels der Analyse der Hauptfiguren und ihrer Identitätskrisen erforscht, in welcher Weise Grass seine Danziger Ausnahmeexistenzen gestaltet hat, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sie aufweisen, und was für ein Bild sie vor dem Hintergrund der damaligen Zeit abgeben. Ihre Krise ist eine Folge des Konflikts des „Einverständnisses“ im Brechtschen Sinne: der Wahl zwischen dem Einverständnis mit sich selbst oder mit der feindlich gesinnten Welt.

**Schlüsselwörter:** Identitätsmangel, Identitätskonflikt, Orientierung, Künstler, Schuld und Verantwortung

**Identitätskrise**

Die Identitätskrise wird im Folgenden im zweifachen Sinne verwendet: als Identitätsmangel und als Identitätskonflikt. Beim Identitätsmangel (Krise der Motivation) erfährt das Subjekt einen Mangel an führender Selbstverpflichtung und ringt innerlich um das Errichten der persönlichen Ziele und Werte. Demgegenüber bezieht sich der Identitätskonflikt (Krise der Legimitation) auf unterschiedliche Verpflichtungen, die in gewissen Situationen im Konflikt stehende Verhaltensimperative vorschreiben können, sodass mindestens eine Verpflichtung verraten werden muss (Baumeister, Shapiro und Tice 407). Einer der häufigsten Konflikte bezieht sich auf die Wahl zwischen dem Einverständnis mit sich selbst, d. h. mit den Verpflichtungen gegenüber sich selbst, und dem Einverständnis mit der Gesellschaft, d. h. mit den von außen auferlegten Verpflichtungen.

Der Gestus, der dem Begriff des Einverständnisses zu Grunde liegt, ist einerseits ein kommunikativer, prozessualer, da hier ein Einverständnis zwischen mindestens zwei Personen hergestellt wird (soziales Einverständnis), was zusätzlich mit dem Aufgeben des festen Ichs verbunden ist. Andererseits werden beim Rückzug ins Ich und in die Selbstbejahung verschiedene Ich-Teile zusammengebracht bzw. vereinheitlicht, sodass sie dem Individuum zur Selbstbehauptung gegenüber der Welt verhelfen, an deren sozialem Einverständnis es sich nicht beteiligen will (Šubik).

Der Entschluss zur Anpassung und zum Aufgeben eines Teils des eigenen Ichs ist an sich schwierig und problematisch, wird aber in der Zeit einer Krise fast obligatorisch, da es in solchen Zeiten lebensgefährlich wird, in irgendeiner Weise aus der Reihe zu tanzen. In Grass' *Danziger Trilogie* wird das Schicksal solcher Deutschen in Danzig gezeigt, die während Hitlers Herrschaft, einer Zeit der „Gleichschaltung“, als Ausnahmen in allen Lebensbereichen stark hervorstachen.

### **Oskar Matzerath**

Bei Oskar, dem Antihelden der *Blechtrommel* (1959), ist der Identitätsmangel sofort erkennbar. In seiner Familie findet er keine wirkliche Leitfigur, da seine Eltern in einer andauernden Dreiecksbeziehung leben und Oskar nicht weiß, wer sein leiblicher Vater ist. Seine Mutter wird von ständigen Schuldgefühlen geplagt und die Schule erträgt er nicht. Eine Orientierung findet er in der Lektüre, in einer seltsamen Verbindung von Goethe und Rasputin, die er dank Greta Schefflers entdeckt und die seinen Charakter formt.

Oskar übernimmt von Rasputin das Dämonische und von Goethe die heitre Harmonie, entsprechend seinen zwei faustischen Seelen, die

in ihm kämpfen und den Dualismus als Grundprinzip der Welt, des Lebens und der Geschichte hervorheben (Auffenberg 168–169). Da er sich für keinen der beiden entscheiden kann, mischt er die Seiten der geliebten Lektüre. Das dadurch neuentstandene Buch repräsentiert seine ambivalente Perspektive – es vermittelt zwischen den bestehenden Gegensätzen, ist aber auch eine Parodie des vorherrschenden Bildungsverständnisses und der Bildungslektüre (Selbmann 158–161) sowie eine Befreiung von verdrängten Gefühlen (Mundt 44–67). Goethe und Rasputin fungieren als seine Lehrer, wobei Oskar aber auch ein wenig Scheu vor dem Klassiker fühlt, genauer vor der Möglichkeit, dass dieser seine Unnatürlichkeit leicht erkennen bzw. verurteilen und ihn als eine Ausgeburt verachten könnte (Gockel 231–243). Das kritische Selbstbild wird somit von Anfang an ein Kennzeichen Oskars, der nach Goethes Vorbild zum Künstler und nach Rasputins Vorbild zum teuflischen Verführer wird. Da er in der ersten Lebensphase nicht im Stande ist, eine führende Selbstverpflichtung zu finden, verfolgt er kein persönliches Ziel oder einen Wert, sondern hängt an einem Gegenstand, seiner Blechtrommel.

Die Blechtrommel dient Oskar als Mittel zum Ausdruck des individuellen Widerstands, sie fungiert als Emblem für den Nonkonformismus und die Kunst (Hartung 204–209). Aus der Position des Außenseiters heraus kann er als Einziger alles durchschauen und enthüllen, was ihn sympathisch macht. Die positive Seite seiner Kunst wird dadurch erkennbar, dass er durch sie die Bürger mit ihrer verdrängten Schuld konfrontiert. Er symbolisiert aber auch das Böse, denn er verursacht Chaos, ist selbst nicht im Stande verantwortlich zu handeln und übernimmt keine Verantwortung und Schuld für seine Taten. Obwohl er, als Künstler, aus seiner überlegenen, distanzierten und von gesellschaftlichen Zwängen befreiten Stellung heraus die Mängel der Gesellschaft aufzeigen kann, während er in seiner Asozialität und sozialen Unverantwortlichkeit bleibt, reicht diese ästhetische Orientierung nicht, weil sie zu keiner Aufklärung führt und keine Utopie darstellt (Mundt 74–95). Seine Haltung zur Kunst und zur eigenen Rolle in der Gesellschaft bleibt eher arbiträr, bis er Bebra kennenlernt, der ihm eine neue Perspektive auf die Welt eröffnet.

Bebra, ein weiser Liliputaner, durchschaut Oskar sofort. Er unterstützt ihn mit seiner Lebenserfahrung und ist die einzige Figur, die ihm eine Richtung im Leben zeigt. Als Verkörperung des reflexiven Niveaus im Roman wird er zu Oskars Lehrer und Meister. Er öffnet ihm die Augen in Bezug auf die politische Situation und fördert sein späteres politisches Engagement. Bebra selbst hat sich ursprünglich, entgegen dem eigenen Willen, der neuen Regierung zugewandt und ist allmählich

ihr Verbündeter geworden. Demzufolge ist Bebra ein Beispiel für einen Künstler und Intellektuellen, der die Schrecken des politischen Dunkels im Voraus wahrgenommen hat, ohne etwas dagegen unternommen zu haben. Stattdessen hat er sich angepasst und seine Schuld angehäuft, um sich später hinter der Fassade der „inneren Emigration“ zu verstecken. Immer zu Kompromissen bereit, verliert Bebra seine Kraft und seine Rolle als moralische Instanz funktioniert nicht mehr. Das geht sogar so weit, dass er auf Oskar die Schuld für die Morde überträgt, für die er selbst indirekt verantwortlich ist. Nach Bebras Tod wird Oskar sein Nachfolger, er übernimmt seine Schuld als Hypothek und setzt sich mit ihr auseinander (Durzak 1979, 266–268). Die Schuld bleibt auch über den Tod hinaus bestehen und Oskar ist sich dessen bewusst, dass jemand sie übernehmen muss, damit sie verarbeitet und gebüßt werden kann. Er ist als Einziger bereit, die Schuld auf sich zu nehmen, zumal er selbst seinen Teil dazu beigetragen hat.

Oskars „künstlerische“ Fähigkeiten sind jedoch beschränkt und bleiben ein bloßes infantiles Spiel. Das steht im Gegensatz zu seiner zu großen Meinung von sich selbst, die bereits durch die Darstellung der eigenen Geburt entlarvt wird, einer Nachahmung von Goethes Geburt in seiner Autobiografie. Bei Grass wird das kleinbürgerliche Konzept der Künstler als „Führer“ Deutschlands hinterfragt: Bebra übernimmt die Führungsaufgabe als Künstler, um (sich) die eigene individuelle Orientierung und den eigenen künstlerischen Freiraum zu sichern, und Oskar übernimmt zum ersten Mal diese Rolle, als er sich unter den Tribünen engagiert und mithilfe künstlerisch-ästhetischer Mittel Anarchie auslöst, wobei er die Kraft des Künstlers zeigt, die satanische „Verführungskunst“ zu manipulieren. Der Künstler wird in diesem Roman als Mörder mit einer falschen Moral dargestellt, der keine Verantwortung für die eigenen Taten übernimmt. Als Künstler zerstört Oskar die Ordnung und zeigt, wie falsch es ist, den Künstler zu verherrlichen und seine Autorität anzuerkennen (Mundt 74–95). Die Künstler erscheinen hier wie kleine, egoistische und selbstbezogene Kinder, die die anderen ohne weitere Bedenken den eigenen Launen opfern und kein Interesse am Schicksal ihrer Nächsten zeigen, ausgenommen sie dienen ihrer Kunst.

Das wird am Beispiel von Oskars Onkel Jan erkennbar, der am Tag des Angriffs mit Oskar wegen seiner Blechtrommel zur polnischen Post geht und dabei sein Leben verliert. Oskar ist ebenfalls für den Tod Matzeraths indirekt verantwortlich. Erst viele Jahre später ist er in einem Gespräch mit Bebra dazu bereit, seine (Mit-)Schuld am Tod seines Vaters anzuerkennen (Grass 1999, 731). Erst da, nachdem sich seine

Lebensperspektive geändert hat, ist er fähig, ein Schuldbewusstsein in Bezug auf die Todesfälle in seiner Familie zu entwickeln.

Die Tatsache, dass er seit seinem dritten Lebensjahr nicht gewachsen ist, ermöglicht Oskar, als Kind betrachtet und wahrgenommen zu werden und wie ein unmündiger Mensch zu handeln. In beiden Situationen, in denen seine Väter ihr Leben verloren haben, ging es um die Erfüllung von Oskars kindlichen Wünschen: beim ersten Fall wollte er unbedingt seine neue Blechtrommel haben, beim zweiten Fall wollte er nicht mehr das Bonbon in der Hand tragen. Er opferte die beiden Männer den eigenen Launen, die wie die Launen eines verwöhnten Kindes erscheinen, das kein „Nein“ akzeptieren will.

Als Oskar sich entscheidet ab Mai, dem Monat der deutschen Kapitulation, zu wachsen, wird er einundzwanzig und somit mündig. Das Wachsen verläuft jedoch nicht normal, sondern verursacht bei Oskar körperliche Deformationen und psychische Schäden. Er schafft es nicht, sich an das durchschnittliche Bürgerleben anzupassen, sondern bleibt ein Außenseiter, vergleichbar mit Deutschland, das nicht sofort nach der Kapitulation genesen ist (Brode 71, 74–80).

Nachdem Oskar sich entschlossen hat zu wachsen, zeigt er die Tendenz, die Verantwortung für den Tod anderer zu übernehmen, auch wenn er dafür keine Schuld trägt. Ausgehend davon kann man auch seinen Vorschlag – Oskar, trotz seiner Unschuld, für den Mord an der Schwester Dorothea anzuzeigen –, den er Gottfried von Vittlar verbreitet, besser verstehen (Grass 2007, 742–743, 762). Oskar hat das Bedürfnis, sich von der Schuld zu befreien, doch umsonst. Für die Tode seiner Familienmitglieder kann er nicht bestraft werden und für die Taten anderer Personen auch nicht. Er wird mit seiner Schuld allein gelassen, nachdem ihm jede Möglichkeit zur Wiedergutmachung oder zum moralischen Gleichgewicht vorenthalten wird. Sein Bedürfnis, die Schuld der anderen auf sich zu nehmen, weil er für seine eigene nicht gebüßt hat, ist Ausdruck seiner Kritik am Zustand in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg.

Oskar ist ein dialektischer symbolischer Charakter des real existierenden Nonkonformismus der späten fünfziger und sechziger Jahre. Nur ein kleiner Teil der von Alltagsorgen, zahlreichen Krisenängsten und Atomkrieg-Szenarien geplagten unpolitischen Bewohner hatte damals restlos dem Nationalsozialismus abgeschworen und die Verantwortung Deutschlands für den Ausbruch des Weltkriegs zugegeben (Zimmermann 59–71).

Oskar hat die eigene Rolle im Nazi-Regime und den Verrat an der Kunst ebenfalls nicht zu Ende verarbeitet. Trotz seiner amoralischen Züge zeigt er aber ein moralisches Bewusstsein. Er fungiert als Trommler

gegen das Vergessen, die Vergangenheitsverdrängung und Restauration, mit dem Ziel, die Leser zu aktivieren, aufzuklären und zu neuen Erkenntnissen und eigenständigen Deutungen zu bewegen (Jäger 421). Diese Einsicht erlangt Oskars aber erst spät im Leben, nachdem er seine innere führende Selbstverpflichtung gefunden hat, was zugleich seiner gesellschaftlichen Anpassung ein Ende setzt.

Man kann diesen kleinen Außenseiter mögen oder nicht, verurteilen oder nicht, aber eines muss ihm zugestanden werden: Oskar bleibt in beiden Phasen seines Lebens im Einverständnis mit sich selbst. Als ein „unmündiger“ Kleinbürger in der Nazi-Zeit, bei dem keine führende Selbstverpflichtung vorhanden ist, handelt er im Einklang mit den selbstbezogenen Wünschen eines egozentrischen Kindes; als ein „mündiger“ Erwachsener in der Nachkriegszeit gibt er, entgegen der Zeittendenz der Verdrängung und Schuldentlastung, der eigenen neuentdeckten Moral Vorrang. Auch wenn er sich zeitweise an Hitlers Regierung und später an die Konsumgesellschaft anpasst, bleibt Oskar während seines ganzen Lebens ein Außenseiter. Sein Aussehen und sein Entschluss, die eigene Schuld anzuerkennen und die Schuld der anderen zu übernehmen, machen ihn auch in der Zeit der Adenauer-Ära zu einer Ausnahmeexistenz.

### **Joachim Mahlke**

Im Unterschied zu Oskar, der zwei Väter hat, wächst Joachim Mahlke, der gebürtige Danziger aus Günter Grass' Novelle *Katz und Maus* (1961), vaterlos auf. Als Einzelkind und Halbweise wohnt er mit seiner Mutter und deren Schwester in einem Einfamilienhaus, was zur Folge hat, dass er nicht dem Stereotyp eines richtigen Jungen entspricht: verweichlicht und verwöhnt anstatt sportlich, frech und mutig. Er wird den Erwartungen der Umgebung nicht gerecht, weswegen er verspottet und ausgegrenzt wird, sodass Verunsicherung und Vereinzelung die Grundmerkmale seines Charakters werden (Pasche 31). Eine führende Selbstverpflichtung sucht und findet er zeitweise in den Erinnerungen an seinen Vater, der ihm so lange als Leitfigur in seinem Handeln dient, bis die Diskrepanz zwischen den Werten seines Vaters und seiner Umgebung zu groß wird.

Mahlkes Vater war Lokomotivführer der Polnischen Staatseisenbahnen und hatte den Passagieren bei einem Zugunfall das Leben gerettet, wofür er posthum eine Auszeichnung erhielt. Mahlke erstrebt das Ziel, in die Fußstapfen seines früh verstorbenen Vaters zu treten, indem er seine Kleidung und die Schnürsenkel von seinen Schuhen um den Hals trägt und die Tat seines Vaters wiederholt, als er einen Tertianer vor dem Ertrinken rettet (Behrendt 119–120). Im

ständigen Versuch, es seinem Vater gleichzumachen, geht er noch einen Schritt weiter.

Als vaterloses Kind übernimmt er die Vaterrolle, der er jedoch nicht gewachsen ist, denn die „Disproportion der Vaterrolle zum Kindsein Mahlkes“ überfordert ihn und wirkt auf ihn destruktiv. Ohne es zu wollen, muss er den Vater spielen. Da er machtlos gegen diese Rollenzuweisung ist, ist er nicht in der Lage, wie seine gleichaltrigen Schulfreunde zu sein. Er kann und darf sich nicht wie die anderen gehen lassen, sondern er ist in seiner frühreifen Rolle gefangen, was man in der Episode mit dem halbblinden Lehrer deutlich erkennen kann (Kaiser 23–34), in der ihn seine Mitschüler als einen „störenden Fremdling“ empfinden, da er, anstatt mitzumachen, wie ein Nonkonformist auftritt und sie zurechtweist (Ottinger 41). Obwohl er bereits durch sein Verhalten und sein Wertesystem zum Außenseiter wird, sind diese beiden Faktoren nicht das Einzige, was ihn von seiner Umgebung unterscheidet.

Nachdem sein ungewöhnlich großer Adamsapfel vor der „Katze“ (dem sozialen Umfeld) entblößt wird (Neuhaus 1993, 70), entwickelt er wegen seiner körperlichen Konstitution ein Minderwertigkeitsgefühl (Behrendt 116). Seine Angst und Wut bzw. seine gesamte Reaktion auf die öffentliche „Entwertung seiner Person“ und Karikatur seiner Persönlichkeit (Grass 1997, 46) zeigt, „wie wenig er über den Dingen steht“ (Pasche 68). Diese innere Schwäche bestimmt sein ganzes Verhalten.

Mahlkes Selbstwahrnehmung ist seit Kindesbeinen davon geprägt, dass er, als ein Andersgearteter, in einer bedrohlichen, total absurden Gesellschaftsordnung gefangen ist (Reddick 1972, 187). Er wird demnach nicht mit der Zeit zum gesellschaftlichen Außenseiter, sondern sein Gefühl der Vereinzelung geht dem Angriff der Gesellschaft voraus, nimmt diesen vorweg, sodass Mahlke schon im Voraus eigene Mittel entwickelt, dem gesellschaftlichen Angriff entsprechend entgegenzutreten (Neuhaus 1993, 70). Infolgedessen entwickelt sich bei Mahlke ein Konflikt zwischen dem Wunsch nach Gleichheit und dem Wunsch nach Überlegenheit, also ein höchst ambivalenter Rivalitätskonflikt, der mit Gefühlen der Enttäuschung, der Angst vor dem Alleinsein und der Angst vor drohender Entwertung der eigenen Person und Position einhergeht (Benz 30–31). Aus dem Grund wird der Schwächling durch ständige Überkompensation zum „Helden“ (Lehmann 17) und anfangs wird er dafür von seinen Freunden noch bewundert. Später verblasst aber seine Aura des einzig Bewunderten in Pilez' Augen, nachdem ein ehemaliger Schüler, der mit dem Ritterkreuz im Krieg ausgezeichnet wurde, einen Vortrag in der Schule hält. Obwohl

die Bewunderung für Mahlke weiterhin bestehen bleibt, kommen auch andere Gefühle ihm gegenüber auf – man empfindet ihn als widerlich, er tut seiner Umgebung zum Teil auch leid, man fürchtet sich vor ihm und schämt sich, mit ihm gesehen zu werden. Der Diebstahl macht ihn wieder groß, sodass sein allgemein anerkanntes Heldentum für die eigentliche Wende steht und das zentrale Ereignis in der Novelle ist, worauf sich auch der ursprüngliche Titel *Der Ritterkreuzträger* bezogen hat (Behrendt 120). Damit fängt die zweite Phase seines Lebens an, im Gegensatz zu Oskar, die Phase der „Unmündigkeit“, in der er die eigenen Werte verrät und sich einer Verpflichtung widmet, die nicht im Einverständnis mit ihm selbst steht.

Mahlke kann seine kleinbürgerlichen Minderwertigkeitsgefühle nur dadurch kompensieren, dass er „zum Ritterkreuzträger des Naziregimes avanciert“, und somit zur Elite gehört. In den Kriegsjahren bot der Erwerb dieser hohen Auszeichnung die einzige Chance zum sozialen Aufstieg (Pasche 51, 72, 75), sodass Mahlke, obwohl er wenig vom Militär, von Kriegsspielen und der Überbetonung des Soldatischen hält, den „normalen Weg eines Deutschen“ von Hitlerjugend, über Arbeitsdienst zum Militärdienst durchläuft und dem allgemeinen Geist der Heldenanbetung folgt, der durch den Fanatismus gekennzeichnet ist und in die Vernichtung und Selbstvernichtung bzw. den Krieg und Untergang führt (Grass 1997, 7, 36). Seine inneren Motive bleiben immer die Drei: Jungfrau (Religion), Maus (Natur) und Gymnasium (Schule) (117, 43). Nicht alle Teile seines Ichs stehen im Einvernehmen mit dem Krieg, sodass es zu einer Spaltung seiner Persönlichkeit kommt.

Der Dualismus von Mahlkes Werten spiegelt sich in der Lektüre wider, die er liest. Im Einklang mit dem „Geschmack“ der Zeit liest er Kriegsliteratur: den bekannten Roman von Frank Thieß, *Tsushima*, von der entscheidenden Seeschlacht im Krieg zwischen Japan und Russland 1904/05 und zwei Werke des nationalsozialistischen Schriftstellers Edwin Erich Dwingers. Doch unter seinen Büchern findet sich „auch Religiöses“. In seiner Lektüre spiegelt sich der Konflikt zwischen den persönlichen Werten (Religion) und denjenigen seiner Umgebung (Krieg) wider. Sein Unvermögen, diesen Konflikt zufriedenstellend zu lösen, zeigt die spätere Wahl seiner Lektüre, wenn er sich zutiefst enttäuscht Sören Kierkegaard und Fjodor Dostojewski zuwendet.

Mahlke akzeptiert und erfüllt die sozialen Erwartungen, nicht weil es bei ihm zur vollen Identifikation von Normen und Bedürfnissen gekommen ist, sondern weil er sich zur Konformität gezwungen fühlt (Hillmann 818). Er hat die ersehnte Auszeichnung zwar bekommen, aber nicht für eine Rettungstat, sondern für seine militärische Vernichtungsleistung, was im Gegensatz dazu steht, was sein Vater

erreicht hat (Behrendt 119–120). Der Junge hat die Humanität von seinem Vater zwar geerbt, aber in einer Epoche, in der sich die Zerstörung auf ihrem Höhepunkt befindet, gibt es keinen Raum für eine solche großzügige und konstruktive Humanität, wie sie sein Vater repräsentierte (Reddick 1975, 118–119). Während des Krieges fragt er sich manchmal, was der Sinn seines Handelns ist, und die Antwort darauf erscheint recht einfach: „Es muß wohl so sein“ (Grass 1997, 134, 153, 161). Mahlke handelt somit nicht im Einverständnis mit sich selbst, sondern mit der Umgebung, weil er die Rolle des Außenseiters nicht mehr ertragen kann und das Ziel, von den anderen akzeptiert und anerkannt zu werden, über alles andere stellt.

Die Rede im Gymnasium soll zeigen, ob „sein Kampf um Integration geglückt ist. Vor aller Augen will er sich bestätigen lassen, dass er endlich am Ziel angekommen ist, die Harmonie zwischen eigenem Anspruch und offizieller Anerkennung gelungen ist.“ Doch der „entscheidende Triumph wird ihm verweigert“ und damit wird sein Scheitern vollkommen, denn er hat keine „Kraftreserven“ mehr (Pasche 40). Mahlke erreicht nicht den Zustand der „Mündigkeit“, er übernimmt keine Verantwortung für seine Taten, sondern sucht den Ausweg im Tod, weil er keine Unterstützung in seiner Umgebung findet und sie als feindlich erlebt.

Da das Weltbild der Jugend durch „krasse Gegensätzlichkeiten“ geprägt wurde bzw. sie nur das „Entweder-Oder, Alles oder Nichts“ kannte und alles Negative auf die Anderen als „Träger des Bösen“ projizierte, griff sie sehr häufig zur Gewalt und hielt an der Phantasie vom „Sieg über alle – Eltern, Erwachsene oder Kameraden –“ fest, was Anlass zur Enttäuschung, Verwirrung oder Kränkung bot (Benz 28–29). Ebenso läuft Mahlke „Amok gegen diese Welt, diese gefräßige und blutgierige Katze, indem er sich weigert, weiterhin Maus zu sein“. Mit dem Überwinden der Kindheitserfahrungen will er die Welt überwinden. Die Vorstellung von seiner Mannbarkeit erweist sich aber als Fiktion, denn die Wirklichkeit entpuppt sich als sinnlos, weswegen er nun das neue Ziel verfolgt, „vor der blutdürstigen Katze, vor der ihm bis in den Tod feindlichen Welt unterzutauchen“ (Dahne 36). Obwohl er das Ritterkreuz rechtmäßig erworben hat, misslingt Mahlke die Rehabilitation und er kann sich in der Gemeinschaft nicht bewähren. Trotz all seinen Bemühungen konnte sein überkompensatorischer Drang nie Erfüllung und Befriedigung finden (Behrendt 118) und er kommt erst spät zur Erkenntnis, dass sein Idealismus und Heldentum missbraucht worden sind (Neuhaus 1993, 76). Die endgültige Erfahrung der Sinnlosigkeit führt aber nicht zum Erwachsenwerden, sondern zur Regression. Wegen seiner inneren Schwäche ist Mahlke nicht im Stande

der Wirklichkeit und der eigenen Enttäuschung standzuhalten. Die in der Novelle entworfene Welt erscheint insgesamt als eine, wo es keine wirklichen Erwachsenen gibt, weil alle so auftreten, als hätten sie kein (Verantwortungs-) Bewusstsein. Sie sind „keine im Erkennen mündig Gewordenen“ (Kaiser 23–34), vergleichbar mit Mahlke, der einem Wunsch so viel Gewicht zugeschrieben hat, dass das Leben ohne die Erfüllung dieses Wunsches keinen Sinn mehr hat. Letztendlich handelt er entgegen seinen Überzeugungen, weil er die innere Verbindung zu den eigenen Werten verloren hat.

Mahlke hat sich selbst und seinen Vater verraten. Das soziale Einverständnis brachte ihm nicht den erwünschten Lohn, obwohl er dafür das Einverständnis mit sich selbst geopfert hat. Im Unterschied zu Oskar findet er keinen Weg zur Einsicht der eigenen Schuld und Verantwortung, d. h. zur Mündigkeit, sondern er wählt lieber das Untertauchen und Verschwinden. Was er schon psychologisch als Außenseiter erlebt hat, überträgt er nun in die physische Wirklichkeit – aus seiner Perspektive entspricht die Nicht-Akzeptanz seitens der Umgebung der Nicht-Existenz in der realen Welt.

### **Eduard Amsel**

Im Unterschied zu den beiden ersten Teilen der *Trilogie*, werden die drei Bücher der *Hundejahre* (1963), die das Dritte Reich und die unmittelbare Nachkriegszeit episch aufarbeiten, jeweils einem zentralen Erzähler zugeordnet. Als der eigentliche zentrale Protagonist und Erzählarrangeur erweist sich Brauxel, der Auftraggeber der beiden anderen Erzähler (Durzak 2006, 381). Unter verschiedenen Namen im Roman präsent, wurde Brauxel als Eduard Amsel in Danzig geboren, ohne – wie Mahlke – seinen Vater kennengelernt zu haben, da dieser vor seiner Geburt im Jahr 1917 bei Verdun gefallen ist.

Albrecht Amsel, ein reicher Händler und gefragter Kreditgeber, entstammte einer jüdischen Familie. Da er aber zeit seines kurzen Lebens nichts über seine Herkunft erzählt hat, konnte sein einziger Sohn erst als Neunzehnjähriger von seiner im Sterben liegenden Mutter mit Sicherheit erfahren, wer sein Vater war. Die Anstreichungen und Marginalien in Otto Weiningers Buch *Geschlecht und Charakter*, dem geistigen Vermächtnis seines Vaters, ermöglichen Eduard, sich ein Bild von der Assimilationsleistung Albrechts zu machen, der allem folgte, was dem „echten Juden“ unzugänglich bleiben sollte, damit er sich im „Ariertum“ einrichten konnte (Stroszeck 392–393). Diese Haltung wurde zum belastenden Erbe, das Eduards Lebensweg ausschlaggebend bestimmte.

Vater und Sohn, beide reich und protestantisch, versuchen ihre jüdische Herkunft zu überwinden, an die sie Weinger immer wieder erinnert, indem er ihnen einen Spiegel vorhält, vor dem sie sich mit sich selbst konfrontieren müssen. Dank Weinger finden sie einen Fluchtmechanismus, da sie von ihm erfahren, dass „jüdisch sein“ im Wesentlichen nur ein geistiger Zustand ist, eine Sache der Psyche, nicht des Blutes. Wenn der Jude zum Bewusstsein und Verständnis dieses Zustands gelangt, kann er auch die Aufgabe übernehmen, ihn zu überwinden. Demzufolge bietet Weinger Albrecht und Eduard Amsel sowohl das Mittel für die Selbstdefinition und Identifikation als auch die Lösung für ihr Dilemma. Der Erzähler betrachtet diesen Ausweg jedoch nicht ohne Bedenken (Blomster 125–126). So schlussfolgert er an einer Stelle: „Natürlich war Amsel kein Jude“ (Ende der achten Fröhschicht, Grass 1999, 33), um sich dann ein paar Seiten weiter selbst zu widersprechen: „Natürlich war Amsel ein Jude“ (Anfang der zehnten Fröhschicht, Grass 1999, 39). Der gewählte Blickwinkel und die dazu passenden Argumente bestimmen Amsels Identität, die ambivalent und nicht fassbar, sogar suspekt in einer Zeit wird, in der sie zu einer lebenswichtigen Frage geworden ist. Die beiden Männer verleugnen ihre „angeborene“ Identität und wählen eine andere, die sie aber zunächst aufbauen müssen.

Albrecht Amsel widmete sich den nicht-jüdischen Unternehmungen wie Singen, Sport und Krieg. Aus dem gleichen Grund versuchte Eduard sich später mit der SA zu identifizieren (Blomster 133, 223). Da ihm eine klare Vaterfigur im Leben fehlte, suchte er nach einem Ersatz. Der Fähmann Kriwe wurde zu seinem Protektor bei den ersten Verkaufsverhandlungen und unter seinem Einfluss legte sich Eduard ein Tagebuch an. Kriwe unterstützte ihn auch als Ratgeber in praktischen Dingen. Walter Matern schützte Amsel wie einen schwächeren Bruder vor tätlichen Übergriffen und wurde zu seinem Blutsbruder, als beide noch acht Jahre alt waren (Stroszeck 392–394). Später hat der Verrat seines besten Freunds aber zum Vertrauensbruch geführt und ihn zum Verschwinden veranlasst, das, im Unterschied zu Mahlkes, kein endgültiges war.

Der Roman gewinnt seine Konturen durch die Lebensläufe dieses in Freundschaft-Feindschaft verbundenen Paares. Die Spannung zwischen ihnen treibt die Handlung voran, wobei die Taschenmesser-Szenen, die leitmotivisch die Krisenpunkte ihrer Beziehung kennzeichnen, den Spannungsbogen öffnen und am Ende des Buches schließen (Neuhaus 2010, 110). Es stellt sich die Frage, ob die beiden, ein Deutscher und ein Halbjude, ohne einander überhaupt existieren können.

Als klare Gegensätze vertreten Eduard und Matern den Künstler und Täter, den Beobachter und Handelnden, das erkennende Auge und die handelnde, prügelnde, ideologisch fixierte Faust (Neuhaus 2010, 112). Obwohl sie ein Ganzes bilden, verstehen und vertragen sie sich nicht, getrennt fühlen sie sich aber unvollständig und vermissen einander.

Wie für Amsel selbst ist auch für Matern seine (halb)jüdische Identität problematisch und er leistet ihm keinen Beistand in schwierigen Zeiten. Eduard ist demzufolge dazu gezwungen, die eigene Identität zu verleugnen, um zu überleben und letztendlich den finanziellen Erfolg zu ernten. Hinter der Maske von verschiedenen Namen und Geschäften versteckt er sein wahres Ich, den tief sinnigen und scharfsichtigen Künstler.

Eduard Amsel zeigt großes Interesse an der osteuropäischen Geschichte und wird zum Vogelscheuchen-Konstrukteur, dessen Scheuchen-Masken eine ambivalente Einstellung zur Historie verraten (Arendt 463). Die Wirkung seiner Figuren „nach dem Bilde des Menschen“, als reine Kunst, „zwecklos und gegen nichts“ geschaffen, lernt Amsel erst aus Weiningers Buch. Seine Scheuchen isolieren eine menschliche Eigenschaft und verzerren und verdeutlichen sie dadurch zugleich, mit der potenziellen Wirkung, dass sie dadurch bei ihrem Träger „verscheucht“ wird. Ebenso stellt Weininger den Juden als Vogelscheuche für Juden und vor allem für die ‚Arier‘ dar. Während Weininger die Meinung vertritt, dass die Arier dem Juden dankbar sein sollten, da sie durch ihn wissen, wovor sie sich hüten sollten – vor dem Judentum als Möglichkeit in sich selbst –, warnt Amsel nicht vor einer bestimmten, rassistischen Disposition, sondern vor dem Menschen als Träger all jener Eigenschaften, die es zugleich zu ‚verscheuchen‘ gilt. Diese Scheucheneigenschaften sind historisch und geografisch universell präsent, sodass Amsel den SA-Scheuchen historische Gesichter gibt und in „geschichtlichen Geschichten“ Vorformen und Verwandte der SA findet. Seine Scheuchen werden zudem in alle Kontinente exportiert, und sind in allen gesellschaftlichen Systemen zu finden (Neuhaus 2010, 112–113). Die ironisch-satirische Distanz bewahrt ihn vor dem Selbstverlust durch eine blinde Identifikation mit den vaterländischen Heroen, aber sie bringt ihn als den Außenseiter in einer deutschtümelnden Epoche auch in ernste Gefahr (Arendt 463). Sein Judentum erhöht zusätzlich die Gefahr, sodass er seine Vogelscheuchen letztendlich in die Unterwelt versetzt. Die von Amsel erschaffene Welt ist komplett, denn in dieser unterirdischen Vogelscheuchenwelt fehlt nichts – die Scheuchen spiegeln alle Eigenschaften, Haltungen, Aktivitäten und Möglichkeiten des Menschen

wider. Es gibt keinen Glauben und keine Ideologie, die die Scheuchen nicht entlarven. Diese Unterwelt erscheint als Spiegel der Oberwelt, und zeigt deutlich, dass oben der Orkus herrscht. Matern weigert sich aber, diesen Spiegel als wahrhaft anzuerkennen, d. h. die Verunglimpfung und Zersetzung der oberen Welt wird allein der künstlerischen Behandlung angelastet und nicht als einzig legitimes Verfahren erkannt, um einer scheuchenhaften Wirklichkeit gerecht zu werden. Eduard verfolgt das Ziel, mit den Scheuchen jeweils eine Eigenschaft bildlich vergrößert und verzerrt zu zeigen, um sie dem beobachtenden „Urbild“ (= Mensch) ins Bewusstsein zu rufen und sie zu verscheuchen. Im Gegensatz dazu projiziert Matern eigene Eigenschaften auf das Abbild und sucht sie bei anderen, ohne sie bei sich selbst zu erkennen. Er zeigt eine Tendenz zum Projektionsmechanismus und zur Verdrängung früherer Positionen (Neuhaus 2010, 115). Matern wird somit zum Symbol der deutschen Nachkriegsgesellschaft, die sich selbst nicht kritisch hinterfragen will und sich die eigene Schuld und Verantwortung nicht eingestehen möchte.

Diese kollektive Bewusstseinspaltung ist ebenfalls beim Halbjuden Edi Amsel erkennbar. Amsel, der das von seinem Vater geerbte und von jüdischem Selbsthass geprägte Buch Otto Weiningers wie eine Bibel stets in der Tasche trägt und im Auge behält, versucht, wie sein Vater, sich genau entgegengesetzt zu den Verhaltensweisen zu verhalten, die Weininger als eine Veranlagung des Juden betrachtet und betont (Durzak 2006, 389). Aus dem Grund ist er nicht in der Lage, sich selbst völlig zu akzeptieren und das Recht auf die eigene Existenz offen zu behaupten. Damit gerät er in einen Identitätskonflikt, den er auf eine eigenständige Art und Weise löst.

Als Künstler kann Amsel mit Oskar verglichen werden: während Oskar seinen Rückzug im Klinikbett findet, sucht ihn Eduard in der von ihm geschaffenen Unterwelt, wo er zugleich die obere Welt auf die Scheuchenwelt projiziert. Wie Oskar hat er auch eine andere, weltzugewandte Seite – die eines nüchternen Mannes der freien Marktwirtschaft, der schon zu Schwarzmarktzeiten einen großen Einfluss ausübte (Neuhaus 2010, 112). Damit gerät er in einen Identitätskonflikt, den er, wie Oskar, nicht löst, sondern verdrängt.

Amsel ist keine fleckenlose Gestalt, da er selbst in Bezug auf die Nazis versagt. Als Künstler flüchtet er sich zunächst in die gesellschaftsabgewandten Künste Musik und Zeichnung und seine spätere Scheuchen-Kunst bleibt privat bzw. der breiten Öffentlichkeit verborgen. Er opfert seinen Freund Matern der Kunst, indem er ihn zum SA-Mann macht, um Zugang zu den SA-Uniformen zu bekommen. Um für seine Scheuchen die Realität zu studieren, ist er auch dazu bereit,

den Mitläufer zu spielen – nur um seiner Kunst willen. Zugunsten der Kunst vernachlässigt er die eigentliche Realität. So ist ihm der Name Hitler 1935 immer noch kein Begriff oder er glaubt, die reale Bedrohung ironisch ignorieren zu können. In seiner Existenz als Haseloff gesellt er sich zu den Künstlern, die einen ästhetischen Widerstand pflegen, aber faktisch Mitläufer und -täter sind. Er karikiert „die innere Emigration“ mit den Scheuchen der „inneren Emigration“, die sich „verknoten“, „um ins eigene Gedärm zu kriechen“. Nach dem Krieg passt sich Amsel dem neuen System an. Da hier nur der marktgerechte Künstler überleben kann, wird er zunächst zum Schwarzmarktkönig und dann vermarktet er seine Kunst als „nüchterner Mann der freien Marktwirtschaft“ – für Grass eindeutig ein Negativbegriff (Neuhaus 2010, 116–117). Dadurch verschafft er sich finanzielle Sicherheit, Macht und Einfluss, sowie den benötigten Freiraum für seine Kunst.

Zwecks der Integration und Anpassung wählt er diesen Weg im Geiste des Einverständnisses mit seiner Umgebung, doch unter Tage bewahrt er das Einverständnis mit sich selbst und führt somit eine Dopelexistenz. Im Vergleich zu Oskar und Mahlke ist Amsels Rückzug erfolgreicher und er hat Bestand, indem er zwar gelegentlich untertaucht, sich aber letztendlich fürs Leben entscheidet. Sein wahres Ich lässt er weiterhin im Geheimen bestehen, während er auf der Oberfläche eine Maske trägt und mit der vom Wirtschaftswunder verblendeten Gesellschaft des Nachkriegsdeutschlands spielt.

### **Fazit**

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle drei Hauptfiguren in der Nazi-Zeit und in der Adenauer-Ära tiefe Identitätskrisen durchlaufen. Seit der frühesten Kindheit fehlt ihnen eine unterstützende Leitfigur und eine klare führende Selbstverpflichtung. Als Folge dessen entwickelt sich bei ihnen ein Identitätsmangel. Ihre biologische Andersartigkeit (Kleinwüchsigkeit, übergroßer Adamsapfel, Judentum aus der Perspektive der Nazis), ihre Denkweisen und Wertesysteme, die auf Kunst und Religion aufbauen, machen sie zu Außenseitern. Als Folge dessen suchen sie nach einem passenden unterstützenden Ersatz und finden ihn in der Lektüre und in (falschen) Freundschaften mit „ihresgleichen“. Da sie grundsätzlich sich selbst überlassen werden und keine innere Sicherheit besitzen, finden sie zeitweise einen Halt in der Anpassung an die gesellschaftlichen Regeln, sodass sie entgegen ihren Überzeugungen zu Mitläufern werden. Die Lösung des Identitätskonflikts finden sie zunächst in dem Verrat der eigenen moralischen Werte, aber, wenn sie dann letztendlich doch sich selbst treu bleiben wollen (asoziales Einverständnis), kehren sie in die Rolle der

Außenseiter zurück, die für Oskar Matzerath und Eduard Amsel nur dank der Kunst erträglich wird, während Joachim Mahlke den Tod als einzige Alternative betrachtet. In der Zeit des Ausnahmezustands, in der es lebensgefährlich wird, als Ausnahme zu gelten, bleibt für diese Außenseiter die Flucht in die Doppexistenz oder Nicht-Existenz die einzig plausible Möglichkeit. Entgegen den Überzeugungen der Protagonisten bietet sich auch eine weitere, bessere Alternative an, und zwar mithilfe der künstlerischen Mittel ein Leben im Einverständnis sowohl mit sich selbst als auch mit der Welt zu führen, unter der Bedingung, dass die Kunst für das Publikum eine aufklärerische Wirkung hat.

### Literatur

- Arendt, Dieter. „Günter Grass: *Hundejahre* oder *La diabolica commedia germanica*.“ *Orbis Litterarum* 61. 6 (2006): 461–476.
- Auffenberg, Christian. *Vom Erzählen des Erzählens bei Günter Grass: Studien zur immanenten Poetik der Romane ‚Die Blechtrommel‘ und ‚Die Rättin‘*. Münster: LIT Verlag, 1993.
- Baumeister, Roy F, Jeremy P. Shapiro, and Dianne M Tice. “Two kinds of identity crisis.” *Journal of Personality* 53.3 (1985): 407–424.
- Behrendt, Johanna E. „Die Ausweglosigkeit der menschlichen Natur: Eine Interpretation von Günter Grass’ *Katz und Maus*.“ *Günter Grass: Materialienbuch*. Hrsg. Rolf Geißler. Darmstadt: Luchterhand, 1976. 115–135.
- Benz, Ute. „Verführung und Verführbarkeit: NS-Ideologie und kindliche Disposition zur Radikalität.“ *Sozialisation und Traumatisierung: Kinder in der Zeit des Nationalsozialismus*. Hrsg. Ute und Wolfgang Benz. Frankfurt am Main: Fischer, 1992. 25–39.
- Blomster, Wesley V. “The Documentation of a Novel: Otto Weininger and *Hundejahre* by Günter Grass.” *Monatshefte* 61.2 (1969): 122–138.
- Brode, Hanspeter. *Günter Grass*. München: Verlag Edition Text und Kritik, 1979.
- Dahne, Gerhard. „Wer ist Katze und wer ist Maus (1965).“ *Von Buch zu Buch: Günter Grass in der Kritik*. Hrsg. Gert Loschütz. Neuwied: Luchterhand, 1968. 35–37.
- Durzak, Manfred. „Fiktion und Gesellschaftsanalyse: Die Romane von Günter Grass.“ *Der deutsche Roman der Gegenwart: Entwicklungsvoraussetzungen und Tendenzen: Heinrich Böll, Günter Grass, Uwe Johnson, Christa Wolf, Hermann Kant*. Stuttgart: Kohlhammer, 1979. 247–327.
- Durzak, Manfred. „Der repräsentative Erzähler: Günter Grass.“ *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart*. Hrsg. Wilfried Barner. München: C. H. Beck, 2006. 379–389.

- Gockel, Heinz. „Diese sehr ernste Parodie: Günter Grass' Blechtrommel.“ *Literaturgeschichte als Geistesgeschichte: Vorträge und Aufsätze*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2005. 231–243.
- Grass, Günter. *Katz und Maus*. Göttingen: Steidl, 1997.
- Grass, Günter. *Hundejahre*. Göttingen: Steidl, 1999.
- Grass, Günter. *Die Blechtrommel*. München: dtv, 2007.
- Hartung, Günter. „Bobrowski und Grass.“ *Weimarer Beiträge* 16.8 (1970): 203–224.
- Hillmann, Karl-Heinz. *Wörterbuch zur Soziologie*. Stuttgart: Kröner, 2007.
- Jäger, Maren. „Unzuverlässiges Erzählen in der *Blechtrommel* von Günter Grass.“ *Die Quarantäne: Deutsche und österreichische Literatur der fünfziger Jahre zwischen Kontinuität und Neubeginn* 46 (2006): 387–421.
- Kaiser, Gerhard. *Günter Grass: Katz und Maus*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1971.
- Lehmann, Widar. *Günter Grass: Katz und Maus*. Paderborn: Schöningh, 2001.
- Mundt, Hannelore. „Doktor Faustus“ und die Folgen: *Kunstkritik als Gesellschaftskritik im deutschen Roman seit 1947*. Bonn: Bouvier, 1989.
- Neuhaus, Volker. *Günter Grass*. Stuttgart: Metzler, 1993.
- Neuhaus, Volker. *Günter Grass*. Stuttgart: Metzler, 2010.
- Ottinger, Emil. „Zur mehrdimensionalen Erklärung von Straftaten Jugendlicher am Beispiel der Novelle *Katz und Maus* von Günter Grass (1962).“ *Von Buch zu Buch: Günter Grass in der Kritik*. Hrsg. Gert Loschütz. Neuwied: Luchterhand, 1968. 38–48.
- Pasche, Wolfgang. *Lektürehilfen: Günter Grass „Katz und Maus“*. Stuttgart: Klett, 2001.
- Reddick, John. „Eine epische Trilogie des Leidens? *Die Blechtrommel, Katz und Maus, Hundejahre*“. *Geschichte der deutschen Literatur aus Methoden: Westdeutsche Literatur von 1945–1971*. Hrsg. Heinz Ludwig Arnold. Frankfurt am Main: Fischer Athenäum Taschenbücher, 1972. 182–198.
- Reddick, John. *The 'Danzig Trilogy' of Günter Grass: A Study of The Tin Drum, Cat and Mouse and Dog Years*. London: Secker and Warburg, 1975.
- Selbmann, Rolf. *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart: Metzler, 1994.
- Stroszeck, Hauke. „Eddi Amsel, Walter Matern und ihrer beider Abkunft: Glossen zum Doppel-Roman *Hundejahre* von Günter Grass.“ *Integration und Ausgrenzung: Studien zur deutsch-jüdischen Literatur- und Kulturgeschichte von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart*. Hrsg. Mark H. Gelber, Jakob Hessing und Robert Jütte. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2009. 391–402.
- Šubik, Christof. „Einverständnis, Verfremdung und Produktivität: Versuche über die Philosophie Bertold Brechts.“ *Klagenfurter Beiträge zur Philosophie und Kulturwissenschaft*. Hrsg. Helmut Stockhammer und Christof Subik. Wien: Passagenverlag, 1998.  
<http://wwwu.aau.at/hstockha/neu/html/christofsubik.htm>. 23. September 2021.
- Zimmermann, Harro. *Günter Grass unter den Deutschen: Chronik eines Verhältnisses*. Göttingen, Steidl Verlag, 2006.

**THE IDENTITY CRISIS OF AN OUTSIDER: EXCEPTION AND RULE IN GÜNTER GRASS' DANZIG TRILOGY**

Prior to World War II the government led the German people into a mindset of warfare mood, so that most of them observed the entire world as enemies and were ready to sacrifice their lives for the Nazi Party and Hitler, firmly believing in his plans and vision for the future. The national socialists prescribed the modes of behaviour for every aspect of everyday life, and introduced a strict control system in order to rule over the people with power and constant fear. They established a strong community feeling as the highest ideal, and to wander off route and stand out as an exception at that time was regarded as an act of breaking a rule and sometimes even a law, which was regularly punished very severely.

Günter Grass (1926–2015), in his *Danzig Trilogy* (*The Tin Drum – Cat and Mouse – Dog Years*), depicted exceptional existences, who are not like most of the Germans before, during and after World War II, resulting in their isolation and the absence of guidance and support from the adults around them. The small-statured Oskar Matzerath critically observes and challenges the world from a frog's perspective and uses his tin drum as a means of provoking the people around him. Joachim Mahlke, tortured by an inferiority complex, is not able to stand the pressure of social isolation. The half-Jew Eduard Amsel establishes his own underground world, in order to flee the dangers of the aggressive real world. They all experience a deep identity crisis and struggle to strike the right path in their lives, with a greater or lesser degree of success.

The subjects of the analysis in this paper are these main figures, their common features and differences, their identity crises and their struggle to deal with these crises. The concept of an identity crisis is discussed here from two aspects: as identity deficit and identity conflict. An identity deficit (crisis of motivation) is the lack of a guiding commitment and struggle to establish personal goals and values. When going through an identity conflict (legitimation crisis), a person has several commitments, and in some situations at least one of them has to be betrayed.

One of the most common conflicts refers to the choice between agreement with oneself (asocial agreement) and agreement with society (social agreement). The decision to adjust to one's surroundings and to give up a part of one's personality in order to be accepted by others is difficult and problematic by itself in any circumstances, but it is almost obligatory in a time of crisis, when it becomes life threatening to step out of line. The identity crisis in such cases is a consequence of the agreement conflict in Brecht's sense: agreement with oneself and with the unfriendly world mostly exclude each other, which puts an individual in a difficult situation. As survival is an imperative, the choice is mostly clear, but the question is: what is the sense of integration if someone has to betray oneself and one's own values? The three protagonists in Grass' trilogy respond to their dilemma in different ways, yet their paths show similarities.

Oskar, the antihero of the novel *The Tin Drum* (1959), has no guidance in his family, as his parents live in a triangle with his uncle Jan, and Oskar therefore does not know who his real father is. His mother is constantly plagued by feelings of guilt; he has no friends and cannot stand school. Therefore, he finds guidance in books, in the strange connection between Goethe and Rasputin as representatives of harmony and the demonic, of dualism in the world, life and his own soul. As an outsider, he is capable of deep insight from a distance, and the tin drum becomes the means of expressing his individual resistance and protest against the world, as well as of creating chaos at every opportunity. Doing so, he does not act in a responsible way, but rather follows his artistic interests and his whims, until he meets Bebra. The Lilliputian, who is the only one to really understand and guide him, opens Oskar's eyes to the political reality, despite he himself being an example of an artist who chooses the path of compromise and the problematic "inner emigration". He carries guilt, playing a role in murders, and he later pushes the responsibility for them onto Oskar, which Oskar readily accepts after Bebra's death. Neither of them offers any real guidance or insight to their audience, and they are critically depicted as representatives of artists in Germany: as small, egoistic and self-centred "children" who only follow their own interests and do not care for anyone else. Only after Oskar starts to grow and after he comes of age is he capable of admitting his own guilt and able to take responsibility for the death of his family members, but surprisingly, he also shows an inclination to take responsibility for the guilt of others. As such, he confronts the Germany of the Adenauer Era, its suppression of the past and refusal to discuss the guilt and responsibility for deeds committed during the time of the Third Reich. Although Oskar lives for a certain time in agreement with the society (during and after the war), his final decision is to stay tuned to his own moral views and to remain an outsider, though he is not allowed to stay in safe seclusion at a clinic, but is forced to face reality again.

Joachim Mahlke, the protagonist from the novella *Cat and Mouse* (1961), is not able to live in agreement with himself. As he was raised without a father, alone with two women, he does not grow up to become a typical boy, but is rather soft and gentle, unconsciously acquiring a fatherly role of moral authority, because of which he does not fit in with others due to his attitude, values and behaviour. He finds guidance in the memories of his father, who died a heroic death saving people in a train accident, and tries to copy his actions. However, the values of his father lose credibility in the age of National Socialism, and Mahlke feels increasingly isolated for his viewpoints and looks, since he has a huge Adam's apple (his mouse). He feels constantly endangered by society (the cat) and as a result, he tries to overcompensate his weakness through sports activities and later through military accomplishments, with only one goal: to gain a decoration that would qualify him to hold a speech in his old school and finally to achieve the desperately needed acknowledgment and integration. Although the war makes no sense to him and stands in absolute contrast to his own religious values, he accepts it as an obligatory and inevitable activity, becoming a typical conformist. However, when he gains the

decoration, a mistake from his school days (stealing a knight's cross from another soldier) follows him from the past, and he does not get a second chance to be accepted and admired, which brings about his breakdown and his decision to disappear under the sea. Although Mahlke betrays his own values, decides to live in agreement with the society, and gives up the guidance of his father and the Church, it is all in vain. In contrast to Oskar, he never achieves the state of coming of age, and of taking responsibility for his own decisions, deeds and his own life. He puts everything on one card and when he loses, he gives up, finding no guidance or support from anyone, and therefore no motivation to continue his struggle with life.

The third protagonist, Eduard Amsel from the novel *Dog Years* (1963), also grows up without a father, who lost his life at war, and left him as legacy his Jewish descent and the book by Otto Weininger *Sex and Character*, as a sort of instruction on how not to be Jewish. According to Weininger, being Jewish is a question of psychology and of one's own decision, not of blood, in contrast to the attitude during National Socialism, legalized by The Nuremberg Race Laws. Therefore, the Amsels choose activities which are in contrast to what is considered to be typically Jewish, and they get into an identity crisis – the regime sees them as Jews based on their blood, despite their own choice and decision not to be Jewish and to regard their identity from the aspects of psychology and culture.

Growing up without a father figure, Eduard Amsel finds a substitute in Kriwe, who gives him advice on practical things and on business. He also has a protector in the form of his peer and blood brother, Walter Matern, who one day unexpectedly attacked Eduard with a group of young national socialists. Afterwards, Eduard also decides to disappear like Mahlke, but only temporarily and seemingly. He changes his name and activities a few times; he becomes a rich businessman and creates an underworld with his scarecrows, which mirror the society on the surface in a grotesque way. All his creatures show the behaviours and attitudes of historical and real figures, highlighting certain features in order to bring them into the consciousness of spectators and to "scare" them away from there. He learns to live in agreement with the society on the surface and with himself in private, underground, creating his own secret world, hiding his true identity in order to survive, to stay safe and gain riches. Like Oskar, he is also guilty as an artist, of choosing the world of art, without being aware of the political situation at first, and later compromising with the government, never using his own works as the means of enlightenment and open criticism, as his scarecrows remain hidden in safety. Both Amsel and Matern represent German society during and after World War II, neither of them willing to see himself critically or to accept responsibility. Matern projects onto others the guilt for his own actions and the consequences of his choices, and Amsel will not become an active part of society using his art in order to incur changes.

Comparing all three figures, their initial common feature is that they all have family issues: they have no father figure, hold viewpoints and values in contrast to those of the society, they struggle to find their guiding commitment

and their own position in the world (identity deficit). They also stand out biologically – Oskar is of small stature, Joachim has a huge Adam’s apple, and Amsel is of Jewish heritage – which makes them all outsiders in the time of the Third Reich. In order to become a part of society, they choose to act in agreement with the imposed expectations and rules and to betray their own values (identity conflict). However, only for Oskar is it a temporary choice, when he becomes a recluse in a clinic for two years, now forced to face reality again. Joachim Mahlke becomes obsessed with his goal of decoration and the dream of integration, but as he fails in his intentions, and has no other guiding commitment, he chooses to disappear, just like Eduard Amsel. However, Amsel finds a way to lead a double existence, one public, in agreement with the world, and one secret, in agreement with himself, hidden underground. Although not public, his choice is still creative, not destructive, either towards himself (Mahlke) or to the world (Oskar).

In conclusion, the examples of Oskar and Eduard show that art is and remains the only successful means to overcome the discord between the agreement with oneself and with society, and to overcome the identity crisis, which is the result of loss and/or inadequate choice of guiding commitments and values. However, Grass was of the opinion that it is the duty of artists to use their creative potential and talent with a responsibility towards society, to bring enlightenment with their criticism, and therefore help the people to become aware of the reality as it is.

**Keywords:** lack of identity, identity conflict, orientation, artist, guilt and responsibility

## **APOKALYPTISCHE KRISE IN NIKOLAUS LENAUS VERSEPOS DIE ALBIGENSER**

Zaneta Vidas Sambunjak, Universität Zadar, zsamb@unizd.hr

Original research paper

DOI: 10.31902/fil.41.2022.3

UDK: 821.112.2(436)-1.09

**Abstract:** Dieser Beitrag widmet sich der Idee, dass Nikolaus Lenau (1802–1850) in seinem Versepos *Die Albigenser* (1842) die Krisenzeit beschreibt, um zu betonen, dass mit Krisen eine allgemeine Schwankung der Gesellschaft und Kultur entsteht, denn die Hilflosigkeit, Schutzlosigkeit und Isolation einer Gruppe und/oder eines Individuums führt zu einer allgemeinen Abhängigkeit. Eine solche Unfreiheit stellt Lenau apokalyptisch dar. Reaktion auf die vorhandene Wirklichkeit und die Konsequenz der Krise ist der Zustand innerer und äußerer Abhängigkeit des Einzelnen und der Gruppe, wodurch man erst zur Erkenntnis kommt, dass Selbstständigkeit und Fortschritt in Gefahr sind, was zu einer apokalyptischen Vision der Zukunft führt. *Die Albigenser* Lenaus betten sich in die Tradition der deutschen apokalyptischen Literatur ein. In der ersten Hälfte des 19. Jhs vertritt Lenau in seinem Versepos die Ideen über die Rolle der Kunst und des Künstlers in den Krisenzeiten, die erst in der Gegenwartsliteratur mehr zum Vorschein kommen.

**Schlüsselwörter:** Krise, Apokalypse, Versepos, Nikolaus Lenau, Albigenser, *Die Albigenser*

### **Krise und Apokalypse**

Nikolaus Lenaus (1802–1850) *Die Albigenser* (1842) gehören zu den bedeutendsten deutschsprachigen politischen Dichtungen. *Die Albigenser* sind ein religiöses Versepos, das sich mit der Geschichte des Mittelalters beschäftigt. Der Kulminationspunkt dieser Periode verwirklicht sich in der Krise der Kreuzzüge und der Ketzerverfolgung. In den bisherigen Untersuchungen wird betont, dass sich Lenau in *Den Albigensern* jeglicher falschen Versöhnung verweigert. Er versucht an der Möglichkeit eines besseren Lebens festzuhalten, ohne aus den Katastrophen der Geschichte gewaltsam einen Sinnzusammenhang zu erzwingen. Die einzelnen poetischen Bilder der *Albigenser*, insgesamt zweiunddreißig, sind als Bruchstücke konzipiert, die zusammengefügt das Bild einer apokalyptischen Untergangs- und Krisenlandschaft ergeben, in der einzig Leichen- und Trümmerfelder noch Bedeutung

haben. Die Albigenser sind fragmentarisch, sie opponieren gegen den Schein einer sinnhaften Totalität (Schmidt-Bergmann 145–146). Sowohl die Apokalypse als auch die Krise sind in einer bestimmten Tradition verankert. Indem Lenau den Untergang der dualistischen katarischen Sekte der Albigenser beschreibt, knüpft sich Lenau mit seinem *Versepos* an die Tradition der Literatur an, die in der mittelalterlichen Welt dualistischer Lehren ständig durch freie Spekulationen über neutestamentliche Texte und von apokryphen Texten inspirierte Schöpfungen der Volksfantasie bereichert wurde. Diese Texte sind die apokryphen Johannes Apokalypsen und *Interrogatio Iohannis* (12 Jh.). Dieser Text repräsentiert den kosmologischen Mythos jener dualistischen Sekte, die zu ihrem eschatologischen Abschluss geführt wurde. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Lenau die Vernichtung der Albigenser als Apokalypse (Loos 133–134) und diese Zeit als Krise, als Wendepunkt, als schwierige Zeit bezeichnet. Warum spricht man dann noch von der Apokalypse, wenn man eigentlich eine endgültige, totale Katastrophe ohne Aussicht auf Rettung meint? Offenbar entspringen die Interpretationen der aktuellen Situation Lenaus und der Zukunftsaussichten seiner Welt als apokalyptisch seinem Bedürfnis, sich symbolisch mit dieser Situation auseinanderzusetzen, und seiner Angst vor dem, was kommt. Seit jeher versucht die Menschheit, entscheidende Ereignisse und schwierige Probleme politischer und existenzieller Art nicht nur durch Taten, sondern auch durch symbolische Sprache zu bewältigen, die diese Ereignisse verständlich macht, ihre Bedeutung interpretiert und dadurch Orientierung und emotionale Sicherheit bietet. Lenaus apokalyptische Deutungen der Vergangenheit entstanden wahrscheinlich auch aus diesem Bedürfnis (Vondung 4–5).

