

**DISTANZ IN WOLF HAAS‘
BRENNER-SERIE**

–

MIGRATIONS-LITERATUR

–

FANFICTIONS

–

ANDREAS LATZKOS ERZÄHLUNGEN

–

VERGLEICH VON TEMPORA (DT./LAT.)

–

CORONA-WORTSCHATZ

–

**GAMIFICATION IM
FREMDSPRACHENLERNEN**

**DISTANZ IN WOLF HAAS‘
BRENNER-SERIE**

–

MIGRATIONS-LITERATUR

–

FANFICTIONS

–

ANDREAS LATZKOS ERZÄHLUNGEN

–

VERGLEICH VON TEMPORA (DT./LAT.)

–

CORONA-WORTSCHATZ

–

**GAMIFICATION IM
FREMDSPRACHENLERNEN**

**BEITRÄGE SZEGEDER GERMANISTIK-
STUDIERENDER ZUR DEUTSCHEN LITERATUR-
UND SPRACHWISSENSCHAFT SOWIE DAF**

Herausgegeben von
TÜNDE KATONA

INSTITUT FÜR GERMANISTIK
UNIVERSITÄT SZEGED

Szeged 2024

Acta Germanica Iuvenum
Schriftenreihe des Instituts für Germanistik der Universität Szeged
Herausgegeben von
Attila Bombitz, Endre Hárs, Tünde Katona, Szilvia Ritz, György Scheibl
Band 4

Gedruckt mit Unterstützung von:
Az Országos Tudományos Diákköri Konferencián, valamint tudományos
műhelyein való részvétel és a lebonyolítási feladatok ellátása
NTP-HHTDK-23-0016

A Szegedi Germanisztikáért Alapítvány



ISBN 978-963-306-977-6 (print)
ISBN 978-963-306-978-3 (pdf)
DOI: <https://doi.org/10.14232/usz.agi.2024.4>



© Die Verfasser, 2024 (CC-BY 4.0)
© Institut für Germanistik, Universität Szeged, Szeged 2024 (CC-BY 4.0)

1. Auflage: 2024

Dieses Werk ist unter der Creative Commons Attribution 4.0 Unported License lizenziert. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, besuchen Sie creativecommons.org/licenses/by/4.0/ Diese Lizenz erlaubt das Kopieren eines beliebigen Teils des Werks für den persönlichen und kommerziellen Gebrauch, sofern die Urheberzuordnung eindeutig angegeben ist.

Verantwortlicher Herausgeber: Attila Bombitz,
Leiter des Instituts für Germanistik

Satz: Innovariant
Druck und Bindung: Innovariant
Geschäftsführer: György Drágán

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------	---

LITERATURWISSENSCHAFT

Karina Leila Kora: Techniken der Distanz in Wolf Haas' Brenner-Serie	11
---	----

Réka Mede: Aspekte der Migrationsliteratur im Roman <i>Im Verborgenen</i> von Ljuba Arnautović	63
---	----

Bettina Miklósi: Der Widerstand des Lesers. Fanfiction als Leserreaktion	97
---	----

István Mátyás Polyák: Andreas Latzkos Erzählungen gegen den Krieg <i>Konstitutive Elemente von zwei Erzählungen aus narratologischer Sicht</i>	135
--	-----

SPRACHWISSENSCHAFT

Gábor Nagy: Vergleich der Tempora des Deutschen und des Lateinischen	177
---	-----

Lili Németh: Corona-Wortschatz – Wortbildungstypen im Deutschen und im Spanischen im Kontrast	217
--	-----

FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Luca Nagy: Gamification, Motivation und Fremdsprachenlernen	285
--	-----

Vorwort

Das Institut für Germanistik betrachtet es als seine Aufgabe, die Studierenden auch in die laufenden Forschungsarbeiten einzubinden. Für das Zusammenwirken von Studierenden und Lehrenden im Rahmen des Wissenschaftlichen Studentenzirkels spricht (ung. tudományos diákkör), dass Studierende, die in den vergangenen Jahren an den Landeskonferenzen der Wissenschaftlichen Studentenzirkel erfolgreich waren, als Doktoranden ihren postgraduierten Studien nachgehen.

Die Arbeit in einem noch so kleinen Team bietet allen Beteiligten vielfache Möglichkeiten, sich fachlich wie menschlich zu bereichern. Bei den ersten Versuchen der Studierenden, unter der Leitung von ausgewiesenen Fachleuten grundlegende Erfahrungen im Bereich Forschung und Wissenschaft zu sammeln, wartet die mehr als sechs Jahrzehnte alte Institution der sog. Wissenschaftlichen Studentenzirkel mit einem geeigneten Rahmen auf. Während der drei Semester, die der alle zwei Jahre stattfindenden Landeskonferenz der Wissenschaftlichen Studentenzirkel (ung. Országos Tudományos Diákköri Konferencia) vorausgehen, haben die Studierenden ausreichend Gelegenheit, ein Thema mit wissenschaftlicher Gründlichkeit auszuarbeiten, grundlegende Anforderungen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin kennen zu lernen, diese sich anzueignen, dabei ihren Platz im wissenschaftlichen Diskurs zu finden. Durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen und den anzuwendenden Forschungsmethoden werden die Studierenden für die spätere selbständige Forschungsarbeit vorbereitet.

Die Aufsätze im vorliegenden vierten Band der Reihe *Acta Germanica Iuvenum* sind erneut der jahrelangen intensiven Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden des Instituts für Germanistik der Universität Szeged zu verdanken.

Die XXXVI. Landeskonferenz, an der sechs der nachfolgenden Aufsätze erfolgreich vorgestellt wurden, fand im April 2023 in Budapest (Károli Gáspár Református Egyetem) statt, auf der anerkannte Experten, Professoren, Akademiker des jeweiligen Fachgebietes die Leistung der Bewerberinnen und Bewerber bewerteten. Ferner enthält dieser Band auch eine BA-Abschlussarbeit im Bereich der Linguistik.

Die Autorinnen und Autoren sind Studierende der Studiengänge Germanistik BA, Masterstudiengang Deutsche Sprache, Literatur und Kultur, des Lehramtsstudiums sowie des Doktorandenprogramms. Bei der redaktionellen Vorbereitung des Bandes wurde der wissenschaftliche Apparat des jeweiligen Fachgebietes beibehalten und somit eine gewisse Uneinheitlichkeit des Bandes in Kauf genommen.

Tünde Katona

Szeged, April 2024



LITERATURWISSENSCHAFT



KARINA LEILA KORA

Techniken der Distanz in Wolf Haas‘ Brenner-Serie

<https://doi.org/10.14232/usz.agi.2024.4.1>

BETREUERIN: DR. HABIL. SZILVIA RITZ

1. Einleitung

„Jetzt ist schon wieder was passiert.“, beginnt Wolf Haas seine Romane in seinem charakteristischen Erzählstil. Der österreichische Schriftsteller wurde mit seiner Brenner-Serie im deutschen Sprachraum bekannt, mit zahlreichen Auszeichnungen und mit vier Verfilmungen gehört er zu den meistgelesenen und beliebtesten Krimi-Autoren Österreichs. Obwohl Kriminalliteratur in der Vergangenheit oft als Trivilliteratur betrachtet wurde, sehen Kritiker es so, dass Wolf Haas durch seinen unvergleichbaren Erzählstil seine Kriminalromane auf literarisches Niveau erhöhte, und dies ihn aus der Reihe der Krimischriftsteller hervorhob; dafür plädieren z.B. Peter Plener und Franz Schuh.¹ Haas‘ Schreibweise und Erzählstil wurden bereits sowohl aus sprachwissenschaftlicher als auch aus literaturwissenschaftlicher Sicht untersucht und analysiert. In diesen Interpretationen wurde zwar der Aspekt der

1 Vgl. Plener, Peter: Der Tor und der Knochenmann. Über die Kriminalromane von Wolf Haas. In: Knöfler, Markus/ Plener, Peter/ Zalán, Péter (Hrsg.) (2000): Die Lebenden und die Toten. Beiträge zur österreichischen Gegenwartsliteratur. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (=Budapester Beiträge zur Germanistik 35), S. 211–227. hier S. 221.: siehe noch Schuh, Franz: Hinein in den Kanon mit ihm! Plädoyer für das Niedrige und das Erhabene, für den Kulturkampf und für Wolf Haas. In: Kolik. Zeitschrift für Literatur, 18 (2002) S. 19ff.

Erscheinung der Ironie erwähnt, jedoch bis jetzt nicht erschöpfend behandelt.

Zu seiner charakteristischen Erzählweise gehören die verschiedenen Techniken zum Ausdruck von Distanz, aus denen Ironie sich als wichtigstes Mittel hervorhebt. Ironie und schwarzer Humor sind grundlegende Elemente von Haas' Kriminalromanen, und eben deshalb wurde die Analyse der Erscheinungsformen und der Rolle der Ironie ins Zentrum der vorliegenden Arbeit gestellt. Die anderen Techniken hängen eng mit ihr zusammen, wie z.B. das Lokalkolorit oder die erzähltechnischen Verfahren, die in der nachfolgenden Analyse im Kontext der Ironie teilweise erwähnt und behandelt werden.

Zur Grundlage der Analyse wurden die ersten acht Romane der Brenner-Serie gewählt. In der Arbeit wird mithilfe von Fachliteratur und ausgewählten Textstellen die Antwort auf die Fragen gesucht, ob Ironie ein Kennzeichen der Texte ist, ob sie eine textkonstituierende Funktion erfüllt und ob sie den Werken einen ästhetischen Status gewährt. Zunächst wird auf die theoretischen Grundlagen in Bezug auf die Kriminalliteratur und die Ironie eingegangen: Bei der Kriminalliteratur werden solche Aspekte hervorgehoben, die auch für die spätere Analyse von Bedeutung sind, wie etwa die Wichtigkeit der Realitätsdarstellung; in Bezug auf die Ironie werden der Entstehungs- und Rezeptionsvorgang beschrieben, was bei der Textinterpretation hilfreich sein wird. Nach einer kurzen Darstellung des Autors werden die Erscheinungsformen der Ironie mit Beispielen aus den Romanen analysiert. In der Analyse werden folgende Aspekte in Betracht gezogen: Plot und Situationen, Erzähler, Figuren und Schluss. Sie werden einzeln mit Textstellen dargestellt und die Zusammenhänge zwischen ihnen sowie die Beziehung der Ironie zur Realität und zu den verschiedenen Aspekten des Lebens wie zwischenmenschliche Beziehungen, gesellschaftliche Probleme und moralische Fragen erörtert.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Kriminalliteratur

Die für diese Untersuchung als Grundlage dienenden Romane von Wolf Haas gehören zur Gattung des Kriminalromans. Im Mittelpunkt solcher Texte stehen ein Verbrechen und dessen Aufdeckung und sie stellen gleichzeitig die dazu notwendigen Anstrengungen dar, um dem Täter seine Tat nachzuweisen.² Unter dem Genre des Kriminalromans können wir die untersuchten Romane auch den Detektivromanen zuordnen, weil in den Detektivromanen die näheren Umstände des Mordes im Dunkeln gelassen werden und zu ihrer Aufdeckung man die Bemühungen eines Detektivs braucht.³ Der Text basiert also auf einem Geheimnis, das dem Leser schrittweise durch die Gedankenarbeit und die Ermittlungen des Detektivs enthüllt wird.⁴ Solche Texte sind rückwärts konstruiert, da das Erzählen sich auf die Rekonstruktion des Verbrechens richtet, die meistens am Ende der Geschichte für den Leser chronologisch zusammengefasst wird.⁵ Die Intention eines Kriminalromans ist, „den Leser mit Spannung zu unterhalten“⁶ und gleichzeitig gesellschaftskritische Phänomene aufzuklären⁷. Dies ist der Fall, z.B. wenn die vom Autor formulierten „Inhalte gezielte Erkenntnisprozesse oder kritische Reflexionen im Leser“⁸ auslösen. Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie und mit welchen Mitteln dies erfolgt. Sowohl für die Kriminalromane von Wolf Haas als auch für die Gattung des Kriminalromans bzw. des

2 Vgl. Nusser, Peter (2009): Der Kriminalroman. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler. S. 1.

3 Vgl. Ebd., S. 3.

4 Vgl. Ebda.

5 Vgl. Ebda.

6 Ebd., S. 21.

7 Vgl. Ebda.

8 Ebda.

Detektivromans ist bestimmend, dass sie nicht nur den Kriminalfall selbst, sondern auch eine Welt mit Charakteren und Milieus darstellen,⁹ was im Falle von Wolf Haas von besonders großer Bedeutung ist.

Ein wichtiger Aspekt der Kriminalromane ist die Art und Weise, wie die Realität der fiktiven Welt der Geschichte gestaltet ist. Im Zusammenhang mit den untersuchten Romanen wird dieser Aspekt äußerst wichtig sein, weil die Darstellung der Realität in verschiedenen Formen (realitätstreu oder eher unwahrscheinlich) dem literarischen Unterhaltungswert des Textes dient¹⁰. Es ist hervorzuheben, dass vor Allem die zeitgenössischen Kriminalromane eine Art Gesellschaftskritik aufweisen: Bei der Aufdeckung des Kriminalfalls versuchen die Autoren, die gesellschaftlichen Verhältnisse realistisch zu beschreiben.¹¹ Das bedeutet, dass man nach dem Lesen über den Zustand der Gesellschaft räsionieren kann.¹² Obwohl gesagt werden kann, dass die Hauptaufgabe des Kriminalromans ist, im Leser den Gerechtigkeitssinn zu befriedigen, versuchen die zeitgenössischen Krimiautoren diese

9 Vgl. Ebd., S. 6.

10 Vgl. Ebd., S. 11.

11 Vgl. Vormweg, Heinrich: Detektiven auf der Spur. Eine kritische Revue neuer Kriminalromane. In: Vogt, Jochen (Hrsg.) (1971): Der Kriminalroman I. München: Wilhelm Fink Verlag. S. 300-307. hier S. 303. Ferner: „Krimis der Gegenwart gehen dabei jedoch über ein selbstreflexives Spiel um des Spielens willen hinaus und integrieren oft Realitätspartikel, die durch den humorvoll-spielerischen Umgang damit einer sozialkritischen Reflexion unterzogen werden.“ Düwell, Susanne/ Bartl, Andrea/ Hamann, Christof/ Ruf, Oliver (Hrsg.) (2018): Handbuch Kriminalliteratur: Theorien – Geschichte – Medien. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. S. 346.

12 Vgl. Liessmann, Konrad Paul (2004): Der Begriff des Verbrechens in der Gesellschaft und im Kriminalroman. In: Aspetsberger, Friedbert/Strigl, Daniela (Hrsg) (2004): Ich kannte den Mörder wusste nur nicht wer er war. Zum Kriminalroman der Gegenwart. Innsbruck: StudienVerlag. S. 67-82. hier S. 73.

Regel außer Kraft zu setzen.¹³ Die Kriminalliteratur bestimmt keine moralischen Prinzipien, da sie sich eben mit der Fragwürdigkeit solcher Prinzipien beschäftigt.¹⁴ Dieses Spiel mit dem realistischen Muster der Gattung Krimi ist seit vielen Jahren in der Kriminalliteratur zu beobachten.¹⁵ Viele Autoren nutzen die Gattungserwartungen des Publikums aus, dass nämlich am Ende das Gute in der Welt siegt und das Böse bestraft wird, um die Leser zu enttäuschen.¹⁶ Die Leser mögen es nämlich nicht unbedingt, wenn die Bestrafung oder die Sühne in diesen Geschichten ausbleibt.¹⁷ Ein typisches Beispiel dafür ist, wenn der Mörder am Ende zwar gestellt wird, aber nicht vor Gericht kommt.¹⁸ Dieser Enttäuschungseffekt, der beim Leser ausgelöst wird, dient der Erkenntnis, dass die größten Verbrecher auch in der Wirklichkeit nicht zur Verantwortung gezogen, manchmal sogar durch das Gesetz geschützt werden.¹⁹ Meistens muss auch der Detektiv selbst einsehen, dass obwohl er den Täter gefasst hat, das ursprüngliche Problem so tief in der Gesellschaft verankert ist, „dass sein Kampf für das Gesetz letztendlich vergebens sein wird.“²⁰ Es kann sich aber auch der Konflikt ergeben, wenn der Detektiv gezwungen ist, das Gesetz zu brechen, um der Aufdeckung des Verbrechens näher zu kommen.²¹ Auch dafür können wir Beispiele in den Brenner-Romanen sehen, als z.B. der Detektiv Brenner in *Komm, süßer*

13 Vgl. Miklós, Ágnes Kata (2018): *A nyolc fogaskerek esete. A detektívtörténetek mechanizmusai*. Budapest: Napvilág kiadó. S. 17.

14 Vgl. Schuh, Franz: Hinein in den Kanon mit ihm! Plädoyer für das Niedrige und das Erhabene, für den Kulturkampf und für Wolf Haas. In: *Kolik. Zeitschrift für Literatur*, 18 (2002) S. 19ff.

15 Vgl. Düwell, Susanne/ Bartl, Andrea/ Hamann, Christof/ Ruf, Oliver, S. 346.

16 Vgl. Liessmann, S. 79.

17 Vgl. Miklós, S. 17.

18 Vgl. Liessmann, S. 70.

19 Vgl. Ebda.

20 Ebd., S. 71.

21 Vgl. Ebda.

Tod! mit der Hilfe von einem vor Jahren gefassten Glotzer (einem Kriminellen, der sich mit AbhÖranlagen beschÄftigt) das Radio des konkurrierenden Rettungsbundes abhört.

Typisch bei der Handlung der Kriminalromane ist, dass sie topographisch verankert werden²², das heiÙt, dass die Ereignisse in einem bestimmten sozialen Milieu dargestellt werden.²³ Das ermoglicht, die Details des Verbrechens durch charakteristische Merkmale eines Lebensraums zu veranschaulichen²⁴, und so kann der Autor den Lesern auch „die inneren Voraussetzungen des Mordes verdeutlichen.“²⁵ Bei Wolf Haas sind die Schauplätze immer verschiedene österreicherische Städte oder Dörfer, wie Salzburg, Wien, Graz, Klöch und Zell am See, aber manchmal überschreitet die Handlung auch die Landesgrenzen und Teile der Handlung werden nach München, Russland und in die Mongolei versetzt. Obwohl die Geschehnisse topographisch verankert werden, wird im Krimi oft der „Mord etwa in einer durch äußere Umstände isolierten Gruppe“²⁶ oder „in einer isoliert lebenden Berufsgruppe“²⁷ angesiedelt (*Komm, süßer Tod*: Rettungsdienst, *Der Knochenmann*: Familienunternehmen in einem kleinen Dorf, *Silentium!*: Internat). So kann der Autor darstellen, was unter der anscheinend harmonischen Oberfläche wirklich geschieht.²⁸ Im Falle von Wolf Haas werden die obigen Kriterien erfüllt und sind sogar von großer Bedeutung.

22 Vgl. Nusser, S. 49.

23 Vgl. Liessmann, S. 73.

24 Vgl. Nusser, S. 49.

25 Ebd.

26 Ebd., S. 36.

27 Ebd.

28 Vgl. Liessmann, S. 73.

2.1.1. Schwarzer Humor

Aus der Sicht der vorliegenden Arbeit ist der schwarze Humor besonders wichtig, weil er der Ironie sehr nah steht. Von Peter Nusser wird er sogar in vielen Fällen mit dieser gleichgesetzt, die Interpretation als Ironie oder schwarzer Humor hängt jedoch von der Perspektive des Lesers ab. Laut Nusser drückt Humor eine besondere Haltung zur Welt aus, in der Inkongruenzen entdeckt werden, ähnlich wie bei der Ironie, deren Wahrnehmungen im Leser bitteres Lachen und Heiterkeit auslösen, die Entdeckung der Inkongruenzen jedoch nur wegen der inneren Distanz zur Realität wirkungsvoll wird²⁹. Den schwarzen Humor beschreibt er als „die humoristisch, spielerisch distanzierte Einstellung gegenüber dem, was wir aus Angst mit Tabus belegen.“³⁰ Schwarzer Humor funktioniert demgemäß so, dass während er uns Vergnügen macht, er auch unsere Ängste hervorruft, sodass diese zwei Gefühle verschmelzen.³¹ Man kann aber zwischen der realen und fiktiven Wirklichkeit einen Unterschied machen, indem man über grausame Sachen lachen kann, weil die Angst der Leser verfremdet wird.³² Das heißt, wenn die Situationen unwahrscheinlich konstruiert werden, so wie sie im Leben nicht passieren würden, fühlt der Rezipient sich davon weniger betroffen.³³ Schwarzer Humor wirkt also dann, wenn „Erwartungshaltungen und Konventionen so durchbrochen werden, dass dadurch [...] Situationen entstehen, die geeignet sind, das gebrochene Gefühl von Irritation bzw. Angst und Heiterkeit zu erzeugen.“³⁴

29 Vgl. Nusser, S. 153.

30 Ebd., S. 154.

31 Vgl. Ebda.

32 Vgl. Ebd., S. 155.

33 Vgl. Ebda.

34 Ebd., S. 157.

2.2. Ironie

Um die Rolle der Ironie in den Romanen von Wolf Haas verstehen zu können, muss zuerst festgelegt und erklärt werden, was man unter dem Begriff Ironie versteht. In erster Linie wird im Folgenden auf der theoretischen Ebene darauf eingegangen, wie Ironie im geschriebenen Text, also in den literarischen Werken erscheint, welche Bedeutung sie hat und welche Wirkung sie auf den Leser ausübt.

Der Textproduzent, seine geschriebene oder mündliche Formulierung, gibt die Grundlage für die Analyse der Ironie³⁵. Diese Grundlage bedeutet aber nicht immer, dass die Intentionen des Textproduzenten mit den Intentionen des Textes übereinstimmen.³⁶ Obwohl die Absicht des Autors ist, dass er sich ironisch äußert, kann der Text, sobald er den Leser erreicht, unterschiedlich wahrgenommen werden. Die Intention ist also, ironisch zu wirken, deswegen muss der Text so konstruiert werden, dass die Ironie in einen bestimmten Kontext eingebettet wird.³⁷ So kann man die Beziehungen zwischen Text und Kontext wahrnehmen, der die Grundlage für das Verstehen der Ironie sichert.³⁸ Kontext spielt bei der Interpretation von Ironie eine unerlässliche Rolle. Ein Text oder eine Äußerung ist nämlich „immer im Hinblick auf einen Kontext“³⁹ ironisch. Deshalb ist es zu beobachten, dass Ironie auch einen reflexiven Charakter hat, weil sie die Rezipienten zum Denken anregt, was aber nur im Fall von Kontextwissen

35 Vgl. Stojanovic, Dragan (1991): *Ironie und Bedeutung*. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang. (= Bochumer Schriften zur deutschen Literatur 21). S. 13.

36 Vgl. Ebd., S. 14.

37 Vgl. Ebd.

38 Vgl. Ebd., S. 15.

39 Ebd., S. 77.

zustande kommen kann.⁴⁰ Daraus folgt, dass man zum Verstehen der Ironie ein gemeinsames Weltverständnis braucht,⁴¹ und zusätzlich muss man das Gesagte aus einer distanzierten Position betrachten. Ob dieser Kontext in den untersuchten Texten schriftlich fixiert ist, also ein Teil z.B. der Erzählung ist oder nur aus dem Vorwissen des Lesers sich ergibt, wird in den folgenden Kapiteln der Arbeit untersucht.

Der Kontext bietet aber gleichzeitig mehrere Sinnmöglichkeiten an. Es hängt nämlich davon ab, ob der Leser die vom Textproduzenten intendierte Ironie versteht, oder selbst im eigenen Verstehen über ein entsprechendes kontextuelles Sinnpotenzial⁴² verfügt, was zur eigenen Interpretation führen kann. Ironie ist demzufolge nur eine Möglichkeit⁴³ und deren Wirkung hängt sowohl von dem kontextuellen Informationsgrad als auch von dem Bewusstsein des Lesers ab.⁴⁴ Wenn man sie nicht versteht, kann der Text trotzdem sinnvoll sein, nur versäumt man eine mögliche Interpretationsebene, die auch als ein grundlegendes Element oder Merkmal des Textes erscheinen kann. Solche Missverständnisse können gewisse Konsequenzen nach sich ziehen⁴⁵, beispielsweise bleibt der Leser in einem oberflächlichen und beschränkten Interpretationsrahmen. Die Gefahr des Missverstehens kann auch im Falle des Vorwissens aufkommen, da der Autor des Textes vor Augen halten muss, ob der Leser über dieses verfügt, sonst können

40 Vgl. Lanius, Karima (2021): Ironie: Eine Spielart der Satire. In: Zocco, Gianna (Hrsg.) (2021): *The Rhetoric of Topics and Forms*. 4. Aufl. Berlin/ New York: de Gruyter. S. 415-426. hier S. 423.

41 Vgl. Amann, Klaus/ Hackl, Wolfgang (Hrsg.) (2016): *Satire – Ironie – Parodie. Aspekte des Komischen in der deutschen Sprache und Literatur*. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Innsbruck: Innsbruck UP. (=Germanistische Reihe 85). In: *Journal of Austrian Studies*. Heft 3-4. (2017). S. 148-151. hier S. 150.

42 Vgl. Stojanovic, S. 14.

43 Vgl. Ebd., S. 16.

44 Vgl. Ebd., S. 108.

45 Vgl. Ebd., S. 22.

die Intention und die Wahrnehmung der Ironie verlorengehen. Ihm kann etwas klar und allgemeinbekannt sein, während es dem Leser weder klar noch bekannt vorkommt.⁴⁶ Dabei können auch kulturelle Faktoren eine Rolle spielen, ob z.B. ein kultureller Unterschied zwischen dem Autor und dem Leser besteht, der das Verstehen des Kontextes hindert. Der Erfolg eines literarischen Textes steht auch damit im Zusammenhang, dass die Intention des Autors von möglichst vielen Menschen verstanden wird, und so rechnet er damit, dass der intendierte Sinn aus dem Kontext und aus dem Weltwissen des Lesers erfasst werden kann.

Der Begriff der Ironie steht ursprünglich im Zusammenhang mit der Weltanschauung und ist eine Form der Kritik.⁴⁷ Ironie kann die Funktion eines Relativierungsmittel haben, durch die eine Distanz zum Gesagtem geschaffen wird.⁴⁸ Die ironischen Äußerungen erscheinen meistens in indirekter Form, die die Tarnung der Haltung der Figuren im Werk oder des Autors zur realen Wirklichkeit ermöglicht.⁴⁹ Grundlage der Ironie ist das Verhältnis zwischen dem eigentlich Gemeinten und tatsächlich Gesagten,⁵⁰ was wie folgt erklärt werden kann: „Ironie ist einer der Fälle der Nichtübereinstimmung der Trasse und der Bahn des Text-(Diskurs-)Sinnes.“⁵¹ Das heißt, dass etwas im Text Geschriebenes mit dem Kontext nicht übereinstimmt, was nur mit dem Interpretationsprozess des Lesers aufgelöst werden kann. Diese Nichtübereinstimmung entsteht, weil „auf den Sinn des Textes ein spezifischer kontextueller Druck ausgeübt wird“⁵², der eine Störung des wort-

46 Vgl. Ebd., S. 108.

47 Vgl. Papiór, Jan (1979): Die Ironie in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts. Poznan: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. S. 4.

48 Vgl. Walser, Martin (1996): Selbstbewußtsein und Ironie. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 25-26.

49 Vgl. Papiór, S. 6.

50 Vgl. Ebd., S. 116.

51 Stojanovic, S. 76.

52 Ebd., 77.

wörtlichen Textsinnes im Prozess des Verstehens verursacht.⁵³ Der Kontext grenzt also die Interpretation ein und gibt ihr einen Rahmen, in dem Ironie zustande kommen kann. Infolgedessen erfolgt das Verstehen durch die nichtwortwörtliche Deutung der oben genannten Nichtübereinstimmung. Der Autor kann bei dem Erkennen helfen, indem er „zusätzliche Hinweise“⁵⁴ hinzufügt, um die Anwesenheit der Ironie zu markieren. Es kann sich z.B. durch das Heraustreten aus dem Werk vollziehen, indem der Erzähler sich direkt zum Leser wendet, um die Autorintention besser präsentieren zu können.⁵⁵ In solchen Fällen fehlen die Spontaneität und der ästhetische Effekt⁵⁶ des literarischen Schaffens.

Über die ästhetische Funktion der Ironie kann gesagt werden, dass einige Texte durch die Verwendung von Ironie „besondere Werte erhalten oder sogar erst einen ästhetischen Status gewinnen.“⁵⁷ Eben dieser Aspekt wird bei der Untersuchung von Ironie in den Romanen von Wolf Haas eine zentrale Rolle spielen, weil die Antworten auf die Fragen gesucht werden, ob die Ironie diesen Texten einen solchen Status gewährt, ob sie ein Kennzeichen der Texte ist, und ob sie eine textkonstituierende Funktion erfüllt.

Ironie kann nicht nur eine Äußerung innerhalb eines Textes sein oder nicht nur einen Teil des Textes bestimmen, sondern sie kann sich auf das Textganze erstrecken und als „Figur“ wirken.⁵⁸ Dies stärkt den Textzusammenhang und erleichtert die Interpretation und die Wahrnehmung von Ironie. Ein wichtiger Punkt ist, dass die Wirkung der Ironie oft von Lachen begleitet wird,⁵⁹ da unter Ironie auch jede Art des Sich-Lustigmachens und

53 Vgl. Ebd., S. 109.

54 Ebda.

55 Vgl. Lanius, S. 420.

56 Vgl. Stojanovic, S. 109.

57 Ebd., S. 115.

58 Vgl. Ebda.

59 Vgl. Ebd., S. 114.

Spottes verstanden werden kann.⁶⁰ Wie dieses Lachen ist, also ob es „bitter, bissig oder wohlwollend, aggressiv oder verhalten, herzlich oder tückisch“ ist, hängt in bedeutendem Maße von dem in dem Rezipienten ablaufenden assoziativen Prozess ab.⁶¹ Die Erscheinung der Untergrabung der Werte, Existenz oder Eigenschaften⁶² ist auch von großer Bedeutung, die die gleiche Wirkung im Rezipienten auslösen können. Neben dem Phänomen der Untergrabung kann die Ironie auch die Funktion der Geringschätzung und der Verneinung erfüllen, die zum Spott geeignet sind und dadurch als wirksames Element des Textes erscheinen.⁶³ Aufgrund der oben genannten Aspekte kann festgelegt werden, dass der eigentliche Zweck der Ironie nur in Bezug auf einen konkreten Text bestimmt werden kann, und erst dann, wenn die Bedeutung der Ironie selbst verstanden wurde.⁶⁴

3. *Wolf Haas und der Kriminalroman (Brenner-Romane)*

Wolf Haas' Karriere als Schriftsteller begann mit seinem ersten Roman *Auferstehung der Toten* (1996), mit dem er die Grundlagen für seine Kriminalroman-Serie geschaffen hat. Die Serie mit Detektiv Brenner umfasst insgesamt neun Bücher, von denen der letzte Roman 2022 mit dem Titel *Müll* erschienen ist. Die Beliebtheit und den Erfolg des Autors zeigen die zahlreichen Auszeichnungen, unter anderem der Österreichische Kunstpreis für

60 Vgl. Prestin, Elke (2000): Ironie in Printmedien. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag. (=DUV: Sprachwissenschaft. Psycholinguistische Studien) S. 10.

61 Vgl. Stojanovic, S. 115.

62 Vgl. Ebd.

63 Vgl. Ebd., S. 117.

64 Vgl. Ebd., S. 116.

Literatur, den er 2017 erhalten hat, die hohen Verkaufszahlen seiner Bücher und die vier Verfilmungen seiner Brenner-Romane. Im Zusammenhang mit seinen Werken wird von Kritikern immer betont, dass er mit den traditionellen Erzählmustern der Kriminalliteratur spielerisch breche und so eine Unkonventionalität und Neuheit mit sich bringe, die ihn aus der Masse der Schema-Literatur hervorheben.⁶⁵ Es ist nicht überraschend, dass sein Erzählstil und Sprachgebrauch immer erwähnt werden: Er studierte Germanistik und Sprachwissenschaft, promovierte sogar zum Doktor und setzte sich in seiner Dissertation mit der Sprachphilosophie auseinander. Bevor er aber als Schriftsteller Karriere machte, arbeitete er als Werbetexter bei verschiedenen Werbeagenturen. Sein Lektor, der ihm vom Anfang an bei der Ausgabe seiner Bücher geholfen hat, beschrieb ihn als „[e]in[en] Sprachvirtuose[n], der trotz dieser struppigen und anti-grammatischen Sprache einen ganz eigenwilligen Kosmos geschaffen hat.“⁶⁶ Interessanterweise beeinflussten die Lebenserfahrungen des Autors die Wahl der Schauplätze in den Geschichten, und so tragen sie bestimmte biographische Züge: Er besuchte ein klösterliches Gymnasium in Salzburg (katholisches Internat als Schauplatz in *Silentium!*) und stellte den Flakturm im Wiener Augarten in *Wie die Tiere* ins Zentrum der Ereignisse, in dessen Nähe er zurzeit wohnt. Neben dem Genre des Kriminalromans experimentiert er aber auch mit anderen Gattungen: *Das Wetter vor 15 Jahren* basiert auf einem fiktiven Interview, er hat ein Kinderbuch mit dem Titel *Die Gans im Gegenteil* geschrieben und in seinem autobiografischen Roman *Junger Mann* erzählt er die

65 Vgl. Beck, Sandra (2017): Narratologische Ermittlungen. Muster detektorischen Erzählens in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S. 331.

66 Der Mann hinter... Wolf Haas. In: Der Tagesspiegel, 27.02.2006, <https://www.tagesspiegel.de/zeitung/der-mann-hinter-wolf-haas/688596.html> [zuletzt gesehen am 29.04.2021]

Geschichte eines übergewichtigen Kindes. Mit seinem vielfältigen Repertoire und mit der dazu gehörenden charakteristischen Schreibweise gehört Wolf Haas zu den renommiertesten zeitgenössischen Schriftstellern Österreichs.

4. Erscheinungsformen und Ziele der Ironie in den Brenner-Romanen

Im Folgenden wird die Antwort auf die Frage gesucht, welche Rolle die Ironie in den als Grundlage dienenden Romanen spielt, genauer gesagt: Ob Ironie ein Kennzeichen der Texte ist, ob sie eine textkonstituierende Funktion hat und ob Ironie den Romanen einen ästhetischen Status gewährt. Um diese Hypothesen untersuchen zu können, werden anschließend die Erscheinungsformen der Ironie anhand konkreter Beispiele aus den Kriminalromanen von Wolf Haas dargestellt. Wie bereits oben angeführt, muss zuerst voneinander getrennt werden, wer oder was in den Geschichten ironisch erscheint. Im Rahmen der Analyse werden aus den Romanen der Plot und die Situationen, der Erzähler, die Figuren und der Schluss in den Mittelpunkt gestellt und es wird einzeln auf diese Aspekte eingegangen.

4.1. Der Plot und die Situationen

Im Falle des Plots ist der wichtigste Aspekt, wie die Geschichte gestaltet und wie die Realität dargestellt wird. In Bezug auf die Romane von Wolf Haas können wir sehen, dass seine Geschichten immer topographisch verankert werden. Die genauen Ortsbeschreibungen und die erwähnten wirklich existierenden Sehenswürdigkeiten sichern das Realitätsgefühl der Leser. Dazu

kommen die dialektalen Färbungen (*Auferstehung der Toten, Der Brenner und der liebe Gott*) und die Darstellung des Lokalkolorits (Topografie, Tourismus und Kulinarik) oder der Bräuche (*Auferstehung der Toten, Der Knochenmann* und *Das ewige Leben*), die den „Wiedererkennungseffekt“⁶⁷ in den Rezipienten hervorrufen und die Realität ihrer eigenen Erfahrungen bestätigen.

Die Tendenz in den Kriminalromanen von heute weist eine allgemeine Charakteristik auf, in der neben der realitätsnahen Darstellung auch kritische Reflexionen über gesellschaftliche Probleme zu finden sind. Neben diesen Reflexionen erscheint eine Art Parodie der Wirklichkeit, da die Phänomene mit Humor und Ironie dargestellt werden. Diese realitätsnahe Darstellung bringt die Leser näher zum Gesagtem, aber diese Situation ermöglicht gleichzeitig, dass die Geschichten mithilfe der Ironie eine distanzierte Kritik ausdrücken. In den Romanen werden historische, politische und soziale Gegebenheiten in Österreich thematisiert, aber Haas distanziert sich von der Behauptung, dass seine als authentisch betrachteten Darstellungen typisch österreichische Phänomene wären.⁶⁸

Das erste Beispiel ist *Komm, süßer Tod*, in dem ein Korruptionsfall innerhalb des Rettungsdienstes dargestellt wird. Der Kriminalfall besteht darin, dass einige Kranke während des Transports ins Krankenhaus getötet werden, um mit einem vorher von ihnen unterschriebenen Dokument ihr auf den Rettungsdienst überschriebenes Vermögen zu erhalten, und damit das weitere Bestehen des Dienstes finanziell zu sichern. Diese Situation ist „die Zuspitzung eines aktuellen gesellschaftlichen Missstands, der darin liegt, dass Pflegebedürftige schlecht versorgt werden.“⁶⁹ Da die Geschehnisse innerhalb des Rettungsdienstes angesiedelt

67 Nusser, S. 108.

68 Vgl. Nindl, Sigrid (2010): Wolf Haas und sein kriminalliterarisches Sprachexperiment. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 305.

69 Nusser, S. 158.

sind, das heißt in einem klar umgrenzten Milieu, ist diese Situation geeignet, die Wirkungen der Ironie hervorzurufen⁷⁰. Das Problem wird infolge der Geschehnisse so dargelegt, dass die Rettungssanitäter aus finanziellen Schwierigkeiten zu den Mordtaten gezwungen waren. Hier kann der Leser sich darüber Gedanken machen, ob man die Taten, die wegen Existenzprobleme entstanden sind, verurteilen sollte oder nicht. Obwohl die Arbeit der Rettungssanitäter normalerweise die Lebensrettung sein sollte, warten sie den ganzen Tag darauf, dass endlich etwas Schlimmes passiert, damit man den Tag nicht nur mit den langweiligen und monotonen „Scheißhäusltouren“ verbringen muss. „Die Scheißhäusltouren sind es, mit denen man im Normalfall den Tag verbringt: Eine Oma zur Dialysestation liefern und zwei Stunden später wieder abholen.“ (*Komm, süßer Tod*, S. 22.⁷¹) Der Erzähler beschreibt sogar diesen ruhigen Tag in der Geschichte als „einer von diesen furchtbaren Tagen“ (KsT, S. 17.). Das hängt mit der Perspektive zusammen, denn aus der Sicht der Alltagsmenschen ist es natürlich am besten, wenn möglichst wenige Notfälle an einem Tag passieren, aber für die Rettungssanitäter bedeuten diese Arbeit. Diese Situation beschreibt der Erzähler seitenlang, wie an der folgenden Stelle: „Und an solchen Tagen ist es in der Rettungszentrale schon manchmal zum Verzweifeln. Zehn, zwanzig erwachsene Männer sitzen im Bereitschaftsraum herum und langweilen sich zu Tode.“ (KsT, S. 18.) In diesem Beispiel können wir sehen, dass hier der Erzähler auch mit den Worten spielt, weil während die Rettungssanitäter auf den „Tod“ warten, sie sich gleichzeitig zu Tode langweilen. Dieses Todesbewusstsein, das

70 Vgl. Ebda.

71 Haas, Wolf (2003): *Komm, süßer Tod*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. Im Weiteren abgekürzt als KsT und zitiert im laufenden Text mit der Seitenzahl.

im Text dominiert, wird mit der ironisierenden Erzählweise ausbalanciert.⁷² Die Hervorhebung des Todes ist aber nicht nur für diesen Teil des Romans wichtig, sondern sie dehnt sich auf den gesamten Text aus und dient als Grundlage für die Geschichte, wodurch diese auf den Kopf gestellte Einstellung zum Tod als ein textkonstituierendes Element erscheint.

In *Wie die Tiere* versucht der Erzähler, die Klischees des Zusammenlebens von Mann und Frau darzustellen, gleichzeitig können wir dabei auch eine kritische Stimme entdecken. Anhand eines Textauszugs wird gezeigt, wie die Situation mit Ironie umgewendet wird.

Hier wird Detektiv Brenner bei seinem Auftraggeber in einem Lokal in Wien untergebracht, wo er in einem Zimmer mit einem polnischen Mädchen Namens Magdalena zusammenwohnt. Dieses Zusammenleben der Beiden wird vom Erzähler wie das eines alten Ehepaares beschrieben und die typischen Klischees beim Verhalten von Mann und Frau hervorgehoben.

Der Brenner aus Puntigam und die Magdalena aus Polen haben sich die kleine Wohnung über dem *White Dog* geteilt, und sonst haben sie beim Frühstück ein stilles Übereinkommen gehabt, keine Gespräche, weil sie hat sich aufs Nägellackieren konzentrieren müssen, und er hat sich auf seinen Grant konzentrieren müssen. (*Wie die Tiere*, S. 71.⁷³)

72 Vgl. Schmidt-Dengler, Wendelin (2012): Bruchlinien II. Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1990 bis 2008. Salzburg/Wien: Residenz Verlag. S. 170.

73 Haas, Wolf (2003): *Wie die Tiere*. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. Im Weiteren abgekürzt als WdT und zitiert im laufenden Text mit der Seitenzahl.

Es gab zwischen den Beiden nur wenige Interaktionen, doch war diese „Beziehung“ für Brenner ideal, weil sie miteinander nicht zu tun hatten. Die Zuspitzung der typischen Rollen und Verhaltensweisen von Mann und Frau wird immer wieder in verschiedenen Kapiteln aufgenommen. Magdalena scheint ein einfaches Mädchen zu sein, sie interessiert sich für ihr Äußeres: Sie lackiert ihre Nägel jeden Tag neu und liest die Modemagazine am Morgen. Brenners Rolle ist die des schweigsamen und mürrischen Mannes, der wünscht, dass seine Frau überhaupt nicht mit ihm spricht: „die Magdalena lackiert sich die Zehennägel, der Brenner Zeitung, Radio, Socken, und nie ein böses Wort.“ (Wdt, S. 72.) Keiner von ihnen ist ein typisches Beispiel für einen Ehepartner: Magdalena kann zwei Sachen, nämlich Sprechen und Nagellackieren nicht simultan machen (Verspottung der Multitasking-Fähigkeit von Frauen), und Brenner ist eher ein Einzelgänger als der Ehemann-Typ. Gerade deswegen ist die ganze Situation ironisch: Zwei zufällig nebeneinander lebende Personen verhalten sich trotz all dieser Eigenschaften so, als wären sie seit vielen Jahren verheiratet, und als „altes Ehepaar“ voneinander schon müde geworden. Sie können sich nicht voneinander befreien, aber nicht wegen einer Ehe wie im Normalfall, sondern wegen der ausgelieferten Position von Brenner, der in dieser Situation seine Arbeit verrichten muss. Interessanterweise macht Magdalena, ungeachtet Brenners Meinung über sie, sich immer Sorgen um Brenner, sie kümmert sich um ihn, und rettet ihm sogar das Leben: Sie verhält sich immer wieder wie eine richtige Ehefrau. Die „Ironie des Schicksals“ ist, dass am Ende des Romans Magdalena die Verlobte eines früheren Kollegen von Brenner wird. Da dieses Zerrbild von der Ehe sich im ganzen Text widerspiegelt und es sogar die Voraussetzung für den Erfolg der Ermittlung ist, weil wegen der Zuneigung und Hilfe von Magdalena am Ende der Täter erwischt wird, ist dieses Element textkonstituierend und beeinflusst den Schluss der Geschehnisse.

Im Roman *Das ewige Leben* begegnet der Leser einer seltsamen Ausgangssituation, als der Detektiv selbst das Opfer einer Mordtat wird. Brenner, dem in den Kopf geschossen wurde, wacht am Neujahrstag aus dem Koma auf und muss beweisen und dem Chirurgen und dem Psychiater es glauben machen, dass er keinen Selbstmord begangen hat, sondern dass der Kriposchef ihn beseitigen wollte. Da dieses Wunderereignis für den Chirurgen, der die Kugel aus Brenner herausoperiert hat, eine große Erfolgsgeschichte und für den Psychiater eine schöne Fallstudie war, wollten sie eigentlich nicht, dass es sich am Ende herausstellt, dass es tatsächlich um einen Mordversuch gegangen ist. Sie haben sich über ihre Leistungen gefreut und nicht darüber, dass sie jemandem das Leben gerettet haben.

Weil wenn ich sage, der Chirurg hat sich über den Brenner gefreut, dann muss ich natürlich auch sagen, der Dr. Bonati hat sich fast noch mehr über den Brenner gefreut. Weil so ein schönes Beispiel, dass ein Selbstmörder hinterher alles abstreitet und behauptet, er hat es gar nicht selber getan, hat der Dr. Bonati überhaupt noch nie erlebt. (*Das ewige Leben*, S. 11.⁷⁴)

Der Psychiater Dr. Bonati hat versucht, eine banale Geschichte über die Ursache und die Motive für den Selbstmord zu kreieren, obwohl kein Detail seiner Geschichte mit der Wahrheit übereinstimmte. In dieser seltsamen Situation steckt die Kritik seitens einiger Menschen über die Psychiater und Psychologen, die dem Patienten die Ursachen und dann die Diagnose von seelischen Problemen und Krankheiten nur einreden, aber keine wirkliche Lösung bieten. Die Rolle des Psychiaters als Helfer wird auf diese

74 Haas, Wolf (2003): *Das ewige Leben*. 4. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag. Im Weiteren abgekürzt als DeL und zitiert im laufenden Text mit der Seitenzahl.

Weise in Frage gestellt, weil er seinem Patienten nicht helfen, sondern ihn für seine eigenen Ziele ausnutzen möchte, weshalb der Leser eine misstrauische Haltung gegenüber Dr. Bonati entwickeln kann. Die allgemeine Anerkennung von Ärzten wird mit dieser Darstellung untergraben, und sie werden als ehrgeizige, prestigeorientierte Personen gezeigt. Da diese ironische Ausgangssituation die Ermittlungen von Brenner ins Rollen gebracht hat, bildet sie die Grundlage der Geschehnisse und macht die weitere Entfaltung der Geschichte möglich.

Der Brenner und der liebe Gott stellt das Thema der Abtreibung in den Mittelpunkt. Dieses Thema wird im Alltag oft tabuisiert, weil es dabei nicht nur um persönliche Meinungen geht, sondern es kommen moralische und religiöse Aspekte in den Vordergrund, auf die schon der Titel des Buches mit „der liebe Gott“ hinweist. Dieses Tabuthema, in dem zwei gegensätzliche Auffassungen dominieren, kann der Erzähler nur mit der Verwendung der Ironie ansprechen, um die Wirkung der harschen Aussagen mindern zu können. Der Ausgangskonflikt der Geschichte entsteht zwischen der Leiterin einer Abtreibungsklinik und einem Proleben-Fanatiker namens Knoll, der sein Büro in dem Gebäude der Klinik hatte. Hier widerspiegeln sich schon die gegensätzlichen Meinungen, und im Laufe der Erzählung bringt der Erzähler die Argumente beider Seiten in verschiedenen Situationen vor und versucht, sie immer wieder miteinander in Konflikt zu bringen; manchmal geschieht es durch den Dialog zwischen den Figuren (z.B. zwischen Brenner und Natalie, der Psychologin an der Abtreibungsklinik), während der Erzähler gleichzeitig, aber nur nebenbei seine eigene Meinung äußert. Da bei diesem Thema der religiöse Aspekt wichtig ist, wird diese Seite der Argumentation durch Figuren wie Knoll verkörpert, aber gleichzeitig ist die ganze Erzählung in einem religiösen Rahmen eingebettet, und so werden die Ereignisse auch von der Seite des Glaubens angenähert. Wie auch der Titel zeigt, wird „dem lieben Gott“ eine zentrale

Bedeutung zugeschrieben, der immer wieder in der Geschichte erwähnt, aber oft auf eine ironisierende Weise in den Kontext gebracht wird. Im folgenden Textauszug wird das große Dilemma des Menschen aus einer höheren Position betrachtet und somit auch bagatellisiert, indem Gott sogar eine sadistische Neigung zugeschrieben wird:

Man weiß ja im Leben letzten Endes nie, war es mehr ein Glück, oder war es mehr ein Unglück. Wird man es bereuen oder nicht. Da braucht man noch gar nicht vom Geborenwerden reden, schon bei den kleinsten Kleinigkeiten muss der Mensch ins Blinde hinein entscheiden. Da ist der liebe Gott schon ein kleiner Sadist, weil man weiß nie: So oder so, was ist letzten Endes besser für mich und alle Beteiligten. (*Der Brenner und der liebe Gott*, S. 63-64.⁷⁵)

Was eigentlich zu den Ereignissen hätte führen können, wird in vielen Fällen dem lieben Gott zugeschrieben. Das wird auch durch biblische Bilder und Wendungen, wie *Wunder*, *Schutzengel*, *Teufel*, *Herrgott*, und sogar Geschichten (z.B. Das Urteil des Königs Salomo) untermauert, die gleichzeitig den Rahmen der Geschichte erstärken. Bei dem Hinweis auf das salomonische Urteil wird die ursprüngliche Geschichte der Erzählung angepasst, und einigermaßen mit Ironie gefüllt:

Da hat jetzt doch die Aufregung so fest an ihm gezogen und das Schlafmittel gottseidank nachgegeben, sonst wäre der Brenner ja in der Mitte auseinandergerissen, wie dieses berühmte Kind, wo die beiden

75 Haas, Wolf (2019): *Der Brenner und der liebe Gott*. 7. Aufl. München: dtv Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Im Weiteren abgekürzt als BulG und zitiert im laufenden Text mit der Seitenzahl.

Mütter so lange gezogen haben, bis das Kind in zwei Hälften gebrochen ist, und seither gibt es Mann und Frau, sprich den ewigen Streit um das Nachgeben. (BulG, S. 162.)

Starke Gesellschaftskritik äußert die Figur von Knoll in einem Gespräch mit Brenner, in dem er die Abtreibung als alltägliches Service der Konsumgesellschaft darstellt. Der widersprüchliche Charakter äußert seine Meinung in einem kritisch-ironisierenden Ton:

»Ist Ihnen noch nie aufgefallen, dass sich heutzutage die Gesundheitszentren in solchen Frequenzlagen einmieten? Die Zahnklinik am Bahnhof, der Schönheitschirurg in der Shopping-Mall.« »Zahnklinik ist mir einmal aufgefallen, stimmt.« »Und die Abtreibung zwischen Shopping und Bowling im Riesenland, das passt alles ganz flott zusammen. *Baby take away* im Designerambiente. Mit 10-Prozent-Gutschein fürs nächste Mal.« (BulG, S. 70.)

Der Proleben-Fanatiker ist besessen von dem Gedanken, dass die Abtreibungsklinik ein Teil des neu gebauten Riesenlandes sein wird. Knoll weist darauf hin, dass heutzutage viele Gesundheitszentren in solche Komplexe integriert sind, weil sie dadurch mehr Kunden anziehen können. Darin steckt die Kritik an der Konsumgesellschaft, indem die Abtreibung als alltägliche Dienstleistung, als normale Freizeitbeschäftigung dargestellt wird, die man sogar zwischen Shopping und Bowling einplanen kann. Aber gleichzeitig erscheint auf der anderen Seite die Kritik an der profitorientierten Einstellung des Gesundheitswesens. Die Ironie des dargestellten Gedankens wird durch den englischen Slogan *Baby take away* noch verstärkt, der sich ironischerweise auf die Abtreibung bezieht, klingt jedoch modischer und passt gut zur

Designer-Umgebung. In einer Konsumgesellschaft spielen Sonderangebote und Gutscheine eine kardinale Rolle, worauf Knoll absurderweise mit dem 10-Prozent-Gutschein für die nächste Abtreibung hinweist. Ein Gutschein ist in einer solchen Situation an sich schon absurd genug, weil er auch eine nächste Gelegenheit für möglich hält.

Im ganzen Buch versucht der Erzähler die Antwort auf die Frage zu finden, was die Ereignisse verursachen könnten. Er versucht, die Leser mit der Gegenüberstellung der Meinungen der beiden Seiten (Pro-Life und Pro-Choice) dazu zu bringen, über diese Frage nachzudenken und herauszufinden, warum sich die Handlung so entwickelt hat. Um dieses sensible und hochaktuelle Thema für die Rezipienten leichter verdaulich zu machen, muss der Erzähler eine gewisse Distanz zum Gesagten und zur Wirklichkeit schaffen. So führt der Erzähler die Ereignisse der Geschichte einerseits teilweise auf eine äußere, unerklärliche Macht (Gott) zurück, andererseits greift er zur Ironie, damit der Leser diese Fragen aus einem Abstand kritisch betrachten kann.

Bei jedem Beispiel kann man bemerken, dass die Zuspitzung der Alltagserfahrungen und das Reflektieren über sie die Leser zum Nachdenken über diese Phänomene anregen können. Um die Wirkung des Gesagten zu sichern, greift der Erzähler in vielen Fällen zur Ironie, mit der die Situationen auf den Kopf gestellt werden können, damit der Leser die Nichtübereinstimmungen mit den Alltagserfahrungen konfrontieren und daraus Schlussfolgerungen ziehen kann. Die Spannung, die in einigen Fällen durch die starke Gesellschaftskritik entsteht, baut der Erzähler mit dem ironisierenden Umgang mit den ernststen Themen ab.

4.2. Der Erzähler

4.2.1. Charakterisierung

Zunächst ist es wichtig zu bemerken, dass die Aspekte der Analyse ‚der Plot und die Situationen‘ und ‚der Erzähler‘ eng miteinander verbunden sind. Es ist deswegen so, weil wir die Situationen und deren Beschreibungen von dem Erzähler gesagt bekommen.

In Bezug auf den Erzähler muss festgelegt werden, dass der Autor sich selbst von dem Erzähler abgrenzt: Er „ist eine Stimme in mir, die sich zu Wort meldet“⁷⁶, sagt Haas. In Bezug auf die Perspektive präzisiert er noch genauer die Ebenen der Produktion und der Rezeption und wie sie rezipiert werden: „Ich schaue auf den Erzähler, und der Erzähler schaut auf den Brenner. Und der Leser liest, was der Erzähler über den Brenner sagt.“⁷⁷ Aufgrund dieser Trennung des Autors vom Erzähler kann festgelegt werden, dass in den Romanen der Erzähler sich ironisch äußert, und durch seine Intention auch die Handlung, die Figuren und die Interaktionen unter ihnen ironisch wirken.