### **Albigenser**

Lenaus Albigenser werden als diejenigen dargestellt, die sich der Verehrung des Geistes verschrieben haben. In ihrer Ablehnung des Körperlichen hatte diese dualistische Häresie unabsehbare soziale Folgen. Eine dieser Folgen war der Umsturz einer etablierten Ordnung, die Lenau selbst in seinem *Versepos* als ungerecht beschreibt. Im *Versepos* stellen die Riten der Albigenser nicht nur religiöse, sondern in erster Linie politische Akte dar. Die Verteidigung und Erläuterung der Albigenserdoktrin stellt eine Rebellion gegen die katholische Kirche seiner Zeit dar, die als moralisch degeneriert und im Dienst einer verabscheuten monarchischen Gewalt stehend betrachtet wird. Die Katharer und ihr Schicksal erlauben Lenau, seiner eigenen Revolte einen treffenden Ausdruck zu geben. In den berühmten Schlussversen wird die

revolutionäre Linie von den Albigensern über Hus und Luther weitergezogen bis zu den „Stürmern der Bastille, und so weiter“. Somit weist die politische Anklage über das historische Krisengeschehen hinaus in die eigene Gegenwart und sogar in die Zukunft (Deutsche Dichter 430–431).

In diesem Beitrag wird gezeigt, dass Lenau die religiöse, politische und soziale Ebene überschreitet, um eine allgemein geltende universelle Idee zu bilden. Dieser Beitrag wird sich der Idee widmen, dass Lenau eine Krisenzeit beschreibt, um zu betonen, dass mit Krisen dieser und/oder ähnlicher Art eine allgemeine Schwankung der Gesellschaft und Kultur entsteht, denn die Hilflosigkeit, Schutzlosigkeit und Isolation einer Gruppe und/oder eines Individuums führt zu einer allgemeinen Abhängigkeit. Eine solche Unfreiheit stellt Lenau apokalyptisch dar. Reaktion auf die vorhandene Wirklichkeit und die Konsequenz der Krise ist der Zustand innerer und äußerer Abhängigkeit des Einzelnen und der Gruppe, wodurch man erst zur Erkenntnis kommt, dass Selbstständigkeit und Fortschritt in Gefahr sind, was zu einer apokalyptischen Vision der Zukunft führt. Lenaus Albigenserdichtung gehört somit in die Tradition der deutschen apokalyptischen Literatur. Und nicht nur das, sondern es werden in seinem Versepos auch Ideen vertreten, die erst später in der Gegenwartsliteratur zum Vorschein kommen werden.

### **Lenaus Untergangsvisionen**

In seinen Gesängen beschreibt Lenau die blutigen Untaten der Kreuzzugeheere, die Zerstörung der gesamten provenzalischen Kultur, wie in dem Gesang „Béziers“, in dem Lenau die Katastrophe der Brandschatzung der Stadt Béziers (1209) und die Ermordung von über dreißigtausend Menschen anklagt. Im Gesang „Ein Schlachtfeld“ scheint der Mensch zu sinnloser Erduldung aller nur erdenklichen Leiden erschaffen worden zu sein. In dem Gesang „Der Rosenkranz“ schildert Lenau, wie die Überlebenden einer Schlacht geblendet werden: „Nur einer wird geschont an einem Auge, / Daß er den übrigen zum Führer tauge.“ (375) Und danach wurden sie zu einem Rosenkranz aneinandergelassen. Zwischen diesen Darstellungen der leidenden Gruppen, der Leichen- und Trümmerfelder stehen lyrische Episoden, in denen die Leiden Einzelner beschrieben werden, wie die des wahnsinnig gewordenen „Jacques“, der sich auf den Schlachtfeldern von den Toten den Stoff für einen gewaltigen „Sterbekittel“ (384) für den „Antichristen“ (384) zusammensucht, das Schicksal des Grafen Foix, die Leiden des „Mädchens von Lavour“ und die bittere Klage eines Greises im vorletzten Gesang *Der Albigenser*. In dem Gesang „Die Höhle“ hat

Lenau die wesentlichen Elemente der Ketzerlehre dargestellt, die das Aufbegehren gegen angeblich unumstößliche Wahrheiten und Autoritäten repräsentiert. Demgegenüber steht das Verstummen als die letzte Konsequenz der extremen Krise wie in dem Gesang „Zwei Troubadoure“. Die Lebensgeschichte von Troubadour Fulco, der ein „Der Kirche Spür- und Hetzhund ist geworden, ...“ (346) zeigt noch eine spezifische Art und Weise der Beziehung zu dieser apokalyptischen Krisensituation, was später erklärt wird.

Apokalyptische Visionen, wie Lenaus Visionen in der Albigenserdichtung, sind ein Ausdruck von Krisenbewusstsein. So herrscht in der Literatur seit dem Mittelalter bis zum heutigen Tag ohne Unterbrechung ein Krisenbewusstsein (Jablkowska 95). Im 19. Jahrhundert, in dem Lenau tätig war, und besonders im ausgehenden 19. Jahrhundert wird nach Klaus Vondung Krisenbewusstsein als Apokalypse dargestellt und das endet nicht im 19. Jahrhundert. Die Untergangsvisionen in der Literatur sind ununterbrochene, angstvolle, aber auch hoffnungsvolle apokalyptische Imaginationen und das Vorhersagen, über die expressionistische Literatur von der 'Menschheitsdämmerung' und dem Entstehen des 'neuen Menschen', über die apokalyptischen Interpretationen des Ersten Weltkriegs, den Kulturpessimismus oder den apokalyptischen Utopien der Zwanzigerjahre, über die Apokalypse in dem Aktivismus des Nationalsozialismus, die Deutungen der Apokalypse des Zweiten Weltkriegs nach 1945, die fast nahtlos in die Vorwarnungen vor der apokalyptischen Vernichtung eines Atomkriegs übergangen, bis hin zu den gegenwärtigen Prognosen oder literarischen Antizipationen der totalen Zerstörung der Erde durch den Nuklearkrieg oder durch das Verbreiten der Umweltzerstörung (251). Die Pandemierealität zum Zeitpunkt des Entstehens dieses Beitrags könnte man noch dazu hineinfügen. Die Literatur des 20. Jahrhunderts und die Kunst und Literatur des 21. Jahrhunderts stellt die Endzeitthematik oft dar. Die Apokalypse erlebt auch heute in der Literatur eine Art Blütezeit. An diese Traditionslinien knüpft auch Lenaus Versepos *Die Albigenser* an.

Pfeiffer betont die Idee, dass das Interesse für die Apokalypsik, das seit Jahrhunderten ein typisches Phänomen der Weltkultur und besonders der deutschsprachigen Kultur war, in der Literatur noch immer stark präsent ist, weil die Bedrohung vor der Annihilation des Menschengeschlechtes nicht zu übersehen ist:

Untergangsthematik *en gros*: Science Fiction setzt das Zerbrechen bestehender Welten voraus; im amerikanischen Roman etwa seit dem Naturalismus ist die Sozialkritik zunehmend in eine

apokalyptisch eingefärbte Kultur- und Zivilisationskritik umgeschlagen [...]; (181)

Deswegen ist Lenaus Darstellung der apokalyptischen Krise in *Den Albigensern* so interessant und aktuell.

Der Ursprung für die Entstehung der apokalyptischen Visionen Lenaus hat sich von dem jüdisch-christlichen Rahmen entfernt. Lenau versetzt die Handlung seines Versepos aus dem 19. Jahrhundert in das Mittelalter, um die Bezeichnung der Apokalypse unabhängig von der religiösen Deutung zu verwenden. Seine Vision des Endes trägt die Symbolik einer Erfahrung der Realität der Habsburger Monarchie, der kaiserlich-königlichen Monarchie, die an sich dualistisch ist und die Spannung seiner Zeit ausdrückt. Dieser Dualismus, der als Dualismus der Albigenser dargestellt wird, ist eine Spaltung zwischen dem Mangel und der Vollkommenheit. Diese Spaltung zeigt Ironie *par excellence*, weil Lenau die Szene, die Figuren, die Werte, die Bildlichkeit und Symbolik, die Polarisierung, die zwischen dem Alten und dem Neuen besteht, qualitativ auslegt: Das Alte ist defizient, voll von Tod, Jammer und Schmerz, die Neue Welt sollte die Vollkommenheit bringen, das Glück, die Freude und das Leben, bringt es aber nicht. Die Gegensätzlichkeit sollte moralisch sein: Das Alte ist verdorben und bringt das Übel, die Neue Welt sollte rein und gut sein, aber das ist nicht der Fall.

Das gegenwärtige literarische Verständnis der Apokalypse unterscheidet sich von dem der vorigen Jahrhunderte. In der jüdischen, nach ihr, in der christlichen Religion und in den säkularisierten Apokalypsen spricht man von einer Erneuerung der Menschheit und der Kirche, wobei einem solchen positiven Ende zuerst Elend, Tod, Vernichtung vorausgehen müssen. Als ob sich die Menschen der Strafe Gottes nicht entziehen könnten, und sie müssten jetzt für ihre Untaten mit den Schrecklichkeiten bezahlen. Die Neue Welt erscheint für diejenigen, die gerecht sind und überlebt haben, stark und herrlich (Jablkowska 85–101). In Lenaus Albigenserdichtung wird das anders dargestellt, es wird keine gerechte, neue Welt entstehen, sondern die Welt wird aus einer in die andere Katastrophe geleitet. Sein Verständnis der Apokalypse entspricht dem der gegenwärtigen Literatur und Kunst: die Apokalypse scheint als eine totale Katastrophe verstanden zu sein. Wenn man die populärsten biblischen Geschichten als Beispiel nimmt, gibt es in der Bibel Stellen, z. B. in der Offenbarung Johannis, wo die katastrophalen Zerstörungen, Vernichtungen oder der Tod und ähnliche Untergangsereignisse als bestrafend und warnend für die Sünder zu betrachten sind. Das sind die bekanntesten christlichen Endzeitgeschichten. Der Johannes-Apokalypse entspricht im Alten

Testament das Buch Daniel: diejenigen, die auserwählt sind, finden immer Zufriedenheit, Glück und Erneuerung in der erneuten Königsherrschaft Gottes. Entweder wird Noah gerettet, der die Zukunft des ganzen Menschengeschlechtes versichert oder Lot wird zum Gründer eines neuen Geschlechtes. Der Untergang wird in allen christlichen Untergangsvisionen mit der Erwartung der Heilsgeschichte verbunden. Solche Themen werden häufig zu literarischem Stoff umgearbeitet (Mc Ginn 2–28).

Lenaus Dichtung ist dem gegenüber keine Arche Noah, die der Welt eine gewisse Chance geben könnte; in seiner Albigenserdichtung wird von Erlösung, Glück und Harmonie nicht mehr geträumt. Ein klares Beispiel dafür sind gerade die Gesänge „Fulco“ und „Zwei Troubadoure“ aus seinem Versepos.

### **Fulco**

In all den Gesängen in *Den Albigensern* fällt dementsprechend auf, dass sich entweder die Gruppe oder der Einzelne in einer Krisensituation befindet und jede Gruppe oder jeder Einzelne der Krise auf seine Art und Weise begegnet. Berücksichtigt man Lenaus Darstellung von Krisensituationen in diesem Versepos, so lässt sich sagen, dass Lenau fast das Krisenmodell entwickelt, in dem sich die von ihm beschriebenen Gruppen oder Individuen befinden.

Für diese Angelegenheit werden in den Kapiteln „Fulco“ und „Zwei Troubadoure“ zwei Beispiele für Krisenverhalten eines Einzelnen und einer Gruppe erläutert, um zu zeigen, dass Lenau in der Tradition der literarischen apokalyptischen Krisendichtung steht, die eine totale Katastrophe vorhersagt und die Rolle des Künstlers in solchen Krisensituationen erklärt.

Die erste Art von Krise, die Charakteren widerfährt, ist eine Krise, die das Individuum direkt getroffen hat. So stellt sich im Kapitel „Fulco“ am Anfang des Kapitels die Frage, was so schrecklich ist, dass es einen Dichter und Künstler zum Kriegshund macht:

Wie kam es, daß der frohe Troubadour / Fulco sich hat gesellt dem  
Priesterorden, / Der Kirche Spür- und Hetzhund ist geworden,  
/ Nachwitternd ohne Rast der Ketzerspur? / Ein Zauber mußte  
schlagen seinen Mund, / Die Nachtigall verwandeln in den Hund.  
(Lenau 346)

Während des Lesens des Kapitels erfährt der Rezipient, dass es sich um eine wechselseitige, aber unzulässige und unglückliche Liebe handelt. Fulco geht ruhig und ohne Diskussion mit der Situation der Vertreibung vom Hof, der Trauer über den Abschied von seiner Dame

um, aber nachts schleicht er um das Schloss herum und schaut in die Fensterlichter seiner Geliebten und spürt die Qual der Eifersucht, dringt in seiner Fantasie hinter die Burgmauern und stellt sich seine Geliebte in den Umarmungen ihres Mannes vor. Dann überwältigt ihn Traurigkeit, Ekel, Neid, aber auch die Erinnerung an die Tage mit seiner Geliebten, und wieder segnet er liebevoll die Spitzen des Hofes bis der Morgen ihn in seine Realität zurückbringt. Hier wird deutlich, dass Fulco eine Krise durchmacht, d. h. im Problem vor ihm ertrinkt, seine Aufmerksamkeit, Vorstellungskraft und Kreativität auf Details richtet, die ihn stören und negative Emotionen in ihm wecken oder Widerstand gegen seine bisherige Art des Umgangs mit solchen Situationen erzeugen. Hier zeigt sich, dass zuerst die emotionale Ebene des von der Krise betroffenen Charakters und seine Verzweiflung, die sich erst später im Gesang in Wut verwandelt, auf subjektiver Ebene beschrieben werden. Es wird weiter beschrieben, wie Fulcos Zeit in seiner Verzweiflung und seinem Unglück langsam vergeht, er begegnet der Dame nie wieder, bis er sie in ihrem Sarg liegen sieht. Dann kommt Fulcos Zusammenbruch:

Er sieht sie tot! – da bricht entzwei / Sein Herz mit einem wilden Schrei; / So schmerzlich seine Stimme gelte, / Daß banger Schreck die Mönche bleicht, / Der Rosenkranz der Hand entweicht / Und raselnd auf den Boden fällt. (Lenau 351–352)

Auf objektiver Ebene wird bei dieser Figur zunächst die Distanzierung von der Situation beschrieben, sodass Fulco zunächst gelähmt wird, wie im Traum, weil seine Augen beim Anblick der Verstorbenen brennen, es werden seine Tränen in wilder Angst geschildert, und es wird betont, dass das wilde Heulen, das er aus seiner Kehle lässt, sein letzter Ausdruck von Liebe ist, d. H. der letzte Schrei der Kunst und Kreativität, die aus seinem Mund kommen würde. Aber dann passiert etwas Unerwartetes, Fulco nähert sich der Verstorbenen, jeder in der Kirche hat Angst, Fulco wird sie umarmen und küssen, aber Fulco respektiert ihre Entscheidung, die sie noch lebendig getroffen hat, nicht mit ihm zusammen zu sein und keinen physischen Kontakt mit ihm zu haben und nimmt das Kreuz aus ihren toten Händen, küsst es, drückt es ans Herz, atmet kräftig ein und verfällt wie aus einem Traum erwacht, in einen anderen Traum: „Und atmet tief, wie traumerwacht. / Doch scheinbar nur ist sein Besinnen, / Ein and'rer Traum zieht ihn von hinnen. /“ (Lenau 353)

Es ist hier klar, dass das Problem, mit dem Fulco konfrontiert ist, nicht durch die üblichen und erwarteten Lösungsmethoden gelöst werden kann, die problematisch, aber akzeptabel sein könnten, wie das

Umarmen und Küssen der Verstorbenen, aber diese Situation ist für Fulco extrem. Fulcos Möglichkeiten, die ihn umgebende Realität zu erleben, schränken sich ein, es kam zur Veränderung des Wertesystems und dem Wahn des religiösen Fanatismus. Um die Krise zu überwinden, in der er sich befand, entwickelte Fulco die bisher ihm unbekannt Fähigkeiten der Verfolgung, was bedeutet, dass die Krise ihn auf allen Ebenen seines Seins überwindet: von Menschlichkeit zur Bestialität:

Er will ein Streiter Christi werden. / Er schwingt empor das Kruzifix,  
/ Entschlossnen Muts, entflamnten Blicks, / Und flieht vom  
traurigen Gemach, / Und jeder starrt ihm staunend nach. / Von  
Adelheidens Totenbahr / Reiß ihn der Wahnsinn zum Altar... / (Lenau  
353–354)

Interessant ist, was dann im Gesang passiert. Nach der Beschreibung der Transformation Fulcos in der Krise werden nun seine Erfahrungen, Überzeugungen, Normen, Ziele und Werte hinterfragt, aber auch die Erfahrung der gleichen Situationen von Ketzern, seinen Opfern. Und nicht nur das, sondern auch das unterschiedliche Verständnis vom Leben nach dem Tod, dass das Hauptthema aller Religionen ist, wird in Frage gestellt. Die Frage ist, ob die Kirche Fulco auf ihre Seite bekommen hat, weil seine liebe Adelheid in dieser Kirche gestorben ist oder weil er Ketzer, Albigenser, Andersdenkende hasst, weil sie meinen, wer die Toten liebt, sollte sie betrauern, weil die Toten verschwinden im Geiste und die Ketzer glauben nicht an ein Wiedersehen nach dem Tod, und er hält an dem Gedanken fest, dass die Toten nicht den Lebenden verloren gehen, weil es ihm viel leichter fällt, an so was zu glauben. Den Ketzern nach ist Fulco wütend über die Wahrheit, die das menschliche Schicksal nach dem Tod offenbart. Ketzer glauben, dass die Ideen der Ketzer Zweifel an diesen Problemen beseitigen, die bei den Gläubigen verschiedener Religionen auftreten. Letztendlich wird die Tatsache akzeptiert, dass beide Meinungen auf beiden Seiten in Wirklichkeit nur ein Kampf gegen das Unbehagen aufgrund der Ungewissheit dessen ist, was um den Tod herum geschieht.

Die Schlussfolgerung des Gesangs ist, dass diejenigen, die heimlich vor der Wahrheit zittern, zu den bittersten wilden Herzen werden. Die Konsequenz solcher Meinungsverschiedenheiten ist das Aufkommen von Zweifel, Unsicherheit, Bedrohungsgefühl, Druck, Dringlichkeit, aber auch das Endzeitgefühl. Die Lösung ist notwendig, das Ergebnis dieser Lösung hat Auswirkungen auf die Zukunft. Eine Entlastung zeigt sich aber nicht. Solche Darstellung des Gefühls der Gefährdung und Bedrohung in einer apokalyptischen Krisen- und Unterganglandschaft

positioniert Lenau in die Tradition der apokalyptischen Literatur und in die Linie der Künstler, die sich mit der Frage der Rolle des Künstlers in einer solchen geschichtlichen Situation auseinandersetzen oder sich mit der apokalyptischen Krisendarstellung befassen. Diese Problematik ist auch heute in der Literatur gegenwärtig, was man bei Lenau auch am Beispiel des Gesanges „Zwei Troubadoure“ sehen kann, was auch Lenaus Aktualität und Modernität seiner Ansichten betont.

### **Zwei Troubadoure**

Am Anfang der Krisendarstellung im Gesang „Zwei Troubadoure“ wurde beschrieben, wie die Troubadoure in den alten Zeiten gelebt haben. Nachdem sie sich neue Lieder ausgedacht haben, von Hof zu Hof reisen, mit Freude und Feier empfangen und begrüßt sind, und jedes Wort dringt in die Herzen edler Ritter und Damen ein: „Willkommner ist der Frühling nicht im Thale, / Als einst der Sänger im geschmückten Saale. /“ (Lenau 386) Aber die Situation ist jetzt anders, der Krieg herrscht, statt Liedern durchdringen Pfeile die Herzen, und das Lied wird in den schwierigen Zeiten, die beschrieben werden, begraben: „O trübe Zeit, die den Gesang begraben!“ (Lenau 386).

Unterschieden wird hier zwischen dem üblichen Streit um ein Stück Land oder um irgendein gefährdetes Recht, während die Soldaten noch im Zelt des Militärlagers einem Troubadour-Lied über seine Herrin lauschen können, dabei Hunger und Wut vergessen und sich den Fantasien und Sehnsüchten überlassen. Diese Art von Krieg unterscheidet sich daher von dem aktuellen Krieg, in dem sich die Troubadoure befinden, und dies ist ein Krieg um Himmel und Hölle. Es wird festgestellt, dass das Problem, mit dem diese kleine Gruppe von zwei Troubadouren konfrontiert ist, nicht auf die übliche Weise gelöst werden kann, da die Situation extremer Natur ist. Es gibt keine Ruhe und Versöhnung in dieser Art von Krieg, es ist ein Krieg bis zur Vernichtung, es gibt keine Anzeichen von Frieden nach der Zerstörung, denn der Krieg gibt sich nie mit der Menge der Zerstörung und der Toten zufrieden:

Mag jeder Stein vom Tritt des Krieges beben, / Noch immer ist es nicht das rechte Land, / Die rechte Burg nicht, die er überwand, / Und nicht der rechte Tod, den er gegeben. / (Lenau 387)

Dann verengen sich die Möglichkeiten bei den zwei Troubadouren, die sie umgebende Realität zu erleben, es verringert sich ihre Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit. Sie beginnen an sich und ihrem Lebenssinn zu zweifeln, indem sie sich fragen, wer neben dem rachsüchtigen Chor ein Lied über die Liebe braucht, wer den Sänger, den Dichter, den Künstler inmitten des Kriegssturms hören kann. Sie

beginnen sich einzuschränken, fragen sich, ob sie in Klageliedern trauern oder Streitgedichte schreiben sollen. Und dann gibt es plötzlich ein Aufgeben, eine Änderung des Wertesystems, weil sie die Kunst aufgeben und sich dem Krieg ergeben:

...Ha! lieber soll mein Schwert in Schlachten singen, ... /... Ich lasse ruhen hier an diesem Ast / Mein Saitenspiel, den sonst so werthen Gast; / Und wird fortan der Wind die Saiten rühren, ... / (Lenau 387)

Der Charakter des von der Krise betroffenen Troubadours merkt, dass die Lösungen, die er bisher für eigene und fremde Probleme gefunden hat, und die Probleme, die er bisher lösen konnte, nicht mehr zum gewünschten Ziel führen. Er bestätigt dies, indem er sagt, dass niemand den neuen Meister an den Saiten bemerken wird, weil alle es eilig haben, ein Herz voller Unglück oder Kriegslust zu haben. Dann mobilisiert er seine verbliebenen Kräfte, um einen Ausweg aus der Situation zu finden und macht sich auf den Weg zum Schlachtfeld und Militärlager und ruft seinen Troubadour-Gesellen auf, jetzt sein Kriegskamerad zu werden und die Feinde ihrer Lieder zu bekämpfen, indem sie ihnen gewalttätige und hasserfüllte Reime ins Gesicht und Gliedmaßen eindringen. Diese Art der Krisenbewältigung durch die Entwicklung bisher unbekannter Gewaltfähigkeiten ist nur ein weiterer Schritt zur völligen Hilflosigkeit und Ohnmacht dieses Troubadours. Auf emotionaler Ebene wird er subjektiv als von einer Krise betroffener Mensch beschrieben, dessen Verzweiflung zu Wut, Zerstörung und zum Untergang führt.

Der andere Troubadour ist nicht zu verwirren, er will sich nicht dem wilden Hass hingeben, mit den Worten, dass ein Lied im Unglück auch nur für einen Moment zumindest einen Traum von Frieden bringt: „...Dem Unglück bringt, wenn nur für Augenblicke, / Ein Lied des Friedens Traum; ...“ (Lenau 388)

Er fährt mit dem Gedanken fort, dass sein Singen betäubten Seelen Harmonie bringen will, er möchte die Gefährdeten durch das Singen von mutigen Taten motivieren, er möchte die Toten feiern und betont, dass er mit seinem Freund keinen Schritt machen will, wenn er sein Schwert für den Krieg zieht. Es ist zu erkennen, dass hier eine Entscheidungskrise vorliegt, das heißt, es zeigt sich, dass die Ignoranz und Unsicherheit, die die Krise mit sich bringt, beide Charaktere zu einer Entscheidung über ihr weiteres Handeln in einer Krisensituation zwingen. Der erste Troubadour, jetzt im Ton des mittelalterlichen Streitgedichts, sucht weiterhin leidenschaftlich und wütend nach Beispielen und Rechtfertigungen für seine Entscheidung und beleidigt die Entscheidung seines Freundes, erschreckt ihn, erweckt in ihm Schuldgefühle und

Reue. Nun ist innerhalb der Krisensituation des Krieges eine weitere Krisensituation in ihrem gegenseitigen Verhältnis entstanden, es kommt zur Anhäufung von Krisensituationen: in diesem Fall erstens ein bekannter, vorhersehbarer und geplanter Krieg und zweitens etwas völlig Unerwartetes, und das ist eine andere Betrachtung der Situation inmitten des Konflikts, wobei das Unbehagen auf dem Weg zur Verwirklichung der Entscheidung des ersten Troubadours ein Hindernis darstellt.

Die Worte des zweiten Troubadours, der nicht in den Krieg ziehen und das Lied nicht verlassen will, verfolgen die Erfahrungen, Normen, Ziele und Werte des ersten Troubadours, aber auch seine Erfahrung der Situation, in der er sich befindet. Die Konsequenzen der Situation für den ersten Troubadour sind das Auftreten von Misstrauen, Unsicherheit, ein Bedrohungsgefühl, das Gefühl des Drucks, der Dringlichkeit, aber auch das Gefühl, dass sich seine Aggression sogar noch mehr vergrößert, was zu ihrem gegenseitigen Konflikt mit Schwertern führt, und das ist die notwendige Suche nach einer Lösung, die auch Auswirkungen auf die Zukunft haben sollte. Das Ergebnis dieser Suche nach der Lösung sind ihre völlige Hilflosigkeit und der Zusammenbruch von beiden. Auf objektiver Ebene gibt es eine Distanzierung von der Situation des Krieges durch die Situation der gegenseitigen Nichtannahme der verschiedenen Meinungen, was zum Kampf bis zu ihrem Tod führt. Um sich von der apokalyptischen Krisensituation des Krieges, in der sie sich befinden, zu distanzieren, schaffen sie Mini-Krisensituationen, die zu ihrem Tod führten.

### **Krisen in *Den Albigensern***

Zusammenfassend lassen sich diese Krisen in *Den Albigensern* Lenaus als Entscheidungskrisen definieren, als Krisenunwissenheit und Unsicherheit, die mit einer bestimmten Art der Entscheidungsfindung endet.

Die Krise durch die Qual zeigt das Eintiefen der Figuren in die Situation, die sich vor der Figur selbst als problematisch zeigt und lenkt die Aufmerksamkeit der Figur auf Details, auf den Widerstand gegen die bisherige Art und Weise, die Realität der Figur selbst zu erfahren. Auf emotionaler Ebene beschreibt es eine Figur, die auf subjektiver Ebene von einer Krise betroffen ist und deren Verzweiflung zu Wut und zum Untergang führt. Auf objektiver Ebene gibt es eine Distanzierung von der Situation, und diese Distanzierung kann unterschiedlich sein: Flucht, Wahnsinn, Ablehnung, Selbstmord, Wechsel auf die Seite des Aggressors etc.

Lenaus Werk zeigt auch die Anhäufung von Krisensituationen, die geplant, vorhersehbar, aber auch völlig unerwartet sind: Das sind Situationen, die aus einem unerwarteten Ereignis, einem schmerzhaften Gemütszustand oder einem Konflikt entstehen, die einen veränderten Gemütszustand verursacht haben. Dies können auch Hindernisse auf dem Weg zu imaginären Zielen oder bei der Überwindung von Ereignissen sein, vor denen sich die Figuren befinden.

Es wird auch festgestellt, dass die Probleme, mit denen eine Gruppe oder ein Individuum konfrontiert ist, nicht mit den üblichen Lösungswegen gelöst werden können, an die die Charaktere gewöhnt sind, da die Situationen extremen, schicksalhaften Charakter haben. Dann gibt es eine Einengung der Möglichkeiten, die Realität um die Figuren herum zu erleben, es gibt Veränderungen im Wertesystem oder eine Abnahme der Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit.

Danach werden die Erfahrungen, Normen, Ziele und Werte hinterfragt, aber auch das Erleben der Situationen, denen die Charaktere begegnen. Die Folge ist das Auftreten von Zweifel, das Aufkommen von Unsicherheit, ein Gefühl der apokalyptischen Bedrohung, Druck, Dringlichkeit, aber auch das Gefühl, dass die Lösung notwendig ist und das Ergebnis dieser Lösung Auswirkungen auf die Zukunft hat (drei Punkte im Schlussgesang etc.)

Die Charaktere kämpfen mit Unbehagen. Es wird ein Ausweg aus einer Krisensituation gesucht, der schließlich 1. in einen vollständigen Rückzug und eine Distanzierung führt 2. in eine Mobilisierung der verbliebenen Kräfte, um eine Lösung der Situation zu finden, mündet, 3. zur Entwicklung bisher unbekannter Fähigkeiten zur Überwindung der Krise führt, und 4. im Zusammenbruch oder der völligen Hilflosigkeit und Ohnmacht endet. Bei all dem können diese beiden Beispiele die unterschiedliche Haltung von Dichtern und ihrer Poesie gegenüber der Krise und den Folgen für Kunst und Gesellschaft aufzeigen: Wenn Kunst und Kultur die Seite wählen, bekommt die Seite, auf der sich die Kunst befindet, destruktive Waffen in ihre Hände, während der Streit unter Dichtern in Krisenzeiten zum Schweigen oder zum Tod der Kunst im Allgemeinen führt. Es gibt eine Schwächung der Kultur und die Schwäche des Künstlers oder Kunst und Kultur im Allgemeinen führt zu einer allgemeinen Schwächung der Gesellschaft. Die Reaktion von Künstlern und Kunst auf die Krise ist ein Zeichen ihrer inneren und äußeren Abhängigkeit vom Zustand der Gesellschaft und nur die Befreiung der Künstler vom Einfluss der Krisenwirklichkeit der Gesellschaft könnte zu ihrem Fortschritt und ihrer Selbstständigkeit und damit zum Fortschritt in der Gesellschaft im Allgemeinen führen. Aus Lenaus Werk lässt sich jedoch schlussfolgern, dass die Gesellschaft

seiner Zeit diesen Erkenntnisstand nicht erreicht hat, und die Frage bleibt offen, ob dies bei der heutigen Gesellschaft der Fall ist oder ob solche Situationen jemals gelöst werden, womit Lenaus Krisendichtung zur apokalyptischen Krisendichtung wird.

### **Position und Funktion der apokalyptischen Krisendichtung Lenaus**

Um die Frage nach der Bedeutung und nach der Position und Funktion der apokalyptischen Krisendichtung Lenaus heute zu beantworten, ist es klar geworden, dass Lenau die Funktion seiner Dichtung anders verstand als die traditionelle apokalyptische Literatur. Es ist auffällig, dass der Autor die grotesken Visionen für seine Katastrophen- und Krisendarstellung gewählt hat.

Seine Dichtung sollte „mitten im alles verschlingenden Chaos“ (Kunert 25) keine Rolle beim Bejahen des katastrophalen politischen oder historischen Daseins spielen.

Sein Versepos ist auch darum delikat, weil es auch strukturell den Zustand seiner zeitgenössischen Situation ausdrückt. Sein Epos verzichtet auf die Verständlichkeit der Form oder deformiert sie zumindest, weil eine solche Thematik in einer solchen Erfahrungswirklichkeit strukturell nicht leicht verschlossen sein könnte, besonders nicht in der Form, in der auch die anerkannten und vertrauten Daseinsformen absterben. Sein Versepos hat mit dem Zerfallen seiner selbsteigenen Form darauf Antwort gegeben. Die Auswirkungen sind in der Tatsache ersichtlich, dass die einzelnen poetischen Bilder *Der Albigenser* fragmentarisch als Bruchstücke konzipiert und sehr schwer zu lesen sind. Die Konsequenz dessen ist auch das Verlieren des Publikums und die geringere Darstellung in den deutschsprachigen Literaturgeschichten (Kunert 17).

Lenau eröffnet für den heutigen Rezipienten seines Werks keine Hoffnung: Die biblische Art und Weise der Utopie nach der Apokalypse ist bei Lenau überhaupt nicht möglich (Jablowska 85–101), zumindest nicht für die Rettung der gesellschaftlichen Situation seiner Zeit (Kunert 90).

Kunert schreibt, dass der Glaube an das Rettende in letzter Minute [...] von der Erfahrungswirklichkeit zu oft widerlegt worden. So beschleicht uns der Verdacht, daß möglicherweise angesichts der heraufdämmernden, zumindest partialen Weltuntergänge die Literatur uns nicht mehr viel zu bieten vermag. Das Gedicht als Exerzitium des Sichverweigerns kann nur als mindere Kraft betrachtet werden, da es seine Wirkung unfreiwillig selbst beschränkt. (26–27)

Lenaus Vision der apokalyptischen Krisensituationen beginnt mit dem Ende der bisherigen mittelalterlichen Geschichte und endet mit dem Anfang der neuen geschichtlichen Situation z. B. in der Reformation: „Den Albigensern folgen die Hussiten / und zahlen blutig heim, was jene litten; / Nach Huß Ziska kommen Luther, Hutten, / Die dreißig Jahre, die Cevennenstreiter, / Die Stürmer der Bastille, und so weiter.“ (424) Die Vergangenheitsgeschichten sind sinnlos und unwichtig, weil die gegenwärtige Situation, in der sich die Gesellschaft des 19. Jahrhunderts befindet, der Vergangenheit ähnelt und sich die Frage stellt, ob das in Zukunft ähnlich sein wird.

Lenaus apokalyptische Vergangenheitsdarstellung könnte man auch anders deuten und das könnte in sein Versuch beinhalten, auf die Sinnlosigkeit seiner Gegenwart zu reagieren und dagegen zu protestieren und sich dem Ohnmachtsgefühl zu widersetzen, die Geschichte aus der Vergangenheit begreiflich und erkennbar zu machen, seine eigene Position in ihr und in seiner Gegenwart zu durchschauen, um zum Zustand der Vorbildlichkeit und Makellosigkeit in der Zukunft übergehen zu können.

Aber bei Lenau scheint der eigentliche Sinn des Geschichtsdenkens verloren gegangen zu sein. Durch die apokalyptischen Darstellungen ohne Glauben an den Fortschritt der vergangenen Epochen zeigt er Pessimismus in Bezug auf den Fortschritt in der Zukunft. Die Darstellung der neuen Zeitalter wurde von tödlichen Kriegsqualen in der Vergangenheit und Gegenwart beiseitegeschoben. In dem Sinne steht er den Darstellungen der Apokalypse in der Literatur der Gegenwart nah, wie das im folgenden Zitat erklärt wurde: „Haben ältere Epochen das Ende der Zeiten immer als ein relatives Ende verstanden, so erscheint der Gegenwart die Apokalypse als eine Zeit der endgültigen Zerstörung.“ (Grimm/ Faulstich/ Kuon 8)

Terminologisch betrachtet, wird die Apokalypse sehr oft mit der Antiutopie verwechselt. Eine solche Anwendung geschieht, weil sich die Kontexte, in denen die Apokalypse einst entstanden ist, geändert haben, z. B. der biblische oder der geschichtliche Kontext. Das Endzeitgefühl ist nicht selten eine Interpretation der Utopie (Jablkowska 85–101). Nach dieser Idee der Apokalypse beinhalten die apokalyptischen Werke das utopische Denken:

Die Idee der Apokalypse hat das utopische Denken seit seinen Anfängen begleitet, sie folgt ihm wie ein Schatten, sie ist seine Kehrseite, sie läßt sich nicht von ihm ablösen: ohne Katastrophe kein Millennium, ohne Apokalypse kein Paradies. Die Vorstellung vom Weltuntergang ist nichts als eine negative Utopie. (Enzensberger 225)

Es scheint, dass man Lenaus Apokalypse nicht als ein Kunstwerk betrachten könnte, das ein Bild des Zwei-Welten-Schemas darstellt, sondern dass es eine Gegenutopie ist, in der eine katastrophale Gesellschaftssituation beschrieben wird (Jablkowska 85 – 101). Lenau schildert, wie die gewohnten gesellschaftlichen Strukturen und das menschliche Leben an dem Hereinbrechen einer bisher nicht erkannten Krise zugrunde gehen könnten.

### **Lenaus Zukunftsoptimismus**

Im 20. und im 21. Jahrhundert ist dieselbe Traditionsentwicklung erkennbar, wie das auch bei Lenau verbildlicht wurde:

Schreckensszenarien gibt es schon in den Bildern von Bosch und Breughel, in den Jüngsten Gerichten, in den Höllendarstellungen und in den Versuchungen des Heiligen Antonius. Diese waren [...] eine Art 'Rahmenhandlung' zum biblischen Thema, welches sie mehr oder weniger aufwendig illustrierten, sie waren stets im Kontext eines heilsgeschichtlichen Programmes zu verstehen. Im 20. Jahrhundert löst sich dieser biblische Bezug, nicht mehr Dämonen und böse Geister sind die gefürchteten Mächte. Die biblische Apokalypse wird säkularisiert, der Weltuntergang findet ohne jegliche Anbindung an die Prophezeiungen der Johannesoffenbarung statt. Der Terminus apokalyptisch wird zum Synonym für endzeitlich. Der Bildtypus der apokalyptischen Landschaft beschreibt die künstlerischen Visionen einer untergehenden bzw. untergegangenen Welt. (Gassen 197–198)

Die Stelle aber, an der es im Werk Lenaus für die Zukunft noch eine Chance geben könnte, ist die Geschichte vom zweiten Troubadour, wobei Lenau zeigen will, dass die Kunst diejenige ist, die mahnt, dass man dem alten Bewusstseinszustand der Menschheit endlich ein Ende setzen muss: mit dem ständigen Gefühl des drohenden Unheils sollte man endlich Schluss machen. Diese neue Stimmung, dieses neue Selbstbewusstsein, das auch Lenau beschreibt, das auch in unserer Epoche besteht, hat sehr passend Günther Anders beschrieben:

Ob wir das Ende der Zeiten bereits erreicht haben, das steht nicht fest. Fest dagegen, daß wir in der Zeit des Endes leben, und zwar endgültig. Also daß die Welt, in der wir leben, nicht feststeht. [...] Möglich, daß es uns gelingt -auf ein schöneres Glück zu hoffen, haben wir kein Recht mehr - das Ende von neuem vor uns her zu schieben, den Kampf gegen das Ende der Zeit immer neu zu gewinnen, also die Endzeit endlos zu machen. Aber gesetzt selbst,

dieser Sieg gelänge uns, feststeht, daß die Zeit auch dann bliebe, was sie ist: nämlich Endzeit. (220–221)

Es scheint, dass Lenaus Dichtung auf den Zukunftsoptimismus verzichtet, was heißt, dass man infolge dieses Endzeitgefühls auf Hoffnung verzichten sollte, aber das ist nicht der Fall. Die Tatsache schon, dass er die ästhetisch gestaltete Darstellung, die künstlerische Form des Untergangs überhaupt geschrieben hat, erfüllt den Rezipienten mit Hoffnung, die stark mit dem Scheindefätismus Lenaus konkurriert:

„[...] Bilder [...] über den Weltuntergang kann es nur geben, weil die Welt nicht untergegangen ist.“ (Lamping 230)

Die Kunst versucht eigentlich die Gefährdung und Bedrohung, die in der Realität präsent ist, aufzuheben: „So retten die Schriftsteller die Welt vor dem endgültigen Ende. Es kommt nie so weit.“ (Stadelmeier 359)

Das Vorhersagen der Utopien des 19. und 20. Jahrhunderts haben sich nicht verwirklicht, so werden sich auch die Endzeitvorhersagen als Missverständnisse entblößen. Der Dichter ist kein Mahner oder Weissager, sondern ein Autor, der dem Rezipienten die Variationen seiner Welterfahrung und Erkenntnis übermittelt. Die literarischen Zukunftsprophezeiungen sind ein Ausdruck der Relativität.

Die Geschichtsphilosophie mit ihrer Geschichtsrationalisierung, deren Grundsätze nicht klar sind, sollte entkräftet sein. Lenau zeigt, dass die Hoffnung besteht. In dem Untergangsbild Lenaus, und dies auf verschiedenen Ebenen werden die alternativen Interpretationsmöglichkeiten eröffnet: in dem skurrilen, grotesken, in der biedermeierlichen Hinwendung zur Fantastik, im Rückzug ins Private, in der Restaurationszeit, in all diesen Potenzialen, die die Kunst und die Literatur durch das Fiktionalisieren eines Problems bieten. Das Kunstwerk selbst ist ein Beweis deren Existenz. Dass es ein Kunstwerk überhaupt gibt und dass ein Kunstwerk entsteht, ist die Hoffnung *per se*. Kiermeier-Debre sagt (223): „Wir sondern Literatur und Kunst ab. Wir amalgamieren das factum brutum und leisten uns ein Bewußtsein davon als schönen Schein. Ästhetisiert ist selbst die Apokalypse genießbar, der Untergang ein Vergnügen [...].“

In diesem Erwartungshorizont zwischen der Literatur und Kunst, ästhetischer und künstlerischer Darstellung der Endzeiten und der politischen und gesellschaftlichen Ernsthaftigkeit und Seriosität des Problems in der Realität der Habsburger Monarchie muss man das apokalyptische Krisenwerk Lenaus lesen und die

Interpretationsmöglichkeiten anbieten, die voreilend der gegenwärtigen literarischen Ästhetisierungen der Apokalypse sind.

Hier muss man auch die formale Gattungsfrage stellen. Ist ein Versepos die passende Form für die Untergangs- und Krisenvisionen Lenaus, unabhängig davon, ob Lenau den Untergang begrüßt oder ob er vor dem Untergang warnen wollte? Es scheint, dass ein Format hier nicht vorherrscht. Es werden sowohl Gedichte, Dramen, Romane und Erzählungen als auch philosophische Traktate darüber geschrieben, die das Ende sehr gegenwärtig machen (Stadelmeier, 362). Es scheint also, dass ein Versepos eine passende Form für das Untergangsthema bei der Krisenbezeichnung ist, die der Apokalypse in der Literatur noch ein ästhetisches Gesicht gibt.

### Literatur

- Anders, Günther. *Besuch im Hades, Ausschwitz und Breslau 1966. Nach 'Holocaust' 1979*. München: Beck, 1979.
- Deutsche Dichter, Leben und Werk deutschsprachigen Autoren vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Hrsg. Gunter E. Grimm und Frank Rainer Max. Stuttgart: Reclam, 1995.
- Enzensberger, Hans Magnus. *Politische Brosamen*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp, 1985.
- Gassen, Richard W. „Die apokalyptische Landschaft –eine Landschaft des 20. Jahrhunderts?“. *Apokalypse. Ein Prinzip Hoffnung? Ernst Bloch zum 100. Geburtstag*. Hrsg. Richard W. Gassen und Bernhard Holeczek. Heidelberg: Edition Braus, 1985, 197–199.
- Jablowska, Joanna. *Literatur ohne Hoffnung. Die Krise der Utopie in der deutschen Gegenwartsliteratur*. Wiesbaden: DUV, 1993.
- Kiermeier-Debre, Joseph. „'Diese Geschichte vom untergehenden Schiff, das ein Schiff und kein Schiff ist.' Hans Magnus Enzenbergers Komödie vom 'Untergang des Untergangs der Titanic'“. *Apokalypse. Weltuntergangsvisionen in der Literatur des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. Gunter E. Grimm, Werner Faulstich und Peter Kuon. Frankfurt/ Main: Suhrkamp, 1986, 222–245.
- Kunert, Günter. *Vor der Sintflut. Das Gedicht als Arche Noah*. Frankfurter Vorlesungen, München und Wien: Edition Akzente, 1985.
- Lamping, Dieter. *Die Komödie des Weltuntergangs. Eine Anmerkung zu Hans Magnus Enzenbergers Der Untergang der Titanic*. GRM. 2/37 (1987): 229–231.
- Lenau, Nikolaus. „Die Albigenser“. *Lenaus Werke*. Bd. 2. Hrsg. Carl Depp. Leipzig und Wien: Bibliographisches Institut, s.a. 333–424.
- Loos, Milan. *Dualist Heresy in the Middle Ages*. Prague: Academia, 1974.
- Mc Ginn, Bernard. *Visions of the End. Apocalyptic Traditions in the Middle Ages*. New York: Columbia University, 1998.

- Pfeiffer, K. Ludwig. „Apocalypse: It's Now or Never-Wie und zu welchem Ende geht die Welt so oft unter?“. *Sprache im technischen Zeitalter*. 83/ 15 (1982): 181–196.
- Schmidt-Bergmann, Hansgeorg. *Ästhetizismus und Negativität. Studien zum Werk Lenau*. Heidelberg: Carl Winter Universität Verlag, 1984.
- Stadelmeier, Gerhard. „End ohne Enden oder: Wie man Weltuntergänge überlebt. Es retten sich, wie sie können – die Schriftsteller“. *Apokalypse. Weltuntergangsvisionen in der Literatur des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. Gunter E. Grimm, Werner Faulstich und Peter Kuon. Frankfurt/ Main: Suhrkamp, 1986, S. 358–368.
- Vondung, Klaus. *The Apocalypse in Germany*. Übers. Stephen D. Ricks. Columbia: Missouri Press, 1988.

### APOCALYPTIC CRISIS IN NIKOLAUS LENAUS EPIC POEM *DIE ALBIGENSER*

Nikolaus Lenau's (1802–1850) *Die Albigenser* (1842) is one of the most important German-language political poems. *The Albigensians* is a religious epic poem dealing with the history of the Middle Ages. The culmination of this period comes in the crisis of the Crusades and the persecution of heretics. In the research to date, Lenau's *Albigensians* have been portrayed as those devoted to the worship of the spirit. In its rejection of the physical, this dualistic heresy had incalculable social consequences. One of these consequences was the overthrow of an established order, which Lenau himself shows as unjust in his epic poem. The rites of the Albigensians are not only religious but primarily political acts. The defense and explanation of the Albigensian doctrine represents a rebellion against the Catholic Church of the time, seen as morally degenerate and in the service of a detested monarchical power. The Cathars and their fate allow Lenau to express his own revolt aptly. In the famous final verses, the revolutionary line is drawn from the Albigensians through Hus and Luther to the "stormers of the Bastille, and so on". Thus, the political accusation points beyond the historical events of the crisis into one's own present and even into the future (Deutsche Dichter 430–431).

In this paper, Lenau is shown to transcend the religious, political, and social planes to form a commonly accepted universal idea. This article will address the idea that Lenau describes a time of crisis, to emphasize that with crises of this and/or a similar kind, a general upheaval of society and culture arises. The helplessness, defenselessness, and isolation of a group and/or an individual leads to a general dependency. Lenau depicts such a lack of freedom apocalyptically. The reaction to the existing reality and the consequence of crisis is the state of inner and outer dependence of the individual and the group, which is what first leads to the realization that independence and progress are in danger, which then leads to an apocalyptic vision of the future. Lenau's Albigensian poetry belongs to the tradition of German apocalyptic literature.

And not only that, but in his epic poem the ideas are also represented that will only appear later in contemporary literature.

In the previous investigations, it is emphasized that Lenau in *The Albigensians* refuses any kind of false reconciliation; he tries to cling to the possibility of a better life without forcibly extorting meaning from the catastrophes of history. The individual poetic images of the Albigensians, thirty-two in all, are conceived as fragments that, when put together, result in an image of an apocalyptic landscape of doom and crisis, in which only fields of corpses and rubble still have any meaning. *The Albigensians* are fragmentary, they oppose the appearance of a meaningful totality (Schmidt-Bergmann 145–146).

In his chapters, Lenau describes the bloody crimes of the crusade armies, the destruction of the entire Provençal culture, as in the chapter "Béziers", in which Lenau denounces the catastrophe of the burning of the city of Béziers (1209) and the murder of over thirty thousand people. In the chapter "A Battlefield" man seems to have been created to endure all imaginable suffering without meaning. In the hymn "The Rosary" Lenau describes how the survivors of a battle are blinded: "Only one eye is spared / so that he can be a guide for the others." (375) And then they were tied together to form a rosary. Between these depictions of the suffering groups, of the fields of corpses and rubble, there are lyrical episodes in which the suffering of individuals is described, such as that of "Jacques" who went mad and took the material from the dead on the battlefield for a huge "death gown" (384) collected for the "Antichrist" (384), the fate of Count Foix, the suffering of the "Girl of Labour" and the bitter lament of an old man in the penultimate part of the *The Albigensians*. In the chapter "Die Höhle" Lenau presented the essential elements of the heretical doctrine, which represents the rebellion against supposedly incontrovertible truths and authorities. On the other hand, silence is the last consequence of the extreme crisis, as in the song "Zwei Troubadour". The life story of the troubadour Fulco, who became "The Church's sleuth and hound. [ ...]" (346), shows another specific way of relating to this apocalyptic crisis.

If such apocalyptic visions as Lenau's visions in *The Albigensian* poem are an expression of crisis awareness, then in literature since the Middle Ages crisis awareness has reigned without interruption to the present day (Jablkowska 85–101). In the 19th century, in which Lenau was active, and especially in the late 19th century, according to Klaus Vondung, crisis awareness is presented as an apocalypse and that does not end in the 19th century. The visions of doom in literature are uninterrupted, fearful but also hopeful apocalyptic imaginations and predictions, about the expressionist literature of the 'twilight of humanity' and the emergence of the 'new man', about the apocalyptic interpretations of the First World War, the cultural pessimism or the apocalyptic utopias of the 1920s, via the apocalypse in the activism of National Socialism, the interpretations of the apocalypse of the Second World War after 1945, which merged almost seamlessly into the forewarning of the apocalyptic annihilation of a nuclear war, to the current forecasts or literary anticipations of the total destruction of the earth through nuclear war or through the spread of

environmental destruction (251). The literature of the 20th century and the art and literature of the 21st century often depict the end-time theme. The pandemic reality at the time of writing this paper could be added to this. The apocalypse is experiencing a kind of heyday in contemporary literature.

This opinion also emphasizes the idea that the interest in apocalyptic, which for centuries has been a typical phenomenon of world culture and especially of German-speaking culture, is still strongly present in literature because the threat of the annihilation of humanity cannot be overlooked. That is why Lenau's portrayal of the apocalyptic crisis in *The Albigensians* is so interesting and timely.

The origin of Lenau's apocalyptic visions has moved away from the Judeo-Christian framework. Lenau places the plot of his 19th-century epic poem in the Middle Ages in order to use the term apocalypse independently of the religious interpretation. His vision of the end carries the symbolism of an experience of the reality of the Habsburg monarchy, the Imperial-Royal Monarchy, which is inherently dualistic and expresses the tension of its time. This dualism, presented as the Albigensian dualism, is a split between deficiency and perfection. This split shows irony *par excellence*, because Lenau qualitatively interprets the scene, the characters, the values, the imagery and symbolism, the polarization that exists between the old and the new: the old is deficient, full of death, misery and pain; the new world should bring perfection, happiness, joy, and life, but it does not. The polarity should be moral: the old is corrupt and brings evil; the new world should be pure and good, but it is not.

For that matter, in the chapters "Fulco" and "Two Troubadours" in *The Albigensians*, two examples of the crisis behavior of an individual and a group are explained to show that Lenau in the 19th century stands in the tradition of apocalyptic crisis poetry, but also predicts total catastrophe, which is present in modern German apocalyptic literature and art and the role of the artist in such crisis situations.

The crises in *The Albigensians* of Lenau can be defined as decision crises, as crisis of ignorance and uncertainty that ends with a certain way of making decisions.

The crisis of agony shows the characters' immersion in the situation that presents itself as problematic to the character itself, and draws the character's attention to detail, his resistance to previous ways of experiencing the character's reality itself. On an emotional level, a character is described as the one affected by a crisis on a subjective level and whose despair leads to anger and downfall. On an objective level, there is a distancing from the situation, and that distancing can take various forms: flight, insanity, rejection, suicide, siding with the aggressor, etc.

Lenau's work also shows the accumulation of crisis situations that are planned, foreseeable, but also completely unexpected: these are situations that arise from an unexpected event, a painful state of mind or a conflict that causes an altered state of mind of the protagonists. These can also be obstacles on the way to imaginary goals or in overcoming events that the characters are facing.

It is also noted that the problems faced by a group, or an individual cannot be solved with the usual ways of solving that the characters are used to, since the situations are of an extreme nature. Then there is a narrowing of the possibilities of experiencing the reality around the characters, there are changes in the value system or a decrease in the ability to act and solve problems.

After that, the experiences, norms, goals, and values are questioned, but also the experience of the situations that the characters encounter. The result is the emergence of doubt, the emergence of uncertainty, a sense of apocalyptic threat, pressure, urgency, but also the feeling that the solution is necessary, and the outcome of that solution has implications for the future (three dots in the final chapter, etc.)

The characters struggle with uneasiness. A way out of a crisis is sought, which ultimately leads 1. to a complete retreat and distancing, 2. to a mobilization of the remaining forces to find a solution to the situation, 3. to the development of hitherto unknown abilities to overcome the crisis, and 4. to collapse or utter helplessness and powerlessness.

It seems that Lenau's *Apocalypse* could not be considered as a work of art depicting a picture of the two-world scheme, but as a *Antiutopia* describing a catastrophic social situation (Jablkowska 85–101). Lenau describes how the usual social structures could perish when a hitherto unrecognized crisis breaks into human life.

In the 20th and 21st centuries, the same development of tradition could be recognized as illustrated by Lenau.

In Lenau's work one could see an opportunity for the future, namely in the story of the second troubadour, whereby Lenau wants to show that art is the one that warns that one must finally put an end to the old state of consciousness of mankind: the permanent feeling of impending doom should finally have an end. This new mood, this new self-confidence, which also exists in our epoch, was described very appropriately by Lenau.

Lenau's depictions of the three troubadours are examples of the different attitudes of poets and their poetry towards the crisis and its consequences for art and society: First, when art and culture choose sides, the side the art is on gets destructive weapons into their hands, while in times of crisis disputes among poets lead to the silence or death of art in general. There is a weakening of culture and the weakening of the artist or art and culture in general leads to a general weakening of society. The reaction of artists and art to the crisis is a sign of their internal and external dependence on the state of society, and only the liberation of artists from the influence of the crisis reality of society could lead to their progress and independence, and thus to progress in society in general.

However, a strong social criticism can be read from Lenau's work, that the society of his time has not reached this level of knowledge and the question remains open whether this is the case with today's society or whether such situations can ever be solved, making thus Lenau's crisis poetry to an apocalyptic Crisis poetry.

It seems that Lenau's poetry dispenses with optimism about the future, which means that hope should be dispensed with because of this end-time feeling, but this is not the case. Lenau shows that there is hope. The artwork itself is proof of its existence. That there is a work of art at all, and that a work of art is created is the hope *per se*.

In this horizon of expectations between literature and art, aesthetic and artistic representation of the end times and the political and social seriousness and seriousness of the problem in the reality of the Habsburg monarchy, one must read Lenau's apocalyptic crisis work and offer possibilities of interpretation that are ahead of the current aestheticization of the apocalypse.

Here, one must also pose the formal question of the genre. Is an epic poem a suitable form for Lenau's visions of the End and crisis, regardless of whether Lenau welcomed the fall of humanity or whether he wanted to warn of its downfall? It seems that one format does not prevail here. Poems, dramas, novels, and stories as well as philosophical treatises are written about it, which make the visions of the end very present (Stadelmeier, 362). So, it seems that an epic poem is a suitable form for the doomsday theme in the description of the crisis, which also gives the apocalypse a new aesthetic face in literature.

**Keywords:** crisis, apocalypse, epic poem, Nikolaus Lenau, Albigensians

## **SOZIALE ISOLATION IN DER KRISE IN *IWEIN* HARTMANN'S** **VON AUE**

Luka *Planinić*, Universität Zadar, [lplaninic@unizd.hr](mailto:lplaninic@unizd.hr)

Original research paper

DOI: 10.31902/fll.41.2022.4

UDK: 821.112.2-31.09

**Abstract:** Die soziale Isolation und die räumliche Distanzierung, die zu den Maßnahmen der Eindämmung der gegenwärtigen Corona-Pandemie gehören, haben trotz ihrer Notwendigkeit bei vielen Menschen Gefühle der Einsamkeit und Verzweiflung ausgelöst. Dieses Phänomen ist auch in der Literatur des Mittelalters vorzufinden, und zwar im Artusroman *Iwein* Hartmanns von Aue, in dem die Isolation des gleichnamigen Ritters von der Gesellschaft dargestellt wird. Die bisherigen Forschungen dieses Artusromans legen ihren Fokus vor allem auf die Untersuchung des Wahnsinns und der Schuld Iweins während seiner Isolation. Dieser Beitrag erweitert aber den Blick auf die Forschung dieses Themas, denn hier werden die Funktion und die Bedeutung der Isolation, Einsamkeit und Marginalisierung Iweins mit Bezug auf die Krise, die er vor und während dieser Isolation erlebt, analysiert, interpretiert und kritisch betrachtet. Das Thema wird also im Kontext der mittelalterlichen Literatur mit Bezug auf geschichtliche Ereignisse und gesellschaftliche Strukturen des Hochmittelalters erforscht. Aufgrund dessen trägt dieser Beitrag zur Forschung der sozialen Isolation und ihrer Auswirkungen in einer Krise im Rahmen der Literaturwissenschaft, Geschichte und Politik bei.

**Schlüsselwörter:** Isolation, Erkrankung, Genesung, Krise, Iwein, Einsamkeit, Marginalisierung

### **Einleitung**

Das Thema der Krise ist seit Kurzem in zahlreichen Forschungen vertreten, denn mit dem Auftreten der COVID-19 Pandemie ist die ganze Welt plötzlich in eine große Krise geraten. Hier wird aber nicht die Rede von einer ökonomischen oder wirtschaftlichen Krise sein, sondern von der Krise eines Individuums, das zu einer ritterlichen und höfischen Gesellschaft des Mittelalters gehört. Dieser Beitrag widmet sich der Forschung der sozialen Isolation des Protagonisten in einer Krise am Beispiel von *Iwein* Hartmanns von Aue. Es handelt sich um einen Artusroman, der um 1203 entstanden ist und der die Abenteuer des gleichnamigen Ritters der Tafelrunde wiedergibt. Im Werk sind zahlreiche mittelalterliche Themen wie Kampf um Ehre, Treue, ritterliche Pflichten und Tugenden, Herausforderungen, mythische und

fantastische Bestien u. Ä. vertreten. Unter ihnen befindet sich auch die in der Literaturwissenschaft oft geforschte Heldenkrise, die durch soziale Isolation und psychische Erkrankung bzw. durch das wahnsinnige Benehmen des Ritters dargestellt wird.

Es kann die Deutungshypothese aufgestellt werden, dass in diesem Artusroman die soziale Isolation dem Protagonisten bei der Überwindung der Heldenkrise hilft, anstatt ihn daran zu hindern. Zur Überprüfung dieser Hypothese wird die Darstellung der Isolation Iweins interpretiert und in Bezug auf seine Erkrankung und Genesung im Rahmen einer Krise analysiert und kritisch hinterfragt. Darüber hinaus werden auch die Funktion und die Darstellung der Isolation im Kontext der damaligen Ritter- und Hofgesellschaft betrachtet. Dieser Beitrag versucht somit, die folgenden Fragen zu beantworten: Wie wird die soziale Isolation Iweins in der Krise dargestellt und welche Rolle spielt diese Isolation während der Krise hinsichtlich seiner Erkrankung und Genesung? Was ist der Unterschied zwischen Isolation, Einsamkeit und Marginalisierung in diesem Artusroman?