Bei der Charakterisierung des Erzählers kann gesagt werden, dass seine Wichtigkeit innerhalb der Romane auch daran zu sehen ist, dass die Erzählerrede quantitativ über eine Dominanz verfügt.⁷⁸ Der Redeanteil des Erzählers beträgt nämlich mehr als 80% in den Textvorlagen.⁷⁹ Er ist auktorial, also allwissend, verrät dem Leser trotzdem nicht alle Informationen. Manchmal verschweigt er bestimmte Details, die er auch später nicht

76 Warum lieben wir Krimis? Wolf Haas im Interview mit Peter Kümmel und Sabine Rückert. In: Die Zeit, 19.03.2015, <http://www.zeit.de/2015/12/wolf-haas-autor-krimi-boom> [zuletzt gesehen am 29.04.2021]

77 Ebda.

78 Vgl. Nindl, S. 189.

79 Vgl. Ebda.

genauer ausführt: „aber darüber möchte ich jetzt gar nicht reden“ (*Der Knochenmann*, S. 83.⁸⁰) oder er sagt sie erst dann, wenn sie von Bedeutung sind: „Aber siehst du“, womit er auf seine früheren Andeutungen zurückverweist. Die Vorankündigungen bestimmter Ereignisse unterstützen und bestätigen die Allwissenheit des Erzählers.⁸¹ Seiner auktorialen Rolle zufolge kann er auch mit der Informationsverteilung und mit den Lesererwartungen in Bezug auf die Geschehnisse spielen.⁸² Das Spiel besteht in der gleichzeitigen Distanzierung und Annäherung, weil es von dem Erzähler abhängt, ob er bestimmte Informationen den Rezipienten anvertraut oder ironisierend verschweigt. Da er allwissend ist, berichtet er in vielen Fällen über solche Informationen und geht auf solche Ereignisse ein, die in unserem Leben passieren und irgendwie eine Beziehung zum Erzählten haben, weil er sich eigentlich, wie Brenner, gern mit Nebensächlichkeiten beschäftigt⁸³. Aus seiner auktorialen Erzählhaltung folgt, dass ihm das Ironisieren sehr nahe steht, weil er die Ereignisse und die Welt durchschauen kann⁸⁴. So kann er über gesellschaftliche Phänomene reflektieren und sie „witzigtrocken“⁸⁵ kommentieren, wozu Ironie, um Distanz zu den Gesagten zu schaffen, das beste Mittel ist. So ist die auktoriale Erzählweise für die Verwendung von Ironie besonders gut geeignet.⁸⁶ Der Erzähler bietet „Einblicke in das Denken

80 Haas, Wolf (1997): *Der Knochenmann*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. Im Weiteren abgekürzt als K und zitiert im laufenden Text mit der Seitenzahl.

81 Vgl. Ebd., S. 205.

82 Vgl. Martens, Gunther (2006): „Aber wenn du von einem Berg springst, ist es wieder umgekehrt.“ Zur Erzählerprofilierung in den Meta-Krimis von Wolf Haas. In: *Modern Austrian Literature*. Heft 1. S. 65-80. hier S. 78.

83 Vgl. Ebd., S. 70.

84 Vgl. Bode, Christoph (2011): *Der Roman*. 2. Aufl. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag. S. 174.

85 Vgl. Nusser, S. 158.

86 Vgl. Bode, S.174.

und Fühlen der Figuren⁸⁷, er äußert seine persönliche Meinung über den Detektiv und die Geschehnisse, manchmal scheint der Erzähler sogar eine echte Person zu sein, die zwar nicht mit dem Autor gleichzusetzen ist, deren Gedanken wir aber kennenlernen können. Wolf Haas bezeichnet ihn folgenderweise: „Er ist ein schwankender Charakter: Er ist ein normaler, sowohl aus Resentiments wie aus Weisheit bestehender Mensch.“⁸⁸ Er hat eine kritische Haltung zur Welt und zu den Ereignissen, die durch die Verwendung von Ironie noch verstärkt wird. Bei ihm ist eine doppelte Ironie zu entdecken, weil während er diese ironische Haltung hat, wird er selbst vom Autor auch mit Ironie dargestellt: Er macht Fehler und irrt sich manchmal, genauso wie diejenigen, die von ihm kritisiert werden.

4.2.2. Realisierungsformen der Ironie

Im Roman *Der Brenner und der liebe Gott* zieht der Erzähler eine Parallele zwischen zwei Tabus und gleichzeitig philosophiert er über die Fragen, wann das Leben beginnt und ab wann wir über einen Kriminalfall sprechen können. Bei der ersten Frage analysiert der Erzähler das Gespräch zwischen Brenner und der Psychologin Natalie, ob man nämlich einen exakten Zeitpunkt nennen kann, ab dem ein Embryo schon ein Mensch ist. Danach denkt der Erzähler darüber nach, dass es im Leben allgemein schwer ist, in bestimmten Situationen eine Grenze zu ziehen, wie zum Beispiel bei einem Kriminalfall:

87 Kerekes, Gábor: (Un)Sinn im (Un)Sinn: Wolf Haas' Umgang mit der Erzählsituation. In: Knafl, Arnlauf (Hrsg.) (2017): Sinn. Unsinn. Wahnsinn: Beispiele zur österreichischen Kulturgeschichte. Wien: Praesens Verlag. S.229-243. hier S. 238.-

88 Warum lieben wir Krimis? Wolf Haas im Interview mit Peter Kümmler und Sabine Rückert. In: Die Zeit, 19.03.2015, <http://www.zeit.de/2015/12/wolf-haas-autor-krimi-boom> [zuletzt gesehen am 29.04.2021]

[...] da gibt es auch immer so eine Entwicklung, zuerst ist es eigentlich harmlos und noch kein richtiges Verbrechen, du überlegst dir nur theoretisch, wen man entführen müsste, wenn man es täte, quasi Gesellschaftsspiel. Und dann überlegst du dir, wie man eine Geldübergabe machen müsste, das ist auch noch kein Verbrechen. Und dann machst du vielleicht schon ein paar Vorbereitungsarbeiten, kaufst ein gutes Klebeband im Baumarkt, das ist auch noch kein Verbrechen, räumst endlich einmal das Kellerabteil zusammen, das ist auch noch kein Verbrechen. Aber dann gibt es den einen Schritt, wo man nicht mehr zurückkann, wo du die Realität nicht mehr entfernen kannst, wo du das Kind endgültig im Bauch oder das Entführungsoffer endgültig im Keller hast. (BulG, S. 120.)

Über die Abtreibung nachzudenken ist keine Sünde, aber normalerweise spricht niemand gerne darüber. Bei der Frage, wann das Leben beginnt, geht es auch um den Grenzpunkt, an dem man noch zurückgehen kann. Um die Ernsthaftigkeit dieser Frage auflockern zu können, zieht der Erzähler eine Parallele zwischen den Schritten der Vorbereitung eines Verbrechens und der Frage, ab wann man über ein Verbrechen sprechen kann. Er vergleicht die Planung eines Verbrechens mit einem strategischen Gesellschaftsspiel, aber es ist wieder ein Thema, worüber man sich im Allgemeinen gar keine Gedanken macht. Die Tabus, Schwangerschaftsabbruch und ein Verbrechen zu verüben, kann der Erzähler nur mit Ironie brechen, und gerade die Parallele zwischen ihnen schafft Ironie. Hier geht es um die Erwägung, ein Verbrechen zu verüben, beziehungsweise um dessen Relation zur Wirklichkeit, weil oft gerade die Realität einen zwingt, ein Verbrechen zu begehen. Aus erzähltechnischer Perspektive erkennt der Leser erst am Ende der Gedankenfolge, dass es im übertragenen Sinne auch

um die Abtreibung gehen kann. Wenn der Leser für diese moralischen Probleme sensibilisiert ist, kann er die Ernsthaftigkeit hinter der Ironie erkennen, weil Ironie hier nicht die Funktion hat, die Ernsthaftigkeit zu unterdrücken, sondern sie zu betonen. Denn wenn man diese Grenze findet und sie auch überschreitet, muss man mit den unumkehrbaren Folgen rechnen.

In Bezug auf die Ironie und den schwarzen Humor wurde oben erwähnt, dass sie in vielen Fällen so entstehen, dass man sich mit einem aus Angst mit Tabus belegten Phänomen auf spielerische Weise auseinandersetzt, was am Ende Lachen auslöst. Dabei blickt der Erzähler ironisch auf die Menschen und das Leben,⁸⁹ und in einem Beispiel aus *Das ewige Leben*, in dem auf ein gesellschaftliches Problem eingegangen wird, nämlich auf den Selbstmord, widerspiegelt sich diese Haltung.

Schließlich weiß heute jedes Kind, wie man sich korrekt umbringt, da wird dir schon im Kindergarten haarklein erklärt, wie die Tante sich die Überdosis in jahrelanger Kleinarbeit zusammengespart hat, die lernen schon im Kinderfernsehen, unbedingt in den Mund schießen, am besten vorher noch einen guten Schluck Wasser in den Mund nehmen, Mineralwasser oder Leitungswasser, das ist Geschmackssache, kann auch ein Fruchtsaft sein, Hauptsache ein Schluck Flüssigkeit, damit dir der Druck schön den Schädel zerreißt, aber ja nicht seitlich, sonst wirst du womöglich blind davon, weil der Sehnerv. (DeL, S. 13-14.)

An diesem Zitat kann man sehen, wie das Tabu des Selbstmordes gebrochen wird. Der Erzähler weist darauf hin, dass man heutzutage durch die Medien über alles informiert ist. Er spitzt die

89 Vgl. Nindl, S. 305.

Situation zusätzlich damit zu, dass er sein Beispiel an Kindern darstellt. Es ist ein Thema, über das man nicht gerne spricht und auf keinen Fall lacht, dennoch formuliert der Erzähler so, dass das Gelesene witzig wird. Es geht nicht darum, dass der Selbstmord lächerlich wird, sondern darum, wie die Gesellschaft mit dieser Erscheinung umgeht und wie sie in den Medien präsentiert wird. Demzufolge kann der Leser eine Art kritische Einstellung des Erzählers entdecken, dessen Absicht ist, die Leser über dieses Problem zum Nachdenken anzuregen. Im Zusammenhang mit dem Kontext im Roman wird es auch ironisch, weil der Erzähler sein Beispiel präsentiert, um Brenner dabei unterstützen zu können, dass er keinen Selbstmord begangen hat, weil wenn es der Fall gewesen wäre, hätte er gewusst, wie man das „richtig“ macht. Der Autor erklärt in einem Interview, warum die explizite Darstellung der Ereignisse notwendig ist: „Das Grausame ist unerträglich, das Komische ist die Möglichkeit, es erträglich zu machen. Es bedarf aber einer gewissen Explizitheit des Grausamen, um eine Anlaufgeschwindigkeit für das Komische zu finden.“⁹⁰ Je expliziter der Erzähler diese Grausamkeiten darstellt, desto wirksamer sind sie und desto deutlicher sind die Inkongruenzen zwischen der Wirklichkeit und dem im Text Gesagten, was die Grundlage für die Interpretation von Ironie bildet.

Besonders ausgeprägt ist die Explizitheit des Grausamen in einer Szene in *Wie die Tiere*: Den Täter hat das Rotorblatt eines Hubschraubers enthauptet, und den Weg des Kopfes beschreibt der Erzähler aus der Vogelperspektive, als wäre der Weg eine schöne Natur- und Landschaftsbeschreibung. Während der Leser über Wien fliegt und ein idyllisches Naturbild beobachtet, kombiniert der Erzähler es mit der Beschreibung, was der Täter alles vor

90 „Aber das Zentrale ist die Komik“. Interview mit Krimiautor Wolf Haas. In: Wiener Zeitung, 24.10.2013, <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/zeitgenossen/582770-Wolf-Haas-Aber-das-Zentrale-ist-die-Komik.html> [zuletzt gesehen am 29.04.2021]

seinem Tod noch hätte sehen können. Der Kopf flog über viele bekannte Sehenswürdigkeiten in Wien, über den Augarten, den Gaußplatz, die Porzellanmanufaktur usw. und er wurde mit der Hilfe des Föhns immer wieder weitergetragen, bis er in dem Kinderschwimmbad im Augarten landete. Das entsetzliche Bild eines fliegenden Kopfes kompensiert der Erzähler mit harmonischen Natur- und Landschaftsbeschreibungen:

Der Föhn hat ihn ja schon wieder weitergetragen, hinüber zur Gärtnerei, schön über die Beete geflogen, Kopfsalat, Radieschen, Bohnen, alles da, sehr gesund, viele Vitamine, weiter zur Hundezone Gaußplatz hinauf, die Sportwiese, die rote Laufbahn rund um das grüne Fußballfeld, das waren so starke Kontraste, dass er sogar noch einmal richtige Farben wahrgenommen hat, wunderbar, noch lieber wäre er Maler geworden als Architekt. (WdT, S. 206.)

Es ist auch zu sehen, dass der Erzähler dabei zusätzlich mit den Worten spielt: Er verbindet die Naturbeschreibung mit dem Bild des fliegenden Kopfes, indem er „Kopfsalat“ in der Gärtnerei und „die rote Laufbahn“ (Blut) erwähnt, die die Wirkung der Szene verstärken. Durch diese seitenlangen Beschreibungen wurde das ästhetische Niveau der Textstelle wesentlich erhöht.

Dieses Phänomen erscheint auch in anderen Romanen der Serie, wie beispielsweise in *Brennerova*, wenn die Beschreibung des Selbstmordversuchs der Russin Nadeshda mit der Schönheit der Innenarchitektur vorbereitet wird. Die Beschreibung des schönen Badezimmers kontrapunktiert das darauffolgende brutale Bild des in der Badewanne blutenden Mädchens:

Aber die Nadeshda war heute keine gute Zuhörerin mehr. Weil ob du es glaubst oder nicht. Sie hat sich in

der Badewanne, die die Herta für ein Heidengeld extra aus Italien bestellt und dann wegen der Farbe noch einmal zurückgeschickt und ein halbes Jahr auf eine neue gewartet hat, mit der Rasierklinge vom Brenner die Pulsadern aufgeschnitten. (*Brennerova*, S. 141.⁹¹)

Die Schönheit der Natur spielt eine wichtige Rolle in der Szene aus dem Roman *Der Brenner und der liebe Gott*, als dem Täter eine Kugel durch den Kopf geschossen wurde. Der Schauplatz der Szene ist ein voll mit exotischen Pflanzen dekoriertes Wohnzimmer:

Nach hundert Stunden hat es mitten am fünften Tag den Kopf vom Kressdorf zerrissen, weil eine Kugel aus der Waffe des Kriminalpolizisten Peinhaupt⁹² ihn so genau getroffen hat, dass es wahrscheinlich das ganze prächtige Altbauzimmer versaut hätte, dass der Philodendron und der Gummibaum und die Zykamen und der Asparagus und der Zimmerfarn und der Avocado und die Fleißigen Lieschen und die Orchideen und der Bambus und der Efeu und der Weihnachtskaktus und die Azalee voller Blut gewesen wären, wenn nicht der Brenner das meiste abgefangen hätte. (*BulG*, S. 208.)

Durch die Aufzählung der vielen schönen Blumen und Zimmerpflanzen kann sich der Leser diese besser vorstellen, bevor er zum Schluss zusätzlich auch eine Pointe bekommt, in dem er mit dem entsetzlichen Bild des mit Blut bedeckten Brenners konfrontiert wird, der eigentlich die Ursache ist, warum das Zimmer ästhetisch nicht zerstört wurde.

91 Haas, Wolf (2014): *Brennerova*. 1. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

92 Sprechender Name: Pein und Haupt.

Um die Entsetzlichkeit des Todes ausgleichen zu können, braucht der Erzähler einen Gegenpol, die Schönheit der Stadt, der Natur oder der Architektur etwa, der die Beschreibungen der einzelnen Szenen ironisch wirken lässt.

4.2.3. Adressierungsformen und Redewendungen

Ein charakteristisches Merkmal der Erzählweise ist, dass die Leser immer wieder direkt angesprochen werden. Die Kommentare des Erzählers zielen sowohl indirekt als auch direkt auf die Rezipienten. Indirekt heißt, dass die zusätzlichen Informationen vom Erzähler aus dem Alltagsleben beim Verstehen des Kontextes wichtig sind, demzufolge sind sie den Lesern zgedacht, um die Interpretation der Ereignisse zu erleichtern. Zur Erhöhung des Informationsgrades versucht der Erzähler eventuellen Missverständnissen vorzubeugen, indem er die Handlung mit Erklärungen und Erörterungen ergänzt.⁹³ Während der Erzähler über diese Ereignisse mit dem Leser diskutiert, läuft die Handlung szenisch nicht ab, sie wird nur ergänzend besprochen.⁹⁴ Da der Erzähler mit seinen Kommentaren auf etwas hinweisen oder über etwas reflektieren möchte, tut er dies mit direkten Formulierungen, er wendet sich demgemäß zu den Rezipienten. Die Einbeziehung des Lesers erfolgt durch verschiedene Formen der Adressierung.⁹⁵ Diese Adressierungsformen und Redewendungen werden sehr häufig wiederholt, womit der Erzähler das Interesse des Lesers sichert.⁹⁶ Diese sind z.B. „Und ob du es glaubst oder nicht“, „Du musst wissen“ oder „Nur damit du verstehst“. Mit der Einbeziehung des Rezipienten wird eine dialogische Situation zwischen

93 Vgl. Nindl, S. 200.

94 Vgl. Martens, S. 69.

95 Vgl. Nindl, S. 200.

96 Vgl. Ebd., S. 201.

Erzähler und Leser imitiert.⁹⁷ Die direkte Du-Anrede schafft dabei eine ungezwungene Atmosphäre zwischen den Kommunikationsteilnehmern⁹⁸, Plener bezeichnet die Erzählerrede als eine „Imitation des Stammtisches“⁹⁹. Sie konstruiert Nähe und Unmittelbarkeit zwischen ihnen.¹⁰⁰

Manchmal versucht der Erzähler zu helfen: „Wie soll ich dir das jetzt erklären.“ (*Auferstehung der Toten*, S. 83.¹⁰¹), aber ein anderes Mal wird er des Erzählens müde: „Was soll ich lange reden.“ (K, S. 15.) Obwohl sein Ziel ist, das Verstehen zu erleichtern, meint er sogar, dass er bereits genug gesagt hat: „Wenn du das nicht verstehst, kann ich dir auch nicht helfen.“ (DeL, S. 86.) Er macht auch darauf aufmerksam, dass er jetzt etwas Wichtiges erzählen wird: „Und jetzt paß auf, was ich dir sage.“ (AdT, S. 25.) Es geschieht auch gelegentlich, dass ihm etwas herausrutscht, was er eher nicht hätte sagen sollen: „Ja siehst du, jetzt ist es herausen, ich hätte es dir lieber nicht erzählt.“ (DeL, S. 119.), dann aber noch etwas erzählt, weil er den Lesern vertraut: „Aber dir kann ich es ja erzählen.“ (DeL, S. 210.), „Aber wo wir unter uns sind, verrate ich dir ausnahmsweise, was die Doktorin gesagt hat.“ (BulG, S. 134.) Dieses Vertrauen seitens des Erzählers in die Richtung der Rezipienten wird auch durch die Formel „Unter uns gesagt“ (KsT, S. 15.) verstärkt.¹⁰² Aber es kommt auch vor, dass er einige Informationen doch verschweigt: „Und der Vierte war ein hoher Wiener

97 Vgl. Ebd., S. 298.

98 Vgl. Martens, S. 71.

99 Plener, S. 219.

100 Vgl. Ritz, Szilvia (2018): Der Reiz der Beschränktheit. Die Umwandlung der Struktur des klassischen Kriminalromans bei Wolf Haas. In: Bombitz, Attila/ Jacob, Joachim (Hrsg.) (2018): Literarischer Text und Kontext. Ein Buch für Károly Csúri. Wien: Praesens Verlag. S. 153-167. hier S. 167.

101 Haas, Wolf (2003): *Auferstehung der Toten*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. Im Weiteren abgekürzt als AdT und zitiert im laufenden Text mit der Seitenzahl.

102 Vgl. Nindl, S. 194.

Politiker, mit dem hab ich mir ausgemacht, dass ich ihn nicht namentlich nenne. Das musst du verstehen, weil Quelle.“ (BulG, S. 166.) Gerade deswegen beschreibt der Autor den Erzähler als schwankenden Charakter, weil er allwissend ist, weise und erfahren zu sein scheint, trotzdem weisen seine Äußerungen in vielen Fällen ironische Züge auf, und gleichzeitig nutzt er die Möglichkeit des Spiels mit der Distanz und der Nähe zwischen ihm und den Lesern.

Anhand der angeführten Beispiele und Textstellen konnte demonstriert werden, welche charakteristischen Merkmale der Erzähler aufweist und wie er sich äußert. Mithilfe seiner an die Leser gerichteten Redewendungen und seiner ironisch-kritischen Haltung zur Welt wird den Texten ein ästhetischer Status gewährt und gleichzeitig wird das literarische Niveau der Texte erhöht. Da seine ergänzenden Kommentare zu den Ereignissen sowohl bei der Interpretation als auch bei der Textgestaltung eine wichtige Rolle spielen, können sie als textkonstituierende Elemente betrachtet werden.

4.3. Die Figuren

Die wichtigsten Aspekte bei der Untersuchung der Figuren sind die Beschreibung der Hauptfigur, Detektiv Brenner, und die Analyse der Interaktionen bzw. Gespräche zwischen den Charakteren. Beim Protagonisten ist es wichtig, dass wir alles, was wir über Brenner wissen, von dem Erzähler erfahren. Er sagt, dass er Brenner gut kennt, und so erscheint er als zuverlässig. Der allwissende Erzähler vermittelt die Gedanken Brenners, kommentiert seine Taten, beschreibt seine Persönlichkeit und sein Aussehen. Er hat aber eine kontroverse Beziehung zu Brenner, indem er abwechselnd Verständnis für seine Eigenarten zeigt oder sich von ihnen

distanziert.¹⁰³ Das ganze Wesen von Brenner wird vom Erzähler ironisch dargestellt,¹⁰⁴ indem er sich in seinen Kommentaren über die Charakterzüge von Brenner lustig macht. Wir erfahren von ihm, dass dieser über die typischen Eigenschaften eines Detektivs nicht verfügt, und im Laufe seiner Ermittlungen wird diese Tatsache immer hervorgehoben. Obendrein werden diese Nicht-Eigenschaften einer Figur zugeschrieben, „die normalerweise für Schutz und Sicherheit sorgen soll.“¹⁰⁵ Er ist eine „durchschnittliche Figur, die weder eine eigene Methode besitzt noch besondere intellektuelle Fähigkeiten hat.“¹⁰⁶ Besonders viele Charakterisierungen bekommt der Leser im ersten Roman, in *Auferstehung der Toten*. Zuerst wird auf sein Äußeres eingegangen:

Das Komische ist, er hat eigentlich genau so ausgesehen, wie man sich vielleicht einen Polizisten oder einen Detektiv vorstellt. So ein untersetzter Typ, wo die Schultern fast breiter sind als die Beine lang. Nicht groß und nicht klein und einen richtigen Kantschädel mit zwei senkrechten Falten in den Wangen. Und so eine rote, narbige Haut wie der Fußballspieler, wie hat der jetzt schnell geheißen, wo es zwei Brüder gegeben hat. (AdT, S. 15.)

Im Gegensatz zu seinen ehemaligen Kollegen war er dem Erzähler zufolge nie besonders ehrgeizig und er bekennt sogar, dass Brenner „eigentlich ein netter Mensch“ sei. (AdT, S. 13.). Im Laufe der Handlung lernen wir den Detektiv besser kennen und man erfährt auch einiges über seine Schwächen: „Und konzentrieren,

103 Vgl. Ebda.

104 Vgl. Ritz, S. 157.

105 Vgl. Nusser, S. 158.

106 Ritz, S. 157.

sagen wir, auf das Wesentliche, das ist überhaupt nicht dem seine Stärke gewesen.“ (AdT, S. 23.) An einer späteren Stelle wird noch detaillierter ausgeführt, dass es ein Mangel von ihm ist, „[d]aß er immer so unfähig ist, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden.“ (AdT, S. 73.) Im Kontext von Kriminalromanen ist es ironisch, dass diese Geschichten einen Detektiv zur Hauptfigur haben, der die Fälle aufgrund seiner Intuitionen und mithilfe seines Unbewussten, manchmal sogar nur zufällig, und nicht wegen seiner Expertise löst.¹⁰⁷ Er kann nämlich keine Analogien in seinen Beobachtungen herstellen und dann den Fall mit Logik aufklären.¹⁰⁸ Wie bereits erwähnt, hat die Art und Weise, wie der Erzähler mit seinen Beschreibungen die Charakterzüge von Brenner karikiert, eine grundlegende Funktion bei der Gestaltung des Images der Hauptfigur. Die wiederkehrende Hervorhebung der Tatsache, dass Brenner früher als Kriminalpolizist viele Erfahrungen gemacht hat, aber dann während seiner Ermittlungsarbeit eben der Gegensatz sich bewahrheitet, dass er quasi unfähig ist, den Fall aufzudecken, vertieft die Ironie der Narration.¹⁰⁹ Der Rezipient fühlt sich ohne Schutz, ohne einen „echten“ Detektiv, und diese Tatsache ruft unsere Ängste hervor, die aber durch Übertreibungen in Hinblick auf den Kontext der Geschichten ins Lachen abgeführt werden.¹¹⁰ Ohne diese Charakterisierungen würde die Rezeption der Leser anders verlaufen, d.h., der Leser hätte eine mögliche interessante Interpretationsebene versäumt, und der ästhetische Effekt hätte sich wesentlich verringert. Wegen der derartigen Darstellung und Charakterisierung des Detektivs lässt sich der Detektivroman von Haas „als Neuinterpretation der Gattung verstehen, die den veränderten Voraussetzungen in der Welt gerecht wird. Unterhöhlt und dekonstruiert wird die

107 Vgl. Ebda.

108 Vgl. Ebd., S. 156.

109 Vgl. Ebd., S. 158.

110 Vgl. Nusser, S. 158.

Tradition des klassischen Kriminalromans dadurch, dass es keine genialen Detektive mehr gibt.¹¹¹

Im Allgemeinen ist es in den Brenner-Romanen zu beobachten, dass Ironie sich aus den komischen Dialogen zwischen den Figuren und aus dem Kontext ergibt. Wenn die Beziehung des Kontextes zur Wirklichkeit entdeckt wird, können die Situationen ironisch rezipiert werden, was zum Schluss eine Reflexion des Lesers über das Erwähnte auslöst. Im Roman *Silentium!* bekommt der normalerweise allein arbeitende Brenner einen Helfer, René, einen aus dem Gefängnis entlassenen jungen Mann. Ihre Gespräche wirken ironisch, weil Ironie nicht aus den einzelnen Äußerungen zu erschließen ist, sondern aus der Interaktion zwischen ihnen, also aus der Situation selbst. Am Ende des Romans rettet René Brenner das Leben und danach denken sie eine gute Weile darüber nach, ob sie dem Täter helfen oder ihn sterben lassen sollten, der mit einer Plastiktasche „anscheinend“ Selbstmord begangen hat. Dabei wägen sie die Vor- und Nachteile beider Entscheidungen ab. Zunächst überlegen sie, welche Konsequenzen sie haben könnten, wenn sie sich nicht einmischen.

«Ich glaube, das würde uns jetzt als Selbstjustiz ausgelegt, wenn wir ihm nicht den Knopf aufmachen.»

«Und ich bin nur auf Bewährung draußen. Die fünf Jahre für Selbstjustiz wäre es mir ja wert. Aber um die drei Bewährungsmonate täte es mir leid.»

(*Silentium!* S. 207.¹¹²)

Für René hätten sich die fünf Jahre im Gefängnis gelohnt, weil ihm der Täter so widerwärtig war, aber komischerweise hat ihm

111 Ritz, S. 162.

112 Haas, Wolf (2003): *Silentium!* 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. Im Weiteren abgekürzt als S und zitiert im laufenden Text mit der Seitenzahl.

seine frühere Gefängnisstrafe mehr leidgetan, weil sie seiner Meinung nach ungerecht war, obwohl sie nur einige Monate gedauert hat. Aus diesem Kontext ist herauszulesen, dass laut René die wohlverdiente Bestrafung des Täters die Selbstjustiz legitimiert. Danach fällt Brenner die Frau des Täters ein, für die das Nicht-Einmischen eindeutig von Vorteil wäre:

«Für die wäre es besser, wenn wir ihm den Knopf nicht aufmachen.» Der Brenner hat mit den Schultern gezuckt. «Wenn er zehn Jahre ins Gefängnis kommt, kann sie sich weiter für ihn aufopfern und kriegt überhaupt kein Geld. Und als Witwe kriegst du vom Staat eine gute Pension.» (S, S. 207.)

Aus Brenners Perspektive ist es auch zu sehen, dass er mehr Sorgen um sich selbst, René und die Frau gemacht hat als darum, ob der Täter eventuell stirbt. In dieser Situation tauchen auch die ethischen Fragen auf, ob man das Schicksal wirken lassen oder sich wegen seines Gewissens und der möglichen Konsequenzen einmischen soll. Während Brenner und René mit diesen Gedanken spielten, war der Täter längst tot. Abschließend haben sie sich auf eine Lösung und auf eine Geschichte geeinigt:

«Notwehr-Überschreitung», hat der Brenner sinniert.
«Das könnte sich eventuell ausgehen. Wenn du einen guten Anwalt hast.»
«Kennst du einen guten?»
«Einen Anwalt finden wir schon.»
«Aber ich hab keine Rechtsschutzversicherung.»
«Das ist schlecht. Eine Rechtsschutzversicherung sollte jeder Mensch haben.» (S, S. 208.)

Bei dieser „Notwehr-Überschreitung“ bekennen sie zwar die eigene Schuld an den Geschehnissen, genauer gesagt an dem Sich-Nicht-Einmischen, es wird aber darauf hingewiesen, dass man mit einem guten Anwalt die juristischen Folgen mildern kann.

René war in der ganzen Geschichte präsent und hatte auch eine wichtige Rolle bei der Aufdeckung der Ereignisse. Es gibt aber auch Nebenfiguren, die nur in einigen Szenen auftauchen und die Handlung kaum beeinflussen, dennoch unvergesslich bleiben. So eine Figur ist in *Das ewige Leben* die Mutter einer Frau Namens Soili, die jeden Tag ihren im Koma liegenden Schwiegersohn im Krankenhaus besucht. Brenner hört den Gesprächen zwischen der Mutter und Soili zu, als sie am Krankenbett stehen.

»Ich hab ihm ein paar Orangen mitgebracht«, hat die nervöse Frau Mutter jetzt wieder zur Soili hingeflüstert, »und einen Kuchen hab ich ihm gemacht und ein paar Kekse.«

»Du weißt aber schon, dass er künstlich ernährt wird.«
»Eben«, hat die Mutter gesagt. »Er muss wenigstens ein richtiges Essen um sich haben, damit er wieder einen Appetit kriegt.« (DeL, S. 104.)

Die Situation stellt das Bild einer besorgten Mutter oder Großmutter dar, die sich immer darum Sorgen macht, dass ihre Lieben genug zum Essen haben. Das Bild wird mit dem Kontext auf den Kopf gestellt, weil die Fürsorge in einer Lebenssituation vorkommt, in der die Hilfe der Mutter vergebens ist. Der traurigen, ausgelieferten Position des Kranken bei der künstlichen Ernährung wird mit einem hartnäckigen, aber wohlgesinnten, typischen Mutterbild entgegengewirkt. Durch das Zusammenwirken der zwei ästhetischen Qualitäten wird ein bitteres Lachen in den Lesern hervorgerufen.

Als Brenner an einer anderen Textstelle der Mutter bekannt vorkommt, entdecken wir das gleiche Phänomen:

»Ich weiß schon, warum«, hat die Frau Marie auf einmal eine Erleuchtung gehabt. »Sie erinnern mich ein bisschen an den Vater von der Soili.«

»Mama!«

»Aber Sie brauchen keine Angst haben«, hat die Frau Marie gekichert, »der ist ja schon lange tot.«

(DeL, S. 105.)

Die Tochter erklärt Brenner nachher, dass ihre Mutter in letzter Zeit alle Männer anmache und sie immer mit ihrem verstorbenen Vater vergleiche. Auf der positiven Seite versucht die Mutter Komplimente zu machen, aber auf der anderen Seite macht sie das mit einem eher abschreckenden Vergleich. Da dieses Zusammenwirken der zwei gegensätzlichen ästhetischen Pole bei der Mutter immer gegeben ist, können wir sagen, dass ihre tatsächliche Rolle darin besteht, die Unausgeglichenheit der Situationen auszugleichen. Der Leser fühlt sich erleichtert und kann die innere Spannung mit Lachen abbauen.

Nicht alle Romane von Wolf Haas haben viele Figuren und Gespräche, aber in *Komm, süßer Tod* stehen neben dem Detektiv die Rettungsfahrerkollegen im Vordergrund. Interessanterweise ist in diesem Roman die höchste Anzahl von Figuren, Dialogen und Äußerungen im Vergleich zu den übrigen Werken zu finden.¹¹³ Da Brenner in erster Linie eine feste Arbeitsstelle bei den Kreuzrettern hat und nur nebenbei ermittelt, lernen wir auch die Nebenfiguren kennen und in vielen Fällen entfaltet sich die Geschichte aus ihren Dialogen. Ein gutes Beispiel dafür ist ein Gespräch zwischen einem Rettungsfahrer und dem in

113 Vgl. Nindl, S. 227.

der Funkzentrale sitzenden Kollegen. In diesem Gespräch wird dargestellt, welche wichtige Rolle der Funk bei den Rettungssanitätern spielt. Im Gegensatz zu einem normalen Telefongespräch unterscheidet sich die Kommunikation durch den Funk dadurch, dass dabei gleichzeitiges Hören und Sprechen nicht möglich ist, nur eine Person kann sprechen, während die andere zuhört.¹¹⁴ Charakteristisch für diese Art der Kommunikation sind die Verkürzungen und die Orientierung nach bestimmten Regeln: Diese besagen, dass man sich respektvoll verhalten und möglichst knapp ausdrücken soll.¹¹⁵ Bei der Verwendung des Funkes folgen die Figuren dieser Funkdisziplin und dem Protokoll, wie man etwas melden soll: Neben einem Zahlencode den Ort und die Art des Einsatzes angeben, damit die Kommunikation möglichst effizient erfolgt.¹¹⁶ Da das Protokoll auf jeden Fall eingehalten werden soll, sieht die Lage auch bei einem Notfall nicht anders aus:

«690 an Zentrale!» «690?» «Schwerer Unfall!»
«Wo?» «Triester Straße, Kreuzung Anton-Baumgartner-Straße.» «Wie viele Verletzte?» «Zwei Schwerstverletzte.» «Versorgen Sie die Verletzten an Ort und Stelle. Ich schicke Ihnen sofort den Notarztwagen.»
«690 an Zentrale!» hat der Schimpl sich gar nicht mehr beruhigen wollen. «690?» «Wir sind selber die Verletzten!» «Was soll das heißen?» «Überschlag bei der Verfolgung von 740.» «Ihr gottverdammten Arschlöcher!» (KsT, S. 189.)

Hier ist die Ironie aus der Situation und dem Kontext zu erschließen, weil der Rettungssanitäter die Regeln befolgt hat. Mit dieser Szene wird sein beispielhaftes Funkverhalten dargestellt, indem er

114 Vgl. Ebd., S. 259.

115 Vgl. Ebd., S. 260.

116 Vgl. Ebd., S. 261.

sachlich den Unfall meldet:¹¹⁷ Zuerst die Funkzentrale über den Sachverhalt informieren, erst dann die Situation genau beschreiben. Obwohl er und seine Kollegen selbst bei dem gemeldeten Unfall schwer verletzt wurden, behält der Rettungsfahrer seine Professionalität im Übermitteln der Daten.¹¹⁸ Komischerweise brauchen aber sie selbst Hilfe.

Sowohl die Figuren und deren Charakterisierungen, wie vor allem bei Brenner, als auch die Interaktionen zwischen ihnen können Ironie aufweisen. Wie schon oben erwähnt, übt Ironie ihre Wirkung immer im Hinblick auf einen Kontext aus, und eben das konnte mit den Beispielen dargestellt werden: Die Figuren sind nicht unbedingt von Natur aus ironisch, sondern die Situationen, in denen sie und ihre Gespräche eingebettet sind, machen sie oder ihre Taten ironisch. Wenn das Verstehen erfolgreich erfolgt, das heißt, wenn der Kontext vom Leser interpretiert werden konnte, übt Ironie ihre Wirkung auf den Leser aus und verwirklicht gleichzeitig die Intention des Textes.

4.4. *Der Schluss*

Bei den theoretischen Überlegungen in Bezug auf den Kriminalroman wurde bereits erwähnt, dass viele Krimiautoren die Erwartungen der Leser im Hinblick auf das Ende nicht erfüllen. So werden die strengen Regeln eines Kriminalromans gebrochen, indem der Täter nicht oder nur teilweise bestraft wird. Das Gleichgewicht in der Welt wird nicht ganz wiederhergestellt und die Geschichte hinterlässt einen unangenehmen Nachgeschmack bei den Lesern. Die Leser erwarten normalerweise aufgrund des Genres einen guten Ausgang und damit eine Erleichterung, dass

117 Vgl. Ebd., S. 264.

118 Vgl. Ebda.

Gerechtigkeit geübt wurde.¹¹⁹ In den meisten Romanen von Wolf Haas stirbt der tatsächliche Täter am Ende, womit die Bestrafung eigentlich realisiert, die Tatsache der Bestrafung aber nicht besonders hervorgehoben wird. Von Bedeutung ist noch, dass das Gute, also der Detektiv, keine Belohnung erhält, sondern seine Bemühungen werden als selbstverständlich betrachtet.

In *Silentium!* beginnt die Handlung mit dem Auftrag, dass Brenner aufklären soll, ob ein alter Fall vor 28 Jahren wirklich passiert ist. Gerüchten zufolge habe damals in einem katholischen Internat ein früherer Spiritual Namens Schorn einen Buben sexuell missbraucht. Und diese alte Geschichte wurde zu der Zeit wieder aufgewärmt, als Schorn vor der Ernennung zum Bischof stand. Obwohl Brenner mit der Aufdeckung dieses Falls beauftragt wurde, wird am Ende der Geschichte die Wahrheit nicht geklärt. Der betroffene Junge von damals wurde nämlich nach dem Anfang der Fahndung ermordet und zerstückelt aufgefunden. Der Täter wurde gestellt und hat „Selbstmord begangen“, aber der wirkliche Verbrecher der Geschichte, Monsignore Schorn entkam der Bestrafung, weil seine Tat nicht nachgewiesen werden konnte. Dementsprechend wurde die Gerechtigkeit „im Kleinen wieder hergestellt, die Aufklärung im Großen aber verweigert.“¹²⁰ Der Dialog zwischen Brenner und einer Apothekerin problematisiert den Schluss der Fahndung: „«Und was wird aus dem Schorn?» «Bischof», hat der Brenner müde gesagt.“ (S, S. 221.) Dieses Ende entspricht dem in der Fachliteratur erörterten Phänomen, dass die großen Verbrecher, wie im wirklichen Leben, selten erwischt werden können. Die Ironie und die starke

119 Vgl. Ritz, S. 159.

120 Mellacher, Karl (2004): Ordnung schaffen in eine brüchige Welt. Zum Kriminalroman im Oberstufenunterricht. In: Aspetsberger, Friedbert/Strigl, Daniela (Hrsg) (2004): Ich kannte den Mörder wusste nur nicht wer er war. Zum Kriminalroman der Gegenwart. Innsbruck: StudienVerlag, S. 98-115. hier S. 115.

Gesellschaftskritik bestehen darin, dass eine Person mit verbrecherischem Vorleben ein hohes kirchliches Amt bekleiden kann.

Das Ende des Romans *Der Brenner und der liebe Gott* steht der Realität nahe und stellt die gleiche Situation wie in *Silentium!* dar, denn die Person, die hinter dem Verbrechen steckt und die Fäden zieht, kann nicht gestellt werden:

Du wirst sagen, der Brenner hätte ruhig die Bauma-
fia aufblättern dürfen, damit auch einmal die Großen
drankommen. Aber was hätte er schon ausrichten
können? Der Stachl und der Kressdorf waren tot,
alles, was eventuell noch zum Vorschein gekommen
wäre, hätte man den beiden in die Schuhe geschoben.
(BulG, S. 214.)

Der unangenehme Nachgeschmack wird auch dadurch noch verstärkt, dass Brenner zwar die Macht hätte, den Verbrecher vor Gericht zu stellen, jedoch sieht der Detektiv jede Bemühung als sinnlos, da er aus eigener Erfahrung genau weiß, wie die Justiz funktioniert. Ironisch ist aber die Situation, dass eben die Person, die im Dienste der Gerechtigkeit steht, die Aufdeckung der vollen Wahrheit für vergeblich hält. Infolgedessen kann der Leser sich die Frage stellen, ob wahre Gerechtigkeit wirklich geübt werden kann, oder ob das nur eine Illusion ist.

Ähnlich sieht der Schluss im Roman *Wie die Tiere* aus, in dem einer der Täter ein Hund war. Der im Hintergrund arbeitende Architekt, der auch für einen Mord verantwortlich ist, büßt mit seinem Leben, als ihn das Rotorblatt eines Hubschraubers enthaupetet. Hier können aber auch die ethischen Fragen in Betracht gezogen werden, ob eine Mordtat bei Tieren zu bestrafen ist.

In den anderen Romanen erhalten die Täter zwar ihre Strafen, der Leser kann trotzdem das Gefühl haben, dass die Gerechtigkeit nicht gesiegt hat. In *Der Knochenmann* wird der

Mörder zur Gefängnisstrafe verurteilt, über seinen Zustand berichtet sein Sohn jedoch folgendes: „Er wird ordentlich behandelt im Gefängnis und darf auch ein bißchen in der Küche helfen.“ (K, S. 147.) Komisch ist dabei die Tatsache, dass die Person, die Menschenknochen mit einer Knochenmehlmaschine in seiner Hendlstation gemahlen hat, in der Küche helfen darf. Im Gegensatz zu dem Sohn des Täters kann sich der Leser wegen seiner Taten nicht über sein Wohlbefinden freuen.

Viel mehr Mitleid kann aber der Leser für Brenner aufbringen. Nach der erfolgreichen Aufdeckung eines Falles bekommt er keine Belohnung, sondern er wird auf eine gewisse Weise bestraft. Ihm passiert immer etwas Schlechtes zum Schluss: in *Komm, süßer Tod* wurde er als Rettungsfahrer entlassen, in *Der Knochenmann* verliert er einen Finger, in *Silentium!* erleidet er Verbrennungen durch heißes Wasser und in *Wie die Tiere* erhielt er nicht die gewünschte Frühpension. „Weil natürlich Ironie des Schicksals“: Das Gute muss sich am Ende mit dem moralischen Sieg begnügen.

5. Fazit, Ergebnisse

Die Kriminalromane von Wolf Haas weisen die in der Fachliteratur erwähnte Tendenz auf, dass Kriminalromane und Autoren von heute mit der Tradition der Kriminalliteratur und mit ihren strengen Regeln brechen. Dazu tragen Haas' charakteristischer Erzählstil und die kennzeichnende Gestaltung der Texte bei, in denen Ironie als Mittel der Distanzierung eine wichtige Rolle spielt. Anhand der oben durchgeführten Analyse konnte mithilfe ausgewählter Textstellen gezeigt werden, wie Ironie im Plot und in den Situationen, beim Erzähler, bei den Figuren und beim Schluss erscheint.

In Bezug auf den Plot und die Situationen kann man sehen, dass Ironie bei der Textgestaltung eine wichtige Rolle spielt, es werden nämlich solche Probleme und Phänomene aus unserem Alltagsleben angeführt, die den Leser zum Nachdenken und zur Reflexion anregen. Die Probleme und Phänomene werden auf den Kopf gestellt, und wirken durch die erfolgreiche Interpretation des Kontextes und der Inkongruenzen zwischen der Realität und der Geschichte ironisch. Es ist wichtig zu betonen, dass diese ironischen Situationen sich auf den gesamten Text ausdehnen und dabei eine textkonstituierende Funktion erfüllen.

Der auktoriale Erzähler verfügt über eine dominierende Rolle in den Romanen, da die Erzählerrede die überwiegende Mehrheit der Texte einnimmt. Im Falle seiner Charakterisierung ist es am wichtigsten zu erwähnen, dass er mit seinen ergänzenden Kommentaren und Meinungen über die Geschehnisse den Lesern beim Textverstehen hilft und gleichzeitig Phänomene aus unserem Leben beleuchtet, die bei der Interpretation helfen können. Mit den aus Angst tabuisierten Phänomenen setzt er sich auf spielerische Weise auseinander, wobei die ironisierende Erzählweise zur Milderung der Grausamkeiten beitragen kann. Indem er über den Selbstmord reflektiert oder die Landschaft durch die Perspektive eines abgeschnittenen Kopfes beschreibt, benutzt er die Explizitheit dieser Ereignisse, um einen wirksamen Weg zur Ironie zu finden. Überdies kompensiert er das entsetzliche Geschehnis mit seitenlangen harmonischen Naturbeschreibungen, wodurch das Zusammenwirken der zwei gegensätzlichen Pole, was Ironie auslöst, das ästhetische Niveau des Textes erhöht. Beim ästhetischen Status ist es auch wichtig, dass die Leser vom Erzähler direkt angesprochen werden. Durch die verschiedenen Formen der Adressierung, die immer wiederholt werden und die ironisierende Erzählweise verstärken, und die Grundlage des Vertrauens zwischen Erzähler und Leser schaffen, erhalten die Texte ihren besonderen Charakter.

Im Falle des Protagonisten steht der Erzähler wieder im Vordergrund, da sowohl die Beschreibungen seiner Persönlichkeit und seines Aussehens als auch die Kommentare des Erzählers die ganze Figur von Brenner ironisch machen: Der Detektiv, der über die zur Aufdeckung eines Kriminalfalles nötigen Eigenschaften nicht verfügt, versucht seine Aufträge durch seine Intuition und mithilfe seines Unbewussten zu lösen. Darüber hinaus sehen wir, dass nicht alle Figuren der Romane ironisch dargestellt werden, sondern Ironie entwickelt sich aus den Interaktionen und Gesprächen zwischen ihnen, wie z.B. Brenner und René in *Silentium!* über die bestmögliche Entscheidung in Bezug auf das Schicksal des Täters oder die Rolle der Mutter, mit ihrem Wohlwollen, die Unausgeglichenheit der traurigen Situationen auf ironische Weise zu beheben.

Am Ende der Handlung geht die Ironie des Schicksals in Erfüllung, als das Böse der gerechten Strafe entgeht, aber das Gute seine Belohnung nicht erhält. Die Lesererwartungen in Bezug auf den Schluss werden ausgenutzt und so werden die Leser enttäuscht, weil die Ordnung in der Welt nur teilweise wiederhergestellt wurde.

Anhand der durchgeführten Analyse der Kriminalromane von Wolf Haas kann festgestellt werden, dass Ironie als ein Kennzeichen der Texte verstanden werden kann, weil sie eine ausschlaggebende Rolle bei der Textgestaltung spielt, demgemäß eine textkonstituierende Funktion erfüllt, und gleichzeitig den Texten ihr charakteristisches Merkmal verleiht, indem sie auch deren ästhetisches Niveau erhöht. Den Erfolg der Wirkung von Ironie zeigt die Beliebtheit der Brenner-Romane und eben in dieser Ironie besteht der Reiz der Texte, der das Publikum immer wieder zum Lesen des neuesten Falles von Brenner anregt.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Haas, Wolf (2003): Auferstehung der Toten. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Haas, Wolf (1997): Der Knochenmann. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Haas, Wolf (2003): Komm, süßer Tod. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Haas, Wolf (2003): Silentium! 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Haas, Wolf (2003): Wie die Tiere. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Haas, Wolf (2003): Das ewige Leben. 4. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Haas, Wolf (2019): Der Brenner und der liebe Gott. 7. Aufl. München: dtv Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Haas, Wolf (2014): Brennerova. 1. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

Sekundärliteratur

- „Aber das Zentrale ist die Komik“. Interview mit Krimiautor Wolf Haas. In: Wiener Zeitung, 24.10.2013, <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/reflexionen/zeitgenossen/582770-Wolf-Haas-Aber-das-Zentrale-ist-die-Komik.html> [zuletzt gesehen am 15.11.2022]
- Amann, Klaus/ Hackl, Wolfgang (Hrsg.) (2016): Satire – Ironie – Parodie. Aspekte des Komischen in der deutschen Sprache und Literatur. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft.

- Innsbruck: Innsbruck UP. (=Germanistische Reihe 85). In: *Journal of Austrian Studies*. Heft 3-4. (2017). S. 148-151.
- Beck, Sandra (2017): *Narratologische Ermittlungen. Muster detektorischen Erzählens in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bode, Christoph (2011): *Der Roman*. 2. Aufl. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag.
- Der Mann hinter... Wolf Haas. In: *Der Tagesspiegel*, 27.02.2006, <https://www.tagesspiegel.de/zeitung/der-mann-hinter-wolf-haas/688596.html> [zuletzt gesehen am 29.04.2021]
- Düwell, Susanne/ Bartl, Andrea/ Hamann, Christof/ Ruf, Oliver (Hrsg.) (2018): *Handbuch Kriminalliteratur: Theorien – Geschichte – Medien*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Kerekes, Gábor: (Un)Sinn im (Un)Sinn: Wolf Haas' Umgang mit der Erzählsituation. In: Knafl, Arnlauf (Hrsg.) (2017): *Sinn. Unsinn. Wahnsinn: Beispiele zur österreichischen Kulturgeschichte*. Wien: Praesens Verlag. S.229-243.
- Liessmann, Konrad Paul (2004): *Der Begriff des Verbrechens in der Gesellschaft und im Kriminalroman*. In: Aspetsberger, Friedbert/Strigl, Daniela (Hrsg.) (2004): *Ich kannte den Mörder wusste nur nicht wer er war. Zum Kriminalroman der Gegenwart*. Innsbruck: StudienVerlag. S. 67-82.
- Lanius, Karima (2021): *Ironie: Eine Spielart der Satire*. In: Zocco, Gianna (Hrsg.) (2021): *The Rhetoric of Topics and Forms*. 4. Aufl. Berlin/New York: de Gruyter. S. 415-426.
- Martens, Gunther (2006): „Aber wenn du von einem Berg springst, ist es wieder umgekehrt.“ Zur Erzählerprofilierung in den Meta-Krimis von Wolf Haas. In: *Modern Austrian Literature*. Heft 1. S. 65-80.
- Mellacher, Karl (2004): *Ordnung schaffen in eine brüchige Welt. Zum Kriminalroman im Oberstufenunterricht*. In: Aspetsberger, Friedbert/Strigl, Daniela (Hrsg.) (2004): *Ich kannte den*

- Mörder wusste nur nicht wer er war. Zum Kriminalroman der Gegenwart. Innsbruck: StudienVerlag. S. 98-115.
- Miklós, Ágnes Kata (2018): A nyolc fogaskerek esete. A detektív-történetek mechanizmusa. Budapest: Napvilág kiadó.
- Nindl, Sigrid (2010): Wolf Haas und sein kriminalliterarisches Sprachexperiment. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Nusser, Peter (2009): Der Kriminalroman. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Papiór, Jan (1979): Die Ironie in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts. Poznan: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Plener, Peter: Der Tor und der Knochenmann. Über die Kriminalromane von Wolf Haas. In: Knöfler, Markus/ Plener, Peter/ Zalán, Péter (Hrsg.) (2000): Die Lebenden und die Toten. Beiträge zur österreichischen Gegenwartsliteratur. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (=Budapester Beiträge zur Germanistik 35), S. 211–227.
- Prestin, Elke (2000): Ironie in Printmedien. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag. (=DUV: Sprachwissenschaft. Psycholinguistische Studien)
- Ritz, Szilvia (2018): Der Reiz der Beschränktheit. Die Umwandlung der Struktur des klassischen Kriminalromans bei Wolf Haas. In: Bombitz, Attila/ Jacob, Joachim (Hrsg.) (2018): Literarischer Text und Kontext. Ein Buch für Károly Csúri. Wien: Praesens Verlag. S. 153-167.
- Schuh, Franz: Hinein in den Kanon mit ihm! Plädoyer für das Niedrige und das Erhabene, für den Kulturkampf und für Wolf Haas. In: Kolik. Zeitschrift für Literatur, 18 (2002) S. 19ff.
- Stojanovic, Dragan (1991): Ironie und Bedeutung. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang. (= Bochumer Schriften zur deutschen Literatur 21).

- Vormweg, Heinrich: Detektiven auf der Spur. Eine kritische Revue neuer Kriminalromane. In: Vogt, Jochen (Hrsg.) (1971): Der Kriminalroman I. München: Wilhelm Fink Verlag. S. 300-307.
- Walser, Martin (1996): Selbstbewußtsein und Ironie. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Warum lieben wir Krimis? Wolf Haas im Interview mit Peter Kümmel und Sabine Rückert. In: Die Zeit, 19.03.2015, <http://www.zeit.de/2015/12/wolf-haas-autor-krimi-boom> [zuletzt gesehen am 15.11.2022]
- Schmidt-Dengler, Wendelin (2012): Bruchlinien II. Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1990 bis 2008. Salzburg/Wien: Residenz Verlag.

RÉKA MEDE

Aspekte der Migrationsliteratur im Roman *Im Verborgenen* von Ljuba Arnautović

<https://doi.org/10.14232/usz.agi.2024.4.2>

BETREUER: DR. HABIL. ATTILA BOMBITZ

1. Einleitung

In den letzten Jahren wird immer mehr über die Themen Sprachwechsel, Hybridität, generationsübergreifende kulturelle Identität im engen Zusammenhang mit der Erinnerung an die kollektive Vergangenheit und Opfernarrative, vor allem in der österreichischen Gegenwartsliteratur, geschrieben. Die Frage, warum eben in Österreich, beantwortet Günther Stocker in seinem Aufsatz *Osteuropäische Migrationsliteratur in Österreich* ausführlich und präzise. Stocker weist zu Beginn seines Aufsatzes darauf hin, dass die Länder aus Mittel- und Osteuropa, in der modernen österreichischen Literatur lange Zeit nicht erwähnt waren. Zu dieser Zeit war es für die Autoren der modernen österreichischen Literatur eher charakteristisch, dass sie sich auf das eigene Land konzentriert haben.¹ Literaturkritiker und Wissenschaftler, wie Franz Haas oder Karl-Markus Gauß haben sich zu diesem Thema geäußert: Haas meinte, dass die österreichische Literatur zu wenig

1 Stocker, Günther (2009): Neue Perspektiven. Osteuropäische Migrationsliteratur in Österreich. In: *LebensSpuren: Begegnung der Kulturen*. Wien: Österreichisches Bibliothekwerk, S. 1-8., hier S. 1, <https://www.yumpu.com/de/document/read/21597515/neue-perspektiven-osteuropaische-lebensspuren> (zuletzt gesehen am: 02.05.2024)

von der Welt beinhalte.² Gauß begründet diesen Mangel nicht nur damit, dass es zu viel auf Österreich konzentriert wird, sondern auch damit, dass der Osten – im Gegensatz zum Westen, der als Symbol für den Fortschritt im kollektiven Gedächtnis lebt – als Symbol für den Rücktritt gehalten wird: „(...) was aus dem Osten kommt, gilt auf dem Kontinent in Schiefelage für nichtig, uninteressant, vergessenswert.“³ Stocker beweist seine Einstellung und stellt diese Haltung mit einem Beispiel eines sozialdemokratischen Politikers dar, der gemeint hat, dass er lieber drei Tage in New York, als drei Wochen in Kroatien verbringen würde.⁴ Diese Aussage widerspiegelt die derzeitige allgemeine Beurteilung des Ostens im Gegensatz zum Westen, die sich auch in der Literatur gezeigt hat. Von einigen Ausnahmen abgesehen lässt es sich feststellen, dass Mittel- und Osteuropa im Rahmen der österreichischen Gegenwartsliteratur für eine längere Zeitperiode unberührt geblieben ist. Erst ab dem 21. Jahrhundert erschienen Texte der österreichischen Literatur, die sich mit den östlichen Nachbarländern beschäftigen, schreibt Stocker, und erwähnt dabei zwei konkrete Beispiele von Vladimir Vertlib und Dimitré Dinev, die die ersten Schritte getan haben, um die Migrationsliteratur in Österreich bekannt zu machen.⁵ Obwohl Österreich in enger

2 Vgl. Haas, Franz (2003): Österreichischer Solipsismus. In: Haas, Franz / Schlösser, Hermann / Zeyringer, Klaus: Blicke von außen. Österreichische Literatur im internationalen Kontext. Innsbruck: Haymon, S. 38-41., hier S. 1.