In diesem Sinne wird die Krise im Rahmen der Literatur und Literaturwissenschaft erforscht und zugleich mit sozialer Isolation in Verbindung gebracht. Am Beispiel dieses Artusromans wird also die Krise Iweins vor und während seiner Isolationsphase erforscht und angesichts der Bewältigung von Herausforderungen (physischen und psychischen), Einsamkeit, Verzweiflung und sogar Wahnsinn betrachtet und interpretiert. Zudem ist es wichtig zu erwähnen, dass bei bisherigen Forschungen dieses Artusromans meistens die Themen wie die Frage der Schuld oder des Wahnsinns Iweins im Mittelpunkt standen.<sup>1</sup> Vor allem wird der Wahnsinn Iweins während seiner Isolation untersucht, entweder im Kontext der Krankheiten wie bei Christine Saygin (35-60) oder z. B. in Bezug auf die Abenteuer und die Funktion des Wahnsinns in der Version Chrétien und Hartmanns dieser Geschichte wie bei Wolfgang Mohr (71). Saygin (59) geht beispielsweise davon aus, dass der Wahnsinn Iweins vom Autor zur Kennzeichnung der Erkrankung Iweins erschaffen wurde und als „Alternative zum Suizid“ gilt. Saygin (59) erklärt außerdem, dass der Wahnsinn „[...] vielleicht auch die Möglichkeit dem Ritter bietet, sich letztlich doch zu rehabilitieren [...]“.

In diesem Beitrag wird aber davon ausgegangen, dass die Isolation Iweins eine entscheidende Rolle in der Erkrankung und Genesung Iweins spielt und dass sein Wahnsinn als ein Symptom dieser Isolation interpretiert werden kann. Auf diese Weise wird seine Episode des

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu beispielsweise Le Sage (1982), Mohr (1971) oder Wehrli (1969).

Wahnsinns im Zusammenhang mit seiner Isolation und nicht unabhängig voneinander betrachtet.

### Die Vernichtung der Ehre

In der Handlung des Romans wird der Wahnsinn Iweins als Verlust des Frohsinns und Verstandes beschrieben: „[...] der jâmer nâch dem wîbe, / die benâmen sînem lîbe / vil gar vreude und den sin.“ (Hartmann, V. 3213-3215).

Der Anfang dieses wahnsinnigen Zustands stimmt ungefähr mit dem Anfang der Isolation Iweins überein – nachdem seiner Frau Laudine klar wurde, dass sich Iwein nicht an ihre Abmachung gehalten hatte, wurde die Ehre von beiden verletzt. Laudine trifft also die Entscheidung, sich von Iwein auf ewig zu trennen, um keine weitere Schande ertragen zu müssen. Ihre Botin, Lunete, spielt wieder die Rolle des Vermittlers, aber diesmal muss sie das Ehepaar trennen, somit wird ein Kontrast in Anbetracht des ersten Treffens von Laudine und Iwein gebildet, denn damals sind sie genau durch die Fügung Lunetes ein Ehepaar geworden. An dieser Stelle in der Handlung beginnt die Isolationsphase Iweins, was in den folgenden Versen deutlich wird:

„nâch einem dinge jâmert in, / daz er wære etewâ / daz man noch wîp enweste wâ / und niemer gehôrte mære / war er komen wære.“ (Hartmann, V. 3216-3220).

Mit dem Phänomen der Isolation wird oft das Gefühl der Einsamkeit in Zusammenhang gebracht. Eine Definition von Einsamkeit bietet Walter Haug (1), der sich mit dem Thema der Einsamkeit des epischen Helden in Werken wie *Parzival* Wolfram von Eschenbachs, *Gregorius* Hartmanns von Aue oder *Tristan* Gottfrieds von Straßburg befasste. Laut Haug (1) wäre es besser, den Begriff Einsamkeit zu meiden und stattdessen einen anderen Terminus mit der Bedeutung von „Eingebundensein in eine Gesellschaft“ zu verwenden. Einen solchen gibt es aber laut ihm in der deutschen Sprache noch nicht. Unentbehrlich für seine Definition ist also die Opposition zwischen der Gesellschaft und dem Individuum sowie das Maß, in welchem eine Person in eine Gesellschaft eingebunden ist oder anwesend erscheint.

Darüber hinaus muss an dieser Stelle auch die Isolation definiert werden. Eine Definition der Isolation findet man in der Literatur bei Albrecht Classen (14) und zwar am Beispiel der Figur von Heinrich aus „Dem armen Heinrich“ Hartmanns von Aue. Classen (14) definiert die Isolation als den Rückzug aus der Gesellschaft wegen der Vorbereitung [Heinrichs] auf den kommenden Tod. Classen (14) erklärt weiterhin, dass sich die (psychische und physische) Lage Heinrichs in dieser

Isolation nicht verändert, denn seine Isolation ist eng mit seiner Krankheit verknüpft und da diese unheilbar zu sein scheint, hilft ihm die Isolation nicht bei der Bewältigung dieser Krise.

Der offensichtliche Unterschied zwischen der Lage Heinrichs und Iweins liegt in der Tatsache, dass Heinrich an einer körperlichen und widerwärtigen Krankheit leidet, Iwein dagegen an einer psychischen Störung. Zudem offenbart sich die Krankheit Iweins erst während seiner Isolation, was bei Heinrich nicht der Fall ist. Heinrich begibt sich in Isolation, da er schon krank ist. Die Isolation symbolisiert aber für die beiden Protagonisten einen Ausgang aus einer schändlichen Situation bzw. die beiden begeben sich in Isolation, weil sie in eine Krise geraten sind und die Schande der verlorenen Ehre nicht mehr ertragen können.

Obwohl die Begriffe Einsamkeit und Isolation sehr ähnlich sind, lässt sich die Definition der Einsamkeit von Haug (1) nicht in den Kontexten von Heinrich oder Iwein als Einsamkeit, sondern eher als Isolation einsetzen, denn das von Haug (1) definierte Maß, in dem jemand in eine Gesellschaft eingebunden ist, lässt sich genau an Symptomen wie Einsamkeit oder Verzweiflung erkennen. Demzufolge wird in diesem Beitrag also die Abwesenheit des von Haug (1) definierten „Eingebundenseins in eine Gesellschaft“ als soziale Isolation betrachtet und die zuvor erwähnte Einsamkeit wird als ein mögliches Symptom der sozialen Isolation angesehen.

Dass Gefühle der Einsamkeit und Verzweiflung während einer Isolation erweckt werden können, wird am Beispiel der gerade erwähnten Isolation Heinrichs klar (vgl. Classen, 2013: 14). Hier ist aber vor allem die Rede von Iwein und an seinem Beispiel lässt sich beobachten, dass das Gefühl der Einsamkeit nicht unbedingt durch soziale Isolation ausgelöst werden muss. Sein erster Trieb nach der Vernichtung seiner Ehre war es, allein zu sein. Dabei wird er jedoch nicht einsam, da er sich bewusst von der Gesellschaft isoliert hat, um die unangenehmen Gefühle, die aufgrund seiner verletzten Ehre ausgelöst wurden, leichter ertragen zu können. Es wird also klar, dass Iwein in diesem Fall ein Bedürfnis nach der Isolation hat, um die Bürde der Schande, die seiner Entfremdung folgt, leichter tragen zu können.

Es lässt sich auch die Frage stellen, ob Iwein diese Schande verdient hat, jedoch ist die Schuld Iweins eine sehr umstrittene Frage in der Literaturwissenschaft (vgl. Le Sage, 1968: 100), auf die hier nicht direkt eingegangen wird. In *Iwein* betrachtet man, wie sich der Ritter „verrittet“ und somit die Balance zwischen ritterlichen Pflichten und privatem Leben verliert, indem sich *untriuwe* in seinen Taten

widerspiegelt. Diese Straftat Iweins lässt sich zudem als das komplette Gegenteil der Straftat Erecs verstehen.<sup>2</sup>

Bezüglich ihrer Missetaten stellen Erec und Iwein zwei gegenüberstehende Extreme des ritterlichen Handelns und Verhaltens dar, die von der Rittergesellschaft verachtet werden. Zugleich wird aber dadurch gezeigt, dass es diesen Rittern schwerfällt, das Gleichgewicht bezüglich der Anweisungen des ritterlichen Kodex zu halten. Damit wird möglicherweise auf die Fehlerhaftigkeit und Mangelhaftigkeit des Kodex und der Gesellschaft hingewiesen. Der Beleg dafür wäre vor allem die Tatsache, dass keiner der beiden Ritter die Grenze zwischen dem ritterlichen Dienst und dem Privatleben kennt. Salmon (556) behauptet, dass man diese Interpretation der Ritter Hartmanns als eine Kritik betrachten sollte, die Hartmann an der höfischen Gesellschaft, dem König Artus und den Rittern übt. In jedem Fall lässt sich aber die Darstellung des Ehrverlusts und der Schande in *Ereck* und *Iwein* als eine Auseinandersetzung Hartmanns mit den Problemen und Schwierigkeiten betrachten, auf die junge Ritter in der mittelalterlichen Hofgesellschaft stießen (vgl. Salmon, 1974: 556). Unabhängig von der Schuld oder Unschuld dieser Ritter kann hier festgestellt werden, dass beide große Schande und den Verlust der *êre* wegen jeweiliger Missetaten erlitten haben.

Nun wird diese Schande infrage gestellt, denn sie wird den Rittern seitens der Gesellschaft vorgeworfen, d. h., dass die gesellschaftlichen Erwartungen und Konventionen, sowie die Tradition, nach der ein Ritter sein Leben richtet, den Verlust der Ehre als Schande bestimmen, was von Iwein als ein unangenehmes Gefühl wahrgenommen wird. Gegen gesellschaftliche Normen zu verstoßen, heißt für Iwein, gegen die Tafelrunde zu verstoßen und seine Freunde zu verlieren und dieser Gedanke wird dann für ihn unerträglich. Aus diesem Grund taucht der ertümliche Trieb auf, sich von dieser Gesellschaft bzw. von diesem Gefühl der unerträglichen Schuld zu distanzieren. Das lässt sich an der folgenden Stelle in der Handlung erkennen:

„ern ahte weder man noch wîp, / niuwan ûf sîn selbes lîp. / er stal  
sich / swîgende dan / (daz ersach dâ nieman) / unz daz er kam vür

---

<sup>2</sup> In Hartmanns „Erec“ handelt es sich um den gleichnamigen Ritter, der seine ritterlichen Pflichten zugunsten der Liebe aus den Augen verliert, was Hartmann als „verligen“ bezeichnet: „Êrec wente sînen lîp / grôzes gemaches durch sîn wîp. / die minnete er sô sêre / daz er aller êre / durch si einen verphlac, / unz daz er sich sô gar verlac, / daz niemen dehein ahte / ûf in gehaben mahte.“ (Hartmann, V. 2966-2973)

diu gezelt / ûz ir gesihte an daz velt. / dô wart sîn riuwe alsô grôz /  
daz im in daz hirne schôz / ein zorn unde ein tobesuht, / er brach  
sîne site und sîne zuht / und zarte abe sîn gewant, / daz er wart blôz  
sam ein hant. /sus lief er über gevilde / nacket nâch der wilde.“  
(Hartmann, V. 3225-3235).

### **Splitternackt durch die Wildnis**

Die Isolation Iweins von der Gesellschaft ist zugleich seine Rückkehr in das Urtümliche bzw. in die ihm angeborene Natur. Er gibt seinen Trieben nach, die ihn dazu zwingen, nach Sicherheit und Gemütlichkeit in der Isolation zu suchen. Diese innere Natur lässt sich als das beschreiben, was jedem Menschen angeboren ist, was aber im Fall Iweins wegen äußerer Faktoren (wie Gesellschaft, Erwartungen, Normen, Tradition usw.) unterdrückt wird. Es handelt sich um animalische und wilde Bedürfnisse, die ihn dazu zwingen, unkontrolliert zu handeln, was auch am Beispiel der Szene, in der er sich die Kleider vom Leib reißt und sich entblößt, zu erkennen ist.

Symbolisch wird er damit die Fesseln des Hofes und der Tafelrunde, sowie die negativen Gefühle und die Schande los und somit beginnt die Phase des Wahnsinns. Dieser Wahnsinn wird in der Handlung nicht ausführlich erklärt oder begründet. Stattdessen wird mithilfe von Ausdrücken wie „der tôre“, oder „der unwîse“ der neuentstandene Zustand Iweins beschrieben. Da er beispielsweise „nacket nâch der wilde lief“ (vgl. Hartmann, V. 3236-3238), wird er als ein Wahnsinniger, der im Wald herumläuft, dargestellt: „der ie ein rehter adamas / rîterlîcher tugende was, / der lief nû harte balde / ein tôre in dem walde.“ (Hartmann, V. 3257-3260). Zudem wird beschrieben, wie er ungeschickt mit Pfeil und Bogen jagen geht und das Essen auf eine primitive Art und Weise zubereitet, was alles dazu beiträgt, dass seine neue Lebensweise als eine wilde, ungezähmte und letztlich wahnsinnige Lebensart dargestellt wird. Es lässt sich auch bemerken, dass bisher in der Handlung die Gedanken Iweins und die der anderen Figuren an mehreren Stellen geschildert wurden, in diesem wahnsinnigen Zustand Iweins werden seine Gedanken aber völlig unterdrückt. Der Leser (oder der Zuhörer) bekommt keinen Einblick mehr in die Gedanken des Helden, denn diese werden aufgrund der starken, urtümlichen Triebe wie Hunger oder Durst eingeschränkt. Tatsächlich könnte man sagen, dass der Ritter handelt, als wäre er betäubt und seine Gedanken und sein Verstand scheinen fast ins Koma gefallen zu sein: „als in der hunger bestuont, / sô teter sam die tôren tuont: / in ist niht mêre witze kunt / niuwan diu eine umbe den munt.“ (Hartmann, V. 3266-3270).

Die Betäubung des Verstandes Iweins wird während seiner Isolationsphase von den anderen Figuren als Wahnsinn wahrgenommen. So haben diejenigen, denen er begegnet, Angst vor ihm und halten ihn für einen Narren. Aufgrund dessen könnte man diesen wahnsinnigen Zustand Iweins als eine vorübergehende psychische Erkrankung oder Störung definieren. Doch dabei ist problematisch, dass eine psychische Erkrankung selten vorübergehend ist und sich mit einer magischen Salbe nicht einfach heilen lässt, wie in der Handlung dargestellt. Da die mittelalterliche Wahrnehmung von Krankheiten, Seuchen und psychischen Störungen außerdem stark durch den Aberglauben und Glauben geprägt wurde, wundert es nicht, dass sich die Erkrankung und die Heilung Iweins nicht allmählich verfolgen lassen. Er ist plötzlich wahnsinnig bzw. krank und auf dieselbe Art und Weise wird er später geheilt werden, durch Magie und ohne Begründung.

### **Der Irre und die Krise**

Diese Krankheit ist also nichts anderes als eine Krise bzw. eine Heldenkrise, die Iwein überwinden muss. Laut Vollmann (237) ist „der klassische arthurische Held krisenfällig, und das ist seine Stärke.“ Das ist auch der Fall bei Iwein, der stärker als je zuvor aus der Krise in die Gesellschaft zurückgekehrt ist. Es lässt sich bemerken, dass Hartmann von Aue auf eine schon bekannte Weise die Krise des Helden in die Geschichte einleitet, die der sog. *Doppelwegstruktur* entspricht, denn die Krise stellt den Wendepunkt der Handlung nach diesem Strukturmodell dar.<sup>3</sup> Ähnlich wie in seinem Werk „Der arme Heinrich“ gerät der Ritter in eine Krise, die durch verschiedene Faktoren wie Krankheit (Heinrich), Verletzung der Ehre (Iwein) oder Begehung einer schweren Sünde (Gregorius) ausgelöst wird. Abgesehen davon, wird eine Heldenkrise ausgelöst, bietet sie dem Ritter seine Rettung und die Stärkung seiner Kräfte, damit er weitere, schwierigere Herausforderungen überwinden kann. Der Grund für die Erscheinung einer Heldenkrise ist aber allen diesen Helden gemeinsam – wenn eine große Diskrepanz zwischen moralischen Werten und Weltanschauungen des Helden und den Erwartungen und Normen der Gesellschaft, der dieser angehört, entsteht, kommt es zu einer Krise. Da für die Versöhnung dieser Diskrepanz immer eine Veränderung erforderlich ist, kann der Ritter nicht mehr in der Gesellschaft, deren Normen und Tradition er nicht mehr entspricht, bleiben und deswegen

---

<sup>3</sup> Vgl. zum Thema der Doppelwegstruktur im Artusroman Autoren wie Wolfzettel (2011) oder Schmid (2011).

isoliert er sich meistens. In diesem Fall isoliert sich Iwein von dem Hof und der Tafelrunde, denen er nicht mehr angehören kann, da er nicht ehrenvoll ist und somit nicht mehr der Vorstellung eines Ritters der Tafelrunde entspricht. Bei der Gestaltung der Heldenkrise verwendet Hartmann ein Vorbild, das als der Ausgangspunkt aller Vorstellungen von einem Ritter einer Rittergesellschaft gilt – am Artushof gilt der König Artus als das Vorbild aller Ritter. In Bezug auf Iwein<sup>4</sup> gilt jedoch der Ritter Gawein als sein Vorbild. Im Vergleich zu Iwein ist Gawein ein makelloser, prächtiger und „formvollendeter“ Ritter (vgl. Hartmann, V. 2715). Die hier als Vorbilder für den Protagonisten geltenden Figuren haben zwei wichtige Funktionen – einerseits dient das Vorbild dem Protagonisten als eine Art Motivation, was ihn antreibt, immer besser bezüglich seines ritterlichen Verhaltens und seiner Ritterpflichten zu sein. Da in diesem Fall Gawein als das Vorbild für Iwein gilt, versucht Iwein von Gawein zu lernen, um ihn zu beeindrucken und damit seine Tapferkeit, Ehre und Stärke unter den Rittern der Tafelrunde und dem König Artus zu beweisen. Andererseits stellt Gawein als ein Vorbild einen Kontrast zu Iwein dar. Er verkörpert also alle ritterlichen Tugenden, nach denen sich Iwein sehnt bzw. die auch er als Ritter verkörpern sollte. Darauf wird im folgenden Beispiel angespielt:

„her Gâwein was der höfchste man / der riters namen ie gewan: /  
engalt er sto, daz was im leit; / wan er alle sîn arbeit / im ze dienste  
kêrte, / wier im sînen prîs gemêrte.“ (Hartmann, V. 3037-3042).

Aufgrund dessen spiegelt diese Beziehung die Unerfahrenheit und die Unvollkommenheit Iweins im Vergleich zu Gawein wider. Dadurch gewinnt man einen deutlichen Einblick in die Unterschiede zwischen einem idealen und unerreichbaren Ritterbild, nach dem Iwein strebt, und zwischen einem realen Ritterbild, das den Weg Iweins zum Rittertum darstellt. Wenn diese zwei Ritterbilder miteinander kollidieren, kommt es zum Zweikampf zwischen Iwein und Gawein, der den Höhepunkt der Handlung bildet und zugleich das Ende der *aventure* Iweins ankündigt. Folglich stellt Gawein die letzte Prüfung der Tapferkeit und Tüchtigkeit Iweins dar, denn er sei als der stärkste und der tüchtigste Ritter dargestellt, den Iwein im Zweikampf bezwingen muss,

---

<sup>4</sup> Bei Wolfram von Eschenbachs „Parzival“ spielt Gawein auch die Rolle des Vorbilds für den unerfahrenen Ritter Parzival. König Artus gilt in den beiden Fällen eher als eine Verkörperung der ritterlichen Vollkommenheit, die den anderen Rittern zwar unerreichbar ist, sie aber immer wieder dazu motiviert, nach ihr zu streben.

um seinen Stand in der Ritter- und Hofgesellschaft zu festigen (Sinka 472, 487).<sup>5</sup>

### Der Wahnsinn einer Gesellschaft

Wenn die Mitglieder einer Rittergesellschaft nicht dem Rittervorbild entsprechen, dann werden sie womöglich auch marginalisiert. Das ist auch der Fall bei Iwein, dessen zuvor erwähnte, neue, ungezähmte und wilde Lebensweise von seiner Hofgesellschaft als *wahnsinnig* wahrgenommen wird. Auf diese Weise wird er allmählich von der Hofgesellschaft marginalisiert. Auffahrt (340) definiert die Marginalität als:

ein soziologisches Modell für Menschen, die *am Rande* der Gesellschaft leben, die also ausgeschlossen sind von den Privilegien derer, die die Gesellschaft bestimmen (das ist nicht unbedingt die Mehrheit einer Gesellschaft). Sie haben dementsprechend eine andere Sicht auf die Lebenswelt und entwickeln eigene Werte.

Der Unterschied zwischen Marginalisierung und Marginalität liegt also darin, dass die Marginalisierung den Prozess und die Marginalität das Resultat dieses Prozesses bezeichnet. Crewe (121) fügt zum Thema der Marginalität in der Literatur hinzu, dass dieses Phänomen im Rahmen der dekonstruktivistischen Theorien von Jacques Derrida unbedingt die Begriffe „center“ und „margin“ (Zentrum und Rand) gegenüberstellt. In Bezug auf den Artusroman kann man feststellen, dass der Artushof zusammen mit dem König Artus und samt aller Ritter das Zentrum der höfischen Gesellschaft und laut Wolfzettel (4) sogar das Zentrum der Welt darstellt. Darüber hinaus lässt sich die Marginalität im Artusroman als ein Konzept der Darstellung von Figuren definieren, die sich entweder am Artushof (im Zentrum der Gesellschaft) oder außerhalb des Hofes (am Rande der Gesellschaft), befinden. Hinsichtlich der früher erwähnten Definition von Auffahrt (340) lässt sich die Figur von Iwein als ein Individuum am Rande der Gesellschaft betrachten, das sich nach „seiner Sicht auf die Lebenswelt“ von dem Zentrum seiner Gesellschaft bzw. von dem Artushof unterscheidet.

Die Isolation muss man nicht unbedingt als Marginalisierung betrachten, wenn man davon ausgeht, dass man sich bewusst in die Isolation begibt. Dementsprechend stellt sich die Frage nach dem

---

<sup>5</sup> Die Figur von Gawein wird in der Literaturwissenschaft bezüglich ihrer Rolle und Funktion sowohl in *Iwein* Hartmanns von Aue, als auch in anderen Artusromanen des Hochmittelalters erforscht. Vgl. dazu Autoren wie Sinka (1981), Harms (1963) oder Sacker (1961).

Unterschied zwischen Marginalisierung und Isolation: man kann sich selbst von der Gesellschaft isolieren und sich später dieser oder jener Gesellschaft erneut anschließen. Wenn man aber marginalisiert und ins Abseits geschoben wird, dann wird man nicht nur isoliert (also physisch von allen anderen entfernt), sondern auch als unwichtig betrachtet und verliert die Kontrolle über seinen Status in der Gesellschaft. Der Grund für die Marginalisierung liegt vor allem in der Frage, wie nützlich eine Person für eine Gesellschaft bzw. in diesem Fall für eine Hof- und Rittergesellschaft ist. Wenn ein Mitglied auf irgendeine Art und Weise für diese Gesellschaft von Nutzen sein kann, dann steht dieses Mitglied nicht im Abseits. Dies muss nicht unbedingt eine negative Konnotation haben, denn die Rittergesellschaft, sowie zahlreiche andere Gesellschaften, funktionieren dank mehrerer Individuen, die als ein Ganzes funktionieren und zu den gleichen oder zumindest ähnlichen Zielen beitragen. Die Mitglieder, die nicht mehr zu dieser oder jener Gesellschaft beitragen können oder möchten, werden aus der Gruppe ausgeschlossen und marginalisiert. Solche Mitglieder einer Gesellschaft können nicht dazu beitragen, dass die Gesellschaft gut vorankommt und deswegen werden sie als „nutzlos“ gekennzeichnet. Am Beispiel Heinrichs sieht man, dass der Protagonist selbst im Voraus erkannt hat, dass er seiner Gesellschaft nicht mehr von Nutzen sein kann und sich aus diesem Grund für die Isolation entschieden hat. Bei Iwein betrachtet man eine Situation, in der der Protagonist nicht ertragen kann, dass seine Gesellschaft ihn als ein unwürdiges Mitglied betrachtet und deswegen isoliert er sich von ihnen, bevor er ausgeschlossen wird.

Das Problem mit der Marginalisierung liegt aber in der Tatsache, dass die Rittergesellschaft nicht daran arbeitet, denjenigen, die ihr nicht mehr von Nutzen sind, zu helfen. Stattdessen werden diese Mitglieder aus der Gesellschaft ausgeschlossen oder verlassen, sodass sie die Unterstützung der anderen Mitglieder nicht mehr genießen. Bei Iwein und auch in den anderen mittelalterlichen Artusromanen wie „Der arme Heinrich“, „Parzival“, oder „Gregorius“ erkennt man aber Beispiele von marginalisierten Protagonisten, die während einer Krise ihre Stärke gefunden haben, sich wieder einer Gesellschaft anzuschließen, indem sie z. B. ihre verletzte Ehre wieder aufgebaut haben. Dass alle marginalisierten Mitglieder einer Gesellschaft dazu fähig wären, nach diesem Muster eine solche Stärke zu manifestieren und sich selbst vor der Vergessenheit zu retten, scheint aber unwahrscheinlich.

Nach der Isolation und der Einsamkeit kann man sich also sehnen, jedoch sehnt sich niemand nach Marginalisierung. Dies erkennt man am Beispiel des Waldmenschens, der ganz am Anfang der Handlung erwähnt wird. Dieser Waldmensch, auch „der ungehiure“ bzw. Unhold genannt,

wird von Kalogrenant und von Iwein bei der ersten Begegnung als ein wildes und unmenschliches Geschöpf wahrgenommen. Aus ihrer Perspektive, d. h. aus der Perspektive der Ritter der Tafelrunde und des Artushofes wird der Waldmensch als eine wahnsinnige und seltsame Bestie wahrgenommen, denn er ist von der Rittergesellschaft marginalisiert. Auf ähnliche Weise löst Iwein nun solche Reaktionen bei den anderen aus, wenn sie ihm begegnen. Mit anderen Worten hat er sich aus der Rolle des Ritters der Tafelrunde in die Rolle eines dem Waldmenschen ähnlichen Wahnsinnigen hineinversetzt. Mit der ersten Begegnung von Iwein und dem Waldmenschen wird also möglicherweise auf die künftige Transformation Iweins angespielt. Was er damals als wild und unmenschlich an diesem Waldmenschen erkannt hat, wird ihm bald nicht nur bekannt, sondern zugehörig sein. Auf die gleiche Weise wird Iwein jetzt aus der Perspektive der Ritter der Tafelrunde und der Hofgesellschaft als der Irre betrachtet, denn er hat die Eigenschaften, die ihn einmal menschlich machten, verloren. Seine Menschlichkeit wird zwar nicht von dieser Gesellschaft bestimmt, sie wird aber von ihr beurteilt, weswegen er der Vorstellung der Menschlichkeit des Artushofes nicht mehr entspricht. Das damalige „adamas“ des Artushofes wird also nun „der tôte“ genannt.

Was also der Wahnsinn Iweins genannt wurde, ist tatsächlich der Wahnsinn des Artushofes und der Tafelrunde. Der Wahnsinn einer ganzen Gesellschaft, die einen Ritter dazu zwingt, sein ganzes Urwesen neu zu erfinden, damit er wieder den gesellschaftlichen Normen und Vorbildern entspricht. Bezüglich dieser Gesellschaft behauptet Sacker (5-6), dass der König Artus als eine passive und schwache Figur und die Ritter der Tafelrunde als nutzlose Mitglieder dieser Gesellschaft dargestellt werden. Des Weiteren erklärt Sacker (8), dass die Darstellung des ritterlichen Zweikampfs und des Gewinns der *êre* durch den Mord des Gegners eigentlich Symptome einer Gesellschaft in der Krise sind, die nach einem mangelhaften Kodex lebt, den niemand hinterfragt. Aus dieser Perspektive lassen sich dann die Ereignisse und die Transformation Iweins während der Isolation als eine Kritik betrachten, die Hartmann an den Fehlern in der mittelalterlichen Gesellschaft und dem Ritterkodex mithilfe von Ironie übt.

Durch diese Transformation in der Isolation wird aber nicht nur Iwein geheilt, sondern auch seine Gesellschaft, deren Fehler und Mangel dank der Heilung Iweins ans Licht kommen. Auf seinen Abenteuern nach der Isolation erkennt Iwein, dass er in seinem Kern immer ein Ritter war und dass es ihm angeboren ist, anderen zu helfen, an Turnieren teilzunehmen oder um Ehre zu tjostieren, was alles zu den ritterlichen Pflichten gehört:

„der troum hât mir mîn reht benomen: / swie gar ich ein gebûre  
bin, / ez turnieret al mîn sin. / mîn herze ist mînem lîbe unglîch: /  
mîn lîp ist arm, daz herze rîch,“ (Hartmann, V. 3572-3576).

Die Tafelrunde erkennt dann auch, dass Iwein immer ritterliche Tugenden wie Treue und Ehre besaß und trotz der Verletzung seiner eigenen und der Ehre von Laudine nie sein Urwesen bzw. seinen wahren Zweck aus den Augen verloren hat.

Obwohl Iwein also seine Krise erfolgreich überwunden hat, kann man bemerken, dass in diesem vermutlich letzten Artusroman Hartmanns von Aue, etwas Neuartiges in der Überwindung der Heldenkrise eingeführt wurde. Das ist die Isolation Iweins und die Rolle der Isolation bei der Überwindung der Krise. Die zuvor erwähnten Helden haben immer in der Isolation den Ausgang aus einer schwierigen oder unerträglichen Situation gesucht. Dies ist auch bei Iwein der Fall, aber im Unterschied zu den erwähnten Helden, dient ihm seine Isolation als ein Schutzschild gegen gesellschaftliche Erwartungen und Urteile, sodass er seinen wahren Zweck und seine innere Natur in der Isolation inmitten des Chaos und des Gleichgewichts der Natur neuentdecken konnte.

In dem Sinne spiegelt sich auch der wissenschaftliche Beitrag dieser Forschung in der Tatsache wider, dass die Isolation als Mittel zur Überwindung der Krise in dem Artusroman erforscht wurde. Außerdem ergibt sich aus der Analyse, dass Hartmann nicht nur die Krise Iweins, sondern auch die Krise der hochmittelalterlichen Hof- und Rittergesellschaft schildert und die Fehlerhaftigkeit ihrer Normen und Regeln kritisiert.

### **Schlussfolgerung**

Die Tafelrunde und der König Artus erkennen den Ritter Iwein wieder als einen treuen, ehrenhaften und mutigen Ritter an, jedoch erst nachdem er alle Herausforderungen überwunden hat, die nach seiner Isolation vor ihm lagen. In diesem Sinne schildert das Werk auch eine gesellschaftskritische Dimension, die sich vor allem auf die gesellschaftliche Doppelmoral und den Verlust der Identität des Individuums innerhalb einer Gesellschaft bezieht. Diesen Schluss hat Iwein aber schon früher gezogen, als er seine Isolation abgebrochen hat und selbst erkannt hat, dass die ritterlichen Tugenden schon in seiner Natur liegen, auch wenn seine Gesellschaft dies vorübergehend nicht erkannt hat. Aufgrund dessen lässt sich die Einstellung der Hofgesellschaft zu Iwein während seiner Isolation eher als eine

Behinderung auf seinem Weg zur Heilung beschreiben. Die Isolation dagegen hat für Iwein den Wert eines Heilmittels.

Letztendlich verschwindet auch die Krise, die Iwein bisher erfuhr, denn die im Vorfeld entstandenen Unterschiede zwischen seinen und den Erwartungen der Hofgesellschaft werden vereint. Dabei war die Funktion der Isolation tatsächlich, Iwein ein sicheres Gebiet zu bieten, in dem er geheilt werden konnte, ohne durch äußere Faktoren oder Einflüsse behindert zu werden. Seine Betäubung während der Isolation diente ihm also als ein Schutzschild gegen Gefühle der Einsamkeit, Verzweiflung oder Scham. Da es in der Wildnis keine Erwartungen, Fehler, Schande oder Missetaten gibt, hilft ihm seine Isolation dabei, sich wieder mit seiner inneren Natur zu vereinen und das Gleichgewicht in seinem Leben zu finden. Die Kraft der Isolation liegt also nicht in der Einsamkeit, sondern in der Reflexion während der Einsamkeit, die es einem ermöglicht, sich selbst zurück ins Gleichgewicht zu bringen, weit weg von den Störungen des alltäglichen Lebens. Letzten Endes ist man auch heutzutage aufgrund der COVID-19 Pandemie aus dem Gleichgewicht geraten. Jedoch hat diese Pandemie ans Licht gebracht, dass man sogar jetzt, vielleicht mehr als je zuvor, wieder Kontakt mit sich selbst und mit der eigenen Natur dank der Isolation aufnehmen kann.

#### Literaturverzeichnis

- Auffarth, Christoph. „Liminalität/Marginalität.“ *Metzler Lexikon Religion: Gegenwart — Alltag — Medien*, Ed. Christoph Auffarth et al., Stuttgart: J.B. Metzler, 2005. 872-872.
- Classen, Albrecht. „Herz Und Seele in Hartmanns von Aue ‘Der Arme Heinrich’ Der Mittelalterliche Dichter Als Psychologe?“ *Mediaevistik*, 14 (2001): 7–30.
- Crewe, Jonathan. „Defining Marginality?“ *Tulsa Studies in Women’s Literature*, 10.1 (1991): 121–30.
- Harms, Wolfgang. *Der Kampf mit dem Freund oder Verwandten in der deutschen Literatur bis um 1300*. (Sonderdr. ed., Medium aevum; 1). München: Eidos, 1963. 127-135.
- Haug, Walter. „Die Einsamkeit Des Epischen Helden Und Seine Scheiternde Sozialisation. Zur Anthropologie Eines Narrativen Musters.“ *Zeitschrift Für Deutsches Altertum Und Deutsche Literatur*, 128.1 (1999): 1–16.
- Le Sage, David. „‘Âne Zuht’ or ‘Âne Schuld’? The Question of Iwein’s Guilt.“ *The Modern Language Review*, 77.1 (1982): 100–13.
- Margit M. Sinka. „‘Der Höfischste Man’: An Analysis of Gawein’s Role in Hartmann von Aue’s Iwein.“ *MLN*, 96.3 (1981): 471–87.
- Mohr, Wolfgang. „Iweins Wahnsinn: Die Aventure Und Ihr ‘Sinn.’“ *Zeitschrift Für Deutsches Altertum Und Deutsche Literatur*, 100.1/2 (1971): 73–94.

- Sacker, Hugh. „An Interpretation of Hartmann's Iwein.“ *The Germanic Review: Literature, Culture, Theory*, 36.1 (1961): 5-26.
- Salmon, Paul. „‘Âne Zuht’: Hartmann von Aue’s Criticism of Iwein.“ *The Modern Language Review*, 69.3 (1974): 556–61.
- Saygin, Christine. *Heilung in hochmittelalterlichen epischen Werken um 1200*. Hamburg: Diplomica Verlag, 2009.
- Schmid, Elisabeth. „Weg mit dem Doppelweg. Wider eine Selbstverständlichkeit der germanistischen Artusforschung“. *Erzählstrukturen der Artusliteratur: Forschungsgeschichte und neue Ansätze*, Ed. Friedrich Wolfzettel und Peter Ihring, Berlin, New York: Max Niemeyer Verlag, 2011. 69-86.
- Vollmann, Justin. „Krise des Individuums – Krise der Gesellschaft. Artusroman und Artushof in der Krone Heinrichs von dem Türlin“ *Artushof und Artusliteratur*, Ed. Matthias Däumer, Cora Dietl and Friedrich Wolfzettel, Berlin, New York: De Gruyter, 2010. 237-252.
- Von Aue, Hartmann. *Erec: Mittelhochdeutscher Text Und Übertragung*. Frankfurt: Fischer, 1997.
- Von Aue, Hartmann. *Iwein*, Berlin, Boston: De Gruyter, 2021.
- Wehrli, Max. „Iweins Erwachen“. *Geschichte, Deutung, Kritik*. Ed. Maria Bindschedler, Paul Zinsli, Bern: Francke Bern, 1969. 62-78.
- Wolfzettel, Friedrich. „Doppelweg und Biographie“. *Erzählstrukturen der Artusliteratur: Forschungsgeschichte und neue Ansätze*, Ed. Friedrich Wolfzettel und Peter Ihring, Berlin, New York: Max Niemeyer Verlag, 2011. 119-142.
- Wolfzettel, Friedrich. „Der Artushof: ideale Mitte oder problematische Idealität“ *Artushof Und Artusliteratur*. Ed. Matthias Däumer et al., Berlin/New York: De Gruyter, 2010. 3-21.

### **SOCIAL ISOLATION IN A CRISIS IN HARTMANN VON AUE’S IWEIN**

This article investigates the social isolation of the protagonist in a crisis using the example of *Iwein* by Hartmann von Aue. It is an Arthurian novel written around 1203 which depicts the adventures of the knight Iwein of the Round Table. The novel embodies various medieval topics such as the struggle for honour, loyalty, knight’s duties and virtues, challenges, mythical and fantastic beasts, etc. Among these subjects, there is also the so-called crisis of a hero, which is represented by social isolation and mental illness, i. e. by the knight’s insane behaviour. Thus, the depiction of Iwein's isolation will be interpreted, analysed and critically evaluated in relation to his illness and recovery in the context of the crisis. In addition, the function and the representation of this isolation in regard to the knighthood and court society of the time will also be examined. Therefore, this article attempts to answer the following questions: How is Iwein's social isolation depicted during his crisis and what role does this isolation play during the crisis in terms of his illness and recovery? What is the difference between isolation, loneliness and marginalisation in this novel?

The crisis will be examined in the context of literature and literary studies and at the same time with reference to the social isolation. Using the example of this Arthurian novel, the crisis of the protagonist before and during the period of isolation will be analysed and interpreted with regard to overcoming challenges (physical and psychological), loneliness, despair and even madness. The previous research of this Arthurian romance focused mainly on topics such as the question of Iwein's guilt or madness. Especially, it is Iwein's phase of madness during his isolation that most of these works investigate, either in the context of illnesses as shown by Christine Saygin (35-60) or, for example, in relation to the adventures and the function of madness in Chrétien's and Hartmann's version of this story as shown by Wolfgang Mohr (71). Saygin (59), for example, assumes that Iwein's insanity was created by the author to characterize Iwein's illness and is considered to be an "alternative to suicide". Saygin (59) also explains that madness "... perhaps also offers the knight the possibility of ultimately redeeming himself [...]".<sup>6</sup>

In this paper, however, it is assumed that Iwein's isolation plays a crucial role in Iwein's illness and recovery and that his madness can only be interpreted as a symptom of this isolation. In this way, his insane episode is observed in relation to his isolation and not separately. The beginning of Iwein's state of madness matches approximately the beginning of his isolation - after his wife Laudine realized that he had not kept his end of their agreement, therefore their honour was violated. So Laudine makes the decision to part with Iwein forever, in order to avoid any more shame. At this point in the plot, Iwein's isolation phase begins, as described in the following verses: „nâch einem dinge jâmert in, / daz er wære etewâ / daz man noch wîp enweste wâ / und niemer gehôrte mære / war er kômen wære.“ (Hartmann, V. 3216-3220)

The phenomenon of isolation is often associated with the feeling of loneliness. Walter Haug (1), who deals with the subject of loneliness of the epic hero in works such as *Parzival* by Wolfram von Eschenbach, "Gregorius" by Hartmann von Aue or *Tristan* by Gottfried von Straßburg, offers his own definition of loneliness. According to Haug (1), it would be better to avoid the term loneliness and instead use another term meaning "belonging to a society"<sup>7</sup>. Besides loneliness, one must also offer here a definition of the term isolation. Albrecht Classen (14) defines isolation using the example of Heinrich, Hartmann von Aue's Arthurian novel of the same name, as the withdrawal from society because of [Heinrich's] preparation for the coming death. In this paper, the absence of "being included in a society"<sup>8</sup> as defined by Haug (1) is considered as social isolation, and the aforementioned loneliness as yet another symptom of social isolation. Classen (14) also explains that Heinrich's (mental and physical) state does not change during his isolation, because it is closely linked to his illness and since the latter seems to be incurable, the isolation does not help him to overcome the crisis.

---

<sup>6</sup> Own translation.

<sup>7</sup> Own translation.

<sup>8</sup> Own translation.

The obvious difference between Heinrich and Iwein lies in the fact that Heinrich suffers from a physical and disgusting illness, while Iwein suffers from a mental disorder. Moreover, Iwein's illness reveals itself only during his isolation, which is not the case with Heinrich. For both protagonists, however, the isolation symbolises an exit from a shameful situation, i. e. they choose isolation because they were experiencing a crisis and can no longer bear the shame of the lost honour.

Iwein's isolation from the society also symbolises his return to his innate nature. He gives in to primordial urges that forces him to seek safety and comfort in isolation. As a matter of fact, these are somewhat animalistic and wild needs that force him to act uncontrollably, as seen in the scene where he rips off his clothes and exposes himself. In a symbolic manner, he thus gets rid of the shackles of the court and the Round Table, as well as the negative feelings and the shame, and only then does his phase of madness truly begin. It can also be noted that up to this point in the plot, Iwein's thoughts and those of the other characters have been described and commented by the narrator on several occasions. However, in Iwein's state of insanity his thoughts are completely suppressed. The reader (or the listener) no longer gets glimpses into the hero's thoughts as they are restricted by strong, primal urges such as hunger or thirst. In fact, it could be said that, the knight acts as if he was stunned and his thoughts and mind were frozen in a coma-like state: „als in der hunger bestuont, / sô teter sam die tôren tuont: / in ist niht mêre witze kunt / niuwan diu a umbe den munt.“ (Hartmann, V. 3266-3270)

Since the medieval perception of diseases, epidemics and mental disorders was strongly influenced by people's superstitions and beliefs, it is not surprising that Iwein's illness and healing cannot be traced gradually. He suddenly became insane, that is, sick and in the same way will he later suddenly be cured, by magic and without further explanation.

Hence, his illness represents nothing more than a crisis, or a heroic crisis to be exact, that Iwein has to overcome. According to Vollmann (237), “the classic Arthurian hero is a crisis-prone and that is his strength.”<sup>9</sup> Moreover it can be observed that Hartmann von Aue introduces the hero's crisis into the story in an already familiar manner which corresponds to the so-called *double path structure*, because the crisis represents the turning point of the plot according to this structural model. Similar to his work *Poor Heinrich*, the knight falls into a crisis that is triggered by various factors that vary from illness (Heinrich), violation of honour (Iwein) to committing a serious sin (Gregorius). Aside from how the hero's crisis is triggered, it offers the protagonist his salvation by empowering him, so that he is able to overcome in future more difficult challenges. However, the reason for the occurrence of a heroic crisis is common to all these knights – when a large discrepancy between the knight's moral values or philosophies of life and the expectations and norms of the society emerges, a crisis occurs. Since this discrepancy requires a change in order to be reconciled, the knight can no longer remain in the society whose

---

<sup>9</sup> Own translation.

norms and traditions he does not conform to anymore, and this will often result in knight's isolation. In this case, Iwein isolates himself from the court and the Round Table, which he can no longer be a part of. In developing the heroic crisis, Hartmann uses a role model that is considered as the starting point of all ideas about a knight in a knightly society – at the court of King Arthur, it is Arthur himself who serves as a role model for all knights.

If the members of a knightly society do not conform to the knightly role model, they may also be marginalized. This is the case with Iwein, whose previously mentioned new, untamed and wild way of life is perceived as *insane* by the court society. Consequently, he becomes gradually marginalized from this society. However, his isolation need not be considered marginalization if one assumes that Iwein has deliberately distanced himself from society. Auffahrt (340) defines marginality as: "a sociological model for people who live *on the margins* of society, that is, who are excluded from the privileges of those who determine society (this is not necessarily the majority of a society). Accordingly, they have a different view of the living world and develop their own values."<sup>10</sup> The difference between marginalization and marginality here lies in the fact that marginalization refers to the process and marginality refers to the result of that process. Crewe (121) adds on the topic of marginality in literature that this phenomenon necessarily juxtaposes notions of "center" and "margin" in the context of Jacques Derrida's deconstructionist theories. In relation to the Arthurian novel, it can be stated that the Arthurian court, together with King Arthur along with his knights, represents the center of courtly society and, according to Wolfzettel (4), even the center of the world (Wolfzettel 4). Furthermore, the marginality in the Arthurian novel can be defined as a concept of representing characters who are either in Arthur's court (at the center of society) or outside the court (at the margins of society). Regarding the aforementioned definition of Auffahrt (340) Iwein can be seen as an individual on the margins of society who is considered different from the center of his society or from the Arthurian court by "his view of the living world".

The reason for the marginalization lies above all in the question of how useful a person is for the society, or in this case for the court society and for the Round Table. Using Heinrich as an example, it can be seen that the protagonist himself recognized beforehand that he could no longer be of use to his society and for this reason he opts for isolation. With regard to Iwein, a situation is shown where the protagonist cannot bear that his society sees him as an unworthy member. Therefore, he isolates himself from others before they can exclude him from the society and marginalise him.

This can be seen in the example of the forest man, who was mentioned at the very beginning of the story and whom first Kalogrenant and then later Iwein encounter, while searching for the magic fountain. From the perspective of the knights of the Round Table, the forest man is perceived as a mad and a strange beast, also marginalized by the chivalric society. Similarly, it is now Iwein who

---

<sup>10</sup> Own translation.

evokes such reactions from others when they meet him. In other words, he has shifted from the role of the knight of the Round Table to the role of a lunatic resembling the forest man. What he once perceived as wild and inhuman about the forest man will not only be known but also inherent to him. In the same way, Iwein is now seen as a madman from the perspective of the knights of the Round Table and the court society, for whom he has lost the qualities that used to make him human. Even though his humanity is not determined by this society, it is judged by it, which is why he no longer conforms to the idea of humanity at the court of King Arthur.

Hence, what was considered to be the madness of Iwein is actually the madness of the Arthurian court and the Round Table. The madness of an entire society that forces a knight to reinvent his very essence, so that he could once again conform to the norms and role models of this society. Regarding that society, Sacker (5-6) argues that King Arthur is portrayed as a passive and weak figure and the Knights of the Round Table as useless members of this society. Furthermore, Sacker (8) explains that the depiction of the knightly duel and the winning of the *êre* through the murder of the opponent are actually symptoms of a society in crisis that lives by a flawed code that no one questions. Thus, the events and the transformation of Iwein that occur during his crisis can be seen as an ironical depiction of Hartmann's critique of a flawed medieval society and the knightly codex.

Even though, Iwein successfully overcame his crisis, it can be observed that, in what was probably Hartmann von Aue's last Arthurian novel, a novelty in overcoming the heroic crisis was introduced. This is precisely Iwein's isolation and its role in overcoming the crisis. When it comes to healing his sickness, the isolation is a novelty in the structuring of the heroic crisis in medieval literature. The heroes mentioned earlier always sought an exit from difficult or unbearable situations in isolation and this is also the case with Iwein, but unlike them, Iwein uses the isolation as a shield against societal expectations and judgments, which allows him to rediscover his true purpose and inner nature in the isolation amidst the chaos and the balance of nature.

The Round Table and King Arthur recognize the knight Iwein as a loyal, honourable, and courageous knight, but only after he had overcome all the challenges that were set before him after his isolation. In this respect, the novel also portrays a socio-critical dimension, which primarily refers to social double standards and the loss of identity of the individual within a society. Because of this, the court's attitude to Iwein during his isolation can rather be described as a hindrance on his path to recovery, while the isolation, on the other hand, has the value of a remedy for Iwein. In the end, the crisis that Iwein experienced up to this point in the plot disappears and the aforementioned discrepancy between his expectations and those of the court society is reconciled. In fact, the function of the isolation was to provide Iwein with a safe area in which he could heal without being hindered by outside factors or influences. His numbness during this isolation served as a shield against feelings of loneliness, despair, or shame. Since there are no expectations, mistakes, shame or misdeeds in the wilderness, his isolation helps him reconnect with his inner

nature and find balance in his life. Thus, the power of isolation does not lie in the loneliness, but in the reflection of the solitude, which allows the individual to rebalance themselves, far from the disruptions of everyday life. After all, even today, because of the COVID-19 pandemic, things are out of balance. However, this pandemic has brought to light that even now, perhaps more than ever, one has the possibility to reconnect with oneself and with one's nature due to the isolation.

**Keywords:** isolation, illness, recovery, crisis, Iwein, loneliness, marginalisation



**Translationswissenschaft**

**Translation Studies**



## SLOWENISCHE KINDER- UND JUGENDLITERATUR IN DEUTSCHER ÜBERSETZUNG VON 1921 BIS 2020

*Julija Rozman, Universität Ljubljana, julija.rozman@ff.uni-lj.si*

*Tanja Žigon, Universität Ljubljana, tanja.zigon@ff.uni-lj.si*

*Adriana Mezeg, Universität Ljubljana, adriana.mezeg@ff.uni-lj.si*

Original research paper

DOI: 10.31902/flil.41.2022.5

UDK: 811.163.6.035:811.112.2.035

**Abstract:** Die Erforschung von Übersetzungsströmen aus dem Slowenischen in andere Sprachen wurde bis dato mehr oder weniger vernachlässigt und stand nicht im Fokus der Translationsforschung. Das gilt auch für das Sprachpaar Slowenisch-Deutsch. Die bisherigen Recherchen befassten sich überwiegend mit ausgewählten Kapiteln aus der Übersetzungsgeschichte, diskutierten slowenisch-deutsche und deutsch-slowenische kulturelle Wechselbeziehungen und untersuchten einzelne literarische Übersetzungen ins Slowenische oder umgekehrt. Ferner wurden in der Vergangenheit diverse Übersetzungsbibliografien erstellt, die sich entweder auf Übersetzer und Übersetzerinnen, Autoren und Autorinnen der slowenischen Ausgangswerke oder auf verschiedene literarische Gattungen konzentrierten. Die einzige Bibliografie der literarischen Übersetzungen aus dem Slowenischen ins Deutsche wurde 2006 herausgegeben, doch ist sie heute überholt und muss sowohl vervollständigt als auch neu interpretiert werden. Es wird aus den genannten Gründen im Beitrag versucht, ein Segment aus der übersetzerischen Tätigkeit für das Sprachpaar Slowenisch-Deutsch in den vergangenen hundert Jahren (1921–2020) zu beleuchten. Das Augenmerk richtet sich dabei auf die Übersetzungen der Kinder- und Jugendliteratur aus dem peripheren Slowenischen in die nach Heilbron zentral positionierte deutsche Sprache. Da sich Slowenien in den kommenden Jahren als Gastland sowohl auf der Buchmesse in Frankfurt (2023) als auch auf der Kinder- und Jugendbuchmesse in Bologna (2024) präsentiert, wird in den letzten Jahren mehr aus dem Slowenischen ins Deutsche übersetzt als in den Jahrzehnten davor. Im Hinblick auf die beiden großen Veranstaltungen wird im Beitrag versucht, anhand der zum Zwecke der vorliegenden Untersuchung neuerstellten Bibliografie der literarischen Übersetzungen die Frage zu beantworten, ob und in welchem Maße die Kinder- und Jugendliteratur in der Vergangenheit übersetzt wurde, in welchen Zeitabschnitten die Zahl der übersetzten Werke gestiegen bzw. zurückgegangen ist und welche Faktoren darauf am meisten Einfluss nahmen.

**Schlüsselwörter:** Kinder- und Jugendliteratur, Prosawerke, slowenische Autoren und Autorinnen, Übersetzungen, deutsch-slowenische Kulturbeziehungen, historischer Hintergrund

### **Einleitung und Fragestellung<sup>1</sup>**

Im vorliegenden Beitrag stehen die Übertragungen der slowenischen Kinder- und Jugendliteratur ins Deutsche im Mittelpunkt. Dafür gibt es drei Gründe. Erstens, obwohl die übersetzte Literatur für Kinder und Jugendliche im Allgemeinen einen großen Anteil in der Verlagsbranche weltweit darstellt (Prodanović Stankić und Begonja 2021, 332), steht eine detaillierte Analyse zu den übersetzten slowenischen Kinder- und Jugendbüchern noch aus. Zweitens, Deutsch wurde gewählt, da der slowenische Sprachraum wegen der regen kulturhistorischen, politischen und wirtschaftlichen Kontakte seit Jahrhunderten am engsten mit dem deutschsprachigen Raum verbunden ist. Mehr als sechs Jahrhunderte, vom Ende des 13. Jahrhunderts bis 1918, gehörte das heute slowenische Territorium zum Habsburgerreich. Erst nach dem Ersten Weltkrieg wurde es Teil des neugegründeten Königreichs der Serben, Kroaten und Slowenen, das ab 1929 Königreich Jugoslawien und nach dem Zweiten Weltkrieg Sozialistische Föderative Republik Jugoslawien hieß (detailliert dazu Hösler 2006). Als 1991 die slowenische Unabhängigkeit erklärt wurde, gehörten Deutschland und Österreich wie auch die Schweiz zu den ersten europäischen Staaten, welche die unabhängige Republik Slowenien anerkannt haben, was sicherlich zu der schnelleren Stabilisierung und Etablierung des neuen Staates führte und gute zwischenstaatliche Beziehungen zur Folge hatte. Drittens nahmen durch Jahrhunderte die deutsche Sprache und Literatur durch Übersetzungen ins Slowenische einen großen Einfluss auf die Entwicklung der slowenischen Schriftsprache, Fachterminologie wie auch auf die Entstehung neuer literarischer Formen und Gattungen (Kocijančič Pokorn 2008; Žigon, Almasy, und Lovšin 2017; Maček 2018; Žigon 2020). Deutsch als Fremdsprache spielt auch heute noch eine wichtige Rolle im slowenischen Dasein: Es wird gleich nach dem Englischen als zweite Fremdsprache in den Schulen unterrichtet und ist die zweithäufigste Ausgangs- bzw. Zielsprache, aus der literarische Werke ins Slowenische bzw. aus dem Slowenischen übersetzt werden (Zlatnar Moe, Strsoglavac, und Žigon 2017, 172; JAK 2019, 24).

---

<sup>1</sup> Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprogramms Interkulturelle literaturwissenschaftliche Studien (P6-0265) entstanden, das von der Slowenischen Forschungsagentur finanziert wird.

Was die Übersetzerische Tätigkeit für das Sprachpaar Slowenisch-Deutsch betrifft, steigt in den letzten Jahren die Zahl der Übersetzungen aus dem Slowenischen ins Deutsche besonders schnell. Bereits 2019 hob die damalige Direktorin der slowenischen Buchagentur, Renata Zamida, in einem Interview hervor, dass vor dem Hintergrund der Frankfurter Buchmesse innerhalb von gut zwei Jahren, das heißt von 2017 bis Herbst 2019, mehr aus dem Slowenischen ins Deutsche übersetzt wurde als in den zehn vorangegangenen Jahren zusammen (Izgoršek 2019, 4). Dabei stellen die Übertragungen der Kinder- und Jugendliteratur unter den übersetzten Werken einen großen Anteil dar. Die Bezeichnung Kinder- und Jugendliteratur wird im Weiteren als diejenige Literatur verstanden, die hauptsächlich von Erwachsenen für Kinder und Jugendliche geschrieben und veröffentlicht wird (Knowles und Malmkjær 1996, 2; Lathey 2006, 16–18). Zahlreiche Experten sind sich jedoch einig, dass sich der Fokus bei der Kinder- und Jugendliteratur primär zwar an Kinder und Jugendliche richtet, dass jedoch die Erwachsenen als sekundäres Zielpublikum zu verstehen sind, denn sie entscheiden darüber, was veröffentlicht und gekauft wird (Lathey 2006, 17).

Im Beitrag werden die Fragen beantwortet, wie viele Werke für Kinder und Jugendliche in verschiedenen Zeitepochen aus dem Slowenischen ins Deutsche übersetzt wurden, zu welchen Zeitpunkten im untersuchten Zeitraum von hundert Jahren (1921 bis 2020) die Übersetzerische Tätigkeit besonders rege war und welche Umstände einen besonders großen Einfluss auf den Umfang der übersetzten Werke nahmen. Es werden zuerst die theoretische Grundlage, der Forschungsstand und die methodologische Vorgehensweise erläutert, im analytischen Teil folgen die Darstellung, Analyse und Interpretation der gesammelten quantitativen Daten, schließlich werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf weitere Forschungen geboten.

### **Theoretische Vorüberlegungen und der Forschungsstand**

Die internationale Verbreitung von Literatur hängt laut Sapiro (2008, 158) hauptsächlich von den Übersetzungen ab. In diesem Sinne sind Übersetzungen von zentraler Bedeutung für alle interkulturellen Beziehungen (Ožbot 2012, 14), denn durch übersetzte Werke eröffnen sich erstens neue Horizonte, zweitens gewinnt man einen subtileren Einblick in die literarische Produktion des Landes bzw. der Sprachgruppe, aus der die Ausgangstexte kommen, und drittens lernt man die Ausgangskultur besser kennen. Im soziologischen Sinne stellen somit Übersetzungen „eine Funktion der sozialen Beziehungen zwischen Sprachgruppen“ dar (Heilbron 2000, 10), wobei Machtverhältnisse

zwischen verschiedenen Sprachgruppen die politischen, ökonomischen und kulturellen Beziehungen reflektieren (Sapiro 2008, 159; Hertwig 2020, 6) und neben der geografischen Nähe der Ausgangs- und Zielkulturen das Ausmaß und die Art der Übersetzungsströme zwischen den jeweiligen Sprachen mitbestimmen. Nach Heilbron (1999, 2000, 2008, 2010) nehmen Sprachen in diesem Sinne im internationalen Übersetzungssystem verschiedene Positionen ein, die von der Zahl der aus einer bestimmten Sprache übersetzten literarischen Werke abhängen. Das Englische, aus dem am meisten übersetzt wird, gilt als hyperzentrale Sprache, Französisch und Deutsch sind zentrale Sprachen, mit jeweils 10 bis 12 % Anteil auf dem globalen literarischen Markt, zu der dritten Gruppe gehören die halbzentralen bzw. semi-peripheren Sprachen wie Spanisch, Italienisch, Dänisch, Schwedisch, Polnisch oder Tschechisch, während zu der letzten Gruppe alle anderen Sprachen zählen, die als periphere bezeichnet werden und zu denen auch das Slowenische zählt. Übersetzungen aus diesen Sprachen stellen auf dem literarischen Weltmarkt weniger als 1 % aller übersetzten Werke dar (Heilbron und Sapiro 2007, 4). Daraus geht hervor, dass (hyper)zentrale literarische Systeme aufgrund ihrer eigenen hohen kulturellen Produktion geschlossener und homogener sind. Das heißt, der Anteil der literarischen Übersetzungen auf dem Buchmarkt ist niedriger als in den peripheren Systemen (Heilbron 2010, 3), die eine viel größere Übersetzungsaktivität aufweisen (Ožbot 2012, 37). So stellen z. B. die Übersetzungen in den USA und Großbritannien seit 1945 weniger als 5 % der gesamten Buchproduktion dar (Bachleitner und Wolf 2004, 2; Mansell 2020, 126), auf dem deutschen Buchmarkt schwankt dieser Anteil zwischen 12 % und 14 % (Van Es und Heilbron 2015), während die Übersetzungen auf dem slowenischen Buchmarkt ungefähr ein Drittel der gesamten Buchproduktion ausmachen (Schödel und Smodiš 2016, 198–199; Mikolič Južnič, Zlatnar Moe, und Žigon 2021, 243–244).