3 Vgl. auch Gauß, Karl-Markus (1998): Nicht nur schmachvoll, sondern auch dumm. In: Literatur und Kritik, Nr. 323/324, S. 3-4., hier S. 4.

4 4 Stocker, Günther (2009): Neue Perspektiven. Osteuropäische Migrationsliteratur in Österreich. In: LebensSpuren: Begegnung der Kulturen. Wien: Österreichisches Bibliothekswerk, S. 1-8., hier S. 2, <https://www.yumpu.com/de/document/read/21597515/neue-perspektiven-osteuropaische-lebensspuren> (zuletzt gesehen am: 02.05.2024)

5 Vgl. dazu auch Vlasta, Sandra (2008): Mit Engelszungen und Bilderspuren ein neues Selbstverständnis erzählen. Ein Vergleich deutsch- und englischsprachiger Literatur im Kontext von Migration. Diss. Phil. Wien, S. 43.

historischer und geographischer Verbindung mit den Ländern Mittel- und Osteuropas stand, konnte man das in der Literatur lange nicht merken, bemerkt Stocker und macht auf den Unterschied zwischen Deutschland und Österreich aufmerksam:

Österreich hat hier [im Gegensatz zu Europa, wo die Migrationsliteratur schon seit den 80er Jahren präsent ist] die landesübliche Verspätung. Doch seit dem Auftritt von Vertlib und Dinev gibt es auch hierzulande ein größeres Interesse für die Literatur von Autoren mit Migrationshintergrund, wie etwa Anna Kim, Julya Rabinowich, Hamid Sadr oder Michael Stavaric.⁶

Stocker prüft die Beziehung der über Migrationserfahrung verfügenden Autoren zu Europa und geht darauf ein, was für eine Wirkung sie auf die europäische Geschichtsauffassung ausgeübt haben.

Autoren mit Migrationserfahrung haben einen anderen Blick auf die Geschichte Europas, bringen ein anderes kulturelles Gedächtnis, andere Erinnerungsorte – lieu de mémoire – und Zeitmarken in die österreichische Literatur und damit in die österreichische Öffentlichkeit ein.⁷

6 Stocker, Günther (2009): Neue Perspektiven. Osteuropäische Migrationsliteratur in Österreich. In: LebensSpuren: Begegnung der Kulturen. Wien: Österreichisches Bibliothekwerk, S. 1-8., hier S. 3, <https://www.yumpu.com/de/document/read/21597515/neue-perspektiven-osteuropaische-lebensspuren> (zuletzt gesehen am: 02.05.2024)

7 Stocker, Günther (2009): Neue Perspektiven. Osteuropäische Migrationsliteratur in Österreich. In: LebensSpuren: Begegnung der Kulturen. Wien: Österreichisches Bibliothekwerk, S. 1-8., hier S. 3, <https://www.yumpu.com/de/document/read/21597515/neue-perspektiven-osteuropaische-lebensspuren> (zuletzt gesehen am: 02.05.2024)

Von Stockers Aufsatz inspiriert, gehe ich in meiner Arbeit der Frage nach, was für eine Wirkung die Migrationserfahrung auf die Autoren der modernen österreichischen Migrationsliteratur ausgeübt hat.

2. Aspekte der Migrationsliteratur

In diesem Kapitel nehme ich vier Aspekte unter die Lupe, die eine Wirkung auf die Autoren haben konnten und die aus der Sicht des von mir analysierten Romans der Migrationsliteratur wichtig sind. Alle hier ausgeführten Aspekte sind für die Romane, die in diesem Kontext der österreichischen Gegenwartsliteratur gehören, charakteristisch. Als weitere repräsentative Beispiele können Autoren, wie Maja Haderlap, Barbi Marković oder Marko Dinić erwähnt werden.

Die in diesem Abschnitt definierten Begriffe werden im Späteren als Aspekte der Analyse dienen, indem ich ihre Erscheinungsformen mit konkreten Beispielen aus dem Roman *Im Verborgenen* (2018) von Ljuba Arnautović veranschauliche. Die vier Aspekte sind die sprachliche Hybridität und der Sprachwechsel, die kollektive Identität, die Erinnerung an die Vergangenheit und die Frage der Opfer und Helden. Die literaturwissenschaftliche Grundlage der Begriffe bieten die fachspezifischen Arbeiten von Helmut Glück, Volker Hinnenkamp, Hajnalka Nagy und Aleida Assmann.

Die augenfälligste Wirkung des Umziehens in ein anderes Land ist die Veränderung des Sprachgebrauchs. Aus der Sicht der Sprachverwendung in Verbindung mit der Migrationserfahrung sind zwei Begriffe zu erwähnen und voneinander zu unterscheiden. Der erste ist der Sprachwechsel oder Sprachverlust im Falle

der Migrationsbedingten, der von Helmut Glück thematisiert wird:

Sprachwechsel (auch: Sprachverlust) ist ein Übergang einer Sprachgemeinschaft bzw. eines Individuums von einer Sprache A zu einer Sprache B (...). Langdauernder Aufenthalt führt schließlich zu[m] Sprachwechsel, das heißt, die S2 [zweite Sprache] wird zur S1 [ersten Sprache] (...). Bei migrationsbedingten ist der Sprachwechsel eine Übergangsphase von 2–3 Generationen die Regel, die häufig charakterisiert ist durch Bilingualismus, vielfältige Bemühungen um Spracherhalt und Orientierung der nachwachsenden Generation auf die (...) „eigentliche“ Heimat- bzw. Muttersprache.⁸

Der Sprachwechsel gilt als ein generationsübergreifender Prozess und er ist vor allem im Falle der nachfolgenden Generationen stark von Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen geprägt. Er steht im engen Zusammenhang mit der sprachlichen Hybridität, die als der zweite wichtige Begriff dient, der in Verbindung mit der Sprachverwendung zu erwähnen ist. Volker Hinnenkamp definiert die sprachliche Hybridität und das polykulturelle Selbstverständnis als eine postmoderne Abgrenzung der Sprachen und der Nationen.⁹ Hinnenkamp sagt, dass die Hybridität im Gegensatz zum Reinheitsgebot steht. Er nimmt an, dass der Verzicht auf die Reinheit nicht mit Schwäche oder Hilflosigkeit begründet werden

8 Glück, Helmut (Hrsg.) (2000): Sprachwechsel. In: Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 659.

9 Hinnenkamp, Volker (2010): Sprachliche Hybridität, polykulturelle Selbstverständnisse und „Parallelgesellschaft“. In: Hentges, Gurdun / Hinnenkamp, Volker/ Zwengel, Almut (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion: Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. 2. aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 231-254., hier S. 231.

soll, sondern eher mit dem expliziten und impliziten Selbstverständnis. Unter dem expliziten Selbstverständnis versteht Hinzenkamp zum Beispiel die Aussagen, Bewertungen und Urteile, in denen sich die Hybridität zeigt, beispielsweise in Form eines fremden Wortes im deutschsprachigen Text. Dagegen kann das implizite Selbstverständnis nur zwischen den Zeilen, in Handlungen und im Verhalten wahrgenommen werden. Der grundlegende Unterschied zwischen dem Sprachwechsel und der sprachlichen Hybridität zeigt sich also in der Art und Weise der Sprachverwendung. Während man im Falle des Sprachwechsels von einem ganzheitlichen Wechsel redet, der über Generationen zieht, geht es bei der hybriden Sprachverwendung darum, Elemente aus fremden Sprachen und Kulturen in den Äußerungen explizit oder implizit einzubauen.¹⁰

Der zweite Aspekt meiner Analyse ist die kollektive Identität. Aleida Assmann setzt sich mit dem Problem der Identität aus kulturwissenschaftlicher Sicht auseinander und dabei geht sie auf die kollektive Identität und deren drei Kulturmodelle ein. Für Assmann ist die Einstellung des Individuums zu einer Gruppe, Symbolsystem oder Programm das Wichtigste. Nach ihr ist das Entscheidende, ob das Individuum sich zu einer Gruppe zugehörig oder nicht zugehörig fühlt:

Kollektive Identitäten sind Diskursformationen; sie stehen und fallen mit jenen Symbolsystemen, über die sich die Träger einer Kultur als zugehörig definieren und identifizieren. (...) Kulturen stellen Identitäts-offerten dar, sie entwickeln Programme, die Individuen als Zugehörige zu einer bestimmten Gruppe erkennbar machen.¹¹

10 Ebd. S. 231.

11 Assmann, Aleida (1992): Zum Problem der Identität aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Lindner, Rolf (Hrsg.): Die Wiederkehr des

Nach dem oberen Beispiel gibt es zahlreiche Identitätsangebote und jeder kann sich entscheiden, welcher man sich zugehörig fühlt. Assmann unterscheidet drei Kulturmodelle der kollektiven Identität: egalitäre Identität, hegemoniale Identität und minoritäre Identität. Egalitäre Identitäten entstehen in Gesellschaften, die keinen Staat besitzen und sind „auf das Verbot der Ungleichheit gegründet.“¹² Assmann argumentiert mit Hilfe der Untersuchung von Pierre Clusters, der diese Gesellschaften auch *Gesellschaften der Kennzeichnung* nennt, da sie in der Regel ein Zeichen am Körper tragen, um ihre Identität und Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu zeigen. Aus dieser Untersuchung kommt auch hervor, dass diese Gesellschaften so organisiert sind, dass die Hierarchiebildung nicht möglich ist. „Das Ungleichheitsverbot wird durch das Gleichheitsgebot erreicht. Gleichheit [...] wird durch kulturelle Normierungen erreicht, die gesellschaftlich reproduziert werden müssen.“¹³ Hegemoniale Identitäten, die nach dem Prinzip der Ungleichheit entstanden sind, stehen im Gegensatz zu den oben erwähnten egalitären Identitäten, weil sie Staat und Schrift haben. Assmann erklärt, dass es in diesen Gesellschaften eine kleine Elitegruppe gibt, die Zugang zum symbolischen Kapital der Kultur hat, der sich in der Verwendung von Schrift manifestiert. Durch diese Elitegruppe wird die ganze Gesellschaft repräsentiert. Das dritte Modell der kollektiven Identität ist die minoritäre Identität, bei der die programmatische Ausgrenzung des Anderen in die Grundstruktur des Selbstbildes eingeht. „Dank ihrer scharfen Grenzen ist es dieser kollektiven Identität möglich, in einer minoritären Situation des forcierten Kulturkontakts und also in einer als fremd oder feindlich erfahrenen Umwelt als Gruppe zu

Regionalen: über neue Formen kultureller Identität. Frankfurt/Main: Campus-Verlag, S. 13-35., hier S. 16. <http://www.ethnomusicscape.de/clabalit-pdf/assmanna94.pdf> (zuletzt gesehen am: 02.05.2024)

12 Ebd., S. 17.

13 Ebd., S. 17-18.

überleben.“¹⁴ Minoritäre Identität ist für Minderheiten charakteristisch, weil sie in einer fremden Umwelt dem Assimilationsdruck widerstehen. Nach Assmann gehört die nationale Identität auch zur kollektiven Identität, wobei sie nicht als Kulturmodell dient. Das begründet sie folgenderweise:

Diese nationale ist eine kollektive Identität in dem Sinne, dass sie die Besonderungsaspekte der Individuen nivelliert und das Gemeinsame, ihren Zugehörigkeitsaspekt, stärkt. [...] Die [...] kollektive Identität beruht auf der Bindung an gemeinsame Wertüberzeugungen, der Erinnerung an eine gemeinsame Geschichte und der Orientierung auf gemeinsame Ziele.¹⁵

Das obere Zitat reflektiert neben den Aspekten, aufgrund deren die nationale Identität zur Gruppe der kollektiven Identität gehört, auch auf die Verbindung der kollektiven Identität und der gemeinsamen Geschichte.

Die Erinnerung an die eigene oder kollektive Geschichte ist ein weiterer Aspekt meiner Analyse. Die Erinnerung an die eigene Geschichte ist in allen Fällen individuell und kann mithilfe von Familiengeschichten oder Tagebuchbeiträgen weitergegeben werden. Von Assmann wird der Zusammenhang der nationalen Identität, der kollektiven Geschichte des Nationalstaates und des Opferseins auf folgende Weise beschrieben:

Teilhabe an dieser [nationalen] Identität und die Verpflichtung auf bestimmte Werte ist es, die den Menschen zum Bürger [des Nationalstaates] und im

14 Ebd. S. 21.

15 Ebd., S. 22.

Kriegsfall den Bürger zum Soldaten macht, denn die paradigmatische Form der Teilhabe an dieser kollektiven Identität ist die Opferbereitschaft.¹⁶

Die Geschichte eines Nationalstaates wird hauptsächlich durch Kriege geschrieben, und sie fordert, wie Assmann erörtert, eine gewisse Opferbereitschaft.

Aus der Sicht meiner Arbeit ist das Opfersein der letzte wichtige Aspekt. Hajnalka Nagy beschäftigt sich mit der Opfernarrative in Österreich. Sie weist darauf hin, dass das kollektive Gedächtnis national gedacht ist, wird aber immer heterogener. In Österreich geht man auf eine besondere Art und Weise mit den Opfern um, weil Österreich „zum ersten Opfer des nationalsozialistischen Deutschlands“¹⁷ im Gründungsmythos der Zweiten Republik erklärt wurde. Sie bezieht sich unter anderen auf Aleida Assmann, und sagt, dass durch Selbstviktimisierung Schuld und (Mit-)Täterschaft externalisiert werden können, was zur Verharmlosung von verübtem Verbrechen und zu Opferkonkurrenzen führt.¹⁸ Assmann nimmt in der von Nagy erwähnten Arbeit Bezug auf Sabrow, der meint, dass in der heutigen Geschichtskultur das Opfer anstatt des Helden im Mittelpunkt steht, und erklärt den Unterschied zwischen dem Diskurs der Heroisierung und dem Diskurs der Viktimisierung:

Während der Held selbstbestimmt nach seinen eigenen Werten handelt, ist das Opfer von der Sinnlosigkeit

16 Ebd., S. 23.

17 Nagy, Hajnalka (2020): Die Geschichte des/der Anderen: Zum Umgang mit dem österreichischen Täter-Opfer-Gedächtnis bei Maja Haderlap und Hamid Sadr. In: Binder, Eva / Diem, Christof / Finkelstein, Miriam / Klettenhammer, Sieglinde / Mertz-Baumgartner, Birgit / Milošević, Marijana / Pröll, Julia (Hrsg.): Opfernarrative in transnationalen Kontexten. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 73-91., hier S. 73.

18 Assmann in Nagy, S. 73.

des Leidens gezeichnet. Die entscheidenden Merkmale sind Subjektstatus, Selbstbestimmung und Aktivität auf der einen Seite und Objektstatus, Fremdbestimmung und Passivität auf der anderen.¹⁹

Die oben ausgeführten Begriffe sind Merkmale der Migrationsliteratur und bilden einen Zusammenhang zwischen den meisten Romanen der österreichischen Migrationsliteratur. So sind sie auch im Roman *Im Verborgenen* von Ljuba Arnautović zu erkennen, den ich im Weiteren mit Hilfe der oben dargestellten Schwerpunkte analysieren werde.

3. Ljuba Arnautović: *Im Verborgenen* (2018)

Ljuba Arnautović wurde im Jahre 1954 in Kursk, in der damaligen Sowjetunion geboren. Nach vielen Jahren von Umzügen in verschiedenen Ländern, lässt sich die Autorin in Wien nieder. Im Jahre 2010 absolvierte sie die „Leondinger Akademie für Literatur“. Dies waren ihre ersten Schritte in Richtung Literatur. Der Debütroman *Im Verborgenen* wurde zum ersten großen Erfolg der Autorin. Die Besonderheit des Werkes ist, dass es auf Erinnerungen basiert, und es wird oft in der Zeit hin- und hergesprungen, damit mehrere Figuren aus verschiedenen Generationen dargestellt werden können. Wichtig ist zu erwähnen, dass der Roman die Erinnerungen der Großmutter der Autorin darstellt und ist mit Auszügen aus Originaldokumenten geschmückt. Wobei Arnautović hervorhebt, dass die Handlung „keine strenge

19 Assmann in Nagy, S. 73. Vgl. auch: Assmann, Aleida (2013): Transnationale Perspektiven. In: Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur: Eine Intervention. München: C. H. Beck, S. 142-180.

Wiedergabe realer Personen, Orte, Zeitabläufe und Ereignisse²⁰ ist. Der Roman umfasst 192 Seiten und 31 Kapitel. Dazwischen kann man Kapitel finden, in denen es um die Hauptfigur, Eva, um ihre Eltern und Geschwister, ihren ersten und zweiten Mann geht, und mehrere Kapitel, die ihre Söhne vorstellen. Manche weiteren Kapitel beschäftigen sich mit Walter, dem späteren U-Boot und Geliebten der Hauptfigur und seiner Herkunft. So wird die jeweilige gegenwärtige Situation der Hauptfigur erklärt und untermauert. Dass der Titel eine besondere Rolle spielt, führt die Autorin in einem Interview aus, in dem sie sagt, „Im Verborgenen“ beziehe sich einerseits auf das Versteck, wo ihre U-Boote heimlich für längere oder kürzere Zeitperiode gelebt haben. Die U-Boote waren Juden, die während der nationalsozialistischen Diktatur von der Deportation bedroht und darüber hinaus versteckt waren. Die Hauptfigur des Romans hat nämlich U-Boote in ihrer Dienstwohnung versteckt. Andererseits bezieht sich der Titel „darauf, wie sie [Eva] in dieser Zeit agieren musste. Sie musste verschweigen, wer sie eigentlich war. Das hatte seine Gründe: Ihre Söhne waren in Moskau im Exil. Und als alles bekannt wurde, gab es Menschen, die damit nicht umgehen konnten.“²¹ Ihre Söhne wurden wegen ihrer politischen Aktivität in die Sowjetunion gebracht, um sie in Sicherheit vor den Folgen des Krieges zu bringen. Damals hat sie nicht gedacht, dass sie dank dieser Entscheidung einen ihrer Söhne nie wiedersehen wird. Der Roman erzählt über das Leben einer Frau, die trotz aller Schwierigkeiten durchgehalten hat und dadurch zur Heldin geworden ist.

20 Arnautovic, Ljuba (2018): Im Verborgenen. Wien: Picus Verlag, S. 193.

21 Gaugl, Anja: Autorin Ljuba Arnautović: „Meine Großmutter war eine Heldin“, https://www.meinbezirk.at/ottakring/c-lokales/autorin-ljubarnautovic-meine-grossmutter-war-eine-heldin_a2414559 (zuletzt gesehen am: 02.05.2024)

3.1. Pressestimmen

Für ihr Romandebüt wurde die Autorin mit mehreren Preisen geehrt und in mehreren Rezensionen gelobt. Die Jury des Österreichischen Buchpreises und den Roman lobenden Rezensionen sprechen an mehreren Stellen dieselben Themen und Charakteristika an. Sie sind sich darüber einig, dass es sich im Werk um ein Thema handelt, das ganze Kollektiven von Menschen betrifft. Der Roman stellt die historische und politische Situation des 20. Jahrhunderts auf eine Weise dar, dass man auch ohne historisches Vorwissen das Buch lesen und verstehen kann. Mathias Ziegler hat diese Eigenschaft des Textes passend zusammengefasst:

Arnautović malt ein anschauliches Bild vor allem von der NS-Zeit und den Zuständen in der UdSSR. In gewisser Weise ist es auch eine Abrechnung der Autorin mit der alten Heimat. Und ein Stück Aufarbeitung der Historie ihrer neuen Heimat mit einer Geschichte, die sich in Teilen wohl tausendfach abgespielt haben mag.²²

Kirstin Breitenfellner weist daneben auf das geschichtliche Panorama hin, das die Autorin mit der Handlung entfaltet, und dass sie damit gleichzeitig „das Wiener Bevölkerungsgemisch aus slawischen Zuwanderern, Juden, Moslems und österreichischer Landbevölkerung [porträtiert]: den „Schmelztiegel“ von Nationalitäten, Kulturen und Religionen, aus dem eine so reichhaltige wie

22 Ziegler, Mathias (2018): Was der Krieg mit Menschen macht (1) Literatur – Was der Krieg mit Menschen macht – Wiener Zeitung Online (zuletzt gesehen am: 25.04.2024)

zukunftsweisende Kultur hervorging.“²³ Barbara Hoppe reflektiert zusätzlich auf die Konsequenzen des Kriegs: „Ljuba Arnautović führt in ihrem Debüt die Fäden vieler Familien zusammen. Familien, die in die unbarmherzigen Mahlwerke der Weltgeschichte geraten.“²⁴ Eine weitere Charakteristik, die von den meisten Rezensenten erwähnt wird, ist, dass der Text dank den eingebetteten Originaldokumenten die aktuellen politisch-historischen Situationen noch besser präsentiert, wobei man nie wissen kann, welche Teile des Textes außer der kursiv geschriebenen Originaltextauszüge Fiktion sind. Michaela Mottinger beschreibt den Roman „eindrücklich wie völlig unsentimental ein Stück Zeitgeschichte.“²⁵ Renata Schmidkunz zitiert in ihrer Rezension Heidemarie Uhl von der Akademie der Wissenschaften, die meint, dass die Spannung des Romans eben darin liegt, dass man nie wissen kann, was Fiktion und was die Wahrheit ist.²⁶ Was von allen Rezensenten, so auch von Kirstin Breitenfellner hervorgehoben wird, ist die charakteristische Erzählweise der Geschichte und die Sprache, in der sie geschrieben wurde:

Die eigentliche Leistung der Autorin besteht aber nicht im Auffinden dieser historischen Begebenheiten, aus denen man leicht einen Wälzer hätte stricken können, sondern in deren Aufbereitung – gekonnt

23 Breitenfellner, Kristin (2018): Abgeschafft aus Österreich – ein Wien-Porträt des 20. Jahrhunderts <http://www.literaturhaus.at/index.php?id=11992> (zuletzt gesehen am 20.01.2024.)

24 Hoppe, Barbara (2018): Eine stille Heldin <https://www.feuilletonscout.com/eine-stille-heldin/> (zuletzt gesehen am 02.05.2024)

25 Mottinger, Michaela (2018): Als man aus Österreich abgeschafft wurde <http://www.mottingers-meinung.at/?p=29453> (zuletzt gesehen am: 02.02.2024.)

26 Uhl Heidemarie in Schmidkunz, Renata (2018): Stiller NS-Widerstand zwischen Fakt und Fiktion „Im Verborgenen“ – Romanpräsentation von Ljuba Arnautović › Evangelische Kirche in Österreich (zuletzt gesehen am: 02.05.2024)

verschachtelt und wunderbar lakonisch erzählt, mit kräftigen Schlaglichtern auf der Essenz der Geschichte und mutigen Auslassungen, die einem nach Ende der Lektüre noch lange zu denken geben, sowie mit einer Distanz, die das Unfassbare kommensurabel macht, ohne es emotional auf Abstand zu halten.²⁷

Mathias Ziegler stimmt ihr zu und schreibt, dass die Geschichte „völlig unsentimental“²⁸ erzählt ist. Norbert Mappes-Neidek ergänzt diese Anmerkung mit einem weiteren Aspekt: „Die Enkelin schildert Evas Leben im Krieg und davor in klarer und gepflegter Sprache, ohne falsche Dramatik und ohne Heldenkult.“²⁹ Alle Rezensenten sind sich darin einig, dass Genofeva als Heldin betrachtet werden soll. Michaela Mottinger bewertet das Werk als „ein Roman über Mut, Empathie und Idealismus, er ist eine Hommage an alle, die an politischen Widerstand glauben, und diesen aktiv betreiben. (...) Beeindruckend, bemerkenswert.“³⁰ Kirstin Breitenfellner zitiert den Satz des Romans „Eva handelt.“ und meint Folgendes: „In diesem lapidaren Satz steckt die Essenz des Menschenbilds nicht nur des Textes, sondern auch seiner stillen Heldin.“³¹ Sie hebt weiter hervor, dass die Heldin den Mann

27 Breitenfellner, Kristin (2018): „Abgeschafft aus Österreich“ – ein Wien-Porträt des 20. Jahrhunderts <http://www.literaturhaus.at/index.php?id=11992> (zuletzt gesehen am 20.01.2024.)

28 Ziegler, Mathias (20218): Was der Krieg mit Menschen macht (1) Literatur – Was der Krieg mit Menschen macht – Wiener Zeitung Online (zuletzt gesehen am: 25.04.2024)

29 Mappes-Neidek, Norbert (2018): Eine Urwienerin namens Ljuba Arnautović

30 Mottinger, Michaela (2018): Als man aus Österreich „abgeschafft“ wurde. <http://www.mottingers-meinung.at/?p=29453> (zuletzt gesehen am: 02.02.2024.)

31 Breitenfellner, Kristin (2018): „Abgeschafft aus Österreich“ – ein Wien-Porträt des 20. Jahrhunderts <http://www.literaturhaus.at/index.php?id=11992> (zuletzt gesehen am 20.01.2024.)

mit jüdischen Wurzeln nicht aus Stolz der moralisch gerechten, sondern aus einer inneren Notwendigkeit in ihrer Wohnung versteckt hat. Barbara Hoppe denkt an dieser Stelle weiter und meint, Eva ist es immer gelungen „durch Mut und mit einer aufrechten Gesinnung durch die Geschicke der Zeit zu wandeln [...]. Stellvertretend für viele stille Heldinnen und Helden stellt sie uns die Frage: Wie hätten wir gehandelt? Und entbindet uns damit von jedem Urteil.“³² Schon die Rezensionen zeigen, dass es in diesem Roman mit vielen, in dem ersten Teil der Arbeit definierten Begriffen zu tun hat, unter anderem mit generationsübergreifender kollektiver Identität, Opfernarrativen und Erinnerungen an die eigene und kollektive Vergangenheit.

3.2. *Handlung*

Die Hauptfigur ist die Großmutter der Autorin. Die Geschichte spielt hauptsächlich während der Jahre des zweiten Weltkriegs, wobei es auch Vorgeschichten aus früheren Zeiten erzählt werden. Die Hauptfigur, Genofeva, oder wie alle sie kennen, Tante Eva arbeitet als Sekretärin in der Kanzlei des Oberkirchenrats in Wien und wohnt in der Dienstwohnung der Kanzlei. Viel mehr weiß niemand über sie. Über ihre politische Vergangenheit spricht sie nie und über ihre Söhne auch nicht, die seit mehreren Jahren in der Sowjetunion im Exil sind und zu denen sie gar keinen Kontakt mehr hat. Seitdem nicht einmal ihr Lebensgefährte neben ihr ist, weil er ein neues Leben in Australien angefangen hat, ist Evas alltägliches Leben von Schmerz und Einsamkeit erfüllt. Doch sie hat ein weiteres Geheimnis: Sie versteckt in ihrer Wohnung drei Juden, damit sie nicht verhaftet werden. Walter überlebt den

32 Hoppe, Barbara (2018): Eine stille Heldin <https://www.feuilletonscout.com/eine-stille-heldin/> (zuletzt gesehen am 02.05.2024)

Krieg, versteckt in Evas Wohnung, und die beiden verlieben sich ineinander „im Verborgenen“. Im Roman liest der Leser gleich am Anfang wie Genofeva die Rettung von Walter, ihres letzten U-Boots, vorbereitet hat. Sie hat seine Kleidung und einen Abschiedsbrief auf der Uferböschung gelassen, um den Selbstmord des jüdischen Mannes zu fingieren, damit die Polizisten ihn für tot erklären. Dank den vielen Zeitsprüngen erfahren wir die detaillierten Vorgeschichten von Eva und Walter. Vor allem über das frühere Leben von Eva wird im Roman erzählt. Der Leser erfährt, dass Genofeva nach der Grundschule Maschinenschreiben gelernt hat. Später hat sie ihren ersten Mann kennengelernt, mit dem sie ihren ersten Sohn bekommen hat. Ihr Mann war bosnisch, und Evas erster Sohn hat den Namen ihres Vaters bekommen: Slawoljub Arnautović. Die Ehe hat nicht lange gedauert und bald lernte Eva den Vater ihres zweiten Sohnes, Karl Kafka, kennen. Der Sohn hat wiederum den Namen des Vaters bekommen, aber sein Nachname wurde genauso Arnautović, wie im Falle seines Bruders. Karl und Eva waren politisch aktiv. Sie treten dem Republikanischen Schutzbund bei, und in Eva entwickelte sich ein politisches Bewusstsein, das in ihrem weiteren Leben eine bedeutende Rolle spielt. Den Mitgliedern des Schutzbundes wird angeboten, ihre Kinder für den Rest der Sommerferien des Jahres 1934 in die Sowjetunion zu schicken, damit sie die Kriegssituation in Österreich nicht erleben müssen. Eva und Karl entscheiden sich dafür, das Angebot anzunehmen, weil sie ihre Söhne schützen wollen. Doch diese Entscheidung hat dazu geführt, dass der ältere Sohn verhaftet wurde und in seiner Zelle verhungert ist. Der jüngere Sohn überlebt zwar, muss aber jeden einzelnen Tag ums Überleben kämpfen. Er wird erstmal zum Straßenkind, dann zum Mitglied einer Diebesbande, und schließlich wird er zu zehn Jahren Arbeitslager in Sibirien verurteilt. Den Eltern geht es in der Zwischenzeit auch nicht gut. Karl muss wegen seiner jüdischen Herkunft erst ins ausländische Exil fliehen, von dort muss

er nach England, später weiter nach Australien ziehen. Eva blieb in Wien, solange sie konnte, dafür wurde sie mehrmals verhaftet. Zum dritten Mal wurde sie so brutal gequält, dass ihr die Gebärmutter entfernt werden musste, um überleben zu können. Weil sie mit einem Südslaven verheiratet war und si ihre Kinder in die Sowjetunion geschickt hat, wird sie aus Österreich abgeschoben. Mithilfe eines Pfarrers, den sie im Gefängnis kennengelernt hat, ist es ihr gelungen, wieder nach Österreich zurückzukehren und einen Arbeitsplatz in der Kanzlei des Oberkirchenrats zu bekommen. Hier bekommt sie ihre Dienstwohnung auch zugeteilt, in der sie später ihre U-Boote versteckt. Walter ist einer ihrer versteckten U-Boote. Die beiden verlieben sich in der Enge des Verstecks ineinander, und als der Krieg vorbei ist, heiraten sie. Doch diese Ehe dauert auch nicht lange, weil Walter mit den seelischen Verletzungen, die von dem Krieg verursacht wurden, nicht umgehen kann. Er begeht schließlich Selbstmord, und das sogar in dem Versteck, wo er die ganze Zeit während des Krieges gelebt hat. Am Ende des Romans sieht der Leser Eva mit ihren Enkelkindern. Das ältere Enkelkind, das eigentlich die Autorin ist, wurde erst in die Grundschule eingeschrieben, und Eva hat gerade mit sechsundsechzig Jahren ihr Jurastudium abgeschlossen.

4. Aspekte der Migrationsliteratur

In diesem Teil werde ich darstellen, wie die bereits definierten Aspekte der Migrationsliteratur und mit welchen Bedeutungen *Im Verborgenen* vorkommen.

4.1. Sprachliche Hybridität und Sprachwechsel

Während des Lesens begegnet der Leser unterschiedlichen Figuren mit unterschiedlichen Muttersprachen, unter anderem Tschechisch, Bosnisch, Russisch und Deutsch. Wie von Volker Hinnenkamp definiert wurde, spiegelt sich die sprachliche Hybridität in expliziter Weise in Aussagen, Bewertungen und Urteilen, die fremdsprachliche Ausdrücke enthalten. Aber die sprachliche Hybridität kann impliziterweise zwischen den Zeilen stecken, und sich durch Handlungen oder im Verhalten zeigen. Die Hauptfigur des Romans ist Genofeva Stefanie Benes, im Roman nur Eva genannt. Eva ist zwar in Wien geboren, aber sie hat tschechische Wurzeln. Ihre Eltern stammen aus Buchovice in Mähren, das heute eine historische Landschaft in Tschechien ist. Im Roman wird explizit erwähnt, dass die Eltern in Wien pejorativ beurteilt werden, weil sie böhmakeln: „Ihr Fremdsein lässt sich nicht vertuschen, zu hartnäckig haftet jener Akzent, den die Wiener Böhmakeln nennen, an ihnen.“³³ (Arnautović 2018, S. 43) Das heißt, dass schon die Urgroßeltern der Autorin mit mehreren Sprachen gleichzeitig Kontakt hatten. Sie kehrten, „nachdem sie fast ihr ganzes Leben in Wien verbracht hatten“ (Arnautović 2018, S. 43), sie lebten nämlich zwischen 1890 und 1930 in Wien, nach Buchovice in Tschechien zurück. Da sie die Sprache erst als Erwachsene gelernt haben, besteht die Möglichkeit, dass die deutsche Sprache nicht zu ihrer ersten Sprache geworden ist. Man muss hier auch anmerken, dass die Möglichkeit der ganzheitlichen Integration in die Gesellschaft in Wien nicht nur mit dem Erwerb der Sprache in Verbindung stand, sondern auch mit der gesellschaftlichen Schicht, zu der die Eltern gehört haben, was die Integration weiter erschwerte.

33 Arnautovic, Ljuba (2018): Im Verborgenen, S. 43. Im Folgenden wird die Seitenzahl im fließenden Text angemerkt.

Im Roman tritt die Autorin als Evas älteste Enkelin auf. Ljuba Arnautović ist in der damaligen Sowjetunion geboren, hat russische Wurzeln von der Seite ihrer Mutter und tschechische und jüdische Wurzeln väterlicherseits – der hingegen in Wien geboren ist, seine jungen Jahre aber in der damaligen Sowjetunion verbracht hat. Die Autorin hat seit ihrer Jugendzeit abwechselnd in der Sowjetunion, in Österreich und auch in Deutschland gelebt. Es liegt auf Hand, dass sie von Anfang an sowohl zur russischen als auch zur deutschen Sprache Kontakte hatte. Im Roman wird explizit darauf hingewiesen, dass sie mit vierzehn Jahren noch Probleme mit dem Finden des passenden deutschen Wortes hat. „Weil ihr immer noch einige deutsche Worte fehlen, die exakt passen würden, übersetzt sie es mit dem russischen Wort für traurig.“ (Arnautović 2018, S. 186) Das ist ein eindeutiges Zeichen des noch nicht ganzheitlichen Wechsels der Sprache. Dieses Phänomen ist das, was von Helmut Glück als eine Übergangsphase von mehreren Generationen beschrieben wird, die häufig durch Bilingualismus charakterisiert wird. In diesem Fall spricht man nicht von einem Sprachverlust, da Sprache B von Sprache A nicht den Platz wegnimmt, sondern die beiden werden gleichermaßen verwendet.

Im Roman sind sowohl der Sprachwechsel als auch der hybride Sprachgebrauch präsent, obwohl kein einziges fremdsprachiges Beispiel genannt wird. Bei dem fehlenden russischen Wort wird anstatt des russischen Wortes die deutsche Entsprechung genannt. Auch wenn sich die Geschichte hauptsächlich aus den Erinnerungen der Großmutter der Autorin zusammenstellt, wird sie nicht aus der Perspektive der Großmutter, sondern aus einer auktorialen Erzählperspektive dargestellt. Dank dieser Erzählperspektive ist es möglich, dass der Leser nicht die fremdsprachigen Ausdrücke im Text liest.

4.2. Kollektive Identitäten

Ausgehend von der Assmannschen Definition, die aussagt, dass kollektive Identitäten Symbolsysteme anbieten, zu denen die Träger sich angehörig oder nicht angehörig erklären können, besteht die Möglichkeit, dass das Individuum gleichzeitig mehreren kollektiven Identitäten angehört. Zwei Erscheinungsformen der kollektiven Identität sind im Roman besonders bedeutend. Einerseits wird die nationale Identität, die nach Assmann auch als kollektive Identität gilt, durch die Judenverfolgung dargestellt. Juden werden wegen ihrer nationalen Herkunft Konzentrationslager transportiert, wie im Fall von Karls Eltern. „Er [Karl] wird seine Eltern nie wiedersehen – im August 1942 wird man das Paar, hoch in ihren Achtzigern und fast blind, aus dem jüdischen Altersheim in der Wiener Seegasse holen und nach Theresienstadt bringen.“ (Arnautović 2018, S. 93) Manchen, wie Karl, ist es gelungen, ins ausländische Exil zu fliehen, das aber keine endgültige Lösung bot. „Karl, der zum Kommunismus übergelaufene Sozialist mit jüdischen Vorfahren, muss schleunigst sein Exil verlassen, in dem er seit fünf Jahren einen sicheren Platz gefunden hatte.“ (Arnautović 2018, S. 95) Noch weniger Juden hatten die Gelegenheit, den Krieg in ihrem Heimatland zu überleben. Walter war einer von ihnen. Er hat den Krieg „Im Verborgenen“, in Evas Dienstwohnung überlebt. U-Boote, also heimlich versteckte Juden gab es wenig. Die Zahl der Helfer und Helferinnen war ebenso gering, die die U-Boote versteckt haben. Wie es aus dem Roman hervorkommt, nicht mal die Versteckten konnten immer überleben. Die zwei anderen U-Boote Evas sind im Versteck verstorben, so konnte nur Walter am Ende des Krieges ein neues Leben beginnen. Nach Assmann haben Juden eine besondere kollektive Identität, und zwar im historischen Kontext. Im Kontext des zweiten Weltkriegs wird es oft über die Judenverfolgung gesprochen, in Folge derer Tausende von Juden unter demselben Schicksal leiden

mussten. Darüber hinaus kann man über eine kollektive Identität in ihrem Fall sprechen. Andererseits wird das Gefühl einer minoritären Identität in der Szene hervorgerufen, wo die *Kinder der Helden* in die Sowjetunion transportiert werden. Die Kinder der Helden sind die Kinder der Mitglieder des Republikanischen Schutzbundes, wo Eva und ihr Mann als Angehörige der kommunistischen Partei gehören. Sie haben sich dafür entschieden, ihre Kinder in die Sowjetunion für die Sommerferien zu schicken, um sie vor den Folgen des Krieges zu schützen. Das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder zu dieser kollektiven Identität wird unter anderem mit Liedern verstärkt. „Brüder zur Sonne, zur Freiheit“. „Wir sind die Arbeiter von Wien“, die „Internationale“. (Arnautović 2018, S. 65) Und die haben ihre gewünschte Wirkung ausgeübt: „Weil „Ein Hoch auf die Kinder der Helden!“ so oft zu hören war, fühlt er [Slavko] sich schon selbst wie ein Held und nimmt all die Aufmerksamkeiten huldvoll entgegen.“ (Arnautović 2018, S. 68) Sie kommen als eine Gruppe mit kollektiver Identität in einer fremden, manchmal auch feindlichen Umwelt an, doch hatten sie alle das Gefühl, dass sie zusammengehören.

4.3. Erinnerung an die kollektive und eigene Vergangenheit

Die Handlung des ganzen Romans beruht vor allem auf der Grundlage der Erinnerungen der Großmutter der Autorin. In der Danksagung schreibt die Autorin, dass manche Geschichten aus dem *Pelikan* ihrer Großmutter stammen, das immer noch ihre Handschrift bewahrt. Es wird auch hervorgehoben, dass die Handlung auf wahren Begebenheiten beruht, ist aber keine strenge Wiedergabe der wahren Geschehnisse. Doch dank der auktorialen Erzählperspektive des Romans werden Informationen nicht nur darüber ermittelt, wie die Hauptfigur, Eva, sondern

auch darüber, wie eine Nebenfigur, Walter und die andere, nur geringe Rolle spielenden Nebenfiguren den Krieg erlebt haben.

Sie alle waren vom Krieg als Kollektive und auch als Einzelpersonen individuell betroffen. Der Leser lernt nicht nur die Figuren, ihre Herkunft und Vergangenheit kennen, sondern erhält Informationen über die jeweils aktuelle – vor allem politische – Situation Europas, die genauso Kollektiven betrifft. Im Roman findet man Auszüge aus Originalbriefen, die Gedichte an Gott enthalten. Ein Gedicht wurde von einem Mann verfasst, der eben gerade darüber informiert wurde, dass sein zweiter Sohn, ähnlich wie der erste, im Krieg an der Front ums Leben gekommen sei. „Der Verfasser hatte es an den Oberkirchenrat in Wien geschickt, weil Gott keine Adresse hat. Eva (...) hält es für einen jener Beiträge gegen den Krieg und den Teufel, Hitler, die in der Kanzlei vervielfältigt und heimlich verteilt werden.“ (Arnautović 2018, S. 38) Die hier angeführten Gedichte geben eine Szene der damaligen österreichischen Vergangenheit wieder, die unter anderen Gründen dazu geführt hat, dass man später Österreich als erstes Opfer des Nationalsozialismus betrachtete.

Wer ist des Grußes wert?

Nur wer Verrat getrieben
An Öst'reichs Volk und Land
Den grüße mit Heil Hitler
Und hocherhobner Hand!

Nur wer den Eid gebrochen
Ein *echter deutscher* Mann,
Den grüße mit Heil Hitler
Denn diesen geht es an!

Nur wer die Toten schändet
Und ihre Mörder ehrt,
Den grüße mit Heil Hitler
Der ist des Grußes wert! (Arnautović, 2018, S. 39)

Der Verfasser des Gedichts spricht im Namen des kollektiven österreichischen Volks, dessen Angehörige nicht am Krieg des Deutschen Reichs teilnehmen wollten, aber trotzdem dazu gezwungen waren. Widerstand gab es trotzdem unter dem Volk, das zeigen die Aktivistengruppen und die Helfer und Helferinnen, die sich für das Land und für die anderen Menschen eingesetzt haben.

Ein weiteres Kollektiv bilden die Juden, die während des 20. Jahrhunderts verfolgt, verhaftet und ins Konzentrationslager transportiert wurden. Der Text stellt mehrere Beispiele der damaligen Situation der Juden vor. Durch das Beispiel von Evas zweitem Mann und seiner Familie bekommt der Leser einen Blick über ein typisches Schicksal eines Juden in der Kriegszeit: „im August 1942 wird man das Paar, hoch in ihren Achtzigern und fast blind, aus dem jüdischen Altersheim in der Wiener Seegasse holen und nach Theresienstadt bringen.“ (Arnautović 2018, S. 93) Einigen ist es gelungen, ins Ausland zu fliehen. Alle anderen, abgesehen von einigen Ausnahmen, wie im Fall Walthers, wurden verschleppt. Karl, der Vater von Evas zweitem Kind, musste zuerst aus politischen Gründen ins ausländische Exil, ins böhmische Buchovice fliehen. Fünf Jahre später muss er wegen seiner jüdischen Herkunft dieses Versteck hinter sich lassen und weiter nach England fliehen. „Karl, der zum Kommunismus übergelaufene Sozialist mit jüdischen Vorfahren, muss schleunigst sein Exil verlassen, in dem er seit fünf Jahren einen sicheren Platz gefunden hatte.“ (Arnautović 2018, S. 95) Obwohl es ihm gelingt, problemlos nach England zu kommen, kann er nicht lange dableiben.

Die Flucht über Rotterdam gelingt, und Karl kommt in einem Londoner Vorort unter. Dort leben bereits viele Emigranten aus Deutschland und Österreich. Aber noch ist ihm keine neue Heimat beschieden. (...) Im Juli 1940 werden über zweitausendfünfhundert Menschen an Bord der „HMT Dunera“ verfrachtet, einem alten Truppentransporter, gebaut für die Aufnahme von tausendfünfhundert Personen, inklusive Crew. (Arnautović 2018, S. 96-97)

Wie das Zitat zeigt, waren davon kollektive Gruppen von deutschen und österreichischen Emigranten und von denen nur Männer betroffen. Alle wurden nach Sydney, Australien transportiert, und alle Kontakte mit den Familien wurden abgebrochen. Karls Eltern, wie die meisten Juden, wurden wegen ihrer Herkunft in ein Konzentrationslager verschleppt und dort getötet. Über die Lebensgeschichte und Motivation dieser Figuren wird nicht viel Information vermittelt. Ihr Schicksal gehört dagegen in die kollektive Vergangenheit der Österreicher und der Juden.

Im Roman werden die Vergangenheit und die Herkunft zweier Figuren und deren Angehörigen detailliert beschrieben. Die zwei Figuren sind Eva und Walter. Geschehnisse in ihrer Vergangenheit weichen vom Üblichen ab. Ihre Geschichten gehören zur kollektiven Vergangenheit in dem Sinne, dass die Gründe der Geschehnisse auf Kollektive zurückgeführt werden können. Walter war wegen seiner jüdischen Herkunft genauso verfolgt wie alle anderen Juden, und Eva galt wegen ihrer Angehörigkeit zu einer politischen Partei als Staatsfeindin. Die Art und Weise, wie sie überlebt haben, unterscheidet sie von der Masse. Am Anfang des Romans lernt der Leser Walters Schwiegermutter und deren Herkunft kennen. Aloisia arbeitet als Dienstmädchen bei der jüdischen Familie Baumgarten, wo das jüngste Kind Walter ist. Wenige Jahre später stirbt die Mutter der Kinder, deshalb erzieht Aloisia die Kinder, so

auch Walter, als wäre er ihr eigenes Kind. „Aber das hab ich doch längst vergessen, dass er gar nicht mein Kind ... Von klein auf ... ich hab den Buben zu einem guten Christen erzogen ... ein braver Sohn. Er sorgt für mich.“ (Arnautović 2018, S. 18) Walter war sehr jung, als seine Mutter starb, deshalb erinnert er sich nicht an sie. Erst als Erwachsener stellt er seine Herkunft in Frage:

Da erst fragt Walter sich, wie es wohl um seine eigene Herkunft steht. Er denkt zum ersten Mal darüber nach, ob es von Bedeutung sein könnte, dass seine Großeltern Leopold und Theresia bis zum Jahr 1846 noch andere Vornamen trugen, bevor sie sich und ihre Kinder katholisch taufen ließen. Davor waren sie jüdischen Glaubens. (Arnautović 2018, S. 169)

Die Geschichte über Evas Vergangenheit wird im Roman viel detaillierter beschrieben, da sich der Roman auf ihren Erinnerungen basiert. Der Leser erhält Informationen über die Herkunft ihrer Familie und über ihre jungen Jahren. Damit wird ein Kontext für die späteren Ereignisse geschaffen. Im Roman wird gleich am Anfang darauf hingedeutet, dass die Menschen in Evas Umgebung nichts von ihrer Vergangenheit wissen. Sie arbeitet an der Kanzlei des Oberkirchenrats, aber niemand weiß, ob sie eine Familie hat oder was für ein Leben sie früher geführt hat. „Davon, wie sie ihr bisheriges Leben verbracht hat, weiß in diesem Umfeld fast niemand.“ (Arnautović 2018, S. 11) Während des Lesens wird es einem klar, dass es kein Zufall ist. Neben der allgemeinen Biografie werden zwei Ereignisse ihrer Vergangenheit hervorgehoben, die miteinander zusammenhängen. Beide stehen in Verbindung mit den politischen Verhältnissen des zweiten Weltkriegs.

Genofeva und Karl treten dem Republikanischen Schutzbund bei. Als ihre vordringlichste Aufgabe sieht

die paramilitärische Vereinigung den Schutz der jungen Republik, ihres demokratischen Parlaments und die Verteidigung der Arbeiterschaft gegen die monarchistischen und faschistischen Kräfte. (Arnautović 2018, S. 61)

Wegen ihrer politischen Tätigkeiten wird sie dreimal verhaftet. Zum dritten Mal wird sie mehrmals gequält. Als sie endlich aus der Haft entlassen wird, muss sie Österreich verlassen. „Genofeva bekommt achtundvierzig Stunden Zeit, ihre Habseligkeiten zu packen, ihre Wohnung aufzugeben, sich polizeilich abzumelden und eine Fahrkarte zu kaufen. Ihr Meldezettel trägt den Vermerk: *Abgeschafft aus Österreich.*“ (Arnautović 2018, S. 88) Eben davor wollte Eva ihre Söhne schützen. Die Geschichte ihrer Söhne ist das zweite Thema, worüber Eva gar nicht spricht. Eva war verhaftet, als ihre Buben im Jahre 1943 in den Sonderzug eingestiegen sind. „Es geht nach Moskau, in die Hauptstadt der ruhmreichen Sowjetunion, ins Land der Arbeiter und Bauern, das gelobte Land, das den Kommunismus aufbaut. Ein Land, das – wie sonst fast keines, bereit ist, verfolgt Genossen oder deren Angehörige aufzunehmen.“ (Arnautović 2018, S. 65) Aufgrund des ursprünglichen Plans hätten die Kinder zum Schulbeginn zurückkehren sollen, damals hat aber niemand gewusst, dass einer der zwei Brüder nie mehr nach Hause kommen wird. Eva versucht in den nächsten Jahren mehrmals nach Moskau zu fahren, aber ihr Visumantrag wird jedes Mal abgelehnt. Sie verliert mit der Zeit alle Kontakte zu ihren Kindern. Der ältere Bruder wird im Jahre 1941 verhaftet und beschuldigt, antisowjetische Gespräche geführt zu haben. Er wurde mehrmals verhört und anschließend zur Gefängnisstrafe verurteilt, wo er im Jahre 1942 gestorben ist. Der jüngere Bruder, Karli hat eine Zeitlang als Straßenkind und Dieb in Moskau überlebt, später wurde er zu zehn Jahre Arbeitslager verurteilt. Das Schicksal ihrer Söhne wird erst nach mehreren Jahren

ans Licht kommen, als der jüngere Sohn den Kontakt mit seiner Mutter wieder aufnimmt. All diese Geheimnisse gehören zu Evas Vergangenheit. Da die Handlung des Romans hauptsächlich auf wahren Begebenheiten beruht und die Autorin sich vor allem von den Erzählungen und Tagebuchbeiträgen der Großmutter inspirieren gelassen hat, kann man behaupten, der Leser liest die Erinnerungen der Hauptfigur im Roman. Wobei man vor Augen halten muss, dass es nicht eindeutig ist, welche die fiktiven Elemente der Geschichte sind. Aufgrund der objektiven Erzählweise, die sich durch den ganzen Roman zieht, erkennt man den Unterschied zwischen wirklich geschehenen und fiktiven Ereignissen nicht, unter anderem, weil die Gefühle nicht explizit beschrieben werden.

4.4. Opfernarrative

Die Vergangenheit der Figuren steht eng mit dem Phänomen des Opfer- und Heldseins in Verbindung. Ihre Geschichte spielt im 20. Jahrhundert und manche von ihnen haben sogar beide Weltkriege erlebt. Wie von Assmann erörtert, ist ein Opfer dadurch definiert, dass es als Objekt passiv unter den Geschehnissen leidet. Dagegen erkennt man die Helden daran, dass sie in ihrem Subjektstatus aktiv und selbstbestimmt nach ihren eigenen Werten handeln. In diesem Sinne können die Figuren des Romans aufgrund dessen in zwei Gruppen geteilt werden, wie sie mit den Situationen umgegangen sind. Evas Vater hat im ersten Weltkrieg an der italienischen Front gekämpft. Im Herbst 1916 wird er nach Hause geschickt. Körperlich ist er gesund, nicht aber seelisch. „Er spricht nicht über Erlebtes. (...) Stefan meistert sein Leben, er arbeitet (verbissen), er schläft (unruhig), er isst (stumm), er spricht (das Notwendige).“ (Arnautović 2018, S. 53) Auch wenn er an der Front nicht gestorben ist, zählt er als Opfer, weil er passiv

unter den Ereignissen des Krieges gelitten hat, die ihn erschüttert haben. Das hat ihn sein ganzes weiteres Leben gebrandmarkt, obwohl aus dem Text nicht hervorgeht, was für eine Einstellung er am Anfang zum Krieg hatte und ob seine tschechische Herkunft eine Rolle dabei gespielt hat. Karls Eltern spielen eindeutig die Rolle der Opfer in der Geschichte. Sie wurden wegen ihrer jüdischen Herkunft in ihren alten Jahren in ein Konzentrationslager transportiert, und somit wurden sie zu Opfern des Zweiten Weltkriegs. Ihr Schicksal war in dem Moment entschieden, als sie aus dem Altersheim gebracht wurden. Der Krieg hat Tausenden das Leben genommen. Das zeigen auch die Gedichte, die an die Kanzlei des Oberkirchenrats gesendet wurden.

Wie viel Weinen in der Welt
Irrt durch jede Nacht.
Doch kein Trost vom Himmel fällt
Lindernd in die Nacht.

Schmerzzerbrochen schreit dein Herz
Gott! Wo bist du Gott!
Schau umsonst ich himmelwärts?
Ist mein Glaube Spott? (Arnautović 2018, S. 37)

Die Gedichte wurden an Gott gerichtet und zeigen die im Krieg Gestorbenen und deren Angehörige als passiv Leidende des Krieges. Die Verfasser dieser Gedichte nehmen an, dass Gott der Einzige ist, der aktiv agieren könnte. Sie fragen in ihren Gebeten nach der Hilfe Gottes und warten auf den Trost des Himmels. Die aktiv und selbstbestimmt nach ihrer eigenen Werten handelnde Heldenfigur dieses Romans ist Eva. Das erste Zeichen dafür steht ganz am Anfang des Textes, als Eva und Walter beim Spazieren sich unterhalten. „Sie spricht von der Pflicht zu leben. Von der Pflicht zu kämpfen, gegen Unrecht, Krieg und Faschismus. Sie

spricht von den vielen Opfern, die die Helfer gebracht, von den vielen Gefahren, denen sie sich ausgesetzt haben.“ (Arnautović 2018, S. 34) An dieser Stelle weist sie darauf hin, dass sie aus Erfahrung spricht. „Bevor sie Ihnen das Leben nehmen, werden sie Sie foltern, und kein Mensch ist stark genug. Ich weiß, wovon ich spreche...“ (Arnautović 2018, S. 34) Ihr Kampfgeist zeigt sich weiterhin, als sie rebellierende Briefe im Postfach der Kanzlei findet und die auslegt. „Da flammt ihr Kampfgeist aus einem früheren Leben wieder auf und möchte sich irgendwie äußern. Und so fabriziert sie eine kleine Auflage von Blättern, die sie (...) in unbeobachteten Momenten in Stiegenhäusern oder auf Parkbänken auslegt.“ (Arnautović 2018, S. 39) Wie aus den Zitaten zu sehen ist, gibt es mehrere Anspielungen auf ein früheres Leben, in dem Eva selbstbestimmt nach ihren eigenen Werten gekämpft hat. Sie wurde dreimal verhaftet, und beim dritten Mal brutal gequält. Sie hat zwar überlebt, aber sie erlitt Verletzungen, die sie in ihrem ganzen weiteren Leben begleiten werden. „Die Folgen: Taubheit des linken Ohres, achtzigprozentiger Verlust der Sehkraft ihres linken Auges und immer wiederkehrende einseitige Lähmungen des Körpers.“ (Arnautović 2018, S. 87-88) Obwohl sie nach ihrer ersten Verhaftung feststellt, dass sie nicht zur Heldin geboren ist, lässt sich diese Feststellung falsifizieren. Sie hat sehr wenige innere Monologe im Roman, in einem von ihnen sagt sie *expressis verbis*, dass sie keine Heldin ist: „Ich bin nicht zur Verräterin geworden, denkt sie. Aber sie weiß jetzt auch, dass sie es hätte werden können: Ich bin nicht zur Heldin geboren – das ist die erschreckende Erkenntnis jener Nacht.“ (Arnautović 2018, S. 74) Im Laufe der Handlung beweist Eva das Gegenteil ihrer Gedanken. Nicht nur weil sie dreimal in der Verhaftung durchgehalten hat, sondern auch weil sie sich für ihr Heimatland eingesetzt und viel riskiert hat, um ihre U-Boote zu schützen.

5. *Schlussbemerkungen*

In der Arbeit wurde nachgewiesen, dass der Migrationshintergrund eine besonders deutliche Wirkung auf ein literarisches Werk ausüben kann. Durch die Aspekte der Analyse wurde veranschaulicht, welche Erscheinungsformen diese Wirkungen haben können. Die Aspekte hängen sowohl miteinander als auch mit der Migrationserfahrung zusammen. Alle im Roman von Ljuba Arnautović erscheinenden Generationen haben gleichzeitig mit mehreren Sprachen zu tun. Die Autorin, die als kleines Mädchen im Roman erscheint, spricht Russisch und Deutsch, genauso wie ihre Eltern. Ihre Großmutter und Großeltern sprechen neben dem Deutschen das Tschechische. Der gleichzeitige Kontakt zu mehreren Sprachen ist darauf zurückzuführen, dass sie oder ihre Eltern aus ihrem Heimatland in ein anderes Land gezogen sind, wo sie die Amtssprache lernen mussten, um im Alltag zurechtzukommen, wobei die Präsenz dieses Aspekts im Roman hauptsächlich aus dem Kontext hervorkommt. Verschiedene kollektive Identitäten lassen sich im Roman beobachten. Typischerweise erscheinen nationale und minoritäre Identitäten. Beide hängen mit der Migrationserfahrung zusammen, und vor allem sind die im Roman erscheinenden minoritären Identitäten als Folge einer Art Migration entstanden, zu der es aus diversen Gründen gekommen war. Betont ist die kollektive Identität der Juden, die durch die Judenverfolgung im zweiten Weltkrieg eine noch wichtigere Rolle spielt. Ferner wird auf die kollektive Identität der Schutzbundkinder hingedeutet. Das ganze Werk baut sich aus Erinnerungen zusammen, deshalb liegt es auf der Hand, dass die Erinnerungen eine wichtige Rolle im Leben der Migrationsliteranten spielen. Der Leser liest die Erinnerungen der Großmutter und die verschiedenen Familienmitglieder der Autorin mit Originaldokumenten geschmückt, die die Wirklichkeitsnähe des Erzählten beweisen. Die Frage nach Opfer und Held

ist genauso präsent. Der Roman stellt Eva in den Mittelpunkt, die explizit aussagt, dass sie keine Heldin ist. Dagegen ihre Kinder, die in die Sowjetunion geschickt wurden, werden als Opfer betrachtet. Opfer und Held zeigen sich in Not, welche in den meisten Fällen den Grund für die Emigration definiert. Sei es die Judenverfolgung, seien es politische oder finanzielle Gründe: Alle, die emigriert sind, haben es in der Hoffnung getan, dass es ihnen im Ausland bessergehen wird. Während das Opfernarrativ den Grund fürs Emigrieren bestimmt, kommt aus den Erinnerungen die Art und Weise des Emigrierens hervor. Wobei es an dieser Stelle anzumerken ist, dass die Erinnerungen den tatsächlichen Geschehnissen nicht immer eins zu eins gerecht werden, und in den Werken können fiktive Elemente hervorkommen. Die Frage, welche Rolle die auf Erinnerungen basierende Literatur in der Trauma-Verarbeitung spielen kann, wäre noch weitere empirische Untersuchungen wert, weil durch Erinnerungen oft darauf hingewiesen wird, wie literarische Figuren als Modellcharaktere mit realen Geschehnissen und Verlusten umgehen.

Literaturverzeichnis

- Arnautović, Ljuba (2018): *Im Verborgenen*. Wien: Picus Verlag
- Assmann, Aleida (1992): Zum Problem der Identität aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Lindner, Rolf (Hrsg.): *Die Wiederkehr des Regionalen: über neue Formen kultureller Identität*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag, S. 13-35.
- Assmann, Aleida (2013): *Transnationale Perspektiven*. In: *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur: Eine Intervention*. München: C. H. Beck, S. 142-180.

- Breitenfellner, Kristin (2018): „Abgeschafft aus Österreich“ – ein Wien-Porträt des 20. Jahrhunderts <http://www.literaturhaus.at/index.php?id=11992>
- Gaugl, Anja: Autorin Ljuba Arnautović: „Meine Großmutter war eine Heldin“, https://www.meinbezirk.at/ottakring/c-lokales/autorin-ljuba-arnautovic-meine-grossmutter-war-eine-heldin_a2414559 (zuletzt gesehen am: 02.05.2024)
- Gauß, Karl-Markus (1998): Nicht nur schmachvoll, sondern auch dumm. In: Literatur und Kritik, Nr. 323/324, S. 3-4.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2000): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Haas, Franz (2003): Österreichischer Solipsismus. In: Haas, Franz / Schlösser, Hermann / Zeyringer, Klaus: Blicke von außen. Österreichische Literatur im internationalen Kontext. Innsbruck: Haymon, S. 38-41.
- Hinnenkamp, Volker (2010): Sprachliche Hybridität, polykulturelle Selbstverständnisse und „Parallelgesellschaft“. In: Hentges, Gurdun / Hinnenkamp, Volker / Zwengel, Almut (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion: Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231-254.
- Hoppe, Barbara (2018): Eine Stille Heldin. In: Feuilletonscout, <https://www.feuilletonscout.com/eine-stille-heldin/> (zuletzt gesehen am: 02.05.2024)
- Mappes-Neidek, Norbert (2018): Eine Urwienerin namens Ljuba Arnautović. In: Frankfurter Rundschau, 15.05.2018, S. 33.
- Mottinger, Michaela (2018): Als man aus Österreich „abgeschafft“ wurde. <http://www.mottingers-meinung.at/?p=29453> (zuletzt gesehen am: 02.02.2024.)
- Nagy, Hajnalka (2020): Die Geschichte des/der Anderen: Zum Umgang mit dem österreichischen Täter-Opfer-Gedächtnis bei Maja Haderlap und Hamid Sadr. In: Binder, Eva / Diem,

- Christof / Finkelstein, Miriam / Klettenhammer, Sieglinde / Mertz-Baumgartner, Birgit / Milošević, Marijana / Pröll, Julia (Hrsg.): Opfernarrative in transnationalen Kontexten. Berlin/ Boston: de Gruyter, S. 73-91.
- Schmidtkunz, Renata (2018): Stiller NS-Widerstand zwischen Fakt und Fiktion <https://evang.at/im-verborgenen-praesentation-des-romans-von-ljuba-arnautovi/> (zuletzt gesehen am: 02.05.2024)
- Stocker, Günther (2009): Neue Perspektiven. Osteuropäische Migrationsliteratur in Österreich. In: LebensSpuren: Begegnung der Kulturen. Wien: Österreichisches Bibliothekwerk, S. 1-8, <https://www.yumpu.com/de/document/read/21597515/neue-perspektiven-osteuropaische-lebensspuren> (zuletzt gesehen am: 02.05.2024)
- Vlasta, Sandra (2008): Mit Engelszungen und Bilderspuren ein neues Selbstverständnis erzählen. Ein Vergleich deutsch- und englischsprachiger Literatur im Kontext von Migration. Diss. Phil. Wien.
- Ziegler, Mathias (20218): Was der Krieg mit Menschen macht. (1) Literatur – Was der Krieg mit Menschen macht – Wiener Zeitung Online (zuletzt gesehen am: 25.04.2024)

BETTINA MIKLÓSI

Der Widerstand des Lesers. Fanfiction als Leserreaktion

<https://doi.org/10.14232/usz.agi.2024.4.3>

BETREUERIN: DR. MÁRTA HORVÁTH

1. Einführung

„Am Ende wird alles gut. Und wenn es nicht gut wird, ist es noch nicht das Ende.“ – Dieser Oscar Wilde zugeschriebene Spruch vermittelt eine optimistische Haltung, die jedoch nicht für jedes literarische Werk gilt. Tragik und offengebliebene Fragen kommen ja in den literarischen Erzähltexten regelmäßig vor. Heute bietet die Fanfiction eine zufriedenstellende Lösung für jeden, der vom Abschluss oder von anderen Komponenten der Geschichte enttäuscht oder frustriert ist. In der Fanfiction werden beispielsweise die Lieblingsgeschichten fortgesetzt, ergänzt oder die verstorbenen Helden wieder zum Leben erweckt. Auf den ersten Blick scheint nur die Fantasie den Möglichkeiten Grenzen zu setzen, da in den Fan-Texten die individuellen Wünsche, Meinungen und Vorstellungen der Rezipienten unaufhaltsam zur Erscheinung kommen. Trotz dieser Vielfältigkeit kann die Fanfiction wissenschaftlich beschrieben werden, was die verhältnismäßig große Zahl der theoretischen Literatur zur Fanfiction beweist.

Es muss vorausgeschickt werden, dass die Fanfiction sehr stark von der individuellen Einstellung ihrer Verfasser geprägt ist. Die Vielfältigkeit spiegelt einerseits die eigenartige Denkweise der Rezipienten, andererseits erschwert sie die verallgemeinernde Theoriebildung. Infolgedessen liegt der Akzent hiermit auf

Fanfictions, die thematisch gesehen als Fortsetzungen des Originalwerkes betrachtet werden können. Auch wenn die Rezipienten hier als Textproduzenten erscheinen, schaffen sie im engeren Sinne kein eigenständiges Werk. Fanfictions verflechten sich so stark mit dem Original, dass das Verstehen ohne Hintergrundwissen kompliziert, sogar unmöglich ist. Deswegen können die Fans nicht als eigentliche Autoren im wortwörtlichen Sinne bezeichnet werden, folgenderweise verwendet diese Arbeit für sie die Begriffe *Fanfiction-Verfasser* und *Textproduzent* als Synonyme.

Die Forschungsfrage lautet, wie die Fanfictions, der Rezeptionsprozess und das Konzept der poetischen Gerechtigkeit miteinander zusammenhängen. Die Hypothese ist, dass diese Art der Fan-Texte als ein Teil des Rezeptionsprozesses aufgefasst werden kann, daraus folgt, dass die Reaktion auf das Werk und die Interpretation der Fans in ihren Geschichten erscheinen könnten. Als Ausgangspunkt gilt die Annahme, dass das Originalwerk einen Impuls auslöst, auf den der Leser mit einer Fanfiction reagiert. Dieser Impuls könnte eine Verbindung zur poetischen Gerechtigkeit haben.

Die Fanfictions sind immer die Produkte eines unprofessionellen Lesers, deshalb können Fan-Texte nach meiner Ansicht darüber Aufschluss geben, wie der Rezipient einen bestimmten Teil des Originals gefunden und bewertet hat, welche Gedanken in ihm während des Lesens geweckt wurden.

Um diese Hypothese zu prüfen, habe ich die *Edelstein-Trilogie*, die Buchserie der deutschen Autorin Kerstin Gier und einen dazu gehörenden Fan-Text für die Untersuchung ausgewählt. Die drei Bände wurden zwischen 2009 und 2010 publiziert, Übersetzungen erschienen in mehreren Sprachen, zum Beispiel in Englisch, Ungarisch, Französisch und Spanisch. Außerdem hatten diese Romane einen Platz auf der Spiegel-Bestsellerliste erlangt.

Die Gründe meiner Wahl bestehen darin, dass neben einigen Klassikern, wie etwa Jane Austen, meistens Kinder- und

Jugendbücher an der deutschsprachigen Fanfiction-Plattform *fanfiktion.de* als Inspirationsquelle aufgelistet werden. Die meisten davon wurden von englischsprachigen Autoren verfasst, und unter den manchen deutschsprachigen Romanen weist nur Kerstin Giers Trilogie eine hohe Zahl von Fanfictions auf. Insgesamt mehr als 1600 nach dem Stand im November 2022. Damit war sie auf dieser Webseite beliebter als die Sherlock-Holmes-Romane, Jane Austen oder die weltberühmte Buchserie *Das Lied von Eis und Feuer* von G. R. R. Martin.

In zahlreichen Fortsetzung-Fanfictions der *Edelstein-Trilogie* nimmt die Handlung einen tragischen Ausgang, weil der Textproduzent anscheinend mit dem Ende des dritten Romans unzufrieden ist. In dieser Arbeit wird wegen des begrenzten Umfangs nur eine ausgewählte Fanfiction analysiert. Es wird aufgrund der oben dargestellten Hypothese versucht, den Standpunkt und die Meinung des Lesers aus dem Fan-Text abzuleiten, um die Motivation für die Umschreibung des Originals zu erschließen. Als Grundlage gilt die Vermutung, dass die Motivation aus der Gerechtigkeitserwartung entspringen kann.

Um die Mechanismen der Fanfiction erläutern zu können, muss zuerst die Erscheinung selbst detaillierter dargestellt werden. Kapitel 2 gibt einen Überblick über die Fanfiction, neben der Begriffserläuterung werden die Hauptmerkmale skizziert. Das dritte Kapitel konzentriert sich auf den Rezeptionsprozess. An erster Stelle wird auf die Originalwerke, die als Inspirationsquelle wirken, näher eingegangen. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Wahl der Rezipienten: welche Werke motivieren die Leser zum Schreiben. Danach geht es darum, wie die Fans das Material verarbeiten und nach ihren Meinungen und Wünschen umgestalten.

Das Kapitel *Poetische Gerechtigkeit in der Jugendliteratur* klärt, inwiefern dieses literarische Prinzip für die Jugendliteratur sowie für die Fanfictions von Belang ist, daneben wird die Verwirklichung der poetischen Gerechtigkeit in der *Edelstein-Trilogie*

dargestellt. Aufgrund der Ergebnisse dieses Kapitels beschäftigt sich der nächste Teil mit dem Titel *Der Widerstand des Lesers* mit der Analyse der ausgewählten Fanfiction *Für alle Zeiten...*, die online, an der Webseite *fanfiction.de* zu lesen ist. Ein Fazit schließt die Arbeit.

2. *Kreativität und Kopien – Überblick über die Fanfiction*

Das Lesen und das mit dieser Tätigkeit verbundene Erlebnis ist oft kein abgeschlossenes Phänomen. Eine gute Geschichte lebt immer nach den letzten Seiten eines Romans oder einer Erzählung in der Erinnerung eines Lesers weiter, wird mehrmals vorgetragen und wiedererzählt. Selbstverständlich werden sie währenddessen auch verändert. Heutzutage hat dieses Nachleben der Werke eine neue Form: die Fiktionen werden nicht nur ins Gedächtnis gerufen, sondern schriftlich von den Fans fortgesetzt, gegebenenfalls nach ihren Ansprüchen modifiziert und diese Varianten dank der technologischen Entwicklungen veröffentlicht – kurzgefasst entsteht auf diese Weise eine sogenannte Fanfiction.

Dieser Begriff bedarf genauer Erklärung. Er ist von englischem Ursprung und bezeichnet im Allgemeinen einen fiktionalen Text, der von den Liebhabern und Liebhaberinnen einer wohlbekanntes Fiktion verfasst wird. Diese Texte werden von urheberrechtlich geschützten Geschichten inspiriert, egal ob sie in der Form eines Buches, eines Filmes oder sogar eines Videospiele veröffentlicht wurden. Die Grundelemente wie Figuren, Schauplätze, Hauptereignisse werden vom Originalwerk übernommen, während die Geschichte selbst von den Rezipienten erfunden ist. (Thomas 2011, S. 1, Jamison S. 30, Bühler 2022, S. 46 f., Barnes 2015, S. 71, Benyovszky 2019, S. 131 f.). Es kann

festgestellt werden, dass die Fanfiction durch die Verschmelzung der Kreativität und der Entlehnung charakterisiert wird. Jamison benutzt deswegen für das Schreiben von Fanfiction den Ausdruck „jemandes Spielzeuge zu leihen“ (2013, S. 30).

Man würde denken, dass die Fanfiction ein Phänomen des Internet-Zeitalters ist. Ihre massenhafte Verbreitung begann tatsächlich mittels der Internet-Plattformen, es existieren aber unterschiedliche Auffassungen darüber, wie alt Fanfiction eigentlich ist. Der Begriff selbst ist seit 1960 bekannt (Bühler 2022, S. 46), aber die Entstehung der Fan-Literatur geht je nach den einzelnen theoretischen Überlegungen sogar auf mehrere Jahrhunderte zurück. Jill Bühler (2022, S. 47) fasst die drei Auffassungen folgenderweise zusammen: In engster Bedeutung würden nur online publizierte Fan-Texte als Fanfiction gelten, weil die Theorie besagt, dass Fanfiction in Verbindung mit dem Internet geboren ist. Nach der zweiten Auffassung, den ‚Fan Studies‘, begannen Fankulturen am Ende des 19. Jahrhunderts. Laut der dritten Konzeption werden Modifizierungen und Überarbeitungen der literarischen Werke von anderen Autoren unter Fanfiction verstanden. In dieser Hinsicht existiert sie seit der Geburtsstunde der Literatur. Jamison (2013, S. 31) vertritt die letzte These und erwähnt in ihrer Arbeit Dionysios von Halikarnassos mit seinem *Imitatio*-Konzept als eine antike Grundlage, die sich in der Fanfiction auch widerspiegelt (Jamison 2013, S. 39). Frühere deutsche Exempel des weiten Fanfiction-Begriffs stellen z.B. die Wertheriaden in der Neuzeit dar, meint Vera Cuntz-Leng (2014, S. 240), darunter versteht sie die „derivative/transformativen Schriften, die in unmittelbarer Reaktion auf Goethes Novelle von anderen Autoren (zum Teil anonym) verfasst und publiziert wurden“ (ebd.).

Auch wenn kein genaues Geburtsdatum festzustellen ist, ist es unbestritten, dass die Fanfiction ihre Blütezeit in den letzten 20 Jahren dank des Internets erlebt (Bühler 2022, S. 47). Wie Thomas

(2011, S. 2) im Zusammenhang mit dem Anfang der Fanfiction erläutert, war diese Tätigkeit anfangs in einem engen Kreis bedeutend und nahm erst dank des Internets ein größeres Ausmaß. Im Allgemeinbewusstsein ist unter Fanfiction diese moderne Vorstellung verankert, und auch in der vorliegenden Arbeit wird die Bezeichnung in dieser engen Bedeutung verwendet. Aus dieser Sicht sollten die Hauptmerkmale der Fanfiction vorgestellt werden.

Die Entstehung und Publizierung durch das digitale Medium stellen eine maßgebliche Charaktereigenschaft dar. Das World Wide Web erlaubt den Austausch und die Diskussion über die Fan-Ideen und erleichtert den Zugang zu diesen Texten für weitere Fans, die sich nach dem Ende ihres Lieblingsfilms oder ihrer beliebtesten Buchreihe nach weiteren Episoden sehnen. In dieser Form werden die Fan-Geschichten in verschiedenen online Foren publiziert. Daneben darf man nicht außer Betracht lassen, dass ein Bruchteil der Fanfiction pausiert oder abgebrochen wird – diese Variabilität kann auf der Webseite *fanfiction.de* beobachtet werden.

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Fan-Aktivität ist, dass sie keine kommerziellen Zwecke verfolgt. Nach der Veröffentlichung bekommen die Verfasser kein Honorar (Bühler 2022, S. 46). Die Entlehnung und Verwendung des urheberrechtlich geschützten geistigen Eigentums eines Autors ist nur mit dieser Bedingung akzeptierbar. Was der Zweck der Fanfiction ist, lässt sich nicht „gattungsübergreifend“ bestimmen.

Es ist soweit doch klar, dass sie der Fan-Gemeinschaft ermöglichen, in die beliebtesten fiktiven Welten zurückzukehren und in diese wieder einzutauchen (Barnes 2015, S. 70).

Ein sehr wichtiges Charakteristikum der Fanfiction ist weiterhin die Veränderlichkeit. Sie ist auf die Online-Publizierung zurückzuführen. Auch die Kommentare und Bewertungen motivieren die Verfasser, ihre Texte zu modifizieren. Die fertiggestellten

Geschichten können überarbeitet oder gelöscht werden. Die Fans werden ab und zu mit der irritierenden Tatsache konfrontiert, dass bestimmte Fanfictions im Internet nach einer Weile nicht mehr zu finden sind (Jamison 2013, S. 18).

Bei einer Fanfiction handelt es sich nie um einen isolierten Text, er existiert in einem Netzwerk von Referenzen. Sie beziehen sich immer auf einem Originalwerk, können kommentiert und bewertet werden (Bühler 2022, S. 47).

Inhaltliche Vielfältigkeit bestimmt auch die Fanfiction-Sammlungen. Die Fans experimentieren mit der Schöpfung alternativer Universen und versetzen die Figuren in das moderne Zeitalter oder denken eine Fantasy-Geschichte in einer alltäglichen Umgebung ohne die magischen Instrumente neu. Häufig lautet die hypothetische Hauptfrage der Fanfiction: Was hätte passieren können, wenn... Die Liebhaber einer Geschichte umschreiben den Text, um ihn (nach ihrer Perspektive) zu „korrigieren“, weil sie mit den Entscheidungen des Autors nicht einverstanden sind. Es ist z.B. möglich, die Kapitel und Episoden aus dem Gesichtspunkt einer Nebenfigur zu erzählen (Jamison 2013, S. 31). Die Möglichkeiten sind unbeschränkt.

Diese Texte werden von anonymen Textproduzenten verfasst. Dieses Merkmal hängt mit der Existenz der Fanfiction-Foren zusammen. Man ist auf diesen Webseiten nicht dazu verpflichtet, unter dem wahren Namen zu publizieren oder persönliche Daten anzugeben. Die Fanfiction-Verfasser konstruieren ein Profil mit beliebigen Informationen, ein Nickname-Pseudonym inbegriffen, das bei jeder Fanfiction erscheint. Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass Fanfictions interessanterweise mehrheitlich von Frauen verfasst werden (Jamison 2013, S. 32).

Schon die Eigenschaften deuten darauf hin, dass die Fanfictions in allen Formen und Größen vorkommen. Es ist beinahe unmöglich, zu bestimmen, welche fiktionalen Werke die Fans inspirieren werden. Es genügt, die Kategorien in der

Fanfiction-Sammlung *fanfiction.de* zu betrachten, um einen breiten Überblick der Möglichkeiten zu bekommen: die Fiktionen gehören zu Anime & Manga, Bücher, Cartoons & Comics, Computerspiele, Crossover, Kino- & TV-Filme, Musicals, Prominente, Serien & Podcasts, Tabletop- & Rollenspiele.

Auf den ersten Blick heißt es, alle fiktiven Geschichten (oder auch reale Persönlichkeiten) können als Inspirationsquelle einer Fanfiction fungieren. Nach diesem Ausblick werde ich mich im Weiteren nur auf die Kategorie *Bücher* konzentrieren. Nach der Erläuterung der grundlegenden Merkmale der Fanfiction sollte hiermit ein Einblick in den Prozess des Fanfiction-Schreibens gewährt sowie das Verfassen mit der Rezeption in Beziehung gestellt werden.

3. *Fanfiction als Teil der Rezeption*

Die Entstehung der Fanfiction entspringt eindeutig daraus, dass die Leser ein Werk rezipieren. Währenddessen entwerfen sie Vorahnungen über den Handlungsablauf. Falls die Lesererwartungen unerfüllt bleiben oder der Leser die Entscheidung des Autors nicht akzeptieren kann, empfindet er einen Reiz zum Umschreiben. Infolgedessen konstruiert er seinen eigenen Text, eine Fanfiction, als Widerstand.

Die Rezeption beginnt mit der Wahl des Romans, auf diesem Werk basiert die Fanfiction. Nach einer genauen Untersuchung der aufgelisteten Titelwerke des Fanfiction-Angebots auf der Webseite *fanfiction.de* wurde klargestellt, dass die Young-Adult-Romane, also die Bücher der populären Jugendliteratur, sich in einer großen Zahl präsentieren.

Der oben verwendete Ausdruck bezeichnet ein Kategorisierungsverfahren nach Altersgruppen und bezieht sich auf die

Zielgruppe zwischen 13-18 Jahren. Trotz der idealistischen Ausstattung der fiktionalen Welt thematisieren diese Bücher Probleme, die bei Lesern in diesem Alter charakteristisch sind. Die Figuren sind die Altersgenossen der Leser und erleben ähnliche Lebensereignisse, seelische und interpersonale Krisen und Konflikte, wie die Leser. Die Sprache orientiert sich an der Umgangssprache und enthält Bemerkungen und Weltbeobachtungen, die den Jugendlichen eigen sind (Nilsen 1997, S. 81).

Demgegenüber werden Kinderbücher für 8-12-Jährige *middle grade fiction* genannt. Die Romane dieser Kategorie fokussieren auf Themen, die im Leben dieser Zielgruppe erscheinen. Im Vordergrund steht die Wichtigkeit der Freundschaften sowie der Familie, während die Liebe nur selten vorkommt und auch dann nicht im Mittelpunkt steht. Thematisch sind beide Kategorien heterogen, sowohl realistische als auch fantastische Geschichten werden nach dieser Einstufung kategorisiert.

Die untenstehende Tabelle fasst die wichtigsten Angaben zu Fanfictions und deren Originalwerke auf der Internetseite *fanfiction.de* zusammen. Sie soll zeigen, dass überwiegend Middle-Grade- und Young-Adult-Romane von den Fanfiction-Verfassern favorisiert werden. (Es gibt auch Werke, die schwer zu kategorisieren sind, weil sie die Züge beider Gruppen aufweisen. Dabei geht es um mehrbändige Buchreihen, deren Handlung mehrere Jahre umfasst. Mit der Zeit tauchen immer mehr die typischen Konflikte und Inhaltselemente der Young-Adult auf.) In der Auflistung werden nur die Titelwerke mit mehr als 1000 Fanfictions aufgezeichnet, die vermeintlich die absolute „Lieblingsfandoms“ vertreten. Als eine ergänzende Information habe ich angegeben, ob eine Filmadaption des Originalwerkes existiert. Selbstverständlich sind diese Ergebnisse für diese deutschsprachige Fanfiction-Webseite charakteristisch, ein Vergleich mit der internationalen Seite *fanfiction.net* könnte andere Ergebnisse liefern.

Titel/Autor	Zahl der Fanfictions	Alterseinstufung	Genre	Film-adaption
Harry Potter	55209	middle grade- YA	Fantasy	Ja
Bis(s)	13959	YA	Fantasy	Ja
J.R.R. Tolkien	8186	?	Fantasy	Ja
Die Tribute von Panem	4398	YA	Dystopie	Ja
Rick Riordan / Percy Jackson	4143	YA/middle grade	Fantasy	Ja
Chroniken der Unterwelt	1671	YA	Fantasy	Ja
Edelsteintrilogie	1636	YA	Fantasy	Ja
Die drei ???	1302	middle grade/ YA	Detektiv	Ja
Eragon – Das Vermächtnis der Drachenreiter	1.225	YA	Fantasy	Ja
Das Lied von Eis und Feuer	1154	Erwachsene	Fantasy	Ja

Die beliebtesten Fiktionen, Stand: 24. 09. 2022

Es ist auffällig, dass die britische und amerikanische Populärliteratur im Vergleich zu den deutschsprachigen Werken dominieren. Spitzenreiter ist *Harry Potter*, auf dem zweiten Platz steht *Bis(s)* mit wesentlich weniger Fan-Geschichten. Halb so wenige Fanfictions beschäftigen sich mit den Werken von Tolkien. Die *Edelstein-Trilogie*, der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung, bietet knapp mit 33 Fanfiction-Geschichten weniger als *Chroniken der Unterwelt* und steht vor den weltberühmten Romanen von G.R. R. Martin *Das Lied von Eis und Feuer*.

Diese kleine Analyse führt zu zwei Erkenntnissen. Erstens kann festgestellt werden, dass die Präferenzen der Mitglieder von

fanfiction.de einige Gemeinsamkeiten angesichts der meistgeliebten Originalwerke zeigen. Meines Erachtens steuern die folgenden Faktoren die Auswahl der Originalwerke, zu denen Fanfictions fertiggestellt werden. An der ersten Stelle würde ich die allgemeine Beliebtheit und die Verbreitung eines Romans nennen. Weltweit gelesene Bestseller sind auch bei Fanfictions Spitzenreiter.

Die Filmadaption dürfte ein Ansporn bedeuten, das Original zu lesen und die eigene Version in einer Fanfiction zu verfassen. Es ist auch deswegen naheliegend, weil Elemente der Filmadaptionen oft im Canon (in der Sammlung aller Elemente, die die Fans auswendig kennen und ohne Erklärungen verwenden) inbegriffen sind. Dafür liefert die *White-Wet-Shirt-Szene* aus der Verfilmung *Stolz und Vorurteil* ein Beispiel (Thomas 2011, S. 8), die in Fanfictions erscheint, obwohl im Buch kein Wort darüber erwähnt wird.

Dystopien und fantastisch-magische Weltbildungen erfreuen sich einer breiteren Verfasser-Gemeinschaft als realistische Romane. Fanfiction-Verfasser dieser Webseite scheinen von Textwelten, die sich weit vom Alltag entfernen, stärker inspiriert zu sein. Keine der oben genannten Beobachtungen gilt als unstrittiges Kriterium, eine Verfilmung ist z.B. keine Garantie für eine große Fangemeinschaft. Es muss noch einmal betont werden, dass diese Feststellungen nur aus der Analyse einer Webseite stammen.

Hervorzuheben ist aus dieser Auswertung, dass die Young-Adult-Romane in diesem Fall die Mehrheit repräsentieren, obwohl sich nicht nur 13-18-jährige Jugendlichen dem Fanfiction-Schreiben als Hobby widmen dürften. Der Artikel von Alleen Pace-Nilsen (1997, S. 81) *Readers Responding: Creative Writing and YA Literature* beschreibt die inspirierende Eigenschaft dieser Art von Romanen für Jugendliche. Fanfictions zeigen, dass nicht nur die Altersgenossen Motivation zur Verfassung einer Geschichte (auch wenn es nur ein Fan-Text ist) empfinden.

Die Romane bewegen die Leser zu „imaginären Aktivitäten“ (Barnes 2015, S. 70), aus denen sich die Fanfiction-Geschichten

entwickeln. Fanfiction ist ein Sonderfall in der Hinsicht, dass sich der Leser in einer Doppelrolle befindet: um seine Kritik, seine Meinung präsentieren zu können, ist er gleichzeitig ein Textproduzent. Diese Personen verfassen jedoch kein autonomes eigenes Werk, sie formulieren bloß ihre Vorstellungen, Einfälle, Eindrücke über einen Roman. Trotz dieser Art der Autorschaft bleiben sie in erster Linie Leser, diese Rolle dominiert.

Im Allgemeinen ist der Schreibprozess der Fanfiction durch die Vereinbarung der Gegensätze gekennzeichnet. Nach Henry Jenkins (1992, S. 165) ist eine der Motivationen die Bewunderung des Originalwerkes, ohne eine emotionale Verbindung zwischen den Figuren und dem Leser würden sich ja die Rezipienten nicht weiter um das Schicksal der Figuren kümmern. Die andere Motivation für die Verfassung einer Fanfiction sei nach Jenkins die Verärgerung der Fans über die unerwünschte Entwicklung der Geschichte. Mit Fan-Texten werden die Aspekte der eigenen Interpretation hervorgehoben, das Original kritisiert oder weiterentwickelt.

Fanfiction-Verfasser betrachten die Fiktionen oft nicht als abgeschlossene Geschichten, sondern als ein Inventar von Elementen, aus denen sie ihre eigenen Texte konstruieren können. Eine Fanfiction basiert immer auf einem ‚Canon‘ (Thomas 2011, S. 8). Canon ist einem Mythos oder einem Volksmärchen ähnlich, insofern es die Gesamtheit von den Fans bekannten Einzelheiten des Originalwerkes enthält. Wer den gegebenen Roman gelesen hat, orientiert sich leicht in der Figurenkonstellation und benötigt keine lange Erklärung über die Gesetze der Erzählwelt. Ein Beispiel für ein Canon aus der *Edelstein-Trilogie* wäre das Folgende: Jeder Leser dieser Serie von Kerstin Gier weiß Bescheid, dass zwölf Personen in der Geschichte fähig sind, in der Zeit zu reisen. Sie werden mit je einem Edelstein symbolisiert, unter denen ist die Hauptfigur Gwendolyn der Rubin. Die Leser der Fanfiction kennen auch die Gesetze und die Einschränkungen dieser

Fähigkeit, in einer Fanfiction ist es unnötig, lange Seiten für die Bekanntgabe dieser Informationen zu verschwenden.

Inhaltlich basieren also die Fanfictions auf dem Canon, aber die Handlung unterscheidet sich trotzdem. Das begründet sich in den vielfältigen Strategien, die die Fans im Schreibprozess verwenden. Henry Jenkins (1992, S. 165 ff.) untersuchte die Fan-Kulturen im Zusammenhang mit der Serie *Star-Treck* und hat die Strategien zur Umschreibung für Fernsehsendungen kategorisiert. Diese Kategorisierung kann auch für die Analyse der Fanfictions im Allgemeinen übernommen werden, deshalb stelle ich sie im Folgenden kurz dar.

Der Konstruktion eines neuen Kontextes dient die Füllung „der Lücken“. Die im Original fehlenden Szenen und Dialogen, die ursprünglich im Hintergrund abliefen und nicht verbalisiert wurden, werden in der Fanfiction oft thematisiert. Die Zeit kann auch expandiert werden. Es ist nicht selten, dass die Vorgeschichte ausgearbeitet oder neue Kapitel zum Roman hinzugefügt werden. Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf diesen letzten Typ und analysiert Fanfictions, die das Originalwerk fortsetzen.

Es steht in der Macht der Fan-Autoren, das Genre zu wechseln, abhängig davon, welche textuellen Elemente sie hervorheben wollen. Einen Schritt weiter führen die *crossovers* (dt. Übergang, Überführung), die die Grenze sowohl zwischen Genres als auch zwischen unterschiedlichen Textwelten abbauen und die inhaltlichen Elemente selbstständiger Texte miteinander vermischen. Ähnlich ist die Strategie *Umstellung* mit der Versetzung der Figuren in einen neuen (z.B. historischen) Kontext. Die Personifizierung überschreitet die Grenze zwischen Realität und Fiktion und lässt den Leser-Autor selbst in der Fanfiction durch die Verwandlung in eine Figur erscheinen. Solche Fan-Personifizierungen heißen *Mary Sue*. Sie ist eine Figur, die keine Schwächen aufweist. Emotionale Intensivierung wird beim Schreiben von Hurt/Comfort Fanfictions verwendet, diese Szenen zielen auf die

schmerzhaften Transitionen des Lebens ab und zeigen die Verletzbarkeit der Figuren in emotionell zugespitzten Situationen. Letztendlich nimmt das erotische Leben der Figuren gegebenenfalls die führende Rolle in einer Fanfiction ein.

Durch diese Verfahrensmethoden kommt die Widersprüchlichkeit des Fanfiction-Schreibprozesses wieder zum Vorschein. Zwar lassen Fanfiction-Verfasser ihrer Imagination freien Lauf, aber sie sind gleichzeitig von der fiktiven Welt gebunden. Sie bewegen sich weiterhin in diesem Kontext und verwenden die Figuren und ihre Eigenschaften aufgrund der Originalfassung. Die Beziehung zu dieser Quelle ist doch ambivalent, weil die Fans dennoch einen Widerstand gegen den Willen des Schriftstellers zeigen und das Original nach ihren eigenen Vorstellungen modifizieren (Thomas 2007). Bronwen Thomas (2011, S. 7) ist deswegen der Meinung, dass Fanfiction ein Zeugnis der Erwartungen, Standpunkte und Wünschen der Leser ist.

Diese mentalen Inhalte wurden während des Lesens hervorgerufen. Die Hoffnungen und Vorahnungen wurden aber von der Handlung nicht realisiert, daher werden sie in der Fanfiction dank des Fans verwirklicht. Das heißt, der Originaltext löste im Laufe der Rezeption eine Motivation aus, z.B. die Handlung entsprach nicht den Lesererwartungen, infolgedessen wurde ein neuer Text erzeugt, der in dieser Form auf das Original (kritisch) reagiert. Beispielsweise überlebt eine Figur den tödlichen Unfall im Fan-Text, könnte man darauf schließen, dass sie nach der Meinung des Fans den Tod nicht verdiene. Vorausgesetzt, dass die Spuren der mentalen Verarbeitung des Originals in der Fanfiction tatsächlich entdeckt werden können, ist die Fanfiction als Produkt und somit als ein Teil des Rezeptionsprozesses zu verstehen.

4. *Poetische Gerechtigkeit in der Jugendliteratur*

4.1. *Die Handlung der Edelstein-Trilogie*

Bevor das Originalwerk und die dazu gehörenden Fanfictions unter die Lupe genommen werden, soll jetzt die Handlung der *Edelstein-Trilogie* kurz zusammengefasst werden, damit der Analyse leichter gefolgt werden kann. Die Grundsituation führt die Leser in eine geheimnisvolle Welt in dem heutigen London ein. Die Hauptfigur ist Gwendolyn Shepherd, ein 16-jähriges Mädchen. Ihre auserwählten weiblichen Familienmitglieder waren fähig, in der Zeit zu reisen, genauso wie sechs Männer der Familie De Villiers. Die Wächter der Geheimloge des Grafen von Saint Germain überwachen die Zeitreisenden. Der Chronograf, mit dem die Zeitsprünge reguliert werden, garantiert ihre Macht über sie. Eine Hypothese besagt, wenn man das Blut aller zwölf Zeitreisenden in diese Maschine einlässt – das ist das Ziel der Loge – werde die Menschheit von jeder Krankheit geheilt.

Der Konflikt ergibt sich aus einem Irrtum. Gwendolyns Geburtsurkunde wurde nämlich gefälscht, sie ist die zwölfte Zeitreisende, nicht Charlotte, ihre Cousine, die ursprünglich mit Gideon de Villiers ausgebildet wurde. Sie wird ohne Vorbereitung an der Seite von Gideon in die Vergangenheit geschickt. Gwendolyn und Gideon verlieben sich während der gemeinsamen Abenteuer, ihre Beziehung wird jedoch durch Missverständnisse und Lügen auf die Probe gestellt. Inzwischen steigert sich der Konflikt mit dem Grafen. Da Gwendolyn gegen die Loge misstrauisch ist, ermittelt sie seine Geheimnisse zusammen mit ihren Freunden. Laut den entzifferten Schriften würde der vollständige Blutkreis im Chronographen den Stein der Weisen anfertigen. Obwohl der Graf damit das ewige Leben erlangen kann, wird er laut den Prophezeiungen nach der Geburt des zwölften Zeitreisenden wieder altern. Der Prozess sei nur durch

die Aufopferung des Mädchens aufzuhalten, weshalb Gwendolyn in Gefahr gerät.

Am Höhepunkt der Trilogie fällt Gwendolyn tatsächlich einem Überfall zum Opfer, es wird ihr ins Herz gestochen, aber in einigen Minuten wacht sie unversehrt auf. Die Lösung wird bald offengelegt, sie ist von Geburt an unsterblich. Den Tod kann sie ausschließlich freiwillig wählen. Sie schmiedet mit Gideon einen Plan, um sich selbst von der weiteren Bedrohung des Grafen zu befreien. Sie fertigen den eigenen Stein der Weisen an, den Gideon verzehrt. Auf diese Weise kann der Graf keinem von den beiden schaden. Nur so gelingt es ihnen, eine Falle aufzustellen, die Identität des Grafen zu enthüllen und ihn einsperren zu lassen.

4.2. Die Relevanz der poetischen Gerechtigkeit für Fanfictions

Poetische Gerechtigkeit ist ein poetisches Prinzip, nach dem der Autor eine Welt darstellt, in der Gerechtigkeit herrscht. Das Konzept setzt eine geordnete Welt voraus, die in der Wirklichkeit nicht erreicht, aber in einem literarischen Text durch künstlerische Verfahren erzeugt werden kann (Höfler 2015, S. 189). Die poetische Gerechtigkeit wird durch die Herstellung der Kausalität zwischen Schuld und Strafe, Moral und Lohn gewährleistet, sie manifestiert sich in der Bestrafung des Bösen und in der Belohnung der moralisch gerechten Taten, also sie stellt kausale Zusammenhänge zwischen den Taten und Ereignissen her, die in der Wirklichkeit fehlen (Wilpert 2001, S. 618). Eibl (2012, S. 216) definiert sie als „Standardfall literarischer Moral“, weil erst ihr Fehlen dem Rezipienten auffällt.

Die Leser verfolgen die beschriebenen Geschehnisse nicht neutral, sondern sie nehmen auch Stellung und bewerten die Figuren, ob die für sympathisch oder für unsympathisch

gehalten werden. Die evaluative Charakterisierung begleitet den Verstehensprozess und bestimmt, welche Figuren als Gute oder als Böse angesehen werden (Fehlberg 2014, S. 34). Diese Aufteilung bildet die Grundlage für die Lesererwartung der poetischen Gerechtigkeit.

Dieses Konzept hatte im 18. Jahrhundert eine normative Funktion (Donat et al. 2012, S. 10f), die es später verlor, trotzdem blieb die Gerechtigkeit für die Rezipienten von Belang. Mit der Ablösung der Regelpoetik wird Gerechtigkeit nicht explizit, durch ein Handlungselement, verwirklicht, sondern die Rezeption erfolgt auf eine Art, dass das Gerechtigkeitsprinzip durch die Interpretation der Ereignisse zur Geltung gebracht wird. (Donat et al. 2012, S. 13). Dabei spielt das Rechtsgefühl des Lesers eine zentrale Rolle. Der Verstehensprozess wird zum Teil von den Gerechtigkeitserwartungen des Lesers gelenkt. Das Rechtsgefühl wird von Eibl (2012, S. 219) als „eine angeborene Maßnorm“ beschrieben, die sowohl in der Wirklichkeit als auch in einer fiktionalen Welt der moralischen Orientierung dient.

Inwiefern ist die poetische Gerechtigkeit in den Fanfictions der Populärliteratur relevant? Für viele Young-Adult-Romane ist die schematische Einordnung der Figuren als Gute und Böse charakteristisch. Der Held triumphiert trotz der Schwierigkeiten, demzufolge kommt die poetische Gerechtigkeit zur Geltung und wird vom Happy End begleitet. Die Mehrheit der Romane hat zwar ein gutes Ende, die Figuren werden aber mit einer Reihe von Schwierigkeiten konfrontiert, die Guten erleiden ebenso schwere Verluste. Der Grund dafür ist meines Erachtens, dass Young-Adult-Romane die Hürden des Lebens abbilden, mit denen sich diese Altersgruppe in der Realität auseinandersetzen muss. Die Romane bereiten die Jugendlichen auf die Unvermeidlichkeit der Verluste vor. Zum Leben gehören Tod, Ungerechtigkeit sowie die Akzeptanz und die Überwindung der eigenen Fehler. Diese Unglücksfälle gelten oft als Motivation für den Helden. Wenn die

Hauptfiguren ihre Familienmitglieder oder Mentoren verlieren, hinterlässt das Happy End jedoch gemischte Gefühle, eine bittere Erleichterung.

Fanfictions richten sich in diesem Fall darauf, die poetische Gerechtigkeit nach dem Rechtsgefühl der Fans gelten zu lassen. Das Original wird in der Weise modifiziert, dass die verstorbenen sympathischen Nebenfiguren doch am Leben bleiben. Poetische Gerechtigkeit bietet in diesen Fällen eine Richtlinie zur "Korrektur".

Die *Edelstein-Trilogie* entspricht jedoch nicht dem oben dargestellten inhaltlichen Aufbau. Ihre Handlung ist so konstruiert, dass die Konflikte und Hindernisse nicht aus dem Verlust, sondern aus interpersonalen, emotionalen Konflikten entstehen und in Vertrauensfragen und Manipulation thematisiert werden. Nach der Überwindung dieser Schwierigkeiten ist das Liebespaar imstande, gemeinsam zu triumphieren. Der Abschluss ist ein klassisches, makellofes Happy End. Es wäre logisch zu folgern, dass die Fans damit zufrieden sind, dennoch tauchten Fortsetzungen an *fanfiction.de* auf, die dieser Annahme widersetzten. Unter diesen Fanfictions habe ich eine ausgewählt, um aufgrund der in Kapitel 3 dargestellten Hypothese die Ursache dieser Entscheidung zu ermitteln.

Die Frage im Zusammenhang mit diesem Problem kann wie folgt formuliert werden: Ist das Umschreiben des Ausgangs darum nötig, weil die Hauptfiguren die Belohnung nicht verdient haben oder ist der Leser mit dem Happy End aus einem anderen Grund unzufrieden?

4.3. Poetische Gerechtigkeit in der Edelstein-Trilogie

Zuerst wird die erste Frage behandelt. Um entscheiden zu können, ob die Belohnung der Hauptfiguren dem Rechtsgefühl entspricht, werden die Figurenkonstellation und die damit verbundenen Wertungen evaluiert.

Wie es in der Kinder- und Jugendliteratur typisch ist, ist die Figurenkonstellation in der Trilogie klar überschaubar. Die Figuren sind in Bezug auf ihren moralischen Wert eindeutig zu klassifizieren: Sie werden entweder als gute oder als schlechte Menschen dargestellt. Diese „Parteien“ organisieren sich in der *Edelstein-Trilogie* um die zwei Hauptfiguren, Gwendolyn und den Grafen von Saint Germain. Die Rezipienten beurteilen Gwendolyn bereits nach den ersten Seiten positiv, während das Verhalten des Grafen (und auch der Loge) als negativ angesehen wird.

Für die negative Beurteilung der Loge ist die Charakterisierung verantwortlich: Die Erzählung stellt sie als ein streng strukturiertes, hierarchisches Gebilde dar, das durch die unausgeglichene Informationsverteilung die asymmetrischen Machtverhältnisse aufrechterhält. Je höher man steht, desto mehr Zugriff hat man auf die Annalen, Prophezeiungen und Informationen. Die Mitglieder werden als Opfer der Gehirnwäsche dargestellt, ohne eigene Meinung folgen sie den Vorschriften der Annalen des Grafen. Dafür stehen die folgenden exemplarischen Textausschnitte aus dem dritten Band der Serie *Smaragdgrün* als Beispiel (Gier, 2010):

„Der Graf von Saint Germain hat genau bestimmt, wie viel Zeit in der Gegenwart zwischen euren Besuchen bei ihm vergehen darf“ (S. 43)

„So legte uns der Graf vor seiner Abreise noch einmal nahe, auch künftig die Berührungspunkte der weiblichen Zeitreisenden, insbesondere des letztgeborenen

Rubins, mit der Macht der Mysterien so gering wie möglich zu halten“ (S. 120)

„»Ich verstehe immer noch nicht, warum ich den Weg [...] nicht kennen darf.« [...]»Na, weil es doch in den Annalen steht«“ (S. 65)

An der Spitze der Pyramide steht der Graf selbst, er allein überblickt die Zusammenhänge bezüglich der Gesetzmäßigkeiten der Zeit und des Chronographen.

Wenn Gwendolyn ihn zum ersten Mal trifft, bedroht er sie und setzt sogar körperliche Bestrafung ein, um sie einzuschüchtern und zur Kooperation zu zwingen. In dieser Szene wird seine wichtigste Charaktereigenschaft eingeführt: der Missbrauch seiner Macht. Auf diese Situation wird mit Besorgnis für Gwendolyns Wohlergehen geantwortet. Die Not der Hauptfigur, zu der die Leser schon Sympathie aufgebaut haben, wie das im Späteren gezeigt wird, führt dazu, dass der Graf negativ beurteilt wird. Die abstoßende Charakteristik des Grafen wird im Laufe der Geschichte mit weiteren abzulehnenden Merkmalen gesteigert: Seine Taten werden von Habgier, einer der Hauptlaster, motiviert. Er erweist sich als Betrüger, der gegen das Gruppeninteresse, aus Eigennutz handelt und nur seine eigenen Interessen im Auge behält: Mit dem Stein der Weisen beabsichtigt er nicht die Krankheiten zu heilen, sondern sich selbst unsterblich zu machen. Mit der Beseitigung seiner Gegner begeht er eine Todsünde und verstößt sogar nach der Belehrung der Bibel gegen das Gebot „Du sollst nicht töten“. Die Verletzung von einem der kollektiv akzeptierten Grundsätze des menschlichen Zusammenlebens trägt zur Entwicklung der Antipathie aus der Perspektive des Lesers bei.

Die Sympathie für Gwendolyn basiert auf mehreren Aspekten. Am Anfang der Trilogie ist sie als Opfer der Intrigen der Erwachsenen eingeführt, sie wird als ein dummes Mädchen

behandelt. Ihre Zugehörigkeit zu diesem Figurentypus begünstigt die Sympathiebildung (Fehlberg 2014, S. 38). Die Überwindung der Grenzen dieser Rolle bringt ihre moralischen Qualitäten auf das Licht. Die Sympathie für Gwendolyn ist durch ihre Hilfsbereitschaft in Notsituationen gestärkt. Ohne Bedenken eilt sie Gideon zur Hilfe, obwohl sie weder Kampfausbildung noch einen Grund zur Hilfeleistung hat, da er sie vom ersten Treffen an gedemütigt hat. Selbstlosigkeit bleibt ein bestimmender Charakterzug von Gwendolyn bis zum Ende der Trilogie.

Die Relation der Figuren, die neben Gwendolyn stehen, zeigt ein demokratisches Bild. Sie helfen einander altruistisch, tauschen Informationen aus, um gemeinsam die Geheimnisse zu enthüllen und Gefahren zu entkommen. Gwendolyn ist sogar imstande, die Vorurteile gegen die Verräter Lucy und Paul abzubauen und ihnen Vertrauen zu schenken. Da die Menschen grundlegend aus evolutionspsychologischer Sicht mit altruistischen Handlungen sympathisieren, erscheint sie in positiver Beleuchtung.

Die Stellungnahme der Rezipienten ist auch von den dargestellten historischen Kontexten beeinflusst. Die Loge ist ein konstantes Gebilde durch die Epochen, bleibt jahrhundertlang unverändert und steht für die Normen und Weltanschauung des 18. Jahrhunderts, seiner Gründerzeit. In ihrer Grundauffassung sind beispielweise die Ausgrenzung der Frauen und die unbezweifelbare Autorität fest verankert. Gwendolyn vertritt an der anderen Seite eine moderne Weltsicht, die auch den modernen europäischen Rezipienten eigen ist. Sie und die Leser befinden sich in einem gemeinsamen historischen und kulturellen Kontext des 21. Jahrhunderts, nach der Emanzipation und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Die Auffassung der Loge ist im Gegensatz dazu längst überholt und wird sowohl von den zeitgenössischen Rezipienten als auch von Gwendolyn als ungerecht betrachtet, was die antipathische Haltung gegenüber der Loge begründet.

In der Sympathie lenkung kommt neben den vorhin erwähnten Faktoren auch der Erzählweise eine erhebliche Rolle zu (Fehlberg 2014, S. 34). Je nach dem, aus welcher Perspektive eine Geschichte erzählt wird, kann die Sympathie des Lesers einer Figur gegenüber gefördert oder verhindert werden. Die Erzählung in der Romantrilogie erfolgt durchgehend aus der Innenperspektive, die Erzählerin ist die Hauptfigur Gwendolyn. In dieser Erzählsituation, erklärt Martinez und Scheffel (2019, S. 95), haben die Rezipienten den Eindruck, dass sie einen direkten Zugang zu den Gedanken und Gefühlen der Hauptfigur besitzen. Sie „erleben“ selbst die Erniedrigung und sind vom Informationsmangel und von den Vorurteilen verärgert und vom Verrat von Gideon betroffen und nehmen an der Seite von Gwendolyn Stellung.

Texte, die nach dem Prinzip der poetischen Gerechtigkeit konzipiert sind, sind vor allem Erzählungen der Unterhaltungsliteratur (Kaul 2008, S. 250). Zu dieser Kategorie können in diesem Sinne teilweise die Young-Adult-Romane gezählt werden und im konkret untersuchten Einzelfall der *Edelstein-Trilogie* wird die Erwartung tatsächlich erfüllt. Wegen des starken Sympathisierens mit der Hauptfigur und der Verachtung des Grafen erhofft der Leser den Triumph des Guten, also von Gwendolyn. Diese Einstellung begründet sich vor allem in den Verhältnissen der Figuren zueinander und in den ihnen zugeschriebenen Werten.

Spannung ergibt sich daraus, dass diese Erwartung scheinbar von der Autorin enttäuscht wird und die Handlung des Grafen die Hoffnung auf ein Happy End zerstört.

Er [Gideon] hatte nicht mal Zeit, sich ganz aufzurichten, da drückte Mr Whitman auch schon ab. Und noch einmal. Und noch einmal, immer wieder, bis das ganze Magazin leer geschossen war. [...]

Wie in Zeitlupe rutschte er an der Tür herab und hinterließ eine breite Blutspur. Merkwürdig verdreht blieb er schließlich am Boden liegen. (Smaragdgrün, S. 275)

An dieser Stelle kann auf die Arbeit von Günther A. Höfler (2015, S. 200) zurückgegriffen werden. Wer die Liebe verhindert, wird als unsympathisch bewertet. Er stellt fest, dass die Liebe in der Fiktion die Stellung eines „Gesetzes“ einnimmt. Mit dieser Szene wird noch einmal die moralische Einstellung betont und der Graf als ein abscheulicher, skrupelloser Mörder dargestellt. Parallel dazu steigert sich das Bedürfnis, ihn zu bestrafen. Die Reaktion der Rezipienten ähnelt der ersten Phase des Trauerprozesses. Sie sind (da es ihnen an dem nötigen Hintergrundwissen mangelt) wegen der Nicht-Erfüllung der Erwartungen schockiert und wollen den Tod nicht akzeptieren. Die Wendung erweckt Schmerz und Unbehagen, da das Schicksal als ungerecht betrachtet wird (Höfler 2015, S. 198). Infolge dieser Ereignisse steigert die Lesererwartung, den Grafen zu besiegen. Wie Eibl (2012, S. 217) formuliert: „Der Wunsch nach dem Happy End hat seine Wurzeln wohl darin, dass wir das Unglück von Helden, deren Schicksal wir mit Sympathie verfolgt haben, grundsätzlich für ungerecht halten“.

In diesem Teil triumphiert der Bösewicht, Gideon stirbt und Gwendolyn ist wegen der Erpressung, ihre Familienmitglieder werden auch umgebracht, bereit, sich das Leben zu nehmen. Die Lösung kommt unerwartet:

ich [sah], wie Dr. White sich mühsam am Schreibtisch hochzog. Er war tropfnass. Gott sei Dank hatte Mr Whitman nur Augen für mich.

[...] Dr. White schlug ihm den Pistolenknäuf auf den Hinterkopf. Es gab einen hässlichen, stumpfen Laut und dann fiel Mr Whitman zu Boden wie eine gefällte

Eiche. [...] Aber die Anstrengung war schon zu viel für Dr. White gewesen. Mit einem entsetzten Blick auf das viele Blut brach er mit einem leisen Seufzer erneut zusammen und blieb neben Mr Whitman auf dem Boden liegen.