Die meisten bisher durchgeführten Forschungen auf internationaler Ebene konzentrieren sich auf die Übersetzungsaktivitäten, die vom (Hyper-)Zentrum in die Peripherie verlaufen, während die Untersuchungen zu Übersetzungsströmen von der Peripherie in das (Hyper-)Zentrum eher selten sind (vgl. z. B. Sapiro 2002; Van Es und Heilbron 2015; einzelne Beiträge in Branchadell und West 2005). Auch die Erforschung der Übersetzungsströme aus dem Slowenischen in andere Sprachen stand bisher nicht im Fokus der Forschung. Die bisherigen Untersuchungen befassten sich mit der Geschichte des Übersetzens in den slowenischen Gebieten (Kocijančič Pokorn 2012; Ožbot 2012; Maček und Žigon 2017), diskutierten einzelne literarische Übersetzungen oder es wurde versucht diverse

Übersetzungsbibliografien aus dem Slowenischen zu erstellen (vgl. Glušič 1995; Novak-Popov 1995; Grum 2007). Einige der bisher durchgeführten Untersuchungen befassten sich mit den Übersetzungen aus den zentralen und halbperipheren Sprachen ins Slowenische bzw. umgekehrt (Ožbot 2011 und 2012; Maček und Žigon 2017; Zlatnar Moe, Žigon, und Mikolič Južnič 2019) oder aus den peripheren Sprachen ins periphere Slowenische und umgekehrt (einzelne Beiträge in Žbogar 2014; Zlatnar Moe, Strsoglavec, und Žigon 2017), wie auch mit den Übersetzungen aus dem Slowenischen in das hyperzentrale Englische (Biggins 2012; Kocijančič Pokorn 2016) und in die beiden zentralen Sprachen, Französisch (Klinar 2008; Mezeg 2020) und Deutsch (Köstler und Leben 2014; Schödel und Smodiš 2016). Die einzige Bibliografie der literarischen Übersetzungen aus dem Slowenischen ins Deutsche aus dem Jahr 2006 (Vavti) ist heute überholt und muss ergänzt sowie neu interpretiert werden.

### **Methodologische Vorgehensweise**

Für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung wurden im ersten Schritt die von 1921 bis 2020 aus dem Slowenischen ins Deutsche übersetzten Buchtitel gesammelt, die im slowenischen kooperativen online-bibliografischen System COBISS.SI erfasst sind. Die vorhandenen Daten wurden in die Excel-Tabellen eingetragen, wobei alle veröffentlichten Werke berücksichtigt wurden, sowohl Literatur für Erwachsene als auch Kinder- und Jugendliteratur. Bei jedem eingetragenen Werk wurden die Parameter wie Gattung (Prosa, Lyrik und Dramatik), Zielleser/Zielleserinnen, Autor/Autorin, Übersetzer/Übersetzerin, Erscheinungsjahr und -ort (des Originals und der Übersetzung), Verlag, Nachdruck usw. berücksichtigt, um später die Titel leichter nach bestimmten Suchkriterien zu sortieren. Da die Daten in der COBISS.SI-Datenbank oft mangelhaft und teilweise auch falsch sind, wurden die gesammelten Daten im zweiten Schritt vervollständigt. Dafür wurden etliche Datenbanken herangezogen, wie z. B. der deutsche Gemeinsame Verbundkatalog (GVK), Kataloge der Österreichischen Nationalbibliothek, Slowenische Bibliografie, Kataloge der Slowenischen Buchagentur (Javna agencija za knjigo, JAK), Kataloge der slowenischen Trubar-Stiftung (Trubarjev sklad) zur Förderung der Übersetzungen wie auch alle bereits vorhandenen Veröffentlichungen und Bibliografien. Die gesammelten bibliografischen Daten stellen einen umfassenden chronologischen Überblick über die aus dem Slowenischen ins Deutsche übersetzte Literatur im behandelten Zeitraum dar.

Anhand der erstellten Tabellen, die einen chronologischen Überblick der slowenisch-deutschen Übersetzungen darbieten, wurden im nächsten Schritt die Daten sortiert, analysiert, bewertet und interpretiert. Da es sich um ein umfangreiches Thema handelt, beschränkt sich die Untersuchung auf die Übertragungen der Kinder- und Jugendliteratur, wobei die Daten zu den übersetzten literarischen Werken für Erwachsene im Weiteren nur zum Vergleich präsentiert werden. Um die statistischen Daten für einen abgeschlossenen Zeitraum von hundert Jahren korrekt darzustellen, wurden aus pragmatischen Gründen die ersten zwei Nachkriegsjahre (1919 und 1920) ausgelassen; in dieser Zeit wurde nur ein einziges Jugendbuch religiösen Inhalts übersetzt, ein 1911 erschienenes Märchen vom gläubigen Kind Martin aus der Feder vom Kärntner Geistlichen Franc Ksaver Meško (1874–1964). Die katholisch moralisierende Thematik, eng verbunden mit dem slowenischen nationalen Erwachen am Vorabend des Ersten Weltkrieges fand im zweisprachigen Kärnten seine Leserschaft und so wurde das Jugendbuch 1920 ins Deutsche übertragen.

### **Analyse und Resultate**

In Slowenien kann man auf eine lange und reiche Tradition der Buch- und Illustrationsproduktion für Kinder und Jugendliche zurückblicken. Jährlich werden mehr als 900 Exemplare der Kinder- und Jugendbücher herausgegeben, das bedeutet fast ein Viertel der gesamten Buchproduktion (JAK 2015). Ein Teil davon wird auch ins Deutsche übersetzt; doch obwohl im Jahr 2020 die Übersetzungen der Kinder- und Jugendliteratur auf dem deutschen Buchmarkt fast 18 % aller übersetzten Werke darstellten (Börsenverein des Deutschen Buchhandels o. J., Wirtschaftszahlen; für die früheren Jahre vgl. auch Stock 2007, 64), ist der Anteil der übersetzten slowenischen Werke für Kinder und Jugendliche nicht besonders hoch, denn alle übersetzten literarischen Werke aus den kleineren Sprachen, außer aus dem Japanischen<sup>2</sup>, stellen lediglich 2 % der Übersetzungen dar (Börsenverein des Deutschen Buchhandels o. J., Buchproduktion). Trotzdem wird aus dem Slowenischen ins Deutsche überraschend mehr übersetzt als z. B. in die nach Heilbron genauso zentrale Sprache, ins Französische (Mezeg 2020). Im Zeitraum von 1921 bis 2020 war die Übersetzungsproduktion ins Deutsche im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur mehr als dreimal größer (78 %) als ins Französische (22 %) (vgl. Mezeg 2020). In

---

<sup>2</sup> Am meisten wird naturgemäß aus dem Englischen (63 %), gefolgt vom Französischen und Japanischen (jeweils rund 10 %) und dem Italienischen und Schwedischen (jeweils gute 2 %) übersetzt.

dieser Asymmetrie spiegelt sich erstens, wie wichtig die eingangs erwähnte geographische und historisch bedingte kulturelle Orientierung Sloweniens zum deutschsprachigen Raum ist, und zweitens, welche immense Rolle die Vorbereitungen auf den slowenischen Gastauftritt in Frankfurt spielen, denn seit 2014 wird im Eiltempo vor allem ins Deutsche übersetzt (Republika Slovenija 2013).

Was die slowenische Kinder- und Jugendliteratur betrifft, sind von 1921 bis einschließlich 2020 insgesamt 234 slowenische Werke in deutscher Übersetzung erschienen. Davon stellen Prosawerke mit 223 Übersetzungen die große Mehrheit, und zwar 95 % aller übersetzten Titel dar; die anderen Gattungen (Lyrik und Dramatik) sind mit jeweils vier Büchern repräsentiert. Bei einigen Werken handelt es sich um Bücher, die verschiedene literarische Gattungen enthalten; solche wenigen Ausgaben wurden in die Kategorie „Anderes“ eingeordnet. Im gleichen Zeitraum wurden 635 literarische Werke für Erwachsene übersetzt, darunter 298 Prosawerke (47 %), Lyrik stellt 34 %, Dramatik 4 % und Anderes, vornehmlich Anthologien, 15 % aller übersetzten Titel dar (Abb. 1).

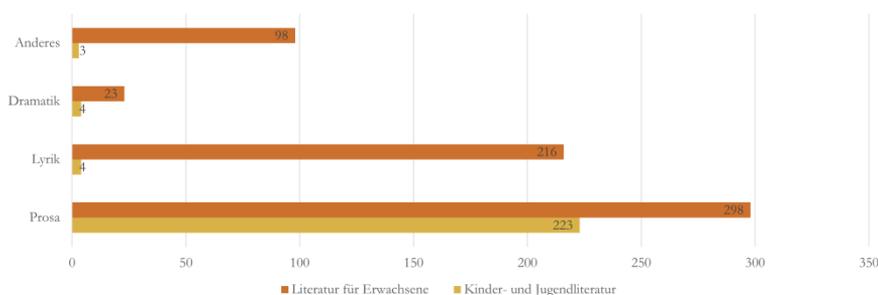


Abbildung 1: Literarische Gattungen der übersetzten Kinder- und Jugendliteratur und der literarischen Werke für Erwachsene im Vergleich.

In der Kategorie Prosa für Kinder und Jugendliche wurden am häufigsten Bilderbücher (128 Werke, 58 %) und Kurzprosa (41 Werke, 18 %) übersetzt, gefolgt von den Volks- und Kunstmärchen (37 Werke, 17 %), Romanen (9 Werke, 4 %), Anthologien (5 Werke, 2 %) und ausgewählten Werken bestimmter Autoren und Autorinnen (1 %, 3 Werke) (Abb. 2).

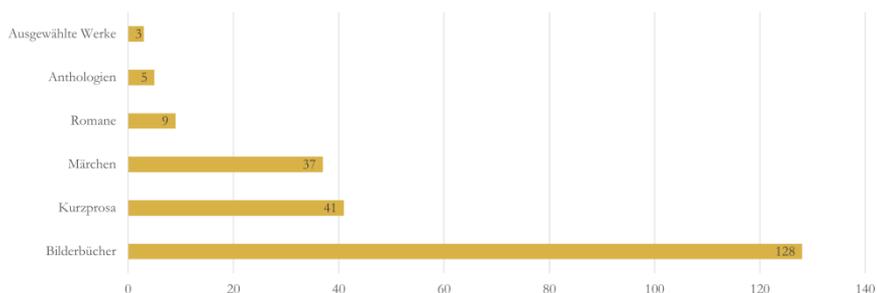


Abbildung 2: Übersetzte Prosawerke für Kinder und Jugendliche nach Kategorien.

Im untersuchten Zeitraum wurden, wie grafisch dargestellt (Abb. 3), insgesamt 521 Prosawerke übersetzt, davon 289 Werke für Erwachsene (57 %) und 223 Werke für Kinder und Jugendliche (43 %). Die nachgedruckten Werke, die auf eine gute Rezeption in der Zielsprache hinweisen, machen einen kleinen Anteil der Übersetzungen aus, und zwar 13 % der Übersetzungen für Kinder und Jugendliche und genauso fast 13 % aller übersetzten Titel für Erwachsene.

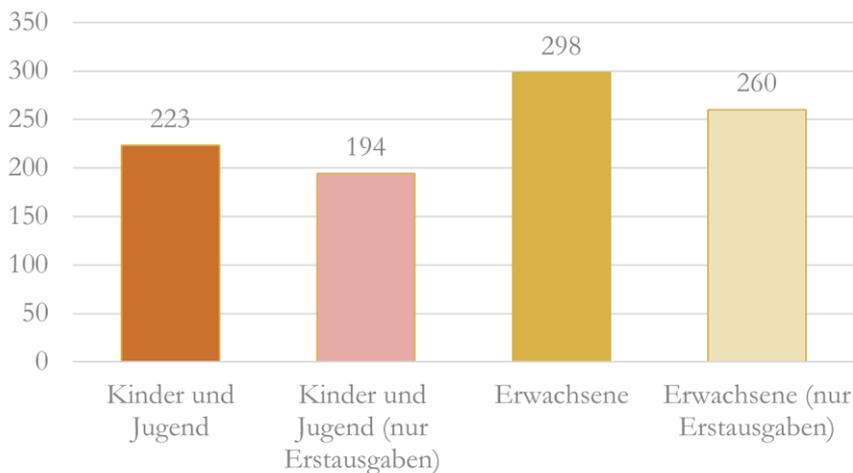


Abbildung 3: Übersetzungen der Prosawerke für Kinder- und Jugendliche vs. Literatur für Erwachsene.

Die meisten nachgedruckten Übersetzungen der Kinder- und Jugendliteratur stellen die Werke von Lilijana Praprotnik Zupančič dar, die unter dem Künstlernamen Lila Prap mit modern konzipierten humorvollen Bilderbüchern einen enormen internationalen Erfolg erzielte. [https://de.wikipedia.org/wiki/Lila\\_Prap](https://de.wikipedia.org/wiki/Lila_Prap) - cite\_note:-1-3 Sie wurden in zahlreiche Sprachen übersetzt, darunter ins Englische,

Französische, Polnische, Slowakische, Norwegische, Ungarische, Bulgarische, Bosnische, Kroatische, Serbische und Italienische. [https://de.wikipedia.org/wiki/Lila\\_Prap](https://de.wikipedia.org/wiki/Lila_Prap) - cite\_note-4 In Japan wurde sogar eine Zeichentrickserie auf Grundlage ihrer Bücher geschaffen. Das 2002 erschienene Bilderbuch *Zakaj?* (dt. *Warum?*) wurde 2004 von Thomas Minssen aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt und vom Züricher Bajazzo Verlag herausgegeben; bis 2017 erlebte das Buch acht Nachdrucke. Während alle folgenden Werke von Lila Prap direkt aus dem Slowenischen ins Deutsche übertragen wurden, handelt es sich beim Bilderbuch *Warum?* um das einzige Werk, das über das hyperzentrale Englische ins Deutsche übertragen wurde. Das bestätigt die These, dass die peripheren Sprachen, die in einer (hyper)zentralen Sprache bzw. Kultur ein gewisses Maß an Anerkennung erlangen, viel bessere Möglichkeiten haben, in andere (semi)periphere Gebiete zu gelangen (Van Es und Heilbron 2015, 297). Zum Erfolg von Lila Prap trugen allerdings auch zahlreiche nationale und internationale Auszeichnungen (IBBY-Ehrenliste) und Nominierungen bei, z. B. wurde sie 2005 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert.

Wenn man sich die Anzahl der übersetzten Werke für Kinder und Jugendliche nach Jahrzehnten von 1921 bis 2020 anschaut, sind gravierende Unterschiede zwischen einzelnen Dekaden festzustellen (Abb. 4).

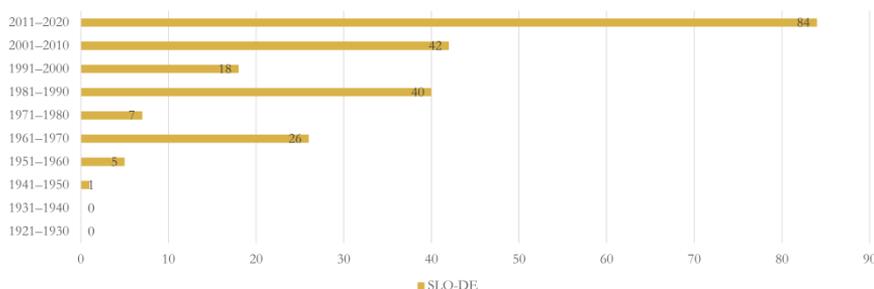


Abbildung 4: Die Anzahl der aus dem Slowenischen ins Deutsche übersetzten Prosa für Kinder und Jugendliche nach Jahrzehnten.

Die Übersetzungsproduktion vom Ende des Ersten bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs war nicht nur sehr karg, sondern – im Vergleich mit den Übersetzungen aus dem Deutschen<sup>3</sup> – gar nicht vorhanden. Erst

<sup>3</sup> In der Zeit von 1900 bis 1944 wurde viel aus dem Deutschen, gefolgt vom Englischen, Dänischen und Russischen, übersetzt; die Übertragungen aus dem Deutschen machten mehr als ein Fünftel der übersetzten Kinderliteratur aus (Kocijančič Pokorn 2012, 20).

in der zweiten Hälfte der 1940er-Jahre erschien im slowenischen Verlag Slatner (Kamnik/Stein) die Übersetzung der Kurzgeschichte vom Bären Marcec (dt. *Der kleine Burlibär*), die im deutschsprachigen Raum fast unbemerkt blieb. Das vollständige Fehlen der übersetzerischen Produktion hängt mit den politischen Machtkonstellationen zusammen. Auf der einen Seite fiel im Oktober 1920 bei der Volksabstimmung in Folge des Vertrags von Saint-Germain die Entscheidung, dass die Kärntner Slowenen dem österreichischen Staat einverleibt werden. Auf der anderen Seite wurden im neugegründeten SHS-Königreich mit den beiden Verfassungen aus den Jahren 1921 und 1929 der nationale Unitarismus etabliert und der zentralistische jugoslawische Staat zementiert. Die im neuen Staat lebende deutsche Bevölkerung wurde auf Anhieb zur Minderheit proklamiert, die Beamten, Lehrer und Professoren deutscher Volkszugehörigkeit entlassen, deutsche Schulen geschlossen, und man verspürte in allen Lebenslagen einen „immensen Assimilationsdruck“ (Hösler 2006, 154). Die Übersetzungsproduktion stand ganz im Schatten der damaligen Politik.

Erst Ende der 1950er-Jahre und in den 1960er-Jahren wurden die slowenischen Klassiker wie Fran Levstik (1831–1887), Fran Milčinski (1867–1932), France Bevk (1890–1970) und Ela Peroci (1922–2001) allmählich ins Deutsche übertragen. Anfang der 1960er-Jahre kam es zu einem wichtigen Wendepunkt in der Wahrnehmung der jugoslawischen Literatur, die, vermittelt über westdeutsche Verlage, anhand ihrer regional geprägten Eigenschaften als ein „Beitrag zur zeitgenössischen europäischen Kunst“ verstanden wurde (Vavti 2006, 7); das beeinflusste die Präsenz der slowenischen Literatur im deutschsprachigen Raum. Interessanterweise war ab 1958, als die ersten Werke der Kinder- und Jugendliteratur in deutscher Übersetzung nach den frühen Nachkriegsjahren erschienen, bis Ende der 1970er-Jahre die Übersetzungsproduktion der Kinder- und Jugendprosa (38 Werke; vgl. Abb. 4) sogar höher als die Übersetzungsproduktion der Prosa für Erwachsene (33 Werke), wie die präliminären Untersuchungen gezeigt haben. Die slowenischen Werke für Kinder und Jugendliche wurden ins Deutsche hauptsächlich von zwei Übersetzern übertragen, von der in Hamburg geborenen Else Byhan (1898–1995, Pseudonym Dionysius Lotz) und vom ebenfalls deutschen Übersetzer James Krüss. Auch wenn es nämlich unter den slowenischen Intellektuellen der Nachkriegszeit eine Generation von fast oder tatsächlich zweisprachigen Übersetzern und Übersetzerinnen gab, haben sie kaum ins Deutsche übersetzt, denn die Politik schlug sich auch im Kulturbereich nieder: Die deutsche Sprache wurde als die Sprache der Okkupation verbannt (Maček und Žigon 2017, 34). Doch trotz niedriger Zahlen der Übersetzungen ins

Deutsche, erlebten die meist in Deutschland (Berlin, München, Herrsching) herausgegebenen Kinderbücher von Ela Peroci, wie *Mein Schirm kann fliegen* (slow. *Moj dežnik je lahko balon*) und *Pantoffelmieze* (slow. *Muca Copatarica*) einige Nachdrucke.

Zum ersten größeren Übersetzungsgipfel kommt es in den 1980er-Jahren, als sich der Schwerpunkt der Veröffentlichung slowenischer Literatur in deutscher Übersetzung von deutschen Verlagen zu kleineren Verlagen mit regionalem Schwerpunkt verschiebt, insbesondere zu zweisprachigen Verlagen in Kärnten; das war ein Prozess, der sich fortsetzte und in den 1990er-Jahren voll etablierte (Vavti 2006, 8; Köstler und Leben 2014, 213). Im 1851 gegründeten Hermagoras Verlag, dem größten Verlag in Klagenfurt und dem ältesten slowenischen Verlag sowohl in Kärnten als auch in Slowenien, sind die ersten Übersetzungen der Kinder- und Jugendliteratur Anfang der 1980er-Jahre erschienen; bis 2020 wurden insgesamt 22 Werke herausgegeben. Im zweitgrößten und zweitältesten Verlag in Kärnten, dem Drava Verlag, wurden 8 Werke herausgegeben, während 8 weitere in Zusammenarbeit mit anderen Verlagshäusern verlegt wurden. Am häufigsten wurden die Werke von Marica Kulnik (4), Peter Svetina (3) und Lojze Wieser (3) herausgegeben. Der Drava Verlag galt zusammen mit dem dritten 1987 gegründeten Verlag aus Kärnten, dem Wieser Verlag, als ein innovatives Verlagshaus, das entscheidend zur größeren Sichtbarkeit der slowenischen Literatur im deutschsprachigen Raum beitrug (Köstler und Leben 2014, 213). In den deutschen Verlagen wurden in den 1980er-Jahren noch immer am häufigsten Texte von Ela Peroci, aber auch Kurzgeschichten von Leopold Suhodolčan (1928–1980) und Märchen und Kurzprosa von Gregor Strniša (1930–1987) verlegt. Dazu kamen auch Werke aus der Feder von France Bevk, einem Autor des sozialistischen Realismus. Seit dem Ende der 1960er-Jahre bis in die Mitte der 1980er-Jahre ist seine Kurzprosa (8 Werke) überwiegend in den westdeutschen Verlagen erschienen, außer zwei Werke, die in Leipzig bzw. in Bern verlegt wurden, doch erfreuten sich Bevks Erzählungen wahrscheinlich auch wegen der schmerzhaft realistisch geschilderten Zustände auf dem slowenischen Lande keiner großen Beliebtheit, und erlebten deswegen auch keine Nachdrucke. Ein ähnliches Schicksal teilen auch die drei Erzählungen von Prežihov Voranc (1893–1950), die in den 1980er-Jahren und Anfang der 1990er-Jahre übersetzt wurden und im bayerischen Verlag M. Pawlak aus Herrsching bzw. in den Kärntner Verlagen Drava und Wieser erschienen sind. Im Gegensatz dazu wurden die von Kristina Brenk (1911–2009) gesammelten slowenischen Kinder- und Volksmärchen im deutschsprachigen Raum gut rezipiert. Unter acht herausgegeben Büchern, die in der Kooperation des größten slowenischen Verlages

Mladinska knjiga und zwei Verlagen aus München erschienen sind, handelt es sich in drei Fällen um einen Nachdruck.

Der große Anstieg an Übersetzungen in den 1990er-Jahren hängt mit dem Zerfall Jugoslawiens und einer „Umorientierung [Sloweniens] von Südosten nach Nordwesten“ zusammen (Hafner 2008, 277). Nach 1991 ist die Zahl der deutschen Übersetzungen von Kinder- und Jugendliteratur zunächst gesunken, was teilweise mit den neuen politischen und kulturellen Verhältnissen in der gerade erst gegründeten Republik Slowenien verbunden ist. Doch bereits Ende der 1990er-Jahre und nach dem Beitritt zur Europäischen Union 2004 stieg die Zahl der Übersetzungen wieder an. Eine wichtige Rolle übernahm dabei die Slowenische Buchagentur. Seit ihrer Gründung im Jahr 2008 wurden die Übersetzungen ins Deutsche durch Subventionen seitens der Agentur oder seitens des Netzwerkes TRADUKI besonders gefördert (JAK 2019, Strategija). Unter den zeitgenössischen Autoren und Autorinnen, die oft übersetzt wurden, findet man Desa Muck, Janja Vidmar und Peter Svetina (von jedem Autor wurden jeweils drei Werke veröffentlicht). Nachdem 2009 auch die slowenische IBBY-Sektion als slowenischer Dachverband der Kinder- und Jugendliteratur im Rahmen des Internationalen Kuratoriums für das Jugendbuch umorganisiert wurde, bekam man ein weiteres Forum, wo man sich der slowenischen Kinder- und Jugendliteratur widmet.

In der letzten Dekade (2011–2020) lief die übersetzerische Produktion im Hinblick auf die beiden großen Buchmessen auf Hochtouren, denn seit 2014 steht die Orientierung auf den deutschsprachigen Buchmarkt auch in der Nationalstrategie im Bereich der Kulturpolitik geschrieben (Republika Slovenija 2013). Es werden die gegenwärtigen Autoren und Autorinnen übersetzt, darunter Werke von Manica K. Musil, die mit ihren Kinderbüchern, in Form von genähten Kunstwerken mit lehrreichen Tiergeschichten (*Theo der Elefant*, 2018, und *Gregor der Löwe*, 2020), über Übersetzungen ins Chinesische bekannt wurde und im Ausland als aufgehender Stern gilt. Ihre Werke erschienen im Verlag Baeschlin aus Glarus in der Schweiz, was den gezielten Maßnahmen der Slowenischen Buchagentur (Maček und Žigon 2017, 189–191) zu verdanken ist, denn Musil wurde während einer Studienreise für ausländische Verleger entdeckt; bisher haben ihre Werke auch schon die Leserschaft in Brasilien, China, in der Türkei und Pakistan erreicht.

Bei der Popularisierung der slowenischen Kinder- und Jugendliteratur im deutschsprachigen Raum spielen Verlage, in denen ein Werk erscheint, eine besonders wichtige Rolle. Wird ein Buch in deutscher Übersetzung von einem ausländischen Verlag verlegt und

herausgegeben, hat es von Anfang an bessere Chancen auf eine positive Rezeption beim Zielpublikum (Ožbot 2012, 54). Laut Petra Kavčič, der slowenischen Literaturagentin, sei es für slowenische Literatur in vielen Fällen besser, wenn sie von kleinen statt von großen ausländischen Verlagen veröffentlicht wird, denn große Verlage haben tendenziell umfangreichere Programme, weswegen die slowenische Literatur oft in der Flut der übersetzten Werke verloren geht. Die kleinen Verlage hingegen richten die ganze Aufmerksamkeit sowohl auf die Übersetzung als auch auf die Präsentation des übersetzten Werkes wie auch des Autors bzw. der Autorin (Gabrijan 2022).

Wie die statistische Analyse zeigt, wurden in den Jahren von 1921 bis 2020 die meisten Übersetzungen von ausländischen (56 %) und 44 % der Übersetzungen von slowenischen Verlagen herausgegeben (Abb. 5).

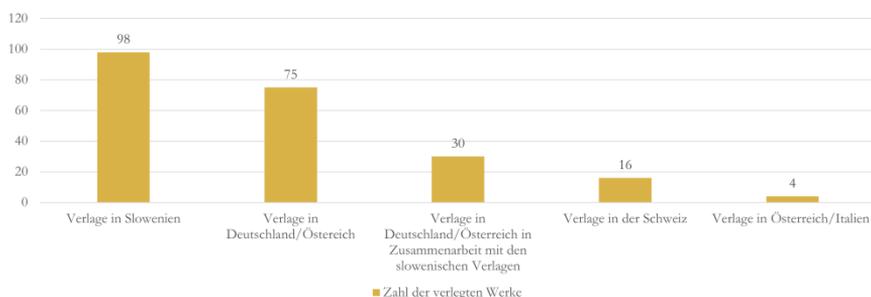


Abbildung 5: Die slowenischen und ausländischen Verlagshäuser im Vergleich.

Als die wichtigsten ausländischen Verlage treten die deutschen und österreichischen in Erscheinung, in letzter Zeit aber auch die Verlage aus der Schweiz. Beim bayerischen Verlag M. Pawlak aus Herrsching sind 28 Werke erschienen, interessanterweise alle im Jahr 1985, was Köstler und Leben (2014, 213) als eine einmalige Tätigkeit interpretieren. Eine bedeutende Rolle für die Herausgabe übersetzter slowenischer Bücher spielen auch, wie bereits erwähnt, die Verlage Drava und Hermagoras aus Kärnten, die bis in die späten 1990er-Jahre als Zentrum des deutsch-slowenischen kulturellen und literarischen Austausches galten. Sie verlegten sowohl die Werke der kanonischen slowenischen Autoren und Autorinnen (z. B. Fran Levstik, Prežihov Voranc, Ela Peroci, Kajetan Kovič) als auch die Werke zeitgenössischer Kinderbuchautoren und -autorinnen wie Sebastjan Pregelj, Jana Bauer, Peter Svetina, Desa Muck usw. Bei den slowenischen Verlagen handelt es sich in den meisten Fällen um kleine Verlage, die oft aus eigenem Interesse slowenische Kinder- und Jugendbücher auf Deutsch herausgeben. Teilweise geht es dabei um die Übersetzungen, die im Rahmen diverser Schulprojekte

entstanden sind, um Selbstübersetzungen oder Übersetzungen wenig bekannter Autoren und Autorinnen, die sich auf dem deutschen Buchmarkt ohne Werbe- und Verkaufsstrategien nicht behaupten können. Ein besonderes Beispiel ist der größte Verlag Mladinska knjiga, wo bereits in den 1960er-Jahren Übersetzungen ins Deutsche erschienen sind (Kristina Brenk, Ela Peroci) und wo in Zusammenarbeit mit den Verlagen aus Deutschland oder Österreich auch weiterhin Übersetzungen slowenischer Werke für Kinder und Jugendliche verlegt wurden. Es sei schließlich noch die Übersetzung des Kinderbuches *Das Schlafsternchen* (slow. *Zvezdica Zaspanka*, 1959) erwähnt, geschrieben vom vielseitigen Künstler Frane Milčinski Ježek (1914–1988), die beim slowenischen Verlag Sanje erschienen ist. Vom Erfolg des übersetzten Buches, das vom Verlag selbst gut vermarktet wurde und vor allem an die deutschen Touristen, die nach Slowenien kommen, verkauft wurde (Maček 2022), zeugen zwei Nachdrucke (2014 und 2020). Die gute Rezeption hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass das Buch von dem deutsch-slowenischen Germanisten-Tandem übersetzt wurde, und zwar von Daniel Holl und Amalija Maček.

#### **Fazit und Ausblick**

Die Übersetzungen der slowenischen Kinder- und Jugendliteratur ins Deutsche stellten in den vergangenen hundert Jahren fast ein Drittel (27 %) der gesamten literarischen Übersetzungsproduktion dar, wobei die Mehrheit der übertragenen Werke nach der Unabhängigkeit Sloweniens 1991 erschienen ist. Während die Zwischenkriegs- und Nachkriegszeit wegen der bitteren historischen Erfahrung zweier Weltkriege von einem völligen Fehlen der Übersetzungsproduktion ins Deutsche gekennzeichnet war, ist Ende der 1950er- und in den 1960er-Jahren die Zahl der Übersetzungen allmählich gestiegen und erreichte den ersten Gipfel in den 1980er-Jahren, als sich Slowenien langsam nach Westen umorientierte und die slowenischen Verlage im zweisprachigen Kärnten, wo die slowenische Volksgruppe angesiedelt ist, aktiv die Rolle der Kulturmittler übernommen haben. Ihre Blütezeit erlebten jedoch die Übersetzungen der slowenischen Kinder- und Jugendliteratur ins Deutsche erst nach 2000, was bis heute andauert. Seit ihrer Gründung 2008 bemüht sich die Slowenische Buchagentur um die Vermarktung der slowenischen Literatur im Ausland. Im Rahmen der Vorbereitungen auf Frankfurt 2023 und Bologna 2024 werden gemäß der nationalen Resolution im Bereich der Kultur (Republika Slovenija 2013) und den strategischen Maßnahmen der Buchagentur die Übersetzungen ins Deutsche großzügig gefördert (Maček und Žigon 2020, 187–192).

Während in der Vergangenheit die am meisten übersetzten Kinder- und Jugendbücher aus der Feder der slowenischen kanonisierten Autoren und Autorinnen kamen (z. B. Fran Levstik, France Bevk, Ela Peroci), stehen heute die zeitgenössischen Autoren und Autorinnen im Vordergrund, einige davon, z. B. Lila Prap oder Manica K. Musil, sind Markenzeichen der gegenwärtigen slowenischen Kinder- und Jugendliteratur geworden. Die slowenische Kinder- und Jugendliteratur in deutscher Übersetzung erscheint hauptsächlich bei den ausländischen Verlagen, was die Vermarktung des Buches erleichtert und bessere Chancen für eine positive Rezeption beim Zielpublikum sichert, was in der Zukunft noch näher untersucht werden sollte. Allerdings ist auch wichtig, dass 2017 eine spezielle Übersetzungsförderung für deutschsprachige Verlage eingeführt wurde, bei der bis zu 70 % aller Kosten von der Slowenischen Buchagentur (Übersetzung, Werbung, Druck bis hin zu den Rechten) getragen werden. Deswegen ist zu erwarten, dass demnächst auch die Anzahl der Übertragungen der Kinder- und Jugendliteratur steigen wird. Die geförderten Bücher müssen nämlich entweder im Jahr der Bewerbung oder im Jahr darauf erscheinen, weswegen die meisten Verlage erst 2022/23 eine Übersetzung aus dem Slowenischen publizieren möchten, um sie bei der Buchmesse in Frankfurt zu präsentieren (Maček und Žigon 2020, 188). Da jedoch der Erfolg der übersetzten Literatur in einer Zielsprache und -kultur von multiplen Faktoren abhängig ist, könnte die vorliegende Untersuchung als Ausgangspunkt für eine weitere vertiefte Analyse des deutschsprachigen Buchmarktes und der Rezeption der aus dem Slowenischen übersetzten Werke dienen.

### Literatur

- Bachleitner, Norbert, und Michaela Wolf. „Auf dem Weg zu einer Soziologie der literarischen Übersetzung im deutschsprachigen Raum.“ *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 29.2 (2004): 1–25. Druck.
- Biggins, Michael. „Americanizing Slovene Literature, or, Taking the Day-Trippers’ Path to the Summit Instead of the North Face: Slovene to English Literary Translation on the Society’s Fortieth Anniversary.“ *Slovene Studies* 34.1/2 (2012): 55–70. Druck.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels. „Buchproduktion.“ Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V., ohne Jahr. Web. 29. Januar 2022 <<https://www.boersenverein.de/markt-daten/marktforschung/wirtschaftszahlen/buchproduktion/>>.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels. „Wirtschaftszahlen.“ Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V., ohne Jahr. Web. 29. Januar 2022

- <<https://www.boersenverein.de/markt-daten/marktforschung/wirtschaftszahlen/>>.
- Branchadell, Albert, und Lovell Margaret West, Hrsg. *Less Translated Languages*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. <https://doi.org/10.1075/btl.58>. 29. Januar 2022.
- Gabrijan, Pina. „'Če neki prevod uspe v Nemčiji, v Italiji pa ne, to pove več o tamkajšnjem trgu kot o sami knjigi.'” *RtvSlo* 29. November 2022. <https://www.rtv slo.si/kultura/intervju/ce-neki-prevod-uspe-v-nemciji-v-italiji-pa-ne-to-pove-vec-o-tamkajsnjem-trgu-kot-o-sami-knjigi/602913>. 29. Januar 2022.
- Glušič, Helga. „Odmevnost Jančarjevega literarnega dela v svetu.” *XXXI. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Hrsg. Martina Orožen. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, 1995. 103–109. Druck.
- Grum, Martin, Hrsg. *Slovenski prevajalski leksikon 1550–1945*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev; Inštitut za kulturno zgodovino ZRC SAZU, 2007. Druck.
- Hafner, Fabjan. *Peter Handke: unterwegs ins Neunte Land*. Wien: Zsolnay Verlag, 2008. Druck.
- Heilbron, Johan. „Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System.” *European Journal of Social Theory* 2.4 (1999): 429–444. Druck.
- Heilbron, Johan. „Translation as a Cultural World System.” *Perspectives* 8.1 (2000): 9–26. Druck.
- Heilbron, Johan. „Responding to Globalization: The Development of Book Translations in France and the Netherlands.” *Beyond Descriptive Translation Studies: Investigations in Homage to Gideon Toury*. Hrsg. Anthony Pym, Miriam Shlesinger und Daniel Simeoni. Amsterdam: John Benjamins, 2008. 187–198. <https://doi.org/10.1075/btl.75>. 29. Januar 2022.
- Heilbron, Johan. „Structure and Dynamics of the World System of Translation.” *UNESCO, International Symposium 'Translation and Cultural Mediation', February 22–23, 2010*. [https://ddd.uab.cat/pub/1611/1611\\_a2015n9/1611\\_a2015n9a4/Heilbron.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/1611/1611_a2015n9/1611_a2015n9a4/Heilbron.pdf). 29. Januar 2022.
- Heilbron, Johan, und Gisèle Sapiro. „Outline for a Sociology of Translation: Current Issues and Future Prospects.” *Constructing a Sociology of Translation*. Hrsg. Michaela Wolf und Alexandra Fukari. Amsterdam: John Benjamins, 2007. 93–107. [https://doi.org/10.1075/btl.74.07\\_hei](https://doi.org/10.1075/btl.74.07_hei). 29. Januar 2022.
- Hertwig, Luise. „State-funded Support of International Trade in Rights and Licenses: Translation Funding Programs of Guests of Honour Argentina and France at the 2010 and 2017 Frankfurt Book Fair.” *Mémoires du livre / Studies in Book Culture* 11.2 (2020): 1–38. *Consortium Érudit*. <https://doi.org/10.7202/1070264ar>. 29. Januar 2022.

- Hösler, Joachim. *Slowenien: von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Regensburg: Pustet, 2006. Druck.
- Izgoršek, Urša. „Slovenci in knjige. Umetna inteligenca še dolgo ne bo napisala uspešnice.“ *Nedelo* 19. Oktober 2019: 4–5. Druck.
- JAK, Javna agencija za knjigo. „Slovenija – častna gostja mednarodnega knjižnega sejma v Bologni 2024.“ JAK RS, 2015. Web. 29. Januar 2022 <<https://www.jakrs.si/mednarodna-dejavnost/slovenija-castna-gostja-v-bologni-2022>>.
- JAK, Javna agencija za knjigo. „Slovenia: Its Publishing Landscape and Readers.“ Slovenian Book Agency, 2019. Web. 29. Januar 2022 <[https://www.jakrs.si/fileadmin/datoteke/Nova\\_spletna\\_stran/Predstavitvena\\_gradiva/slovenia-its-publishing-landscape-and-readers.pdf](https://www.jakrs.si/fileadmin/datoteke/Nova_spletna_stran/Predstavitvena_gradiva/slovenia-its-publishing-landscape-and-readers.pdf)>.
- JAK, Javna agencija za knjigo. *Strategija Javne agencije za knjigo Republike Slovenije za obdobje 2020–2024*. November, 2019. [https://www.jakrs.si/fileadmin/datoteke/Nova\\_spletna\\_stran/O\\_agenciji/Vizitka/strategija\\_JAK\\_2020-2024\\_za\\_objavo.pdf](https://www.jakrs.si/fileadmin/datoteke/Nova_spletna_stran/O_agenciji/Vizitka/strategija_JAK_2020-2024_za_objavo.pdf). 29. Januar 2022.
- Klinar, Marjeta. *Sodobna slovensko-francoska književna izmenjava*. Masterarbeit. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko, 2008. Druck.
- Knowles, Murray, und Kirsten Malmkjær. *Language and Control in Children's Literature*. New York: Routledge, 1996. Druck.
- Kocijančič Pokorn, Nike. „Translation and TS Research in a Culture Using a Language of Limited Diffusion: the Case of Slovenia.“ *The Journal of Specialised Translation* 10 (Juli, 2008): 2–9. [https://www.jostrans.org/issue10/art\\_pokorn.pdf](https://www.jostrans.org/issue10/art_pokorn.pdf). 29. Januar 2022.
- Kocijančič Pokorn, Nike. *Post-Socialist Translation Practices: Ideological Struggle in Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins, 2012. <https://doi.org/10.1075/btl.103>. 29. Januar 2022.
- Kocijančič Pokorn, Nike. „Prevodna izmenjava med slovensko kulturo in kulturo ZDA.“ 2016. [http://prev-sl-us2015.ff.uni-lj.si/sl/Rezultati\\_lb.html](http://prev-sl-us2015.ff.uni-lj.si/sl/Rezultati_lb.html). 29. Januar 2022.
- Köstler, Erwin, und Andrej Leben. „Posredovanje slovenske literature v nemški govorni prostor in dvojezično založništvo na Koroškem.“ *Recepcija slovenske književnosti*. Hrsg. Alenka Žbogar. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2014. 211–217. Druck.
- Lathey, Gillian, Hrsg. *The Translation of Children's Literature: A Reader*. New York: Routledge, 2006. Druck.
- Maček, Amalija. „Literaturübersetzer als Dolmetscher, Moderatoren oder sogar Autoren.“ *Acta Neophilologica* 51.1/2 (2018): 117–125. <https://doi.org/10.4312/an.51.1-2>. 29. Januar 2022.
- Maček, Amalija. *Interview von Tanja Žigon mit Amalija Maček am 11. Januar 2022*. Ljubljana: Philosophische Fakultät.
- Maček, Amalija, und Tanja Žigon. „Politik und Übersetzen: Auswirkung der politischen Wende(n) auf die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Slowenische.“ *Spiegelugen. Zeitschrift für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas* 12.66, H. 1 (2017): 25–42. Druck.

- Maček, Amalija, und Tanja Žigon. „Gewundene Wege: die Übersetzungspolitik in Slowenien.“ *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft*. Hrsg. Brigita Kacjan et al. Hamburg: Dr. Kovač, 2020. 179–196. Druck.
- Mansell, Richard M. „Strategies for Success? Evaluating the Rise of Catalan Literature.” *Translating the Literatures of Small European Nations*. Hrsg. Rajendra Chitnis et al. Liverpool: Liverpool University, 2020. 126–144. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7kq9.10>. 29. Januar 2022.
- Mezeg, Adriana. „La traduction littéraire slovène-français entre 1919 et 2019.” *Contacts linguistiques, littéraires, culturels: Cent ans d'études du français à l'Université de Ljubljana*. Hrsg. Sonia Vaupot et al. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2020. 244–259. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/246/353/5821-1>. 29. Januar 2022.
- Mikolič Južnič, Tamara, Marija Zlatnar Moe, und Tanja Žigon. „Literary Translators for Languages of Low Diffusion: Market Needs and Training Challenges in Slovenia.” *The Interpreter and Translator Trainer* 15.2 (2021): 243–259. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1868174>. 29. Januar 2022.
- Novak-Popov, Irena. „Slovenska poezija in njeni odmevi v svetu.” *XXXI. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Hrsg. Martina Orožen. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, 1995. 141–161. Druck.
- Ožbot, Martina. „Dwarfs in Giants' Lands: Some Observations on Translating Minor Literatures into High-Impact Cultures: The Case of Slovene Literature in Italy.” *Meta: Translators' Journal* 56.3 (2011): 511–525. *Consortium Érudit*. <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2011-v56-n3-meta043/>. 29. Januar 2022.
- Ožbot, Martina. *Prevodne zgodbe: poskusi z zgodovino in teorijo prevajanja s posebnim ozirom na slovensko-italijanske odnose*. Ljubljana: Založba ZRC, 2012. Druck.
- Prodanović Stankić, Diana, und Helga Begonja. „Intercultural Competences in Translation Education: A Collaborative Task-Based Approach.” *Folia Linguistica et Litteraria – Časopis za nauku o jeziku i književnosti* 34 (2021): 329–344. [http://www.folia.ac.me/image/34/fovia\\_34.pdf](http://www.folia.ac.me/image/34/fovia_34.pdf). 29. Januar 2022.
- Republika Slovenija. Uradni list Republike Slovenije. *Resolucija o nacionalnem programu za kulturo 2014–2017 (ReNPK14–17)*. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije, 2013. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2013-01-3551?sop=2013-01-3551>. 29. Januar 2022.
- Sapiro, Gisèle. „L'importation de la littérature hébraïque en France: Entre communautarisme et universalisme.” *Actes de la recherche en sciences sociales* 144 (2002): 80–98. *Persée*. [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_2002\\_num\\_144\\_1\\_2810](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_2002_num_144_1_2810). 29. Januar 2022.
- Sapiro, Gisèle. „Translation and the Field of Publishing.” *Translation Studies* 1.2 (2008): 154–166. Druck.

- Schödel, Karmen, und Irena Smodiš. „Slowenien.“ *Übersetzungslandschaften: Themen und Akteure der Literaturübersetzung in Ost- und Mitteleuropa*. Hrsg. Schamma Schahadat und Stepán Zbytovský. Bielefeld: Transcript, 2016: 197–212. <https://doi.org/10.1515/9783839433027-011>. 29. Januar 2022.
- Stock, Ricks. „Germany.“ *To Be Translated or not to Be: PEN/IRL Report on the International Situation of Literary Translation*. Hrsg. Esther Allen. Barcelona: Institut Ramon Llull, 2007: 63–73. <http://www.lilec.it/spagnaplurale/wp/wp-content/uploads/2018/03/2007-To-be-translated-or-not-to-be.pdf>. 29. Januar 2022.
- Van Es, Nicky, und Johan Heilbron. „Fiction from the Periphery: How Dutch Writers Enter the Field of English-Language Literature.“ *Cultural Sociology* 9.3 (2015): 296–319. Druck.
- Vavti, Stojan. *Bibliographie der Buchübersetzungen slowenischer Literatur ins Deutsche = Bibliografija knjižnih prevodov slovenske literature v nemščino*. Ljubljana: Center za slovensko književnost, 2006. Druck.
- Zlatnar Moe, Marija, Đurđa Strsoglavac, und Tanja Žigon. „How Literature is Translated between Minor Languages.“ *mTm – A Translation Journal* 9 (2017): 168–191. Druck.
- Zlatnar Moe, Marija, Tanja Žigon, und Tamara Mikolič Južnič. *Center and Periphery: Power Relations in the World of Translation*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2019. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/163>. 29. Januar 2022.
- Žbogar, Alenka, Hrsg. *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2014. Druck.
- Žigon, Tanja, Karin Almasy, und Andrej Lovšin. *Vloga in pomen prevajanja učbenikov v 19. stoletju: kulturnozgodovinski in jezikovni vidiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2017. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/18>. 29. Januar 2022.
- Žigon, Tanja. „Matej Cigale (1819–1889) als Übersetzer von Schulbüchern.“ *Acta Neophilologica* 53.1/2 (2020): 167–182. <https://doi.org/10.4312/an.53.1-2>. 29. Januar 2022.

#### SLOVENIAN CHILDREN’S AND YOUTH LITERATURE IN GERMAN TRANSLATION FROM 1921 TO 2020

The article examines translation flows from Slovenian into German in the last hundred years (1921–2020), focusing on children’s and youth literature, especially prose as the most frequently translated literary genre. There are several reasons for choosing this research topic. First, although translated children’s and youth literature in general accounts for a large share of world publishing (Prodanović Stankić and Begonja 2021, 332), a detailed analysis of translated Slovenian children’s and youth literature has not yet been

conducted. Second, German was chosen as the target language because Slovenian-speaking territory is most closely connected to German-speaking territory due to its active cultural, historical, political, and economic contacts. Third, over the centuries of translation into Slovenian, German language and literature had a great influence on the development of standard Slovenian, specialized terminology, and the emergence of new literary forms and genres (Kocijančič Pokorn 2008; Žigon, Almasy, and Lovšin 2017; Maček 2018; Žigon 2020). German as a foreign language continues to play an important role in Slovenia today. It is taught in schools as a second foreign language, right after English, and it is the second most common source or target language for the translation of literary works into or from Slovenian (Zlatnar Moe, Strsoglavac, and Žigon 2017, 172; JAK 2019, 24). Given Slovenia's upcoming appearances as Guest of Honor at the Frankfurt Book Fair in 2023 and the Bologna Children's Book Fair in 2024, the number of translations from Slovenian into German has increased significantly in recent years. Among them, translations of children's and youth literature account for a considerable part of the translated works. The main research questions of this study are therefore: a) How many Slovenian books for children and youth were translated into German in different periods of history? b) In which periods within the last hundred years (1921–2020) did translation activity particularly increase or decrease? c) What were the main factors that influenced translation activity?

According to Sapiro (2008, 158), the international dissemination and distribution of literature mainly depend on translations, which is why they are central to any intercultural relationship (Ožbot 2012, 14). In a sociological sense, translations represent "a function of the social relations between language groups" (Heilbron 2000, 10), with power relations between different language groups reflecting political, economic, and cultural power associations (Sapiro 2008, 159; Hertwig 2020, 6) and, in addition to the geographical proximity of source and target cultures, help determine the extent and nature of translation flows between different languages. This study draws on the theory developed by Johan Heilbron (1999, 2000, 2008, 2010) about the world system of translation and translation flows between different language groups. Depending on the number of literary works translated from a given language, languages occupy different positions in the global translation system. Thus, one can distinguish between a hyper-central language (English), central languages (French and German), semi-peripheral languages (Spanish, Italian, Danish, Swedish, Polish, and Czech), and peripheral languages (all other languages, including Slovenian). Due to their own high cultural production, (hyper-) central literary systems tend to be more closed and homogeneous, which means that the proportion of literary translations is lower than in peripheral systems (Heilbron 2010, 3), which have much higher translation activity (Ožbot 2012, 37). For this reason, most of the research conducted so far at the international level has focused on translation activity from the (hyper-)center to the periphery, whereas studies of translation flows from the periphery to the (hyper-)center are rare (see, e.g., Sapiro 2002; Van Es and Heilbron 2015; individual contributions in Branchadell and West 2005). Research on translation

flows from Slovenian into other languages has also been rather sparse—most contributions have dealt with selected aspects from the history of translation in Slovenia (Kocijančič Pokorn 2012; Ožbot 2012; Maček and Žigon 2017) or have discussed individual literary translations into Slovenian or vice versa (Klinar 2008; Ožbot 2011, 2012; Biggins 2012; Köstler and Leben 2014; Kocijančič Pokorn 2016; Schödel and Smodiš 2016; Maček and Žigon 2017; Mezeg 2020; Zlatnar Moe, Žigon, and Mikolič Južnič 2021). In addition, various translation bibliographies have been compiled, focusing either on translators and authors of original Slovenian works or on various literary genres. The only bibliography of literary translations from Slovenian into German, from 2006 (Vavti), is now outdated and in need of supplementation as well as reinterpretation.

For this study, published book translations from Slovenian into German from 1921 to 2020 were collected primarily from Slovenia's COBISS (Co-operative Online Bibliographic System and Services) database. In addition, other Slovenian as well as German and Austrian online databases were also considered. Because the topic is very extensive, the study is limited to translations of children's and youth literature with a focus on prose, and information on translated literary works for adults is presented only in the analytical part for comparison. The collected bibliographic data provide a comprehensive chronological overview of the literature translated from Slovenian into German in the period observed. In a second step, the data were sorted, analyzed, evaluated, and interpreted. For pragmatic reasons, the study focuses on a complete period of one hundred years, from 1921 to 2020, and so the first two years after World War I (1919 and 1920)—when only one book for young people with religious content was translated—were omitted.

The analysis revealed that a total of 234 Slovenian works for children and youth were published in German translation in the period observed. Most of the translated books are prose works (223, or 95%), and poetry and drama are represented by four books each. In the same period, 635 literary works for adults were translated, including 298 prose works (47%), and other literary genres had the following shares: poetry 34%, drama 4%, and miscellaneous, consisting mainly of anthologies, 15%. Thus, translations of children's and youth literature accounted for almost a third (27%) of the total literary translation production. Among translated prose for children and youth, picture books (58%) and short prose (18%) are the most popular subgenres, followed by folk tales and literary tales (17%), novels (4%), anthologies (2%), and selected works by specific authors (1%). Looking only at prose, a total of 521 books were translated, of which 289 titles were for adults (57%) and 223 titles were for children and youth (43%), showing that prose for children and youth is strongly represented in the total amount of prose translated. Reprinted works make up a small portion of the translations: 13% for children and youth, and almost 13% for adults.

Looking at the number of translations of children's and youth literature by decade from 1921 to 2020, one can see significant differences in translation activity between decades. From the end of World War I to the end of World

War II, there was virtually no translation activity (only one translation was published in the 1940s). The complete absence of translation production into German is related to the political power constellations. On the one hand, the Carinthian plebiscite of 1920 led to the integration of the Carinthian Slovenians into the Austrian state. On the other hand, national unitarism became established in the newly founded Kingdom of Serbs, Croats, and Slovenes after the two constitutions of 1921 and 1929, which consolidated the centralized Yugoslav state. The German population in the new state was immediately declared a minority; civil servants, teachers, and professors of German descent were dismissed; German schools were closed; and an “immense pressure to assimilate” was felt in all areas of life (Hösler 2006, 154).

It was not until the late 1950s and the 1960s that canonical Slovenian writers such as Fran Levstik (1831–1887), Fran Milčinski (1867–1932), France Bevk (1890–1970), and Ela Peroci (1922–2001) were gradually translated into German. At the beginning of the 1960s, there was an important turning point in the perception of Yugoslav literature, which, mediated by West German publishers, was understood as a “contribution to contemporary European art” (Vavti 2006, 7). This influenced the presence of Slovenian literature in German-speaking countries. Although there was a generation of bilingual translators among Slovenian intellectuals in the postwar period, they hardly translated into German because politics affected culture. German was banned as the “language of occupation” (Maček and Žigon 2017, 34), which can also explain the small number of translations into German. Nevertheless, Ela Peroci’s works published mainly in Germany (Berlin, Munich, Herrsching), such as *Mein Schirm kann fliegen* (Slovenian: *Moj dežnik je lahko balon*) and *Pantoffelmieze* (Slovenian: *Muca Copatarica*), were reprinted.

The first major translation peak came in the 1980s, when the focus of publishing Slovenian literature in German translation shifted from German publishers to smaller publishers with a regional focus, especially bilingual publishers in Carinthia—a process that continued and became fully established in the 1990s (Vavti 2006, 8; Köstler and Leben 2014, 213). The authors most frequently published by Carinthian publishers were Marica Kulnik (4), Peter Svetina (3), and Lojze Wieser (3). The German publishers, on the other hand, continued to publish texts mainly by Ela Peroci, Leopold Suhodolčan (1928–1980), Gregor Strniša (1930–1987), and France Bevk (1890–1970), a socialist realist author.

The sharp increase in the number of translations in the 1990s is related to the fact that Slovenia experienced a “reorientation from southeast to northwest” (Hafner 2008, 277) after the collapse of Yugoslavia. After Slovenia’s independence in 1991, the number of works of children’s and youth literature translated into German initially declined, partly due to the new political and cultural conditions in the newly established Republic of Slovenia. However, by the end of the 1990s and after accession to the European Union in 2004, the number of translations increased again. The Slovenian Book Agency (JAK) played an important role in this process. Since its establishment in 2008, translations into German have received special support—many texts have been

subsidized by the agency or the TRADUKI network. Among the most frequently translated authors were Desa Muck, Janja Vidmar, and Peter Svetina (three works by each author were published). After the Slovenian section of IBBY (the International Board on Books for Young People) was restructured in 2009 as the Slovenian umbrella organization for children's and youth literature, another forum dedicated to Slovenian children's and youth literature emerged.

In the last decade (2011–2020), translation production has greatly increased in view of the two major book fairs in Frankfurt and Bologna. This focus on the German-language book market is also clearly expressed in the national strategy as part of Slovenia's cultural policy since 2014 (Republika Slovenija 2013). Contemporary authors are being translated, including a rising star who was first discovered abroad through translations into Chinese: Manica Musil with her creative children's books.

Finally, the analysis of publishers revealed that most translations were published by foreign publishers (56%), mainly in Germany and Austria, and more recently in Switzerland. The Drava Publishing House and the Hermagoras Society from Carinthia, where a Slovenian minority lives, have always played an extremely important role in the publication of translated Slovenian books. The two publishing houses were the center of German–Slovenian cultural and literary exchange after World War II until the late 1990s. Forty-four percent of translations were published by Slovenian publishers, mostly small publishers that often publish books in translation out of their own interest. Most translations in Slovenia have been published by the largest publisher, Mladinska Knjiga, but more recently also by smaller publishers such as Sanje, which has been very successful in marketing translations into German. Publication by foreign publishers may facilitate the promotion of translations and ensure better chances of a positive reception by the target audience, which should be further explored in the future.

**Keywords:** children's and youth literature, literary prose, Slovenian authors, translations, German–Slovenian cultural relations, historical background



**Didaktik**

**Didactics**



## **Globale Krise – Lokale Folgen: Online-DaF- Unterricht aus der Sicht der SchülerInnen (SuS) und Lehrkräfte in Serbien in einer COVID-19- bedingten Ausnahmesituation**

Ana **Dorđević**, Grundschule Kole Rašić, Niš; Fakultät für Tourismus in Kotor, Universität Montenegro, [anacvetkovic85@hotmail.com](mailto:anacvetkovic85@hotmail.com)

Original research paper

DOI: 10.31902/fil.41.2022.6

UDK: 371.3:004.738.5(497.11)

**Abstract:** Wenn wir über Krise und Grenzen nachdenken, kommen wir auch zum Thema Kommunikation. Wünschenswert wäre natürlich Kommunikation ohne Grenzen und ohne Krisen. Das ist auch eine ideale Vorstellung, Grenzen und Krisen gibt es aber leider trotzdem. Es gibt Grenzen im verschiedensten Sinne, zum Beispiel zeitliche Grenzen, räumliche Grenzen, Grenzen beim Sprachenlernen usw. Es ist auf jeden Fall unser Ziel, ohne Grenzen zu kommunizieren. Um das zu erreichen, muss man die Grenzen, die Lücken und die Probleme erkennen, beschreiben und analysieren, um sie überwinden zu können.

Dieser Beitrag bearbeitet die Grenzen in Bezug auf den Unterricht in Krisenzeiten bzw. Coronazeiten. Zunächst wird über den Online-Unterricht allgemein berichtet. Im Anschluss wird das Problem der Untersuchung vorgestellt. Hiernach werden die Antworten der SuS hinsichtlich ihrer Einstellungen zum Online-Unterricht an der Grundschule „Kole Rasic“ in Niš analysiert, danach werden die Antworten der Lehrkräfte analysiert, und schließlich werden Empfehlungen für weitere Untersuchungen und zur Durchführung von Online-Unterricht gegeben.

**Schlüsselwörter:** Unterricht, DaF-Unterricht, Online-Unterricht, Präsenzunterricht, coronabedingt, Distanzunterricht, Coronazeit

### **1. Ausgangssituation – Online-Unterricht in der Coronazeit**

Im März 2020 mussten sich die SuS und die Lehrkräfte auf eine nicht nur für Serbien, sondern auch für die ganze Welt, völlig andere Lebens- und Unterrichtsweise umstellen. Daran haben sich einerseits manche Lehrkräfte, SuS, aber auch die Elternteile überraschend schnell

angepasst, andererseits begegneten viele aus allen angeführten Gruppen großen und unterschiedlichsten Herausforderungen.

Die Coronavirus-Pandemie hat das Fremdsprachenlehren und -lernen extrem verändert. Neue Unterrichtsformen, vor allem Online-Unterricht, sind aus dem alltäglichen Leben nicht mehr wegzudenken. Die Termini wie Fernunterricht, Distanzunterricht, Online-Unterricht, Präsenzunterricht benutzt man sowohl schriftlich als auch mündlich, wenn man über neue Maßnahmen im Kampf gegen das Coronavirus diskutiert. Während des Lockdowns hatte man eine Fehlwahrnehmung von Verlust in jeglichem Sinn. Die Lehrer gegenüber den Unterrichtsstunden und des Lehrstoffes, die Elternteile in Bezug auf das Ergebnis des Unterrichts bzw. auf die Kenntnisse, Fähigkeiten ihrer Kinder und die Kinder gegenüber dem sozialen Leben und dem Wissen, das von ihnen im nächsten Jahr erwartet wird. Auf anderer Seite kann man diese Krisenzeit als Online-Lehranreicherung für die Lehre im Allgemeinen betrachten. Neue Situationen schaffen neue Lösungen. Wir versuchen, die Situation als Mehrwert für die Lehre im Allgemeinen zu betrachten: In neuen Situationen müssen neue Lösungen gefunden werden und während man versucht, eine Ausgangssituation für bestimmte Schwierigkeiten zu finden, gerät man in die Zone der nächsten bzw. proximalen Entwicklung nach Vygotsky (1978), wo das Lernen beginnt.

Mit anderen Worten, Online-Lehrerfahrung stellt eine Möglichkeit dar, didaktische und organisatorische Modelle neu zu organisieren.

## **2. Online-Unterricht als integratives Modell zu Lehr- und Lernprozessen während der Schulschließung**

Es ist unklar, welches Modell man analysieren soll, da der Fernunterricht aufgrund der Schulschließung eine neue Situation darstellt. Fernunterricht wird im Fernunterrichtsschutzgesetz (Fernunterrichtsschutzgesetz, 1977 § 1 Abs. 1) definiert als „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind, und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (Porsch und Porsch 2020, 63).

Fernunterricht ist eine gesetzlich geregelte Lehr- und Lernform mit eigenen, speziell erstellten Materialien, geschulten Lehrenden usw. Für Fernunterricht als Alternative zum Präsenzunterricht entscheidet man sich in der Regel als Erwachsener, d. h. nach Beendigung der Pflichtschulzeit, weil man diese Unterrichtsform mit seinen sonstigen Verpflichtungen/seiner Lebensweise verbinden kann. Vergleichbar mit dem Schulunterricht in Coronazeiten ist dabei lediglich, dass die SuS

physisch nicht am Lernort (in der Schule) erscheinen müssen und dies auf unbestimmte, aber dennoch begrenzte Zeit (Wacker, Unger und Rey 2020, 80).

Im Neologismenwörterbuch (2021) wird Distanzunterricht definiert als: „Lehrstoffvermittlung an Lernende durch eine Lehrkraft unter Einsatz von modernen Medien und Telekommunikationsmitteln, aber ohne direkten Kontakt“.

### **2.1 Der Online-(DaF-)Unterricht in Serbien während der Corona-Pandemie**

In der Praxis haben wir verschiedene Erscheinungsformen von Online-Unterricht erlebt: vom Unterricht im Fernsehen, über bloße Seitenzahlen, die die Lehrkräfte den SuS per Viber-App<sup>1</sup> oder im Google Classroom hinterlassen, damit die SuS die angegebenen Seiten im KB oder AB alleine lesen und abschreiben sollen, dann die Aufgaben lösen, danach die geschriebenen Seiten fotografieren und den Lehrkräften zurückschicken per Viber-App oder im Google Classroom zur angegebenen Frist übergeben, bis zu den Videokonferenzen in verschiedenen Apps: Zoom, Google Meet, Microsoftteams, Moodle o. Ä. Mit all diesen Unterrichtsvarianten hatten die Eltern große Probleme gehabt. Wenn die SuS keinen richtigen Unterricht haben, dann mussten die Eltern zusammen mit ihren Kindern lernen, und wenn die SuS Online-Unterricht hatten, dann haben die Eltern die Frage gestellt: „Wieso mit so vielen verschiedenen Apps?“

### **2.2 Der Online-(DaF-)Unterricht in der Grundschule „Kole Rasic“ während der Corona-Pandemie**

An dieser Schule wurde vom Frühjahr 2020 bis zum Ende des Schuljahres 2019/20 ausschließlich online unterrichtet. Im Schuljahr 2020/21 wurde im Dezember 2020 und wiederum von Mitte März bis

---

<sup>1</sup> Die Applikation oder die App wird vom engl. application bzw. app abgeleitet und ist das sogenannte Anwendungsprogramm, das die Funktionen des Smartphones erweitert, ausbaut, ersetzt usw. In der Theorie werden Apps in drei Kategorien eingeteilt, das sind Native Apps, Web-Apps und Hybrid-Apps (Budiu 2013 in Jazbec 2019). Grimm und Hammer fügen noch eine weitere, für unseren Kontext wichtige Kategorie hinzu, das sind Educational Mobile Applications bzw. Edu-Apps. (Grimm und Hammer 2014 in Jazbec 2019). Edu-App ist ein Begriff für eine sehr nützliche lernorientierte Software, die kostenfrei oder gegen Bezahlung heruntergeladen und verwendet werden kann. Edu-Apps sind für Unterrichtszwecke entwickelte Applikationen, die auch aus diesem Grund relativ leicht zu bedienen sind (Falk 2015 in Jazbec 2019, 137).

Ende April ausschließlich online unterrichtet. Bis zum Ende des Schuljahres 2020/21 gab es ein kombiniertes Unterrichtsmodell, wie das Ministerium es nannte. Unter diesem Modell versteht man in Serbien, dass sich die Klassen in zwei Gruppen teilen. Eine Schülergruppe (ca. 15 SuS) besucht eine Woche Präsenzunterricht dreimal die Woche (am Montag, Mittwoch und Freitag), während die zweite Gruppe Online-Unterricht besucht und Präsenzunterricht zweimal in dieser Woche (am Dienstag und Donnerstag) und in der folgenden Woche umgekehrt. Der Online-Unterricht für die Gruppe, die zu Hause zwei- bzw. dreimal in der Woche bleibt, hing von vielen Faktoren ab. Manche Lehrer hatten keine technischen Möglichkeiten, die Online-Gruppe am Unterricht miteinzuschalten, für andere Lehrer war das zu kompliziert, für diese SuS haben die Lehrer in gemeinsamen Viber-Gruppen für die einzelnen Fächer geschrieben, was sie in der Unterrichtsstunde gemacht haben und was als Hausaufgabe gemacht werden soll. Die Stunden, in denen die Online-Gruppen eingeklinkt wurden, waren für die Lehrer und SuS (sowohl die Präsenzgruppe als auch Online-Gruppe) anstrengend, da die SuS sowohl akustische als auch Schwierigkeiten mit der Sichtbarkeit hatten und für die Lehrer war das die dreifache Arbeit. Sie mussten für die Präsenzgruppe an der Tafel schreiben, für die Online-Gruppe den Text eintippen und für die SuS, die keine technischen Möglichkeiten hatten, den Unterricht online zu besuchen, die Aufgaben im Google Classroom hinterlassen.

### **3. Die Untersuchung: Forschungsziele und Methodik**

Diese Untersuchung wurde mit dem Ziel durchgeführt, Online-Lehr- und Lernerfahrungen und Einstellungen der Befragten zu berücksichtigen, Potenzial, Stärken und Schwächen des Digitalen zu bewerten, und dies in zwei verschiedenen Zeitspannen – im Jahr 2020 und 2021.

Wir haben Online- und Präsenzunterricht an der Grundschule „Kole Rasic“ in der fünften, sechsten, siebten und achten Klasse beobachtet und durchgeführt. Befragt wurden auch Lehrkräfte in Serbien in verschiedenen DaF-Lehrergruppen bei Facebook und die Umfragen wurden per Mail und Viber-Gruppen weitergeleitet. Die Umfragen wurden speziell für den Untersuchungszweck erstellt. Sie stellen offene und Multiple-Choice-Fragebögen zum Thema Online-Unterricht dar. Die Umfragen bestehen aus vier Teilen: Der erste Teil beinhaltet allgemeine Informationen über die SuS bzw. LehrerInnen, der zweite Teil ihre Gewohnheiten gegenüber der Benutzung des Computers und Internets, im dritten Teil beschäftigen wir uns mit den Einstellungen der Befragten zu den IKT im Unterricht und der vierte Teil der Umfrage ist dem Online-

DaF-Unterricht gewidmet. Schließlich haben wir die Antworten quantitativ und qualitativ analysiert, bewertet und miteinander verglichen.

#### **4. Die Ergebnisse der Untersuchung im Schuljahr 2019/20**

In diesem Teil werden wir die Antworten der Befragten darstellen und miteinander vergleichen. An der Grundschule „Kole Rasic“ wurden im Juni 2020 186 SuS befragt. Es wurden auch 120 DaF-LehrerInnen im Internet befragt.

##### **4.1 Allgemeine Informationen über die Befragten**

Anhand der erhaltenen Informationen können wir sehen, dass es sich um überwiegend gute SuS handelt. Mehr als die Hälfte der Befragten hat eine gute allgemeine Leistung in der Schule und gute Noten im Fach Deutsch als Fremdsprache. Was die Lehrkräfte betrifft, zeigen die Ergebnisse, dass die große Mehrheit in der Ausbildung tätig ist und sich mit dem Unterricht beschäftigt. Mehr als die Hälfte der Befragten hat eine längere Erfahrung als 5 Jahre.

##### **4.2 Informationen zu den Gewohnheiten der Befragten in Bezug auf die Computer- und Internetbenutzung**

In diesem Teil können wir feststellen, dass die Mehrheit der befragten SuS einen Computer und Internetzugang hat, sie benutzen diese regelmäßig (mehr als 70 % länger als 3 Stunden täglich) und zu verschiedensten Zwecken. Sie haben auch diese als Möglichkeit für die Recherche, das Lernen, die Entspannung und die Kommunikation erkannt. Nur 20 % der SuS würden IKT überhaupt nicht benutzen, wenn sie wählen könnten. Während alle befragten Lehrkräfte die Möglichkeit haben, Internet zu benutzen und das auch regelmäßig (über 80 % länger als 3 Stunden täglich) zu verschiedenen Zwecken tun, wie z. B. für die Arbeit, Recherche für die Unterrichtsvorbereitung, die Fortbildung, Entspannung und Kommunikation, würden nur 10 % der Befragten IKT überhaupt nicht benutzen, wenn sie wählen könnten.

##### **4.3 Einstellungen der Befragten zum Einsatz der IKT im DaF-Präsenzunterricht**

Anhand der Antworten der befragten SuS können wir feststellen, dass sie klare Ansichten zum Einsatz der modernen Technologie im Unterricht haben. Die Mehrheit bezeichnet die Unterrichtsstunden, an denen PPT und zusätzlich Materialien benutzt werden, als interessant und glaubt, dass man IKT in allen Fächern (80 %) einsetzen könnte. Nur 15 % meinen, dass man DaF-Unterricht ohne IKT nicht durchführen

könnte. Was die Antworten der befragten LehrerInnen angeht, können wir feststellen, dass sich die befragten LehrerInnen deren Mehrwert etwas bewusster als die befragten SuS sind. Die Mehrheit bezeichnet die Unterrichtsstunden, an denen PPT und zusätzlich Materialien benutzt werden, als interessant (94 %) und glaubt, dass man IKT in allen Fächern (95 %) einsetzen könnte. 40 % der befragten LehrerInnen meinen, dass man DaF-Unterricht ohne IKT nicht durchführen könnte.

#### **4.4 Einstellungen der Befragten zum Online-(DaF-)Unterricht**

Beim Vergleich der Ergebnisse können wir feststellen, dass nur 8,6 % der SuS früher Erfahrung mit Online-Unterricht hatten, LehrerInnen aber zu 47,5 %. 60 % der SuS konnten sich leicht an den Online-Unterricht anpassen, aber 80 % der LehrerInnen, also um 20 % mehr. 12 % der SuS hatten Probleme mit Google Classroom, aber nur 5 % der LehrerInnen. 70 % der SuS äußerten, dass die Kommunikation mit den LehrerInnen via Viber, E-Mail, Google Classroom viel einfacher als in der Schule zu angegebenen Zeiten (offene Tür, Nachhilfeunterricht) ist. Für die LehrerInnen war es aber schwieriger (55 %); 80 % der SuS und 90 % der LehrerInnen hatten regelmäßige Kommunikation mit den LehrerInnen und andere MitschülerInnen bzw. SuS (77 %) sagten, dass sie sich bei irgendwelchen Unklarheiten in Kontakt mit den LehrerInnen setzten, die ihnen alles zusätzlich erklären. 98 % der SuS sagen, dass sie sich bei irgendwelchen Unklarheiten in Kontakt mit ihnen setzen und alles immer gerne zusätzlich erklären. 93 % der SuS und 99 % der LehrerInnen meinen, dass die LehrerInnen sehr wichtig im Online-(DaF-)Unterricht sind. Nur 6 % der SuS und 32 % der LehrerInnen glauben, dass sich die LehrerInnen nicht so gut im Online-Unterricht auskennen. 80 % der SuS und 57 % der LehrerInnen fühlen sich glücklich, weil sie Online-Unterricht besuchen. 93 % der SuS und 70 % der LehrerInnen äußerten, Online-(DaF-)Unterricht hat ihre Erwartungen erfüllt. Für 85 % der SuS und 60 % der LehrerInnen passt der Online-(DaF-)Unterricht gut. 74 % der SuS und 60 % der LehrerInnen finden, Online-(DaF-)Unterricht hat viele Vorteile in Bezug auf den Präsenzunterricht. Auf die Frage, was die Vorteile des Online-(DaF-)Unterrichts sind, haben 76,8 % der SuS Freiheit im Sinne von freier und selbstständiger Einteilung der Lernzeiten; 14 % haben örtliche Ungebundenheit; 3,2 % haben die Unmöglichkeit des Treffens mit anderen MitschülerInnen und LehrerInnen genannt; viele haben alle drei Vorteile genannt und auch als Vorteil feste Abgabefristen aufgeführt. Auf die Frage, was die Vorteile des Online-(DaF-)Unterrichts sind, haben 62,5 % der LehrerInnen Freiheit im Sinne von freier und selbstständiger Einteilung der Arbeitszeiten, 27,5 % haben örtliche Ungebundenheit, 4,2 % haben

die Unmöglichkeit des Treffens mit anderen KollegInnen und SuS genannt, viele haben alle drei Vorteile genannt, darüber hinaus die Möglichkeit des Einsatzes der verschiedenen Materialien und die bessere Disziplin der SuS.

67 % der SuS und 70 % der LehrerInnen finden, Online-(DaF-)Unterricht hat viele Nachteile in Bezug auf den Präsenzunterricht. Auf die Frage, was die Nachteile des Online-(DaF)-Unterrichts sind, haben 50 % der SuS die Unmöglichkeit des Treffens mit anderen MitschülerInnen und LehrerInnen genannt, 21 % haben den schwierigen Zugang zum Lernmaterial genannt, 21 % haben den Mangel an Selbstlerndisziplin genannt, viele haben alle drei Nachteile genannt und auch als Nachteil haben die SuS der achten Klasse angeführt, dass sie Angst vor der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung hatten; gesundheitliche Probleme wie Rückenschmerzen und Augenschmerzen; die Mehrheit der Lehrer sagt nur, was die Schüler selbst lernen sollen, abschreiben, Aufgaben alleine lösen und zurückschicken; ein Schüler hat geschrieben: „Ich komme allein nicht zurecht und meine Eltern müssen private Lehrer engagieren“. Auf die Frage, was die Nachteile des Online-(DaF)-Unterrichts sind, haben 84,2 % der LehrerInnen die Unmöglichkeit des Treffens mit anderen KollegInnen und SuS genannt, 5 % haben den schwierigen Zugang zum Unterrichtsmaterial genannt, 4,2 % haben den Mangel an Selbstarbeitsdisziplin genannt, viele haben alle drei Nachteile genannt und auch als Nachteil haben die LehrerInnen angeführt, dass sie keine gute und valide Rückmeldung von SuS haben; technische Schwierigkeiten, ein Schüler erledigt die Aufgaben für alle, Evaluation. 75 % der SuS aber nur 35 % der LehrerInnen finden Online-Unterricht, wo alle Materialien zugänglich im Google Classroom ausgehändigt werden, besser als Präsenz-(DaF-)Unterricht. Auf die Frage: Mit welcher Note würdest du/ würden Sie das Online-(DaF-)Material benoten, haben 66,7 % der SuS mit sehr gut geantwortet, 19,9 % bezeichnen es als gut, 11,3 % als ausreichend, 1,6 % als genügend und 0,5 % als ungenügend. Die LehrerInnen haben so geantwortet: 33,3 % ausreichend, 25 % gut, 18,3 % sehr gut, 15,8 % genügend und 7,5 % ungenügend. 80 % der SuS schauen im Internet nach, um die Hausaufgaben zu erledigen. 78 % der LehrerInnen sagen, für die Vorbereitung des Unterrichtsmaterials benutze ich immer zusätzlich das Internet. Die Mehrheit der SuS meint, dass es einfacher als in der Schule ist, die Hausaufgaben den LehrerInnen online (per Viber, Googleclassroom oder per E-Mail) auszuhändigen. 36 % der LehrerInnen meinen, die Hausaufgaben, die online (per Viber, Google Classroom oder per E-Mail) ausgehändigt werden, sind komplizierter zu kontrollieren oder benoten als in der Schule. 42 % der SuS und 65 % der LehrerInnen würden gerne weiter

Online-(DaF-)Unterricht besuchen und hätte gern nie wieder Präsenzunterricht ohne IKT. 70 % der SuS und 76 % der LehrerInnen würden gerne weiterhin Online-(DaF-)Unterricht parallel zum Präsenzunterricht besuchen. 90 % der SuS und 95 % der LehrerInnen haben vor, weiterhin das Internet zum Zwecke des Deutschlernens und Aufgabelösens zu benutzen. 78 % der SuS und 65 % der LehrerInnen finden den Online-(DaF-)Unterricht zeitökonomisch. 78 % der SuS und 60 % der LehrerInnen sagen, der Online-Unterricht hat ihre Kommunikation mit den LehrerInnen verbessert. Nur 15 % der SuS und 47 % der LehrerInnen meinen, der Online-DaF-Unterricht sei gar nicht effektiv. Auf die Frage, wie deine IKT-Fähigkeiten vor der Online-Phase waren, haben 52,2 % der SuS sehr gut geantwortet, 22,6 % haben gut angekreuzt, 19,4 % ausreichend, 4,8 % genügend und 1,1 % ungenügend. 92 % der LehrerInnen meinen, ihre IKT-Fähigkeiten wurden in der Online-Phase besser entwickelt.

80 % der SuS und 82 % der LehrerInnen glauben, ihre Deutschkenntnisse haben sich während der Online-Phase verbessert. Auf die Frage, welche Unterrichtsform findest du besser für DaF-Lernen, haben 62,4 % der SuS und 69,2 % der LehrerInnen Präsenzunterricht angekreuzt, 28,5 % der SuS und 10,8 % der LehrerInnen haben sich für Online-Unterricht entschieden und ca. 9 % der SuS und ca. 10 % der LehrerInnen haben sich für eine Kombination dieser zwei Unterrichtsformen ausgesprochen. 83 % der SuS und 92 % der LehrerInnen sagen, der Präsenz-DaF-Unterricht könnte nie durch Online-DaF-Unterricht ersetzt werden.

## **5. Ergebnisse der Untersuchung im Schuljahr 2020/21**

In diesem Teil werden wir die Antworten der Befragten darstellen und miteinander vergleichen. An der Grundschule „Kole Rasic“ wurden im Juni 2021 106 SuS befragt. Es wurden auch 108 DaF-LehrerInnen im Internet befragt.

### **5.1 Allgemeine Informationen über die Befragten**

Anhand der erhaltenen Informationen können wir sehen, dass die SuS bessere Noten in diesem Schuljahr hatten. Mehr als die Hälfte der Befragten hat eine gute allgemeine Leistung in der Schule und gute Noten im Fach Deutsch als Fremdsprache. Kein Schüler hatte eine genügende oder ungenügende Durchschnittsnote am Ende der Halbjahreszeit. Bei der Betrachtung der Lehrkräfte fällt auf, dass die Mehrheit in der Ausbildung tätig ist und eine längere Erfahrung als 5 Jahre hat.

### **5.2 Informationen zu den Gewohnheiten der Befragten in Bezug auf die Computer- und Internetbenutzung**

Anhand der Antworten der SuS können wir feststellen, dass sich die Situation geändert hat, fast alle haben einen Computer und Internetzugang zu Hause (99 %) und benutzen diese regelmäßig (70 % mehr als 3 Stunden täglich) und zu verschiedensten Zwecken (Entspannung, Recherche, Lernen, Kommunikation). 25 % der Befragten würden IKT überhaupt nicht benutzen, wenn sie wählen könnten (5 % mehr als im vorigen Jahr). Was die Lehrkräfte betrifft, können wir feststellen, dass alle befragten LehrerInnen die Möglichkeit haben, Internet und Computer zu Hause zu benutzen, und dass sie das regelmäßig tun (78 % länger als 3 Stunden täglich) und zu verschiedenen Zwecken (Entspannung, Lernen, Kommunikation, Unterricht). 18 % der Befragten würde IKT überhaupt nicht benutzen, wenn sie wählen könnten (8 % mehr als im vorigen Jahr).

### **5.3 Einstellungen zum Einsatz der IKT im DaF-Präsenzunterricht**

Anhand der erhaltenen Informationen der befragten SuS können wir feststellen, dass die Antworten auf einem ähnlichen Niveau im Vergleich zum vorigen Jahr liegen. Die Mehrheit bezeichnet die Unterrichtsstunden, in denen PPT und zusätzliche Materialien benutzt werden, als interessant und glaubt, dass man IKT in allen Fächern (81 %) einsetzen könnte. 17 % meinen, dass man DaF-Unterricht ohne IKT nicht durchführen könnte. Was Antworten der befragten LehrerInnen angeht, können wir feststellen, dass sich die befragten LehrerInnen des Mehrwerts bewusster sind als die befragten SuS. Die Mehrheit bezeichnet die Unterrichtsstunden, in denen PPT und zusätzliche Materialien benutzt werden, als interessant (96 %) und glaubt, dass man IKT in allen Fächern (96 %) einsetzen könnte (1 % mehr). Fast die Hälfte der befragten LehrerInnen meint, dass man DaF-Unterricht ohne IKT nicht durchführen könnte (10 % mehr).

### **5.4 Einstellungen der Befragten zum Online-(DaF-)Unterricht**

Anhand der Ergebnisse können wir feststellen, dass 50 % der SuS und 44,4 % der LehrerInnen früher keine Erfahrung mit Online-Unterricht hatten. 58 % der SuS und 32 % der LehrerInnen haben die Aussage, es fiel mir schwer, mich an den Online-Unterricht anzupassen, als richtig markiert. 95 % der SuS und 93 % der LehrerInnen haben die Aussage, ich hatte keine Probleme mit Google Classroom, als vollkommen richtig bezeichnet. 63 % der SuS und 50 % der LehrerInnen sagen, die Kommunikation mit den LehrerInnen bzw. SuS mithilfe von Viber, E-Mail, Google Classroom ist viel einfacher als in der Schule zu

angegebenen Zeiten (offene Tür, Nachhilfeunterricht). 85 % der SuS und 95 % der LehrerInnen haben regelmäßige Kommunikation mit den LehrerInnen und anderen MitschülerInnen. 77 % der SuS und 99 % der LehrerInnen sagen, dass sie sich bei irgendwelchen Unklarheiten in Kontakt mit den LehrerInnen setzen, die ihnen alles zusätzlich erklären. 97 % der SuS und 98 % der LehrerInnen meinen, die LehrerInnen sind sehr wichtig im Online-(DaF-)Unterricht. 3 % der SuS und 27 % der LehrerInnen glauben, die LehrerInnen kennen sich nicht so gut im Online-Unterricht aus. 77 % der SuS und 45 % der LehrerInnen fühlen sich glücklich, weil sie Online-Unterricht besuchen bzw. erteilen. 90 % der SuS und 61 % der LehrerInnen sagen, der Online-(DaF-)Unterricht hat ihre Erwartungen erfüllt. 75 % der SuS und 45 % der LehrerInnen sagen, der Online-(DaF-)Unterricht passt ihnen gut. 55 % der SuS und 53 % der LehrerInnen meinen, der Online-(DaF-)Unterricht hat viele Vorteile in Bezug auf den Präsenzunterricht. Auf die Frage, was die Vorteile des Online-(DaF-)Unterrichts sind, haben 57,5 % der SuS die Freiheit im Sinne von freier und selbstständiger Einteilung der Lernzeiten, 26,4 % haben die örtliche Ungebundenheit, 4,7 % haben die Unmöglichkeit des Treffens mit anderen MitschülerInnen und LehrerInnen genannt, viele haben alle drei Vorteile genannt, es sei einfacher, für Tests sei es besser, man kann betrügen, feste Abgabefristen. Auf die Frage, was die Vorteile des Online-(DaF-)Unterrichts sind, haben 38,9 % der LehrerInnen die Freiheit im Sinne von freier und selbstständiger Einteilung der Arbeitszeiten, 45,4 % haben die örtliche Ungebundenheit, 2,8 % haben die Unmöglichkeit des Treffens mit anderen KollegInnen und SuS genannt, viele haben alle drei Vorteile genannt, außerdem die Möglichkeit des Zugangs und des Einsatzes der verschiedenen Materialien, Flexibilität, Zeitökonomie. 74 % der SuS und LehrerInnen meinen, der Online-(DaF-)Unterricht hat viele Nachteile in Bezug auf den Präsenzunterricht. Auf die Frage, was die Nachteile des Online-(DaF-)Unterrichts sind, haben 65,1 % der SuS die Unmöglichkeit des Treffens mit anderen MitschülerInnen und LehrerInnen genannt, 6,6 % haben den schwierigen Zugang zum Lernmaterial genannt, 17 % haben den Mangel an Selbsterlernedisziplin genannt, viele haben alle drei Nachteile genannt und auch als Nachteil haben die SuS angeführt, dass sie gesundheitliche Probleme wie Augenschmerzen haben; die Schüler können nicht alleine lernen und müssen private Lehrer engagieren. Auf die Frage, was die Nachteile des Online-(DaF-)Unterrichts sind, haben 88 % der LehrerInnen die Unmöglichkeit des Treffens mit anderen KollegInnen und SuS genannt, 0,9 % haben den schwierigen Zugang zum Unterrichtsmaterial genannt, 3,7 % haben den Mangel an Selbstarbeitsdisziplin genannt, viele haben alle drei Nachteile genannt

und darüber hinaus: technische Schwierigkeiten, keine gute und valide Rückmeldung von SuS, ein Schüler erledigt die Aufgaben für alle, Evaluation, alle sind demotiviert. 92 % der SuS und 72 % der LehrerInnen finden Präsenz-(DaF-)Unterricht besser als Online-(DaF-)Unterricht. 50 % der SuS und 35 % der LehrerInnen finden, der Online-Unterricht, wo alle Materialien zugänglich im Google Classroom ausgehändigt werden, ist viel besser als klassischer Unterricht. Auf die Frage: Mit welcher Note würdest du das Online-(DaF-)Material benoten, haben 62,3 % der SuS mit sehr gut geantwortet, 22,6 % mit gut, 12,3 % mit ausreichend und 2,8 % mit genügend. Die LehrerInnen haben auf die Frage: Mit welcher Note würden Sie das im Internet zum Herunterladen von angebotenen DaF-Material der Verlage benoten, haben 38 % mit ausreichend, 25,9 % mit gut, 12 % mit sehr gut, 14,8 % mit genügend und 9,3 % mit ungenügend geantwortet. 83 % der SuS sagen, dass sie, um die Hausaufgaben erledigen zu können, im Internet nachschauen. 86 % der LehrerInnen benutzen für die Vorbereitung des Unterrichtsmaterials immer zusätzlich das Internet. 59 % der SuS und 37 % der LehrerInnen äußern, dass es komplizierter ist, die Hausaufgaben den LehrerInnen online (per Viber, Google Classroom oder per E-Mail) auszuhändigen als in der Schule. 42 % der SuS und 57 % der LehrerInnen würden gerne weiter Online-(DaF-)Unterricht besuchen und hätte gerne nie wieder Präsenzunterricht ohne IKT. 60 % der SuS und 68 % der LehrerInnen würden gerne weiterhin Online-(DaF-)Unterricht parallel zum Präsenzunterricht besuchen. 90 % der SuS und 95 % der LehrerInnen haben vor, weiterhin das Internet zum Zwecke des Deutschlernens und Aufgabenlösens zu benutzen. 72 % der SuS und 53 % der LehrerInnen finden den Online-(DaF-) Unterricht zeitökonomisch. 66 % der SuS und 44 % der LehrerInnen sagen, der Online-Unterricht hat ihre Kommunikation mit den LehrerInnen bzw. SuS verbessert. 54 % der SuS und 39 % der LehrerInnen finden den Online-DaF-Unterricht gar nicht effektiv. Auf die Frage, wie deine IKT-Fähigkeiten vor der Online-Phase waren, haben 65,1 % der SuS mit sehr gut geantwortet, 14,2 % haben gut angekreuzt, 17,9 % ausreichend, 0,9 % genügend und 1,9 % ungenügend. Die Aussage, meine IKT-Fähigkeiten habe ich in der Online-Phase besser entwickelt, haben 80 % der LehrerInnen als richtig bezeichnet. 72 % der SuS und 47 % der LehrerInnen glauben, ihre Deutschkenntnisse haben sich im Online-Unterricht verbessert. Auf die Frage, welche Unterrichtsform findest du besser für das DaF-Lernen, haben 80,2 % der SuS und 60,2 % der LehrerInnen Präsenzunterricht angekreuzt, 11,3 % der SuS und 10,2 % der LehrerInnen haben sich für Online-Unterricht entschieden und ca. 9 % der SuS und ca. 30 % der LehrerInnen haben sich für eine Kombination dieser zwei

Unterrichtsformen ausgesprochen. 98 % der SuS und 83 % der LehrerInnen finden, der Präsenz-DaF-Unterricht könnte nie durch Online-DaF-Unterricht ersetzt werden.

### **6. Kommentar**

Aus diesen Ergebnissen können wir sehen, dass sich die Einstellungen der SuS zum Online-Unterricht verändert haben. Sie haben den Präsenzunterricht mit all seinen Bestandteilen mehr vermisst als im vorigen Schuljahr. Sie haben Online-Unterricht und all seine Merkmale als schlechter bezeichnet in Bezug auf den Präsenzunterricht. Wir können feststellen, dass sich die Einstellungen der LehrerInnen verändert haben. Sie geben dem Präsenzunterricht Vorrecht genau wie die SuS, sind sich aber auch dessen bewusst, dass der Online-Unterricht zum DaF-Unterricht beitragen könnte oder schon in dem Sinne beigetragen hat, dass die LehrerInnen ihre Kompetenzen weiterentwickelt haben oder sich neue angeeignet haben. Sie haben den Mehrwert von dieser Online-Phase eingesehen.

Was die Zufriedenheit mit den Materialien angeht, können wir sehen, dass sich die Antworten der SuS sehr von Antworten der Lehrkräfte unterscheiden. Die SuS waren nämlich zufriedener als die LehrerInnen, sie waren in großem Maße unsicher.

Was die Kommunikation mit anderen Mitschülern und Lehrern betrifft, können wir feststellen, dass sie andere Eindrücke hatten, über 80 % der Lehrer meinten, dass die Kommunikation gut war, während die SuS geteilte Meinungen hatten.

Was die Entwicklung der Sprachkompetenzen angeht, können wir sehen, dass sich die Antworten der SuS sehr von Antworten der Lehrkräfte unterscheiden. Fast die Hälfte der SuS war zufriedener mit ihren Kenntnissen (Selbstevaluierung) als die LehrerInnen, sie waren unzufrieden oder konnten sich zu dieser Frage nicht äußern und die Kenntnisse der SuS nicht einschätzen.

Bezüglich der Frage über die Wichtigkeit des Lehrers im Online-DaF-Unterricht sind sich die SuS mit den LehrerInnen einig, mehr als die Hälfte der beiden Gruppen stimmt zu.

Auf die Frage, ob der Online-DaF-Unterricht den Präsenzunterricht ersetzen könnte, sind sich die SuS und LehrerInnen auch einig. Mehr als die Hälfte der SuS und Lehrer stimmt zu.

Was Informationsquellen betrifft, sind sich die LehrerInnen der Vorteile von Ressourcen im Internet bewusster als die SuS.

Die SuS haben am Anfang die Möglichkeit der freien zeitlichen Wahl fürs Lernen geschätzt, später aber auch die Freiheit im Sinne der örtlichen Ungebundenheit fürs Lernen, im nächsten Jahr aber mehr die

Verweigerung des Treffens mit anderen Mitschülern und Lehrern, sie haben auch die Möglichkeit zum Recherchieren, die Klarheit im Sinne von Fristen für die Aufgabenübergabe, interessante Materialien und die Möglichkeit zum Abschreiben und die Unterrichtsverweigerung angeführt. Die Lehrer haben auch am Anfang die Möglichkeit der freien zeitlichen Wahl für die Arbeit, später aber auch die Freiheit im Sinne von örtlicher Ungebundenheit für ihre Arbeit, die Verweigerung des Treffens mit Schülern und haben dies aber später eher vermisst, sie haben auch verschiedene Materialien, bessere Arbeitsumstände im Sinne von Disziplin, Zugang und Verwendung von Materialien und Flexibilität angeführt.

Was die Nachteile des Online-Unterrichts betrifft, hat die Mehrheit der SuS die Unmöglichkeit des direkten Kontakts mit dem Lehrer angeführt, was sie noch intensiver 2021 vermisst haben. Am Anfang hatten sie erschwerten Zugang zum Lernmaterial, was im nächsten Jahr kein Problem darstellte, Mangel an Selbstdisziplin, Sorgen um die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung; gesundheitliche Probleme wie Rückenschmerzen und Augenschmerzen, Privatunterricht als Muss. Bei den LehrerInnen ist die Situation ähnlich, sie haben die Unmöglichkeit des direkten Kontakts mit den SuS angeführt, erschwerten Zugang zum Lernmaterial, was aber im nächsten Jahr kein Problem mehr darstellte; den Mangel an Selbstdisziplin, kein valides Feedback, schlechte Internetverbindung, technische Probleme, Demotivation, Schulschwänzen, kein reales Bild darüber, ob die SuS den Unterrichtsstoff verstanden haben oder nicht, Mangel an Spontanität, Sozialkompetenzen werden weniger entwickelt, Aufmerksamkeit und Motivation lassen sich nicht so leicht aufrecht erhalten.

### **7. Schlussfolgerung und Vorschläge**

Alle beteiligten Gruppen haben Erfahrung mit Online-Unterricht gemacht und sind sich dessen bewusst, dass man heutzutage mit allen Situationen rechnen muss. Deswegen müssen alle am Ausbildungsprozess Teilnehmenden darauf vorbereitet werden. Darunter verstehen wir sowohl die Mikro- als auch die Makroebene. In diesem Moment, wo wir noch unter Maßnahmen gegen die Corona-Pandemie leben, sollte man Webinare und später, hoffentlich in der näheren Zukunft, auch Seminare zum Thema Online-Unterricht nicht nur Lehrkräften, sondern auch Lernenden und ihren Eltern anbieten, damit man kompetent Online-Unterricht organisieren und durchführen kann, sowohl in Krisenzeiten als auch freiwillig auf allen Stufen der Ausbildung.

Das Materialangebot sollte aktualisiert und modernisiert werden, damit man es auf modernen Endgeräten benutzen kann und das ist eine wichtige Aufgabe für die Verlage und Lehrerverbände weltweit.

Eine wichtige Rolle im Online-Unterricht spielen die Qualität der Internetverbindung und die technische Ausrüstung, man muss damit rechnen, dass nicht alle Aufgaben und Übungen gelöst werden können. Das ist eine Frage für die Makroebene. Die Probleme müssen top down gelöst werden, da alle in ähnlichen, wenn nicht unter gleichen Bedingungen lernen und arbeiten sollten.

Es wäre gut, wenn weitere Untersuchungen durchgeführt werden. Eine detaillierte SWOT-Analyse der neuen Situation sollte durchgeführt werden, damit man eventuell Richtlinien für einen Modus Operandi fördern könnte, der an den eigenen Unterrichtsstil und an den Klassenkontext angepasst werden könnte.

#### Literatur

- Fernunterrichtsschutzgesetz. 1977, FernUSG - Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (gesetze-im-internet.de). 30.11.2021.
- Neologismenwörterbuch. 2006—today. In Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. OWID — Online Wortschatz-Informationssystem Deutsch. <http://www.owid.de/wb/neo/start.html>. 9.11.2021.
- Porsch, Raphaela, und Torsten Porsch. „Fernunterricht als Ausnahmesituation.“ *Langsam vermisse ich die Schule ...*. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Hrsg. D. Fickermann und B. Edelstein. Waxmann: Münster; New York, 2020. 61–78. [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=20226](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20226). 9.11.2021.
- Jazbec, Saša. „'Die intrusive Kraft in Klassenräumen': eine qualitative Untersuchung zu mobilen Endgeräten im (fremdsprachlichen) Unterricht am Beispiel Sloweniens.“ *Informatologia* vol. 52, no. 3/4 (2019):136-147. [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=341332](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=341332). 10.11.2021.
- Vygotsky, Lev Semenovich, and Michael Cole. *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press, 1978.
- Wacker, Albrecht, Valentin Unger und Thomas Rey. „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“. Befunde einer Schüler\* innenbefragung zum 'Fernunterricht.' *Langsam vermisse ich die Schule ...*. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Hrsg. D. Fickermann und B. Edelstein: Waxmann: Münster; New York, 2020. 79-94. [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=20226](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20226). 8.11.2021.

**GLOBAL CRISIS - LOCAL CONSEQUENCES: ONLINE TEACHING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE FROM THE POINT OF VIEW OF STUDENTS AND TEACHERS IN SERBIA IN THE SPECIAL CIRCUMSTANCES CAUSED BY COVID-19**

When we think about crisis and borders, the first thing we come to is communication. Of course, communication without borders and crises would be desirable. This can be stated as an ideal. But unfortunately, there are borders and crises anyway. We are currently encountering various limitations, both spatial and temporal, as well as limitations in language learning. Nevertheless, it is our goal to communicate without borders. To achieve this, one must first identify limitations, gaps, and problems and then describe and analyze them. Only then can you overcome them. This article focuses on the limits of teaching in times of crisis or Corona times.

This article first reports on online lessons in general. At first, the results of the survey are being presented, followed by the analysis of answers from students regarding their attitudes to online lessons (German as a foreign language) at the elementary school "Kole Rasic" in Niš. After that, teachers' answers are analyzed regarding their opinions towards online teaching in Serbia. From the results of the analysis, recommendations for further investigations and the implementation of online lessons are given.

The potential of digital for foreign language teaching and learning was recognized at the micro and macro level. Teachers have expanded their knowledge and acquired new skills. Publishers have identified opportunities to modernize their educational materials and develop webinars. International organizations, which e.g., deal with teacher training, such as the Goethe Institute, now offer various options for teaching and learning in the field of German as a foreign language.

Teachers tried to adapt the activities of their face-to-face lessons to online lessons by using different tools and platforms which they got to know during online lessons. During the school closure, teachers had a large selection of numerous webinars available on topics such as edu apps and tools provided by different publishers (like Hueber, Klett, Cornelsen, and others).

According to the results of the analysis, the following can be stated: In terms of satisfaction with the materials, we can see that the students' answers are very different from those of the teachers. The pupils were happier than the largely unsure teachers. As far as communication with other classmates and teachers is concerned, we can see that both had different impressions. Over 80% of teachers felt that communication was good, while pupils had divided opinions about this question. Regarding the development of language skills, we see that the students' answers differ greatly from the answers of the teachers. Almost half of the students were more satisfied with their knowledge (self-evaluation) whereas the teachers were not. They were dissatisfied or could not comment on this question and could not evaluate the knowledge of the pupils.

When asked about the importance of the teacher in online lessons (German as a foreign language), pupils and teachers share their opinion of the importance of a teacher during class. More than half of both groups agreed with

this statement. When asked whether online lessons (German as a foreign language), could replace face-to-face lessons, both the pupils and teachers gave similar answers. More than half of the pupils and teachers agreed in 2020. In 2021 even more: 60 % of pupils and teachers shared that opinion. In terms of sources of information, teachers are more aware than pupils of the benefits of having resources on the Internet.

In the beginning, the pupils appreciated the possibility of free choice of time for learning, but later also freedom in the sense of being independent of the location for learning. In the following year, however, the aversion to meeting other classmates and teachers was more in the foreground. The pupils also mentioned the possibility of research, clarity in the sense of deadlines for the submission of work and interesting materials, the possibility of cheating, and the refusal to participate in lessons. In 2020, the teachers appreciated the possibility of free choice of time for their work as positive, and later freedom in the sense of being independent of one's location for work was added. In the second year of online teaching, they rather missed the refusal to meet with students and teachers. They also cited different materials, better working conditions in terms of discipline, access and use of materials, along with flexibility.

As for the disadvantages of online classes, the majority of students cited the impossibility of direct contact with the teacher, which they missed even more in 2021. In the beginning, they had difficult access to the learning material, which was not a problem the year after. Added to this were the lack of self-discipline, the fear of preparing for the final exam, and health problems such as back pain and eye pain. Additional private tuition as a must was also mentioned negatively. The situation is similar for teachers. They mentioned the impossibility of direct contact with their pupils and the difficult access to the learning material as negative, but this was no longer a problem in 2021. Other problems were the lack of self-discipline, no valid feedback, poor internet connection, other technical problems, demotivation, truancy, no real picture of whether the students understood the lesson material or not, and the lack of spontaneity. They also felt that social skills were less developed and that attention and motivation were less easily maintained.

All groups involved have experience with online teaching and are aware that nowadays you have to be prepared for all situations. Therefore, all participants in the training process must be prepared, by which we mean both the micro and the macro level. At this moment, we are still living under measures against the corona pandemic. Therefore, webinars should be offered and used. Later, hopefully, shortly, seminars on online teaching should not only be offered to teachers, but also to learners and their parents, so that online teaching can be organized and carried out competently, both in times of crisis and voluntarily at all levels of education.

The teaching material should be updated and modernized so that it can be used on modern devices. This is an important task for publishers and teachers' organizations worldwide.

The quality of the internet connection and the technical equipment play an important role in online lessons. One has to reckon with the fact that not all tasks and exercises can be resolved. This is a question for the macro level. Problems need to be solved top-down as everyone should learn and work in similar if not equal conditions.

It would be good if further research is done. A SWOT analysis of the new situation should be carried out to possibly promote guidelines for a modus operandi that can be adapted to one's teaching style and classroom context.

**Keywords:** lessons, German as foreign language lessons, online lessons, face-to-face lessons, corona time, distance lessons



## ENTWICKLUNG DER DIGITALEN KOMPETENZ VON ANGEHENDEN DAF-LEHRKRÄFTEN AN DER UNIVERSITÄT LJUBLJANA

Andreja Retelj, Universität Ljubljana, andreja.retelj@gmail.com

Original research paper

DOI: 10.31902/fll.41.2022.7

UDK: 371.3:811.112.2]:004.738.5

**Abstract:** Der Beitrag setzt sich zum Ziel die Möglichkeiten für die Entwicklung der digitalen Kompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften während des Germanistikstudiums zu skizzieren. Die digitale Kompetenz ist ein Bereich, der im Laufe der professionellen Tätigkeit nicht stagnieren darf, sondern stets entwickelt werden muss. In Anlehnung an verschiedene Kompetenzmodelle und Referenzrahmen für die Entwicklung der digitalen Kompetenz wurde das Wahlfach *IKT im DaF-Unterricht* konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass im Rahmen des Wahlfaches die basalen digitalen Kompetenzen für das Lehren und Lernen erfolgreich entwickelt werden, und dass sich die Studierenden der ständigen Entwicklung und des Aufbaus der eigenen digitalen Kompetenz bewusst sind. Ausgehend aus der Konzeption des Wahlfaches werden Aspekte angedeutet, die verbesserungsbedürftig sind und in Zukunft bei der Durchführung der Veranstaltung oder bei der Konzipierung eines ähnlichen Programms beachtet werden sollten.

**Schlüsselwörter:** digitale Kompetenz, angehende Lehrende, Deutsch als Fremdsprache, Lehramt, IKT

### **Einleitung**

In der modernen Gesellschaft gewinnt die digitale Technologie ständig an Bedeutung und erfährt zugleich ein wachsendes Interesse in der Forschungslandschaft. Ohne die digitale Technologie kann man sich eine aktive Teilnahme im beruflichen oder privaten Bereich gar nicht mehr vorstellen. Dieser Tatsache trägt auch die Europäische Union Rechnung, indem sie die digitale Kompetenz als eine der Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen (Europäische Kommission 2006, 2018) festlegt. Die Entwicklung der digitalen Kompetenz und der Einsatz der digitalen Technologien im Lehr-Lernprozess stellt auch für Hochschuldidaktiker und angehende Lehrende große Herausforderungen dar, denn es wird erwartet, dass Lehrende mit dem Einsatz von IKT zur besseren Unterrichtsqualität beitragen und gleichzeitig, dass sie als Vorbild für die

nächsten Generationen stehen. Einerseits müssen Lehrkräfte über ihre eigene digitale Kompetenz verfügen und andererseits sollten sie den Unterricht so konzipieren, dass auch Lernende die nötige digitale Kompetenz entwickeln. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, die Möglichkeiten für die Entwicklung der digitalen Kompetenz im Rahmen der DaF-Lehrerbildung zu skizzieren. Eingangs erfolgt ein Versuch die digitale Kompetenz näher zu erfassen, dann werden verschiedene Modelle zur Entwicklung sowie Referenzrahmen zur Messung der digitalen Kompetenz beleuchtet und abschließend wird die Konzeption und Evaluation eines universitären Kurses dargestellt, bei dem die Entwicklung der digitalen Kompetenz der angehenden Lehrenden im Fokus steht.

### **Zum Konzept der digitalen Kompetenz**

Anhand einschlägiger Literatur lässt sich beobachten, dass das Konzept der digitalen Kompetenz mit der Entwicklung der digitalen Technologien eine Veränderung erlebte. In der Fach- und wissenschaftlichen Literatur kommen unterschiedliche Begriffe vor, mit denen die digitale Kompetenz thematisiert wird, wie z. B. *Visual Literacy*, die auf das Lernen mithilfe von visuellen Medien bezogen ist, *Library* und *Information Literacy*, die sich vor allem auf die Informationssuche beschränken, *Computer Literacy* und *Computerkompetenz* (Europäische Kommission 2006), *Multimedia Literacy* und *Medienkompetenz* (Baacke 1996, Treumann et al. 2002), *IKT-Kompetenz* (Cedefop 2014). Der im deutschsprachigen Raum oft verwendete Terminus Medienkompetenz versteht sich im Sinne Baackes als ein Teil der kommunikativen Kompetenz und setzt die Fähigkeit voraus, Medien als das eigene kommunikative Repertoire aktiv anzuwenden. Heutzutage findet der Begriff *Digital Literacy* im englisch- und deutschsprachigen Raum immer stärker Anwendung und wird als Synonym zu digitaler Kompetenz verstanden.

Ferrari definiert die digitale Kompetenz als Gesamtheit der Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen, Fähigkeiten, Strategien und Werte, die ein effektives, effizientes, angemessenes, kreatives, autonomes, flexibles, ethisches und reflektiertes Handeln im Kontext Arbeit, Freizeit und Lernen ermöglichen (2012, 3). Laut JISC (2014, o. S.) umfasst die „[d]igitale Kompetenz [...] Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnik sowie digitalen Medien erforderlich sind“. Vuorikari (o. D., o. S.) beschreibt „die digitale Kompetenz, als eine übergreifende Kompetenz, (die) uns auch dabei hilft, andere Kompetenzen zu meistern, wie beispielsweise Kommunikation, Sprachkenntnisse oder Grundfertigkeiten in

Mathematik und Naturwissenschaften.“ Auf der EU-Ebene wurden von der Europäischen Kommission zwei Definitionen vorgelegt. Die erste vorgestellte Definition der Computerkompetenz als einer der acht Schlüsselkompetenzen

[...] umfasst die sichere und kritische Anwendung der Technologien für die Informationsgesellschaft (TIG) für Arbeit, Freizeit und Kommunikation. Sie wird unterstützt durch Grundkenntnisse der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT): Benutzung von Computern, um Informationen abzufragen, zu bewerten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen, über Internet zu kommunizieren und an Kooperationsnetzen teilzunehmen. (Europäische Kommission 2005, 18)

Im Mai 2018 wurde die Computerkompetenz in die digitale Kompetenz umbenannt und das Konzept erweitert (Europäische Kommission 2018, 4).

Digitale Kompetenz umfasst die sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien für die allgemeine und berufliche Bildung, die Arbeit und die Teilhabe an der Gesellschaft. Sie beinhaltet Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, die Erstellung digitaler Inhalte (einschließlich Programmieren), Sicherheit (einschließlich digitales Wohlergehen und Kompetenzen in Verbindung mit Cybersicherheit) und Problemlösung.

Aus verschiedenen Definitionen der digitalen Kompetenz lässt sich herausstellen, dass es sich bei digitalen Kompetenzen um keine eigenständigen Kompetenzen handelt, die trennscharf entwickelt werden können, sondern eher um Querschnitts- bzw. transversale Kompetenzen, was eine lineare Entwicklung erschwert bzw. unmöglich macht.

Dass die Entwicklung der digitalen Kompetenz rasant an Bedeutung gewinnt, beweisen zahlreiche Studien, die diverse Aspekte der Entwicklung der digitalen Kompetenz in unterschiedlichen Zielgruppen erforschen. Auch im Bereich Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung findet diese Thematik große Beachtung. Bei Ortman-Welp (2021) z. B. findet sich eine Übersicht über die Rollenveränderung und über den erforderlichen Kompetenzaufbau bei Lehrkräften, Krempkow (2021), Çebi und Reisoğlu (2020) untersuchten, wie digital kompetent Studierende überhaupt sind, Gudmundsdottir und Hatlevik (2018) untersuchten digitale Kompetenzen der Lehrenden am Anfang der

Lehrerkarriere, Rubachs und Lazarides' (2021) Studie ergibt eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden, Lázaro-Cantabrana et. al (2019) konzentrierten sich auf eine Komponente der digitalen Kompetenz, und zwar auf Wissen, Eichhorn und Tillmann (2018) richteten ihre Studien auf die notwendigen digitalen Kompetenzen von Hochschullehrenden und Frischherz auf die digitalen Kompetenzen in der Fachhochschule (2018), Becker et al. (2020) präsentieren einen Orientierungsrahmen für die Entwicklung der digitalen Kompetenz im Lehramt im Bereich Naturwissenschaften, um nur einige zu erwähnen. Die meisten Studien basieren entweder auf einer Selbsteinschätzung der Teilnehmenden oder sind als kleinere Fallstudien angelegt.

Es bestehen zahlreiche Versuche die digitale Kompetenz im Rahmen eines Kompetenzmodells zu definieren. Eine Übersicht über digitale Kompetenzmodelle findet sich z. B. bei Brandhofer et. al. (2016). Zwei von diesen Modellen, auf die auch hier kurz eingegangen wird, sind am bekanntesten und auch für unseren Kontext relevant. Das TPACK Modell (*Technological Pedagogical Content Knowledge Framework*) aus dem Jahr 2006 von Mishra und Koehler, welches eine Erweiterung von Shulmans Konzept (1986) darstellt, beschreibt verschiedene Arten von Wissen, die Lehrkräfte für eine erfolgreiche Integration der Technologien im Unterricht benötigen. Das Modell betont die Zusammenhänge zwischen dem pädagogischen, technologischen und inhaltlichen Wissen, die von Lehrkräften in Einklang gebracht werden sollten, um eine technologieunterstützte und erfolgreiche Lernumgebung zu schaffen (Mishra und Koehler 1025). Das TPACK Modell besteht aus sieben Wissensbereichen, wobei das TPACK Wissen als die Schnittmenge von allen Bereichen zu verstehen ist. Das SAMR Modell von Puentedura aus dem Jahr 2006, modifiziert im Jahr 2013, hat einen stufenartigen Aufbau und umfasst vier Ebenen (Ersetzung, Erweiterung, Änderung und Neubelegung). Die Ebenen zeigen den Lehrenden, wie analoge Lernmaterialien in digitale Lernaufgaben transformiert werden können. Das Modell bietet die Möglichkeit eigene Implementierung digitaler Werkzeuge zu analysieren, systematisch weiterzuentwickeln und zu reflektieren.

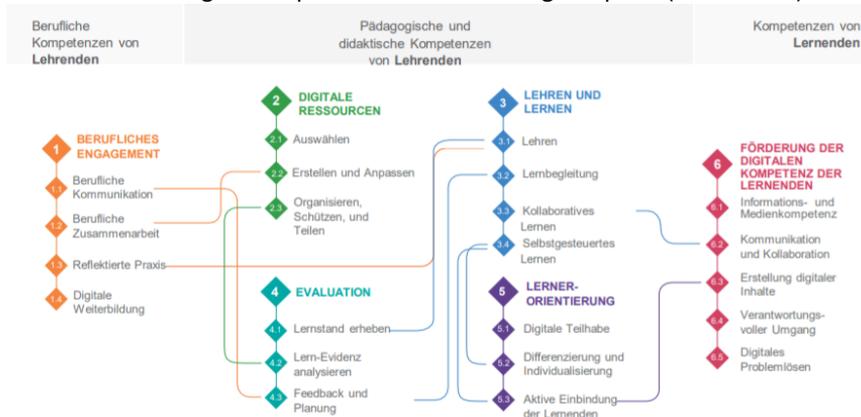
Einen weiteren Forschungsaspekt der Entwicklung der digitalen Kompetenz stellen auch Versuche dar, die digitale Kompetenz des Einzelnen zu erfassen, modellieren und zu systematisieren. Dies resultiert in etlichen nationalen und internationalen Rahmenmodellen und Kompetenzmodellen, mit denen die Aspekte der digitalen Kompetenz im Allgemeinen wie z. B. im Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen – DigComp2.1 (Carretero et al. 2017) oder für

ein bestimmtes Berufsprofil, z. B. Im Europäischen Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden – DigCompEdu (Redecker 2017) oder im österreichischen Modell digicomP (Brandhofer et al. 2016) festgelegt werden. Im Rahmen dieses Beitrags wird nur auf den DiGCompEdu in der deutschen Übersetzung näher eingegangen welcher bei der Konzeption dieses universitären Kurses beachtet wurde.

Der Kompetenzrahmen DigCompEdu zielt darauf ab, die für einen digitalen professionellen Lehralltag nötigen Kompetenzen für einen sinnvollen Einsatz der digitalen Medien zu erfassen und richtet sich an Lehrende aller Ausbildungsebenen mit der Absicht sie bei der Entwicklung und Einschätzung der eigenen digitalen Kompetenz zu fördern. Der Rahmen unterliegt einem Modell, in dem drei übergeordnete Kompetenzbereiche festgelegt werden: Berufliche Kompetenzen der Lehrenden, pädagogische und didaktische Kompetenzen der Lehrenden und Kompetenzen der Lernenden, die weiter auf sechs untergeordnete Bereiche aufgeteilt werden. Der Fokus des Bereichs 1 liegt auf dem beruflichen Umfeld, Bereich 2 fokussiert die Auswahl, Erstellung und Veröffentlichung von digitalen Ressourcen, Bereich 3 das Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Bereich 4 umfasst die Erhebung und die Analyse der Daten und das Feedbackgeben, Bereich 5 die Möglichkeiten zur Differenzierung, Individualisierung und aktive Arbeit der Lernenden und der sechste Bereich die Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden. Die Bereiche 2 bis 5 bilden den pädagogischen und didaktischen Kern des Kompetenzrahmens. Diese Kompetenzen beschreiben, wie Lehrende digitale Medien effektiv und innovativ einsetzen können, um Lehr- und Lernstrategien zu verbessern.

Den sechs untergeordneten Kompetenzbereichen werden 22 Kompetenzen zugeordnet. Die Selbsteinschätzung von Lehrenden erfolgt auf sechs Stufen von A1 bis C2, die dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) entlehnt und mit Deskriptoren für einzelne Kompetenzbereiche versehen wurden. Das Ziel einer solchen Selbsteinschätzung ist nicht nur die Beschreibung des Ist-Zustandes, sondern auch eine Unterstützung beim Planen eigener digitaler Kompetenzentwicklung. Abbildung 1 zeigt eine detaillierte Ausarbeitung der Kompetenzbereiche von DigCompEdu.

Abbildung 1: Kompetenzbereiche von DigCompEdu (Redecker 6)



### Konzeption des Kurses *IKT im DaF-Unterricht*

Zuerst werden kurz die Rahmenbedingungen des Kurses IKT im DaF-Unterricht skizziert und danach werden die organisatorische und fachliche Konzeption dargestellt. Den MA-Germanistikstudierenden, die an der Philosophischen Fakultät Ljubljana/Slowenien Deutsch als Fremdsprache studieren, stehen im Wahlpflichtmodul mehrere Veranstaltungen zur Verfügung, von denen sie je nach eigenem Interesse zwischen linguistisch, literarisch oder didaktisch orientierten Veranstaltungen auswählen können. Der Kurs IKT im DaF-Unterricht, der mit drei Leistungspunkten angerechnet wird, ist für 45 Kontaktstunden konzipiert, wobei 15 Stunden als Vorlesungen und 30 Stunden Übungen organisiert wurden. Auf das Selbststudium fallen 45 Stunden.<sup>1</sup> Für Einzelfachstudierende, das sind Lehramtsstudierende, die nur Deutsch als Fremdsprache studieren, ist diese Veranstaltung verpflichtend, Doppelfachstudierende (Deutsch und noch ein anderes Fach) können diese Veranstaltung auswählen, wenn sie Interesse daran haben. Jede Veranstaltung an der Universität Ljubljana, die den Studierenden im Rahmen des BA- oder MA-Studiums angeboten wird, muss zuerst von der NAKVIS (Nationale Agentur der Republik Slowenien für Qualität in

<sup>1</sup> Da auf der Organisationsbasis universitäre Lehrveranstaltungen an der Universität Ljubljana teilweise anders verlaufen als im deutschsprachigen Raum, entschieden wir uns für den Begriff Kurs. Im Rahmen dieses Artikels bedeutet ein Kurs eine Kombination von Vorlesungen und praktischen Übungen, die an die Vorlesungen gebunden sind. Studierende sind verpflichtet beide Teile zu absolvieren. Bei den Übungen gilt die 80 % Pflichtenwesenheit und die Vorlesungen sind nicht verpflichtend.

der Hochschulbildung) akkreditiert werden und einem festen Lehrplan folgen, in dem Studienziele und die zu erwerbenden Kompetenzen festgelegt werden.

Laut des Lehrplans für den Kurs IKT im DaF-Unterricht sollten die Studierenden am Ende des Kurses:

- mit Konzepten des Lernens und Lehrens mit IKT vertraut sein,
- die aktuellen Lehrpläne für Deutsch aus der Perspektive der Integration des IKT in den Unterricht beurteilen können,
- den IKT-gestützten Unterricht planen, durchführen und bewerten können,
- einige Programme für die Durchführung des E-Learning und Distanzunterrichts kennen und anwenden können,
- einige digitale Werkzeuge für die Erstellung von E-Materialien anwenden können,
- bestehende E-Materialien im Internet finden und kritisch bewerten können,
- digitalunterstützte Lerngelegenheiten im DaF-Unterricht arrangieren können,
- die Bedeutung des lebenslangen Lernens verstehen und implementieren.

Im Rahmen der Vorlesungen, die als eine theoretische Fundierung vorgesehen wurden, setzten sich die Studierenden mit unterschiedlichen Themen auseinander, wie z. B.

- Definitionen der digitalen Kompetenz und die Entwicklung der digitalen Kompetenz von Lehrenden/Lernenden,
- Begriffsbestimmung: E-Learning, Mobiles Lernen, Blended Learning, CALL...,
- Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen, (TPCK Modell, SAMR Modell...)
- Digitale Kompetenz in den Lehrplänen für DaF-Unterricht in Slowenien,
- Möglichkeiten des kollaborativen Online-Lernens mit Moodle und Gogledocs, Wiki...

Bei den Vorlesungen und im Selbststudium machten sich die Studierenden mit der Thematik vertraut, indem sie unterschiedliche fachliche und wissenschaftliche Texte lasen, selbst recherchierten und darüber im Präsenzunterricht berichteten, Aufgaben selbst oder in Paaren bearbeiteten und in Kleingruppen diskutierten.

Nach 7 Sitzungen, je 90 Minuten, folgten praktisch orientierte Übungen, bei denen die Studierenden auf den theoretischen Hintergrund zurückgreifen sollten und für den DaF-Unterricht in Slowenien Online-Lernmaterial entwickelten. Dazu wurden folgende Themen erarbeitet, diskutiert und praktisch ausgeführt:

- Das Kennenlernen und Ausprobieren von Funktionen der Lernplattform Moodle,
- das Kennenlernen des Pädagogischen Rads von Carrington,
- Webseiten mit Lernmaterialien (z. B. isl Collective),
- interaktive Aufgaben finden und selbst erstellen (z. B. mit Educandy, Learningapps),
- Arbeit an Fallbeispielen: Organisation eines fiktiven Kurses für eine bestimmte Zielgruppe.

Zudem erfolgte zuerst ein kollegialer Austausch zu bereits erworbenen digitalen Kompetenzen für das Studium oder für die Freizeit und zu möglichen Wegen der Entwicklung der digitalen Kompetenz für den Lehreralltag. Danach wurde über die von den DaF-Lehrkräften aufgenommenen videographierten DaF-Stunden in der Grund- und Mittelschule diskutiert und reflektiert, womit ein Einblick in die Praxis ermöglicht wurde. Die Studierenden präsentierten auch selbsterstellte Online-Materialien, die während der Veranstaltung ausgearbeitet und erprobt wurden. Es folgte ein Austausch über mögliche Szenarien der Durchführung des Schulpraktikums während der Pandemie.