[...] Gideon [hustete] plötzlich und [setzte sich auf] Sein Gesicht war immer noch leichenblass, aber seine Augen waren voller lebendigem Glanz. Langsam breitete sich ein Lächeln auf seinem Gesicht aus. (Gier, Smaragdgrün, S. 275)

Die Erleichterung löst die Spannung mit einem kathartischen Effekt auf. Die Guten triumphieren, der Graf wird ins Gefängnis geworfen. Er erhält eine gerechte, aber nicht übertriebene Strafe. Gwendolyn muss als „Lohn“ die Ewigkeit nicht allein verbringen, da der zweite Stein des Weisen Gideon verabreicht wurde. Auf diese Weise konnte er die Schüsse überleben. Gwendolyns Bedenken über die Ewigkeit ist mit diesem Abschluss abgeschafft. Mit Gideon an ihrer Seite bewertet sie die Unsterblichkeit als etwas Positives: „Denn Mr Whitman hat das ganz richtig erkannt: Ohne dich will ich nicht weiterleben. Nicht einen einzigen Tag!“ (Gier, Smaragdgrün, S. 276).

Die Belohnung der beiden ist, dass sie von nun an glücklich miteinander leben können. Das bedeutet, dass die Geschichte dem Prinzip der poetischen Gerechtigkeit entspricht. In dem Fall müssen die Fanfictions den am Ende des Kapitels 4.2 beschriebenen Widerspruch auflösen.

5. *Der Widerstand des Lesers*

Trotz der Erfüllung der Erwartungen nach Gerechtigkeit und Happy End kann man die auf den ersten Blick verblüffende Feststellung machen, dass der Leser/Textproduzent des ausgewählten Fanfictions mit diesem Abschluss doch nicht zufrieden war, weil er der Geschichte ein dunkleres Ende schuf, obwohl die Fans aufgrund der oben ausgeführten Sympathiegestaltung bestimmt nicht den Tod von Gwendolyn gewünscht haben. Im Folgenden suche ich die Antwort auf die Frage, warum der Textproduzent der Fanfiction *Für alle Zeiten* diese Richtung gewählt hat.

Der Fanfiction-Verfasser leistet also Widerstand gegen die Autorität der Schriftstellerin und greift beliebig nur diejenigen Handlungselemente auf, die er für wahrscheinlich hält und akzeptiert. Gleichzeitig werden diese Elemente vom Textproduzenten verändert. Die grundlegenden Inhaltselemente, z.B. die Figuren werden nicht ausführlich dargestellt, da diese Informationen schon im Langzeitgedächtnis der Fans verankert sind.

Die Besonderheit der Fanfiction ist, dass die Fans einen fiktionalen Text konzipieren, anstatt ihre Meinung in einem Blog-eintrag auszudrücken. Die Methode des Verfassers könnte mit einem 'Rollenspiel' verglichen werden. Er versetzt sich in die Stelle von Gwendolyn hinein, aus der Perspektive der Hauptfigur werden die vorgestellten Ereignisse der Zukunft dargestellt. Aufgrund dessen könnte es möglich sein, zu rekonstruieren, warum der Fan das ewige Leben als Lohn ablehnt. Angesichts der Tatsache, dass sich der Leser/der Textproduzent mit Gwendolyn identifiziert, wird die Verfolgung der mentalen Entwicklung der Hauptfigur die Gefühle und Meinungen des Lesers widerspiegeln, die im Zusammenhang mit der Unsterblichkeit in ihm erweckt wurden.

5.1. Für alle Zeiten – Beispielanalyse

Die untersuchte Fanfiction *Für alle Zeiten...* ist ein sog. „One Shot“, eine Fan-Geschichte, die einen Ausschnitt aus dem Leben der Figuren schildert, und setzt die Trilogie fort, wo Kerstin Gier sie abgeschlossen hat. Die Geschehnisse werden realistisch und nicht mehr durch die rosarote Brille ausgewertet. Die Fanfiction bietet keine alternative Handlung, z.B. eine Umschreibung des Epilogs, wie es in vielen Fanfictions üblich ist, stattdessen zeigt sie die Probleme und die Konsequenzen, die der Abschluss nach sich zieht.

Die Grundidee wird vom Textproduzenten in der Kurzbeschreibung vorausgeschickt. Diese bekommt man vor der Abrufung der vollständigen Fanfiction zu lesen. In dieser Anmerkung formuliert der Verfasser seine Irritation im Zusammenhang mit dem Abschluss: „Kerstin Gier hat das perfekte Happy End für viele geschaffen. Doch wenn man sich ein paar Gedanken macht, zweifelt man. (Warning: Nichts für zarte Gemüter)“ (*Für alle Zeiten...*)

In der Fanfiction versucht der Textproduzent seinen Standpunkt zum Ausdruck zu bringen, nämlich bedeutet die Unsterblichkeit viel Schlechtes für das Liebespaar. In der Erzählweise vermischen sich Tagebucheinträge, die einen unmittelbaren Zugang zu privaten Erlebnissen erlauben (Fehlberg 2014, S. 231f.), und Dialoge der Figuren, die diese Schriften lesen. Die unterschiedlich konstruierten Textteile stellen die Ereignisse von zwei Zeitebenen dar, die nebeneinander aufgeführt werden. Die Tagebucheinträge veranschaulichen die vergangenen Ereignisse von etwa 100 Jahren. Diese Passagen der Ich-Erzählerin sind von Zwischengesprächen und der dazu gehörenden Narration unterbrochen. Die letzteren Textstellen schildern die „gegenwärtige“ Situation, 600 Jahren nach der Trilogie. Zwischen den einzelnen Einträgen zeigen die Zwischengespräche die Gegenwart im Jahre 2646. Die

Figuren reagieren auf die damalige Weltanschauung und ihr ewiges Leben, dadurch wird der Kontrast zwischen ihrem jungen und älteren Ich betont. Aus den Tagebüchern kommt hervor, dass sich das Lebensniveau der Figuren mit der Zeit ständig verschlechtert.

Am Anfang, in den ersten Jahrzehnten, ist die Ewigkeit mit dem größten Glück gleichgesetzt: „Gideon und ich haben die Ewigkeit vor uns. Charlotte hat sich (hoffe ich) damit abgefunden, dass Gideon sie nicht liebt (und auch niemals lieben wird!!!). Wie auch immer, unserem ewigen (ich kann es nicht oft genug betonen) Glück steht nichts mehr im Wege“ (*Für alle Zeiten*). Gwendolyn und Gideon genießen Erfolge: Studium, Verlobung, Zusammenleben.

Das erste drohende Zeichen des Unglücks entwickelt sich aus den „Spielregeln der Zeitreise“: Gwendolyn bewahrt das Aussehen einer 18-Jährigen, deswegen wird sie von ihrer Umgebung geringgeschätzt behandelt. Also trifft sie zum ersten Mal auf eine gesellschaftliche Ablehnung.

Glück existiert nur bis zum Ende der natürlichen Lebenszeiten der Figuren. Danach wird die Unsterblichkeit immer mehr beklagt. Als Trost suchten sie ihre Berufung in geistiger Weiterentwicklung, dieser Versuch ist aber zum Scheitern verurteilt, da niemand ihr Niveau erreichen kann. Trotz ihres hohen Bildungsgrades ist Gwendolyn wegen des jungen Aussehens wiederum erniedrigt: „Ich verzweifle zusehends. Geistlich [sic!] bin ich weiter als alle anderen [...], aber wegen meines Aussehens behandeln mich alle [...] wie eine 18-jährige“. Aus ihren Beschwerden lässt sich der innere Druck durch soziale Missachtung erschließen, dieser Gemütszustand ist mit Verärgerung verbunden. Mit der Zeit verliert sie die menschlichen Kontakte, weshalb ihre sozialen Bindungen sich auflösen. Augenfällig ist die Gleichsetzung der Unsterblichkeit mit ihrem Problem: „Alle Menschen, die von Gideons und meinem Problem wussten [sic!] sind schon tot: Meine Familie, Leslie und Raphael und die Loge.“ Durch die

fehlende soziale und private Unterstützung, die durch den Tod ihrer Verwandten und Bekannten entsteht, steigert sich ihre Isolation. Dieses Symptom und die Angst vor der Einsamkeit waren in der ersten Fanfiction der Auslöser ihrer letzten Entscheidung. In *Für die alle Zeiten...* tauchen zwar diese Mahnungen vor, die Figuren halten sich aber daran fest, ein normales Leben zu führen, und suchen nach irreführenden Auswegen, wie z.B. Weiterbildung.

Jahrhunderte später wissen sie, dass ihr Verhalten lediglich nur zu noch mehr Qualen führte. Gwendolyn beschwert sich unendlich über die Nachteile der Unsterblichkeit. Einer davon ist die Langweile: „Alles ist so unglaublich langweilig. Jeder Tag, jeder Mensch ist gleich.“ (*Für alle Zeiten*). Sie ist desillusioniert, empfindet Unsterblichkeit nicht als Abenteuer wie in dem ersten Eintrag steht. Sie ist ebenso von der Abschätzung der Mitmenschen gequält: „Es ist so unglaublich ermüdend im Körper einer 18jährigen gefangen zu sein, Gideon und ich halten uns am Liebsten in Altersheimen auf, den Menschen fehlt zwar noch immer fast ein halbes Jahrhundert, aber wenigsten verstehen sie uns.“ (ebd.). Sie versuchen aus der Isolation herauszubrechen, aber sie können nicht mit der Zeit kämpfen, die „neuen Freunde immer vergesslicher werden und relativ schnell sterben.“ (ebd.). Also sie werden wieder und wieder mit ihrem eigenen Zustand konfrontiert und sie haben keine Chance zum Neuanfang, einer neuen Familie, weil Gwendolyn schon unfruchtbar ist.

Die Unsterblichkeit führt letztendlich dazu, dass die Liebe erlischt. Ihre Beziehung, für die sie in der Trilogie gekämpft hatten, hält alleine wegen ihrer seelisch-geistigen Ebenbürtigkeit, aber sie betrachten einander als Freunde.

Jede Beeinträchtigung und Plage, die sie erleben müssen, lässt sich auf die Unsterblichkeit zurückführen. Die nebeneinanderstehenden Diskurse und Tagebucheinträge ergeben zusammen den Eindruck, dass die Vergangenheit nur eine Illusion des Glücks

präsentiert. Nach mehr als 600 Jahren verschwinden die wichtigsten Momente des Lebens. Als über die Fehlgeburt geschrieben wird, zeigt der Zustand des Tagebuchs die Spuren des Weinens: „Die Seiten nach dem Eintrag vom fünften Oktober waren wellig, als wäre das Buch ins Wasser gefallen. Allein ein paar verlaufene Tintenflecken zierte die Seiten“ (*Für alle Zeiten*). Nach mehr als 600 Jahren stellen sie sich dazu immerhin neutral: als Gwendolyn dieses Blatt las, „zuckte [sie] mit den Schultern“ (ebd.), was als Gleichgültigkeit interpretiert werden kann.

Genau wie in der früheren Fanfiction wird darüber nicht berichtet, welchen Ausweg sie finden. Ihr Gespräch am Dach endet mit diesen Sätzen: „Du hast recht, lass es uns jetzt tun!“ Sie lächelte ihn an, es war das erste Mal seit Jahren, dass sie wieder lächelte: „Nimm meine Hand!“ Er ergriff sie und gemeinsam wagten sie den nächsten Schritt“ (*Für die Ewigkeit*). Der Abschluss vermittelt nur Informationen in Form einer Zeitungsnachricht, in der ihr Selbstmord klargestellt wird:

LONDON, 06.05.2646. Zwei junge Erwachsene (18 und 19) nahmen sich gestern das Leben, indem sie sich vom Elington-Turm stürzten. Auf dem Dachboden des Turmes wurden Tagebücher gefunden, die, falls sie echt sind, Aufzeichnungen der 18jährigen über ihr Leben sind und Zeitreisen beweisen würden. Ein Team an internationalen Experten forscht an den Büchern, Ergebnisse werden in zwei Wochen erwartet. (*Für die Ewigkeit*)

Trotz der Namenlosigkeit der Opfer können die Zusammenhänge zwischen den aufeinanderfolgenden Textteilen hergestellt werden: Gwendolyn und Gideon nahmen sich das Leben. In der Berichterstattung ist der verschobene Fokus aus der unausgeglichenen Informationsverteilung zu erkennen. Nur ein Satz berichtet über

die Tragödie, der längere Teil behandelt den Fund, die faktischen Beweise der Zeitreise sind von größerem Interesse.

Die Namen der zwei Personen, die die Tagebücher lesen, bleiben vorerst auch verheimlicht. Aus den Dialogen und Kommentaren kommt hervor, dass Gwendolyn und Gideon an diesem Ort sitzen.

Ihre Namenlosigkeit erweckt das Gefühl, dass ihre Identität auflöste. Sie haben weder eine Familie noch eine Berufung. Sie probierte mehrere Berufe aus, aber wegen der Langweile hat Gwendolyn sie öfter gewechselt. Die Gesellschaft sieht sie als Teenager, auch wenn sie in Wirklichkeit reifer und erfahrener sind, also können sie durch ihre sozialen Rollen auch nicht definiert werden. Ihre Rolle in der Loge, die Kennzeichnung Rubin und Diamant ist schon veraltet, da die Loge auch nicht mehr existiert und sich niemand an diese Geheimgesellschaft erinnert. Infolge der Unsterblichkeit entfremdeten sie sich von der Welt, ihr Leben war ohne soziale und private Kontakte sinnlos. Sie existierten noch, aber in luftleerem Raum.

Diese Fanfiction veranschaulicht die negative Veränderung der Figuren. In den Büchern wurden sie durch ihre Liebe bestimmt, ihre Charaktereigenschaften und Motivationen waren stark an dieses Gefühl gebunden. Es wird mehrmals betont, dass sie zusammengehören und können ohne den anderen nicht existieren. Jedoch verschwand die Liebe und damit alles, worauf die Persönlichkeit ihrer Charaktere basierte und wofür sie in der Trilogie gekämpft hatten: ihre Liebe, ihre Familie, ihre Freiheit. Nicht einmal die soziale Zugehörigkeit oder Karriere konnte ihr Leben wieder vollständig machen. Im Allgemeinwissen repräsentieren diese Begriffe (Liebe, Familie, Karriere, freie Entscheidung) die wichtigsten Bestandteile eines Menschenlebens, aber für Gwendolyn und Gideon trägt keiner davon einen Wert mehr. Der Verlust ihrer Identität und Lebensfreude resultiert aus der Unsterblichkeit.

5.2. *Warum geht die Liebe nicht durch alle Zeiten?*

Aus der Analyse der Fanfiction lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass der Textproduzent einen kritischen Standpunkt vertritt: Das ewige Leben als Belohnung ist übertrieben und stellt eine Quelle der Tragik dar, wenn man im Rahmen eines Gedankenspiels den Roman logisch fortsetzen wollte. Begründet wird diese Auffassung durch die Thematisierung des Verlustes als die Konsequenz der Unsterblichkeit. Die Hauptfiguren werden im Laufe der Jahrhunderte durch die Auflösung der sozialen und geistigen Bindungen isoliert. Dieser Zustand, weil es nicht Leben zu nennen ist, führt zum Verlust ihrer Identität.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schrecken der Unsterblichkeit nach seiner Auffassung durch die Kraft der Liebe nicht ausbalanciert werden können, deswegen leistet der Textproduzent Widerstand gegen den Willen der Autorin.

Zwar gibt es auch positive Handlungselemente in der Fanfiction, wie die faszinierende Entdeckung der Zeitreise für die Öffentlichkeit, aber der Originalroman ist figurenzentrisch aufgebaut. Aus der Perspektive von Gwendolyn und Gideon entfaltet sich die Fortsetzung tragisch, weil sie von Verlusten und Schwierigkeiten gequält werden. Die Fanfiction bedeutet einen Rücktritt im Vergleich zum makellosen Happy End des Originals.

Das Unbehagen, von dem die Schreibmotivation ausgeht, basiert darauf, dass der Schluss des Romans die Grundthese der ganzen Trilogie „Die Liebe geht durch alle Zeiten“ untergräbt und eine Diskrepanz zwischen dem Konzept der Unsterblichkeit und dem Liebesglück erzeugt. Der Lohn für die Ausdauer und den Mut des Liebespaares sind die Unsterblichkeit und die Liebe, dennoch wirkt die Belohnung auf den Leser befremdend. Er versteht diese Lösung nicht als eine Möglichkeit für das ewige Glück, sondern als Quelle schwerwiegender Probleme. Diese Fortsetzung-Fanfiction zeigt, dass poetische Gerechtigkeit in diesem Kontext für die

heutigen Leser auf eine andere Weise realisiert werden sollte, und nicht als Unsterblichkeit an der Seite des Geliebten. Die Intention der Autorin wird vom Leser abgelehnt und die Gründe seines Missfallens in der Fanfiction verbalisiert.

Dass die Fans den Roman mit einem tragischen Ereignis abgeschlossen haben, kann vielerlei Gründe haben. Einer von denen ist der Altersunterschied. Der Roman hat 13-18-jährige Jugendliche als Zielgruppe, in ihrer Lebenssituation könnte die Erfüllung der Liebe die wichtigste Rolle einnehmen. Sie sind in einer Lebensphase, in der sie Verstärkung benötigen, dass die wahre Liebe noch existiert. Sie fanden eventuell gerade den ersten Partner und hoffen darauf, dass die Beziehung die kleinen Konflikte und Meinungsunterschiede meistert und vielleicht ein Leben lang hält. Die Young-Adult-Romane werden wahrscheinlich nicht nur von dieser Zielgruppe gelesen, sondern auch von älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen, deren Geschmack sich von dieser Altersgruppe unterscheidet.

Die Denkweise des einzelnen Lesers könnte auch von den früheren Literaturerlebnissen geprägt sein. Die Klassiker der Weltliteratur sind in diesem Aspekt auch gegensätzlich. In *Stolz und Vorurteil* von Jane Austen siegt die Liebe, *Romeo und Juliet* endet in einer Tragödie. Natürlich können diese Werke nicht mit der Populärliteratur in Vergleich gestellt werden, aber als Vorwissen beeinflussen sie die Erwartungen des Lesers, genauso wie andere Young-Adult-Romane. Ohne handfeste Hinweise ist anzunehmen, dass die Leser auch die Young-Adult-Bestseller kennen. An dieser Stelle möchte ich auf das Kapitel 5.2 Bezug nehmen, nämlich dass die poetische Gerechtigkeit in den Young-Adult-Romanen unterschiedlich angewendet wird. Romane, in denen die Figuren trotz des Happy Ends mit Todesfällen und Krisen konfrontiert und dadurch motiviert werden, vertreten sich in großer Zahl z.B. auch in der Liste der favorisierten Originalwerke auf der Seite *fanfiction.de* (vgl. Tabelle). Meines Erachtens sind *Harry Potter*, *Chroniken der Unterwelt*,

Eragon, Die Tribute von Panem, Das Lied von Eis und Feuer (auch wenn das Letztere nicht in die Kategorie Young-Adult gehört) exemplarische Romane, in denen neben Happy End ein Mangelgefühl wegen der verstorbenen Figuren übrigbleibt. Natürlich kann man anderen nicht in den Kopf schauen, aber diese Faktoren könnten möglicherweise die Gestaltung der Fortsetzung beeinflussen.

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit hatte das Anliegen, den Zusammenhang zwischen dem Rezeptionsprozess, dem Konzept der poetischen Gerechtigkeit und der Fanfiction aufgrund des Young-Adult-Romans, der *Edelstein-Trilogie* zu untersuchen. Die Hypothese war, dass bestimmte Art der Fanfictions, in diesem Fall diejenigen, die das Originalwerk fortsetzen, als Produkt der Rezeption wahrgenommen werden können und geeignet sind, bestimmte Aspekte der Rezeption zu untersuchen. In diesem Verständnis stellt der Text einen Impuls dar, worauf in Form einer Fanfiction reagiert wird. Die Rezipienten befinden sich in einer Doppelrolle: sie sind gleichzeitig Textproduzenten und Leser, wobei Letzteres stärker zur Geltung kommt. Als Textproduzenten leisten sie Widerstand gegen die Handlungsgestaltung des Autors und formulieren einen Text nach ihren individuellen Auffassungen. Auf diese Weise liefert die Analyse eines Fan-Textes Hinweise über den Gedanken, die vom Original erweckt wurden.

Eine typische Tendenz in den Fanfictions ist, dass sie die im Originalwerk vermisste poetische Gerechtigkeit verwirklichen und in ihren Texten das Happy End vollbringen. In den untersuchten Fanfictions passiert das Gegenteil. Mit dem Triumph der Hauptfiguren verläuft der Roman nach der Erwartung der Rezipienten und endet mit dem Sieg des Guten. In der Fanfiction geht das Schicksal der Figuren trotz des Happy Ends in negative Richtung.

Aufgrund der Hypothese wurde versucht, über den Gedankengang eines Lesers durch die Analyse seiner Fanfiction ein Bild zu gestalten. Zwei Annahmen wurden formuliert, entweder ist die Verwirklichung der poetischen Gerechtigkeit falsch und die Figuren kassieren einen unverdienten Lohn mit der Unsterblichkeit oder ist der Leser von einem anderen Aspekt des Romans irritiert. Die Analyse hat ergeben, dass der Leser mit der Realisierungsform der poetischen Gerechtigkeit, mit der Grundlage des Happy Ends, nicht zufrieden war. Durch die Geschichte rückt er die Aufmerksamkeit auf die unverträgliche Beziehung zwischen Ewigkeit und Liebe in den Vordergrund. Zum ewigen Leben, meint der Fanfiction-Verfasser, gehören Verluste, die Figuren werden von den Alltagsmenschen isoliert und missverstanden. Diese Nachteile bedeuten logischerweise psychische Herausforderungen. Die privaten und sozialen Probleme drohen mit Wahnsinn, führen zur Zerstörung der Identität.

Nur hypothetische Erwägungen können darüber gemacht werden, worauf diese Auffassung zurückzuführen ist. Neben dem Altersunterschied der Leser ist eine mögliche Annahme, dass die früheren Leseerlebnisse die Denkweise der Fanfiction-Verfasser geprägt haben.

In dieser Arbeit wurde aufgrund der These nur eine Fanfiction analysiert, deswegen wären weitere Analysen und Untersuchungen nötig, um zu prüfen, ob diese Annäherung und diese Analysemethode für Fortsetzung-Fanfictions allgemein anwendbar oder nur beschränkt gültig sind. Dabei bieten sich mehrere Alternativen. Die Untersuchung könnte mit mehreren Fanfictions dieser Art erweitert und die Auffassungen, Eindrücke der Leser miteinander verglichen werden. Es besteht auch die Möglichkeit, die Fanfictions der *Edelstein-Trilogie* mit den Texten eines anderen Fandoms zu vergleichen, um einen umfassenderen Blick über den Geltungsbereich der These zu bekommen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Die Trilogie:

Gier, Kerstin (2009): *Rubinrot. Liebe geht durch alle Zeiten*. Band 1. Arena: Würzburg

Gier, Kerstin (2010): *Saphirblau. Liebe geht durch alle Zeiten*. Band 2. Arena: Würzburg

Gier, Kerstin (2010): *Smaragdgrün. Liebe geht durch alle Zeiten*. Band 3. Arena: Würzburg

Fanfiction-Literatur:

Für alle Zeiten... (2014) In: fanfiktion.de.

URL: <https://www.fanfiktion.de/s/53f8b3540003ab20d1400c8/1/Fuer-alle-Zeiten-> [zuletzt gesehen: 12. Nov. 2022]

Sekundärliteratur

Barnes, Jennifer L. (2015): Fanfiction as imaginary play: What fan-written stories can tell us about the cognitive science of fiction. In: *Poetics*. S. 69-82.

Benyovszky, Krisztián (2019): Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához. Nyitra: Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.

Bühler, Jill (2022): Fanfiction zwischen Vergemeinschaftung und Individualismus. Zur digitalen Bewunderung von Jane Austen. In: Hagedorn, Kim/Hofmann, Tim/Möller, Sarah. (Hrsg.): *Provozierte Bewunderung*. Paderborn: Brill Fink. S. 43-53.

- Cuntz-Leng, Vera (2014): Das »K« in Fanfiction: Nationale Spezifika eines globalen Phänomens. In: Vera Cuntz-Leng (Hrsg.): Creative Crowds. Perspektiven der Fanforschung im deutschsprachigen Raum. Marburg: BÜCHNER. S. 238–260.
- Donat, Sebastian/Packard, Stephan/Lüdeke, Roger/Richter, Virginia (2012): Zu Geschichte, Formen und Inhalten poetischer Gerechtigkeit. In: Donat Sebastian/ Packard Stephan/ Lüdeke Roger/Richter, Virginia (Hrsg.): Poetische Gerechtigkeit. Düsseldorf: DUP.
- Eibl, Karl (2012): Poetische Gerechtigkeit als 'Sinngenerator'. In: Donat, Sebastian/Lüdeke, Roger/ Packard, Stephan/Richter, Virginia (Hrsg.): Poetische Gerechtigkeit. Düsseldorf: DUP. S. 215-240.
- Fehlberg, Kathrin (2014): Gelenkte Gefühle. Literarische Strategien der Emotionalisierung und Sympathie lenkung in den Erzählungen Arthur Schnitzlers. Marburg: LiteraturWissenschaft.de.
- Höfler, Günther A. (2015): Aspekte der poetischen Gerechtigkeit als einer Konstituente des literarischen Erwartungshorizontes. In: Hiebaum, Christian/Knaller, Susanne/Pichler, Doris (Hrsg.): Recht und Literatur im Zwischenraum. Aktuelle inter- und transdisziplinäre Zugänge. Bielefeld: Transkript. S. 189-206.
- Jamison, Anne (2013): Fic: Why Fanfiction Is Taking Over the World. Dallas: Ben Bella.
- Jenkins, Henry (1992): Textual poachers. Television Fans & Participatory Culture. New York: Routledge.
- Kaul, Susanne (2013): Poetik der Gerechtigkeit. Shakespeare-Kleist. München: Wilhelm Fink.
- Martinez, Matías/Michael, Scheffel (2019): Einführung in die Erzähltheorie. München: C.H.Beck. 11. aktualisierte Auflage.
- Nilsen, Alleen Pace (1997): Readers Responding: Creative Writing and YA Literature. In: The English Journal, Heft 3. S. 81–86.

- Thomas, Bronwen (2007): Canons and Fanons: Literary Fanfiction Online. URL: <http://dichtung-digital.de/2007/Thomas/thomas.htm> [zuletzt gesehen 12. Nov. 2022]
- Thomas, Bronwen (2011): What Is Fanfiction and Why Are People Saying Such Nice Things about It? In: Storyworlds: A Journal of Narrative Studies. S. 1-24.
- Poetische Gerechtigkeit (2001). In: Wilpert, Gero von. Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner.

ISTVÁN MÁTYÁS POLYÁK

Andreas Latzkos Erzählungen gegen den Krieg

Konstitutive Elemente von zwei Erzählungen aus narratologischer Sicht

<https://doi.org/10.14232/usz.agi.2024.4.4>

BETREUERIN: DR. JUDIT SZABÓ

1. Einleitung

In diesem Aufsatz geht es um Andreas Latzko (1. September 1876, Budapest – 11. September 1943, Amsterdam), einen vergessenen pazifistischen Schriftsteller des Ersten Weltkriegs. Im ungarischen Kontext kann sein Schaffen auch als relevant betrachtet werden, denn er verfasste seine Werke am Anfang seiner Laufbahn auf Ungarisch, wechselte 1902 auf Deutsch und schrieb von diesem Zeitpunkt an nur in dieser Sprache. Er kann auch als „hitziger Pazifist“ bezeichnet werden, da er in seinen Werken eine scharfe Kritik am Krieg formulierte, die der Leser in Form von Dialogen oder als Figurenrede erfahren kann.¹ Latzko setzt dabei in vielen Fällen eine starke Ironie ein, um die „surreale“ Wirklichkeit des Krieges darzustellen. Er schildert zugleich auch das starke menschliche Leiden, das ein höchst wichtiges Thema seiner Erzählungen ausmacht, um seine Abneigung gegen den Krieg zu vermitteln. Eine andere Besonderheit seiner Werke ist, dass er

1 Szalai (2020)

Kriegsgeschehnisse aus mehreren, sogar gegensätzlichen Perspektiven darstellt. Er verzeichnete mit seinem Erzählband *Menschen im Krieg* gleich nach Kriegsende einen großen Erfolg und wurde ein populärer Schriftsteller seiner Zeit. Diese Anerkennung lässt sich auch in Anbetracht seiner zeitgenössischen Artikel wahrnehmen, obwohl er in den späteren Jahrzehnten aus dem Blickfeld der literarischen Öffentlichkeit verschwand: er gilt bis zu den 70er und 80er Jahren als vergessener Autor der österreichischen Literatur.

Neben dem Versuch, die Leerstellen in der Rezeption und die Gründe des langen Vergessens vorzustellen, gebe ich einen kurzen historischen Überblick über den Ersten Weltkrieg, um die Kriegserzählungen von Latzko im historischen Kontext zu verorten. Im Anschluss wende ich mich den besonderen Struktureigenschaften seiner Erzählungen im Rahmen einer narratologischen Analyse zu, die größtenteils auf das theoretische Werk von Gérard Genette zurückgreift. Meiner Ansicht nach gibt es wenig interpretatorische Annäherungen, die grundlegende Strukturmerkmale von Latzkos Erzählungen in den Mittelpunkt stellen. Das Ziel dieser Analyse ist, die einzigartigen Stilmerkmale und die typische Erzählweise des Autors durch die Deutung von zwei Erzählungen, *Der Sieger* (aus dem Band *Menschen im Krieg*) und *Der Verräter* (aus seinem anderen Erzählband *Friedensgericht*) herauszuarbeiten. Die zwei Erzählungen schildern zwar Kriegserfahrungen aus unterschiedlichen Perspektiven, aber der Erzähldiskurs bedient sich ähnlicher narrativer Strukturen.

2. Ein Chroniker des Ersten Weltkriegs: *Latzkos Leben und die Rezeption seiner Werke*

Da der Autor nicht allgemein bekannt ist, wird als erste Annäherung eine Darstellung seiner Biographie und der Rezeptionsgeschichte seiner Werke geschildert. Sein ungarischer Name war Latzkó Adolf Andor und er ist als Sohn einer wohlhabenden jüdischen Bürgerfamilie aufgewachsen. Aus seinem autobiographischen Werk *Lebensfahrt* erfahren wir darüber, dass er sich bereits in seiner Jugend sozial empfindlich zeigte und sich stark für die Literatur interessierte, somit war er auch literarisch tätig. Er wurde zum Journalisten, schrieb Reiseberichte und Feuilletons. Später verfasste er Dramen, die nicht nur in Budapest, sondern auch in Berlin aufgeführt wurden. 1897 musste er im Alter von 21 Jahren seinen Militärdienst ableisten, den er nach seinen eigenen Beschreibungen zu dieser Zeit noch als angenehm empfand, aber nach Ausbruch des Krieges wendete er sich gegen die kriegstreibende Politik.² Wegen seiner Weltanschauung wurde er durch die Zensur zum Schweigen gebracht, da er sich an der Propagandamaschinerie des Ersten Weltkriegs nicht beteiligen wollte. Aus Hilflosigkeit und unter gesellschaftlichem Druck meldete er sich mit 39 Jahren zum Frontdienst. Seine Entscheidung wird auch durch den Entschluss beeinflusst, aus eigener Erfahrung über den Krieg berichten zu können. An der Front erlitt er als Leutnant einen Nervenschock, woraufhin er in die Schweiz zur Kur geschickt wurde, aber die Kriegsleiden führten bei ihm zu einer andauernden psychischen Erkrankung.³ In der Schweiz schrieb er seine zwei Erzählbände: *Menschen im Krieg* und *Friedensgericht*, die ihm später große Berühmtheit brachten. Nach einem

2 Noe (1986) 173., 175.

3 Ebd. 175.

selbstaufgelegten Exil in der Schweiz unternahm er mehrere Reisen zum Beispiel nach Italien und Frankreich, aber aus familiären und politischen Gründen siedelte die Familie 1931 nach Niederlanden an, wo er 1943 starb.⁴

Betrachtet man die Einschätzungen und Bemerkungen seiner Zeitgenossen und seiner heutigen Rezensenten, so fällt auf, dass die Meinungen sowohl über die Persönlichkeit des Schriftstellers als auch über die Qualität und die Interpretationsmöglichkeiten seiner Werke sehr vielfältig und zum Teil widersprüchlich ausfallen. Seine zuerst anonym in der Zeitschrift *Die weißen Blätter* erschienenen Werke, die im ersten Band der Reihe *Europäische Bücher* mit dem Titel *Menschen im Krieg* gesammelt und publiziert wurden, erlangten sehr schnell eine Popularität und wurden in mehrere Sprachen übersetzt. In der von Karl Kraus verlegten Zeitschrift *Die Fackel* wird Latzko erstmals im Jahre 1917 erwähnt und sein Werk als Kriegsdokument gewürdigt. Kraus meint, für diese Verdienste werde Österreich dem Autor an einem Tag noch dankbar sein und Kraus schrieb auch später, im Jahre 1931, eine würdigende Notiz über den Autor.⁵ Latzko machte während seiner Kur in der Schweiz Bekanntschaften mit pazifistischen Schriftstellern, u.a. mit Romain Rolland, Stefan Zweig und Henri Barbusse, und er blieb mit Rolland und Zweig auch später in Kontakt. Wie es aus dem von Hans Weichselbaum bearbeiteten Briefwechsel mit Zweig hervorgeht, verband die Beiden eine „schwierige Freundschaft“, da sie sich zwar gegenseitig schätzten, aber nicht in allen Fragen übereinstimmten.⁶ Die Schriften dieser Autoren lassen Latzko als eine sehr interessante Persönlichkeit erscheinen. Zweig beschreibt ihn zum Beispiel als einen gütigen und liebevollen Menschen, der sich etwas monomanisch erweist, und Rolland

4 Szalai (2020)

5 Kraus (1917) 145; (1931)

6 Weichselbaum (2021) 314.

schreibt im Hinblick auf Latzko über die Hypochondrie eines Ungarn.⁷

Seine Werke wurden in den kriegstragenden Ländern verboten, so konnte er u.a. das ungarische Publikum mit *Menschen im Krieg* erst in den 20er Jahren vertraut machen.⁸ Die erste ungarische Übersetzung ist 1920 erschienen. Wie oben erwähnt, fielen die Meinungen über diese Erzählensammlung sehr gemischt aus, zu den lobenden Rezensenten gehören z. B. Zoltán Fábry⁹ und József Madzsar¹⁰, zu den scharfen Kritikern z. B. Marcell Benedek.¹¹ Fábry schrieb in der Zeitschrift *Korunk* (1928) zum Band, dass er mehr als ein Dokument sei und es seine Aktualität anderen Kriegsbüchern gegenüber nicht verloren habe,¹² und Madzsar berichtet in dem von ihm herausgegebenen Handbuch, *Társadalmi Lexikon (Gesellschaftliches Lexikon)* (1928), dass Latzkos Werk zu den humanistischsten Schriften mit den ehrlichsten Vorhaben gehöre, der Schriftsteller sei progressiv und fortschrittlich, ein zuverlässiger Beobachter und mutiger Schriftsteller.¹³ Marcell Benedek dagegen betrachtet den Band in der Zeitschrift *Huszadik Század* (1918) als ein literarisch gesehen schwaches und buchstäblich grausames Werk über kranke Menschen eines nicht ausreichend nationalistischen Schriftstellers, dessen Nerven durch den Krieg zerrüttet seien.¹⁴

7 Szabó (1993) 226–227.

8 Orosz (2019) 83.

9 Zoltán Fábry (10. August 1897 in Stooß – 31. Mai 1970 ebenda) „der Stooßer Eremit“, linkseitiger Schriftsteller, Publizist, Kritiker

10 József Madzsar (12. März 1876 in Budapest – 1940-44 in Archangelsk) Arzt, Sozialwissenschaftler, Hauptbibliothekar, kommunistischer Politiker

11 Marcell Benedek (22. September 1885. in Budapest – 30. Mai 1969. ebenda) Sohn von Elek Benedek, Universitätsprofessor, Literaturhistoriker, Übersetzer, Theaterdirektor

12 Fábry (1928) 740.

13 Madzsar (1928) 414.

14 Benedek (1918) 164–165.

Die späteren Aufsätze und Kritiken, die sich mit seinem Leben und Werk beschäftigen, rücken Latzko im Allgemeinen in ein positives Licht. Helga Noe bezeichnet ihn als Aufklärer und eine Art Propheten; sie betont vor allem die Ideologiekritik und die humanistische Perspektive seiner literarischen Tätigkeit.¹⁵ Nach einem langen Schweigen wurde Latzkos Lebenswerk von János Szabó in die ungarische Literaturszene eingeführt und rehabilitiert. Szabó stellt die literarische Tätigkeit von Latzko als progressives Schaffen vor, denn wie er schreibt, es stelle die Menschen als leidende Kreaturen des Ersten Weltkriegs dar.¹⁶ Péter Cserhalmi betrachtet in seiner Studie Latzkos Figuren als „Archetypen“ (z. B. die Kranken, der Opportunist usw.) und beschreibt Latzko als einen empfindsamen Autor, der auch die Leiden Anderer auf sich nimmt.¹⁷ Schließlich, aber nicht zuletzt verweise ich auf den Aufsatz von Magdolna Orosz, der die Figuren, die ethisch-moralischen Probleme und die sozialen Gegensätze als zentrale Aspekte der Kriegserzählungen darstellt.¹⁸

Es stellt sich die Frage, warum die Rezeptionsgeschichte und die Forschung des Lebenswerks so fragmentarisch gestaltet ist. Möglicherweise liegt es daran, dass die Werke inzwischen an Aktualität verloren haben. Sein zweiter, im Jahre 1918 veröffentlichter Erzählband, *Friedensgericht* wurde auch zu einem Erfolg, aber viele Kritiker betrachteten es als eine Routinearbeit. Einige meinten, dass zum Zeitpunkt des Erscheinens des Werkes *Der letzte Mann* (1920) bereits mehrere Friedenskämpfer ähnliche Gedanken veröffentlicht hätten.¹⁹ Meines Erachtens liegt es daran, dass *Menschen im Krieg* das populärste seiner Werke ist, das ein großes Aufsehen nach seiner Veröffentlichung erregte, da seine

15 Noe (1986) 185–186, 198, 200.

16 Szabó (1993) 222.

17 Cserhalmi (2016) 285–286.

18 Orosz (2019) 90.

19 Szabó (1993) 229–230.

Perspektive auf den Krieg zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung noch untypisch war.

Betrachtet man die Rezeptionsgeschichte, dürfen die publizistischen Werke nicht unerwähnt bleiben. Der Zeitraum, in dem die meisten Rezensionen über Latzko geschrieben wurden, ist die Zwischenkriegszeit, die 20er und die frühen 30er Jahre. Aus der Anzahl der Artikel lässt sich folgern, dass er als Autor nicht im Fokus des öffentlichen Interesses stand, dass aber seine wichtigeren Veröffentlichungen und seine Lebensereignisse festgehalten wurden. In einem Artikel von 1920 liest man über seinen Sprachwandel nach seinem Misserfolg und über sein erstes deutschsprachiges Werk *Roman von Herrn Cordé* (1902).²⁰ Im gleichen Jahr erscheinen Berichte über seine vermeintliche Verhaftung und Verurteilung in Budapest in mehreren Zeitungen, aber wie es sich später herausstellte, handelte es sich dabei um ein Missverständnis. Über diesen Fall erschien später im *Salzburger Volksblatt* ein Artikel, demnach er zur gegebenen Zeit in Zürich war und nicht einmal nach Ungarn wiederkehren wollte.²¹ Im Anschluss an diesen Bericht wurde in der *Salzburger Volkszeitung* ein anderer Artikel über seine literarische Tätigkeit veröffentlicht.²² Aus dieser Zeit findet sich ein Artikel in der *Christlich-socialen Arbeiter-Zeitung*, in dem er wegen seiner Meinung über den Präsidenten der sozialdemokratischen Partei als „Bursche“ bezeichnet wird.²³ Der Verfasser äußerte auch seine Meinung, dass diese Partei opportunistisch sei, denn es werde „Wasser gepredigt und Wein getrunken“. Relevante Publikationen stammen aus 1924 und 1925, als er mit seiner freien Adaptation von Eugen Habichts

20 Latzko (1920) 5.

21 Der Neue Tag (03. März 1920.) 9.; Neues Wiener Journal (03. März 1920.) 12.; Salzburger Volksblatt (04. März 1920.) 2.; Salzburger Volksblatt (5. März 1920.)

22 Rainalter (1920) 3.

23 Christlich-socialen Arbeiter-Zeitung (4. September 1920) 3.

Stück *Soll man es sagen?*, dessen Aufführung fast ein halbes Jahr lang wegen der Beurlaubung Otto Treßlers unterbrochen war, einen großen Erfolg erzielte.²⁴ 1925 ist sein Sohn Paul Latzko in einem Autounfall mit 22 Jahren gestorben, was für Latzko einen immensen Verlust darstellte.²⁵ Danach erfolgte in seinem Leben wieder ein bewegter Zeitraum, da 1928 eine kurze Würdigung über sein „Nur-Leidfühlen“ und seine humanistische Einstellung in der *Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift* erschien.²⁶ 1929 starb seine Mutter.²⁷ 1931 wurde sein Werk *Sieben Tage* veröffentlicht, das er dem Andenken seines Sohnes widmete.²⁸ Damit begann für ihn eine neue Schaffensperiode, denn er veröffentlichte ein Jahrzehnt lang kaum etwas. Erst danach erschienen wieder Rezensionen über sein Werk,²⁹ und er hielt zu dieser Zeit auch noch Vorlesungen in Amsterdam.³⁰ Seine Popularität währte jedoch nicht lange, da seine Werke 1933 in Deutschland verboten wurden und von da an erschienen keine Artikel mehr über ihn in der deutschsprachigen Presse.³¹ In dieser Zeit erscheinen noch einige Artikel: zum einen in der Zeitung *Schweizer Soldat*, die erneut von der Popularität seiner Werke und seines neuen biographischen Romans, *Lafayette* zeugen,³² zum anderen in dem *Schweizer Frauenblatt* über seine Einstellung zur weiblichen und mütterlichen Rolle:

24 Wiener Morgenzeitung (26. Mai 1925.) 6.; Wiener Zeitung (10. Februar 1926.) 5.

25 Salzburger Volksblatt (24. Juli 1925) 7.

26 Meier (1928) 102.

27 Magyar Hírlap (5. Juli 1929) 8.

28 Latzko (2014)

29 Fischer (1931) 8.; Freie Stimmen (23. Oktober 1931) 6.

30 Zentral-Organ (15. September 1931) 1.; Arbeiterzeitung (23. September 1931) 8.

31 Magyar Hírlap (4. August 1933.) 3

32 Schweizer Frauenblatt (1. Mai 1936) 1.

Aus verwandter Haltung, aber mit dem Ausdruck bitteren Vorwurfes, also aus enttäuschem Glauben heraus, hat im ersten oder zweiten Jahre des Weltkrieges der österreichische Schriftsteller, Andreas Latzko die Frauen beschworen, [...]. Mehr noch, er klagte sie an, dass sie, die Frauen aller Länder es nicht vermocht hatten, die damals wütende Morden zu verhüten. Mit Worten, die nun mehr als zwanzig Jahren geschrieben, aber nicht vergessen worden sind, [...] Es war, als hätte einer, dem Schmerz über einen verlorenen Glauben an die Liebeskraft der Mutter Worte gegeben.³³

Zum dritten kann man über ihn in einer niederländischen Zeitschrift anlässlich seines Geburtstags lesen. Ein Geburtstagsgruß ist auch in *Pester Lloyd* erschienen.

Es darf daher sicherlich auch in Ungarn des in der Fremde lebenden Landsmannes Andreas Latzko gedacht werden, der jetzt seinen sechzigsten Geburtstag begeht, und, obgleich seit Jahren leidend und daher mit der Vollentwicklung seines Talents behindert, dennoch einige Werke schuf, die ihm neuerdings Ruhm und Ehre brachten. [...] Mag er in seinem Krieg gegen den Krieg oft zu heftig, zu leidenschaftlich gewesen sein, heute beurteilt man ihn anders und man sucht und findet in seinen Büchern nicht den Agitator, sondern den menschlich fühlenden, über den Parteien stehenden Dichter, der wohl jetzt zumeist in deutscher Sprache schreibt, aber mit ungarischem Kopf denkt und mit ungarischem Herzen fühlt.³⁴

33 H. Z. (17. Dezember 1936) 144–145.

34 *Pester Lloyd* (27. August 1936) 4.

Zusammenfassend lässt sich ein kontroverses Bild von Andreas Latzko zeichnen. Seine Werke fielen für eine längere Zeit der Vergessenheit anheim, obwohl er Themen behandelte, deren Aktualität nicht in Frage gestellt werden können, wie zum Beispiel die Macht der Propaganda, die sozialen Folgen des Krieges oder die Rolle der Frauen in Konfliktsituationen. In dem folgenden Kapitel werden seine zwei bekannten Bände mit Kriegserzählungen vorgestellt sowie zwei Texte, *Der Sieger* und *Der Verräter* aus narratologischer Sicht analysiert.

3. Die zwei Erzählungsbände: *Menschen im Krieg und Friedensgericht*

3.1. „Freund und Feind zu eignen“ – *Kriegsrezeption in Latzkos Erzählungen*

„Der große Krieg“ oder der Erste Weltkrieg (1914–1918) stellt am Anfang des 20. Jahrhunderts eine allgemeingültige Zäsur dar, die sowohl grundsätzliche Veränderungen als auch unabsehbare Folgen in allen Bereichen bewirkte.³⁵ Das Konzept des Blitzkriegs am Kriegsanfang wandelte sich sehr schnell zu einem langen Stellungskrieg. Infolgedessen nahm die anfangs noch große Kriegsbegeisterung in ganz Europa rasant ab.³⁶ Auch die Literatur wandelte sich in den Kriegszeiten, neue Themen des Kriegsalltags erscheinen in den Werken wie die Reintegration und die Versorgung der körperlich und psychisch verkrüppelten Soldaten.

Als Soldat der K.u.k. Armee wurde Andreas Latzko 1915 in Folge des Kriegseintritts von Italien an die Dolomitenfront

35 Orosz (2019) 72.

36 Weinrich (2013) 248–250.

kommandiert. In diesem Berggebiet entwickelte sich der Krieg zu einem ergebnislosen Stellungskrieg, und die Härte der Natur, wie Lawinen und Schneestürme, verlangten auch viele Opfer.³⁷ Aber nicht nur die Naturgefahren lauerten auf die Soldaten, sondern sie litten auch an einer rätselhaften unbekanntem psychischen Krankheit, die im Deutschen damals als Kriegsneurose (aktuell als posttraumatische Belastungsstörung) bezeichnet wird. Latzko erlebte diese Periode an der Front als eine schwer traumatisierte Phase seines Lebens, er erkrankte auch schwer und litt auch unter Depression.

Wie bereits oben erwähnt, der Band *Menschen im Krieg* war das Werk, das Latzko einem breiten Publikum bekannt machte. Er enthält Erzählungen aus dem Zeitraum von 1916-1917. Der erste Band, *Menschen im Krieg* schildert die unmittelbare Kriegswirklichkeit aufgrund authentischer Fronterfahrungen des Autors. Der Band hatte eine starke Resonanz, es wurde ihm aber unterstellt, dass er die Kriegsmoral vermindere, und daher wurde er in allen kriegstragenden Ländern indiziert und er konnte nur illegal verbreitet werden.³⁸ *Friedensgericht* ist eine Sammlung von Erzählungen aus den Jahren 1917-1918, die während des Krieges veröffentlicht wurde.³⁹ Der zweite Band wurde nicht so positiv aufgenommen, da er keine thematische Neuerung bringt und die pazifistische Botschaft der Texte stellt keine Ausnahme mehr in der damaligen literarischen Produktion dar.⁴⁰ Latzko verfasste diese Erzähltexte im Laufe der drei Jahre, die er im Rahmen einer Kur in Davos (in der Schweiz) verbrachte.

Beide Bände stammen aus der gleichen schöpferischen Periode und bestehen jeweils aus sechs Erzählungen. Die Sammlungen sind thematisch ähnlich, sie haben den Krieg und seine

37 Kann (1982) 444.

38 Ebd. 307.

39 Latzko (1918) 10.

40 Szabó (1993) 229-230.

gesellschaftlichen Verwerfungen als zentrales Thema. Im Band *Menschen im Krieg* lässt sich kein enger inhaltlicher Zusammenhang zwischen den Erzählungen feststellen, aber in Anbetracht der Titel kann man den Ablauf des Krieges vom Abmarsch und Feuertaufe bis zum Heldentod und Heimkehr erschließen, und die Ereignisse werden mit Erzählungen aus den Perspektiven eines Siegers und eines ehemaligen Soldaten in einem Sanatorium ergänzt.⁴¹

In den Erzählungen des *Friedensgerichts* kann der Leser das Schicksal einer Soldatentruppe verfolgen und ein besonderer Schwerpunkt wurde hier auf die gruppeninternen Beziehungen dieser Truppe gelegt. In diesem Fall könnte man die Hypothese aufstellen, dass die Figuren als konstitutive Elemente fungieren, aber laut János Szabó können sie diese Rolle nicht vollständig erfüllen.⁴² Szabó hält die Erzählungen *Der Verräter*, *Die Rache* und *Nachhut* für besonders lesenswert, die restlichen Texte (*Feldgrau*, *Meuterer*, *Kriegsgefangene*) betrachtet er aus poetischer Sicht als weniger gelungen und meint, dass diese Lektüren auch zweckfreies Philosophieren zulassen.⁴³ Ich werde aus dem ersten Band die Erzählung *Der Sieger* und aus dem zweiten Band die Erzählung *Der Verräter* unten ausführlicher vorstellen.

Die einheitliche Kategorisierung der Texte erweist sich als schwierig, da sie keine eindeutigen literarischen Strömungen repräsentieren, sondern man kann in ihnen eine Mischung von Bewegungen der klassischen Moderne entdecken. Vor allem die Eigenarten des Expressionismus lassen sich erschließen, ergänzt von realistischen und naturalistischen Elementen.⁴⁴

Die Erzählungen zeichnen sich durch starke visionäre Bilder des Expressionismus aus, die häufig mit starker Ironie erzählt

41 Cserhalmi (2016) 253.

42 Szabó (1987) 311.

43 Ebd.

44 Szabó (1987) 314.

werden, gefärbt von Elementen der Groteske und der Absurdität.⁴⁵ Stark ironisch, sogar satirisch wirkt z.B. die Granatenverletzung von Bogdán vor dem Hintergrund, dass seine ehemalige Verlobte in einer Granatenfabrik arbeitet. Ein anderes Beispiel stellt Kadar dar, der direkt vor seinem Tod den Rákóczy-Marsch lullt, der ihm zufolge den Krieg symbolisiert. Die Charaktere sind in vielen Fällen durch ihre Verletzungen, mentale Probleme und verzerrte Weltperzeption grotesk gestaltet. Trotzdem kann man auch eine emphatische Haltung des Erzählers diesen Figuren gegenüber erkennen, die zwar die grauenvolle Wirklichkeit des Krieges erkennen, aber dieser keine Alternative entgegenhalten können.

3.2. Figurencharakterisierung in ausgewählten Erzählungen

Im Folgenden stelle ich zwei thematisch unterschiedliche, aber strukturell ähnliche Erzählungen vor, um die individuelle Erzählweise des Autors und die Charakteristika der Figurendarstellung vorzuführen.

In der Erzählung *Der Sieger* aus dem Band *Menschen im Krieg* steht „der Sieger von ...“, eine in Kriegszeiten aufgestiegene, opportunistische Figur im Mittelpunkt.⁴⁶ Die Erzählung beginnt mit der Beschreibung der alltäglichen Umgebung des Siegers, in einer idyllischen Kleinstadt hinter der Frontlinie. Sie gilt als eine Art „alternative Realität“, da hier laut dem Befehl des Herrn Generaloberst (des Siegers) keine negativen Auswirkungen des Krieges zu sehen sind.⁴⁷ Der Sieger ist ein Nutznießer des Krieges, was sich sowohl aus seinen Offenbarungen als auch

45 Ebd.

46 Ebd. 224.

47 Varga (2005) 171.

seinen Gedanken herausstellt.⁴⁸ Aber in der Kleinstadt trifft ein Journalist ein, für den Sieger selbst eine Art Störfaktor, denn der Journalist stellt peinliche Fragen, die der Sieger nur schematisch beantworten kann. Besonders die letzte Frage über den Frieden bringt ihn in Verlegenheit. Die Erscheinung eines wahnsinnigen Soldaten im Laufe des Interviews rückt ihn gleichfalls aus seiner idyllischen Welt. Als er den Soldaten ins Spital verweist, trifft er auch die Entscheidung, mehr Soldaten an die Front zu schicken, um seine Position zu verstärken. Am Ende der Geschichte lässt er sich zu seinem „Märchenpalast“ zurückfahren. Während der Fahrt denkt er über die Fragen des Journalisten nach. Durch die Stimme des Trommelwirbels abgelenkt konstatiert er schließlich ruhig: „Gott sei Dank! Noch gab es Krieg.“⁴⁹

Die zweite ausgewählte Erzählung *Der Verräter* aus dem Band *Friedensgericht* stellt Egas von Krülow's Todeskampf dar und schildert den tragischen Umstand, dass seine Leiden außer der Krankenschwester Marie auf taube Ohren stoßen.⁵⁰ Die Geschichte beginnt auch hier mit der Beschreibung der Umgebung, in diesem Fall mit der einer Kirche, die als Spital umfunktioniert ist. Dann wird der Fokus auf zwei französische Soldaten gelenkt, die sich über ihr Unglück unterhalten, dass sie bei einer abgelegenen Kirche als Leichengräber zurückgelassen worden sind. Nach diesem Dialog wechselt der Erzähler auf Schwester Marie und ihr Dilemma. Die Schwester gelangt schließlich zu der Entscheidung, dass sie vor den Verwundeten darüber schweigt, dass sie wahrscheinlich keine medizinische Hilfe mehr bekommen. Nach dieser Entscheidung wird über den Todeskampf und Sterben von Egas von Krülow berichtet und anschließend wird dargestellt, wie er durch die französischen Soldaten verscharrt wird.

48 Orosz (2019) 87.

49 Cserhalmi (2016) 269.

50 Szabó (1987) 314.

Beide Titel erweisen sich für die Erzählungen als sehr informativ. „Der Sieger von ...“ gilt als Hauptfigur der gleichnamigen Erzählung und stellt einen stereotypischen Opportunisten dar. Der Leser erfährt zu seiner Person keine konkreten Daten, nicht einmal seine Staatsangehörigkeit, was zu einer Art Verallgemeinerung und Typisierung der Figur führt. In der Erzählung *Der Verräter* deutet sich im Hinblick auf die Figurendarstellung eine komplexere Struktur an. Die Identität des Verräters wird vom Erzähler nicht enthüllt: Egas von Krülow kann als Verräter angesehen werden, da er seine Gefühle (Todesangst und Furcht) verrät und folglich von seinen deutschen Kameraden als Schwächling abgetan wird. Aber auch das Schweigen von Schwester Mari kann der Leser als Verrat wahrnehmen, da sie in den Soldaten falsche Hoffnungen weckt.

Zu den Besonderheiten dieser Erzählungen können die eigenartige Erzählweise und die prägnante Darstellung der Charaktere gezählt werden. Es handelt sich in beiden Fällen um „immersive Erzählungen“, d. h. der Leser erfährt nach der Beschreibung der Umgebung und der Vorführung der Charaktere, die vom Erzähler aus der Distanz dargestellt werden, ihr innerstes Leiden und ihre verborgenen Leidenschaften in Innensicht. Im Hinblick auf die Figurendarstellung kann man feststellen, dass besonders die ausführliche Beschreibung der seelischen und mentalen Prozesse ein typisches narratives Muster aufweist.⁵¹ Latzko operiert mit einer breiten Palette von Personen, sogar mit solchen, die Positionen vertreten, die weit von seiner Weltanschauung stehen. Ein Beispiel dafür stellt die Figur des Siegers dar, dessen „moralisches Defizit“ durch die introspektive Beschreibung seiner Gedanken entlarvt wird.⁵² Aber die Darstellung von Schwester Mariens innerem Kampf und von Krülow's Leiden in der Erzählung *Der Verräter*

51 Cserhalmi (2016) 281.

52 Orosz (2019) 87.

stellen diese Figuren als komplexe und realitätsnahe Charaktere dar.