Bei der Konzeption des Kurses und bei seinen Schwerpunkten wurde von der Idee ausgegangen, Studierenden als Vorbild bei der Anwendung von IKT zu dienen, bei ihnen Interesse für die Erstellung und Erprobung von Lernmaterialien zu wecken und sie bei der Konzeption eigener Unterrichtsstunden zu fördern, was Howard et al. (2021, 9) als „ein[en] integrative[n] Ansatz“ beschreiben.

### **Untersuchung**

#### **Untersuchungsgegenstand**

Von den Studierenden wird im obligatorischen Praktikum an den Grund- und Mittelschulen erwartet, dass sie neben fachlicher und didaktischer Kompetenz auch eine entwickelte digitale Kompetenz besitzen, die sie in der Planung und Durchführung eines modernen DaF-Unterrichts aufweisen. Obwohl heutige Studierende zu den Digital Natives gehören, ist es nicht selbstverständlich, dass sie auch automatisch über eine digitale Kompetenz für das Lehren eines Faches verfügen. Bei der Planung des Wahlfaches wurde angestrebt, die

Basiskompetenzen zu erwerben, um Studierende auf die digitalen Herausforderungen in der Praxis vorzubereiten. Es wurde versucht ein möglichst hohes Niveau nach DigCompEdu zu erreichen. Das Wissen und die Kompetenzen der Studierenden, die im Wahlfach angestrebt wurden, wurden wegen der Corona-Pandemie im Studienjahr 2020/2021 auch gleich in der Praxis überprüft.

### **Methode und Instrument**

Um herauszufinden, wie effektiv die Konzeption des Kurses und die im Kurs geplanten Aktivitäten für die Entwicklung der digitalen Kompetenz für das Lehren und Lernen waren und wie Studierende ihre digitale Kompetenz einschätzen, wurde mit einer quantitativen Forschungsmethode, und zwar mit einer Befragung, dieser Frage nachgegangen.

In Anlehnung an Tondeur et. al. (2015) und DigCompEdu (Redecker 2017) wurde ein Online-Fragebogen mit 19 Aussagen erstellt, wobei die Befragten auf einer fünfstufigen Likert-Skala ihre Zustimmung äußerten und zusätzlich ihre digitale Kompetenz anhand DigCompEdu im Bereich Lehren und Lernen einschätzten.

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil besteht aus Items, die den Bereich Lernen decken, und der zweite Teil fokussiert den Bereich Lehren. Dabei interessierte uns erstens, wie effektiv angehende DaF-Lehrende ausgebildet sind, um Schüler beim Lernen mit IKT zu unterstützen und zweitens, wie sie auf das Lehren mit IKT vorbereitet sind. Im DigCompEdu werden diese beiden Aspekte zu den pädagogischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden gezählt, und zwar zu dem Bereich, genannt Lehren und Lernen, und die weiter, wie schon erwähnt, auf Lehren, Kollaboratives Lernen, Selbstgesteuertes Lernen und Lernbegleitung gegliedert wird.

### **Datenerhebung und Datenaufbereitung**

Den Link zum Online-Fragebogen erhielten Studierende durch den Moodle-Raum mit dem Namen Pädagogisches Praktikum nach der Absolvierung des Schulpraktikums an den Schulen im Juni 2021. Nach 10 Tagen wurde der Link deaktiviert und die Daten für die weitere Analyse vorbereitet. Die Daten wurden mithilfe deskriptiver statistischer Verfahren analysiert, wobei die Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Prozentzahlen (f%) berechnet wurden.

### **Teilnehmende**

An der Online-Befragung nahmen 22 MA-Studierende teil, die im Studienjahr 2020/2021 das Schulpraktikum ganz online oder teilweise

online machten und das Fach *IKT im DaF-Unterricht* absolvierten. Das beträgt 95 % von der Gesamtkohorte. Insgesamt waren das 22 Studierende, davon 18 Studentinnen und nur vier Studenten. Bei der Analyse der Resultate wurde aus dem Grund auf die Differenzierung auf der Basis des Geschlechtes verzichtet.

### **Forschungsergebnisse und Diskussion**

Die in der Tabelle 1 dargestellten und analysierten Items decken den Bereich Lernen mit IKT und wurden in Anlehnung an den Bereich Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden nach DigCompEdu entwickelt. Bei der Konzeption der Items lag der Fokus vor allem auf den Aspekten Motivation für die Anwendung der IKT, Hilfe und Unterstützung seitens der Lehrperson, praktische Hilfe beim Lernen gewährleisten und Kommunikation mit IKT. Dabei wurde stets im Auge behalten, dass diese Faktoren auch im Kurs angesprochen wurden.

Die Resultate des ersten Teiles zeigen, dass DaF-Studierende die Entwicklung ihrer digitalen Kompetenz in allen angeführten Aspekten sehr hoch einschätzten. Der höchste Mittelwert ( $M=4,5$ ) liegt im Bereich Kommunikation mit Lernenden via IKT (Item 14) und der niedrigste ( $M=3,8$ ) im Bereich praktische Hilfe beim Lernen (Item 7). Solche Ergebnisse sind keine Überraschung, denn die Studierenden mussten der Reflexion des eigenen Lernens und Umgangs mit IKT im Rahmen des Kurses große Aufmerksamkeit widmen und wurden sich bewusster, wie sie IKT zur Förderung des eigenen Lernens einsetzen. Die Kommunikation mit IKT via E-Mail oder einer Lernplattform wurde fast schon zum Alltag und DaF-Studierende sind laut der Ergebnisse sehr gut ausgestattet. Die Limitationen eines so kurzen Kurses sind selbstverständlich auch eine beschränkte Anzahl der IKT-Möglichkeiten kennenzulernen, was darin resultieren könnte, dass auch Studierende eher moderater bei der Selbstevaluation sind. Obwohl viele Apps zur Organisation des Lernens im Kurs vorgestellt wurden, sind die Studierenden noch nicht sehr sicher, welche für bestimmte Lerngelegenheiten am besten geeignet sind.

Die Resultate im Bereich Lernen weisen darauf hin, dass die Studierenden nach dem Kurs befähigt sind, Lernende bei der Datensuche zu unterstützen und einen kritischen Umgang mit Daten zu fördern. Im Lernprozess können sie Lernenden bei der Organisation und Strukturierung der Daten sowie bei der Datenverarbeitung Hilfe leisten.

Tabelle 1: Bereich IKT beim Lernen

| Item Num. | Ich kann   | Antworten (f, f%) |           |            |             |             |              | M   | SD  |
|-----------|--|-------------------|-----------|------------|-------------|-------------|--------------|-----|-----|
|           |  | 1                 | 2         | 3          | 4           | 5           | Gesamt       |     |     |
| 1         | SuS für die Anwendung der IKT motivieren.  | 0<br>(0%)         | 0<br>(0%) | 5<br>(23%) | 11<br>(50%) | 6<br>(27%)  | 22<br>(100%) | 4,0 | 0,7 |
| 2         | SuS beim sicheren und kritischen Umgang mit IKT unterstützen.                            | 0<br>(0%)         | 1<br>(5%) | 4<br>(18%) | 12<br>(55%) | 5<br>(23%)  | 22<br>(100%) | 4,0 | 0,8 |
| 6         | SuS helfen Informationen im Internet zu finden.  | 0<br>(0%)         | 1<br>(5%) | 1<br>(5%)  | 11<br>(50%) | 9<br>(41%)  | 22<br>(100%) | 4,3 | 0,8 |
| 7         | SuS beim Lernen und Organisation mit IKT helfen (z. B. Mitschriften machen)              | 1<br>(5%)         | 1<br>(5%) | 3<br>(14%) | 13<br>(59%) | 4<br>(18%)  | 22<br>(100%) | 3,8 | 1,0 |
| 11        | SuS beibringen mit IKT verantwortungsvoll umzugehen (z. B. Quellenangabe, Autorenrechte) | 0<br>(0%)         | 0<br>(0%) | 5<br>(23%) | 10<br>(45%) | 7<br>(32%)  | 22<br>(100%) | 4,1 | 0,8 |
| 8         | SuS helfen, die Informationen mit IKT zu präsentieren (z. B. Powerpoint, Prezzi...)      | 0<br>(0%)         | 1<br>(5%) | 1<br>(5%)  | 9<br>(41%)  | 11<br>(50%) | 22<br>(100%) | 4,4 | 0,8 |
| 9         | SuS helfen, mit IKT sicher und effektiv zu kommunizieren.                                | 0<br>(0%)         | 0<br>(0%) | 7<br>(32%) | 7<br>(32%)  | 8<br>(36%)  | 22<br>(100%) | 4,0 | 0,8 |
| 14        | mit SuS via IKT kommunizieren.   | 0<br>(0%)         | 0<br>(0%) | 2<br>(9%)  | 7<br>(32%)  | 13<br>(59%) | 22<br>(100%) | 4,5 | 0,7 |

Der zweite Bereich Lehren fokussiert die Befähigung der Studierenden einen IKT-unterstützten DaF-Unterricht zu planen und durchzuführen. Die Resultate in der Tabelle 2 zeigen, dass die Studierenden sehr souverän bereits bestehende Online-Materialien in den DaF-Unterricht inkorporieren und Lernaktivitäten planen (M=4,3), mit denen sie bei Lernenden traditionelle Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) und Teilfertigkeiten (Wortschatz und Grammatik) entwickeln. Einen sehr hohen Durchschnitt (M=4,1) ergibt die Selbsteinschätzung der Studierenden bei der Organisation des kollaborativen Lernens und bei der online-unterstützten selbstständigen Erarbeitung neuer Inhalte durch Lernende. Ein wenig niedrigere Werte (M=3,8) lassen sich bei der Adaption der Apps und Programme für eine

produktorientierte Arbeit der Lernenden ablesen sowie bei der Auswahl geeigneter Apps für eine bestimmte Zielgruppe. Gefolgt mit dem durchschnittlichen Wert 3,7 schätzten die Studierenden ihre digitale Kompetenz im Bereich Differenzierung, kreatives Lernen und Einsatz von Moodle. Trotz viel praktischer Arbeit während des Kurses, wobei die Studierenden Apps für den DaF-Unterricht kennenlernten und ausprobierten, bewerteten sie sich eher moderat ( $M=3,6$ ). Am schlechtesten liegen die Selbstbewertungen der Studierenden im Bereich der formativen ( $M=3,4$ ) und summativen ( $M=2,9$ ) Beurteilung der Leistungen, was auch zu erwarten war. Die Studierenden sind während des Studiums und des Praktikums selbst nicht in das Benoten der Lernenden direkt involviert und fühlen sich hier überhaupt nicht sicher.

Tabelle 2: Bereich IKT beim Lehren

| Item Num | Ich kann   | Antworten (f, f%) |            |            |             |            |              | M   | SD  |
|----------|--|-------------------|------------|------------|-------------|------------|--------------|-----|-----|
|          |  | 1                 | 2          | 3          | 4           | 5          | Gesamt       |     |     |
| 3        | IKT-Lernaktivitäten für die Aneignung des Wissens (z. B. Online-Grammatikübungen) und für die Entwicklung der vier Fertigkeiten im Unterricht inkorporieren. | 0<br>(0%)         | 1<br>(5%)  | 1<br>(5%)  | 11<br>(50%) | 9<br>(41%) | 22<br>(100%) | 4,3 | 0,8 |
| 4        | SuS Lernaktivitäten anbieten, mit denen sie neue Inhalte selbst online erarbeiten und neue Informationen finden (z. B. neuer Lernstoff).                     | 0<br>(0%)         | 0<br>(0%)  | 3<br>(14%) | 14<br>(64%) | 5<br>(23%) | 22<br>(100%) | 4,1 | 0,6 |
| 5        | Kreative Lernangelegenheiten arrangieren, mit denen SuS ihre eigenen Ideen mithilfe von IKT verwirklichen. (z. B. Comics oder Videos erarbeiten)             | 0<br>(0%)         | 3<br>(14%) | 4<br>(18%) | 11<br>(50%) | 4<br>(18%) | 22<br>(100%) | 3,7 | 0,9 |
| 10       | Kollaboratives Lernen mit IKT unterstützen (z. B. Googledocs)  | 0<br>(0%)         | 1<br>(5%)  | 3<br>(14%) | 10<br>(45%) | 8<br>(36%) | 22<br>(100%) | 4,1 | 0,8 |

|    |   |           |            |            |             |            |              |     |     |
|----|---|-----------|------------|------------|-------------|------------|--------------|-----|-----|
| 12 | Programme und Apps finden und auswählen, mit denen man spezifische Lernziele im DaF-Unterricht erreichen kann (z. B. Hörverstehen entwickeln, Wortschatz übern...). | 0<br>(0%) | 3<br>(14%) | 6<br>(27%) | 9<br>(41%)  | 4<br>(18%) | 22<br>(100%) | 3,6 | 1,0 |
| 13 | Programme oder Apps adaptieren, damit man Lern-/Lehrziele erreichen kann (z. B. Interaktives Spiel vorbereiten, eigenes Video erstellen).                           | 0<br>(0%) | 2<br>(9%)  | 6<br>(27%) | 9<br>(41%)  | 5<br>(23%) | 22<br>(100%) | 3,8 | 0,9 |
| 15 | für SuS eine wirksame Lernplattform für den DaF-Unterricht vorbereiten (z. B. Moodle, GoogleClassroom...).  | 1<br>(5%) | 1<br>(5%)  | 5<br>(23%) | 12<br>(55%) | 3<br>(14%) | 22<br>(100%) | 3,7 | 0,9 |
| 16 | Apps oder Programme hinsichtlich der Eigenschaften der Zielgruppe auswählen (Z. B. Alter, Gruppengröße, IKT-Kompetenzen der SuS ...)                                | 1<br>(5%) | 1<br>(5%)  | 5<br>(23%) | 10<br>(45%) | 5<br>(23%) | 22<br>(100%) | 3,8 | 1,0 |
| 17 | mithilfe der IKT im Unterricht Differenzierung zu organisieren.   | 0<br>(0%) | 1<br>(5%)  | 7<br>(32%) | 11<br>(50%) | 3<br>(14%) | 22<br>(100%) | 3,7 | 0,8 |
| 18 | Lernerfolge der SuS mithilfe der IKT begleiten (z. B. formatives Bewerten)  | 1<br>(5%) | 2<br>(9%)  | 9<br>(41%) | 7<br>(32%)  | 3<br>(14%) | 22<br>(100%) | 3,4 | 1,0 |
| 19 | Lernerfolge der SuS mithilfe der IKT bewerten (z. B. Quiz, Online-Testen).  | 1<br>(5%) | 7<br>(32%) | 8<br>(36%) | 5<br>(23%)  | 1<br>(5%)  | 22<br>(100%) | 2,9 | 1,0 |

Zusätzlich wurden die DaF-Studierenden gebeten, ihre digitale Kompetenz im Bereich Lehren und Lernen anhand von dem DigCompEdu Raster (Redecker, 36) einzuschätzen.

Von 22 Studierenden stuften sich 13 Studierende auf das Niveau B1 ein, fünf auf das Niveau B2, drei Studierende vermuteten, sie seien schon auf dem Niveau C1 und eine Person stuft sich auf das Niveau A2 ein. Obwohl ein Selbsteinschätzungstool seine Limitationen hat und keine Auskunft darüber gibt, ob die Selbsteinschätzungen auch tatsächlich mit ihrem digitalen Wissen übereinstimmen, lässt sich

daraus ableiten, dass Studierende mit ihrer eigenen digitalen Kompetenz ziemlich selbstbewusst umgehen und sich von der universitären Ausbildung nicht im Stich gelassen fühlen.

In der Tabelle 3 befindet sich der Auszug aus dem Raster von DigCompEdu für den Bereich Lehren und Lernen.

Tabelle 3: Auszug aus dem DigCompEdu-Selbsteinschätzungstool (Redecker, 36)

| Progression                    |  | Kompetenzaussagen  |
|--------------------------------|--|--|
| Entdeckerin und Entdecker (A2) | Elementare Nutzung von verfügbaren digitalen Technologien im Unterricht  | Ich nutze verfügbare Unterrichtstechnologien, z. B. digitale Whiteboards, Projektoren, PCs. Ich wähle digitale Technologien nach Lernziel und -kontext aus.  |
| Insiderin und Insider (B1)     | Sinnvoller Einsatz von verfügbaren digitalen Technologien im Lernprozess   | Ich organisiere und gestalte den Einsatz von digitalen Geräten (z. B. Unterrichtstechnologien, Geräte der Lernenden) in meinem Lehr- und Lernprozess. Ich gestalte den Einsatz digitaler Inhalte, z. B. Videos, interaktive Aktivitäten im Lehr- und Lernprozess.  |
| Expertin und Experte (B2)      | Einsatz von digitalen Strategien zur zielgerichteten Verbesserung von pädagogischen Strategien                                 | Ich ziehe das soziale Umfeld und die Interaktionsmodi beim Einsatz von digitalen Medien in Erwägung. Ich nutze digitale Medien im Unterricht zur Steigerung der Methodenvielfalt. Ich erstelle Lern-Sessions oder andere Interaktionen in einer digitalen Lernumgebung.  |
| Leaderin und Leader (C1)       | Gestaltung, Überwachung und flexibles Anpassen der Nutzung von digitalen Medien zur Verbesserung von pädagogischen Strategien. | Ich strukturiere den Unterricht (lehrer- und lernerzentriert) zwecks gemeinsamer Förderung des Lernziels mittels digitaler Aktivitäten. Ich strukturiere und gestalte Inhalte, Beiträge und Interaktion in einer digitalen Lernumgebung. Ich bewerte fortlaufend die Effektivität der digital nachbearbeiteten Lehrstrategien und überarbeite meine Strategien entsprechend. |

Obwohl es sich um eine Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenz handelt, kann anhand der Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass die Studierenden durch ausgewählte Inhalte und

Aktivitäten im Kurs IKT im DaF-Unterricht die benötigten digitalen Grundkompetenzen für das Lehren und Lernen entwickelt und erworben haben und der Kurs dadurch für die Entwicklung und den Erwerb der digitalen Kompetenz als effektiv bewertet werden kann. Vor allem lässt sich das für die Anwendung der bereits existierenden Online-Materialien für DaF-Unterricht, Planung des kooperativen Lernens mithilfe von digitalen Materialien und für die erfolgreiche Kommunikation mit Lernenden feststellen. Es sollte noch hervorgehoben werden, dass bei der Entwicklung der digitalen Kompetenz der Studierenden die Rolle der Kursleiter von großer Bedeutung ist, denn sie wirken als ihre Vorbilder und sollten dementsprechend digitale Materialien sinnvoll im Kurs einsetzen und Studierenden auch dadurch einen Einblick in die Planung und Durchführung ermöglichen. Eine reflektierte Haltung auf beiden Seiten kann gewinnbringend sein.

### **Fazit**

Im modernen Fremdsprachenunterricht ist die Informations- und Kommunikationstechnologie jeglicher Art fast undenkbar. Die Entwicklung der digitalen Kompetenz im Rahmen des DaF-Lehramtsstudiums hat in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen. Von angehenden Lehrenden wird schon in der Praktikumszeit an den Schulen erwartet, dass sie ein IKT-Grundwissen besitzen und Basiskompetenzen im IKT-Bereich aufweisen. Einerseits sollten Studierende während des Studiums praktisches Wissen erwerben, das heißt, sie sollten mit den für den DaF-Unterricht aktuellen und nützlichen Programmen, Apps oder Plattformen vertraut werden, damit sie fähig sind, existierende Online-Lernmaterialien zu finden, auszusuchen und in ihren Unterricht zu integrieren (Golonka et al. 2014). Da sich der IKT-Bereich aber so rasant entwickelt, dass bestimmte Online-Angebote sehr schnell veralten, sollte andererseits eine besondere Aufmerksamkeit der Entwicklung der reflexiven Kompetenz gewidmet werden, damit Studierende einen didaktisch sinnvollen Einsatz der IKT und ihren Mehrwert erkennen und in der Lage sind, einen solchen DaF-Unterricht zu planen und durchzuführen, bei dem spezifische Lernziele mithilfe von IKT realisiert werden (Maiier und Koval, 2021). Viel zu oft wird der Einsatz der IKT mit Unterhaltung oder Abwechslung verbunden, weniger aber als Lernhilfe erkannt. Digitale Lernmaterialien und eine gut überlegte Planung von digital unterstützten Lerngelegenheiten im DaF-Unterricht sollten Lernende nicht nur motivieren, sondern sie für das autonome Lernen befähigen, ihnen das Lernen erleichtern, sie beim Lernen unterstützen und vor

allem helfen, ihren Lernprozess möglichst effektiv zu gestalten, was in einer hochentwickelten Fremdsprachenkompetenz resultiert. Erst dann kann von einem effektiven Einsatz der Technologie die Rede sein.

In diesem Beitrag wurde zuerst das Konzept der digitalen Kompetenz von Fremdsprachenlehrenden kurz skizziert und dann die praktische Umsetzung des Lehrplans des Wahlfaches IKT im DaF-Unterricht vorgestellt. Das Wahlfach, das seit 7 Jahren an der Philosophischen Fakultät Ljubljana durchgeführt wird und die Entwicklung der digitalen Kompetenz der angehenden Lehrkräfte fokussiert, zeigt sich als ein gelungener Versuch angehende Lehrkräfte auf die Herausforderungen in der Praxis vorzubereiten sowie als erster Schritt zur kritischen Reflexion gegenüber dem Einsatz der IKT im Unterricht.

Ausgehend von den Erfahrungen und der Evaluation des vorgestellten Kurses, lässt sich Folgendes erschließen:

Das Wahlfach erwies sich laut der Befragung unter Studierenden als eine erfolgreiche Verzahnung der Theorie und Praxis, die Studierenden ausreichende digitale Anfänger-Kompetenzen in beiden Bereichen (Lernen und Lehren) ermöglicht. Die Selbsteinschätzung zeigt, dass sie in der Lage sind, den DaF-Unterricht zu planen, gestalten und digitale Medien in unterschiedliche Lernprozesse zu integrieren. Sie können kollaborative Lerngelegenheiten schaffen und sind imstande das selbstgesteuerte Lernen zu fördern. Die Studierenden können mit digitalen Medien erfolgreich kommunizieren. Weniger digital kompetent sind sie im Bereich Evaluation der Lernergebnisse.

Bei der Kurskonzeption und Durchführung wurden theoretische Hintergründe aufgelichtet, reflektiert und zur Diskussion gestellt, was folglich den Studierenden ermöglichte, die Entwicklung der digitalen Kompetenz im Bereich Lehren und Lernen aus eigener Sicht und aus der Sicht der Lernenden zu verstehen, zu planen und zu realisieren. Für Studierende ist es nämlich nicht selbstverständlich, dass der Einsatz der Technologie kein Unterrichtsziel ist, sondern dass die Technologie nur ein Mittel ist, mit dem ein bestimmtes Lernziel vielleicht einfacher, effektiver erreicht werden kann. Das technologiegestützte Lehren sollte zur Entwicklung der digitalen Kompetenz der Lernenden beitragen und sie zum autonomen Lernen befähigen. Es muss an der Stelle noch einmal hervorgehoben werden, dass die Entwicklung der digitalen Kompetenz der Studierenden im Rahmen des Kurses auf einer Selbstschätzung beruht, was nicht unbedingt mit dem realen technologischen Wissen korreliert (Baier und Kunter 2020).

Die Limitationen dieser Untersuchung beschränken sich auf eine kleinere Stichprobe und auf die Selbsteinschätzungen der

Teilnehmenden zu ihrer digitalen Kompetenz. Um einen tieferen Einblick in die tatsächliche und sinnvolle Verwendung der digitalen Kompetenz für das Erreichen der Lernziele wäre eine qualitative Analyse z. B. von Unterrichtsentwürfen sehr willkommen.

Obwohl heutige Studierende zur Generation der Digital Natives gehören, verfügen sie nicht automatisch über eine hochentwickelte digitale Kompetenz, die sie im professionellen Bereich einfach anwenden können, wobei auch nicht unerwähnt bleiben darf, dass die digitale Kompetenz bei Studierenden stark variiert. Viele Studierende kennen zahlreiche Applikationen, die sie tagtäglich benutzen, dennoch begegneten sie den für den DaF-Unterricht geeigneten Programmen und Apps nur in Ausnahmefällen. Es ist darum wichtig, dass im Rahmen einer solchen Veranstaltung konkrete Programme vorgestellt und ausprobiert werden (Reisoğlu und Çebi, 2020). Ein wichtiger Bereich, dem eine gewisse Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte, ist die formative und summative Evaluation der Lernerfolge, denn im Rahmen des Studiums haben DaF-Studierende keine Gelegenheit sich mit der Beurteilung und Bewertung der Lernenden in der Praxis auseinanderzusetzen und benötigen hier noch eine größere Unterstützung.

Vor allem ist aber wichtig, das angehende Lehrende beim Praktikum an den Schulen eine positive Einstellung der Mentoren gegenüber IKT im Lernprozess und einen sinnvollen Einsatz der Technologie erleben und beobachten, was oft nicht der Fall ist (Schwabl und Vogelsang 2021).

Das Hauptziel des konzipierten Kurses IKT im DaF-Unterricht ist, angehende Lehrende mit Konzepten der digitalen Kompetenz und Referenzrahmen zur Evaluation eigener digitaler Kompetenzen vertraut zu machen und sie auf die Planung eines digital unterstützten DaF-Unterrichts vorzubereiten.

Abschließend können wir anhand der präsentierten Ergebnisse feststellen, dass sich der Kurs IKT im DaF-Unterricht als gelungen erwies und dass er den Anfang einer lebenslangen Herausforderung darstellt, die aber für viele Lehrende noch immer mehr als Frust statt als Lust erlebt wird.

#### **Literatur**

Baacke, Dieter. „Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel.“ *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Hg. Antje von Rein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996. 112-124.

- Baier, Franziska, und Mareike Kunter. „Construction and Validation of a Test to Assess (Pre-Service) Teachers’ Technological Pedagogical Knowledge (TPK).“ *Studies in Educational Evaluation* 67 (2020): o. S.
- Becker, Sebastian et al. „Orientierungsrahmen Digitale Kompetenzen für das Lehramt in den Naturwissenschaften – DiKoLAN.“ *Digitale Basiskompetenzen – Orientierungshilfe und Praxisbeispiele für die universitäre Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften*. Hg. Sebastian Becker, Jenny Meßinger-Koppelt und Christoph Thyssen. Hamburg: Joachim Herz Stiftung (2020): 14-43.
- Brandhofer, Gerhard et al. „Digi.KompP – Digitale Kompetenzen Für Lehrende. Das digi.komp-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung.“ *R&ESource Open Online Journal for Research and Education* 6 (2016): 38-51.
- Carretero, Stephanie, Riina Vuorikari, und Yves Punie. *The Digital Competence Framework for Citizens With Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2017.
- Çebi, Ayça und Reisoğlu, İlknur. „Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey.“ *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9.2 (2020): 294-308.
- Cedefop, *Terminologie der europäischen Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung*. Publications Office, 2014, <https://data.europa.eu/doi/10.2801/15877>. 8. Januar. 2022.
- Eichhorn, Michael und Alexander Tillmann. „Digitale Kompetenzen von Hochschullehrenden messen.“ Hg. Detlef Krömker und Ulrich Schroeder. *DeLFI 2018 - Die 16. E-Learning Fachtagung Informatik*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., 2018: 69-80.
- Europäische Kommission. *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. 2018. <https://www.jugendfuereuropa.de/news/10830-youthpass-erneuerte-schlüsselkompetenzen-fuer-lebenslanges-lernen/>. 8. Januar. 2022.
- Europäische Kommission. *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. 2006. <https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2205/schlüsselkomlebensllernen.pdf>. 8. Januar. 2022.
- Ferrari, Anusca. *JRC Technical Reports. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. 2012, <https://ifap.ru/library/book522.pdf>. 8. Januar 2022.
- Frischherz, Bruno, Douglas MacKevett, und Jürg Schwarz. „Digitale Kompetenzen an der Fachhochschule.“ *Die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre* 4, (2018): 75-89.
- Golonka, Ewa et al. „Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness.“ *Computer Assisted Language Learning* 27.1 (2014): 70-105.

- Gudmundsdottir, Greta Björk, und Ove Edvard Hatlevik. „Newly Qualified Teachers’ Professional Digital Competence: Implications for Teacher Education.” *European Journal of Teacher Education* 41.2 (2018): 214-231.
- Howard, Sarah, et al. „What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training.” *Computers & Education*, Volume 165 (2021): o. S.
- JISC. Developing digital literacies. 2014. <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>. 7. Januar 2022.
- Krempkow, Rene. „Wie digital kompetent sind Studierende? Ein Konzept und Erhebungsinstrument zur Erfassung digitaler und fächerübergreifender Kompetenzen.“ *Qualität in der Wissenschaft* (2021): 22-29.
- Lázaro-Cantabrana, José, Mireia Usart-Rodríguez, und Mercè Gisbert-Cervera. „Assessing Teacher Digital Competence: The Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers.” *Journal of New Approaches in Educational Research* [Online], 8.1 (2019): 73-78.
- Maiier, Nataliia, und Tamara Koval. „How to Develop Digital Competence in Pre-Service FI Teachers At University Level.” *Advanced Education* 8.18 (2021): 11-18.
- Mishra, Punya und Koehler, J. Matthew. „Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge.” *Teachers College Record* 108.6 (2006): 1017-1054.
- Ortmann-Welp, Eva. „Digitale Kompetenzen für Lehrende und Lernende.“ *Pflegezeitschrift* 74.4 (2021): 40-44.
- Puentedura, Ruben R. „SAMR: Moving from Enhancement to Transformation.” [Blog]. 2013. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf>. 8. Januar 2022.
- Puentedura, Ruben R. „Transformation, technology, and education.” [Blog]. (2006). <http://hippasus.com/resources/tte/>. 6. Januar 2022.
- Redecker, Christine. *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Joint Research Centre. 2017. [https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu\\_german\\_final.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_german_final.pdf). 8. Januar. 2022.
- Reisoğlu, İlknur und Ayça Çebi. „How Can the Digital Competences of Pre-Service Teachers Be Developed? Examining a Case Study through the Lens of DigComp and DigCompEdu.” *Computers and Education* 156 (2020): o. S.
- Rubach, Charlott und Rebecca Lazarides. „Addressing 21st-Century Digital Skills in Schools – Development and Validation of an Instrument to Measure Teachers’ Basic ICT Competence Beliefs.” *Computers in Human Behavior* 118 (2021): o. S.
- Schwabl, Franziska und Christoph Vogelsang. „CoViD-19 Als Katalysator Für Die Digitale Professionalisierung Angehender Lehrpersonen?.” *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 40 (2021): 253-281.

- Shulman, Lees. S. „Those who understand: Knowledge growth in teaching.” *Educational Researcher* 15.2 (1986): 4-14.
- Tondeur, Jo et al. „Developing a Validated Instrument to Measure Preservice Teachers’ ICT Competencies: Meeting the Demands of the 21st Century.” *British Journal of Educational Technology* 48.2 (2015): 462-472.
- Treumann, Klaus Peter et al. „Medienkompetenz als grundlegendes Konzept.” *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter, VS Verlag für Sozialwissenschaften* (2002): 19-38.
- Vuorikari, Riina. „Entwicklung digitaler Kompetenzen: Eine Aufgabe für die Bürger des 21. Jahrhunderts.”  
[https://www.schooleducationgateway.eu/de/pub/viewpoints/experts/riina\\_vuorikari\\_-\\_becoming\\_dig.htm](https://www.schooleducationgateway.eu/de/pub/viewpoints/experts/riina_vuorikari_-_becoming_dig.htm). 8. Januar. 2022

### **DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY OF LJUBLJANA**

In modern society, digital technology is becoming increasingly important and, at the same time, is experiencing a growing interest in the research landscape. Without digital technology, active participation in professional or private life is no longer imaginable. The European Union also takes this fact into account by establishing digital competence as one of the key competencies for lifelong learning (European Commission 2006, 2018). The development of digital competence and the use of digital technologies in the teaching-learning process also poses major challenges for teacher educators and future teachers, as teachers are expected to contribute to better teaching quality through the use of ICT while serving as role models for the next generations. On the one hand, teachers must have their own digital competence, and on the other hand, they should design lessons in such a way that learners also develop the necessary digital competence.

Based on the relevant literature, it can be seen that the concept of digital competence has changed with the development of digital technologies.

Ferrari defines digital competence as the set of knowledge, skills, attitudes, abilities, strategies, and values that enable effective, efficient, appropriate, creative, autonomous, flexible, ethical, and reflective action in the context of work, leisure, and learning (2012, 3). According to JISC (2014, o. S.) „[d]igital competence [...] includes the knowledge and skills required to use information and communication technology and digital media.” Vuorikari (o. D., o. S.) describes „digital competence as an overarching competence (that) also helps us to master other competencies, such as communication, language skills, or basic knowledge in mathematics and science.” At the EU level, two definitions have been put forward by the European Commission. First in 2005 as computer competence and then in 2018 expanded as digital competence.

„Digital competence encompasses the safe, critical and responsible use and handling of digital technologies for education, training, work and social participation. It includes information and data competence, communication

and collaboration, digital content creation (including programming), security (including digital wellbeing and cybersecurity skills), and problem solving.” (European Commission, 2018, 4). From the various definitions of digital competence, it is clear that digital is not a stand-alone competence that can be developed in a specific way, but a cross-cutting or transversal competence that makes linear development difficult or even impossible.

In the field of teacher education and teacher training, much attention is paid to digital competence and its development. For example, Ortmann-Welp (2021) provides an overview of the changing roles and required competence development of teachers, Krempkow (2021), Çebi and Reisoğlu (2020) investigated how digitally competent students are in the first place, Gudmundsdottir and Hatlevik (2018) investigated teachers' digital competence at the beginning of their teaching career, Rubach and Lazarides' (2019) study leads to a self-assessment scale of student teachers' digital competence, Lázaro-Cantabrana et. al (2019) focused on the knowledge component, Eichhorn and Tillmann (2018) focus on the necessary digital competence of university teachers and Frischherz on digital competence in the field of science (2018), Becker et al. (2020) present an orientation framework for the development of digital competence of universities of applied sciences, just to name a few. Most studies are either based on self-assessment by participants or are designed as smaller case studies.

There are numerous attempts to define digital competence within the framework of a competence model. The two best known models are the TPACK and SAMR models. Mishra and Koehler's 2006 TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge Framework) model, which is an extension of Shulman's (1986) concept, describes different types of knowledge that teachers need to successfully integrate technologies into the classroom. The model emphasises the interrelationships among the pedagogical, technological, and content knowledge that teachers must balance to create a technology-enhanced and successful learning environment (Mishra and Koehler 2025). The TPACK model consists of seven knowledge domains, with TPACK knowledge representing the intersection of all domains. Puentedura's 2006 SAMR model, modified in 2013, has a stage-like structure and includes four stages (replacement, enhancement, modification, and reassignment) that show teachers how to transform analogue learning materials into digital learning tasks. The model provides teachers with a way to analyse, systematically develop, and reflect on their own use of digital tools. Another research aspect of digital competence development is the attempt to capture, model and systematise the digital competence of individuals. The most well-known reference framework across Europe is called DigCompEdu or Digital Competence Framework for Educators (Redecker 2017). The design of this framework was adopted for our university course.

The DigCompEdu competency framework aims to capture the competencies that a digital professional teacher needs in everyday life for meaningful use of digital media and targets teachers at all levels of education with the intention of supporting them in developing and assessing their own

digital competence. The framework is based on a model that defines three overarching areas of competence: Teachers' Professional Competencies, Teachers' Pedagogical and Didactic Competencies, and Learners' Competencies, which are in turn divided into six subordinate areas.

In the compulsory internship at elementary and secondary schools, future teachers are expected not only to have professional and didactic competencies, but also strong digital competence in planning and delivering modern instruction in German as a foreign language. Although today's students are digital natives, it is not a given that they will also automatically have digital competence for teaching a subject. When planning the course, the goal was to acquire the basic competencies to prepare future teachers for digital challenges in the real world. An attempt was made to achieve the highest possible level according to DigCompEdu. The knowledge and competencies of the future teachers targeted by the course were also immediately tested in practise during the 2020/2021 academic year due to the Corona pandemic.

The course ICT in Teaching German as a foreign language, which is evaluated with three credits, is designed for 45 contact hours, of which 15 hours are organised as lectures and 30 hours as exercises. Self-study accounts for 45 hours.

In order to find out how effective the design of the course and the activities planned in the course were for developing digital competence for teaching and learning and how future teachers perceive their digital competence, the quantitative research method, namely a survey, was used to investigate this question. Following Tondeur et. al. (2017) and DigCompEdu (Redecker 2017), an online questionnaire was created with 19 statements, asking respondents to express their agreement on a five-point Likert scale and also to rate their digital competence with DigCompEdu in teaching and learning.

Twenty-two MA future teachers (18 women and 4 men) who completed all or part of the school internship online and took the ICT in Teaching German as a Foreign Language course in the 2020/2021 school year participated in the online survey. This represents 95% of the total cohort.

The results in the area of teaching show that student teachers rate the development of their digital competence very highly in all aspects listed.

The results in the area of learning show that after the course, the student teachers are able to support learners in their search for data and promote a critical approach to data. In the learning process, they are able to help learners organise and structure data and process data.

In addition, the future teachers were asked to rate their digital competence in teaching and learning using the DigCompEdu grid (Redecker, 36). Of the 22 future teachers, 13 future teachers assessed themselves at the B1 level, five at the B2 level, three future teachers assumed they were already at the C1 level, and one person assessed themselves at the A2 level. Although a self-assessment tool has its limitations and does not indicate whether the self-assessments actually correspond to their digital knowledge, it can be inferred that the future teachers are quite confident about their own digital competence and do not feel let down by higher education.

According to the survey, the course proved to be a successful dovetailing of theory and practise, enabling future teachers to acquire sufficient digital competence for beginners in both areas (learning and teaching). The self-assessment shows that they are able to plan and design lessons and integrate digital media into various learning processes. They can create collaborative learning opportunities and are able to promote self-directed learning. Future teachers will be able to communicate successfully using digital media. They are less digitally literate in the area of assessing learning outcomes.

Although today's students belong to the generation of digital natives, they do not automatically have highly developed digital competence that they can easily apply in their professional lives, nor should it go unmentioned that digital competence varies widely among future teachers. For this reason, designing the course in the context of teacher training is more than necessary.

**Key words:** digital competence, future teachers, German as a foreign language, teacher education, ICT



## WORD ORDER PROCESSING IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Teodor *Petrič*, University of Maribor, [teodor.petric@um.si](mailto:teodor.petric@um.si)

Original research paper

DOI: 10.31902/fil.41.2022.8

UDK: 811.112.2'367:371.3-057.875

**Abstract:** In an experiment on processing effort in sentence comprehension, preference hypotheses on word order and relative clause position were tested in German as a second or foreign language. The experiment involved 62 Slovenian students of German studies in Maribor as participants. The linguistic material consisted of 16 utterances, each with a main clause and a relative clause and each of them a subject-initial or object-initial. The relative clause could occur either after the first or second noun phrase. The procedure used was the self-paced reading paradigm. After each test unit, the participants were asked a comprehension question, either about the subject of the main clause or about the subject of the relative clause. The experiment confirmed the hypotheses that response accuracy to a comprehension question was higher when a clause was subject-initial and when the relative clause occurred after the first noun phrase of the main clause. The experiment did not confirm the assumed interaction between word order and position of the relative clause.

**Keywords:** sentence comprehension, word order, subject-initial preference, noun phrase accessibility hierarchy, relative clause, German, Slovenian, self-paced reading paradigm, second language acquisition, naturalness theory.

### 1. Introduction

Previous research findings (overview in (Weyerts et al.)) suggest that sentences are processed incrementally. The comprehension of a sentence is influenced by a number of linguistic and extra-linguistic factors. A significant grammatical influence is word order. For example, the preference for the sequence *subject (S) before object (O)* is rated to be a typologically unmarked or more natural option, being prevalent in about 96% out of more than 400 languages studied (Tomlin). In psycholinguistic studies with native speakers (overview in (Kaan)), it has also been demonstrated that sentences with SO constituent order are easier to understand than those with reverse order (OS).

It is known from studies with native-speaking subjects that certain positional patterns are preferred. This also raises the question of how

the *noun phrase accessibility hierarchy* (Keenan and Comrie) and the position of an attributive relative clause influence the comprehension of a sentence. Our online experiment with learners of German as a second or foreign language aims to test whether certain positions of the subject, the object and the respective relative clause facilitate or impair sentence comprehension. The design of our experiment is based on an experiment originally conducted by (Junker) with German native speakers.

### 1.1 Word order

Several psycholinguistic studies have investigated the influence of constituent order on the comprehension of sentences (overview in (Weyerts et al.)). While in English the preverbal NP is typically interpreted as the subject, even if morphological markers (e.g. congruency markers) suggest a correction of the perspective, in morphologically richer languages (e.g. German, Slovenian) one also resorts more often to morphological and semantic properties of a noun to infer, for example, the subject of a sentence. The preference for the sequence subject before object (SO order) is proven in many languages. Response time differences in languages with flexible constituent order (German, Dutch, Russian, Serbian/Croatian, Finnish, Japanese) indicate that canonical SO order is easier to process than non-canonical (i.e. those with OS order).

Besides grammatical properties such as constituent order, discourse factors e.g. context, thematic progression (Kaiser and Trueswell) also influence the processing speed of constituent sequences (SVO vs. SOV vs. OVS ...). Thematic progression or the distribution of information influences the formal complexity of our sentences, for example the choice of a noun or pronoun. Often, given sentence units are realised as unstressed pronouns. Like other thematic elements, they usually show a tendency to appear near the beginning of a sentence. As a result, the otherwise preferred SO sequence is reversed.

### 1.2 Noun Phrase Accessibility Hierarchy

The Noun Phrase Accessibility Hierarchy (NPAH) was introduced by (Keenan and Comrie), i.e. an implicature scale for the relativisability of syntactic relations (Fox 856). Accordingly, the languages of the world follow the following implicature scale:

*subjects > direct objects > indirect objects > oblique objects > genitives > object complements.*

According to this, it should be possible in every language to modify a subject with a relative construction, but it should not be possible in all

of them to modify other syntactic relations (e.g., the direct object) in this way. In the latter case, in some languages speaker resort to so-called primary strategies, i.e. that they choose, for example, passive verb constructions to transform the direct object into a subject and thus make it amenable to relativisability. (Keenan and Comrie 652)

The hierarchy of relativisability is supported by the varying frequency of relative clauses along the implicature scale. In English texts, relative clauses to subjects appear more frequently than to (direct) objects, the latter more frequently than obliques, etc. (Keenan). Another finding cited was the relationship between subject and object relative clauses (subject and object, respectively, are clause members of the relative clause in this case), which correlates with the complexity of (English) texts (Keenan): simpler texts showed a greater difference between subject and object relative clauses than more complex texts. Even in a language like English, where relative clauses are permissible for all syntactic relations on the implicature scale, statistically relevant differences are thus evident. German and Slovenian presumably have similar conditions to English.

In accordance with the Relativisability Hierarchy (Keenan and Comrie), it should be possible to predict the difficulty level and acquisition order of relative clauses in L2 acquisition. However, the generalisability of the implicature scale is limited by the fact that most studies on NPAH have been conducted with European languages. (Ozeki and Shirai) For example, an analysis of relative clauses of non-native Japanese speakers found that even learners with poorer language skills used object and oblique relations. This suggests that subject relations are not easier for L2 Japanese learners than object or oblique relations and that learners use different types of relative clauses in accordance with the animacy of the head noun. (Ozeki and Shirai)

## 2. Word order in German and Slovenian

### 2.1 Word order in German

German is classified as a language with mixed constituent order ( $SV_fO$  and  $SOV_f$ ) according to (Dryer) or as an OV-language with an V-second property on top (Abraham; Haftka; Haider and Szucsich). In the topological sentence field model (cf. Abraham; Haftka; Haider and Szucsich), which we choose for description, subject and object can occur either in the front field (i.e. before the finite verb form), in the middle field (i.e. between the finite and infinite verb forms) or, in the case of sentence-like realisation, also in the final field of a sentence (i.e. after the last verb form). In declarative main clauses such as (1) and (2) and in interrogative clauses with wh-elements (5), a sentence constituent

(e.g. the subject or the object) is in the front field and the finite verb form is in the left-hand clause frame. In embedded clauses (3), the finite verb form appears (together with the infinite verb form) in the right-hand clause frame. In some constructions, e.g. in yes-no questions (4), conditional and imperative sentences, the finite verb form is always or often the initial element of the sentence. According to the sentence field model, the finite verb is assumed to be in the same position as in yes-no questions following an empty (or non-generated) front field. In contrast to most languages of the world (Comrie and Kuteva), German uses relative pronouns to establish a reference to the antecedent in the main clause. Example (3) shows a relative clause to the subject *der neue Song* in the main clause, where the relative pronoun *den* is an accusative object in the relative clause, but not case-congruent with the subject in the main clause.

---

*Example Sentence*

---

- 1 *Capital Bra hat einen neuen Song veröffentlicht.*
  - 2 *Einen neuen Song hat Capital Bra veröffentlicht.*
  - 3 *Der neue Song, den Capital Bra veröffentlicht hat, ...*
  - 4 *Hat Capital Bra einen neuen Song veröffentlicht?*
  - 5 *Wann hat Capital Bra einen neuen Song veröffentlicht?*
- 

## 2.2 Word order in Slovenian

Slovenian, a morphologically rich language with largely fusional features, is often characterised as a language with flexible constituent order and dominant SVO order. But like other Slavic languages, Slovenian lacks many of the defining structural properties of typical SVO languages (e.g. English) and shares several properties with SOV languages so that alternative syntax taxonomies which include ambidirectional licensing of a verbal head should be discussed (Haider and Szucsich). In contrast to German, Slovenian also belongs to the pro-drop languages. Slovenian uses relative pronouns (cf. Toporišič; Greenberg) which are also used as interrogative pronouns (e.g. *kateri*, “which one”), but even more frequent is the use of the uninflected (subjunctive) relative pronoun *ki* or its combination with a cliticised personal pronoun in the left part of the relative clause (e.g. *jo*, “her” as in *ženska, ki sem jo ljubil* > woman, Relpron was-I her loved > “the woman I (have) loved”). This construction is also common in colloquial Czech. (Keenan and Comrie)

|    | Example | Sentence   |
|----|---------|--|
| 6  |         | Adele je ta teden objavila svoj novi album.<br>Adele - Aux - this week - published - her new album   |
| 7  |         | Svoj novi album je ta teden objavila Adele.<br>Her new album - Aux - this week - published - Adele   |
| 8  |         | Plošča, ki jo je Adele ta teden objavila, ...<br>Record - Relpron - her (clitic) - Aux - Adele - this week - published   |
| 9  |         | (Ali) je Adele ta teden objavila svoj novi album?<br>(question particle) - Aux - Adele - this week - published - her new album   |
| 10 |         | Naslednji teden pevska, ki je ta teden objavila svojo novi album,<br>nastopa v Londonu.<br>Next week - singer, - Relpron - Aux - this week - published - her new album, - performs - in London |
| 11 |         | Naslednji teden se pevska vrne iz Pariza.<br>Next week - herself - singer - returns - from Paris   |

The dominant verb-before-object order is observed both in the main clause (6) and in the embedded clause (8). In emphasis (7), the rhematic subject can also go to the end of the sentence and the object to the front. In yes-no questions (9), a question particle (*ali*) can appear. In the second position there is a clitic, namely the auxiliary verb *biti* ("to be") or other sentence clitics (e.g. unstressed personal pronouns in different case or unstressed reflexive pronoun *se*). It is also possible to begin a sentence with a (pro)clitic or clitic cluster (on clitics in Slovenian and/or other Slavic languages cf. Franks and King; Bošković; Golden and Sheppard; Marušič).

In an example with a relative clause (10), a topicalised phrase *naslednji teden* ("next week") appears before the subject of the main clause *pevska* ("singer"). The finite verb form in the main clause *nastopati* ("to perform") is not in the head position of the complementizer phrase (CP), but presumably (Petrič) in the head position of the inflectional phrase (IP). In example (11), the cliticised reflexive pronoun *se* ("itself") occurs in second position (attached to the complementizer phrase), the finite verb form *vrne* of the reflexive main verb *vrniti se* ("to return") is not raised into the complementizer phrase (CP) and remains in the inflectional phrase (IP).

Table 1: Sentence fields in German and Slovenian (Petrič)

| VORFELD             | LINKES MITTELFELD   |                 |                           |                      | RECHTES MITTELFELD |  |                     | NACHFELD         |
|---------------------|---------------------|-----------------|---------------------------|----------------------|--------------------|--|---------------------|------------------|
| C-SYSTEM (CP)       |                     | I-SYSTEM (IP)   |                           |                      | V-SYSTEM (VP)      |  |                     |                  |
| CP:                 | C <sup>1</sup> :    | TOPP:           | IP:                       | I <sup>1</sup> :     | VP:                | V <sup>1</sup> :                             | V <sup>1</sup> :    | V <sup>1</sup> : |
| XP                  | C <sup>0</sup> + CL | XP              | NP                        | I <sup>0</sup>       | NP                 | PP   | V <sup>0</sup>      | NP               |
| (1)                 |                     | Naslednji teden | pevka <sub>j</sub>        | nastopa <sub>i</sub> | j                  | s filharmoničnim orkestrom                   | i                   | v Londonu.       |
| (2) Nächste Woche   | tritt <sub>i</sub>  |                 | die Sängerin <sub>j</sub> | i                    |                    | mit dem philharmonischen Orchester in London | auf <sub>i</sub>    |                  |
| (3) Naslednji teden | se                  |                 | pevka <sub>j</sub>        | vrne <sub>i</sub>    |                    |  |                     | iz Pariza.       |
| (4) Nächste Woche   | kehrt <sub>i</sub>  |                 | die Sängerin <sub>j</sub> | i                    |                    | aus Paris                                    | zurück <sub>i</sub> |                  |

**Legende:** CP (engl. complementizer phrase; dt. Komplementiererphrase); CL (engl. clitics; dt. Klitika); TOPP (engl. topic phrase; dt. Topikphrase); IP (engl. inflectional phrase, Flexionsphrase), gliederbar in NegP, AGRP, TP (engl. negation phrase, agreement phrase, tense phrase; dt. Negationsphrase oder Positionphrase), Kongruenzphrase, Tempusphrase); VP (engl. verb phrase; dt. Verbalphrase); NP (engl. noun phrase; dt. Nominalphrase); PP (engl. prepositional phrase; dt. Präpositionalphrase); XP (irgend eine Phrase, d.h. eine Maximalprojektion); V<sup>0</sup> (zugrunde liegende Verbposition); V<sup>1</sup> (Ebene zwischen Maximalprojektion und lexikalischer Ebene); Koindizierung: i, j, k, l, m, n (i für Verbformen, j für die Subjekts-NP, k und l für PP, m für NP als Akkusativobjekt, n für NP als Dativobjekt); *pro* (nichtrealisierte pronominalisierte Subjekts-NP).

From a surface syntactical point of view, it remains to be noted that in Slovenian the constituent order  $SV_fO$  is preferred in both main and subordinate clauses and that the object only ends up before the subject when it is topicalised or pronominalised (due to information-structure fitting). Relative clauses can be connected to various syntactic relations along the implicative relativisability scale, similar to German or English.

### 3. Theoretical background and hypotheses

Using the conceptual inventory of naturalness theory (Dressler et al.), we evaluate the serialisation types SVO and SOV as more natural in comparison to those in which the object appears before the subject (i.e.: OSV, OVS, VOS), since in the former the preferential subject-first principle dominates, whereas in the latter it does not. In languages with a dominant SO order, the agent of an action is realised before the object (which is produced or changed by the agent). This corresponds to the anthropocentric view in communication. This naturalness assessment is supported by results of cross-linguistic research (Dryer), according to which most languages in the world have either a dominant SVO or a SOV sequence.

>  
nat(SO, OS)/word order

Based on the hierarchy of relativisability, we consider a relative clause to the subject of the main clause to be more natural than a relative clause to another syntactic relation of the main clause (e.g. to

the direct object). For learners of German as a second or foreign language, an utterance should therefore be easier to understand if the relative clause refers to the subject of the main clause and not to the object.

>  
nat(Subject, Object)/Antecedent of relative clause

Processing a relative clause that does not refer to the first noun but to one that occurs later in the clause has the disadvantage that the recipient has to remember several potential referents and that this places a greater burden on the working memory. Therefore, we evaluate the position of the relative clause after the first nominal phrase (position 1) as a more natural option than after a second or later one (position 2).

>  
nat(first NP, later NP)/Position of relative clause

Because of the expected preference for subject-initial sentences and the preference for relative clauses to the subject, we expect relative clauses after the subject in position 1 to be easier to understand than relative clauses after the subject or another syntactic relation in position 2.

>  
nat(Subject x Pos1, Subject/Object x Pos2)  
/ relation x relative clause position

Based on the assumption that less natural constructions require more cognitive effort than corresponding natural constructions, it is to be expected that the former require more processing time and / or additional memory resources than the latter. A Slovenian learner of German as a second or foreign language should thus understand German sentences with less natural OS sequence not as well as sentences with the more natural SO sequence. Experimentally, the greater cognitive effort should be reflected in increasing processing time for the presented test units and decreasing processing accuracy when answering the comprehension questions.

>  
nat(shorter, longer/processing time)  
>  
nat(higher, lower/processing accuracy)

The operationalised hypotheses tested in our experiment can be formulated as follows:

( $H_1$ ) Comprehension questions about a subject-initial clause (SO-sequence) will be answered correctly more often than those after an

object-initial clause (OS-sequence). This hypothesis invokes the topologically based preference of subject-initial sentences.

( $H_2$ ) Comprehension questions about a sentence with a relative clause in the first position (i.e. after the first noun in the utterance) are answered correctly more often than those with a relative clause in the second position (i.e. after the second noun in the utterance). This hypothesis is based on the assumption that when processing a relative clause that appears late, one has to remember several potentially relevant referents and that this places a greater burden on the working memory.

( $H_3$ ) Comprehension questions on a subject-initial sentence with a relative clause in position 1 are answered correctly more often than those on subject- or object-initial sentences with a relative clause in position 2. The interaction between syntactic relation and position of the relative clause is expected due to the load on the working memory, the preference for subject-initial sentences described above and the implicative relativisability scale for syntactic relations.

#### **4. Experiment**

A well-established psycholinguistic method for determining the processing effort of sentence comprehension is the self-paced reading paradigm (Gibson). According to the hypotheses formulated above, the author expects that the preferred SO order in German will require shorter response times and facilitate comprehension of sentence content than the non-preferred OS sequence. To check whether the predictions made above are relevant in second and foreign language acquisition, we measured the responses of our participants to main and relative clauses with SO and OS order using a self-paced reading task (Just et al.; Nerantzini et al.).

##### **4.1 Participants**

In contrast to the experiment in (Junker), the experiment was not conducted with German native speakers, but with 62 Slovenian participants who had acquired German as a foreign language and were studying German at the University of Maribor. The participants had advanced German language skills, in most cases at level B2 according to the European Referential Framework of languages, in a few cases even above. Therefore, we expected that the cognitive processing in our participants would not differ in principle from the processing in native speakers.

## 4.2 Linguistic material

Two experimental versions were constructed: a longer one with 16 different complex sentences and a shorter one with a single complex sentence as the basis for manipulations of word order and relative clause position. As we were unable to recruit enough participants for the longer experiment (which consisted of 16 versions of each of the 16 complex sentences), we only report details of the shorter experiment. In our experiment, test units were formed similar to those constructed in the study of (Junker). The participants were gradually given utterances to read that consisted of a main clause with an embedded relative clause and contained a total of three nouns and two verbs (one in the main clause, the other in the relative clause). Both the main and relative clauses could begin with either a subject or an object. The position of the relative clause also varied (either after the first or the second noun of the main clause). The nouns and relative pronouns appeared either in the nominative or accusative singular. The subject-object order in the main and relative clauses could be congruent or not. After an utterance was read, the participants were asked a comprehension question using active voice.

### 4.2.1 Variation of constituent and clause position

The experiment followed a 2x2x4 design with 16 test utterances, i.e., with two sentence types (main clause, relative clause), two positions of the relative clause (position after  $1_{st}$  noun or  $2_{nd}$  noun) and four possible (congruent or non-congruent) subject-object sequences in main and relative clause (SO + SO, OS + SO, SO + OS, OS + OS). Each test unit consisted of 12 word segments. In all 16 utterances, the nouns *Mann*, *Clown*, *Anwalt* ("man, clown, lawyer") and the relative pronoun (*der*, *den*, "the") appeared in the nominative or accusative singular. In the main clause, the past participle of the verb *schlagen* ("to beat") was used, whereas in the relative clause, that of the verb *sehen* ("to see") was used. The following examples illustrate the experimental conditions.

### 4.2.2 Comprehension questions

After each test unit, the participants were asked a comprehension question in active voice, either one referring to the main clause (with the past participle of the verb *schlagen*) or to the relative clause (with the past participle of the verb *sehen*). In contrast to (Junker), no comprehension questions were used in the passive voice in our experiment.

Table 2: Experimental conditions

| Item | Test units   | Main clause | Relative clause | Position |
|------|--|-------------|-----------------|----------|
| 1    | Zweifellos hat der Mann der den Clown gesehen<br>hat den Anwalt geschlagen | SO          | SO              | 1        |
| 2    | Zweifellos hat den Mann der den Clown gesehen<br>hat der Anwalt geschlagen | OS          | SO              | 1        |
| 3    | Zweifellos hat der Mann den der Clown gesehen<br>hat den Anwalt geschlagen | SO          | OS              | 1        |
| 4    | Zweifellos hat den Mann den der Clown gesehen<br>hat der Anwalt geschlagen | OS          | OS              | 1        |
| 5    | Zweifellos hat der Mann der den Clown gesehen<br>hat den Anwalt geschlagen | SO          | SO              | 1        |
| 6    | Zweifellos hat den Mann der den Clown gesehen<br>hat der Anwalt geschlagen | OS          | SO              | 1        |
| 7    | Zweifellos hat der Mann den der Clown gesehen<br>hat den Anwalt geschlagen | SO          | OS              | 1        |
| 8    | Zweifellos hat den Mann den der Clown gesehen<br>hat der Anwalt geschlagen | OS          | OS              | 1        |
| 9    | Zweifellos hat der Mann den Anwalt der den<br>Clown gesehen hat geschlagen | SO          | SO              | 2        |
| 10   | Zweifellos hat den Mann der Anwalt der den<br>Clown gesehen hat geschlagen | OS          | SO              | 2        |
| 11   | Zweifellos hat der Mann den Anwalt den der<br>Clown gesehen hat geschlagen | SO          | OS              | 2        |
| 12   | Zweifellos hat den Mann der Anwalt den der<br>Clown gesehen hat geschlagen | OS          | OS              | 2        |
| 13   | Zweifellos hat der Mann den Anwalt der den<br>Clown gesehen hat geschlagen | SO          | SO              | 2        |
| 14   | Zweifellos hat den Mann der Anwalt der den<br>Clown gesehen hat geschlagen | OS          | SO              | 2        |
| 15   | Zweifellos hat der Mann den Anwalt den der<br>Clown gesehen hat geschlagen | SO          | OS              | 2        |
| 16   | Zweifellos hat den Mann der Anwalt den der<br>Clown gesehen hat geschlagen | OS          | OS              | 2        |

Table 3: Comprehension questions

| Comprehension question | Reference to    |
|------------------------|-----------------|
| Wer hat geschlagen?    | main clause     |
| Wer hat gesehen?       | relative clause |

### 4.3 Procedure

Before the experiment, the participants were shown a description of the task on the computer screen and instructions for pressing the corresponding keys on the computer keyboard. In a short practice phase, the participants could familiarise themselves with the procedure and task.

The subjects were all unfamiliar with the aim of the experiment and participated voluntarily. Participants performed a self-paced reading task in which they had to press the key given in the instruction to display consecutive sentence segments on the computer screen. The presentation of each test unit began with a structural grid of the words (not yet visible) in the centre of the screen, with each line corresponding to a word. After pressing a key (*G* key), the first word (always the sentence adverb *zweifellos*, “unquestionably”) appeared on the left initial edge of the grid. After pressing the next key (space bar, left or right shift key), the word disappeared from the first position in the sentence grid and after about 200 milliseconds, the next word appeared at the second position in the sentence grid, namely the auxiliary verb *haben* (“to have”) in the third person singular passive indicative. Each utterance began with a main clause. After each keystroke, the participants saw a new word at the next position in the sentence grid and the previous one disappeared. To facilitate the task, commas in the sentence grid marked the expected position of the relative clause.

Each test unit was thus presented as a twelve-part structural grid, whereby the participants only ever saw one word on the screen, which was replaced by a word at the next position in the sentence grid after pressing a button. The maximum reading time for a sentence segment was limited to nine seconds. After that, the next segment was automatically shown.

In addition, to ensure that the participants had actually read and understood the sentence segments shown step by step on the screen, a question was asked after a test unit that referred either to a noun in the main clause (*Wer hat geschlagen?*, “who hit?”) or to one in the relative clause (*Wer hat gesehen?*, “who saw?”). Participants answered the comprehension question by pressing one of three keys on the computer keyboard: either the left shift key (for the phrase *der Mann*, “the man”, marked in red), the space bar (for the phrase *der Clown*, “the clown”, marked in purple) or the right shift key (for the phrase *der Anwalt*, “the lawyer”, marked in green). The time for answering the comprehension question was again limited to nine seconds. If a key was not pressed, the structural pattern of the next test unit appeared on the screen. The test

units were pseudo-randomised similar to (Junker) to ensure that the participants were not shown the test units in an identical order.

In the instruction phase, participants were asked to solve the task as quickly and as correctly as possible. Self-paced reading time was determined and measured as the time interval between the button press for one segment to appear and the button press for the next segment to appear. The response options were time-limited.

The presentation of the linguistic stimuli, the randomisation of the test units and the measurement of response time and accuracy were carried out using the psycholinguistic software *DmDx* (Forster and Forster) and then analysed using the statistical software R (Wickham et al.; Bates et al.; Bartoń; Gohel; Shenoy).

## 5. Results

### 5.1 Descriptive Statistics

The comprehension questions were answered by our participants after an average of 3921 milliseconds (ms). The percentage of correct answers to the comprehension questions was about 61%, though slightly higher (but not significantly) for questions about the subject of a relative clause (62%). The average response accuracy (i.e. the proportion of correct answers to comprehension questions) was therefore significantly higher than the guessing probability of 33% correct answers. Correct answers were given more promptly (on average after 3183 ms) than incorrect answers (on average after 5100 ms).

A question about the subject in the main clause (HS question [HS\_Frage]: *Who hit?*) was answered more slowly on average (about 4044 ms) than a question about the subject in the relative clause (RS question [RS\_Frage]: *Who saw?*, 3798 ms). However, the response time difference was only marginally significant  $t(973.05) = 1.70$ ;  $p = 0.09$ .

The response times for correctly answered HS questions were slightly shorter (by 319 ms) than for correctly answered RS questions (3343 ms). The difference was significant:  $t(605.05) = 2.67$ ;  $p = 0.008$ . Incorrect answers to HS questions, on the other hand, were strongly delayed (on average after 5686 ms) compared to incorrect answers to RS questions (4519 ms). This response time difference was also statistically significant:  $t(379.18) = 4.21$ ;  $p < 0.001$ .

The percentage of correctly answered questions was highest when the main clause was subject-initial and the relative clause in position 1 (74 - 79%). The percentage of correctly answered questions was lowest for object-initial main clauses and relative clause in position 2 (37 - 42%). The word order in the relative clauses had no noticeable effect on the

proportion of correctly answered questions, but the position of the relative clause did. In position 2, mostly lower response accuracy was observed (the lowest at 37 - 44%).

Table 4: Descriptive statistics of response time and accuracy

| Question type | Word order (main clause) | Word order (relative clause) | Position | Response accuracy |           | Response time [ms] |           |
|---------------|--------------------------|------------------------------|----------|-------------------|-----------|--------------------|-----------|
|               |                          |                              |          | (mean)            | (St.dev.) | (mean)             | (St.dev.) |
| HS_Frage      | SO                       | SO                           | Pos1     | 0,79              | 0,41      | 3.689              | 2.325     |
| HS_Frage      | SO                       | OS                           | Pos1     | 0,76              | 0,43      | 3.896              | 2.107     |
| HS_Frage      | SO                       | OS                           | Pos2     | 0,74              | 0,44      | 4.167              | 2.513     |
| RS_Frage      | SO                       | OS                           | Pos1     | 0,74              | 0,44      | 3.188              | 1.649     |
| RS_Frage      | OS                       | OS                           | Pos1     | 0,69              | 0,46      | 3.308              | 1.653     |
| RS_Frage      | SO                       | OS                           | Pos2     | 0,69              | 0,46      | 3.756              | 2.045     |
| RS_Frage      | SO                       | SO                           | Pos1     | 0,68              | 0,47      | 4.079              | 2.254     |
| HS_Frage      | OS                       | SO                           | Pos1     | 0,65              | 0,48      | 3.941              | 2.298     |
| RS_Frage      | OS                       | OS                           | Pos2     | 0,65              | 0,48      | 3.485              | 2.080     |
| HS_Frage      | SO                       | SO                           | Pos2     | 0,63              | 0,49      | 3.873              | 2.556     |
| RS_Frage      | OS                       | SO                           | Pos1     | 0,60              | 0,49      | 4.072              | 2.303     |
| HS_Frage      | OS                       | OS                           | Pos1     | 0,58              | 0,50      | 3.984              | 2.437     |
| RS_Frage      | SO                       | SO                           | Pos2     | 0,44              | 0,50      | 4.213              | 2.292     |
| HS_Frage      | OS                       | SO                           | Pos2     | 0,42              | 0,50      | 4.276              | 2.440     |
| RS_Frage      | OS                       | SO                           | Pos2     | 0,42              | 0,50      | 4.283              | 2.334     |
| HS_Frage      | OS                       | OS                           | Pos2     | 0,37              | 0,49      | 4.524              | 2.653     |

The following picture shows that the proportion of correct answers to HS questions (which focus on the subject of the main clause) was greater for subject-initial main clauses (SO order) than for object-initial main clauses. This effect diminished with RS questions, especially with relative clauses in second position.

The response times for the comprehension questions were longer for relative clauses in position 2 (mostly more than 4000 ms) than for those in position 1. The lengthening effect of constituent order on response time was more pronounced in object-initial main clauses (values above 4000 ms or just below) than for the other conditions. Overall, however, the differences between response times do not seem to be systematically different as in the case of response accuracy.

Figure 1: Descriptive statistics of response accuracy

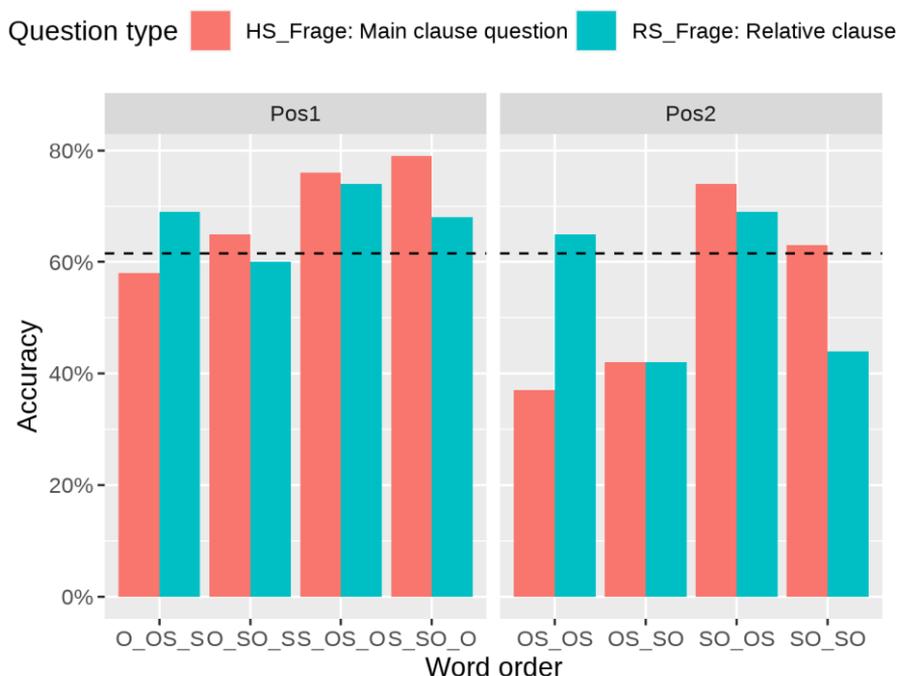


Table 5: Short descriptive statistics of response time and accuracy

| Main clause starts with | Position | Proportion of correct answers after question (mean) | (St.dev.) | Response time (mean) | (St.dev.) |
|-------------------------|----------|---|-----------|----------------------|-----------|
| S                       | Pos1     | 0,74  | 0,44      | 3.713                | 2.114     |
| O                       | Pos1     | 0,63  | 0,48      | 3.826                | 2.202     |
| S                       | Pos2     | 0,62  | 0,49      | 4.002                | 2.354     |
| O                       | Pos2     | 0,46  | 0,50      | 4.142                | 2.404     |

## 5.2 Regression analysis

To test the hypotheses stated above, generalised linear mixed effects regression analyses were conducted in which the following predictors (fixed effects) were chosen for response accuracy (as dependent variable): question type (HS question vs. RS question), constituent position in the main clause (HS\_order: SO vs. OS), constituent position in the relative clause (RS\_order: SO vs. OS), constituent position in the sentence relevant to an HS question or an RS question (RE\_S vs. RE\_O), congruence of constituent position in the main and relative clause (congruent vs. incongruent) and the position of

the relative clause in the main clause (position 1, position 2). The variables participant and item served as random effects. However, the latter was excluded from the regression models described below due to non-significance. For the regression analysis, 992 observations of 62 participants on 16 test units were available.

Figure 2: Results of regression model  $m_1$  : Position of relative clause

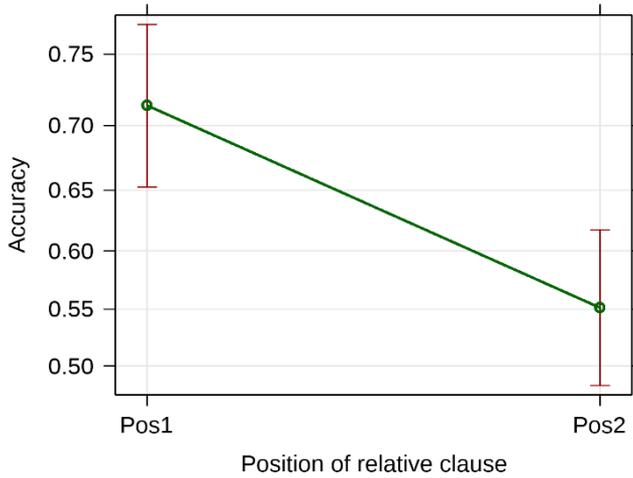
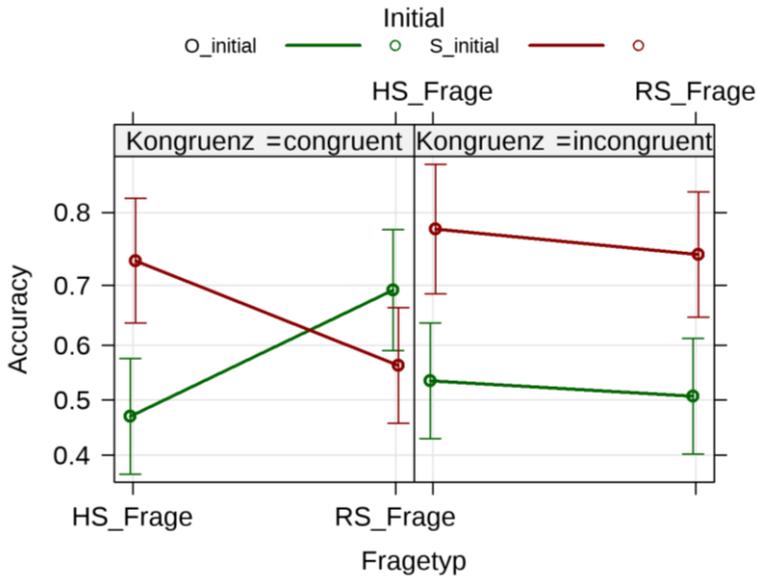


Figure 3: Results of regression model  $m_1$  : Three-way interaction

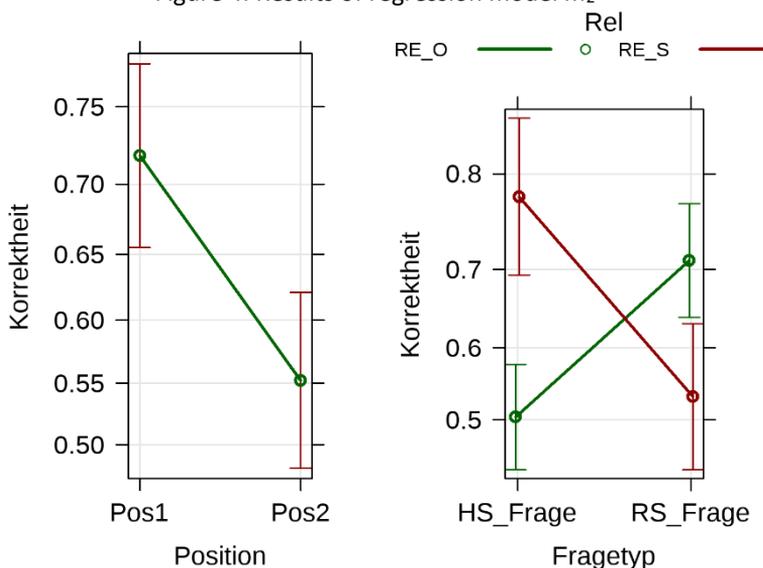


In the first regression model ( $m_1$ ) two significant effects were identified, namely a main effect (position of the relative clause) and a three-way interaction between question type (HS question or RS question), constituent position in the main clause (subject- or object-initial) and congruence (i.e. whether or not the main and relative clauses both begin with a subject or an object). The difference between the intercept only null model ( $m_0$ ), in which none of the predictors were used, and model  $m_1$  was statistically significant according to Akaike's information criterion (AIC) (Crawley: 415):  $AIC = 1228.1$ ;  $\chi^2(8) = 73.226$ ;  $p < 0.001$  compared to the higher and thus less favourable value of the null model ( $AIC = 1285.3$ ). The variance of response accuracy explained by model  $m_1$  was  $R^2 = 32\%$  (about 9% of the variance was explained by the assumed predictors, but the larger part, 23%, was explained by person-related differences). In model  $m_1$ , in contrast to model  $m_2$  below, no distinction was made between relevant and irrelevant clauses.

When a question was asked about the subject of the main clause (HS question), the proportion of correct answers was significantly greater ( $p < 0.001$ ) for subject-initial main clauses (S\_initial) according to model  $m_1$  than for object-initial main clauses (O\_initial), both in the congruent and incongruent conditions. After an RS question (i.e. a question that focused on the subject of the relative clause), response accuracy was similar for both subject-initial and object-initial main clauses under the congruent condition, but less favourable than in the condition after an HS question. For incongruent clause pairs, response accuracy (as with HS questions) was significantly better for subject-initial main clauses than for object-initial ones. The response accuracy of the participants was therefore usually better when a main clause began with a subject. This finding is compatible with hypothesis  $H_1$ . But it came as a surprise that congruent clause pairs actually reduce the accuracy of answers to RS questions.

The position of the relative clause after the first or second noun proved to be a significant main effect ( $p < 0.001$ ), because the proportion of correct responses for relative clause in position 1 was greater than in position 2. This result confirms the hypothesis  $H_2$ .

The interaction between the relative clause position and the constituent position in the main clause was not significant. This finding therefore does not confirm the hypothesis  $H_3$ .

Figure 4: Results of regression model  $m_2$ 

In the second regression model ( $m_2$ ) a significant main effect (position) and an interaction effect (question type x constituent position in the relevant sentence;  $p < 0.001$ ) were identified. In addition to a random intercept (differing from participant to participant), the model also included different slope coefficients for each participant. Model  $m_2$  had a lower (better) AIC value (AIC = 1215.8) than model  $m_1$  (AIC = 1226.9). Model  $m_2$  explains  $R^2 = 37\%$  of the variance of response accuracy, i.e. more than model  $m_1$ . This is mainly because model  $m_2$  explains more intersubject variance (about 28%) and not because of the bigger contribution of the predictors in model  $m_2$ .

In model  $m_2$ , a distinction is made between relevant and irrelevant sentences for answering the respective comprehension question. If a question was asked about the subject of the main clause, then the answer accuracy for subject-initial main clauses relevant to the question was significantly higher ( $p = 0.001$ ) than for object-initial relevant main clauses. If, on the other hand, a question was asked about the subject of the relative clause, then the answer accuracy was (surprisingly) better for object-initial relevant relative clauses. The proportion of correct answers to the comprehension questions was significantly greater for relative clauses in position 1 than in position 2 ( $p < 0.001$ ).

While subject-initial relevant main clauses were better understood when an HS question was raised (*Who hit?*), it was the other way round with RS questions (*Who saw?*). For example, the object-initial relative

clause (12) was better understood than the subject-initial one (13). Both relative clauses were in the less favourable position 2. The difference in response accuracy would be predictable with both models: in model  $m_1$  with the three-way interaction question type x initial (main clause) x (clause) congruence, in model  $m_2$  with the two-way interaction question type x relevant clause.

(12)  $_{SO}$  Zweifellos hat der Mann *den Anwalt*, [ $_{OS}$  *den* der Clown gesehen hat], geschlagen. (SO\_OS, relative clause in position 2, correct = 69%, response accuracy above average)

(13)  $_{SO}$  Zweifellos hat der Mann *den Anwalt*, [ $_{SO}$  *der* den Clown gesehen hat], geschlagen. (SO\_SO, relative clause in position 2, correct = 44%, response accuracy under mean accuracy with RS questions)

In the next comparison with a relative clause in position 1, that test unit (15) was understood slightly worse than (14) with an RS question, but not significantly worse. Since the main and relative clauses in (15) are congruent, according to model  $m_1$  a (non-significantly) lower response accuracy was to be expected compared to (14). According to model  $m_2$ , the object-initial relative clause (14) is expected to perform better than the subject-initial relative clause (15) with an RS question.

(14)  $_{SO}$  Zweifellos hat *der Mann*, [ $_{OS}$  *den* der Clown gesehen hat], den Anwalt geschlagen. (S\_OS\_O, relative clause in position 1, correct = 74%, response accuracy above average)

(15)  $_{SO}$  Zweifellos hat *der Mann*, [ $_{SO}$  *der* den Clown gesehen hat], den Anwalt geschlagen. (S\_SO\_O, relative clause in position 1, correct = 68%, response accuracy above average)

For HS questions, the response accuracy was higher overall than for RS questions and especially better for subject-initial main clauses than for object-initial ones. For relative clauses in position 1, it did not matter much whether the relative clause was connected subject-initially or object-initially (cf. (16) and (17)). Response accuracy was poorest when an HS question was raised after a test unit in which the main clause or even both clauses were object-initial and the relative clause was in position 2 (cf. (18) and (19)). Both models predict this outcome.

(16)  $_{SO}$  Zweifellos hat *der Mann*, [ $_{SO}$  *der* den Clown gesehen hat], den Anwalt geschlagen. (S\_SO\_O, relative clause in position 1, correct = 79%, response accuracy above average)

(17)  $_{SO}$  Zweifellos hat *der Mann*, [ $_{OS}$  *den* der Clown gesehen hat], den Anwalt geschlagen. (S\_OS\_O, relative clause in position 1, correct = 76%, response accuracy above average)

(18)  $_{OS}$  Zweifellos hat den Mann *der Anwalt*, [ $_{SO}$  *der* den Clown gesehen hat], geschlagen. (SO\_SO, relative clause in position 2, correct = 42%, response accuracy below average with HS questions)

(19) *OS* Zweifellos hat den Mann *der Anwalt*, [*OS* den der Clown gesehen hat], geschlagen. (SO\_ OS, relative clause in position 2, correct = 37%, response accuracy below average with HS questions)

The regression model  $m_2$  confirms the hypotheses  $H_1$  and  $H_2$ , but not  $H_3$  (as does model  $m_1$ ). Overall, subject-initial sentences were better understood by our participants than object-initial ones, and relative clauses after the first noun of the main clause (position 1) were better understood than those after the second noun of the main clause (position 2). However, model  $m_2$  also shows a limitation of hypothesis  $H_1$ : though it could be fully confirmed in main clauses, it could not in relative clauses. When answering questions about the subject of the relative clause (RS questions), object-initial relative clauses even seemed to be more favourable for our participants. However, an interaction between constituent position in the main clause and relative clause position, which was predicted according to hypothesis  $H_3$ , could not be confirmed.

## 6. Conclusion

In an experiment to measure the processing effort of sentence comprehension, preference hypotheses on word order and relative clause position were tested in German as a second or foreign language. The experiment involved 62 Slovenian students of German studies in Maribor as participants. The linguistic material consisted of 16 utterances, each with a main clause and a relative clause. In each of the two sentences, either the subject could come before the object or vice versa. The relative clause could occur either after the first nominal phrase or after the second. The procedure used was the self-paced reading paradigm. Each word appeared individually on the screen, and the participant determined when the next word appeared on the screen by pressing a button. After each test unit, the participants were asked a comprehension question, either about the subject of the main clause (*who hit?*) or about the subject of the relative clause (*who saw?*). The test units appeared in randomised order. The experiment tested the following hypotheses:

( $H_1$ ) Comprehension questions about a subject-initial clause (SO-sequence) are answered correctly more often than those about an object-initial clause (OS-sequence). This hypothesis is based on the typologically founded preference of subject-initial sentences.

( $H_2$ ) Comprehension questions about a sentence including a relative clause in the first position (i.e., after the first noun in the main clause) are answered correctly more often than those with a relative clause in the second position (i.e. after the second noun in the main

clause). This hypothesis is based on the assumption that a greater burden is placed on the working memory when processing a late appearing relative clause, since one has to remember several potentially relevant referents.

( $H_3$ ) Comprehension questions on a subject-initial sentence with a relative clause in position 1 are answered correctly more often than those on subject- or object-initial sentences with a relative clause in position 2. The interaction between syntactic relation and position of the relative clause is expected due to the working memory load, the preference for subject-initial sentences described above, and the implicative relativisability scale for syntactic relations.

The hypotheses were tested in a generalised mixed-effects regression analysis. The best regression model confirmed the hypotheses  $H_1$  and  $H_2$ , but not  $H_3$ . Overall, subject-initial sentences were better understood by our participants than object-initial ones, and relative clauses after the first noun of the main clause were better understood than those after the second noun of the main clause. However, the hypothesis  $H_1$  could be fully confirmed in main clauses (regardless of the question type), but not in relative clauses when participants were being asked about the subject of the relative clause. Furthermore, an interaction between constituent position in the main clause and relative clause position, which was predicted according to hypothesis  $H_3$ , could not be confirmed.

#### References:

- Abraham, Werner. *Deutsche Syntax im Sprachenvergleich*. Narr, 1995.
- Bartoń, Kamil. *MuMIn: Multi-Model Inference*. 2020, <https://CRAN.R-project.org/package=MuMIn>.
- Bates, Douglas, et al. "Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4." *Journal of Statistical Software*, vol. 67, no. 1 (2015): 1–48, doi:10.18637/jss.v067.i01.
- Boškovič, Željko. "On Second Position Clitics Crosslinguistically." *Formal Studies in Slovenian Syntax: In Honor of Janez Orešnik*. Ed. Franc Marušič and Rok Žaucer. Amsterdam, New York: Benjamins, 2016. 23–53.
- Comrie, Bernard, and Tania Kuteva. "Relativization on Subjects." *The World Atlas of Language Structures Online*. Ed. Matthew S. Dryer and Martin Haspelmath, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013. <https://wals.info/chapter/122>.
- Crawley, Michael J. *The r Book*. John Wiley & Sons, 2012.
- Dressler, Wolfgang U., et al. *Leitmotifs in Natural Morphology*. Amsterdam: Benjamins, 1987.

- Dryer, Matthew S. "Order of Subject, Object and Verb." *The World Atlas of Language Structures Online*. Ed. Matthew S. Dryer and Martin Haspelmath, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013. <https://wals.info/chapter/81>.
- Forster, Kenneth I., and Jonathan C. Forster. "DMDX: A Windows Display Program with Millisecond Accuracy." *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, vol. 35, no. 1 (2003): 116–24.
- Fox, Barbara A. "The Noun Phrase Accessibility Hierarchy Reinterpreted: Subject Primacy or the Absolutive Hypothesis?" *Language*, JSTOR, 1987, pp. 856–70.
- Franks, Steven, and Tracy Holloway King. *A Handbook of Slavic Clitics*. Oxford: University Press, 2000.
- Gibson, Edward. "Linguistic Complexity: Locality of Syntactic Dependencies." *Cognition*, vol. 68, no. 1 (1998): 1–76.
- Gohel, David. *Flextable: Functions for Tabular Reporting*. 2021, <https://CRAN.R-project.org/package=flextable>.
- Greenberg, M. *Short Slovene Reference Grammar. Reference Grammar Network. Duke University/University of North Carolina, Chapel Hill: SEELRC*, 2006. [http://www.seelrc.org:8080/grammar/pdf/stand\\_alone\\_slovene.pdf](http://www.seelrc.org:8080/grammar/pdf/stand_alone_slovene.pdf).
- Haftka, Brigitta. "Deutsch ist eine V/2-Sprache mit Verbendstellung und freier Wortfolge." *Deutsch-Typologisch*. Ed. Ewald Lang and Gisela Zifonun. Berlin, New York: de Gruyter, 2019. 121–41, [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8937/file/Hafka\\_Deutsch\\_ist\\_eine\\_V\\_2\\_Sprache\\_1996.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/8937/file/Hafka_Deutsch_ist_eine_V_2_Sprache_1996.pdf).
- Haider, Hubert, and Luka Szucsich. "Slavic Languages—" SVO" Languages Without SVO Qualities." *Ms. Submitted*, 2018. [https://www.academia.edu/download/65615055/0\\_Slavic\\_SVO\\_without\\_SVO\\_qualities\\_F\\_FINAL\\_Version.pdf](https://www.academia.edu/download/65615055/0_Slavic_SVO_without_SVO_qualities_F_FINAL_Version.pdf)
- Junker, Martina. *Der Verflixte Akkusativ: Altersunterschiede und Altersinvarianz beim Verstehen von Sätzen mit unterschiedlich komplexer syntaktischer Struktur*. Universität Potsdam, 2004.
- Just, Marcel A., et al. "Paradigms and Processes in Reading Comprehension." *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 111, no. 2 (1982): 228.
- Kaan, Edith. *Processing Subject-Object Ambiguities in Dutch*. Rijksuniversiteit Groningen, 1997.
- Kaiser, Elsi, and John Trueswell. "Putting Things in Context: Sentence Processing in Languages with Flexible Word Order." *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, vol. 9, no. 1 (2003): 9.
- Keenan, Edward L. "Variation in Universal Grammar." *Analyzing Variation in Language: Papers from the Second Colloquium on New Ways of Analyzing Variation*, vol. 2. Ed. Ralph Fasold and Roger Shuy. Georgetown: University Press, 1975. 136.
- Keenan, Edward L., and Bernard Comrie. "Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar." *Linguistic Inquiry*, vol. 8, no. 1 (1977): 63–99.

- Marušič, Franc. "Positioning Slovenian Clitics." *Ms. University of Nova Gorica, Citeseer*, 2009.
- Nerantzini, Michaela, et al. "Processing Voice Morphology and Argument Structure by Greek Beginning Readers and Children with Reading Difficulties." *Applied Psycholinguistics*, vol. 43, no. 1 (2022): 125–55.
- Ozeki, Hiromi, and Yasuhiro Shirai. "Does the Noun Phrase Accessibility Hierarchy Predict the Difficulty Order in the Acquisition of Japanese Relative Clauses?" *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 29, no. 2 (2007): 169–96.
- Petrič, Teodor. "Zur Aneignung der Verbstellungen bei slowenischen Deutschlernern." *Vestnik*, vol. 32, no. 1-2, Društvo za tuje jezike in književnosti Slovenije (1998): 255–68.
- Shenoy, Avinash R. *Grafify: A Package for Easy Grafts, ANOVAs and Posthoc Comparisons*. 2021, <https://github.com/ashenoy-cmbi/grafify>.
- Tomlin, Russell S. *Basic Word Order (RLE Linguistics b: Grammar): Functional Principles*. London: Routledge, 2014.
- Toporišič, Jože. *Slovenska Slovnica*. Obzorja, 1992.
- Weyerts, Helga, et al. "Word Order in Sentence Processing: An Experimental Study of Verb Placement in German." *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 31, no. 3 (2002): 211–68.
- Wickham, Hadley, et al. "Welcome to the tidyverse." *Journal of Open Source Software*, vol. 4, no. 43 (2019): 1686, doi:10.21105/joss.01686.

**Sprachwissenschaft**

**Language Studies**



## ZUM STIL IM MEDIENFORMAT REISEBLOG

Tamara **Grašič**, Ljubljana, tamara.grasic4@gmail.com

Original research paper  
DOI: 10.31902/fl.41.2022.9  
UDK: 811.112.2'42:338.48

**Abstract:** Der Beitrag setzt sich mit dem Stil im Medienformat *Reiseblog* auseinander. Im theoretischen Teil wird die theoretische Grundlage für die stilistische Analyse beschrieben. Deutsche Reiseblogs werden als medial-technisches Arrangement definiert, d. h. themenspezifische Medienformate, deren technische Möglichkeiten bestimmte Handlungsspielräume eröffnen. Texte erfüllen so bestimmte kommunikative Aufgaben. Zur Funktion der Reiseblogs trägt eine Kombination verschiedener semiotischer Ressourcen bei, u. a. die Sprache. Mit dem Sprachstil können verschiedene kommunikative Aufgaben erfüllt werden, wie etwa die der Selbstdarstellung, der Informierung, der Werbung etc. Ziel des Beitrags ist es also, diese kommunikativen Aufgaben hervorzuheben und mit der qualitativen Analyse einen kleinen Beitrag zum Stil in den Zeiten von Web 2.0 zu leisten.

Die stilistische Analyse wird anhand der deutschen Reiseblogs *Komm, wir machen das einfach*, *We travel the World* und *Wir sind dann mal weg* durchgeführt. Die Analyse erfolgt durch bestimmte Analyseschritte, die der Top-down-Methode zugeschrieben werden können. Es werden mehrere Reiseblogbeiträge der genannten Reiseblogs analysiert und miteinander verglichen. Den Reiseblogs können mittels der Analyse bestimmte sich wiederholende stilistische Merkmale entnommen werden, die bestimmten Mustern zugeordnet und dementsprechend nach linguistischen Ebenen beschrieben und interpretiert werden. Im Rahmen der Beschreibung werden auch ihre kommunikativen Aufgaben hervorgehoben. Die Blogger der analysierten Reiseblogs möchten sich in erster Linie darstellen, zudem möchten sie ihre Leser so gut wie möglich informieren und mit ihnen eine Beziehung aufbauen. Besonders bedeutend ist auch die Funktion der Werbung, da die Blogger ihre Reiseblogs als Einkommensquelle betrachten. Der Sprachstil ist dabei ein bedeutendes Mittel, wie sie die genannten kommunikativen Aufgaben erfüllen. Neben den einzelnen sprachlichen Mitteln und ihren Funktionen werden im Rahmen der Analyse zwei funktionale Stiltypen beobachtet; der journalistische und literarische.

**Schlüsselwörter:** Reiseblogs, Web 2.0, Stil, Medienformat, Internet, Kommunikation, interaktions-orientiertes Schreiben

### 1. Einführung

Reiseerzählungen sind schon seit den Zeiten Homers eine der beliebtesten Gattungen und werden auch in den Zeiten von Web 2.0

häufig in unterschiedlichen Angeboten thematisiert. Die Welt ist aufgrund der Digitalisierung und Globalisierung zum „globalen Dorf“ geworden, dabei ist das Verreisen noch immer in Mode.

Reisefieber ist kein neues Phänomen, mittlerweile begeben sich die Leute auf Reisen zu entfernten und schwer erreichbaren Destinationen, die vor kurzem noch als unentdeckt galten. Zudem informieren sich Reisende über ihre Reiseziele nicht mehr nur in (gedruckten) Reiseführern, sondern auch im Internet. Mehrere erstellen sogar – aus Liebe zum Reisen oder als Einkommensquelle – ihre eigene Webseite und veröffentlichen darauf Reiseblogs mit der Absicht, Leser\*innen verschiedene Informationen zu übermitteln, sie zu unterhalten und z. B. für bestimmte Unterkünfte oder Dienstleistungen zu werben. Reiseblogs sind aufgrund der zugänglichen und immer häufigeren Reisen mittlerweile zum Trend geworden und stellen auch aus sprachwissenschaftlicher Perspektive eine Herausforderung dar.

Diese Thematik ist in ein umfangreicheres Forschungsprojekt eingebettet, in dem deutsche Reiseblogs aus text- und medienlinguistischer sowie multimodaler Perspektive untersucht werden. Das Ziel der geplanten Dissertation ist zu erforschen, mit welchen kommunikativen Zwecken und wie (mit Hilfe welcher sprachlicher und nicht-sprachlicher Mittel) in Reiseblogs mit den Internet-Usern kommuniziert wird. Reiseblogs werden im Rahmen des Beitrags als komplexe themenspezifische Medienformate verstanden, deren technische Möglichkeiten bestimmte Handlungsspielräume eröffnen und somit erlauben, kommunikative Aufgaben zu erfüllen (vgl. Gloning 2011, 10). Genauer trägt zur Funktion der Reiseblogs eine Kombination verschiedener semiotischer Ressourcen bei, wie etwa Sprache, Typographie, Layout, Farbe, Bild, Video etc. Im vorliegenden Beitrag sollen zum einen die theoretischen Grundlagen für die geplante Dissertation kurz geschildert werden. Zum anderen soll der Beitrag als eine Art Fallstudie verstanden werden und der eigenständigen Erprobung des gewählten theoretisch-methodischen Instrumentariums an einem noch begrenzten empirischen Datenausschnitt dienen, wobei insbesondere der Aspekt der Sprache bzw. des Stils der Reiseblogs fokussiert wird. Ziel des Beitrags ist es, nach einer kurzen theoretischen Auseinandersetzung mit (Reise-)Blogs und dem Stil im Allgemeinen, eine qualitative stilistische Analyse der Reiseblogs *We travel the World, Komm, wir machen das einfach* und *Wir sind dann mal weg* durchzuführen und zu überprüfen, wie dabei sprachliche Merkmale und Stil zum kommunikativen Gesamteffekt des Blogs beitragen. Im praktischen Teil des Beitrags folgt die Analyse bestimmten Analyseschritten, die der Top-down-Methode entsprechen. Die Belege

stammen aus mehreren Reiseblogbeiträgen und anderen Rubriken der ausgewählten Reiseblogs. Zunächst werden im praktischen Teil die einzelnen Reiseblogs kurz vorgestellt, dann werden exemplarisch die sich wiederholenden stilistischen Merkmale der ausgewählten Reiseblogs nach einzelnen linguistischen Ebenen hervorgehoben. Die sich in allen Reiseblogs wiederholenden stilistischen Merkmale werden der morphologischen, syntaktischen, semantischen und lexikalischen sowie textlinguistischen Ebene zugeordnet. Schließlich wird aus den sich ergebenden Mustern ein Fazit gezogen, das einen kleinen Beitrag zum Stil der Texte in den Zeiten von Web 2.0 leisten wird.

## **2. Das Medienformat (Reise)blog**

Reiseblogs sind als digitales Format bzw. medial-technisches Arrangement in funktionaler und kommunikativer Hinsicht noch nicht umfassend beschrieben worden bzw. in breit angelegten textlinguistischen, multimodalen und stilistischen Untersuchungen bis heute unterrepräsentiert. Zwar bestehen schon mehrere Untersuchungen von „Weblogs“, es wird aber davon ausgegangen, dass sich Reiseblogs im Hinblick auf ihre Funktionen von den anderen Blogarten unterscheiden. Die einzelnen schon bestehenden Untersuchungen von „Weblogs“ werden dabei als Ausgangspunkt dienen.

Ursprünglich kannte das Medienformat Blog eine einfache Definition: „eine Internetseite, die periodisch neue Einträge enthielt, chronologisch geordnet mit dem aktuellsten Eintrag zuoberst, ergänzt durch Linklisten („Blogrolls“), die auf andere Blogs und Websites hinwiesen, zudem mit einer Kommentarfunktion, so dass die Leser/innen jeden Beitrag kommentieren konnten (Klemm 2017, 11).“

Mittlerweile umfassen Blogs aber nicht mehr nur Einträge, sondern eine Vielfalt an Angeboten, wie etwa die Erfolgsgeschichte der Blogger, die Präsentation des Teams, einen Shop, wo sie ihre Bücher und andere Produkte verkaufen, Newsletter etc. Eine solche Struktur lässt sich auf mehrere Eigenschaften des Web 2.0 zurückführen. Insbesondere die Dynamik und Diskursivität der Blogosphäre (vgl. Klemm 2017) haben die Weblogs rasch auf den Thron der medialen Angebote versetzt und dahinter stand schnell ein kommerzielles Interesse. Blogger konnten mithilfe ihrer Texte aus der Masse herausragen und so ihre Erfahrungen, Meinungen, die einst privaten Gedanken teilen und sogar eine Einkommensquelle erschließen. Infolgedessen ist den Blogs eine immer mehr durchdachte und ausdifferenzierte Struktur zu entnehmen. Heute gewinnen dabei sog. Lifestyle-Blogs, wie etwa Modeblogs, Food-Blogs, Fitness-Blogs, Reiseblogs etc. an Beliebtheit.

Schon seit jeher sind eine der beliebtesten Gattungen gerade Reiseerzählungen, zumal Reisende als erfahren und weise gelten (vgl. Klemm, 2016). Schon lange handelt es sich aber nicht mehr nur ums Erzählen von Reisen, denn die Komplexität dieses Medienformats nahm seit den Zeiten von Web 2.0 wesentlich zu. Schon wahr, dass die Erfahrungen der Reisenden in Form von Tagebuch wiedergegeben werden, aber Follower der Reiseblogger können, wie bereits erwähnt, mittlerweile im Rahmen dieses Formats eine Vielfalt an Angeboten rezipieren. Neben dem Berichten und Erzählen von Reisen steht bei den Reiseblogs die selbstdarstellende Funktion im Mittelpunkt. Genauer ist hier die Rede von einer „rhetorisch geschliffenen, mitunter geradezu philosophisch angehauchten und multimodal inszenierten Selbstreflexion und Selbstdarstellung (Klemm 2016, 13)“. Mit dem Aufkommen solcher Formate und später auch sozialer Medien, die das sog. Mitteilungsbedürfnis noch weiter gestärkt haben, kann man sogar von einer narzisstischen Ära bzw. dem ständigen Preisen der Generation-Ich sprechen. Blogger sind Manager einer ganz spezifischen Aufmerksamkeitsökonomie (ebd. 39f.). Sie stellen sich ihren Followern nicht nur ins Detail vor (üblicherweise unter der Rubrik „*Wer wir sind/Über uns etc.*“), sondern möchten ihre spontane und beinahe beneidenswerte Lebensweise so pittoresk wie möglich schildern. Neben der expressiven Sprache tragen die multimodalen Ressourcen<sup>1</sup> zur Erfüllung dieser Funktionen wesentlich bei. Die Absicht der Blogger ist es also, ein ideales Bild ihres Lebensstils zu malen, zumal zwischen den Bloggern beinahe Krieg um die Aufmerksamkeit der Follower herrscht. Dementsprechend ist es auch bedeutend, mit den Rezipienten eine tiefe Beziehung aufzubauen und diese dann auch zu pflegen. Follower sind nicht nur Beobachter, sie sind Teil der Geschichte. Ergo, Reiseblogs dienen nicht nur deren Autoren, die ihr Leben dokumentieren, Emotionen ausdrücken, Ideen darstellen und der Öffentlichkeit Meinungen sowie Kommentare zugänglich machen wollen, sondern auch dem Erfahrungsaustausch zwischen den Followern und den Bloggern. Die Rezipienten können aufgrund der Kommentarfunktion auf die Texte eingehen und sogar der Community beitreten.

Mit dem Aufbau dieses Verhältnisses zwischen den Followern und den Bloggern öffnet sich auch die Tür zum Erfolg. Aufgrund des Vertrauens, das die Rezipienten in die Blogger haben, können die letzteren Erfolge auch bei der Werbung erzielen. Wie bereits erwähnt, erschließen Blogger mit ihren Blogs nicht selten auch eine Einkommensquelle. Sie werben für bestimmte Dienstleistungen und

---

<sup>1</sup> Vgl. „das multimodale Storytelling“ (Klemm 2016, 55–56)

Unterkünfte, dabei werden diese kurzen Hinweise mit werbendem Charakter im Laufe der Reisebeiträge öfters auch durch eine Bewertung begleitet. Gerade die Bewertung ist auch eines der Fundamente dieser Beziehung Blogger-Follower, denn die Blogger schildern nicht nur positive, sondern auch negative Meinungen und überzeugen somit ihre Leser von ihrer Authentizität.

### 3. Stil in den Zeiten von Web 2.0

Seit der Entwicklung des Internets und digitaler Medien befinden wir uns in einer Ära der globalisierten Informations- und Kommunikationsgesellschaft. Dies beeinflusst die Kommunikationsverhältnisse und -formen in radikaler Weise. Das Internet dient dem Informationsabruf und der Kommunikation. Eine der populärsten Kommunikationspraktiken im Internet sind E-Mails, News, Chats und mittlerweile auch Blogs, Vlogs und soziale Medien wie etwa Facebook, Instagram, Twitter etc.

Mit dem Internet haben sich zwar neue Formate entwickelt, aber keine Sondersprache. Jedoch ist das Internet als Hybridmedium anzusehen, denn es besteht aus verschiedensten Versatzstücken, wie etwa Blogs, Foren, Wörterbüchern, Präsentationsseiten von Firmen, Universitäten etc. Die heterogenen Angebote richten sich an Kinder, Jugendliche, Erwachsene, spezifische Berufsgruppen und Rentner. So unterscheiden sich diese Angebote auch hinsichtlich der verwendeten Sprache (Marx/ Weidacher 91).

Das Medium Internet erlaubt eine aktive Teilnahme der Rezipienten am Kommunikationsprozess. Mit der Entstehung einer neuen Kommunikationsform kann also ein Text nicht nur einen monologischen, sondern auch einen mehr oder weniger dialogischen Charakter aufweisen (Storrer 2000, 228). In diesem Sinne werden die Rollentrennungen zwischen Rezipienten/Informationsanbietern und Rezipienten/Usern aufgelockert (vgl. die Partizipationskonstruktion von Androutsopoulos 2010: 423f.). Mehrmals werden die Leser im Text direkt angesprochen (*du*-Imperativform), obwohl kein eigentlicher Dialog zwischen den Autorinnen und Rezipientinnen besteht.

#interaktiv, #kurzundbündig, #kreativ, ... In den Zeiten von Web 2.0 haben sich bestimmte Schreibtendenzen entwickelt, die die Kommunikation stark beeinflussen. Eine der Debatten, die sich aufgrund des Web 2.0 ergeben haben, ist die des Sprachstils. Wie soll man den Stil definieren, der sich aufgrund der verschiedenen Netzwerke entwickelt hat? Storrer (2018) spricht vom „interaktionsorientiertem Schreiben“, das sich vorerst auf eine digitale Kommunikationsumgebung bezieht und großen Wert auf die Verständlichkeit der Texte legt. Da „das

Gelingen der laufenden sozialen Interaktion“ (ebd. 228) im Mittelpunkt steht, müssen die Abweichungen von der Standardsprache andersartig bewertet werden. Charakteristisch für diese Texte ist die Imitation des mündlichen Sprachduktus in schriftlichen Texten (ebd. 232f.), die u. a. die soziale Nähe zwischen den Personen beibehält.

Nach Storrer (2018, 222f.) gehören zum interaktionsorientierten Schreiben folgende lexikalische und grammatische Merkmale gesprochener Sprache: Abtönungspartikeln, Interjektionen, parataktischer Satzbau, Ellipsen, Anakoluth, Elision verschiedener Laute, Kürzung etc. Diese ermöglichen, die Autoren einer Sprachregion zuzuordnen und die soziale Nähe beizubehalten, die aufgrund der digitalen Kommunikation eigentlich nicht möglich wäre.

Im Internet sind neben hybriden Kommunikationsformen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auch andere themenspezifische Phänomene vorhanden, wie etwa neue Wörter, mit denen auf neue Entwicklungen reagiert wird („Spuckschutzscheibe“, „Zoomschule“), Abkürzungen und Schreibweisen („LOL“, „YOLO“), Lexeme, die sich aufgrund des Gebrauchs im WWW in einem Prozess der Bedeutungsveränderung befinden, Selbstregulierungstendenzen, Signale für eine hohe Sensibilität für Sprache und Kreativität bei den Nutzern (ebd.)

Eins der zentralen Kommunikationselemente im Web 2.0, hauptsächlich auf Instagram, ist der Hashtag. Rund dreiviertel der Fotos und Videos werden aufgrund dieses Elements bestimmten Frames zugeordnet. Es handelt sich dabei meistens um eine Aneinanderreihung der Hashtags unter dem Bild, genauer Links, die die Rezipientinnen auf bestimmte Inhalte führen können. Nutzer können so individuelle Schlagwörter oder sogar Zeichenketten erfinden, die nicht nur einen Beitrag wahrnehmbar machen, sondern mehrere zugleich. Hashtags fungieren also zuerst als „Verschlagwortungs- und Ordnungsinstrument (Kuhlhüser 93).“ Der Hashtag ist aber mittlerweile auch auf anderen Plattformen präsent, dabei erfüllt er auch andere Funktionen, wie etwa die der Werbung oder die „Diskurs-, Viralitäts- und Teilhabefunktion (ebd. 94).“

Web-Tagebücher (Fandrych/Thurmair 266–267), dies gilt auch für Weblogs, sprechen eine bestimmte Gruppe von Rezipienten an, ergo dienen nicht mehr der Eigenrezeption. So verändert sich die Spontaneität und thematische Breite dieses Medienformats, da sich die Blogs an die Öffentlichkeit richten. Die Einträge unterliegen einem Redaktionsprozess, ergo können stets korrigiert und verändert werden. Die einzelnen Themen müssen auch durchdacht ausgewählt und die Texte auf originelle Weise verfasst werden. So wird in den Weblogs auch

ein spielerischer, expressiver und unterhaltender Stil benutzt (wie z. B. (interlinguale) Wortspiele, Gedichte, kurze Rätsel, Metaphern etc.).

Für bestimmte digitale Kommunikationsangebote sind also – je nach der kommunikativen Aufgabe, die sie zu erfüllen haben – auch gewisse mehr oder weniger typische Äußerungsformen im Bereich der Syntax, des Wortgebrauchs und der Formulierungsmuster charakteristisch.

#### 4. Analyse

Im empirischen Teil werden die deutschen Reiseblogs *Wir sind dann mal weg*, *Komm, wir machen das einfach* und *We travel the World* analysiert. Die Analyse erfolgt nach den Kriterien der Top-down-Methode. Es werden also mehrere beliebige Reiseblogbeiträge und andere Inhalte der Reiseblogs ausgewählt, gelesen und miteinander verglichen. Die sich wiederholenden stilistischen Merkmale der ausgewählten Reiseblogs werden samt ihrer kommunikativen Funktion hervorgehoben und bestimmten sich daraus ergebenden Mustern zugeordnet. Anhand der intendierten Handlungen, kommunikativen Situationen und sprachlichen Merkmale wird ein Fazit gezogen, das sich auf den Stil der ausgewählten Reiseblogs und dabei auch die Kommunikation im Web 2.0 beläuft.

Um die kommunikativen Zwecke besser zu verstehen, müssen die Reiseblogs als Ganzes analysiert werden. Die genannten Reiseblogs beinhalten nicht nur Reiseblogbeiträge. Es handelt sich um Blogger, in allen dreien Fällen um einen Mann und eine Frau, die ihre Jobs gekündigt und sich auf Reise begeben haben. Sie sind Autoren und Gründer der erwähnten Reiseblogs. Zwei von den ausgewählten Reiseblogs betreiben sogar einen Shop, wo sie verschiedene Produkte verkaufen. Sie erstellen ihre Reiseblogbeiträge also nicht nur aus Liebe zum Reisen, sondern der Reiseblog stellt auch eine Einkommensquelle für diese Blogger dar. Alle ausgewählten Reiseblogs verfügen über eine sehr strukturierte Organisation (Reiseblogbeiträge, Erfolgsgeschichte der Blogger, Präsentation des Teams, Newsletter, Shop, ...). Nicht nur die Organisation, sondern auch der Gebrauch verschiedener multimodaler Ressourcen (z. B. Bild, Video, Layout, Farbe) weisen darauf hin, dass die Blogger für eine eindrucksvolle Selbstdarstellung sorgen möchten. Die einzelnen Bausteine der Reiseblogs sollten wesentlich detaillierter analysiert werden. Einer vollständigen Auseinandersetzung mit den gerade genannten Bausteinen wird erst im Rahmen eines Dissertationsvorhabens mehr Aufmerksamkeit gewidmet, wobei in diesem Beitrag der Stil im Vordergrund stehen wird. Anhand der kurzen Analyse der einzelnen Bausteine der ausgewählten Reiseblogs kann behauptet werden, dass die selbstdarstellende und werbende Funktion

eine entscheidende Rolle auch bei der stilistischen Gestaltung haben werden.

### **Morphologische Ebene**

Auf der morphologischen Ebene werden stilistische Merkmale wie etwa Verben mit expressivem Charakter, Häufung der Adjektive, Adverbien und Merkmale gesprochener Sprache wie etwa Abtönungspartikeln und Interjektionen hervorgehoben. Diese erfüllen mehrere Funktionen. Blogger stellen mit ihren Reiseblogs hauptsächlich ihre Reisen und damit verbundene Erfahrungen in den Vordergrund, d. h. sie möchten ihre Meinungen, privaten Gedanken und Empfindungen mit ihren Lesern teilen. Bei den Beschreibungen werden also bestimmte Verben verwendet, die einen expressiven Charakter aufweisen, wie beispielsweise in den Reiseblogbeiträgen *Südafrika Rundreise (1)* des Reiseblogs *We travel the World, Unsere Rhodos Reisetipps inkl. Sehenswürdigkeiten & Insider (2)* und *Backpacking in Malaysia – Alle Infos & Tipps für deine Reise (3)* des Reiseblogs *Komm wir machen das einfach*:

- (1) *„Er führte uns zum Fuß des berühmten Amphitheaters und bot spektakuläre Aussichten auf die Berge und das Flachland.“*
- (2) *„Leider waren wir nur für ein paar Tage auf der Insel und konnten dementsprechend nicht all zu viel erkunden. Doch selbst unser Kurztrip hatte sich gelohnt und konnten ein paar tolle Sehenswürdigkeiten von Rhodos und andere Highlights bestaunen.“*
- (3) *„Das Land hat unglaublich viele Inseln, welche ebenfalls viel zu bieten haben. [...] Hier kannst du deine Seele baumeln lassen und unter Palmen mal so richtig abschalten. Beliebte Reiseziele sind hier vor allem die Perhentian Inseln, Tioman und Langkawi.“*

Aus diesen Belegen geht ebenso hervor, dass ein charakteristisches Mittel bei der Beschreibung und Bewertung die häufige Verwendung der (positiv konnotierten) Adjektive, Partizipien, Adverbien, Prädikativkonstruktionen und sogenannten Hochwörter ist – dies sind nach Janich (169) Ausdrücke, die eine positive Einstellung gegenüber den bezeichneten oder näherbestimmten Ideen (Substantive oder Adjektive) ohne die grammatische Struktur des Komparativs oder Superlativs ermöglichen (z. B. genial, wunderbar, wunderschön, irre ...). Im Reiseblog kommt also eine emotional gefärbte Lexik (Verben, Adjektive oder Adverbien) vor. Diese Bewertung kann entweder negativ oder positiv sein, wobei die letztere teilweise auch im Dienste der Werbefunktion ist, wie im unteren Beleg aus dem Reiseblogbeitrag

*Mexiko Highlights – Die schönsten Orte und viele Reisetipps des Reiseblogs Komm wir machen das einfach (4):*

- (4) *„Übernachtung: Im Kulu Tubo Hostel\* kann man in einer Art klimatisierter Röhre übernachten! Die Besitzer sind sehr sympathisch (wir haben abends einen kleine Party mit ihnen gefeiert) und die Pizza total lecker.“*
- (5) *„Wunderschöne Hügel und Berge erstrecken sich hier, von denen man eine tolle Aussicht auf den Krüger hat.“* (Südafrika Rundreise – We travel the World)
- (6) *„Zurück in Lake Louise fahren wir über den sehenswerten Bow Valley Highway nach Banff. [...] Wir spazieren durch Banff, auch von dieser Stadt sind wir absolut begeistert.“* (Icefields Parkway und der Okanagan lake – Wir sind dann mal weg)
- (7) *„Wie du merkst, bin ich immer noch zutiefst beeindruckt von einem Land, welches herzlich mit seinen Besuchern umgeht, das mit offenen Armen empfängt und mit eben diesen offenen Armen so schnell feste zudrückt, dass man eigentlich nicht mehr weg will.“* (Island Roadtrip im Juni – We travel the World)

Mehrmals wird die Begeisterung bzw. die positive Bewertung auch mit einem Ausrufezeichen ausgedrückt, wie in den folgenden zwei Belegen (7, 8) aus dem Reiseblogbeitrag *Südafrika Rundreise* der Reiseblogger *We travel the World*:

- (8) *„Was für ein irres Ambiente: landschaftlich sowieso aber die Unterkünfte, das Restaurant, das Personal, die Weine – einfach traumhaft!“*
- (9) *„[...] sie sind ein Muss für alle Naturfreaks!“*

Neben den genannten sind den ausgewählten Reiseblogs mehrere sprachliche Merkmale bzw. Formulierungen zu entnehmen, die eher in der gesprochenen Sprache als der geschriebenen verwendet werden. Damit lässt sich eine gewisse Spontaneität im Text beibehalten, die unterhaltende sowie ästhetische und interaktive Funktion erfüllen.

Abtönungspartikeln sind ebenfalls eins der typischen Merkmale der gesprochenen Sprache, die öfters den Angeboten in den ausgewählten Reiseblogs zu entnehmen sind. Durch Abtönungspartikeln, wie etwa *ja, halt, doch, denn, eben* etc. lässt sich die Einstellung des Sprechers dem Sachverhalt gegenüber leicht erkennen. Abtönungspartikeln erfüllen einerseits eine interaktive Funktion, da sie eher in der gesprochenen Sprache vorkommen würden und so diese soziale Nähe zwischen den Kommunizierenden beibehalten, andererseits dienen sie der

Meinungsäußerung. So berichten die Blogger Steffi und Daniel (*Wir sind dann mal weg*) über ihre Reise nach Québec:

(10) „Doch ist uns die kurze Überfahrt dann zu teuer und wir entscheiden uns an der Ostseite des Stromes nach Quebec City zu fahren. Ebenfalls eine schöne Strecke.“

Aufgrund der Abtönungspartikeln *doch* und *dann* kann man einschätzen, dass über verschiedene Fahrmöglichkeiten gründlich nachgedacht wurde, aber trotzdem die thematisierte Überfahrt aufgrund der zu hohen Kosten nicht ausgewählt wurde. Ein weiteres Beispiel wäre aus dem Reiseblog *Komm, wir machen das einfach*, wo die Blogger über ihre Reise nach Mauritius berichten. Die Reise war zunächst nur für 2 Wochen geplant, da aber (12) „Mauritius [...] ja gar nicht so teuer“ war, wie sie erwartet haben, sind sie 4 Monate geblieben. Die Abtönungspartikel *ja* äußert hier eine überraschende Einstellung der beschriebenen Situation gegenüber.

Ähnlich wie Abtönungspartikeln fungieren Interjektionen. Diese kommen in allen drei Reiseblogs vor und erfüllen verschiedene Funktionen. Erstens kommen Interjektionen wie etwa (13) „Hey richtig cool, dass du ...“ (Startseite des Reiseblogs *Komm wir machen das einfach*) oder (14) „Tschüss Brasilien, Hallo Bolivien“ (*Wir sind dann mal weg*) oder (15) „PROST! Unser Jahresrückblick 2018 ...“ (*Komm wir machen das einfach*), vor, die eine interaktive Funktion erfüllen. Zweitens sind den Texten auch Interjektionen zu entnehmen, die nicht nur eine interaktive Funktion, sondern auch die Einstellung der Blogger einbeziehen, also die bewertende Funktion erfüllen, wie beispielsweise in den Belegen des Reiseblogbeitrags *Südafrika Rundreise* der Reiseblogger *We travel the World*:

(16) „Yippie!“

(17) „Wow was für ein Road Trip!“

(18) „jo, das war 'n bisschen viel!“

Im letzten Beleg (18) ist neben der Interjektionen *jo* auch die Elision des Lauts *ei* zu bemerken, was noch zusätzlich an Formulierungen der gesprochenen Sprache erinnert und interaktiv wirken soll.

### Syntaktische Ebene

Für die kommunikativen Aufgaben, die im Rahmen der Reiseblogs erfüllt werden, bestehen bestimmte Vertextungsverfahren und Äußerungsformen. Dies ist auch auf der syntaktischen Ebene keine Ausnahme. Blogger wollen sich mit ihren Reiseblogs in erster Linie darstellen, zudem möchten sie ihre Leser so gut wie möglich

informieren, sowie eine Beziehung mit ihren Lesern aufbauen. Gemäß der genannten kommunikativen Zwecke werden Vertextungsverfahren wie etwa Präsentationsökonomie, Nominalisierungen, Ellipsen und Parataxe erwähnt.

In den Zeiten von Web 2.0, insbesondere in den Zeiten der Suchmaschinen wie etwa Google, spricht man von der Informationsflut. Auch Autoren streben danach, so viele Informationen wie möglich kurz und bündig zu übermitteln. Daher gehören zu den Vertextungsverfahren im Rahmen dieser Reiseblogs u. a. auch verschiedene Formen der syntaktischen Verdichtung und Präsentationsökonomie.

Die Analyse ergibt, dass dies in einigen Abschnitten durch Nominalisierungen und Infinitivkonstruktionen ausgedrückt wird, wie z. B. bei (Unter)titeln: (19) *„Unsere Anreise & Unterkunft“* (*We travel the World*). Häufig wurde in allen drei Reiseblogs eine kurze Zusammenfassung der Reisen in „Kurzfakten“ wiedergegeben, wie beispielsweise am Ende des Reiseblogbeitrags *Südafrika Rundreise* (*We travel the World*): (20) *„Ankunft und Abflug von Johannesburg aus mit South African Airways, [...], Ausgaben pro Person 1.462,55 EUR (ohne Flüge) [...]“*. Die bedeutendsten Informationen werden also nach dem Fließtext erneut wiedergegeben und systematisch aufgelistet. Nominalisierungen sind auch typisch für Abschnitte mit werbendem Charakter, wie etwa (21) *„Fahrradverleih“* (*Zingst Sehenswürdigkeiten – Komm wir machen das einfach*) oder (22) *„Empfehlung Kreditkarte“* (*Israel Rundreise – Komm wir machen das einfach*). Diese Mitteilungen erfüllen nicht selten auch die informierende und bewertende Funktion.

Eine der zentralsten Kommunikationsformen in den Zeiten von Web 2.0 ist der Hashtag, derebenso typisch für die syntaktische Verdichtung und Präsentationsökonomie ist. In den analysierten Reiseblogs wurden aber trotzdem nicht viele Hashtags gefunden, außer im Reiseblogbeitrag *Skiurlaub Schweiz* des Reiseblogs *We travel the World*, wo ein direkter Verweis auf einen verbreiteten Hashtag gemacht wird:

(23) *„Da wir die Berge lieben, freuen wir uns riesig über die Einladung von Laax Tourismus für ein verlängertes Wochenende in der lässig-coolen Freestyle Metropole. Nicht umsonst lautet der Hashtag #laaxisniceyo, der von einem bekannten Snowboarder ins Leben gerufen und von Laax weitergeführt wurde.“*

Im angeführten Beleg erfüllt der Hashtag im Rahmen des Texts eine informierende Funktion, da die Rezipientinnen bestimmte Informationen über die Skidestination Laax erfahren. Dabei erfüllt der

Hashtag als Mitteilung: „Laax is nice, yo!“ die bewertende und werbende Funktion. Hashtags erfüllen also mehrere Funktionen, u. a. die der Informierung und Bewertung, vorerst aber wirken sie als interaktives Element und werden dementsprechend in der geplanten Dissertation auch so analysiert. Ebenso stellt sich anhand dieser Analyse die Frage, ob Hashtags nicht nur für bestimmte Plattformen reserviert sind, wie etwa Instagram, da sie in den drei Analysierten Reiseblogs nicht vorgefunden wurden.