Latzko lässt sich zweifelsfrei als ein vielseitiger Autor betrachten, und sein Schaffen mag u.a. auch von seinen früheren Erfahrungen geprägt sein, die er als Journalist, Feuilletonist und Dramatiker machte. In seinen Werken gelangen die Denkweisen der Personen vielmals durch die szenische-dialogische Darstellungsmodi aus der ironischen Perspektive eines Dramatikers, gepaart mit der scharfen ironischen Beobachtung (eines Journalisten).⁵³

4. Zwei Kriegserzählungen aus narratologischer Perspektive

In dem vorliegenden Kapitel gehe ich der Frage nach, wie das Werk von Latzko in ästhetischer Sicht zu bewerten ist. Dabei wende ich mich der Narratologie als Untersuchungsmethode zu. Die Erzähltheorie entwickelt seit Anfang der 1960er Jahren mehrere Taxonomien und Termini, die zwar grundsätzlich ähnlich sind, die sich aber durch die unterschiedlichen Methoden und Begriffe doch als schwer überschaubar erweisen, folglich können wir bis heute über keine einheitliche Systematik sprechen.⁵⁴ Aktuell werden diese Theorien auch zur Untersuchung kulturwissenschaftlicher Fragen herangezogen, das auch damit zusammenhängt, dass sich die Literaturwissenschaft auch gegenüber anderen Disziplinen offen zeigt.⁵⁵

Aus der breiten Palette der erzähltext-analytischen Modelle habe ich mich für Gérard Genettes Narratologie entschieden, denn dieser begründet den narratologischen Ansatz und liefert

53 Szabó (1987) 308.

54 Martínez-Scheffel (2007) 7.

55 Ebd.

ertragreiche Begriffe für die Deutung der ausgewählten Erzählungen. Laut dieses Ansatzes können Erzählungen unter drei Aspekten untersucht werden. Diese sind: die Geschichte (oder der narrative Inhalt), die Narration (oder der Erzählakt) und die Erzählung, die auch als narrativer Text oder Diskurs bezeichnet werden kann.⁵⁶ Narrative Analysen können unter Einbeziehung dieser drei Begriffe durchgeführt werden.

Genette zufolge kann man eine Erzählung als Ergebnis einer oder mehrerer Geschehnisse interpretieren: sie basiert im Allgemeinen auf der Konstatierung eines Geschehens oder auf der Beschreibung eines Prozesses. Bei der Erzählung *Der Verräter* heißt es: „Egas von Krülow stirbt“ und bei der Erzählung *Der Sieger*: „Der Sieger verbringt einen Tag in der Stadt“.⁵⁷ Die Erzählungen werden zudem als komplexe verbale Konstruktionen wahrgenommen, wobei folgende Kategorien mitberücksichtigt werden: *Stimme* oder Erzähler (auch Erzählinstanz), *Erzählmodus* (oder Darstellungsweise) und die *Zeit*.⁵⁸ Es ist wichtig anzumerken, dass diese drei Kategorien keine zusätzlichen Elemente sind, sie stehen für die Relationen zwischen der Geschichte, der Narration und der Erzählung.⁵⁹ Um die charakteristischen Züge der Erzählinstanz beschreiben zu können, werden bestimmte Parameter des Erzählers untersucht. Diese konstituieren die Darstellungsverfahren, wie ihre Beziehung zur erzählten Welt, zu den Erzählebenen und der Temporalität.⁶⁰

Um den Erzählmodus näher darzustellen, soll auch Genettes Fokalisierungstheorie in die Analyse mitberücksichtigt werden. Mit Fokalisierung ist das Verhältnis zwischen dem Erzählerwissen und dem Wissen der handelnden Charaktere gemeint. In

56 Genette (2010) 12.

57 Ebd. 14.

58 Ebd. 14–15.

59 Ebd. 15.

60 Lahn–Meister (2008) 62.

Genettes Modell gibt es drei Fokalisierungstypen, diese sind die Nullfokalisierung, die externe Fokalisierung und die interne Fokalisierung.⁶¹ Nullfokalisierung bedeutet, dass es einen allwissenden Erzähler gibt. Im Fall der externen Fokalisierung beschreibt der Erzähler die Handlungen der Figuren aus der Außensicht: dadurch wird suggeriert, dass er weniger weiß als die Figur. Bei der internen Fokalisierung orientiert sich der Erzähler an einer Figur, aus deren Perspektive er die Geschichte vermittelt und er gibt auch darüber Bescheid, was die Figur weiß und wahrnimmt. Innerhalb der internen Fokalisierung können wir auch drei Subkategorien unterscheiden, diese sind die feste, die variable und die multiple interne Fokalisierung. Bei der festen wird die Geschichte aus der Perspektive einer Figur erzählt, bei der variablen aus der Position von zwei Figuren erzählt, und bei der multiplen erfährt der Leser die Geschichte aus mehreren Gesichtspunkten.

Die *Zeit* ist eine weitere wichtige deskriptive Kategorie der Erzählforschung, sie bezeichnet die temporale Beziehung der Geschichte zum Diskurs (*Diegese*).⁶² Es lässt sich feststellen, dass die Zeitlichkeit des Diskurses und die der Geschichte im Allgemeinen nicht übereinstimmen, so können wir *Erzählzeit* und *erzählte Zeit* unterscheiden. Unter *Erzählzeit* verstehen wir die Lesezeit, so die Dauer des Lesens und als *erzählte Zeit* können wir die Zeit der Geschichte definieren. Des Weiteren können wir die Relation zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit anhand der folgenden drei Kategorien analysieren: der *Ordnung*, der *Dauer* und der *Frequenz*.⁶³

Die Kategorie *Ordnung* bezeichnet das Verhältnis zwischen der Chronologie der Geschichte und die des Diskurses. Wenn die Chronologie der Geschichte in der Erzählung durcheinandergebracht wird, entsteht ein einzigartiger Erzählrhythmus, den

61 Ebd.

62 Genette (2010)

63 Lahn–Meister (2008) 136-138.

wir *Anachronie* nennen.⁶⁴ Zwei Typen der Anachronie stellen die *Analepse* und *Prolepse*, also der Rückblick und der Vorgriff dar. Die *Dauer* bezeichnet das Erzähltempo, also den Zusammenhang zwischen der Dauer der Geschichte und ihrer Schilderung im Diskurs. Als Bezeichnungen für dieses Verhältnis stehen die *Zeitraffung*, *Zeitdehnung*, *Ellipse*⁶⁵, *Sommaire*⁶⁶ und die *beschreibende Pause*⁶⁷. Die *Frequenz* definiert, wie oft ein Element der Geschichte erzählt wird. Die Handlungen der Erzählung können *singulativ* (oder einmal erzählt), *repetitiv* (oder mehrmals) und *iterativ* erzählt werden, das bedeutet, dass mehrere (sich wiederholende) Elemente der Geschichte nur einmal erzählt werden.

Um diese narrativen Kategorien in den ausgewählten Erzählungen anschaulich zu illustrieren, werden in der Analyse auch Visualisierungen über die narrativen Strukturen eingeblendet, die mithilfe des Annotationstools CATMA 6 und des darauf begründeten Visualisierungstools Stereoscope bearbeitet wurden. Beide Softwares wurden im Rahmen des Projekts *forText* entwickelt, dessen Ziel ist, digitale Forschungsumgebungen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus und Tools für Geisteswissenschaftler*innen anzubieten.⁶⁸ CATMA 6 (kurz für Computer Assisted Text Markup and Analysis) ist ein webbasiertes Tool, mit dessen Hilfe Annotationsprojekte und Textanalysen digital gestützt durchgeführt werden können. Nach der Aufstellung von Analysekatégorien werden Tagsets⁶⁹ angelegt, wobei die Annotationen dynamisch veränderbar bleiben, das heißt,

64 Genette (2010) 70.

65 Mit anderen Worten Auslassung: Der Leser erfährt die vergangene Zeit durch die Veränderung der Handlung oder Umgebung, hier kann man keine Beschreibung finden.

66 Mit anderen Worten Zusammenfassung: Der Leser erfährt über die vergangene Zeit durch eine kurze Beschreibung.

67 Eine Beschreibung Mitteilen, während die Zeit „gefroren“ ist.

68 Schumacher (2019)

69 Tag bedeutet in der Informatik eine Markierung der Zusatzinformationen.

man kann die Kategorien, mit denen man arbeitet, im Laufe der Arbeit beliebig erweitern oder präzisieren.⁷⁰ Im Anschluss kann eine distributionelle Analyse durchgeführt und eine Grafik über die Verteilung der Tags des Textes generiert werden. Nach der Analyse kann man die HTML-Daten der Analyse in Form eines JSON-Files in *Stereoscope*, also in ein anderes Datenvisualisierungs-Programm übertragen, welches die Visualisierung der Tags und Annotationen dynamisch, in mehreren Darstellungsformen (Grid, Streudiagramm, Netzwerk) zulässt. Die Position der Punkte repräsentiert in der Regel die Textposition, und die Größe illustriert ihren Umfang im Text. Ohne auf weitere technische Details einzugehen, werde ich meine elektronischen Textannotationen in Form von Screenshots als Anhang in meine Arbeit einfügen.

4.1. Der Verräter

In den Erzählungen lässt sich der Narrator im Allgemeinen als ein impliziter, offener und heterodiegetischer Erzähler, der retrospektiv erzählt, identifizieren.

Die Augen der Pflegerin füllten sich mit Tränen. Sollte sie geduldig zusehen, wie einer nach dem andern den Brand bekam und zugrunde ging? ... Ihr ganzer Körper zitterte vor Empörung über die Gewissenlosigkeit der Leute, die sie hierher gesetzt und dann einfach vergessen hatten!⁷¹

In der Abbildung I wird das Verhältnis der Erzählstimme und der Figurenrede dargestellt. Wie auch die Abbildung darauf hinweist,

70 Horstmann (2019)

71 Latzko (1918) 201.

kann ein Übergewicht der Narration beobachtet werden, auch wenn es um die Gedanken der Charaktere geht.

Über die Gedanken der Charaktere erfahren wir auch zusätzliche Facetten durch die Untersuchung der Fokalisierung. Bei Latzko lässt sich eine sehr interessante Kombination der drei Fokalisierungstypen erkennen: die Erzählung der Geschichten beginnt mit Nullfokalisierung, deren Funktion in der Beschreibung der Umgebung oder der ehemaligen Verhältnisse besteht:

In schmalen Streifen fiel von oben das Sonnenlicht ein, grell und heiß, floß über die goldenen Kandelaber vor dem Altar, scheuchte die Heiligen frech aus ihrem Dunkel, daß sie wie geschminkte Schauspieler aussahen, hilflos und eingeschüchtert, als schämten sie sich ihrer billigen Buntheit. [...] Denn die schönen Glasgemälde, die so gewissenhaft darüber Wache gehalten, daß die längstverklungenen Choräle, hoch unter dem finsternen Gewölbe, und die vielen harten Priesterworte, von der Kanzel auf die verdullten Steinfliesen geschleudert, den Weg nicht hinaus finden in die gottlose Welt, – lagen jetzt auf dem kleinen Friedhof, zu einem klirrenden Haufen gekehrte.⁷²

Dann folgt externe Fokalisierung, wodurch das Aussehen und die Handlungen der Charaktere geschildert werden:

[...] Zwei schläfrige französische Sanitätssoldaten durchstöberten mit ihren Stöcken die Scherben, entzifferten dann und wann den Teil einer Inschrift, legten die Bruchstücke der Heiligenbilder zu grotesken Figuren zusammen, rissen Zoten und lachten. Mit der

72 Ebd. 197.

Zeit bekamen sie aber das Spiel satt, denn die Sonne brannte auf den freistehenden Friedhof nieder, und jagte sie in den Schatten der Kirchhofmauer zurück. [...]

„[...] Ob das nicht verrückt ist?“ – knurrte der Größere, ein robuster, breitschultriger Vallone mit struppigem, blondem Vollbart. — „Dort vorne jagt man sie wie die Hasen, fetzt sie auseinander, daß sie ihre Glieder vertauschen werden am jüngsten Tag; – und hier rückwärts müssen wir Wache halten, damit die Herren Boches in der Kirche ungestört sterben können. [...]“⁷³

Wie der Leser diesem Zitat entnehmen kann, werden hier zwei erschöpfte französische Soldaten dargestellt, deren größter Gegner die Langweile ist. Ihr größtes Problem ist, dass sie die gestorbenen feindlichen Soldaten begraben müssen. Ihr apathisches Verhalten steht im Kontrast mit der gefühlsbetonten weiteren Handlung, so kann der Leser einen grotesken Rahmen um die emotional aufgeladene Erzählung wahrnehmen.

Und schließlich wechselt der Erzähler auf interne Fokalisierung, wodurch über die innersten Gedanken und Gefühle der Figuren berichtet wird. In diesen Sequenzen erfährt der Leser am meisten über die Vergangenheit, Erfahrungen, Erinnerungen und Motivationen der Charaktere und kann sogar ihre Vorsätze für eine imaginäre Zukunft erfahren. Unten steht ein Auszug aus den Gedanken der Schwester Marie:

War es nicht selbstverständlich, hätte sie es nicht voraussehen müssen, daß der Stabsarzt, allen Versprechungen zum Trotz, in den Aufregungen des

73 Ebd. 197–198.

siegreichen Vormarsches, die Kirche mit den zwanzig deutschen Verwundeten vergessen werde?
Sie allein traf die Schuld! Ihr Verbrechen war es, wenn zwanzig junge, kräftige Männer, um die zu Hause Frauen und Mütter bangten, elend verderben mußten!⁷⁴

Diese Segmente erweisen sich als relevant im Hinblick auf die Haltung der Charaktere, denn durch diese erhält der Leser einen Einblick in die verborgene identitätsstiftende Vergangenheit der Personen. Das folgende exemplarische Beispiel soll diesen Aspekt beleuchten, das Bewusstseinsinhalte von Krülow vermittelt:

Daß, wer ausersehen war des Kaisers Rock zu tragen, als siebenjähriger Knirps schon die Zähne zusammenbeißen und lieber vergehen müßte vor Angst, ehe er feige die Mutter rief! Oh, er hatte es gelernt seither, was es hieß, alles in sich hineinzuwürgen, aus Angst vor Prügel und Spott! So gründlich gelernt, daß ihm sein Schuldbewußtsein: nun doch laut aufgeschrien, sich wieder nicht beherrscht zu haben, auch jetzt noch den Angstschweiß auf die Stirne trieb.

Hatte man ihn gehört? ... Verstohlen schlug er die Augen auf, und preßte sie, aufstöhnend, rasch wieder zusammen, ins Gehirn getroffen von der leuchtenden Glut, die durch das Fenster tropfte, als wäre die Sonne flüssig geworden.⁷⁵

Im Bereich der internen Fokalisierung möchte ich auf die *erlebte Gedankenrede* aufmerksam machen, das heißt, hier findet ein

74 Ebd. 202.

75 Ebd. 208.

Umschlag zwischen der erzählten Rede und der Figurenrede statt. Diese narrative Technik wird auch in den Zitaten oben ersichtlich.

Wie den vorherigen Beispielen zu entnehmen ist, eine multiple interne Fokalisierung lässt sich in den Erzählungen erkennen. Als der Erzähler auf einen neuen Charakter „fokussiert“, wechselt er wieder auf externe Fokalisierung und dann erfolgen Passagen in interner Fokalisierung. Das folgende Beispiel vermittelt eine solche narrative Sequenz:

[...] Nur der Kleine mit dem Knaben gesiebt, in dem alleinstehenden Bett, hatte andere Augen; erinnerte an die eigenen Verwundeten, trotzdem er weniger französisch sprach, als seine Kameraden, und sein Name: *Fähnrich Egas von Krülow* in schöner Rundschrift über dem Bette angebracht, ganz unaussprechlich fremd klang. [...]

Von warmem Mitgefühl getrieben, beugte sich die Pflegerin über sein Bett, fuhr ihm mit der Hand zärtlich über die glühende Stirne.

Er dämmerte schon hinüber, in einem heißen Rausch, aus dem, gleich Blasen, die Erinnerungen stiegen, als müsste der Lebens Faden noch einmal zurückgewickelt werden, ehe er für immer abriß. Nun stimmte alles ganz genau!

So war es auch damals, als die Flammen zum ersten Mal sein Bett bedrohten; sein kleines, weißlackiertes Bett mit dem hohen Gitter. Seine Finger haschten nach vorbei gleitenden Figuren, die Lippen bewegte ein gleichmäßiges Murmeln, Zorn und Freude jagten in raschem Wechsel über das vergilbte Gesicht, [...].

Er lag ja, Gott Lob, zu Hause, in seinem lieben Zimmerchen, und nicht in einer großen, kahlen Kirche, in die er sich hatte flüchten müssen, [...].⁷⁶

In dieser Sequenz entfaltet sich die gleiche Handlung aus zwei Wahrnehmungsperspektiven. Schwester Marie kann nur Egas von Krülow ohne Vorbehalte pflegen, weil er seine Leiden offen kundgibt. Als Folge wird er von der Schwester als ein leidendes Kind angesehen. Sie macht eine mütterliche Geste, die von Krülow im Zustand des Deliriums als Liebesbekundung seiner verstorbenen Mutter wahrgenommen wird. Latzko wechselt hier die Perspektive, um dieses seltene Phänomen zu beschreiben.

Im Hinblick auf die multiple Fokalisierung können auch andere Perspektiven aufgezeigt werden. Der Leser kann in dem folgenden Teil der Erzählung von unmittelbarer Nähe die Gewissensinhalte von Krülow wahrnehmen und wird zum „Zeugen“ seines lauten Leidens. Dieser „Verrat“ durch die Offenbarung der Gefühle stört seine Kameraden, die ihn stark kritisieren: „Mensch, beißen Sie doch die Zähne zusammen! Wollen Sie uns alle blamieren mit Ihrem verfluchten Jammern?“ Diese Aussage bringt von Krülow dazu, endlich den Schrecken seiner Vergangenheit entgegenzustemmen, aber bevor er seinen Entschluss verwirklichen kann, stirbt er. Nach seinem Tod wechselt die Erzählstimme nur noch auf externe Fokalisierung, die dem Leser eine größere Distanz zur Handlung erstellt. Diese Sichtweise aus der Distanz verbindet sich auch mit der erwähnten Apathie der „Kameraden“ und der „feindlichen“ Soldaten:

[...] Nun konnte er ihn endlich fassen, nun hatte er ihn da! ... Seine Brust dehnte sich, sein Mund stand weit offen, sein ganzer, schmähhlich geduckter Stolz bäumte

76 Ebd. 206–207.

sich auf, spannte alle Sehnen zum Sprung auf den Bösen, der sich ihm jetzt ein letztes Mal noch stellte. Aber auch diese einzige Genugtuung sollte ihm versagt bleiben! Nur bis zu den Lippen stieg die Flut, – dann versagten die Kräfte, . . . und statt der vielen, zentnerschweren Worte, die er wie glühende Felsblöcke hatte hervorschleudern wollen, brach nur ein dicker, dunkler Blutstrahl aus seinem Mund. Noch einmal sah er sich nach Hilfe um, mit großen, erschrockenen Augen, dann sank er langsam zurück, in die Arme der Pflegerin, gewichtlos, wie ein gestürzter Vogel. Ein kaltes, ablehnendes Schweigen erfüllte die Kirche, als die beiden Soldaten, kurz vor Sonnenuntergang, die Leiche holten. [...] ⁷⁷

Die Abbildung II zeigt die Fokalisierung in der Gegenwart. Mithilfe dieser Darstellung lässt sich die oben ausgeführte Verschachtelung der unterschiedlich fokalisierten Passagen und das Übergewicht der internen Fokalisierung erkennen.

Wenn die interne Fokalisierung mit der zeitlichen Ebene kombiniert wird, wird ersichtlich, dass in einem großen Teil der Erzählung die Gedanken der Schwester Marie vermittelt werden und erst dann folgen die Fragmente aus Egas von Krülow's Gedanken – obzwar er die eigentliche Hauptfigur der Erzählung ist.

Über diesen zeitlichen Aspekt hinaus zeigt auch die narrative *Dauer* Besonderheiten. Zeitliche Veränderungen kommen im Allgemeinen in interner Fokalisierung vor und diese sind vor allem mit der Vergangenheit verbunden:

Sie wußte sich einfach keinen Rat mehr! Ein dutzendmal wenigstens hatte sie die Soldaten schon auf die

77 Ebd. 211–212.

Straße vorgeschickt mit dem Auftrag: den Kutschern, Radfahrern und Meldereitern, die vorbeikamen, dringende Botschaft mitzugeben.⁷⁸

Bei Sequenzen, die auf die Vergangenheit hinweisen, entsteht eine Zeitdehnung, da kurze Erinnerungen ziemlich ausführlicher erzählt werden. Eine Funktion der Zeitdehnung mag in der Betonung dieser Erinnerungen liegen, die eine Schlüsselrolle in der Figurencharakterisierung spielen.

Bei den Zukunftssequenzen lässt sich feststellen, dass diese nicht typische Prolepsen darstellen, sondern eher als „Antizipationen“ anzusehen sind, da die Sequenzen eher mögliche und vermutliche Zukunftsgeschehnisse vorwegnehmen, die sich in der Wirklichkeit der dargestellten Geschichte nicht vollziehen:

Ihr Verbrechen war es, wenn zwanzig junge, kräftige Männer, um die zu Hause Frauen und Mütter bangten, elend verderben mußten!

Die Geschichten werden singulativ erzählt. Bei näherer Betrachtung der Vergangenheitssequenzen kann jedoch festgestellt werden, dass hierbei auch iterative Elemente aufzufinden sind. Egas von Krülow's Erinnerungen werden auch auf diese Weise konstruiert:

Gelang es ihm jetzt wieder nicht, stramm wie seine Brüder dazustehen, entschlüpfte ihm nur eine einzige Träne, dann bekamen alle Offiziere die Instruktion, ihm mehr Selbstbeherrschung beizubringen, dann wurde er wieder der Prügelknabe der ganzen Anstalt.⁷⁹

78 Latzko (1918) 200.

79 Latzko (1918) 209.

4.2. *Der Sieger*

Auch in dieser Erzählung lässt sich ein impliziter, offener und heterodiegetischer Erzähler erkennen, der retrospektiv erzählt:⁸⁰

[...] Kopf an Kopf wogte die Menge auch an diese Wochentage an der Musik vorbei, festlich gekleidet und festlicher Laune, durchzuckt von den Rhythmen des Blauen-Donau-Walzers, den das Orchester mit Trommelwirbel und Tschinellenschlag hinreißend exekutierte. Wie hinter den Kulissen eines ganz großen Festspielhauses, während der Aufführung einer Tragödie mit Chören und Massenaufzügen, ging es eigentlich zu. Von dem blutig ernstesten Stück, das vorne gespielt wurde, sah und hörte man nichts. [...]⁸¹

Aus den Zitaten lässt sich der Umstand rekonstruieren, dass der Erzähler eine skeptische Position gegenüber Kriegshandlungen hat, die u.a. durch Ironie zum Vorschein kommt. Die Erzählstimme spielt auch hier eine wichtige Rolle, wie wir es in der Abbildung III erkennen können.

Der Sieger weist eine ähnliche narrative Konstruktion auf wie *Der Verräter*, aber hier nehmen ideologische und moralische Positionen, die von Figuren repräsentiert werden, eine größere Bedeutung ein. Dabei möchte ich auch auf weitere Texte des Erzählbandes hinweisen, die *Dem Sieger* vorangestellt werden. In diesen Texten tun sich Charaktere auf, deren Sichtweisen⁸² durch die Erzählstimme ironisch vermittelt werden. Der Höhepunkt dieser Ambivalenz zeigt sich in dieser Erzählung:

80 Ebd.

81 Latzko (1993) 45.

82 Lahn-Meister (2008) 77–78.

[...] Mollig zurückgelehnt in den großen Korbstuhl, der einmal historisch zu werden versprach, saß lächelnd der Gewaltige und scherzte mit der Frau seines Generalstabschefs. Er wies mit der Hand hinaus auf die Straße, wo im grellen Sonnenschein die Menge wogte, und sagte mit einer satten, triumphierenden Heiterkeit in der Stimme:

– Da! Dieses Treiben möchte ich einmal den Herren Pazifisten zeigen, die immer so tun, als wäre der Krieg nichts als ein scheußliches Gemetzel. Sie hätten dieses Nest im Frieden sehen sollen, gnädige Frau. Zum Einschlafen! Der Dienstmann an der Ecke verdient heute mehr Geld als früher der größte Kaufmann. Und haben Sie sich schon die jungen Leute angesehen, die von der Front hereinkommen? Sonnenverbrannt, gesund und vergnügt!⁸³

Im Hinblick auf diese Geschichte lässt sich feststellen, dass der Erzähler keine nähere Bezeichnung für den Sieger anwendet. Er wird so dargestellt, als ob diese Beschreibung (der Sieger) allgemeingültig wäre. Diese Strategie verweist auf eine *kollektiven Fokalisation*, das heißt, durch eine Figur werden Ideale und Sichtweisen einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe repräsentiert.⁸⁴ Aufgrund des untenstehenden Zitates wird ersichtlich, dass der Erzähler diese opportunistische, kriegshetzerische Figur facettenreich darstellt, indem er über eine Binnenerzählung über die Vergangenheit der Figur berichtet:

[...] Neununddreißig Dienstjahre hatte er vorher in öder Gleichmäßigkeit, in ewigem Kampfe mit

83 Latzko (1993) 48.

84 Lahn–Meister (2008) 113.

schäßigen Alltagsorgen abgehaspelt; hatte sich müde gerungen mit all den Nöten eines hoffnungslosen Kleinbürgerdaseins, das den kläglichen Bemühungen eines verschämten Armen gleicht, der einen Defekt seiner Kleidung mit tausend Kniffen zu verbergen sucht und das verräterische Loch immer wieder hervorlugen sieht aus der krampfhaft drapierten Verhüllung. Neununddreißig Jahre lang hatte er sich unentwegt auf Enthaltbarkeit trainiert, mit sehr viel Gold auf der Uniform und sehr wenig in der Tasche; [...]⁸⁵

Somit geht aus diesen Zitaten hervor, dass der Sieger einen Menschentypen darstellt, der sich behaupten und seine selbstsüchtigen Ambitionen verwirklichen will. Der Leser kann zwar Verständnis für die Ambitionen des Siegers aufbringen, obwohl er die moralische Position der Figur nicht akzeptieren kann. So lässt sich feststellen, dass die Erinnerungssequenzen für die Identitätskonstruktion der Charaktere eine spezielle Rolle einnehmen. Diese Rückblicke sind in jeder Erzählung aus dieser Schaffensperiode des Autors zu beobachten und an etlichen Texten werden auch direkte "Aussichten" der Figuren über eine vorgestellte Zukunft angedeutet. Aus diesem Grund soll der Aspekt der Temporalität in den Erzählungen einer tieferen Untersuchung unterzogen werden. In der Abbildung IV kann man zum Beispiel die große Anzahl der Sequenzen mit interner Fokalisierung und die Reihenfolge der Fokalisierungstypen erkennen.

Auch in dieser Erzählung spielt die Zeit eine wichtige Rolle und hier kommen zeitliche Veränderungen am meisten in den Passagen mit einer internen Fokalisierung vor, wie auch in der Erzählung *Der Verräter*. Immerhin liefert *Der Sieger* ein Gegenbeispiel, das mit Nullfokalisierung verbunden ist. Es verstärkt den

85 Ebd.

Kontrast zwischen den Zeiten vor und nach der Erscheinung des Siegers:

[...] Das war freilich nicht immer so gewesen. In den ersten Tagen, als das tägliche Kaffeekonzert noch den Reiz der Neuheit hatte, ergossen sämtliche Sanitätsanstalten, alle Ergänzungs-, Not- und Reservelazarette ihren ungeheuren Bestand an Rekonvaleszenten und Leichtverwundeten in die Stadt hinein auf die Promenade. [...] ⁸⁶

Wie vorher angedeutet, kann der Leser aus retrospektiven Sequenzen über den sozialen Hintergrund der Charaktere viel erfahren, und diese Textstellen sind im Allgemeinen als *Sommaire* mit einer Zeitdehnung zu begreifen. Die Zukunftssequenzen spielen auch hier eine wichtigere Rolle, da sie die Ängste des Siegers darstellen:

Eine einzige finstere Wolke nur huschte ab und zu über das strahlende Firmament dieses Wunderlandes, und ihr Schatten streifte die Stirne Seiner Exzellenz. Der Gedanke, das Märchen könnte der Wirklichkeit weichen, die Angst, eines Tages erwachen zu müssen aus diesem herrlichen Traum, störte zuweilen die reine Freude. Nicht vor dem Frieden war es dem Exzellenzherrn bange. An den dachte er gar nicht. ⁸⁷

Die Vorausdeutungen werden repetitiv erzählt, so treten sie mehrmals im Erzähldiskurs auf. Ein Beispiel dafür liefert die Heimfahrt des Siegers:

⁸⁶ Latzko (1993) 45-46.

⁸⁷ Ebd. 50.

Auf den Frieden hoffen? Was hatte denn ein Feldherr vom Frieden Gutes zu erwarten? Konnte denn so ein Zivilist gar nicht begreifen, dass ein Kommandierender General eben nur im Krieg wirklich kommandierte und wirklich General war, im Frieden aber nur so was wie ein strenger Herr Lehrer mit goldenem Kragen; ein Ölgötze, der sich aus Langeweile zuweilen heiser schreit. Und nach dieser öden Tretmühle sollte er sich zurücksehnen? [...] ⁸⁸

Zusammenfassend kann man festhalten, dass der Narrator einen großen Einfluss auf die Geschichte ausübt, und die Erzählstimme wird bei der Vermittlung der Gedanken der Figuren vorgezogen. Die tiefgreifende Figurencharakterisierung spielt in den Erzählungen eine konstitutive Rolle, wodurch ein ganzheitliches Bild des Krieges aus mehreren Perspektiven skizziert wird. Als Ergebnis der Analyse lässt sich festhalten, dass die verschachtelte Fokalisierung und damit im Zusammenhang die vielfältige Zeitgestaltung einzigartige Stilmerkmale des Erzählverfahrens von Andreas Latzko darstellen.

5. Zusammenfassung

Der Krieg ist und bleibt ein Teil unserer Wirklichkeit, was den Erzählungen von Andreas Latzko eine besondere Aktualität verleiht. Als ehemaliger Frontsoldat stellt er die Wirklichkeit des Krieges aufgrund eigener Erfahrungen dar. Obzwar der Autor über den Erzähldiskurs keine unmittelbare Stellungnahme zu Kriegshandlungen macht, kann der Leser über die tiefgreifende

88 Ebd. 57.

Figurencharakterisierung und die ironische Kontextualisierung der Figurenrede auf die pazifistische Einstellung des Autors schlussfolgern. Die pazifistische Botschaft der Kriegserzählungen, die zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch ein außergewöhnliches und seltenes Phänomen darstellt, übten auf die damalige Leserschaft zweifelsfrei eine große Wirkung aus. Die Kriegserzählungen bieten dank ihrer individuellen und emotional aufgeladenen Erzählweise lesenswerte Lektüren auch für das heutige Lesepublikum.

Literaturverzeichnis

- Alfredson, Robert: Andreas Latzko (7. November 1929) in: Arbeiterzeitung, Wien, 5.
- Andreas Latzko in Budapest verhaftet? (03. März 1920) in: Der Neue Tag, Wien, 9.
- Andreas Latzko in Budapest verhaftet? (04. März 1920) in: Salzburger Volksblatt, 2.
- Benedek, Marcell (1918): Emberek a háborúban; in: Huszadik Század; Társadalomtudományi Társaság; Budapest; 161–165.
- Bücher u. Zeitschriften (23. Oktober 1931) in: Freie Stimmen, Klagenfurt, 6.
- Cserhalmi, Péter (2016): Egy ember a háborúban. Andreas Latzko és a Menschen im Krieg; in: Extra Hungariam: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Új- és Jelenkori Egyetemes Történeti Tanszék hallgatói tanulmánykötete; Eötvös Loránd Tudományegyetem Új- és Jelenkori Egyetemes Történeti Tanszék; Budapest; 248–288.
- Die mütterlichen Kräfte (1. Mai 1936), in: Schweizer Frauenblatt; 18. Jahrgang; 1.
- Fábry, Zoltán (1928): Emberek a háborúban (Az új háborús regény); in: Korunk; Korunk Baráti Társaság; Cluj-Napoca; 740.
- Dr. Fischer, Annie: Egy hét (31. Mai 1931); in: Magyar Hírlap, Budapest, 8.
- Geburtstag eines ungarischen Schriftstellers in der Fremde (27. August 1936) in: Pester Loyd; 4.
- Genette, Gérard: Die Erzählung (2010); Wilhelm Fink; 3. Auflage; Paderborn; 11–25.
- Gerüchte über der Dichter Andreas Latzko (03. März 1920), in: Neues Wiener Journal, 12.
- Jan Horstmann (2019): “Theory”. In: CATMA; URL: <https://catma.de/philosophy/theory/>
- Kraus, Karl: Die Fackel; Verlag Die Fackel; Wien; 1917; 175. (a)

- Kraus, Karl: Die Fackel; Verlag Die Fackel; Wien; 1931; (b)
- Lafayette, in: Schweizer Soldat; (17. Dezember 1936) 12. Jahrgang; Nr. 8., 143145.
- Lahn, Silke - Meister, Jan Christoph (2008): Einführung in die Erzähltextanalyse, Verlag J. B. Metzler; Stuttgart – Weimar; 61–151.
- Latzko, Andreas: Menschen im Krieg; in: Andreas Latzko: Der Doppelpatriot, Texte 1900-1932 (Hg. János Szabó); VUdAK Verlag, Budapest-München; 1993;
- Latzko, Andreas: Frauen im Krieg; Max Rascher Verlag AG.; Zürich, 1918
- Latzko, Andreas: Sieben Tage; Rheinischen Kulturraumverdichtung; Köln, 2014 (<https://www.kulturraum.nrw/andreas-latzko/sieben-tage.html>)
- Latzko, Andreas: Vorwort zu einem Roman (22. Februar 1920) in: Neues Wiener Journal, 5.
- Latzko, Andreas: Zufall oder Geheimnis (25. Dezember 1934) in: Pester Loyd, Budapest, 32.
- Madzsar, József (1928): Társadalmi Lexikon; Népszava Könyvkereskedés; Budapest; 414.
- Martínez, Michael – Scheffel, Michael (2007): Einführung in die Erzähltheorie, Verlag C. H. Beck; München
- Meier, Alfons: Von der Not des Geschichtsunterrichts, in: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift; 38. Jahrgang; 4. Heft; Schweizerischer Lehrerverein; Zürich; 89–102
- Milyen írókat tettek indexre Németországban? (4. August 1933) in: Magyar Hírlap, Budapest 3.
- Noe, Helga (1986): Die literarische Kritik am Ersten Weltkrieg in der Zeitschrift "Die weißen Blätter". René Schickele, Annette Kolb, Max Brod, Andreas Latzko, Leonhard Frank; Konstanz; 171-200.
- Orosz, Magdolna (2019): Literatur gegen den Krieg: Andreas Latzko und Béla Balázs in Vergleich, in: Detlef

- Haberland, Csilla Mihály, Magdolna Orosz: Literarische Bilder vom Ersten Weltkrieg; Praesens Verlag, Wien; 72-91.
- Rainalter, Erwin H. (08. März 1920): Theater, Kunst und Musik, Andreas Latzko in: Salzburger Volksblatt; 3.
- Schumacher, Mareike (2019): „CATMA“. In: forTEXT. Literatur digital erforschen. URL: <https://fortext.net/tools/tools/catma> [Zugriff: 29. November 2022].
- „Soll man es sagen?“ (26. Mai 1925.), in: Wiener Morgenzeitung, 6.
- Szabó, János (1987): Der vergessene Andreas Latzko; in: Acta Litteraria Academiae Scientiarum Hungariae 29. (Hg. Tolnai, Gábor); Akadémiai Kiadó, Budapest, 305–314.
- Szabó, János (1993): Nachwort; in: Andreas Latzko: Der Doppelpatriot, Texte 1900-1932 (Hg. János Szabó); VUdAK Verlag, Budapest-München; 221–234.
- Szalai, Lajos: Latzko Andor életútja és izgága pacifizmusa (<http://www.naputonline.hu/2020/02/20/szalai-lajos-latzko-andor-életutja-es-izgaga-pacifizmusa/>)
- Szenes, Piroska (1935): Mit tegyen az író a háborúval szemben; in: Nyugat; Budapest; 1. Heft (<http://epa.oszk.hu/00000/00022/nyugat.htm>)
- Tagesneuigkeiten (5. März 1920), in: Salzburger Volksblatt, 2.
- Theater und Kunst (10. Februar 1926) in: Wiener Zeitung, 5.
- Todes – Anzeige (24. Juli 1925.), in: Salzburger Volksblatt, 7.
- Todesanzeige/Gyászjelentés (5. Juli 1929) in: Magyar Hírlap, Budapest, 8.
- Varga, Péter (2005): Sakrales und Profanes bei Andreas Latzko, In: Kindt, Tom; Teller, Katalin, (Hg.): Narratologie interkulturell. Studien zu interkulturellen Konstellationen in der deutschsprachigen und ungarischen Literatur. 1880–1930. Frankfurt, Peter Lang, 167–178.
- Vorlesung Andreas Latzko (15. September 1931) in: Zentral – Organ, Wien, 1.

- Vorlesung von Andreas Latzko (23. September 1931) in: Arbeiterzeitung, Wien, 8.
- Wasser und Wein (4. September 1920) in: Christlich-soziale Arbeiter-Zeitung, 3.
- Weber, Niels / Koch, Lars / Kaufmann, Stefan (Hg.) (2014): Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliches Handbuch. J. B. Metzler Verlag, Stuttgart 2014.
- Weichselbaum, Hans (2021): Stefan Zweig und Andreas Latzko – eine schwierige Freundschaft; in: Jacques Lajarrige (Hg.): Andreas Latzko, ein vergessener Kriegsklassiker Frank & Timme Verlag; Berlin; 313– 336.
- Weinrich, Arndt (2013): Großer Krieg, große Ursachen, in: Francia – Forschungen zur Westeuropäischen Geschichte; Deutschen Historischen Institut; Paris; Bd. 40, 233– 252.

Anhang

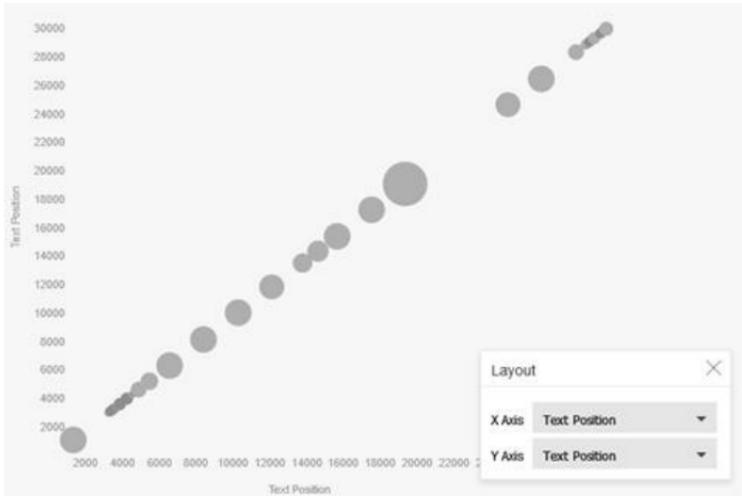


Abbildung I: Erzählstimme und Figurenrede
(Grau: Narrator, Dunkelgrau: Figurenrede)

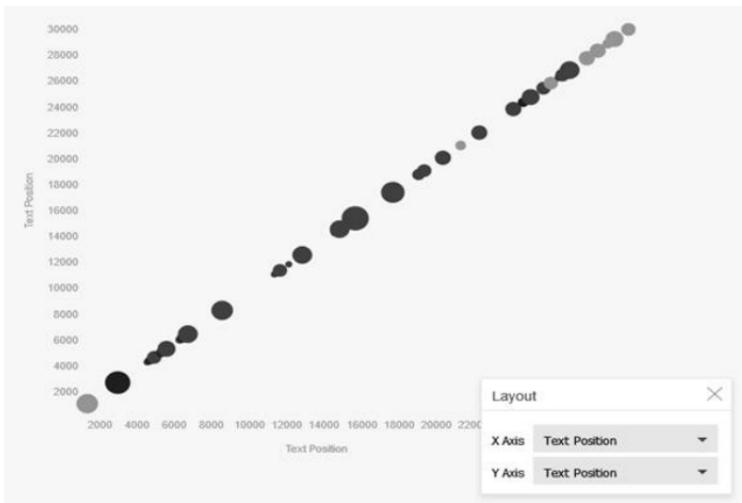


Abbildung II: Fokalisierung in der Gegenwart (Grau: Nullfokalisierung,
Dunkelgrau: externe Fokalisierung, Schwarz: interne Fokalisierung)

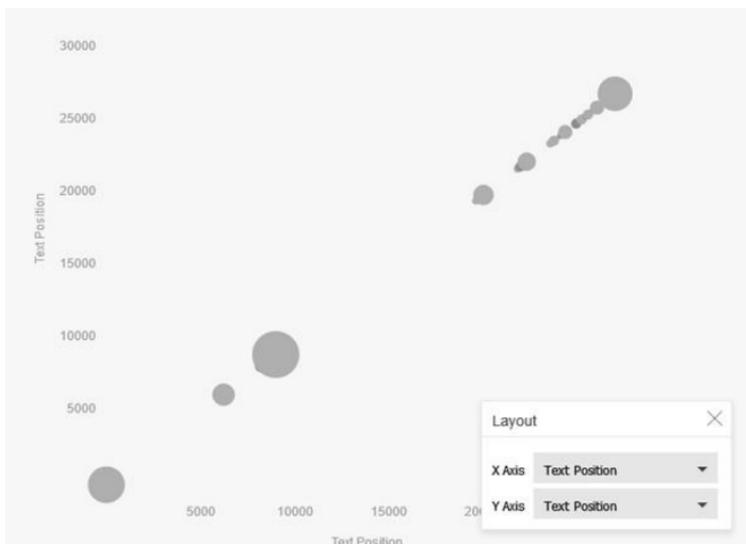


Abbildung III: Narratorische Rede und Figurenrede
(Farben wie Abbildung I)

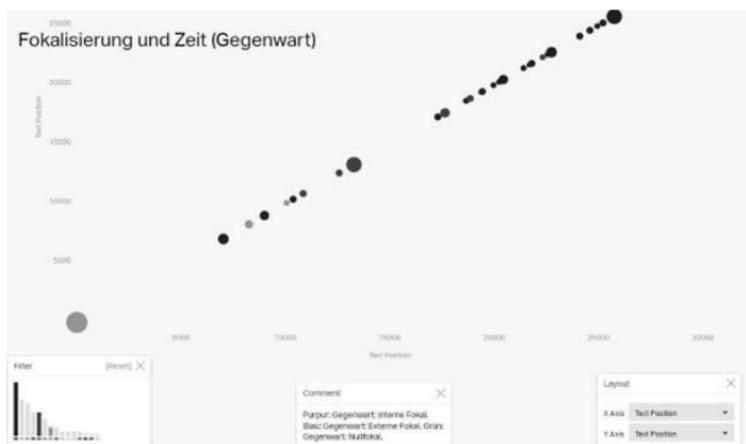


Abbildung IV: Der Sieger: Fokalisierung in der Gegenwart
(Farben gleich wie Abbildung II)



SPRACHWISSENSCHAFT



GÁBOR NAGY

Vergleich der Tempora des Deutschen und des Lateinischen

(BA-Abschlussarbeit)

<https://doi.org/10.14232/usz.agi.2024.4.5>

BETREUER: DR. GYÖRGY SCHEIBL

1. Einleitung – Die Kontakte des Deutschen mit dem Lateinischen

Das Lateinische gilt als eine Grundlage der deutschen Sprache – innerhalb seiner Grammatik verwendet das Deutsche mehrere lateinische Termini und besitzt zahlreiche aus dem Lateinischen entnommene Wörter. Wenn jemand die lateinische Sprache bereits gelernt, geforscht oder einfach nur sich angeschaut hat, dem werden einige Ähnlichkeiten bezüglich des Wortschatzes und der Grammatik sicherlich auffallen. BESCH und WOLF (2009, S. 87), die über die Geschichte der deutschen Sprache geschrieben haben, haben auch das sprachgeschichtliche Verhältnis zwischen den zwei Sprachen in ihrem Werk detailliert. Die lateinisch-deutsche Sprachverbindung sei einerseits der längste, andererseits der intensivste Kontakt, der die deutsche Sprache betroffen hat. Drei große Kontaktperioden lassen sich voneinander unterscheiden: Die Zeiten des römischen Imperiums, als mehrere Wörter in das spätere Deutsch übernommen wurden, danach kommt die Entstehung des christlich-deutschen Wortschatzes – dies ist die Zeit der Christianisierung, als

die Latinität das Deutsche nochmals beeinflusst hat, schlussendlich hatte das Humanistenlatein einen großen Einfluss auf die Sprache. (BESCH / WOLF 2009, S. 87-88)

Während ich über die Beziehung der zwei Sprachen gelesen habe, ist mir aufgefallen, dass das Lateinische am stärksten auf den deutschen Wortschatz eine Wirkung hatte – so habe ich mir die Frage gestellt, ob es auch auf andere Bereiche der Sprache gewirkt hat, und wenn ja, inwieweit. In seinem Buch *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart* detaillierte POLENZ (2000, S. 215-216) den lateinischen Einfluss auf das Deutsche – einerseits erwähnte er den Wortschatz, andererseits auch die Fremdflexion (z.B. die Pluralbildung: der Plural des Wortes *Thema* war *Themata* oder des Wortes *Tempus* ist immer noch *Tempora*). Aber nicht nur diese Ebenen der Sprache wurden beeinflusst, sondern auch die Ebene der Laute¹ oder die Tempusformen – beispielsweise entwickelte sich das Futur II aus dem Lateinischen Tempus *futurum perfectum*. Ungeachtet dessen wurde das Futur II trotzdem verwendet, indem man es umschrieben hat (statt *er wird gearbeitet haben* wurde *ich vermute, dass er gearbeitet hat* gesagt). (POLENZ 2009, S. 92) Das letzte hat mein Interesse geweckt und ich habe mich entschieden, dass ich mich in meiner Arbeit mit dem Tempussystem des Deutschen und des Lateinischen beschäftigen werde – ich werde sie einzeln aufzählen bzw. vorstellen und sie am Ende vergleichen.

Meines Erachtens sind die Tempora einer Sprache ein sehr komplexes und auf den ersten Blick ein äußerst schwierig zu verstehendes System. Als ich die Begriffe „Tempus“ und „Tempussystem“ endlich verstanden habe, geschah es durch die

1 Dies ist die sog. Hochdeutsche (auch II.) Lautverschiebung. Betroffen sind Wörter, die im 6-7. Jh. aus dem Lateinischen entlehnt wurden und die Laute /p, t, k/ in sich haben. Diese Laute wurden zu /f, s/z, x/ verschoben. Z.B. aus dem lateinischen Wort *tegula* wurde das deutsche *Ziegel*. (BESCH / WOLF 2009, S. 93)

lateinische Sprache; ich fand es nachvollziehbar und verständlich – seitdem beschäftigt und interessiert mich, wie die Tempora in einer Sprache aufgebaut sind und wie man sie forschen kann. Durch das Lateinische habe ich nicht nur das deutsche, sondern auch das englische, serbische und ungarische Tempus-system verstanden.

Mein Ziel ist, die Wichtigkeit des Erlernens der lateinischen Sprache zu bestätigen – durch das Erlernen dieser toten indoeuropäischen Sprache, die sich nicht mehr bzw. kaum verändert, lässt sich das Sprachsystem und die grammatischen Terminologien einer lebendigen Sprache, die nah zum Lateinischen steht (wie z.B. das Deutsche), einfacher erlernen. Wenn man schon die Grundterminologien, beispielsweise *declinatio*, *coniugatio*, Kasus, Tempus usw., kennt, kann das System der gegebenen Fremdsprache leichter erklärt und verstanden werden.

In meiner Arbeit schreibe ich am Anfang darüber, was der Unterschied zwischen Zeit und Tempus ist. Anschließend, um die Tempora der zwei Sprachen miteinander nachvollziehbar vergleichen zu können, präsentiere ich zuerst die Bildung, dann den Gebrauch der einzelnen Tempora der einen und der anderen Sprache. Alle sechs Tempora verfügen über verschiedene Bedeutungen (oder Gebrauchsweisen) in beiden Sprachen; die Sache wird noch schwieriger, wenn wir die zwei Vergangenheitstempora in Betracht nehmen, das Präteritum und das Perfekt. Die zu unterscheiden, ist manchmal nicht einfach, trotzdem sind sie nicht das gleiche. (LATOURE 1988, S. 39) Deshalb werde ich späterhin den Unterschied zwischen dem Perfekt und Präteritum im Deutschen erklären und zeigen, in welchen Fällen man das Perfekt und in welchen das Präteritum benutzen müsste oder ob es überhaupt noch eine Differenz gibt.

Nachdem die Tempussysteme der beiden Sprachen präsentiert worden sind, kommt deren eigentlicher Vergleich. Zuerst werde ich vorstellen, welche Unterschiede zwischen den zwei Sprachen

gibt angesichts deren Tempussysteme. Danach vergleiche ich die einzelnen Gebrauchsweisen und detailliere, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede die zwei Sprachen in Hinsicht auf die Tempusverwendungen haben.

2. Einführung ins Tempussystem des Deutschen und des Lateinischen

2.1 Der Unterschied zwischen Zeit und Tempus

Im Tempussystem der deutschen Sprache lassen sich drei Sprechzeitpunkte unterscheiden: die Gegenwart, die Vergangenheit und die Zukunft. Im grammatischen Sinne kann man diesen drei Stufen sechs Tempora zuweisen: Präsens für die Gegenwart, zwei Futurformen für die Zukunft und die drei Vorzeiten für die Vergangenheit, nämlich Perfekt, Plusquamperfekt und Präteritum. (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 51-53) Laut LATOUR (1988, S. 37) müssen wir jedoch die Wörter „Tempus“ und „Zeit“ voneinander unterscheiden, weil sie verschiedene Bedeutungen haben. Beispielsweise kann man im Deutschen mit dem Tempus Perfekt die Zukunft ausdrücken und nicht nur die Vergangenheit (*Bis Morgen habe ich die Arbeit schon beendet*); oder das Präsens ist auch ein Tempus, womit man auch die Zukunft zum Ausdruck bringen kann und nicht nur die Gegenwart (*Ich gehe morgen in die Schule*. – hier ist das Verb *gehen* in Präsens, aber mit Hilfe des Temporaladverbs *morgen* wird die zukünftige Bedeutung klar).

Wenn man sich zuerst die sechs Tempora des Deutschen anschaut, würde man denken, dass sie auch sechs Bedeutungen haben, dies ist aber wegen verschiedener Gründe nicht der Fall. Zeit kann man nicht nur durch diese sechs grammatische Tempusformen ausdrücken, sondern auch durch lexikalische Mittel,

beispielsweise mit einem Temporaladverb. (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 53-54) *Morgen gehe ich einkaufen.* – in diesem Satz stellt das Adverb *morgen* die Zeit dar.

Die vorher erwähnten Sprachwissenschaftler, HELBIG und BUSCHA (1992, S. 54), stellen einen weiteren Grund dar: Einige Tempusformen sind fähig, nicht nur Zeitinhalte auszudrücken, sondern auch modale Inhalte. Das Futur II enthält den Modalfaktor der Vermutung (*Sein Kind wird schon nach Hause gegangen sein.* – in diesem Beispiel bezieht sich die Vermutung auf das Vergangene). Ein anderes Beispiel wäre das Perfekt (*Bis Morgen habe ich das Buch (vermutlich) gelesen.* – hier ist aber der Modalfaktor nur fakultativ vorhanden und wird durch das in Klammern geschriebene Modalwort deutlich).

Wie vorher erwähnt, sind zwar Zeit und Tempus nicht das gleiche, aber es gibt eine komplexe Beziehung zwischen den beiden. Um dies genauer zu verstehen, muss man die folgenden drei temporalen Merkmale der einzelnen Tempora ansehen. Das erste Merkmal ist die Aktzeit, dies ist die objektiv-reale Zeit, in der etwas geschieht. Die Sprechzeit ist die Zeit, in der sich der Sprecher bzw. der Schreiber äußert. Schließlich ist die Betrachtzeit die Zeit der Betrachtung durch den Sprecher (oder Schreiber). (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 53) (*Bis Morgen werden seine Eltern schon nach Deutschland zurückgegangen sein.* – im Falle dieses Beispielsatzes ist die Sprechzeit heute und die Betrachtzeit ist Morgen.) Die Aktzeit liegt zwischen den beiden.

Dies alles könnte man auch über das Lateinische festlegen. Ein signifikanter Unterschied ist aber die Terminologie, d.h. die Benennungen der einzelnen Tempora. Das Lateinische verfügt über drei Zeiten und sechs Tempora (GOULLET / PARISSÉ 2019, S. 31) wie das Deutsche, sie werden aber mit der *actio* zusammen benannt. Z.B. wäre „Perfekt“ nicht genug, weil dies in der lateinischen Grammatik die *actio* ausdrücken würde. Für das deutsche Perfekt weist man das lateinische *praesens perfectum* zu.

Tempus und Zeit sind auch im Lateinischen nicht immer kompatibel. Vorher wurde das Präsens mit einer zukünftigen Ausdrucksfähigkeit erwähnt, damit lässt sich aber nicht nur die Zukunft bzw. die Gegenwart äußern, sondern auch die Vergangenheit. Dies wird im Lateinischen *praesens historicum*, also historisches Präsens genannt.

- (1) Anno 1492 Christopher Columbus Americam detegit.
Jahr.ABL Christopher Columbus.NOM Amerika.AKK entdecken.
PRÄS.IMP.3P.SG

Im Jahre 1492 entdeckt Christopher Columbus Amerika.

Mit der Angabe eines Temporaladverbs (in diesem Falle *anno 1492*) wird die Ausdrucksweise wiederum deutlicher.

2.2 *Der relative Gebrauch der Tempora*

Die sechs Zeitformen haben eine absolute und eine relative Bedeutung. Der absolute Gebrauch bezieht sich darauf, was schon vorher erwähnt wurde: auf die Gegenwart, auf die Vergangenheit und auf die Zukunft. Absolut sind die Zeitformen in einem selbstständigen Satz, aber den relativen Gebrauch können wir in einem zusammengesetzten Satz finden. In einem zusammengesetzten Satz haben wir zwei Handlungen, die eine zeitliche Beziehung zueinander haben. „Der relative Gebrauch der Tempora ergibt sich aus der temporalen Abhängigkeit mehrerer Sachverhalte“ (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 59), diese Abhängigkeit erscheint in drei verschiedenen Beziehungen.

Falls es zwischen dem Hauptsatz und dem Nebensatz eine Gleichzeitigkeit gibt, d.h., dass das Geschehen gleichzeitig verläuft, verwendet man in beiden Teilsätzen das gleiche Tempus (*Wenn er nicht geht, gehe ich auch nicht* – in diesem Satz sind beide Verben im Präsens).