Ebenso charakteristisch für die analysierten Reiseblogs ist, wie mehrmals erwähnt wurde, die Funktion der Selbstdarstellung. Blogger schreiben mit der Absicht, nicht nur um über ihre Reisen zu erzählen, sondern auch sich selbst als Personen vorstellen zu können. Dementsprechend gehört zu den Angeboten der analysierten Reiseblogs mehrmals die Rubrik *Über uns*. Hier stellen sich die Blogger vor, was normalerweise durch eine lange Beschreibung, einem Foto und dann kurze Zusammenfassung bzw. Aneinanderreihen einiger Nomen (und Adjektive) geschieht. So stellt sich Steffi aus *Wir sind dann mal weg* mit einem Foto und folgender Beschreibung vor: (24) „aus Zell am See, Österreich, Navigator, Planer, Fotograf.“ Ähnlich ist es auch bei den anderen zwei ausgewählten Reiseblogs: (25) „Caro - Reisebloggerin | Naturliebhaberin | Lakritzsüchtig – Am liebsten draußen in der Natur unterwegs. Entweder zu Fuß oder mit Islandpferd Snörp (We travel the World). Solche Beschreibungen erfüllen mehrere Funktionen zugleich, u. a. die der Selbstdarstellung, Informierung und die Kontaktfunktion.

Die Präsentationsökonomie wird nicht nur mit Infinitiven und Nominalisierungen, sondern auch mit Passiversatzformen erreicht, wie beispielsweise im Südafrika-Reiseblogbeitrag des Reiseblogs *We travel the World*: (26) „Kreditkarte klauen lassen: [...]“, „Drohne abstürzen lassen: [...]“, *Kleid vergessen und durchs halbe Land nachschicken lassen: [...]*“. So wird dem Leser sehr kurz übermittelt, worum es sich in bestimmten Abschnitten handelt, darauf folgen dann auch detaillierte Beschreibungen für diejenigen, die mehr darüber wissen möchten.

Schließlich sind für die Präsentationsökonomie auch Ellipsen typisch, wie beispielsweise bei (Unter)titeln des Südafrika-Beitrags (26) *SWELLENDAM – EIN PARADIES FÜR WANDERER UND GENIESSER*. Mehrmals werden aus den Formulierungen Hilfsverben ausgelassen, wie etwa in den Mitteilungen mit werbendem Charakter, wie beispielsweise im Beitrag *Mauritius Rundreise (Komm wir machen das einfach)*: (28) „Mietwagen gesucht?“ Ellipsen erfüllen neben den genannten auch andere Funktionen, die im Rahmen des Dissertationsvorhabens detaillierter erforscht werden.

Als interaktiv kann sich auch der parataktische Satzbau erweisen, da das Aufeinanderreihen der Hauptsätze den Rhythmus der gesprochenen Sprache imitiert. So beschrieben Caro und Martin von *We travel the World* eins ihrer Erlebnisse auf der Reise durch Südafrika:

(29) „*Wir hatten Zeit. Und so warteten wir. Immer wieder trieb der Wind die Nebelschwaden für einige Sekunden auseinander und wir konnten einen Blick erhaschen.*“

Der parataktische Satzbau kann also einerseits als literarisch, andererseits als Imitation der mündlichen Sprache interpretiert werden, denn verschiedene Merkmale können mehrere Funktionen zugleich erfüllen.

### Semantische und lexikalische Ebene

Es existiert also keine „Internetsprache“ als solche, die in Reiseblogs genutzten Äußerungsformen und Formulierungsmuster sind vielmehr durch die technisch-physikalischen Gegebenheiten des Medienformats „Blog“ geprägt, außerdem sind darin bestimmte themenspezifische (im konkreten Fall: auf das Thema Reisen bezogene) Phänomene vorhanden. Hierzu gehören Verben, Adjektive, Adverbien und Prädikativkonstruktionen mit expressivem Charakter, die schon im Rahmen der morphologischen Ebene erwähnt wurden.

Den analysierten Reiseblogs wurden einige Formulierungen entnommen, die auf der semantischen und lexikalischen Ebene bestimmte Funktionen erzielen und aufgrund ihrer Semantik interessant sind. Im Reiseblog *We travel the World* fiel der Gebrauch des Verbs „sollte“ in einigen Belegen auf. Im Unterschied zu manchen Theorien des Gebrauchs erfüllt hier das Modalverb *sollen* die Funktion der Vorausdeutung. Anders gesagt liegt der bezeichnete Sachverhalt im Verhältnis zum Moment des Sprechakts in der Vergangenheit, tatsächlich ist aber im Verhältnis zu der thematisierten Handlung die Rede über ein zukünftiges Geschehen. Vorausdeutungen sind häufig literarischen Texten zu entnehmen, können aber auch in Texten anderer Art vorkommen. Sie werden zu künstlerisch-kompositorischen Zwecken verwendet (Gloning 1991, 123–129). Duden (551) nennt solche Konstruktionen auch „*Schicksalsfutur*“ und ordnet sie Erzähltexten zu. Vorausdeutungen sind daher für die Analyse der Reiseblogs sehr interessant und sind weiterhin zu erforschen.

(30) „*Für uns sollte nun eins der größten Abenteuer unserer Südafrika Rundreise starten, eine viertägige Walking Safari im Krüger Nationalpark.*“ (Südafrika Rundreise – *We travel the World*)

Öfters werden in den untersuchten/analysierten Beiträgen neben dem reisebezogenen Vokabular auch Wörter verwendet, die aus einer anderen Sprache stammen. Am häufigsten sind es Anglizismen wie etwa im Südafrika-Beitrag (31) „*Trip*“ oder (32) „*Gate*“ etc., es kommen aber auch Ausdrücke aus anderen Sprachen, wie beispielsweise im Reiseblogbeitrag zur Reise nach Frankreich im Reiseblog *Komm, wir machen das einfach*:

(34) „*Hier haben wir endlich die für Nordfrankreich bekannten Buchweizenpfannekuchen „Galette“ probiert. Ich bestellte einen „Galette Complète“, der mit Kochschinken, Ei und Käse gefüllt ist.*“

Nicht selten ist sogar in Redewendungen eine Kombination des Englischen und Deutschen zu beobachten, wie beispielsweise im Reiseblog *Komm, wir machen das einfach*: (35) „*off-road taugliches Auto,*“ (36) „*alle wichtigen Skills*“ und (37) „*8-to-5 Bürojob...*“. Die Verwendung solcher Wörter ist mittlerweile in den Sprachgebrauch integriert und soll dafür sorgen, dass solche Reiseblogbeiträge aktuell und modern wirken:

(38) „*Die Lodge liegt unmittelbar am Blyde River innerhalb eines Private Game Reserves...*“ (Südafrika Rundreise, *We travel the World*)

(39) „*hier gibt es leckere Pancakes,*“ „*Selfdriving Safari*“ (Südafrika Rundreise, *We travel the World*)

### Phraseologische Besonderheiten

Da sich die Reiseblogs an die Öffentlichkeit richten und heutzutage schon viele Menschen ihren eigenen Blog bzw. eigene Webseite betreiben, ist Kreativität gefragt. Um aus der Masse herauszuragen, muss man den Rezipienten die Inhalte auf eine einzigartige und kreative Weise übermitteln. Auch Blogger versuchen mit ihren Beiträgen ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen. Die Sprache muss sehr bildhaft gestaltet werden. Typische sprachliche Mittel dabei sind Rätsel, Sprachspiele, Metaphern, rhetorische Fragen etc. In den analysierten Reiseblogs wurden einige der genannten Mittel eingesetzt, u. a. die rhetorische Frage, Metapher und der Apell.

Bolle und Marco stellen ihren Blog *Komm wir machen das einfach* auf eine sehr kreative und persönliche, fast metaphorische Weise vor. (40) „*Willkommen in unserem Wohnzimmer!*“ begrüßen sie ihre Follower, wenn diese auf ihre Webseite gelangen. Denn mit den Reiseblogbeiträgen gewähren sie ihren Followern einen Blick in ihre Privatsphäre, ergo sie laden sie zu sich nach Hause ein. Der Reiseblog ist

ihr Wohnzimmer, die anderen sozialen Medien umfassen andere Zimmer ihrer Wohnung. Persönlich, kreativ und pittoresk.

Charakteristisch für die analysierten Texte ist auch die rhetorische Frage. Im Laufe der Texte werden häufig Fragen gestellt, die an die Leser appellieren und bestimmte Inhalte bewerben:

(41) „DU LIEBST TOLLE FOTOS? In unserem Beitrag verraten wir dir alles über unsere Kameras, Objektive und Zubehör.“ (Nordfrankreich – Komm, wir machen das einfach)

Diese Form des Fragesatzes mit Verbzweitstellung leitet eine Bestätigungsfrage (Duden 901) ein, auf welche wir in dieser Situation eine affirmative Antwort erwarten. Zudem können rhetorische Fragen mit ihrem syntaktischen Aufbau auch an die gesprochene Sprache erinnern und somit gleichzeitig eine interaktive Funktion erfüllen. So finden sich beispielsweise im Reiseblog *Komm, wir machen das einfach* mehrere solche Formulierungen, die stets an den Rezipienten appellieren:

(42) „Auf dem Weg ans Meer – Wie schön ist das bitte?“

(43) „Warst du schon einmal in Nordfrankreich? Nein? Wir auch nicht. Bisher kenne ich (Bolle) „nur“ Paris, Lyon, Lille und Montpellier von einer Europareise mit dem Zug vor mehr als 10 Jahren.“

Besonders interaktiv wirkt zudem der Apell, der sich an die Leser richtet. Die Rezipienten werden in den Reiseblogs immer wieder angesprochen, und zwar normalerweise mit dem Pronomen „du“, manchmal auch in der Imperativform. So wird eine bestimmte Nähe zwischen den Produzenten und Rezipienten hergestellt oder beibehalten. Es handelt sich aber dabei nicht nur um die Aufrechterhaltung des Kontakts, sondern diese Funktion ist mit der beratenden und werbenden Funktion eng verzahnt. Der Apell wird also nicht selten aufgegriffen, um die Leser zu beraten, zu einer bestimmten Handlung zu motivieren und für bestimmte Dienstleistungen zu werben:

(44) „Tipp: Plane jetzt deine Südafrika Rundreise!“ (Südafrika-Beitrag, We travel the World)

(45) „Im Urlaub und auf Reisen kann immer mal etwas passieren. Wir raten dir unbedingt zu einer (Auslands)-Krankenversicherung. Diese gibt es bereits ab 8€ im Jahr und erspart dir ganz böse Überraschungen und horrenden Kosten.“ (Maroko Rundreise – Komm, wir machen das einfach)

(46) „Daheim konnten wir diesen leider nie wirklich testen, doch konnte dieser uns bisher wirklich überzeugen! (Auf dem Weg nach Norden - Wir sind dann mal weg)“

### Textlinguistische Ebene

Weblogs, ebenso Reiseblogs, erinnern in einigen Aspekten auch an Tagebücher. Die Einträge sind chronologisch geordnet, beinhalten persönliche Erfahrungen der Autoren, die mehrmals auch durch Meinungen begleitet werden. Blogger möchten vorerst über ihre Reisen, Erlebnisse und generell ihr Leben erzählen. Dennoch aber besteht ein großer Unterschied zwischen dem Tagebuch und Reiseblog. Reiseblogs richten sich an eine breite Öffentlichkeit, daher werden sie vorab für die Veröffentlichung verfasst. Die Autoren sind also nicht schonungslos ehrlich, sie enthalten verschiedene Informationen vor, versuchen aber trotz allem authentisch zu bleiben (Ainetter 29f.). Die Rezipienten sind also Zeugen einer Welt, in welcher schon die Tempuswahl durchdacht getroffen wird. Nicht selten wird der Stil in Weblogs mit dem literarischen verglichen und auch in den meisten der ausgewählten Blogbeiträge wird das deutsche Erzähltempus, *Präteritum*, verwendet

(47) „Wir wurden abends zum Essen eingeladen und bekamen ganz traditionell Couscous, sowie Grünen Tee serviert.“ (Roadtrip durch Tunesien, Komm, wir machen das einfach)

(48) „Leider war bei unserer Besichtigung typisch irisches Regenwetter, so dass wir uns nicht so lange dort aufhielten.“ (Irlands Südosten Rundreise, We travel the World)

(49) „Im Mai 2016 hieß es dann für uns wieder Abschied zu nehmen. Denn das nächste Abenteuer wartete auf uns: die Panamericana.“ (Über uns, Wir sind dann mal weg)

Ein weiterer Aspekt, der hervorgehoben werden sollte, ist die Aktualität von (Reise)blogs. Das WWW, mittlerweile eher die sozialen Medien, geben den Rezipientinnen die Möglichkeit, die Erlebnisse der Blogger (fast) live zu verfolgen und somit von der Couch aus an der Reise teilzuhaben. Im Kontext der digitalen Bildkommunikation spricht man nicht mehr über dem von Roland Barthes formulierten Noema „Es-ist-so-gewesen“, sondern eher von einer im Präsens formulierten Aussage, einer situativen Ich-Botschaft: „Es-ist-bei-mir-gerade-so“ (Gunkel 308). Dies trifft aber nicht nur auf die Bildkommunikation zu, sondern auch auf die sprachliche Kommunikation. Auch Blogger, deren Waffe vorerst die Sprache ist, möchten also ihren Followern dieses Live-Erlebnis gönnen und ihnen das Gefühl geben, sie wären Teil der Reise, sogar des

Teams. So bedienen sich die Autoren des Reiseblogs *Wir sind dann mal weg* in ihren Reiseblogbeiträgen seit 2016 des Präsens:

(50) „*Von Ibagué geht es einen großen Sprung weiter Richtung Süden in die Tatacoa Wüste. Wir entscheiden uns für die kürzere Anfahrt über eine Dirt Road vom Norden.*“

Dazu tragen auch andere Mitteilungen bei, wie etwa von ihrem aktuellen Standort:

(51) „*Hallo, wir sind Steffi und Daniel. Aktuell sind wir mit unserem Toyota Land Cruiser HZJ78 auf der Panamericana unterwegs.*“

Was dem literarischen und journalistischen Stil gemeinsam ist, ist die Unterhaltung. Blogger möchten mit ihrem Sprachstil so viele Leser wie möglich anziehen, sich dabei selbst durch die Sprache vorstellen und ihre Emotionen ausdrücken. Dementsprechend ist der Stil unterhaltend, expressiv und spielerisch gestaltet. Für eine starke Selbstdarstellung ist es bedeutend, dass der Reiseblog nicht nur Reiseblogbeiträge umfasst, sondern auch andere Angebote, wie etwa die populäre Rubrik *Über uns / Wer wir sind*. Hier werden die Erfolgsgeschichten der Blogger wiedergegeben und nicht selten erinnern die Formulierungen an den Stil literarischer Texte. Einerseits aufgrund des Tempus, andererseits aufgrund des parataktischen Satzbaus, der nicht nur eine ästhetische Funktion erfüllen, sondern auch interaktiv interpretiert werden kann (siehe unten). So erzählen z. B. Bolle und Marco, die Gründer des Blogs *Komm, wir machen das einfach*, wie sie sich kennengelernt und später auch den Blog gegründet haben:

(52) „*Es war 3 Uhr nachts. Die Mädels verabschiedeten sich und ich wartete auf Marco. Er schrieb mir, dass er bereits in der Schlange anstehen würde. Ich ging heraus, um mich mit ihm anzustellen, damit er nicht so alleine da warten musste. Wir sahen uns und es war alles so klar.*“

Neben dem parataktischen Satzbau, der schon im Rahmen der syntaktischen Ebene erwähnt wurde, sind den Reiseblogbeiträgen auch andere Formulierungen zu entnehmen, die eher an den literarischen Stil erinnern. Die Blogger Caro und Martin erzählen über ihre Südafrika Rundreise:

(53) „*Nun hieß es für uns Abschied nehmen vom Osten des Landes. Die erste Etappe unserer Südafrika Rundreise sollte in Durban enden.*“

Zusammenfassend wurden in den analysierten Reiseblogs hauptsächlich zwei Stiltypen beobachtet; der literarische und der

journalistische. Da aber Merkmale des einen und anderen in allen drei Reiseblogs beobachtet wurden, stellt sich die Frage, ob man tatsächlich von einem dominierenden Stiltyp sprechen kann, oder besteht in solchen Texten eine Mischform von beiden, da auch mehrere Textmuster vorhanden sind.

### 5. Ergebnisse und Perspektiven zukünftiger Forschung

Reiseblogs werden im Rahmen des Beitrags als themenspezifische Medienformate definiert, die aufgrund technischer Möglichkeiten mehrere kommunikative Aufgaben erfüllen können. Im Rahmen der Analyse wurde eine Vielfalt an Funktionen beobachtet - Reiseblogs erfüllen etwa die Funktion der Selbstdarstellung, Information, Unterhaltung, Bewertung, Werbung, Instruktion (Ratgeber) und schließlich die Kontaktfunktion. Diese üben einen großen Einfluss auf die Gestaltung der Reiseblogs aus.

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse der ausgewählten Reiseblogs (*Wir sind dann mal weg, Komm, wir machen das einfach und We travel the World*) werden in das mehrmals erwähnte Dissertationsvorhaben einbezogen.

Die Analyse ergab, dass sich Blogger durch ihre Blogs in erster Linie darstellen, ihre Emotionen ausdrücken und Follower unterhalten möchten. Dementsprechend ist der Stil in den ausgewählten Reiseblogs expressiv, spielerisch und kreativ gestaltet. Dies wird durch eine Reihe sprachlicher Mittel erreicht, wie etwa parataktischer Satzbau, Verben mit expressivem Charakter, Adjektive, Adverbien, Hochwörter etc. Der Kontakt mit den Lesern ist äußerst bedeutend, daher ist die Sprache interaktiv gestaltet. Merkmale der fingierten Mündlichkeit (Storror 2018) sind z. B. Abtönungspartikeln, Elision, Kürzung der Wörter, Auslassung der Laute. Für die Interaktion Blogger-Follower ist die Kommentarmöglichkeit eine der wichtigsten Kommunikationsformen, dieser wird jedoch erst im Rahmen der Dissertation mehr Aufmerksamkeit gewidmet.

Blogger möchten ihre Follower so gut wie möglich informieren, müssen aber aufgrund der heutigen Informationsflut im WWW darauf Acht geben, die Follower nicht in Informationen ertrinken zu lassen. Daher sind für die analysierten Blogs Formen der syntaktischen Verdichtung und Präsentationsökonomie charakteristisch. In den ausgewählten Reiseblogs wird diese durch verschiedene sprachliche Mittel erreicht, wie etwa Nominalisierungen, Infinitivkonstruktionen, Elision, Passiversatzformen etc. Die letzteren erfüllen auch mehrere Funktionen zugleich, wie etwa die der Information und die Kontaktfunktion.

Auf der lexikalischen Ebene sind neben dem reisebezogenen Vokabular den erwähnten Reiseblogs Wörter zu entnehmen, die aus anderen Sprachen stammen. Diese wirken modern und aktuell. Es kommen zwar überwiegend Anglizismen vor, in den ausgewählten Reiseblogs wurden aber auch Wörter aus dem Spanischen und Französischen gefunden.

Anhand mehrerer Belege lässt sich zusammenfassen, dass im Rahmen der ausgewählten Reiseblogs zwei funktionale Stiltypen (Eroms) zu beobachten sind: der literarische und journalistische. Dem wird ein bedeutender Aspekt zugefügt, der erst seit den Zeiten von Web 2.0 besteht: interaktionsorientiertes Schreiben. Typisch für den literarischen Stil ist das erzählerische Neutraltempus Präteritum. Dabei können Reiseblogbeiträge auch im Präsens verfasst werden, so bekommen die Leser das Gefühl, Teil der Reise zu sein bzw. die Berichte live zu verfolgen. Dennoch ist es fraglich, ob man sich in den ausgewählten Reiseblogs nur für einen der erwähnten Stiltypen entscheiden kann, da Merkmale beider Typen in allen drei Reiseblogs gefunden wurden.

Schließlich ist zu berücksichtigen, dass die vorliegende stilistische Analyse am Beispiel von nur drei Reiseblogs durchgeführt wurde, deshalb sind deren Ergebnisse nicht als verallgemeinerungswürdige Befunde zu verstehen. Um den Rahmen dieses Beitrags nicht zu sprengen, wurde vorerst der Stil in den Vordergrund gestellt. Die Analyse soll an einem größeren Datenausschnitt mit mehreren Reiseblogs durchgeführt werden, um die kommunikativen und funktionalen Aspekte des Medienformats Reiseblog umfassend zu beschreiben und systematisieren. Im Rahmen der geplanten Dissertation sollen zudem die bisher weniger berücksichtigten Aspekte dieses Medienformats ausführlicher analysiert werden, wie beispielsweise die multimodalen Ressourcen, die Medialität, die Interaktion zwischen den Bloggern und Lesern, die Auswirkung des Netzwerks der Blogger auf die einzelnen Text-Bausteine, sodann die Rolle der Einbettung weiterer semiotischer Ressourcen in Reiseblogs wie etwa Videos etc.

#### **Literaturverzeichnis**

- Ainetter, Sylvia. *Blogs – literarische Aspekte eines neuen Mediums. Eine Analyse am Beispiel des Weblogs Miagolare*. Wien [u. a.]: LIT, 2006.
- Androutsopoulos, Jannis. Neue Medien – neue Schriftlichkeit? In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 54/1, 2007. 72–97.

- Androutsopoulos, Jannis. „Multimodal – intertextuell – heteroglossisch: Sprach-Gestalten in 'Web 2.0'-Umgebungen“. In: Deppermann, Arnulf und Linke, Angelika (Hrsg.) *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 2010. 419–445. <https://doi.org/10.1515/9783110223613.419>
- Bucher, Hans Jürgen, Gloning, Thomas, und Lehnen, Katrin (Hg.). *Neue Medien neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus, 2010.
- Brinker, Klaus. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2001.
- Duden. Band 4: *Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch. Nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung*. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim (etc.): Dudenverlag, 2016.
- Ebersbach, Anja, Glaser, Markus, und Heigl, Richard. *Social Web*. 3., überarbeitete Auflage. Konstanz [u. a.]: UVK, 2016.
- Eroms, Hans-Werner. *Stil und Stilistik*. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2008.
- Fandrych, Christian, und Thurmair, Maria. *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg, 2011.
- Gloning, Thomas. „Bedeutung und zusammenhängendes sprachliches Handeln: 'sollen' und das Vorausdeutungsspiel“. In: Stati, Sorin, Weigand, Edda, und Hundsnurscher, Franz (Hg.) *Dialoganalyse III. Referate der 3. Arbeitstagung, Bologna 1990*. Teil 1. Berlin [u. a.]: Max Niemayer Verlag, 2017. 123–134. <https://doi.org/10.1515/9783111678504-011>
- Gloning, Thomas. „Interne Wissenschaftskommunikation im Zeichen der Digitalisierung. Formate, Nutzungsweisen, Dynamik“. In: Gloning, Thomas und Fritz, Gerd (Hg.) *Digitale Wissenschaftskommunikation – Formate und ihre Nutzung*. Gießener Elektronische Bibliothek, 2011. 3–33.
- Gunkel, Katja. *Der Instagram-Effekt. Wie ikonische Kommunikation in den Social Media unsere visuelle Kultur prägt*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2018.
- Hahn, Kornelia, und Schmidl, Alexander (Hg.) *Websites & Sightseeing: Tourismus in Medienkulturen*. Wiesbaden: Springer VS, 2016.
- Janich, Nina. *Werbesprache: Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr, 2013.
- Klemm Michael. „Ich reise, also blogge ich. Wie Reiseberichte im Social Web zur multimodalen Echtzeit-Selbstdokumentation werden“. In: Hahn, Kornelia und Schmidl Alexander (Hg.) *Websites & Sightseeing. Medienkulturen im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden: Springer VS, 2016. 31–62. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10426-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10426-9_3)
- Klemm, Michael. „Bloggen, Twittern, Posten und Co.: Grundzüge einer 'Social-Media-Rhetorik'“ In: *Rhetorik*, 36/1. Berlin [u. a.]: Walter de Gruyter, 2017. 5–30. <https://doi.org/10.1515/rhet.2017.002>
- Kuhlhüser, Sandra. #fernweh #wanderlust #explore: Reise- 'Erzählungen' auf Instagram. In: *Rhetorik* 36/1. Berlin [u. a.]: Walter de Gruyter, 2018. 84–108. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/rhet.2017.007>

- Marx, Konstanze, und Weidacher, Georg. *Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr, 2014.
- Pędzisz, Joanna. *Profil des Online-Diskurses in Blog-Interaktionen an der Schnittstelle zwischen theoretischem Konzept und empirischem Modell*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017.
- Sandig, Barbara. *Textstilistik des Deutschen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 2006.
- Schildhauer, Peter. "Blogs in der Krise? Die Auswirkungen Sozialer Netzwerke auf die Textsorte Personal Weblog." In: Baechler, Coline, Eckkrammer, Eva Martha, Müller-Lancé, Johannes, und Thaler, Verena (Hg.) *Medienlinguistik 3.0: Formen und Wirkung von Textsorten im Zeitalter des Social Web*. Berlin: Frank & Thimme, 2017.
- Schlobinski, Peter, und Siever, Torsten. „Deutsche Weblogs“. In: Schlobinski, Peter und Siever, Torsten (Hg.) *Sprachliche und textuelle Merkmale in Weblogs. Ein internationales Projekt*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, 2005. 52–85.
- Schmidt, Jan. *Weblogs. Eine kommunikationssoziologische Studie*. Konstanz: UVK, 2006.
- Schröder, Thomas. *Die Handlungsstruktur von Texten. Ein integrativer Beitrag zur Texttheorie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003.
- Storrer, Angelika. „Was ist 'hyper' am Hypertext?“ In: Kallmeyer, Werner (Hg.) *Sprache und neue Medien*. Berlin [u. a.]: de Gruyter, 2000. 222–249.
- Storrer, Angelika. „Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet.“ In: Deppermann, Arnulf (Hg.) *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin [u. a.]: De Gruyter, 2018. 219–244. <https://doi.org/10.1515/9783110538601-010>
- Škerlavaj, Tanja. *Stilistische Funktionen von Mehrdeutigkeit in deutschen Werbetexten*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017.
- Wolff, Peter. *Die Macht der Blogs. Chancen und Risiken von Corporate Blogs und Podcasting*. Frechen: Datakontext-Fachverlag, 2006.

### THE WRITING STYLE IN TRAVEL BLOGS

Travelling was one of the most popular activities already in the times of Homer, and so it remains today, in the digital era. The world has become a global village, allowing travellers to explore even the most secluded destinations on earth. A popular means to get information about an upcoming trip is the travel blog.

This paper focuses on the writing style in travel blogs. Its aim is to research stylistic forms typical of travel blog entries and their contribution to the functions of the travel blog as a whole. In the theoretical part of the paper, we present the characteristic features of a travel blog and the language trends in the digital age. Travel blogs have been defined as digital media settings. Blogs were once defined as websites that included bloggers' entries and were regularly updated. They were often compared to personal journals. Today blogs

have a rather complex structure and they fulfil several functions: bloggers can use their writing to stand out from the crowd, to share their experiences, opinions, once-private thoughts, and even to create a source of income. As a result, blogs are becoming increasingly sophisticated. Furthermore, travel blogs fulfil a variety of functions: the self-portraying, informative, entertaining, evaluative, advertising, instructive, and communicative function.

Since the development of the Internet and the digital media, we have found ourselves in an era of globalized information. This radically influences our relationships and forms of communication. The Internet is used to retrieve information and to communicate. Among the most popular communication tools on the Internet are e-mails, news sites, chats, now also blogs, vlogs, and social media platforms such as Facebook, Instagram and Twitter.

In the times of Web 2.0, certain writing tendencies have developed that have strongly influenced communication. One of the issues raised because of Web 2.0 is that of the language style: How to define a style that has evolved as a result of different social networks? Storrer (2018) speaks of “interaction-centered writing” (*interaktionsorientiertes Schreiben*), which initially takes place in a digital communication environment and attaches great importance to the comprehensibility of texts. The success of the ongoing social interaction (ibid. 228) being the focus of interaction-centered writing, the deviations from the standard language in travel blogs must be evaluated differently. Characteristic of travel blogs is the imitation of spoken language in written texts (ibid. 232), which helps maintain social closeness between people.

With the Internet new digital media settings were developed, but no special language. However, the Internet is a hybrid medium, because it consists of a wide variety of digital media settings, such as blogs, forums, dictionaries, and presentation pages of companies, universities, etc. The heterogeneous platforms target different social groups (children, young people, adults, specific professional groups and pensioners), and they also differ in terms of the language used (Marx/Weidacher 91).

Our analysis of the German travel blogs “We travel the World”, “Komm, wir machen das einfach” and “Wir sind dann mal weg”, has shown that the writing style typical of a blog coincides with the blog’s function. Travel blogs are predominantly used for self-portraying, expressing one’s opinion, documenting one’s experiences and advertising.

Since the development of the Internet, new stylistic forms have arisen, but no new language. The forms of expression and formulation patterns used in travel blogs are shaped by the technical and physical conditions of the media format. Certain topic-specific (in this case, travel-related) phenomena are also present.

In addition to the travel-related vocabulary, foreign expressions are often used. The most common among them are Anglicisms, but expressions from other languages, such as Spanish and French, are also common. The combination of English and German is not rare either. The usage of travel-related and foreign expressions has now become part of everyday language and is intended to ensure that travel blog posts appear up-to-date and modern.

Based on the analysis of several examples, we have observed two functional writing styles within the framework of the selected travel blogs: the literary and the journalistic style. Weblogs, as well as travel blogs, are in some respects reminiscent of diaries. The entries are arranged chronologically and describe the authors' personal experiences, which often intertwine with their opinions. At the moment, bloggers want to talk about their travels, experiences, and their lives in general. Nevertheless, a big difference can be observed between a diary and a travel blog. Modern travel blogs are written for large audiences: they are therefore designed for publication. Another aspect that should be emphasized is the up-to-dateness of (travel) blogs. The World Wide Web, and even more the social media, give their users the opportunity to follow the bloggers' experiences (almost) in real time, and thus to take part in the journey while sitting on the couch.

What the literary and journalistic styles have in common is entertainment. Bloggers want to use their style of language to attract as many readers as possible, while using language to present themselves and express their emotions. Accordingly, their writing style is expressive, playful, and creative. This is achieved through a range of linguistic forms and means, such as the paratactic sentence structure, expressive verbs, adjectives, and adverbs. The narrative past tense is typical of the literary style and can usually be found in travel blogs as well; travel blog posts can, however, also be written in the present tense, giving the reader the feeling that they are on the trip, and enabling them to follow the reports in real time.

In the days of Web 2.0, there is a specific aspect of writing that needs to be considered in every analysis of computer-mediated communication: the interaction-centered writing (Storrer 2018). The contact with the readers is extremely important, so the language is designed to be interactive. The spoken, improvised language can be imitated in several ways: by using particles, eliding parts of sentences, shortening words, omitting sounds, etc.

Bloggers want to inform their followers as well as they can, but because of today's flood of information on the web, they must be careful not to let their followers drown in information. Blogs are thus characterized by syntactic compression. In the travel blogs we have analysed, this is achieved through various linguistic means, such as nominalizations, the usage of infinitival constructions, elisions, and the usage of passive structures. These means fulfil several functions at the same time: they both convey information and help the bloggers maintain the contact with their followers.

Finally, it should be noted that the present stylistic analysis has been carried out on a sample of only three travel blogs; its results should therefore not be used as a basis for generalizations. To comprehensively describe and systematize the communicative and functional aspects of the travel blog format, a larger data set consisting of several travel blogs should be analysed. In the upcoming doctoral dissertation, we are going to focus on aspects of this media format which have been only briefly mentioned in the present paper. Among them are multimodal resources, mediality, the interaction between

bloggers and readers, the effect of bloggers' network on the individual text modules, and the role of embedding other semiotic resources such as videos.

**Key Words:** Travel Blogs, Writing Style, German, Web 2.0, Digital Media Settings, Internet, Communication, Interaction-Centered Writing

## **EINE EMPIRISCHE STUDIE ZU DEN PHONETISCH- PHONOLOGISCHEN INTERLINGUALEN INTERFERENZEN BEI BILINGUALEN WENDE-ALBANERN**

*Brikena Kadzadej, Universität Tirana, bkadzadej@hotmail.com*

*Mario de Matteis, Universität Tirana, mario.dematteis@rub.de*

Original research paper

DOI: 10.31902/fil.41.2022.10

UDK: 811.112.2'34:811.18'34

**Abstract:** In diesem Beitrag wenden wir uns den deutsch-albanischen Interferenzen auf der phonetisch-phonologischen Ebene von bilingualen Sprechern zu. In Zusammenhang mit der Erforschung „albanisch-deutscher Zweisprachigkeit bei den Wende-Auswanderern“ – und zwar bei der Umfrage – wurden wir auf das phonetisch-phonologische Interferenzphänomen aufmerksam, das sich meist durch die Beeinflussung bzw. durch den Kontakt zweier Sprachen (hier Deutsch-Albanisch) ergibt. Bei der Interferenz wirken die Sprachen indirekt aufeinander, es kommt zu internen Veränderungen, die nach außen nicht immer zu erkennen sind. (Kielhöfer und Jonekeit 63-64)

Laut Uriel Weinreich kommen Interferenzen als Abweichungen von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, d. h. als Ergebnis des Sprachkontaktes, vor. (Weinreich 15)

Objektiv ist Interferenz sicher als 'Störung' des jeweiligen Sprachsystems anzusehen, subjektiv hat die Interferenz für den Zweisprachigen jedoch eine helfende Funktion: Der zweisprachige Sprecher greift in 'Sprachnot' in der Regel auf Sprachmuster der anderen Sprache zurück, um Lücken zu füllen, um sich genauer auszudrücken, um komplexe Strukturen zu vereinfachen. (Kielhöfer und Jonekeit 79)

In diesem Beitrag wird Interferenz als fehlerhafte und meist unbewusste Übertragung der Elemente einer Sprache in die andere Sprache auf der individuellen Ebene (in unserem Untersuchungsfall der bilingualen Wende-Albaner) aufgrund gegenseitiger Beeinflussung beider Sprachen (der deutschen und der albanischen Sprache) definiert.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Interferenzerscheinungen bei bilingualen Wende-Albanern im interlingualen phonetisch-phonologischen Bereich genau aufzulisten, diese zu beschreiben und entsprechende Schlussfolgerungen über solche sprachlichen Äußerungen zu ziehen.

Für den vorliegenden Beitrag wurden wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse sowie die gesammelten Daten der empirischen Untersuchung zu der albanisch-deutschen Zweisprachigkeit (mit Hilfe eines Fragebogens und entsprechender Interviews) zugrunde gelegt.

**Schlüsselwörter:** Phonetik, Phonologie, interlingual, Interferenz, Umfrage, zweisprachig, Wortakzent, zusammengesetzte Wörter

### **Einführung**

Im Zusammenhang mit der Erforschung „albanisch-deutscher Zweisprachigkeit bei den Wende-Auswanderern“ wurden wir, bei der Umfrage (Interviews), auf das phonetisch-phonologische Interferenzphänomen aufmerksam, das sich meist durch die Beeinflussung bzw. durch den Kontakt zweier Sprachen (hier Deutsch-Albanisch) ergibt.

Anhand der Beispiele werden wir in diesem Beitrag versuchen, die interlingualen Interferenzen bei den deutsch-albanischen Sprechern im phonetischen segmentalen und suprasegmentalen Bereich genau zu beobachten, um daraus Schlussfolgerungen über diese Erscheinungen zu ziehen.

Bei der Analyse der Interviews wurden wir außerdem mit dem Problem der Interferenz als Varietätenüberlagerung (Dunato 20) konfrontiert, weil wir dies beobachtet hatten, dass bei der Interferenz die Sprachen in der Regel indirekt aufeinanderwirken und es dabei zu internen Veränderungen kommt, die nach außen nicht immer zu erkennen sind. (Kielhöfer und Jonekeit 63-64)

Objektiv gesehen ist das Interferenzphänomen sicher als 'Störung' des jeweiligen Sprachsystems anzusehen, in subjektiver Hinsicht hat die Interferenz für den Zweisprachigen jedoch eine helfende Funktion: Dieser greift nämlich in 'Sprachnot' auf Sprachmuster der anderen Sprache zurück, um Lücken zu füllen, um sich genauer auszudrücken und nicht zuletzt um komplexe Strukturen zu vereinfachen. (Kielhöfer und Jonekeit 79) Von Interferenzen kann jede sprachliche Ebene sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich betroffen sein.

In unserer Untersuchung wird die Interferenz als fehlerhafte und meist unbewusste Übertragung der Elemente einer Sprache in die andere Sprache auf der individuellen Ebene (hier des Deutschen und des Albanischen) aufgrund des Kontaktes und der gegenseitigen Beeinflussung beider Sprachen definiert.

Ziel des Beitrags ist es, diese Erscheinung bei den bilingualen Wende-Albanern im interlingualen phonetisch-phonologischen Bereich genau aufzulisten, sie zu beschreiben und entsprechende Schlussfolgerungen über deren sprachliche Äußerungen zu ziehen.

Für die vorliegende Untersuchung wurden neben den bereits erreichten wissenschaftlichen Erkenntnissen sämtliche gesammelte

Daten unserer empirischen Untersuchung zu der albanisch-deutschen Zweisprachigkeit zu Rate gezogen.

### **Kurze Erläuterung der Umfrage**

Als Grundlage für die Argumentation unseres Anliegens gilt die zur Zweisprachigkeit durchgeführte Umfrage (Interviews), wodurch ein Einblick in die sprachliche Erziehung der Probanden ermöglicht wird, und zwar inwiefern die beiden Sprachen (das Deutsche und das Albanische) im Alltag verwendet werden und welchen Einfluss sie aufeinander haben.

Von wesentlicher Bedeutung waren bei dem empirischen Teil die Kriterien, nach denen die Probanden gewählt werden sollten. In diesem Zusammenhang haben wir uns zunächst überlegt, welche Kriterien bei der Auswahl der Probanden ausschlaggebend sind und welche Art der Zweisprachigkeit genau untersucht werden soll. Laut unserer o. e. Überlegungen könnten nur zweisprachige, Albanisch und Deutsch sprechende Probanden in Frage kommen. Sie sollten in den ersten Lebensjahren mit beiden Sprachen konfrontiert worden sein, das heißt, sie haben spätestens im Kindergarten oder mit Schuleintritt die zweite Sprache erlernt (fallen in das Konzept der frühen Zweisprachigkeit).

Im empirischen Teil wird ein bedeutender Platz der familiären Situation, der Familiensprache, der Intensität des Kontaktes zwischen Kind und Elternteil und somit der Intensität des linguistischen Inputs durch jedes Elternteil, der Anzahl der Geschwister sowie deren verwendete Sprache untereinander, die Intensität des Kontakts zu Albanien eingeräumt.

Der Fragebogen und die Interviews wurden in beiden Sprachen (Albanisch und Deutsch) durchgeführt, je nachdem wie sehr die Probanden der ersten oder der zweiten Sprache mächtig waren.

Zunächst wurde der Fragebogen (im Anhang) erstellt. Darauf basiert auch der Interviewleitfaden. Dadurch wurde die spätere Analyse der Fragebögen durch den Vergleich mit den Ergebnissen von Interviews leichter gemacht.

Der entscheidende Faktor dieser Interviewart ist, dass sich die Interviewten bereits im Vorhinein mit der Forschungsfrage (dem Fragebogen) beschäftigt haben.

Die Fragen beginnen mit allgemeinen Fragestellungen (Persönliche Angaben) und gehen dann immer genauer auf das Thema „Sprachenwahl von Zweisprachigen und die Auswirkungen auf deren Identität“ ein. Sie sind so formuliert, dass dem Befragten (der Befragten)

viel Raum bleibt für die Beantwortung der Fragen und sie auch teilweise frei von ihren Erlebnissen und Erfahrungen erzählen können.

Es wurden nur zweisprachige, Albanisch und Deutsch sprechende Probanden befragt (insgesamt 35 Probanden, 27 männliche und 8 weibliche Personen, die zwischen 24 und 33 Jahre alt waren), die in den ersten Lebensjahren mit beiden Sprachen konfrontiert wurden, d. h., sie hatten spätestens im Kindergarten oder mit Schuleintritt die zweite Sprache erlernt.

Bei dem Interview geht es um eine offene, halbstandardisierte Befragung, d. h., dass es bei einem halbstandardisierten Interview den Befragenden erlaubt ist, zusätzliche Fragen zu stellen, die nicht im Leitfaden vorkommen. Das ermöglicht uns, auf die Befragten einzugehen und genauer nachzufragen.

Die Aufnahmen der durchgeführten Interviews bilden die Belege dieser linguistischen Untersuchung.

Wie man auch dem Titel des Beitrags entnehmen kann, sind die Probanden dieser Umfrage ausschließlich Wende-Albaner: Es geht um die Albaner, die nach der Wende in den 1990er Jahren nach Deutschland ausgewandert sind.

Auswandern war in Albanien unter dem jahrzehntelang herrschenden kommunistischen Regime streng verboten und stand unter Strafe.

Erst nach der Wende kam es in den 1990er Jahren zu einer regelrechten Massenabwanderung: *Vetëm në korrik 1990 Shqipëria u rikthye sërish në tablonë ndërkombëtare të migracionit...* (Nur im Juli 1999 gehörte Albanien zu dem internationalen Bild der Emigration (Pani, 2013: 1).

Gegenstand unserer Untersuchung sind also die albanischen Auswanderer dieser historischen Periode: Familien, die ihr Heimatland Albanien verliessen und sich nun in einem neuen Land, wie Deutschland, zurecht finden mussten. Ihre Kinder wuchsen nun zwischen zwei verschiedenen Kulturen auf, jener der „Heimatkultur der Eltern“ und jene der Umgebung des neuen Landes.

### **Phonetisch-phonologische Interferenzen**

Im Folgenden werden wir anhand der Beispiele versuchen, die interlingualen Interferenzen bei den deutsch-albanischen Sprechern im phonetischen Bereich genau zu beobachten, um daraus Schlussfolgerungen über diese Erscheinungen zu ziehen.

Bei der Übernahme phonetischer und phonologischer Normen und Regeln einer Sprache in die andere entstehen phonetisch-

phonologische Interferenzen, die oft als fremdsprachlichen Akzent wahrgenommen werden.

Laut den Aufnahmen wiesen fast alle Interviewten Schwächen im segmentalen und suprasegmentalen phonetischen Bereich, wie z. B. bei der falschen Artikulation von Phonen oder bei dem fremden Wortakzent auf.

Im segmentalen Bereich (Laut-Bereich) konnte z. B. festgestellt werden, dass der Laut [r] im Albanischen als Zungenspitzen-/r/ (nach IPA = [r]), wie bei /arsim/ artikuliert wird, aber auch dass das Zungenspitzen-/r/ in einigen norddeutschen und süddeutschen Dialekten vorhanden ist.

Als Artikulationsorgan dient die Zungenspitze, die mit ein paar kurzen Schlägen gegen die Alveolen oder das vordere Palatum (den Artikulationsort) schwingt.

In der deutschen Standardaussprache benutzt man seltener den alveolaren Vibranten, sondern in der Regel das Reibe-r (velarer/uvularer Frikativ, nach IPA = [ʁ]), das Zäpfchen-r (uvularer Vibrant, nach IPA = [R]) oder ein einschlägiges Zungenspitzen-r (alveolar Tap/Flap, nach IPA = [r]).

Da das Zungenspitzen [r] auch in Varianten der deutschen Sprache wie in norddeutschen und süddeutschen Dialekten zu treffen ist, kann man die Artikulation von /r/ als Zungenspitzen-/r/ nicht als Fehler bezeichnen, sondern lediglich als eine Abweichung.

Im Deutschen gibt es häufig freie Varianten eines Phonems. Verschiedene Laute, wie z. B. die /r/-Laute, können in derselben Lautumgebung vorkommen und nicht distinktiv sein. Das Wort /ruhig/ kann demnach mit einem Zungenspitzen-/r/ (nach IPA = [r] oder [r] einschlägig), einem Zäpfchen-/r/ (nach IPA = [R]) oder dem Reibe-/r/ (nach IPA = [ʁ]) artikuliert werden, ohne dass es seine Bedeutung verändert.

Neben dem Phonem /r/ hat das Albanische auch das Phonem /rr/ (ein stark gerolltes /rr/ neben dem einfach gerollten /r/). Bei diesem Phonem /rr/ des Albanischen, das das Deutsche nicht hat, kann eine falsche Artikulation sehr häufig zur Veränderung der Bedeutung des Wortes führen und dadurch kann es auch als ein Phonem fungieren. Es geht in diesem Fall um zwei unterschiedliche Laute und Phoneme, z. B.:

Gjyshërit e mi më sjellin *ara* nga Shqipëria. (Protokoll-Bericht 10.04.2016, 1:30)

Richtig wäre es: Gjyshërit më sjellin *arra* nga Shqipëria.

(Die Großeltern bringen Nüsse aus Albanien mit)  
/ara/ = der Acker und /arra/ = die Nuss.

Dasselbe gilt auch für die Laute /l/ und /ll/: Im Deutschen werden Doppel /ll/ und /l/ als [l] artikuliert. Bei einer falschen Artikulation dieses Lautes können neue Bedeutungen entstehen. Das heißt auch hier handelt es sich um zwei unterschiedliche Phone und Phoneme, wie z. B. in dem Satz:

Ne e duam Shqipërinë dhe nuk jemi *llumi* (artikuliert als: *lumi*) i vendit. (Protokoll-Bericht 10.04.

2016, 1:40)

(Wir lieben Albanien und wir sind nicht der *Schlamm*/der *Fluß* des Landes.)

*/llumi/*=Schlamm und */lum-i/* = der Fluß.

Das Deutsche wie das Albanische verfügen über Grapheme bzw. Graphemfolgen, deren phonematische Entsprechungen in der anderen Sprache nicht oder nicht in der gleichen Artikulation existieren. Eben dieser Umstand ist es, der den meisten deutschen Muttersprachlern - und das trifft auch auf unsere Probanden zu - nicht unbedeutende Schwierigkeiten, z. B. bei der akzeptablen Artikulation von: /dh/, /gj/, /ll/, /nj/, /q/, /rr/, /th/, /xh/, /zh/ bereiten.

Die hier angegebenen Grapheme gehören zu dem Albanischen, während sie im Deutschen entweder nicht existieren oder dort nicht in der gleichen Artikulation zu finden sind:

Ç = labio-palatal, Zungenspitze, Engelaut, stimmlos;

Dh = interdental, Zuge, frikativ-Engelaut, stimmhaft;

Ll = dental-palatal, Zunge, Enge, stimmhaft;

Gj = palatal, Zunge, Verschlusslaut, stimmhaft;

Rr = palatal, Zunge, frikativ-Engelaut, stimmhaft;

Th = interdental, Zunge, frikativ-Engelaut, stimmlos;

Nj = nasal, Zunge, stimmhaft;

Xh = labio-palatal, Zungenspitze, frikativ/Engelaut, stimmhaft;

Zh = labio-palatal, Zungenspitze, frikativ/Engelaut, stimmhaft.

Laut der Umfrage (Beispiele aus den durchgeführten Aufnahmen) lassen sich Interferenzen auch im suprasegmentalen phonetischen Bereich belegen.

### **Wortakzent und Wortbetonung**

Unter Wortakzent bzw. Wortbetonung versteht man die Hervorhebung einer Silbe im Wortkörper, d. h.:

- a) Die Hervorhebung der betonten Silbe erfolgt im Verhältnis zur unbetonten Silbe durch eine verhältnismäßig größere Expirations- oder Druckstärke (Böttger 96) und  
 b) der Wortakzent ist stets konventionell, festgelegt, er kann nicht verändert werden. (Wilkennig 60)

Eine Grundregel der deutschen Grammatik lautet: Im Deutschen liegt der Wortakzent auf der Stammsilbe, welche häufig die erste Silbe eines Wortes (hinter den Präfixen) ist. Das Deutsche ist *anlautsakzentuierend*.

Der Wortakzent ist grundsätzlich fest und seine Veränderung kann nicht die Bedeutung des Wortes verändern. Es gibt allerdings eine wichtige Ausnahme bei den *trennbaren* und *nichttrennbaren* Verben.

Im Deutschen hat der Wortakzent laut Mengel normalerweise keine bedeutungs-unterscheidende Funktion, wobei es einige Ausnahmen gibt, wie einige Präfixbildungen bestätigen. (Mengel 84)

Im Albanischen liegt der Wortakzent in der Regel auf der vorletzten Silbe (Pänultima).

Von den Wortakzentregelungen des Deutschen ausgegangen, haben die Interviewten folgende Akzentuierungsfehler gemacht:

- 1) Shqipëria është vendi ku kanë lindur prindërit e mi. (Protokoll-Bericht 10.04.2016, 12:40)  
 Richtig wäre es gewesen: Shqipëria është vendi ku kanë lindur prindërit e mi.  
 (dt.: Albanien ist das Land, wo meine Eltern geboren wurden)
- 2) Gjermanishten e kam mësuar në kopsht. (Protokoll-Bericht 10.04. 2016, 12:45)  
 Richtig wäre es gewesen: Gjermanishten e kam mësuar në kopsht.  
 (dt.: Das Deutsche habe ich erst im Kindergarten gelernt)
- 3) Shqipen e kam mësuar në shtëpi. (Protokoll-Bericht 10.04. 2016, 14:00)  
 Richtig wäre es gewesen: Shqipen e kam mësuar në shtëpi. (dt.: Das Albanische habe ich zu Hause gelernt).

### Zusammensetzungen

In Bezug auf die Zusammensetzungen (Komposita) gilt, dass sie im Albanischen im Allgemeinen auf ihrem zweiten Bestandteil (Grundwort), im Deutschen hingegen meistens auf dem ersten

Bestandteil (Bestimmungswort) betont werden.

Nach den Analyse-Ergebnissen der zugrundeliegenden Umfrage lassen sich hier Interferenzen aufzeigen, die mit Sicherheit durch die *Dominanz* einer Sprache auf eine andere (de Matteis, 1978: *passim*), d. h. hier durch die *Dominanz* des Deutschen auf das Albanische bedingt werden:

1) Duhet të jesh këmbëngulës për të mësuar shqip. (Protokoll-Bericht 15.04. 2016, 1:30)

Richtig wäre es gewesen: Duhet të jesh këmbëngulës për të mësuar shqip.

(dt.: Man soll hartnäckig sein, um Albanisch zu lernen.)

Der Wortakzent ist grundsätzlich fest und seine Veränderung kann nicht die Bedeutung des Wortes verändern. Es gibt allerdings eine wichtige Ausnahme bei den trennbaren und den nichttrennbaren Verben.

Im Deutschen können durch die falsche Wortbetonung Aussprachefehler entstehen, im Albanischen trifft das aber nicht immer zu, da im Albanischen durch eine falsche Akzentuierung in der Regel neue Bedeutungen entstehen, wie z. B.:

1) Gjyshi ka qënë në Shqipëri bari. (Protokoll-Bericht 10.04. 2016, 12:34)

Richtig wäre es gewesen: Gjyshi ka qënë në Shqipëri bari.

(dt.: Mein Großvater war ein Hirte in Albanien.)

Der Grund für die Entstehung phonetisch-phonologischer Interferenzen liegt bei den Unterschieden im Lautsystem, in phonologischen Prozessen und nicht zuletzt in den Akzentuierungsregeln beider Sprachen.

### Schlussfolgerung

Das Auftreten der durch die Untersuchung hier hervorgehobenen Interferenzen im phonetisch-phonologischen Bereich hängt unserer Ansicht nach damit zusammen, dass die Probanden sich im Allgemeinen mit der deutschen Sprache - in temporärer Hinsicht, aber auch in Zusammenhang mit den kommunikativen Situationen in der Schule, in der Familie, im Freundeskreis und in der sozialen Umgebung im Allgemeinen - stärker als mit dem Albanischen täglich beschäftigen.

Diese Tatsache wird laut den durchgeführten Interviews hauptsächlich durch das albanische Sprachniveau der Probanden

bedingt, so dass selbst die vermuteten Zweisprachler sich als Sprecher erweisen, die die zwei Sprachsysteme - das Albanische und das Deutsche - nicht vollständig ausdifferenzieren können.

Phonetisch-phonologische Interferenzen waren oft beobachtbar bei den deutschsprechenden Albanern: Dies könnte vielleicht an der starken Wesensverschiedenheit der deutschen gegenüber der albanischen Sprache liegen.

Es gibt vielleicht noch viele offene Fragen, die nicht das Ziel dieser Untersuchung waren oder auf die von uns nicht eingegangen wurde. Wir werden uns in jedem Falle mit weiteren Untersuchungen über die albanisch-deutsche Interferenzproblematik beschäftigen.

### Literatur

- Böttger, Katharina. *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlernern. Ein Handbuch für Lehrende*. Münster/New York/ München/ Berlin: Waxmann, 2008.
- Dunato Laura. *Aspekte des Bilingualismus- historisch- soziologische Entwicklung demonstriert an den Beispielen Kanada und Wales*. Wien: Diplomarbeit, 2000.
- Grosjean, François. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- Kielhöfer Bernd und Sylvie Jonekeit. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Gunter Narr, 1983.
- Matteis, Mario, de. *Mehrsprachigkeit: Möglichkeit und Grenzen. Phonologische, morphologisch-syntaktische und semantische Studien zur Mehrsprachigkeit bei Kindern*. Forum Linguisticum, Band 20, Frankfurt am Main – Bern – Las Vegas: Lang, 1978.
- Mengel, Andreas. *Deutscher Wortakzent, Symbole, Signale*. München: Phorm, 1998.
- Müller, Natascha, et al. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2006.
- Tracy Rosemarie. *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Marburg: Francke, 2008.
- Wilkennig, Martin. *Deutsche Phonetik*. Tirana: SHBLU, 1999.

### AN EMPIRICAL STUDY ON THE PHONETIC AND PHONOLOGICAL INTERLINGUAL INTERFERENCE IN BILINGUAL ALBANIANS DURING THE TRANSITION PERIOD (AFTER THE FALL OF THE COMMUNIST REGIME).

In this article, interference is defined as the incorrect and mostly unconscious transfer of linguistic features from one language to another by bilingual

speakers (namely Albanians during the democratic transition period), caused by the mutual impact of both languages (German and Albanian).

The aim of the present article is to make an exhaustive list of the interference occurrences at the phonetic and phonological level among bilingual Albanians during the transition period, to describe them and draw appropriate conclusions about such linguistic phenomena.

The present study draws on important scientific findings as well as the collected data of an empirical study on Albanian-German bilingualism (including a questionnaire and corresponding interviews).

With reference to the research on „Albanian-German bilingualism in the transition period emigrants“, we were made aware of the phonetic and phonological interference phenomena, usually caused by the influence or contact between the two languages (German -Albanian).

In the case of interference, languages have an indirect effect on one another and internal changes that cannot always be recognized externally might occur. (Kielhöfer and Jonekeit 63-64)

To justify our concern, we have carried out a survey (interviews) on bilingualism, which enables an insight into the bilingual upbringing of the test subjects, namely the extent to which the two languages (German and Albanian) are used in everyday life and the influence they have on each other.

Only bilingual Albanian and German-speaking test subjects were interviewed (a total of 35 test subjects 27 males and 8 females between the age of 24 and 33). They had been exposed to both languages and had learned the second language in the kindergarten or when entering school at the latest.

The questionnaire and the interviews have been carried out in both languages (Albanian and German), depending on which language the subjects were able to speak.

The interview is an open-ended, semi-structured one, i.e., an interview in which the respondents are allowed to ask additional questions that do not appear in the guidelines. This enables the researchers to respond to them and ask more precise questions.

Interview recordings are used as proof of this linguistic investigation.

As the title of the article states, the subjects of this survey are exclusively bilingual Albanians who immigrated to Germany after the reunification in the 1990s.

Under the communist regime that had ruled the country for several decades, emigration was strictly forbidden and considered a criminal offence.

Only after the fall of the Berlin Wall did there begin a real mass emigration.

The subjects of our investigation are Albanian emigrants of this historical period: families who left their homeland to find work and live in a new country like Germany. Their children grew up between two different cultures, their “parents’ home culture” and that of the new country.

Any language level, oral or written, can be affected by interference.

This study deals with the interlingual interference errors on the phonetic level: When phonetic and phonological norms and rules of one language are

adopted by another, phonetic and phonological interferences arise, which are often perceived as a foreign-language accent.

According to the recordings, almost all of the interviewees made mistakes in segmental and suprasegmental phonetics, such as the incorrect pronunciation of phones or a foreign word accent.

In our opinion, the occurrence of the interferences in the phonetic and phonological area, highlighted by the investigation, is related to the fact that the test subjects generally use German more than Albanian, both concerning the amount of time and the communicative needs which require that they use it at school, home and other social environments on a daily basis.

According to the interviews carried out, this fact is put down to the Albanian language level of the test subjects which indicates that even those who pretend to be bilingual speakers cannot completely differentiate between the two language systems (Albanian and German).

Phonetic and phonological interferences have often been noticeable among the German-speaking Albanians: Probably this might be caused by the significant difference in nature between the German and the Albanian language.

**Keywords:** phonetics, phonology, interlingual, interference, survey, bilingual, word accent, compound words



## INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS

Dear authors,

While writing and preparing your papers for submission, please respect the following instructions:

- Submit your papers electronically in Word format; for **Literary and Cultural Studies** to the following address: [foliaredakcija@gmail.com](mailto:foliaredakcija@gmail.com)
- and for **Language Studies** to following address: [folialinguistics@gmail.com](mailto:folialinguistics@gmail.com)
- The length of the article **must not** exceed 7000 words, including **the title, author's name and affiliation, the list of references, the abstract and the keywords** in the language of the article, as well as **the title, summary and keywords** in one of the world languages (English, German, French, Russian, Italian).
- **IMPORTANT!** Because of the better international visibility, we encourage the authors to send their articles in English. However, **if the article is not in English**, it has to have title, keywords and the **significantly longer summary in English** – between 2000-2500 words. In that case the length of the article with all mentioned elements and the longer summary can be up to 8000 words.
- An Abstract (up to 300 words) and up to 10 keywords should precede the paper and be in the language in which the paper is written.
- Formatting of text, please make sure it fits into the B5, that is 6.9" x 8.9" or 176 x 250 mm format of the journal.
- The whole text should be single-spaced. The preferable font is Calibri 11.
- For further formatting (including titles and subtitles), please use the option "Normal" your Word provides under the title "Style".
- Subtitles should be separated by one empty line from the text preceding it. They should be written in bold letters.
- Graphics, tables, illustrations, pictures should be sent as part of the papers and as integral images, making sure they fit into the B5, 176x250mm, format of the journal.
- Emphasis is provided exclusively by the use of italics, and **NOT** by bold letters, "double quotation marks," 'single quotation marks,' or underlining, s p a c i n g, ALL CAPS, etc.
- Use quotations marks consistently and as required by the norms of the language in which the paper is written. In most of cases those are

double quotations marks (“ ”). Use single quotations marks (‘m’) only within quotations.

- Quotations longer than three lines of your typed paper should be inserted as a separate paragraph and separated by one empty line from the text following it. When these quotations (paragraphs) are inserted like this do not use quotation marks.
- The quotations within the text **must not** exceed 20% of the article.
- Avoiding parts of original text within quotation, or ellipses, should be marked by the following sign: [...].
- Do not confuse dash ( – ), which separates two parts of sentence, with hyphen ( - ), which connects two words.
- Use MLA citation style for bibliographical references.

For more details, please visit [www.folia.ac.me](http://www.folia.ac.me).

Board of Editors