Im Falle einer Vorzeitigkeit im Nebensatz, d.h., dass das Geschehen im Nebensatz vor dem Hauptsatz passiert, müssen wir im Nebensatz entweder das Perfekt oder das Plusquamperfekt benutzen. Das Perfekt wird verwendet, wenn das Verb im Hauptsatz in Präsens ist, das Plusquamperfekt, wenn im Hauptsatz das Präteritum erscheint. Mit der Subjunktion *nachdem* wird die Beziehung deutlicher (*Nachdem seine Eltern angekommen sind, bereiten sie das Abendessen vor.* – und das gleiche mit Plusquamperfekt: *Nachdem seine Eltern angekommen waren, bereiteten sie das Abendessen vor.*).

Wenn wir über Nachzeitigkeit sprechen, „verläuft das Geschehen im Nebensatz nach dem Geschehen im Hauptsatz“ (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 60). Hier ist die Benutzung der Tempora ähnlich wie bei der Gleichzeitigkeit (*Ich gehe zuerst einkaufen, bevor ich nach Hause fahre.*).

Falls wir uns das Lateinische anschauen, erkennen wir, dass der Gebrauch der Tempora in zusammengesetzten Sätzen ähnlich ist wie im Deutschen. Der Nebensatz passt immer zum Hauptsatz an, es hängt immer davon ab, in welchem Tempus der Hauptsatz steht. (GOULLET / PARISSÉ 2019, S. 131)

- (2) Imperat, ut² veniat.
befehlen.PRÄS.IMP.3P.SG dass.SUBJ kommen.PRÄS.IMP.KONJ.
3P.SG
Er/sie befiehlt ihm/ihr zu kommen.
- (3) Imperavit, ut veniret.
befehlen.PRÄS.PERF.3P.SG dass.SUBJ kommen.PRÄT.IMP.KONJ.
3P.SG
Er/sie hat ihm/ihr befohlen zu kommen.

In beiden Fällen hängt das Tempus des im Nebensatz stehenden Verbes von dem des Hauptsatzes ab. Im ersten Beispielsatz steht *imperat* im *praesens*, deshalb steht *veniat* auch im *praesens* und

2 Es gibt mehrere Übersetzungsmöglichkeiten, es hängt davon ab, was für ein zusammengesetzter Satz vor uns steht, beispielsweise können wir *ut* auch als *obwohl*, *doch*, *nur*, *wie* usw. übersetzen.

im zweiten Beispiel ist *imperavit* im *praesens perfectum*³, deswegen steht *veniret* im Tempus der Vergangenheit, nämlich im *praeteritum*.

3. Die Tempora des Deutschen

3.1 Das Tempussystem der deutschen Sprache

Im Folgenden stelle ich die einzelnen Tempora des Deutschen vor und somit komme ich zum konkreteren Teil meiner Arbeit. Zuerst präsentiere ich die Bildung der Tempusformen, daneben erkläre ich den Unterschied zwischen synthetischen und analytischen Tempora. Danach komme ich zum Gebrauch der Tempora – hier detailliere ich die Differenz zwischen grammatischer Form und Bedeutung der Tempusformen.

In ihrem Werk *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache* stellen KESSEL und REIMANN den Gebrauch – d.h. die semantische Beschreibung bzw. die Bedeutung – der deutschen Tempora und deren Bildung vor. Wie ich schon vorher erwähnt habe, werden in der deutschen Sprache sechs grammatische Tempora voneinander unterschieden, diese sind das Präsens, das Präteritum, das Perfekt, das Plusquamperfekt, das Futur I und das Futur II. (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 51) Diese sechs Tempora lassen sich in zwei Gruppen teilen: Auf der einen Seite gibt es synthetische und auf der anderen Seite analytische Tempora. Synthetische Tempora betrachten wir als „echte“ Tempora, weil das Tempus durch die Veränderung am Verb gewonnen wird und nicht durch die Zusammenstellung eines Hilfsverbs und des Partizip II oder Infinitiv des Hauptverbs – das letztere ist ein analytisches Tempus.

3 Im Lateinischen betrachten wir das *praesens perfectum* auch als ein Tempus der Vergangenheit. Später wird dies deutlicher erklärt.

Im heutigen Deutschen unterscheiden wir nur noch zwei synthetische Tempora, nämlich das Präsens und das Präteritum. Die vier weiteren Tempusformen werden analytisch mit einem Hilfsverb gebildet. (KESSEL / REIMANN 2008, S. 77-79)

Über den Gebrauch der Tempora wurde im letzten Kapitel bereits mehreres erklärt. Es gibt eine Differenz zwischen der Bedeutung und den sechs grammatischen Tempusformen. (KESSEL / REIMANN 2008, S. 80) Beispielsweise: Obwohl wir den Terminus „Futur II“ benutzen, ist es häufiger, dass dieses Tempus eher für die Vergangenheit benutzt wird als für die Zukunft – im Kommenden werde ich alle Bedeutungen ausführlicher erläutern.

3.2 Bildung der Tempusformen des Deutschen

Betrachten wir erstens die zwei synthetischen Tempora des Deutschen. Der Indikativ des Präsens wird dadurch gebildet, dass man die folgenden Personalendungen an den Stamm des Verbs hinzufügt: Im Singular 1. Person *-e*, 2. Person *-st* und 3. Person *-t*; im Plural 1. und 3. Person *-en* und 2. Person *-t*.

Es gibt jedoch einige Besonderheiten, worauf man während der Bildung aufpassen sollte. Z.B. den Einschub des Lautes /e/: Wenn man sich die Verben ansieht, deren Stamm auf *-d* und *-t* bzw. in einigen Fällen auf *-m* und *-n* endet⁴, wird ein zusätzliches /e/ hineingeschoben. Dieser Zusatzlaut erleichtert die Aussprache des Verbs (statt **arbeitst* und **redst* ist es viel leichter *arbeitest* und *redest* auszusprechen). Ein weiteres Beispiel wäre der Ausfall des *-s* in 2. Person Singular, wenn der Verbstamm auf *-s* (*-ß*), *-x* oder *-z* endet (somit wird statt **heißst* und **reizst* *heißt* und *reizt*

4 Die Ausnahmen sind hier die Verben, deren Stamm zwar auf *-m* und *-n* endet, vor dieser Endung stehen aber noch die Konsonanten *-l* und *-r*. Hier wird kein weiteres /e/ eingeschoben (du *filmst* und *lernst* statt **filme* und **lernest*).

gesagt). (KESSEL / REIMANN 2008, S. 77-78 und HELBIG / BUSCHA 1992, S. 17)

Was wir weiterhin beachten sollten, sind die unregelmäßigen oder „starken“ Verben, die in der 2. und 3. Person Singular eine Stammvokalveränderung zeigen. Diese Veränderung betrifft beispielsweise die Vokale, die einen Umlaut bekommen können (*läufst* und *schläfst*, statt **laufst* und **schlafst*) oder aus dem Vokal *-e* wird ein *-i* (*isst* statt **esst*⁵). „Die Endungen allerdings unterscheiden sich nicht von den regelmäßigen („schwachen“) Verben.“ (KESSEL / REIMANN 2008, S. 78)

Das zweite synthetische Tempus ist das Präteritum, dessen Indikativ so gebildet wird, indem man zwischen dem Stamm und den vorher genannten Personalendungen ein *-t-* einfügt – dies ist im Falle von regelmäßigen Verben. In der 2. Person Singular und Plural wird nach dem *-t-* auch noch ein der Aussprache helfende */e/* eingeschoben und in der 3. Person Singular passiert genau das gleiche, aber nicht deswegen, weil dies die Aussprache helfen würde, sondern weil sie ohne diesem *-e* mit dem Präsens identisch wäre. Wichtig ist noch anzumerken, dass nach den Verbstämmen, die auf *-d-*, *-t-*, *-m* und *-n* enden, auf dieselbe Weise wie im Präsens, ein */e/* eingesetzt wird, um die Aussprache zu erleichtern. (KESSEL / REIMANN 2008, S. 78 und HELBIG / BUSCHA 1992, S. 17-18)

Unter unregelmäßigen Verben verstehen wir die Verben, die eine Änderung im Stammvokal (aus *schwimmen* wird *schwamm*) oder im ganzen Stamm (aus dem Kopulaverb *sein* wird *war* im Präteritum) haben. Ihre Endungen passen nicht zu denen der regelmäßigen Formen des Präteritums, sondern eher zum Präsens – sie verfügen über die gleichen Personalendungen außer der

5 Das finite Verb *esst* ist selbstverständlich nicht ungrammatisch, aber es steht im 2. Person Plural und nicht im Singular (dies erleichtert wahrscheinlich auch die Unterscheidung der zwei finiten Verbformen).

1. und 3. Person Singular, denn hier gibt es keine, sie sind also endungslos. (KESSEL / REIMANN 2008, S. 78-79)

Außergewöhnlich sind aber die Mischverben, „die aufgrund sprachgeschichtlicher Entwicklungen einen Stammvokalwechsel im Präteritum haben, aber dennoch regelmäßig flektiert werden“ (KESSEL / REIMANN 2008, S. 79). Diese wenigen Verben sind z.B. *brennen* – *brannte* oder *denken* – *dachte* (im Stammvokal passiert zwar eine Änderung, aber sie bekommen trotzdem ein *-te*). Eine weitere Besonderheit sind noch die Verben, die sowohl eine regelmäßige als auch eine unregelmäßige Präteritum- und Perfektform besitzen (beispielsweise die Präteritumform von *backen* ist einerseits *backte*, die regelmäßig ist, und andererseits *buk*, wo der Stamm verändert wurde und deshalb unregelmäßig ist). In der gesprochenen Sprache wird die regelmäßige Form häufiger benutzt, dies ist aber in einigen Fällen problematisch, weil es Verben gibt, deren zwei Formen eine unterschiedliche Bedeutung haben, z.B. das Verb *schaffen*:

- (4) Der Dichter schuf ein neues Gedicht.
- (5) Der Dichter schaffte nicht das Gedicht rechtzeitig zu verfassen.

In (4) bedeutet *schuf* kreativ und schöpferisch zu gestalten und die Bedeutung von *schaffte* in (5) ist eher etwas zu erledigen. (KESSEL / REIMANN 2008, S. 79)

Wie ich es bereits angeführt habe, gibt es im Deutschen vier analytische Tempora. Das erste ist das Perfekt, das durch die Zusammensetzung der im Präsens stehenden Hilfsverben *haben* oder *sein* und des Partizip Perfekt (auch Partizip II genannt) des Hauptverbs gebildet wird. Was ist aber die Regel dazu, bei welchen Verben wir *sein* bzw. *haben* als Hilfsverb verwenden sollten? Bei Verben, die eine Bewegung oder eine Veränderung im Bewusstsein bezeichnen, benutzen wir *sein*. Als Bewegungsverb gälte beispielsweise *gehen*, was zusätzlich auch eine Stammveränderung

aufweist (*ist gegangen*); als Bewusstseinsveränderung zählt unter anderem das Verb *aufwachen* (*ist aufgewacht*). Überdies müssen wir noch drei weitere Verben nennen, die zwar nicht ganz zu diesen beiden Kategorien passen, aber trotzdem benutzen wir *sein* als Hilfsverb: *werden*, *bleiben* und *passieren*. In allen anderen Fällen gebrauchen wir *haben* zur Bildung des Perfekts (*hat gefragt*, *hat gefunden* usw.) – bzw. auch zu der des Plusquamperfekts. (KESSEL / REIMANN 2008, S. 79 und HELBIG / BUSCHA 1992, S. 18)

Das Plusquamperfekt ist auch ein analytisches Tempus, das ähnlich wie das Perfekt gebildet wird. Für die Bildung des Plusquamperfekts müssen wir das Hauptverb, wie auch bei dem Perfekt, ins Partizip Perfekt umsetzen; der einzige Unterschied ist, dass die Hilfsverben *haben* und *sein* nicht im Präsens, sondern im Präteritum stehen werden. Hier lässt sich wiederum die Frage stellen, in welchen Fällen das eine oder das andere verwendet werden soll – im Falle des Plusquamperfekts ist die Regel aber die gleiche wie bei dem Perfekt (die zuvor genannten Beispielen, aber jetzt im Plusquamperfekt: *war gegangen*, *war aufgewacht*, *hatte gefragt* und *hatte gefunden*). (KESSEL / REIMANN 2008, S. 80)

Die beiden Future werden auch analytisch gebildet, aber nicht mit dem Partizip Perfekt des Hauptverbs und ebenfalls nicht mittels der Hilfsverben *haben* oder *sein*⁶. Als Hilfsverb wird *werden* benutzt und das Hauptverb wird im Infinitiv stehen. Das Futur I bilden wir durch das Präsens von *werden* und das Infinitiv des Hauptverbs (*wird tanzen*, *wird gehen*). Bei der Bildung des Futur II gebrauchen wir gleicherweise das Präsens von *werden*, unterschiedlich ist aber, dass wir hier das Hauptverb ins Infinitiv Perfekt⁷ (auch Infinitiv II genannt) setzen (*wird getanzt haben*, *wird*

6 Bei dem Futur II werden aber *haben* und *sein* bzw. auch das Partizip Perfekt trotzdem benötigt (siehe gleich).

7 Für die Erstellung des Infinitiv Perfekts brauchen wir den Infinitiv von *haben* und *sein* und das Partizip Perfekt des Hauptverbs (z.B. *gearbeitet haben*, *gegangen sein*).

gegangen sein). (KESSEL / REIMANN 2008, S. 80 und HELBIG / BUSCHA 1992, S. 18)

3.3 Gebrauch der Tempora des Deutschen

In diesem Teil meiner Arbeit gehe ich in die verschiedenen Gebrauchsweisen der einzelnen Tempora des Deutschen ein, weil, wie schon vorher erklärt, die grammatischen Terminologien der Tempora (Präsens, Präteritum usw.) in den meisten Fällen nicht der Bedeutung (Gegenwart, Vergangenheit usw.) anpassen. (KESSEL / REIMANN 2008, S. 80 und SCHEIBL 2006a, S. 53)

Mit dem **Präsens** lassen sich mehrere Bedeutungen ausdrücken – die Gegenwart, die Zukunft, die Vergangenheit oder es gibt eine Bedeutungsvariante, die an keine objektive Zeit gebunden ist. Das gegenwärtige oder aktuelle Präsens bezeichnet immer einen gegenwärtigen Sachverhalt, „Aktzeit, Sprechzeit und Betrachtzeit fallen in der Gegenwart zusammen“ (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 54) und die Angabe eines Temporaladverbs ist fakultativ.

(6) Hans ist (jetzt) zwanzig Jahre alt.

Das Präsens ist auch imstande, ein zukünftiges Geschehen oder einen zukünftigen Sachverhalt zum Ausdruck zu bringen, wo die Betracht- und Aktzeit nach der Sprechzeit gelegt werden. Meistens wird „ein Adverb verwendet, um den Bezug auf die Zukunft deutlich zu machen“ (LATOUR 1988, S. 38), es ist aber nicht obligatorisch. (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 55)

(7) Ich komme (bald) wieder.

(8) Ich treffe mich (morgen) mit meinem Freund.

HELBIG und BUSCHA (1992, S. 55) erwähnen auch zwei Anmerkungen zu dieser Bedeutungsvariante: Einerseits einigt sich diese Bedeutung zur zukünftigen Bedeutung des Futur I: (7) können

wir auch ins Futur I umwandeln, ohne dass der Satz etwas anderes bedeuten würde: *Ich werde (bald) wiederkommen*. Auf der anderen Seite im Falle eines perfektiven Verbes⁸ wird das Präsens automatisch eine zukünftige Bedeutung haben (8).

Mit dem Präsens können wir auch ein vergangenes Geschehen äußern – diese Bedeutungsvariante nennen wir historisches Präsens; Akt- und Betrachtzeit stehen vor der Sprechzeit. Ohne eines Temporaladverbs wird die Vergangenheitsbedeutung nicht nachvollziehbar, deshalb ist deren Angabe hier obligatorisch. „Diese Variante ist auf die Erzählung, auf die Beschreibung historischer Tatsachen und auf die Dichtersprache beschränkt“ (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 55). KESSEL und REIMANN (2008, S. 80-81) nennen hier zwei weiteren Ausdrücke: episches und szenisches Präsens. Beide benutzt man in der Literatur, der vorige wird für die Erzählhandlung verwendet und mit der letzteren steigert man die Spannung im Text.

(9) 1914 bricht der Erste Weltkrieg aus.

Die Temporalangebe *1914* macht die Vergangenheitsbedeutung eindeutig.

Generelles oder atemporales⁹ Präsens ist eine weitere Bedeutungsvariante des Präsens – hierzu gehören allgemeine Aussagen (10) und Sprichwörter (11). (KESSEL / REIMANN 2008, S. 80)

(10) Der größte Kontinent der Erde ist Asien.

(11) Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.

Das **Präteritum** bezeichnet ein abgeschlossenes Geschehen in der Vergangenheit – man benutzt es meistens in der geschriebenen Sprache, um zu erzählen oder zu berichten. Aktzeit und Betrachtzeit liegen vor der Sprechzeit, genau wie im historischen Präsens,

8 Perfektive Verben sind Verben, die eine abgeschlossene Handlung haben.

9 Unter dem Begriff atemporales Präsens verstehen wir, dass dieses Tempus „an keine objektive Zeit gebunden“ (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 55) ist.

hier ist aber die Temporalangabe fakultativ. (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 55 und KESSEL / REIMANN 2008, S. 81)

(12) Er arbeitete (gestern) den ganzen Tag.

Das Präteritum hat auch einen Bezug auf die Gegenwart, aber nur in der gesprochenen Sprache. Hier orientiert sich der Sprecher „an einer vorher bestehenden Situation“ (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 56). Die Umsetzung des Satzes ins Perfekt ist möglich, aber so wird er sich nicht auf die Gegenwart, sondern auf die Vergangenheit beziehen. (LATOURE 1988, S. 39)

(13) Was war doch Ihr Name?

Wir können auch feststellen, dass es eine naheliegende Beziehung zwischen dem Präteritum und dem Perfekt gibt (in diesem Falle muss aber das Perfekt ein vergangenes Geschehen ausdrücken), (12) könnte man ins Perfekt umwandeln, ohne dass die Bedeutung geändert wird: *Er hat (gestern) den ganzen Tag gearbeitet*. Laut HELBIG und BUSCHA (1992, S. 56) gibt es innerhalb der Dialekte einen Unterschied – im Süden der deutschsprachigen Gebiete wird das Perfekt, im nördlichen Teil eher das Präteritum präferiert. Die andere Differenz findet man in der Sprechhaltung – das Perfekt benutzt man in der Alltagssprache und das Präteritum eher in der geschriebenen Sprache bzw. in der Literatur.¹⁰

Daneben gibt es auch Verben, die nur oder meistens im Präteritum verwendet werden können: Z.B. werden die Hilfsverben eher im Präteritum gebraucht wie in (14), andererseits stehen die Modalverben im Präteritum zum Ausdruck der Vermutung, vgl.

¹⁰ Wichtig ist noch zu erwähnen, dass das Perfekt heute immer öfter benutzt wird deswegen, weil es analytisch gebildet wird. (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 55) Der Grund dafür ist, dass die analytische Bildung viel einfacher ist als die synthetische – man muss nur die Bildung der gegebenen Hilfsverben kennen statt der Bildung aller Verben.

(15), das Verb *gehen* in nicht-räumlicher Bedeutung, vgl. (16). (LATOURE 1988, S. 39)

(14) Er war den ganzen Morgen an der Uni.

(15) Peter musste schon angekommen sein.

(16) Sie meint, das ging zu weit.

Wir können also festlegen, dass der Unterschied zwischen Präteritum und Perfekt am meisten sehr gering ist und wir eine eindeutige Differenz nicht immer finden können. (HENNIG 2000, S. 28) In ihrem Werk *Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten* erörtert HENNIG, ob sich die zwei Vergangenheitstempora noch unterscheiden lassen oder nicht. Sie schreibt folgendermaßen: „Dabei scheint der Unterschied zwischen Perfekt und Präteritum, ja den Vergangenheitstempora überhaupt, in der gesprochenen Sprache zunehmend an Bedeutung zu verlieren.“ (HENNIG 2000, S. 28)

Das **Perfekt** hat zwei Bedeutungsvarianten – es ist fähig vergangene Sachverhalte und zukünftige Geschehnisse auszudrücken. Im Falle eines vergangenen Geschehens ist das Perfekt, wie vorher dargelegt, identisch mit dem Präteritum; hier ist die Angabe eines Temporaladverbs auch fakultativ. (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 56)

(17) Vor einigen Tagen haben wir uns ein Museum angeschaut.

Die zukünftige Bedeutungsvariante des Perfekts ist in der Lage eine Vermutung zu äußern, eine Adverbialbestimmung ist aber in dieser Falle obligatorisch, ansonsten wird die Bedeutung nicht eindeutig. Erwähnenswert ist noch, dass diese Bedeutungsvariante des Perfekts dieselbe Bedeutung hat wie das Futur II (im Falle einer Vermutung). (HELBIG / BUSCHA 1992, S. 57)

(18) Bis Ende Juni habe ich die Uni absolviert.

LATOUR (1988, S. 38) benennt auch mehrere idiomatische Wendungen, in denen man eher das Perfekt verwendet (19) oder in der 2. Person Singular und Plural wird auch das Perfekt bevorzugt,¹¹ vgl. (20)-(21).

- (19) Du bist für mich gestorben.
- (20) Du hast gegessen.
- (21) Du bist gegangen.

Das **Plusquamperfekt** wird für die Vorzeitigkeit (oder auch Vorvergangenheit) benutzt, also wenn es zwei Ereignisse in der Vergangenheit gibt und man sagen möchte, dass das eine früher als das andere geschehen ist. Ein zusätzliches Temporaladverb ist zwar fakultativ, es wird aber oftmals in Satzgefügen mit der Subjunktion *nachdem* gebraucht, vgl. (22), es ist aber möglich, das Plusquamperfekt auch in Erzählungen zu verwenden, (23). (LATOUR 1988, S. 40-41; HELBIG / BUSCHA 1992, S. 57 und KESSEL / REIMANN 2008, S. 81)

- (22) Nachdem Hans gefrühstückt hatte, ging er sofort in die Schule.
- (23) Fritz konnte nicht früh aufstehen. Er war bis Mitternacht wach geblieben.

Das **Futur I** verfügt über einen Bezug auf die Zukunft, genau wie das Präsens – der Unterschied zwischen den beiden ist, dass man mit dem Futur I auch eine Vermutung in der Gegenwart ausdrücken kann wie in (24), mit dem Präsens aber nicht, vgl. (25). (LATOUR 1988, S. 41) Daneben ist dieses Tempus auch imstande einen Befehl zu äußern (26) – dies können wir aber ins Präsens umformen, ohne die Bedeutung zu ändern (27). (SCHEIBL 2004, S. 52)

11 Eine größere Anzahl dieser Formen sei auch für Deutsche schwer aussprechbar, schreibt LATOUR (z.B. *du aßest, du batest*).

- (24) Ich werde morgen zu Hause sein.
- (25) Ich bin morgen zu Hause.
- (26) Du wirst jetzt sofort nach Hause kommen.
- (27) Du kommst jetzt sofort nach Hause.

Das **Futur II** ist ähnlich zum Futur I in dem Sinne, dass es auch in der Lage ist, eine Vermutung auszudrücken, aber in der Vergangenheit (28). Es kann sich auch auf ein in der Zukunft abgeschlossenes Geschehen beziehen, hier ist eine Zeitangabe auch fakultativ (29). (LATOURE 1988, S. 41)

- (28) Er wird bereits nach Hause gegangen sein.
- (29) Um 6 Uhr Morgen werden wir ans Meer angekommen sein.

4. Die Tempora des Lateinischen

4.1 Das Tempusssystem der lateinischen Sprache

Im Folgenden präsentiere ich die Tempusformen der lateinischen Sprache ähnlicher Weise wie die deutschen Tempora dargestellt wurden. Erstlich führe ich die Bildung und danach deren Gebrauch vor. Die Terminologien, die das Lateinische für die Tempora verwendet, sind ein wenig unterschiedlich im Vergleich zu denen des Deutschen. Die nachstehende Tabelle dient dazu, diese nachvollziehbar zu erklären und zu verdeutlichen:

<i>tempus</i> \ <i>actio</i>	<i>imperfectum</i>	<i>perfectum</i>
<i>praesens</i>	<i>amat</i>	<i>amavit</i>
<i>praeteritum</i>	<i>amabat</i>	<i>amaverat</i>
<i>futurum</i>	<i>amabit</i>	<i>amaverit</i>

Die lateinische Terminologie *tempus* wird zusammen mit der *actio* benutzt, dadurch ergibt sich das, was wir im Deutschen „Tempus“ nennen. Unter *actio* versteht man den Zustand des Verbes, in dieser Hinsicht kann das Verb unvollendet (*imperfectum*) und abgeschlossen (*perfectum*) sein. (FEHÉR 2014, S. 74 und GOULLET / PARISSÉ 2019, S. 31) Dementsprechend einigt sich das deutsche Präsens mit dem lateinischen *praesens imperfectum*, das Perfekt mit dem *praesens perfectum*, das Präteritum mit dem *praeteritum imperfectum*, das Plusquamperfekt mit dem *praeteritum perfectum*, das Futur I mit dem *futurum imperfectum* und das Futur II mit dem *futurum perfectum*. In der Tabelle bemerken wir auch ein Beispiel: das Verb *amo* (*lieben*) wurde in den sechs lateinischen Tempusformen konjugiert, alle Formen sind im Indikativ Aktiv 3. Person Singular.

Eine lateinische Verbform bestimmen wir ähnlich wie im Deutschen: Indem wir das *tempus*, die *actio*, den *modus* (Indikativ oder Konjunktiv¹²), das *genus* (Aktiv oder Passiv), den *numerus* (Singular oder Plural) und die *persona* angeben, vgl. (30). (FEHÉR 2014, S. 74; SCHEIBL 2006b, S. 355 und SCHEIBL 2010, S. 237)

- (30) Puer amat puellam.
 Junge.NOM lieben.PRÄS.IMP.3P.SG¹³ Mädchen.AKK
 Der Junge liebt das Mädchen.

Die Mehrheit der lateinischen Verben wird synthetisch gebildet, es gibt zwar analytische Verbformen im Lateinischen, aber nur in den Passiv-*perfectum*-Formen. Wenn wir (30) betrachten, sehen wir, dass das Verb *amat* im Aktiv steht und synthetisch ist. Wandeln wir diesen Satz ins Passiv-*perfectum* um, bekommen wir eine analytische Verbform, die mit dem Kopulaverb als Hilfsverb gebildet wird: (BETTS 2006, S. 34)

12 Auch der Imperativ gehört hierhin, dies wird aber nur wie im Deutschen im *praesens imperfectum* verwendet.

13 Den Modus und das Genus werde ich nur dann hinschreiben, falls der Modus Konjunktiv oder das Genus Passiv ist.

- (31) *Puella amata est a puero.*
Mädchen.NOM lieben.PRÄS.PERF.PASS.3P.SG.FEM a.PRÄP.
Junge.ABL
Das Mädchen wird vom Jungen geliebt.

Die Aussetzung der Personalpronomina vor dem Verb ist im Lateinischen im Gegensatz zum Deutschen vernachlässigbar, weil man die Person und den Numerus einfach durch die Personalendungen identifizieren kann. Es kann zwar vorkommen, dass ein Personalpronomen im Satz vorhanden ist, es dient aber nur zur Betonung der Person wie in (32). (BETTS 2006, S. 34 und GOULLET / PARISSÉ 2019, S. 33)

- (32) *Tu amas puellam.*
du.NOM lieben.PRÄS.IMP.2P.SG Mädchen.AKK
Du liebst das Mädchen. (= und nicht eine andere Person
liebt das Mädchen)

4.2 Bildung der Tempusformen des Lateinischen

Zuerst beschauen wir das *praesens imperfectum*. Diese Verbform bekommen wir, indem wir die folgenden Personalendungen zum Verbstamm hinzufügen: Im Singular 1. Person *-o*, 2. Person *-s*, 3. Person *-t*, im Plural 1. Person *-mus*, 2. Person *-tis*, 3. Person *-(u)nt*. Es lässt sich die Frage stellen, warum in 3. Person Plural der Laut /u/ anwesend ist. Um dies zu beantworten, sollten wir uns aber in erster Linie ansehen, wie wir den Verbstamm eines Verbes bekommen können. (BETTS 2006, S. 35 und FEHÉR 2014, S. 75)

Die lateinischen Verben teilen wir in vier Konjugationsgruppen (lat. *coniugatio*) ein. Jede Gruppe verfügt über ihren eigenen Verbstamm. In die erste Gruppe ordnen wir die Verben, deren Stamm auf *-a* endet – so ein Verb war in der vorigen Tabelle zu

sehen (*ama-*).¹⁴ Zur zweiten Gruppe gehören die Verben, deren Verbstamm auf *-e* endet und der Verbstamm der vierten Gruppe endet auf *-i*. Die dritte Konjugationsgruppe ist komplizierter, weil wir diese in drei weiteren Gruppen gliedern müssen: Der Verbstamm kann entweder auf *-u* oder auf einen Konsonanten enden, oder es kann sein, dass es auf ein *-i* endet ähnlich wie bei der vierten Konjugationsgruppe¹⁵ – so entstehen die drei Untergruppen der dritten *coniugatio*.

Wie bekommen wir aber den Verbstamm eines Verbes? Zuerst müssen wir den Infinitiv eines Verbes nehmen, dann entfernen wir dessen Endung, die entweder *-re* oder *-ere* ist. Bei der ersten, zweiten und vierten *coniugatio* finden wir die Endung *-re* und bei der dritten die Endung *-ere*. (FEHÉR 2014, S. 74-75) In der folgenden Tabelle können wir die Infinitivformen und so auch die Verbstämme von sechs verschiedenen Verben sehen, die auch zu den sechs¹⁶ unterschiedlichen Konjugationsgruppen gehören:

<i>coniugatio</i>	I.	II.	III.	III.	III.	IV.
Endung des Verbstamms	-a	-e	-u	Konsonant	-i ¹⁷	-ī
Infinitiv	<i>ama-re</i>	<i>vide-re</i>	<i>tribu-ere</i>	<i>dic-ere</i>	<i>fac-ere</i>	<i>audi-re</i>
Übersetzung	<i>lieben</i>	<i>sehen</i>	<i>teilen</i>	<i>sagen</i>	<i>machen</i>	<i>hören</i>

14 (*ich*) *liebe* auf Lateinisch ist *amo* und nicht **amao*, weil die beiden Vokale am Ende verschmelzen.

15 Zwischen der vierten *coniugatio* und dieser Untergruppe der dritten *coniugatio* gibt es trotzdem einen Unterschied: Auf der einen Seite die Infinitivform (siehe gleich) und auf der anderen Seite bei der vierten Konjugationsgruppe ist der Laut *-i* lang, aber bei der dritten ist er kurz. (BETTS 2006, S. 35)

16 Unter sechs meine ich die erste, zweite, vierte und dritte Konjugationsgruppe, die man, wie vorher erwähnt, in drei weiteren Untergruppen gliedern kann.

17 Die Endung des Verbstamms ist trotzdem ein *-i*, dies sehen wir aber nicht aus dem Infinitiv, sondern aus der *praesens imperfectum* Form des Verbes (siehe später).

Wichtig ist noch zu erwähnen, wenn der Verbstamm auf einen Konsonanten endet, würde schwierig sein, das Verb wegen der Konsonantenhäufung zusammen mit den Personalendungen auszusprechen.¹⁸ Deshalb schiebt man einen zusätzlichen /i/ bzw. /u/ (dies nur bei 3. Person Plural) Laut ein, um die Aussprache zu erleichtern – dasselbe passiert auch bei den Verben, deren Verbstamm auf *-u* endet, aber den eindeutigen Grund dafür wissen wir nicht.¹⁹ So werden diese zwei Untergruppen ähnlich konjugiert wie die Untergruppe, deren Verbstamm auf *-i* endet. Den zusätzlichen /u/ Laut bei der 3. Person Plural finden wir aber bei allen Verben, die zur dritten und vierten *coniugatio* gehören. (BETTS 2006, S. 35-36 und FEHÉR 2014, S. 75-76) Die folgende Tabelle liefert Beispiele, um die Konjugation der Verben im *praesens imperfectum* leichter zu verstehen:

	I. coniugatio: -a	II. coniugatio: -e
S.1.	<i>am-o</i>	<i>vide-o</i>
S.2.	<i>ama-s</i>	<i>vide-s</i>
S.3.	<i>ama-t</i>	<i>vide-t</i>
Pl.1.	<i>ama-mus</i>	<i>vide-mus</i>
Pl.2.	<i>ama-tis</i>	<i>vide-tis</i>
Pl.3.	<i>ama-nt</i>	<i>vide-nt</i>

18 Außer der 1. Person Singular, weil wir dort nicht einen Konsonanten, sondern den Vokal *-o* haben.

19 Laut BETTS (2006, S. 35) könne es daran liegen, dass diese Verben ohne des /i/ Lautes einfach nur unwohl geklungen hätten.

	III. coniugatio: -u	III. coniugatio: Konsonant	III. coniugatio: -i	IV. coniugatio: -i
S.1.	<i>tribu-o</i>	<i>dic-o</i>	<i>faci-o</i>	<i>audi-o</i>
S.2.	<i>tribu-i-s</i>	<i>dic-i-s</i>	<i>faci-s</i>	<i>audī-s</i>
S.3.	<i>tribu-i-t</i>	<i>dic-i-t</i>	<i>faci-t</i>	<i>audi-t</i>
Pl.1.	<i>tribu-i-mus</i>	<i>dic-i-mus</i>	<i>faci-mus</i>	<i>audī-mus</i>
Pl.2.	<i>tribu-i-tis</i>	<i>dic-i-tis</i>	<i>faci-tis</i>	<i>audī-tis</i>
Pl.3.	<i>tribu-u-nt</i>	<i>dic-u-nt</i>	<i>faci-u-nt</i>	<i>audi-u-nt</i>

Nachdem wir uns die vier verschiedenen Konjugationsgruppen und das *praesens imperfectum* angesehen haben, betrachten wir zunächst das *praeteritum imperfectum*. Diese Verbform bilden wir dadurch, dass wir zum Verbstamm das Suffix *-ba-* (im Falle der ersten und zweiten *coniugatio*) bzw. *-eba-* (bei der dritten und vierten *coniugatio*) hinzufügen. Dieses Suffix zeigt uns das Tempus des Verbes, nämlich das *praeteritum imperfectum*. Die Personalendungen sind das gleiche wie beim *praesens imperfectum*, der einzige Unterschied zeigt uns einerseits die 1. Person Singular, wo die Endung nicht *-o*, sondern *-m* ist, andererseits die 3. Person Plural, wo die Endung auf jeden Fall *-nt* ist. (FEHÉR 2014, S. 77) Als Beispiel schauen wir uns die schon genannten sechs Verben und deren 1. Person Singular Form an:

coniugatio	I.	II.	III.	III.	III.	IV.
Verbstamm- endung	-a	-e	-u	Konsonant	-i	-i
<i>praet. imp.</i> S.1.	<i>amabam</i>	<i>videbam</i>	<i>tribuebam</i>	<i>dicebam</i>	<i>faciebam</i>	<i>audiebam</i>

Im Anschluss kommen wir zum *futurum imperfectum*, das ähnlich gebildet wird wie die vorigen zwei Tempora. Bei den ersten und zweiten *coniugatio* nehmen wir gleicherweise den

Verbstamm, wozu man folgende Suffixe zusetzen muss: Im Singular 1. Person *-bo*, 2. Person *-bis*, 3. Person *-bit*, im Plural 1. Person *-bimus*, 2. Person *-bitis*, 3. Person *-bunt*. Wir sollten hier auch vorsichtig sein, damit wir diese Verbform nicht mit dem *praeteritum imperfectum* verwechseln, wo man das Suffix *-ba-* gebraucht. Bei den dritten und vierten *coniugatio* konjugieren wir das Verb mit anderen Suffixen: Im Singular 1. Person *-am*, 2. Person *-es*, 3. Person *-et*, im Plural 1. Person *-emus*, 2. Person *-etis*, 3. Person *-ent*.²⁰ (FEHÉR 2014, S. 80)

<i>coniugatio</i>	I.	II.	III.	III.	III.	IV.
Verbstamm- endung	-a	-e	-u	Konsonant	-i	-ī
<i>fut. imp. S.I.</i>	<i>amabo</i>	<i>videbo</i>	<i>tribuam</i>	<i>dicam</i>	<i>faciam</i>	<i>audiam</i>

Anschließend kommen wir zur *perfecta actio*, wo auch – wie bei der *imperfecta* – drei verschiedene Tempusformen vorhanden sind. Wie bisher auch, müssen wir vom Verbstamm des Verbes ausgehen, das Problem ist aber, dass wir hier den sogenannten *perfectum*-Verbstamm verwenden müssen und nicht den vorigen *imperfectum*-Verbstamm. Die Frage, wie wir diesen Verbstamm bekommen können, ist schwierig zu beantworten, weil die meisten Verben trotz der Konjugationsgruppen über unterschiedliche Stämme – und deshalb auch über unterschiedliche, mit einer Regel nicht klar beschreibbare Stammendungen – verfügen. (BETTS 2006, S. 60) In der nächsten Tabelle betrachten wir die *perfectum*-Verbstämme der sechs gewohnten Verben:

²⁰ Um genauer zu sein, haben wir bei der ersten und zweiten *coniugatio* das Tempuszeichen *-b-*, wozu wir die schon genannten Personalendungen mit dem Fugenelement *-i-* (in 3. Person Plural *-u-*) hinzufügen. Bei der dritten und vierten *coniugatio* ist das Tempuszeichen ein *-e-* und dazu setzen wir die Personalendungen. Die einzige Ausnahme ist bei der 1. Person Singular, wo wir die Personalendung *-m* haben und vor dieser Endung verändert sich das *-e-* auf ein *-a-*. (BETTS 2006, S. 59)

<i>coniugatio</i>	I.	II.	III.	III.	III.	IV.
Infinitiv	<i>amare</i>	<i>videre</i>	<i>tribuere</i>	<i>dicere</i>	<i>facere</i>	<i>audire</i>
Verbstammendung	-v	-d	-u	-x	-c	-v
<i>perf.</i> -Verbstamm	<i>amav-</i>	<i>vid-</i>	<i>tribu-</i>	<i>dix-</i>	<i>fec-</i> ²¹	<i>audiv-</i>

Die Endungen des *praesens perfectum* sind viel einfacher zu bemerken, weil sie in allen *coniugatio* dieselbe sind. Die Bildung des *praesens perfectum* sieht folgendermaßen aus: Wir nehmen den *perfectum*-Verbstamm und fügen die jeweiligen Personalendungen hinzu – im Singular 1. Person *-i*, 2. Person *-isti*, 3. Person *-it*, im Plural 1. Person *-imus*, 2. Person *-istis*, 3. Person *-erunt*.²² (BETTS 2006, S. 60)

Die Bildung des *praeteritum* bzw. *futurum perfectum* passiert ähnlicher Weise wie die des *praesens perfectum*: Zum *perfectum*-Verbstamm müssen wir die gegebenen Endungen hinzufügen. Beim *praeteritum perfectum* haben wir die folgenden Endungen: im Singular 1. Person *-eram*, 2. Person *-eras*, 3. Person *-erat*, im Plural 1. Person *-eramus*, 2. Person *-eratis*, 3. Person *-erant*. Beim *futurum perfectum* haben wir ein ähnliches Schema: im Singular 1. Person *-ero*, 2. Person *-eris*, 3. Person *-erit*, im Plural 1. Person *-erimus*, 2. Person *-eritis*, 3. Person *-erint*. (FEHÉR 2014, S. 79 und BETTS 2006, S. 65)

Zusammenfassend betrachten wir die Bildung der sechs Tempora des Lateinischen anhand der Verben *amare* und *dicere*:

21 Hier passiert auch eine Stammvokalveränderung: aus dem *-a-* wird ein *-e-*.

22 FEHÉR (2014, S. 78) erwähnt eine andere Endung in 3. Person Plural: *-ere*, aber es ist egal, welche man benutzt.

	<i>praes. imp.</i>	<i>praet. imp.</i>	<i>fut. imp.</i>	<i>praes. perf.</i>	<i>praet. perf.</i>	<i>fut. perf.</i>
S.1.	<i>amo</i>	<i>amabam</i>	<i>amabo</i>	<i>amavi</i>	<i>amaveram</i>	<i>amavero</i>
S.2.	<i>amas</i>	<i>amabas</i>	<i>amabis</i>	<i>amavisti</i>	<i>amaveras</i>	<i>amaveris</i>
S.3.	<i>amat</i>	<i>amabat</i>	<i>amabit</i>	<i>amavit</i>	<i>amaverat</i>	<i>amaverit</i>
Pl.1.	<i>amamus</i>	<i>amabamus</i>	<i>amabimus</i>	<i>amavimus</i>	<i>amaveramus</i>	<i>amaverimus</i>
Pl.2.	<i>amatis</i>	<i>amabatis</i>	<i>amabitis</i>	<i>amavistis</i>	<i>amaveratis</i>	<i>amaveritis</i>
Pl.2.	<i>amant</i>	<i>amabant</i>	<i>amabunt</i>	<i>amaverunt</i>	<i>amaverant</i>	<i>amaverint</i>

	<i>praes. imp.</i>	<i>praet. imp.</i>	<i>fut. imp.</i>	<i>praes. perf.</i>	<i>praet. perf.</i>	<i>fut. perf.</i>
S.1.	<i>dico</i>	<i>dicebam</i>	<i>dicam</i>	<i>dixi</i>	<i>dixeram</i>	<i>dixero</i>
S.2.	<i>dicis</i>	<i>dicebas</i>	<i>dices</i>	<i>dixisti</i>	<i>dixeras</i>	<i>dixeris</i>
S.3.	<i>dicit</i>	<i>dicebat</i>	<i>dicet</i>	<i>dixit</i>	<i>dixerat</i>	<i>dixerit</i>
Pl.1.	<i>dicimus</i>	<i>dicebamus</i>	<i>dicemus</i>	<i>diximus</i>	<i>dixeramus</i>	<i>dixerimus</i>
Pl.2.	<i>dicitis</i>	<i>dicebatis</i>	<i>dicetis</i>	<i>dixistis</i>	<i>dixeratis</i>	<i>dixeritis</i>
Pl.2.	<i>dicunt</i>	<i>dicebant</i>	<i>dicent</i>	<i>dixerunt</i>	<i>dixerant</i>	<i>dixerint</i>

4.3 Gebrauch der Tempora des Lateinischen

Wie bereits im vorigen Kapitel, präsentiere ich hier auch die unterschiedlichen Gebrauchsweisen der lateinischen Tempora. Zuerst beginne ich mit den Bedeutungsvarianten der *imperfectum*-Formen, dann stelle ich die Bedeutungen der Tempora der *perfecta actio* vor.

Das *praesens imperfectum* ist in der Lage, mehrere zeitliche Bedeutungen auszudrücken: die Gegenwart, die Vergangenheit und die Zukunft. Die Grundbedeutung dieses Tempus verweist aber auf die Gegenwart – die Ereignisse und Handlungen sind also gegenwärtig. In diesem Sinne kann das *praesens imperfectum* Aktualität (d.h. die Handlungen sind einmalig, vgl. (33)) oder

Generalität (d.h. die Handlungen werden wiederholt, vgl. (34)) zum Ausdruck bringen. (HOFMANN 1972, S. 305)

(33) Quid est tibi nomen?

was.NOM sein.PRÄS.IMP.3P.SG du.DAT Name.NOM

Was ist dein Name?

(34) Terra circum Solem rotat.

Erde.NOM herum.PRÄP Sonne.AKK drehen.PRÄS.IMP.3P.SG

Die Erde dreht sich um die Sonne.

Die Vergangenheitsbedeutung des *praesens imperfectum* nennen wir *praesens historicum* (wie im Deutschen: historisches Präsens). Der Name kommt daraus, dass diese Bedeutung „oft in der Geschichtsschreibung [...] und in der epischen Dichtung“ (HOFMANN 1972, S. 307) zu finden ist. Man benutzt sie, um in der Vergangenheit geschehenen Ereignisse zu erzählen, und an hochinteressanten und spannenden Stellen verwendet der Erzähler statt eines Vergangenheitstempus (z.B. *praeteritum imperfectum*) eher das *praesens historicum*. So hat man das Gefühl, als ob man die Ereignisse selbst erleben würde. HOFMANN (1972, S. 307) erwähnt auch, dass diese Bedeutungsvariante öfters gruppenweise auftritt wie in (35).

(35) Subito aspicit inimicos, qui celere accedunt, effugere vult, sed non potest.

Plötzlich.ADV erblicken.PRÄS.IMP.3P.SG Feind.AKK die.REL.

PRO schnell.ADV annähern.PRÄS.IMP.3P.PL flüchten.INF wollen.

PRÄS.IMP.3P.SG aber.KONJ nicht.NEG können.PRÄS.IMP.3P.SG

Plötzlich sieht er/sie den Feind, der sich schnell annähert, er/sie will flüchten, aber er/sie kann nicht.

Das *praesens imperfectum* hat auch eine zukünftige Bedeutung, die meistens in der Umgangssprache benutzt wird. Es gibt einige Bewegungsverben, die im *praesens imperfectum* bevorzugt werden und nicht im *futurum imperfectum*; deren Bedeutung verweist trotzdem auf die Zukunft wie in (36). Ebenfalls die Verben,

die als Antwort (A) nach einem Befehl (B) stehen, sind im *praesens imperfectum*, vgl. (37). (HOFMANN 1972, S. 307-308)

- (36) *Eo domum.*
gehen.PRÄS.IMP.1P.SG Haus.AKK
Ich gehe nach Hause.
- (37) B: *Sequere haec!*
folgen.IMPERAT.2P.SG dies.PL.AKK.NEUTR
Folge ihnen!
A: Sequor.
folgen.PRÄS.IMP.1P.SG
Ich folge ihnen. (=Ich werde ihnen folgen.)

Anschließend kommen wir zum *praeteritum imperfectum*, das drei Bedeutungsvarianten äußern kann. Die erste drückt eine vergangene Handlung aus, die in dem Punkt, wenn eine andere Handlung beginnt, noch nicht abgeschlossen ist (38). Andernfalls kann es auch entweder eine wiederholende (39) oder eine erfolgslose, ergebnislose²³ Handlung (40) bezeichnen. (FEHÉR 2014, S. 77 und BETTS 2006, S. 37)

- (38) *Edere volebam, tum convenistis.*
essen.INF wollen.PRÄT.IMP.1P.SG als.SUBJ ankommen.PRÄS.
PERF.2P.PL
Ich wollte gerade essen, als ihr angekommen seid.
- (39) *Antique omni die inambulabam.*
früher.ADV jeden Tag.ABL spazieren.PRÄT.IMP.1P.SG
Früher spazierte ich jeden Tag.
- (40) *Fugiebamus.*
flüchten.PRÄT.IMP.1P.PL
Wir versuchten zu flüchten. (= aber wir konnten nicht)

23 Dies nennen wir auf Lateinisch *de conatu*, was auf Deutsch „über einen Versuch“ lauten würde.

Das *futurum imperfectum* benutzt man, um zukünftige Ereignisse oder Handlungen (41), allgemeingültige Aussagen²⁴ wie z.B. Sprichwörter²⁵ (42), Aufforderungen und Befehlen (43) auszudrücken. (HOFMANN 1972, S. 310-311)

- (41) Cras noctu domum adveniet.
morgen.ADV Abend.ADV Haus.AKK ankommen.FUT.IMP.3P.SG
Morgen am Abend wird er/sie nach Hause ankommen.
- (42) Ut sementem feceris, ita metes.
wie.KONJ Säen.AKK machen.PRÄS.PERF.KONJ.2P.SG derart.ADV
ernten.FUT.IMP.2P.SG
Man erntet, was man sät.
- (43) Hoc non edetis!
dies.DEM.PRO.NEUTR nicht.NEG essen.FUT.IMP.2P.PL
Esst dies nicht!

Letztendlich schauen wir uns die Bedeutungsvarianten der Tempora der *perfecta actio* an. Mit dem *praesens perfectum* lässt sich zwei Bedeutungen äußern: Einerseits kann es sich auf Handlungen beziehen, die schon in der Vergangenheit abgeschlossen sind, aber einen Einfluss auf die Gegenwart haben, vgl. (44) – dies nennen wir *praesens perfectum logicum*, weil es ein logischer Gebrauch dieses Tempus ist. Andererseits ist es imstande, abgeschlossene, einmalige Handlungen in der Vergangenheit zu bezeichnen wie in (45) – dieser Gebrauch bezeichnet sich als *praesens perfectum historicum*, weil es meistens in Erzählungen und Geschichten erscheint (wie das *praesens historicum*). (FEHÉR 2014, S. 78 und BETTS 2006, S.60)

24 Der Name dieser Bedeutungsvariante ist *futurum gnomicum* – das Wort *gnomicum* bedeutet „eine allgemeingültige Feststellung“. (HOFMANN 1972, S. 310)

25 Es gibt Sprichwörter oder allgemeine Aussagen, dessen Prädikat im *praesens imperfectum* steht, diese Bedeutungsvariante bezeichnet man als *praesens gnomicum*.

- (44) *Consi*.
setzen.PRÄS.PERF.1P.SG
Ich habe mich gesetzt. (= Ich sitze.)
- (45) *Anno 2000 natus sum*.
Jahr.ABL geboren werden.PRÄS.PERF.PASS.1P.SG
Ich bin im Jahre 2000 geboren.

Wenn es zwei verschiedene Ereignisse in der Vergangenheit gibt und man ausdrücken möchte, dass eins davon früher geschehen ist als das andere, dann verwendet man für das frühere das *praeteritum perfectum*. Diese Verbform erscheint dementsprechend nicht alleine, sondern mit anderen Vergangenheitstempora, vgl. (46). Ähnliches können wir auch über das *futurum perfectum* sagen: Falls man zwei zukünftigen Handlungen in einem zusammengesetzten Satz hat, wird das im Hauptsatz stehende Prädikat im *futurum perfectum* sein und das im Nebensatz stehende im *futurum imperfectum* wie in (47). (FEHÉR 2014, S. 79 und BETTS 2006, S. 65) HOFMANN (1972, S. 311) bemerkt, dass das *futurum perfectum* in der Lage ist allein eine Vermutung, eine Wahrscheinlichkeit zum Ausdruck zu bringen (48). Charakteristisch ist noch die Verwendung eines Temporaladverbs, z.B. *iam* (auf Deutsch: *schon, bereits*), in beiden *perfectum*-Formen.

- (46) *Iam abieras, cum veni*.
schon.ADV weggehen.PRÄT.PERF.2P.SG als.ADV kommen.PRÄS.
PERF.1P.SG
Du warst schon weggegangen, als ich gekommen bin.
- (47) *Cum cras venies, iam abiero*.
wenn.ADV morgen.ADV kommen.FUT.IMP.2P.SG bereits.ADV
weggehen.FUT.PERF.1P.SG
Wenn du morgen kommst, werde ich bereits weggegangen sein.
- (48) *Ad lucem iam venero*.
an.PRÄP Licht.AKK schon.ADV gehen.FUT.PERF.1P.SG
Am Morgen werde ich schon gegangen sein.

5. Vergleich der Tempora des Deutschen und des Lateinischen

In den vorigen Kapiteln haben wir gesehen, dass im Tempussystem der zwei Sprachen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede vorhanden sind. Die auffälligste Ähnlichkeit ist, dass die Anzahl der Tempusformen des Lateinischen mit der des Deutschen übereinstimmt – sechs Tempora auf der einen Seite und ebenfalls sechs auf der anderen. Auch die verschiedenen Gebrauchsweisen der Tempora der einen Sprache ähnelt denen der anderen – z.B. falls wir das Präsens bzw. das *praesens imperfectum* nehmen, können wir feststellen, dass dieses Tempus in beiden Sprachen fähig ist, die drei Zeitstufen (die Gegenwart, die Vergangenheit und die Zukunft) und Atemporalität (bzw. Generalität) auszudrücken.

Im Folgenden werde ich mich mit dem Vergleich der Tempusverwendungen der zwei Sprachen beschäftigen. Ich setze jedes Tempus nebeneinander und vergleiche ihren Gebrauch anhand des Inhaltes der vorherigen zwei Kapiteln „Gebrauch der Tempora des Deutschen“ und „Gebrauch der Tempora des Lateinischen“.

Aber bevor wir zum Vergleich kommen, betrachten wir zuerst einige Unterschiede im Tempussystem der zwei Sprachen. Als Erstes könnten wir uns die synthetische und analytische Bildung der Tempora innerhalb der zwei Sprachen ansehen. Im Deutschen gibt es viel mehr analytische Bildungsweisen als im Lateinischen – synthetisch wird nur der Indikativ Aktiv des Präsens und Präteritums (*er/sie macht* und *machte*), der Konjunktiv I Aktiv des Präsens (*er/sie mache*), der Konjunktiv II Aktiv des Präteritums (*er/sie machte*²⁶) und der Imperativ des Präsens (*mach(e)!*). In allen anderen Fällen (also in den gebliebenen Aktivformen und

26 Heute wird aber eher die analytische Bildung des Konjunktiv II Präteritum bevorzugt (*er/sie würde machen*).

im Passiv) werden die Verben analytisch gebildet. Im Gegensatz dazu werden die lateinischen Verben in den meisten Fällen synthetisch gebildet – Ausnahme sind die Passiv-*perfectum*-Formen, vgl. (31). In der folgenden Tabelle vergleichen wir die Häufigkeit der synthetischen und analytischen Bildungsweise der zwei Sprachen mittels des Verbes *amare* (*lieben*).

Tempus	Deutsch	Latein
Präsens (<i>praes.imp.</i>)	er/sie liebt	<i>amat</i>
Präteritum (<i>praet.imp.</i>)	er/sie liebte	<i>amabat</i>
Futur I (<i>fut.imp.</i>)	er/sie wird lieben	<i>amabit</i>
Perfekt (<i>praes.perf.</i>)	er/sie hat geliebt	<i>amavit</i>
Plusquamperfekt (<i>praet.perf.</i>)	er/sie hatte geliebt	<i>amaverat</i>
Futur II (<i>fut.perf.</i>)	er/sie wird geliebt haben	<i>amaverit</i>
Indikativ Aktiv 3. Person Singular		

Tempus	Deutsch	Latein
Präsens (<i>praes.imp.</i>)	er/sie wird geliebt	<i>amatur</i>
Präteritum (<i>praet.imp.</i>)	er/sie wurde geliebt	<i>amabatur</i>
Futur I (<i>fut.imp.</i>)	er/sie wird geliebt werden	<i>amabitur</i>
Perfekt (<i>praes.perf.</i>)	er/sie ist geliebt worden	<i>amatus est</i>
Plusquamperfekt (<i>praet.perf.</i>)	er/sie war geliebt worden	<i>amatus erat</i>
Futur II (<i>fut.perf.</i>)	er/sie wird geliebt worden sein	<i>amatus erit</i>
Indikativ Passiv 3. Person Singular (im Deutschen: Vorgangspassiv)		

Der zweite Unterschied wurde bereits auch erwähnt – die Benutzung der Personalpronomina. Während im Deutschen deren Setzung unerlässlich ist, weil nur mit Hilfe eines Personalpronomens Person und Numerus zu identifizieren sind, ist es in der

lateinischen Sprache verzichtbar, denn im Lateinischen identifizieren wir diese mittels der Personalendungen. Ein Personalpronomen ist in einem lateinischen Satz nur dann anwesend, wenn man die Person, die handelt, hervorheben oder betonen möchte, vgl. (32). Beispielsweise könnte *gehen* im deutschen Satz **gehen nach Hause*. nicht ausreichend sein, weil wir Person und Numerus nicht deutlich erkennen können – hier fehlt entweder das Personalpronomen *wir, sie* oder *Sie* in der Höflichkeitsform. Falls wir auf Lateinisch *venimus domum* (*wir gehen nach Hause*) sagen, wissen wir gleich, dass das Verb in 1. Person Plural steht wegen der Endung *-mus* – die Aussetzung des Personalpronomens ist also nicht obligatorisch.

5.1 Vergleich der Gebrauchsweisen der Tempora

Jedes deutsche und lateinische Tempus verfügt über mehrere Bedeutungen und in diesem Kapitel vergleiche ich diese verschiedenen Tempusbedeutungen des Deutschen mit denen des Lateinischen aufgrund der Kapitel „Gebrauch der Tempora des Deutschen“ und „Gebrauch der Tempora des Lateinischen“.

In beiden Sprachen lassen sich mit dem **Präsens** (*praesens imperfectum*) die Gegenwart, die Vergangenheit, die Zukunft und die Generalität ausdrücken. Es kann in beiden Sprachen Aktualität (also eine gegenwärtige, aktuelle Handlung) wie in (6) und (33) und Generalität wie in (10) und (34) äußern.

Für den Ausdruck eines zukünftigen Geschehens ist es auch fähig – HOFMANN (1972, S. 307) nennt diese Bedeutungsvariante im Lateinischen *praesens pro futuro*. Laut HELBIG und BUSCHA (1992, S. 55) können wir einen deutschen Satz, dessen Prädikat im Futur I steht, ins Präsens umwandeln (meistens ist aber ein Temporaladverb nötig), ohne dass sich die Bedeutung verändern würde, vgl. (7). HOFMANN meint aber, dass im Lateinischen

„das Selbstgespräch und der feierliche Ton das Futur bevorzugt“ (HOFMANN 1972, S. 307) – also nicht alle Sätze sind ins *praesens imperfectum* umwandelbar.

Das historische Präsens (*praesens historicum*) verfügt über eine Vergangenheitsbedeutung. Die Benutzung ist aber in den zwei Sprachen unterschiedlich: Im Deutschen erkennen wir das historische Präsens durch ein Temporaladverb wie in (9), im Lateinischen eher dadurch, dass die Verben gruppenweise auftreten (35) – mehrere im *praesens imperfectum* stehende Verben folgen aufeinander. Eine Ähnlichkeit können wir aber auch finden – beide Sprachen benutzen diese Bedeutungsvariante in bestimmten Textsorten, um die Spannung zu steigern.

Bei der Benutzung des **Präteritums** (*praeteritum imperfectum*) können wir in den zwei Sprachen auch eine Differenz finden – beide Sprachen verwenden es für den Ausdruck der Vergangenheit, aber das Lateinische kann damit beispielsweise ausdrücken, dass die Handlung erfolglos oder ergebnislos war, vgl. (40), im Deutschen können wir das nicht; dagegen kann das Deutsche das Präteritum für eine gegenwärtige Situation verwenden, falls das Geschehen vorher bestand, vgl. (13) – dies ist im Lateinischen nicht möglich. (BETTS 2006, S. 37 und HELBIG / BUSCHA 1992, S. 56)

Das **Perfekt** (*praesens perfectum*) wird in beiden Sprachen hauptsächlich als Vergangenheitstempus benutzt. Der auffallendste Unterschied ist, dass es im Deutschen auch ein zukünftiges Geschehen und so auch eine Vermutung zum Ausdruck bringen kann wie in (18).

Das **Plusquamperfekt** (*praeteritum perfectum*) verwendet man in beiden Sprachen für die Vorvergangenheit – falls es zwei aufeinanderfolgende vergangene Ereignisse gibt, steht das Verb des vorigen in der Vorzeitigkeit. Der einzige Unterschied ist, dass es im Deutschen auch allein in einem Satz stehen kann wie in (23), aber nach FEHÉR (2014, S. 79) kann es im Lateinischen nicht,

sondern es muss neben einem anderen Vergangenheitstempus sein (46).

Um zukünftige Ereignisse auszudrücken, benutzt man in beiden Sprachen das **Futur I** (*futurum imperfectum*). Das Deutsche verwendet es auch, um eine Vermutung in der Gegenwart zu äußern, vgl. (24), im Lateinischen finden wir diese Bedeutung nicht. Eine Ähnlichkeit ist noch, dass es in beiden Sprachen fähig ist, Aufforderungen darzustellen wie in (26) und (43).

Das **Futur II** (*futurum perfectum*) hat in beiden Sprachen eine ähnliche Bedeutung. Im Deutschen benutzen wir dies um eine Vermutung in der Vergangenheit (28) oder eine abgeschlossene zukünftige Handlung (29) zu kennzeichnen. Im Lateinischen finden wir diese zwei Bedeutungen ebenfalls: Es drückt auch eine Vermutung aus, aber meistens steht es in einem zusammengesetzten Satz (wie das *praeteritum perfectum*) neben einem Teilsatz, dessen Prädikat im *futurum imperfectum* ist, vgl. (47).

Zusammenfassend betrachten wir die folgende Tabelle, die zeigt, welche von den sechs Tempora welche Bedeutungsvariante zum Ausdruck bringen kann und welche nicht. Zuerst sehen wir die Tempora des Deutschen, danach die des Lateinischen an; mit einem + markierte ich das Tempus, das fähig ist, die jeweilige Benutzung auszudrücken, mit einem - das Tempus, das nicht imstande ist.

Tempora des Deutschen					
Benutzung Tempus	Aktuelles (Gegenwart)	Generelles (Gegenwart)	Zukünftiges	Historisches (Vergangenes)	Vermutung
Präsens	+	+	+	+	-
Präteritum	+	-	-	+	-
Futur I	-	-	+	-	+
Perfekt	-	-	+	+	+
Plusquamperfekt	-	-	-	+	-
Futur II	-	-	+	+	+
Tempora des Lateinischen					
Benutzung Tempus	Aktuelles (Gegenwart)	Generelles (Gegenwart)	Zukünftiges	Historisches (Vergangenes)	Vermutung
<i>praes.imp.</i>	+	+	+	+	-
<i>praet.imp.</i>	-	-	-	+	-
<i>fut.imp.</i>	-	-	+	-	-
<i>praes.perf.</i>	-	-	-	+	-
<i>praet.perf.</i>	-	-	-	+	-
<i>fut.perf.</i>	-	-	+	+	+

6. *Schlussbemerkungen*

Zum Schluss möchte ich die bedeutsamsten Punkte meiner Arbeit aufzählen und sie zusammenfassen bzw. einige Schwierigkeiten und Bemerkungen nennen, worüber ich während des Schreibens Gedanken gemacht habe.

Als Erstes haben wir gesehen, dass das Lateinische bezüglich z.B. des Wortschatzes, der Pluralbildung oder auch der Tempora einen starken Einfluss auf die deutsche Sprache hatte. Danach führte ich das Tempussystem der zwei Sprachen ein und erklärte den Unterschied zwischen Zeit und Tempus. Diesem folgte die Aufzählung der deutschen Tempora bzw. deren Bildung und dessen Gebrauch, dann gleicherweise die lateinischen Tempora. Letztendlich sind wir zum Vergleich gekommen – dargestellt wurden die Unterschiede im Tempussystem der zwei Sprachen, also die analytische und synthetische Bildung der Tempora und der Gebrauch der Personalpronomina. Schließlich wurden die Tempusverwendungen des Deutschen mit denen des Lateinischen verglichen und erklärt, welche Unterschiede und Ähnlichkeiten die Tempora der zwei Sprachen zueinander haben.

Während ich das Kapitel „Die Tempora des Lateinischen“ geschrieben habe, versuchte ich das lateinische Tempussystem vorzustellen, ohne es mit dem deutschen zu vergleichen; deswegen, weil der Vergleich ein späterer Teil meiner Arbeit ist. Mir wurde klar, wie schwierig ist, eine dem Leser nicht unbedingt bekannte Sprache darzustellen, ohne dass man gleich Gemeinsamkeiten benennt. Folgend diesem Gedanken wurde mir deutlich, dass dies unmöglich ist, weil wir auch unsere erste Fremdsprache größtenteils dadurch erlernen, dass wir sie mit unserer Muttersprache in Zusammenhang bringen – wir suchen immer Ähnlichkeiten und Unterschiede, an denen wir uns festklammern können, um die gegebene Fremdsprache korrekt zu lernen.

Ein Vergleich erleichtert also uns das Verstehen einer Fremdsprache. Ich denke, dass das Erlernen der lateinischen Sprache und deren grammatischen Termini, die auch die Grundterminologien mehrerer europäischer Sprachen sind, hilfreich für die Beherrschung einer anderen Sprache wäre. Indem man Latein kennt, könnte man auch zahlreiche weitere Sprachen leichter in den Griff bekommen, weil das Lateinische und dessen Grammatik für die Mehrheit der europäischen Sprachen als Grundlage dient.

Literaturverzeichnis

- BESCH, Werner / WOLF, Norbert Richard (2009): Geschichte der deutschen Sprache. Längsschnitte – Zeitstufen – Linguistische Studien. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- BETTS, Gavin (2006): Latin nyelvkönyv. Budapest: Akadémia Kiadó.
- FEHÉR, Bence (2014): Latin nyelvkönyv a hat- és nyolcosztályos gimnázium I. osztálya számára. Budapest: Holnap Kiadó.
- GOULLET, Monique / PARISSÉ, Michel (2019): Középkori latin nyelvkönyv egyetemi hallgatóknak. Budapest: Szent István Társulat.
- HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (1992): Leitfaden der deutschen Grammatik. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- HENNIG, Mathilde (2000): Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- HOFMANN, J.B. (1972): Lateinische Syntax und Stilistik. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- KESSEL, Katja / REIMANN, Sandra (2008): Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.
- LATOUR, Bernd (1988): Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- SCHEIBL, György (2004): Német nyelvtan 222 pontban. Szeged: Maxim Kiadó.
- SCHEIBL, György (2006a): Zwei Senatoren bestechen drei Vestalinnen. Nominalphrasen mit Numeralien und die referenziell-strukturelle Ambiguität im Deutschen (= Philosophiae doctores 51). Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/303/>
- SCHEIBL, György (2006b): Aktiv, Passiv und Antipassiv. Argumentale Reorganisation im Deutschen. – In: Deutsche Sprache 4/2006, S. 354–382.

- SCHEIBL, György (2010): Gernerus. Eine kategorien-komparative Studie des deutschen Genus- und Numerussystems. In: Deutsche Sprache 3/2010, S. 234–256.
- VON POLENZ, Peter (2000): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Einführung – Grundbegriffe – 14. bis 16. Jahrhundert. Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- VON POLENZ, Peter (2009): Geschichte der deutschen Sprache. Berlin / New York: Walter de Gruyter.

LILI NÉMETH

Corona-Wortschatz – Wortbildungstypen im Deutschen und im Spanischen im Kontrast

<https://doi.org/10.14232/usz.agi.2024.4.6>

BETREUER: DR. GYÖRGY SCHEIBL

1. *Einleitung*

Wörter sind grundsätzliche Bestandteile einer Sprache: Mit deren Hilfe können Gedanken, Gefühle, Wissen und Meinungen geäußert werden und sie helfen uns, mit jemandem in Kontakt zu treten. Was sind aber Wörter und wie werden sie Teile einer Sprache? Erweitern sich die unterschiedlichen Sprachen gleicherweise, oder präferieren sie andere Methoden? Ich versuche diese Fragen durch die Komparation des Deutschen und des Spanischen anhand zweier Korpora zu beantworten. Der Grund, warum ich diese zwei Sprachen gewählt habe, beruht darauf, dass beide zu der indoeuropäischen Sprachfamilie gehören, es gibt also eine Art Verwandtschaft zwischen ihnen, aber während das Deutsche eine germanische Sprache ist, entwickelte sich das Spanische aus dem Latein und gehört dadurch zu den romanischen Sprachen.

In meiner Diplomarbeit (NÉMETH, 2022) beschäftigte ich mich mit der Systematisierung der unterschiedlichen Wortbildungsmethoden, die im Deutschen und im Spanischen vorkommen können, während der Kategorisierung bin ich aber auf ein Problem gestoßen: Es gibt nämlich eine Wortbildungsmethode, die von diesen zwei Sprachen nur im Spanischen vorhanden ist, ihre Einordnung ist aber immer noch umstritten. In dieser Arbeit gehe

ich dieser Problematik nach und versuche eine Lösung dafür zu finden, wie man diese Methode bezüglich der Wortbildung kategorisieren könnte.

Erstens erkläre ich kurz die Wichtigkeit der Wortbildung und der Erweiterung des Wortschatzes. Dem folgt die Darstellung der wichtigsten Wortbildungsmethoden und deren Subkategorien. Diese veranschauliche ich an den Beispielen von zwei Glossaren, die Wörter enthalten, (1) die während der Pandemie gebildet oder entlehnt wurden, (2) die eine erweiterte Bedeutung erhielten, die während der Coronakrise populär wurden, oder (3) die auch früher in der Fachsprache vorhanden waren, aber jetzt in die Alltagssprache gelangten. Zur Untersuchung der deutschen Sprache habe ich das *DWDS-Themenglossar zur COVID-19-Pandemie* verwendet, das auf der Webseite *dwds.de* veröffentlicht wurde. Um feststellen zu können, welche Wortbildungsmethoden in ihrer Entstehung eine Rolle spielten, zerlege ich die einzelnen Wörter in ihre Bestandteile.

Früher habe ich schon festgestellt, dass die Komposition im Deutschen am häufigsten vorkommt, gefolgt von der Entlehnung, der Derivation und als letztes von der Kurzwortbildung. Um beantworten zu können, ob sich die verschiedenen Methoden im Spanischen in gleichem Maße wie im Deutschen verteilen, muss ich auch die spanischen Wörter zuerst aufliedern. Dazu werde ich die Wörter des *Glosario epidemiológico 2020 para entender la pandemia COVID-19* (dt. *Epidemiologisches Glossar 2020, um die COVID-19-Pandemie zu verstehen*) verwenden. Dieses Glossar wurde von Delia Namihira-Guerrero (et al.), einer Mitarbeiterin der Universidad Veracruzana mit dem Ziel veröffentlicht, das Verstehen der Pandemie für Laien zu erleichtern.

Nach der Analyse vergleiche ich die Wörter der zwei Korpora. Hier wird nicht nur die Häufigkeit der einzelnen Verfahren festgestellt, sondern auch die sprachlichen Phänomene, die hinter den Abweichungen zwischen den zwei Sprachen stecken.

Im letzten Teil meiner Arbeit untersuche ich die früher schon erwähnte problematische Methode, nämlich die Synapsie, die im Spanischen als Wortbildungsmethode gilt, im Deutschen aber nicht üblich ist. Nach einer allgemeinen Charakterisierung und dem Vergleich mit anderen grammatikalischen Konstruktionen versuche ich eine Lösung zur Einordnung dieser Methode zu bieten. Aber vor der tatsächlichen Analyse halte ich es für wichtig, einige theoretische Basisbegriffe bezüglich der Thema *Wort* und *Wortbildung* zu klären.

2. Über die Wörter und die Lexikologie

Vor der Darstellung der Wortbildungsmethoden ist es wichtig zu klären, was Wörter sind und zu welchem Wissenschaftsbereich ihre Forschung gehört. In der Alltagssprache bedeutet der Begriff *Wort* eine sprachliche Einheit, die über eine bestimmte Bedeutung verfügt. Wissenschaftlich ist es aber schwieriger anzugeben, welche Einheiten als Wort gelten können und welche nicht.

Die verschiedenen Bereiche der Linguistik wird diese Frage aus unterschiedlichen Aspekten betrachtet. Wenn man von der Orthografie ausgeht, kann man Wörter als sprachliche Einheiten definieren, die durch Spatien voneinander getrennt werden. Dies ist richtig, solange man über die schriftliche Sprache redet, bei mündlichen Äußerungen verliert aber diese Definition ihre Gültigkeit, da man in diesem Fall über keine Spatien sprechen kann. Andererseits veränderte sich die Orthografie mehrmals im Laufe der Zeit und viele Wörter, die heute eine Einheit bilden, wurden früher getrennt geschrieben oder umgekehrt. Es wäre aber sinnwidrig zu behaupten, dass diese früher zwei (oder mehrere) verschiedene Wörter waren, heute aber eins sind. (HARM 2015, S. 12)

Der US-amerikanische Linguist Leonard Bloomfield versuchte den Begriff *Wort* anhand des Distributionstests zu erklären. In diesem Sinne wären Wörter „die kleinsten Formen [...], die selbstständig als Satz vorkommen können“. (HARM 2015, S. 13) Nach Bloomfield gilt eine sprachliche Einheit als Wort, wenn es als elliptischer Satz eine Frage beantworten kann. Diese Stellungnahme funktioniert aber bei vielen Wörtern nicht, z.B. bei den Konjunktionen, Artikeln oder Präpositionen, die nicht ohne ein weiteres Wort stehen können. (HARM 2015, S. 12-13)

Deshalb führten einige Linguisten den Begriff der *fehlenden Unterbrechbarkeit* ein. Nach dieser Auffassung bedeutet *Wort* „eine Einheit, in die keine andere Einheit eingefügt werden kann“. (HARM 2015, S. 13) Das Problem mit dieser Definition liegt aber darin, dass z.B. die trennbaren Verben im Deutschen dieses Kriterium nicht erfüllen. Nehmen wir das Verb *vorkommen*: Wird dieses Verb konjugiert, können weitere Elemente zwischen das Verb und das Präfix kommen, z.B. im Ausdruck *es kommt oft vor*. Diese Definition ist also immer noch nicht ausreichend. (HARM 2015, S. 13)

Deshalb wurde die Begriffserklärung mit dem Kriterium *Umstellbarkeit im Satz* erweitert. Nach diesem Sinne werden Einheiten als Wort betrachtet, falls sie „als Ganzes im Satz frei bewegbar“ (HARM 2015, S. 14) sind. Hier gibt es aber auch einige Problemfälle, beispielsweise in den *zu + Infinitiv*-Konstruktionen, weil diese zwei Elemente im Satz unbedingt nebeneinander stehen müssen. Konstruktionen wie **zu die Aufgabe erfüllen* sind im Deutschen ungrammatisch. (HARM 2015, S. 14)

Da eine Definition, die sich auf die Formseite der Wörter bezieht, nicht ausreichend ist, versuchte man es anhand ihrer Bedeutungsseite zu beschreiben. Die semantische Erklärung lautet so: „Wörter sind immer auch Sinneinheiten, ein Wort wird immer dazu genutzt, jemandem etwas über die Welt mitzuteilen“ (HARM 2015, S. 14) Betrachtet man aber die Idiome, z.B. das im

Buch von HARM erwähnte *ins Gras beißen*, was *sterben* bedeutet, oder das *Weiße Haus*, das wiederum auf einen bestimmten Referenten verweist, wird klar, dass nicht einmal diese Annäherung für die gesamte Sprache anwendbar ist. In meiner Arbeit werde ich eine ähnliche Art von lexikalisierten Konstruktionen vorstellen. Die Ähnlichkeit zwischen diesen Konstruktionen und dem Phrasem *ins Gras beißen* ist, dass beide feste Wortverbindungen sind: Sie haben eine unveränderliche Bedeutung, die sich nicht unbedingt aus den Lexemen, aus denen die Verbindung besteht, ableiten lässt.

Diese Beispiele weisen darauf hin, dass es gar nicht so einfach ist, eine umfassende Definition für den Begriff *Wort* zu finden. (HARM 2015, S. 14) In meiner Arbeit werde ich als Wörter diejenigen Einheiten betrachten, die der semantischen Definition entsprechen und ich werde die Wörter der Korpora anhand dieser Erklärung analysieren.

Die Wissenschaft, die den Wortschatz einer Sprache studiert, nennt man Lexikologie. SCHLAEFER erklärt dies in seinem Werk folgendermaßen:

„Als zentraler Gegenstand der Lexikologie wird die Erforschung des Wortes als Teil des Wortschatzes in seinem wortbildungsmorphologischen Aufbau, seinen Bedeutungen, Bedeutungsbeziehungen und Bedeutungsveränderungen bezeichnet.“ (SCHLAEFER 2009, S. 5)

3. Die Rolle der Wortbildung in den Sprachen

Warum ist es aber wichtig, dass der Wortschatz einer Sprache erweitert wird? SCHMID fasst die Wichtigkeit der Wortbildung folgendermaßen zusammen:

„Der Wortschatz ist der sprachliche Bereich, der sich am schnellsten verändert, weil die Sprecher mithilfe von Wörtern in einem weitaus größeren Umfang auf Gegebenheiten und Veränderungen der außersprachlichen Welt reagieren können und müssen als mit Phonemen oder Flexionsformen.“ (SCHMID 2017, S. 239)

Eine Möglichkeit zur Erweiterung des Wortschatzes ist z.B. die Bildung einer neuen Reihe von Phonemen und deren Zuordnung zu einer Bedeutung, damit ein komplett neues Morphem entsteht – dies nennt man Urschöpfung. Man kann auch schon vorhandene Wörter aus einer anderen Sprache entlehnen und dies unverändert oder an die Regeln der Kopiesprache angepasst als neues Lexem verwenden oder die in der Sprache schon vorhandenen Morphemen miteinander kombinieren oder verändern. (DONALIES 2011, S. 4-5)

In den einzelnen Sprachen werden verschiedene Methoden der Erweiterung des Wortschatzes präferiert. EICHINGER stellt in seinem Werk fest, dass das Deutsche als Wortbildungssprache gilt, weil es „einen spezifischen und ausführlichen Gebrauch von morphologischer Kombinatorik“ bevorzugt. (EICHINGER 2007, S. 28) Dahingegen operiert das Spanische eher mit Phrasen, also mit aus mehreren Wörtern bestehenden festen Wendungen. (DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ 2008, S. 116) Mit dieser Arbeit möchte ich u.a. überprüfen, ob diese Aussagen auch für die untersuchten Wörter gelten. Betrachten wir aber davor den Wortschatz der zwei Sprachen.

4. Die deutsche und die spanische Sprache

4.1 Wortschatz des Deutschen: diachrone Entwicklung

Als erste Vorstufe der deutschen Sprache kann das Indogermanische betrachtet werden. Diese Zeit ließ zahlreiche Spuren im Bereich der Morphologie zurück. Was den Wortschatz betrifft, er „geht in zentralen Bereichen auf indogermanische Ursprünge zurück.“ (SCHMID 2017, S. 5) Aus dieser Periode der Sprachgeschichte stammen u.a. primäre Verwandtschaftsbezeichnungen wie *Mutter*, *Vater* oder *Schwester*; Elementarzahlen wie *eins*, *zehn* oder *hundert*; Naturerscheinungen, z.B. *Sonne*, *Mond* oder *Nacht*; Körperteile und -Funktionen wie *Fuß*, *gehen* oder *stehen* und zahlreiche Pronomina, z.B. *die*, *er* oder *mein*. (SCHMID 2017, S. 242)

Etwa 1000 Jahre später, durch den Prozess der ersten Lautverschiebung, wurde das Germanische von den indoeuropäischen Sprachen getrennt. Unter der ersten Lautverschiebung versteht man eine Modifikation der Verschlusslaute /b, d, g/ zu /p, t, k/. (GRAEFEN / LIEDKE 2012, S. 30)

Für die tatsächliche Entstehungszeit der deutschen Sprache wird das 6.-7. Jahrhundert n. Chr. genannt, als die Sprachen der einzelnen germanischen Stämme anfangen, sich selbstständig zu entwickeln. Dies hängt mit der zweiten Lautverschiebung zusammen. Parallel dazu erfolgte die zweite lateinische Welle, also eine Vielzahl von Wörtern wurde wiederum aus dem Latein entlehnt. (GRAEFEN / LIEDKE 2012, S. 32)

Beträchtlich ist auch die Anzahl der Wörter, die im 13. Jahrhundert aus dem Französischen in das Mittelhochdeutsche übernommen wurden. Unter diesen Wörtern gibt es verschiedene Personenbezeichnungen, z.B. *amis* (nhd. *Geliebter*), *prinze* (nhd. *Prinz*) oder *chevalier* (nhd. *Ritter*); Benennung ritterlicher Ausrüstungen wie *baniere* (nhd. *Fahne*, *Banner*), *kollier* (nhd.

Halsschutz) oder *kovertiure* (nhd. *kostbare Pferddecke*); Begriffe im Bereich Kampf, Jagd und Turnier, z.B. *batalje* (nhd. *Kampf*), *tjost* (nhd. *Zweikampf mit dem Speer*) oder *birsen* (nhd. *jagen mit Hunden*); Luxusgegenstände und Kleidungsstücke wie *schapel* (nhd. *Haarschmuck*), *wambeis* (nhd. *Wams*) oder *schandel* (nhd. *Kerze*). (SCHMID 2017, S. 260)

Dank des Buchdrucks wurden seit dem 15. Jahrhundert immer mehr Texte produziert. Dies führte wiederum zum Bedürfnis der Erweiterung des Wortschatzes vor allem in der Fachkommunikation und im politischen und religiösen Bereich. (SCHMID 2017, S. 267-268) Besonders bedeutend sind die substantivischen Ableitungen, die meistens durch auch heute verwendete Suffixe gebildet wurden. Durch das Suffix *-e* wurden z.B. physikalische Eigenschaften wie *kälte* oder *schärfe* oder menschliche Eigenschaften wie *blöde* oder *schöne* gebildet. Dieses Suffix wurde aber später im Neuhochdeutschen durch die Suffixe *-heit* und *-keit* abgelöst. (SCHMID 2017, S. 278)

Auch viele lateinische Wörter wurden mit deutschen Suffixen in das Frühneuhochdeutsche aufgenommen: Abstrakta auf *-io* erhielten oft das Suffix *-ung*, beispielsweise *Salbung* aus *unctio* oder *Verbindung* aus *obligatio*. Abstrakta aus lateinischen Wörtern auf *-(i)tas* wurden mit dem Suffix *-heit* oder *-schaft* gebildet, z.B. *Wahrheit* aus *veritas* oder *Erbschaft* aus *hereditas*. (SCHMID 2017, S. 279)

Heute zählt das Deutsche nach dem DUDEN Universalwörterbuch (Duden 2019, S. 12) ca. 500.000 Lexeme ohne die Fachwörter und die regionalen Wörter. Trotz dieser großen Anzahl der Lexeme bilden etwa 70.000 Wörter den zentralen Wortschatz. (KNIPF-KOMLÓSI / RADA / BERNÁTH 2006, S. 14-15) Die Substantive machen etwa die eine, die Verben, Adjektive und Adverbien fast die andere Hälfte des Wortschatzes aus. Außerdem gibt es ca. 200 Präpositionen und Konjunktionen und etwa 100 Hilfsverben, Artikel und Pronomina im Deutschen.

4.2 Wortschatz des Spanischen: diachrone Entwicklung

Es ist schwierig zu bestimmen, seit wann die spanische Sprache existiert. Obwohl man das Spanische für einen „Deszendenten“ des Lateins hält, ist es wichtig hervorzuheben, dass auch die vorrömischen Sprachen, die auf der Iberischen Halbinsel gesprochen wurden, einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Spanischen übten.

Im Falle der ersten Bewohner der Halbinsel kann man noch nicht über ein einheitliches Volk sprechen, sondern über mehrere selbstständige Gruppen, die je ihre eigene Sprache hatten, z.B. Keltisch, Ligurisch oder Iberisch. Auch heute findet man Wörter im Spanischen, die originell aus diesen Sprachen stammen wie *perro* (dt. *Hund*), *manteca* (dt. *Schmalz*) oder *barro* (dt. *Schlamm*). Auch wichtige Suffixe stammen aus dieser Zeit, z.B. *-arro* (abwertendes Suffix), *-orro* (abwertendes Suffix), *-asco* (Suffix, das Zugehörigkeit ausdrückt) oder *-iego* (Suffix, das Herkunft ausdrückt). Den größten Teil der übernommenen Wörter bilden aber die geographischen Namen, u.a. *Asturias* (dt. *Asturien*; Autonome Gemeinschaft in Spanien), *Salamanca* (Stadt in Spanien) oder *Duero* (Fluss in Spanien). (SECO 1989, S. 30-31)

Neben diesen Völkern gründeten die Phönizier und Griechen Kolonien im Süden, deren Sprachen die auf der Halbinsel gesprochenen Sprachen beeinflussten. Die Wörter, die aus dem Griechischen entlehnt wurden, bilden eigentlich die Basis des technischen und wissenschaftlichen Grundwortschatzes. (SECO 1989, S. 30)

Im 3. Jahrhundert v. Chr. begann die römische Herrschaft auf der Halbinsel, was den größten Einfluss auf die Entwicklung des Spanischen übte. Hispanien wurde eine Provinz des Römischen Reiches, also seine offizielle Sprache, das Latein, wurde auch hier verbreitet. Die Zeitspanne der Latinisierung deckt sich mit der Blütezeit der lateinischen Literatur, was zur schnellen Verbreitung

der lateinischen Literatur und Grammatik auf der Halbinsel beitrug. Trotzdem gilt statt dieses literarischen Lateins das Vulgärlatein als Basis des heutigen Spanischen. (BERSCHIN / FERNÁNDEZ-SEVILLA / FELIXBERGER 2012, S. 70-75)

Nach dem Zerfall des Reiches übernahmen die Westgoten die Macht auf der Iberischen Halbinsel. Auch ihre germanische Sprache hinterließ Spuren: Wörter wie *guerra* (dt. *Krieg*), *ganar* (dt. *gewinnen*), oder *blanco* (dt. *weiß*) stammen aus dem Westgotischen. (SECO 1989, S. 34)

Die arabische Herrschaft zwischen dem 8. und 15. Jahrhundert führte zur Verbreitung des Arabischen auf der Halbinsel. Aus dessen Vermischung mit dem Latein entwickelte sich das Mozarabisch. Obwohl diese Dialekte nach dem Ende der arabischen Herrschaft nach und nach verschwanden, findet man im Spanischen immer noch ihre Reste. (SECO 1989, S. 35) Dazu gehören z.B. einige Interjektionen wie *ojala* (dt. *wenn nur*); Adjektive wie *azul* (dt. *blau*); und zahlreiche Substantive wie *naranja* (dt. *Orange*) oder *zanahoria* (dt. *Karotte*). (SECO 1989, S. 228-229)

Bedeutend sind auch die Wörter, die während der Kolonisation aus den verschiedenen amerikanischen Sprachen entlehnt wurden, vor allem aus dem Quechua, dem Nahuatl, dem Aymara und dem Guaraní. Diese Wörter bezeichnen vor allem amerikanische Spezies, die in Europa in der Zeit der Entdeckungen noch nicht anwesend waren. Solche Spezies sind z.B. *maíz* (dt. *Mais*), *patata* (dt. *Kartoffel*) oder *tapioca* (dt. *Tapioka*) oder Gegenstände, die aus dem amerikanischen Kulturraum in den europäischen übernommen wurden wie *caucho* (dt. *Gummi*) oder *cacique* (dt. *Kazike* oder *Häuptling*). (SECO 1989, S. 230)

Heute zählt das Spanische nach der 23. Auflage (Real Academia Española 2014, S. 5.) des Wörterbuchs der Spanischen Akademie (sp. Real Academia Española) etwa 93.000 Ein-Wort-Lemmata. Dazu werden die Eigennamen und Fachterminologien noch nicht zugezählt. Ca. 97% eines Textes werden von den

5.000 am meisten verwendeten Wörter abgedeckt. Die Gliederung dieser 5.000 häufigsten Wörter sieht ähnlich wie im Deutschen aus: 50,5% der Wörter sind Substantive, 24,5% sind Adjektive und Zahlwörter, 19% sind Verben, 4% sind Adverbien und Interjektionen und nur 1,8% sind Funktionswörter. (BERSCHIN / FELIXBERGER / FERNÁNDEZ-SEVILLA 2012, S. 286-288)

4.3 Die Wirkung des Lateins auf das Deutsche und auf das Spanische

Das Latein beeinflusste nicht nur die Grammatik und die Struktur der zwei Sprachen, sondern auch den Wortschatz. Dies resultiert aus der indogermanischen Sprachverwandtschaft. (KUHLMANN 2010, S. 218) Auf struktureller Ebene bemerkt man z.B. eine fast völlige Übereinstimmung, da die zwei Sprachen über „dieselben Wortarten, dieselben Numeri, Personen, Tempora, Modi und Genera Verbi“ verfügen. (KUHLMANN 2010, S. 218)

Die erste signifikante Begegnung zwischen dem Deutschen und dem Latein geschah während der karolingischen Renaissance, als Karl der Große versuchte, die lateinisch-christlichen und die germanischen Traditionen zu verschmelzen und die kirchlichen Texte in die Volkssprache zu übersetzen. Da aber die entsprechenden Wörter in der Volkssprache nicht vorhanden waren, mussten diese aus dem Lateinischen entlehnt werden. So gelangten in das Deutsche Wörter wie z.B. *Kirche, Engel, opfern, Körper, Mauer* oder *Wein*. Sogar das Adjektiv *deutsch* stammt aus dem lateinischen *theodiscus*, das im Althochdeutschen als *thiota* präsent war und *Volk, Volksstamm* bedeutete. (BÄR 2019, S. 117-118)

Die Wirkung des Lateins war noch bedeutsamer im Falle des Spanischen. Wie schon erwähnt, bilden die Wörter lateinischen Ursprungs den größten Teil des spanischen Wortschatzes. Dazu gehören z.B. zahlreiche im Alltagsleben verwendete Wörter wie

nacer (dt. *geboren werden*), *vivir* (dt. *leben*) oder *estar* (dt. *sein*); alle Artikel und Pronomina wie *el* (bestimmter Artikel in Maskulinum), *yo* (dt. *ich*) oder *este* (dt. *dieser*); alle grundlegenden Adverbien wie *aquí* (dt. *hier*), *ahora* (dt. *jetzt*) oder *ayer* (dt. *gestern*); fast alle Präpositionen, z.B. *ante* (dt. *vor*), *con* (dt. *mit*) oder *en* (dt. *in*); die wichtigsten Konjunktionen wie *y* (dt. *und*), *o* (dt. *oder*) oder *pero* (dt. *aber*). Außerdem gibt es viele Wortgruppen, die einen lateinischen Ursprung haben, so z.B. die Substantive im Bereich der physischen Welt, wie *sol* (dt. *Sonne*) oder *tierra* (dt. *Land*); der Tier- und Pflanzenwelt, z.B. *caballo* (dt. *Pferd*) oder *árbol* (dt. *Baum*); der Landwirtschaft und der Arbeit wie *cosecha* (dt. *Ernte*) oder *barbecho* (dt. *Brache*) und der Materialien wie *madera* (dt. *Holz*) oder *hierro* (dt. *Eisen*). (SECO 1989, S. 226)

Heutzutage sind vor allem in der wissenschaftlichen, technischen und medizinischen Fachsprache diese Einflüsse des Lateins stark wahrnehmbar. Viele Wörter, die heute gebildet werden (so auch während der Corona-Pandemie), greifen auf das Lateinische zurück.

4.4 Die Wirkung des Englischen auf das Deutsche und auf das Spanische

Im Laufe der Zeit verlor das Latein immer mehr an Bedeutung, auch in den deutschsprachigen Gebieten wurde es von der nationalen Sprache abgelöst. Obwohl es immer noch in verschiedenen Fachgebieten benutzt wird, über seinen Rang als die Sprache der Wissenschaft verfügt heute das Englische. Diese Veränderung führte dazu, dass immer mehr Anglizismen im Deutschen und auch im Spanischen vorhanden sind.

In beiden Sprachen weist das Englische auch verschiedene stilistische Merkmale auf: Es wird oft in der Werbesprache verwendet, um die Aufmerksamkeit zu erregen. Außerdem verweist

die Benutzung englischer Wörter darauf, dass das beworbene Produkt weltweit anerkannt ist, und dass das Unternehmen Schritt mit den konstanten Veränderungen der Welt halten kann. (SCHWEICKARD 1991, S. 77) Andererseits können englische Wörter Indikatoren für verschiedene soziale Gruppen sein: Sie sind typisch für die Jugendsprache oder für verschiedene Fachbereiche. Ganz zu schweigen davon, dass die Verwendung englischer Wörter auch zu der Ausdrucksvariation beitragen kann: Sie werden oft als synonyme Äquivalente akzeptiert. (KRATOCHVÍLOVÁ 2002, S. 101-102)

5. Korpusanalyse „DWDS-Themenglossar zur COVID-19-Pandemie“ Mögliche Wortbildungsverfahren im Deutschen

5.1 *Komposition*

Eine der wichtigsten Wortbildungsmethoden ist die Komposition. Dabei werden mindestens „zwei lexikalische Morpheme miteinander verbunden“. (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 95) Abhängig davon, ob die Teile des Kompositums gleichrangig sind oder nicht, spricht man über Determinativkomposita und Kopulativkomposita. Im Fall des Determinativkompositums ist immer das letzte Element (das Determinatum) dominant. (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 95) Z.B. ist das Wort *Einreiseverbot* ein Neutrum, da das Determinatum *Verbot* ein Neutrum ist. Im Glossar kommen sechs Wörter vor, die mit zwei Artikeln angemerkt sind. Drei davon, nämlich *Selbstständige*, *Soloselbstständige* und *Vorerkrankte*, sind substantivisch gebrauchte Adjektive. In diesem Fall hängt das Genus vom natürlichen Geschlecht der Person ab, auf die sich das Wort bezieht. Die anderen drei Wörter,

nämlich *Coronavirus*, *Desinfektionsspray* und *Virus*, sind entweder Fremdwörter oder zusammengesetzte Wörter, deren zweiter Teil ein Fremdwort ist. Bei den Fremdwörtern ist es häufig, dass sie über zwei Genera verfügen, dies nennt man schwankenden Artikelgebrauch.

Man kann auch beobachten, dass der zweite Teil (der Kopf des Determinativkompositums) die Bedeutung des Wortes bestimmt. Das *Einreiseverbot* ist ein *Verbot*, das die *Einreise* bedingt. Generell kann man feststellen, es „gilt für Determinativkomposita immer die Formel: ‚Ein AB ist ein B‘“. (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 95) Da die Bedeutung binnen des Wortes ist, kann man auch sagen, dass *Einreiseverbot* ein endozentrisches Determinativkompositum ist. Im Gegenteil, wenn die Bedeutung der Kompositionselemente die Bedeutung des Kompositums nicht beinhalten, spricht man über ein exozentrisches Determinativkompositum. Das Wort *Babyelefant* hat nichts mit einem kleinen Elefanten zu tun, sondern bedeutet „ein Meter Mindestabstand zu anderen Personen zum Schutz vor Ansteckung mit dem Coronavirus, der in Österreich vorgeschrieben ist“. (dwds.de, Themenglossar) Oft kommt es vor, dass an der Grenze der zwei Konstituenten des Kompositums Elemente vorkommen, die die Aufgabe haben, die zwei Konstituenten zu verbinden, z.B. in den Wörtern *Ansteckungsgefahr* oder *Maskenpflicht*. Die häufigsten Fugenelemente im Deutschen sind *-(e)s-*, *-(e)n-*, *-ens-*, *-er-* und *-e-*. Diese Elemente haben weder morphologischen noch syntaktischen Status. (KNIPF-KOMLÓSI / RADA / BERNÁTH 2006, S. 87)

Abhängig davon, zu welcher Wortklasse das Determinatum gehört, unterscheidet man substantivisches, verbales und adjektivisches Letztglied. Ein substantivisches Letztglied enthält das Wort *Abstandsregel*, *Notoperation* oder *Präventionsparadox*, ein adjektivisches das Wort *systemrelevant* und *systemkritisch*. Für verbale Letztglieder gibt es kein Beispiel im Corona-Glossar, aber die Verben *kennenlernen* oder *teilnehmen* sind gute Beispiele

dafür. Dies zeigt auch, dass das Determinatum nicht nur das Genus, sondern auch die Wortklasse des Kompositums bestimmt.

Im Gegensatz zum Determinativkompositum sind die Konstituenten des Kopulativkompositums gleichrangig, d.h., keines der Elemente ist dominant. Deshalb kann man nicht bestimmen, „ob ein AB mehr ein A oder ein B ist“. (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 97) Es ist der Fall im Wort *Mund-Nasen-Schutz*, in dem der Teil *Mund-Nasen* ein Kopulativkompositum ist; weder *Mund* noch *Nase* ist dominanter als der andere.

5.2 Derivation

Der zweite sehr wichtige Wortbildungstyp ist die Derivation, die entweder explizit oder implizit sein kann. Bei der expliziten Derivation wird ein Affix, also ein Wortbildungsmorphem, dem Basismorphem hinzugefügt. Die Affixe haben drei Typen: Wenn sie dem Anfang des Wortes angefügt werden, nennt man sie Präfixe, wenn sie dem Ende des Wortes hinzugefügt werden, nennt man sie Suffixe, und wenn das Affix sowohl vorne als auch hinten beigefügt wird, dann nennt man es Zirkumfix. Es ist wichtig zu bemerken, dass das Zirkumfix und die gleichzeitige Nutzung eines Präfixes und eines Suffixes zwei unterschiedliche Phänomene sind, da beim Zirkumfix „beide Affixe zusammen [...] eine semantische Einheit bilden“. (BOOJI / LEHMANN / MUGDAN 2000, S. 891)

Bedingt vom Wortbildungsprodukt kann man nominale und verbale Präfixe unterscheiden. Nominale Präfixe gibt es in den Wörtern *Telearbeit* und *Teleheimarbeit* (Präfix: *tele-*) oder *Anti-körpertest* (Präfix: *anti-*). Die verbalen Präfixe sind häufiger und produktiver, z.B. in den Wörtern *absondern* (Präfix: *ab-*), *ausgehen* (Präfix: *aus-* in *Ausgangsbeschränkung*), *beatmen* (Präfix: *be-* in *Beatmungsmaske*).

Auch die Suffixe können in drei Gruppen eingeordnet werden, dadurch bestimmt, zu welcher Wortklasse das Derivatium gehört. Die Substantivbildung ist das produktivste Derivationsverfahren: Zu dieser Gruppe gehören u.a. die Suffixe *-ung* (in *Absonderung* oder *Beatmungsgerät*), *-ion* (in *Händedesinfektion* oder *Notoperation*), *-ät* (in *Immunität* oder *Letalität*), *-schaft* (in *Impfbereitschaft*), *-keit* (in *Impfgerechtigkeit* oder *Impfmüdigkeit*), *-heit* (in *Sicherheitsabstand*), *-er* (in *Querdenker* oder *Verschwörungstheoretiker*), *-e* (in *Infektiologe* oder *Mutante*). Zu dieser Gruppe gehören auch das Diminutivsuffix *-chen* (in *Tröpfcheninfektion*) und die Motion, also „die Bildung einer weiblichen Personen-, Berufs-, oder Tierbezeichnung mit einem Suffix von einer männlichen Form“ (Duden¹), z.B. bei den Wörtern *Laborärztin* (von *Laborarzt*), *Impfskeptikerin* (von *Impfskeptiker*) oder *Impfgegnerin* (von *Impfgegner*). Die Gruppe der Verbbildungssuffixe ist eingeschränkter: Hierzu gehören die Suffixe *-ern* (in *hamstern*), *-ieren* (in *triagieren* oder *mutieren*). Die letzte Gruppe bilden die Adjektivbildungssuffixe, wie z.B. *-isch* (in *systemkritisch* oder *asymptomatisch*), *-ig* (in *impfwillig* oder *explosionsartig*) oder *-lich* (in *Sterblichkeitsrate*).

Im Glossar gibt es kein Beispiel für Zirkumfixbildung, aber hierzu gehören *Ge-...-e* (in *Gerenne*), *Ge-...-t* (in *Gericht*), *Ge-...-de* (in *Gelände* oder *Gebäude*) und *be-...-igen* (in *beängstigen* oder *bestätigen*).

Die implizite Derivation ist der andere Typ der Derivation, in dem „das Derivat durch eine Veränderung des Basismorphems gewonnen wird“. (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 101) „Hier wird innerhalb des Stammes eine Veränderung durch Ablaut, Brechung und Konsonantenwechsel durchzogen.“ (KNIPF-KOMLÓSI / RADA / BERNÁTH 2006, S. 92) Innerhalb der impliziten Derivation unterscheidet man die Konversion, die Rückbildung und

1 „Motion“ In: Duden. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Motion> (zuletzt abgerufen am 13.04.2022)

die innere Ableitung. Bei der Konversion wird keine Alternation oder Verlust der phonologischen Substanz durchgeführt, d.h., das Derivat behält die originelle Form des Basismorphems. Es ist eigentlich eine Derivation mit einem Nullsuffix. (BOOJI / LEHMANN / MUGDAN 2000, S. 894; SCHEIBL 2006b, S. 362) In den meisten Fällen werden mit impliziter Derivation Substantive aus Verben gebildet, diese Substantive werden in jedem Fall Neutra. So wird z.B. das Substantiv *Geschehen* aus dem Verb *geschehen* (in *Infektionsgeschehen*) gebildet, oder das Substantiv *Unternehmen* aus dem Verb *unternehmen* (in *Pharmaunternehmen*). Wie man an diesen Beispielen sehen kann, ist es die einzige Modifikation in der Form des originellen Basismorphems, dass das gebildete Substantiv großgeschrieben wird, was die Besonderheit der Substantive im Deutschen ist.

Der zweite Typ der impliziten Derivation ist die Rückbildung, bei der keine Alternation durchgeführt wird, es geschieht aber ein Verlust der phonologischen Substanz. Die Substantive, die mit dieser Methode gebildet werden, sind fast immer Maskulina. Beispiel dafür ist das Substantiv *Beitrag*, das aus dem Verb *beitragen* gebildet wurde (in *Beitragsrückerstattung*). Hier wurde das Substantiv durch den Verlust der Infinitivendung *-en* geformt. Einige, u.a. das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS), sind jedoch dagegen, diese Art von Ableitung zur Wortbildung zu zählen, weil Flexionsaffixe – also auch das Flexionssuffix *-en* – keine Rolle in der Wortbildung spielen. (vgl. IDS) Diese Aussage ist richtig, falls wir z.B. über die Pluralbildung sprechen (Singular: *Risikogebiet* – Plural: *Risikogebiete*), weil diese Formen nicht als zwei unterschiedliche Wörter gelten, sondern als Varianten, die die unterschiedlichen grammatischen Merkmale desselben Wortes ausdrücken. Bei der Bildung von *Beitrag* aus *beitragen* passiert aber eine Änderung der Wortart, die für den Bereich der Wortbildung typisch ist. Aus diesem Grund zähle ich in meiner Arbeit die Rückbildung zu den Wortbildungstypen.

Der dritte und letzte Typ der impliziten Derivation ist die innere Ableitung, bei der eine Alternation durchgeführt wird, aber ohne phonologischen Substanzverlust. In diesem Fall geschieht immer eine Art Stammvokalveränderung des Basismorphems. Dies kann bei dem Substantiv *Verbot* beobachtet werden, das aus dem Verb *verbieten* (in *Ausgangsverbot*) abgeleitet wird, bei *Schutz*, das aus dem Verb *schützen* (in *Atemschutzmaske*) gebildet wird oder bei *Ausgang* aus dem Verb *ausgehen* (in *Ausgangsbeschränkung*).

5.3 Kurzwortbildung

Bei der Kurzwortbildung wird von der originellen, längeren Form eine kürzere Lexemvariante gebildet, d.h., obwohl eine neue Wortform geformt wird, bleibt die Semantik unverändert. Bedingt davon, ob das reduzierte Segment des Vollwortes kontinuierlich oder diskontinuierlich ist, spricht man über unisegmentale und multisegmentale Kurzwörter. Zu dem ersten gehören die Anfangsbildung und die Endbildung. (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 102-103) Bei der Anfangsbildung lässt man den letzten Teil des Wortes weg, wie z.B. im Wort *Corona*, das eine kürzere Form von *Coronavirus* ist, das Wort *Labor* stammt aus dem Substantiv *Laboratorium* (in *Laborarzt*). Bei der Endbildung ist es umgekehrt: Sie entsteht durch das Verlassen des ersten Teiles des Wortes. In *Beitragsrück-erstattung* lässt sich der Teil *-rück-* aus dem Wort *zurück* ableiten.

Ein multisegmentales Kurzwort kann das Ergebnis einer Initialbildung oder einer Anfang-Endbildung sein. (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 102) Bei der Initialbildung formen die Anfangsbuchstaben eines zusammengesetzten Wortes das Kurzwort, z.B. im Wort *PCR* (engl. *polymerase chain reaction*). Im Fall der Anfang-Endbildung wird die Mitte des Vollwortes weggelassen, z.B. bei *Spuckwand* (gebildet von *Spuckschutzwand*). Partielle

Kurzwortbildung liegt vor, wenn „nur ein Teil der Langform abgekürzt wird“ (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 103). Ein Beispiel dafür im Glossar ist das Wort *OP-Maske*, abgeleitet von *Operati-
onsmaske*.

5.4 Entlehnung

Die letzte Methode, mit der der Wortschatz einer Sprache vergrößert werden kann, ist die Entlehnung. Da die Sprachen mit anderen Kulturen und Sprachen in Kontakt treten, ist es unvermeidlich, dass sie aufeinander wirken. Die beeinflusste Sprache nennt man Kopiesprache, die Sprache, aus der das Wort übernommen wird, nennt man Modellsprache. (BOOJI / LEHMANN / MUGDAN / SKOPETEAS 2004, S. 1646)

Bestimmt dadurch, in welchem Maße das Wort „aus einer Fremdsprache [...] in punkto Aussprache, Flexion und teilweise auch Orthografie an das Deutsche angepasst wird“ (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 105), unterscheidet man Fremdwörter und Lehnwörter. Die Lehnwörter werden morphologisch, die Aussprache betreffend und orthografisch an das Deutsche angepasst (MATULOVÁ 2010, S. 39). Wenn dies nicht der Fall ist, also das Wort „sich phonologisch und / oder graphematisch für das Deutsche untypisch verhält“ (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 106), spricht man über Fremdwörter. In dem Corona-Glossar gibt es zahlreiche Beispiele dafür, z.B. *Containment*, *Dashboard*, *Hotspot* oder *Homeschooling*. Aber nicht nur Anglizismen, sondern auch Fremdwörter aus anderen Sprachen kommen im Glossar vor, z.B. das Wort *Triage* aus dem Französischen. Viele Fremdwörter sind Bedürfnisentlehnungen. Dies ist nötig, wenn die Fremdwörter „keine geeigneten deutschen Entsprechungen haben“. (MATULOVÁ 2010, S. 41) Diese Wörter sind im Allgemeinen sachspezifische Ausdrücke, wie *COVID-19* oder *SARS-CoV-2*.

Eine andere große Gruppe bilden die sog. hybriden Komposita. Sie sind eine spezielle Art von Komposita, in denen der eine Teil ein Fremdwort ist, während der andere ein deutsches. (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 107) Ein Beispiel dafür ist das Wort *coronafrei*: Der Teil *Corona* stammt aus dem Latein, aber das Adjektiv *frei* aus dem Deutschen. Es kommt auch häufig vor, dass der eine Teil des Kompositums ein Fremdwort ist, der andere aber ein Lehnwort, das schon an das Deutsche angepasst ist. Ein solches Wort ist *Coronakrise*, in dem der Teil *Corona* aus dem Latein stammt, während das Wort *Krise* ursprünglich aus dem Griechischen.

Eine etwas schwierigere Aufgabe ist es, einen Unterschied zwischen Lehnübersetzungen, Lehnübertragungen und Lehnbedeutungen zu machen. Lehnübersetzungen sind Wörter, die das Wort der Modellsprache Wort-für-Wort übersetzen, während bei der Lehnübertragung „das fremde Wort mit einheimischem, lexikalischem Material nachgebildet wird“. (MATULOVÁ 2010, S. 43) Ein bisschen anders ist die Lehnbedeutung, da in diesem Fall die „Wortbedeutung auf ein einheimisches Wort“ (MATULOVÁ 2010, S. 43) übertragen wird, also das Wort der Kopiesprache, das schon früher existierte, eine neue Bedeutung aus der Modellsprache übernimmt. Auch in dem Glossar gibt es Wörter, die Ähnlichkeiten mit ihren englischen Adäquaten aufweisen, z.B. *Verdachtsfall* (engl. *suspected case*) oder *Übertragungsweg* (engl. *transmission path*). (MATULOVÁ 2010, S. 42)

6. Korpusanalyse „Glosario epidemiológico 2020 para entender la pandemia COVID-19“ – Mögliche Wortbildungsverfahren im Spanischen

6.1 Komposition

Obwohl die Bildung durch Komposition einer der produktivsten Prozesse im Deutschen ist, ist es im Spanischen weniger bedeutend. Hingegen kommen lexikalisierte Konstruktionen, die dem Modell *Substantiv + de + Substantiv* folgen, häufig vor. In seinem Werk nennt EZQUERRA diese Art von Konstruktionen *sinapsia*. (EZQUERRA 2006, S. 23) Die Präposition *de* drückt im Spanischen vor allem Possession aus. Die Konstruktion *formas de transmisión* (dt. *Übertragungsformen*) fasst also die verschiedenen Formen zusammen, die zur Übertragung eines Virus beitragen können. Es gibt auch einige Konstruktionen, in denen andere Präpositionen zwischen den zwei Substantiven stehen, sie sind aber seltener. Nach BERSCHIN / FELIXBERGER / FERNÁNDEZ-SEVILLA stehen diese lexikalisierten Konstruktionen zwischen den echten Komposita und den freien Wortgruppen. Ihre Elemente können z.B. durch andere Elemente nicht getrennt werden. Es wäre also falsch, **tasa alta de incidencia* statt *tasa de incidencia alta* (dt. *hohe Ansteckungsrate*) zu sagen. Die Wörter der Konstruktionen werden aber getrennt geschrieben, sie bilden keine phonetische Einheit. Es ist auch wichtig, dass die Relation zwischen den Elementen nicht morphologisch, sondern eher syntaktisch ist. (BERSCHIN / FELIXBERGER / FERNÁNDEZ-SEVILLA 2012, S. 297) Dies wirft die Frage auf, ob diese Bildungen als Wörter betrachtet werden können, da die Kompositumbildung zum Bereich der Morphologie gehört. Wenn wir die semantische Wortdefinition in Betracht ziehen, können wir feststellen, dass sie, den

Phrasemen ähnlich, eher als lexikalisierte Konstruktionen gelten. Sie sind lexikalische Einheiten, die größer als ein Wort sind, aber da sie untrennbar sind (weil sie eine bestimmte Realität der Welt bezeichnen), verfügen sie über den gleichen semantischen Wert wie Wörter.

Die echten Komposita kann man im Spanischen u.a. anhand deren Rechtsschreibung kategorisieren. So unterscheidet man Komposita, die zusammen-, getrennt- oder mit Bindestrich geschrieben werden. Nehmen wir zuerst die Komposita, die man in einem Wort schreibt.² In diesen Wörtern behält immer nur das zweite Element die Betonung und deswegen verschwindet das Akzentzeichen aus dem ersten Wort, falls es vor der Zusammensetzung eins hatte. Dies gilt auch umgekehrt: Wenn der zweite Teil originell kein Akzentzeichen trug, aber wegen des Kompositums betont wird, muss das Akzentzeichen in der Schrift erscheinen (falls es nach den orthografischen Regeln des Spanischen nötig ist). Bei diesen Komposita erscheint das Zeichen von Genus und Numerus immer nur am Ende des Wortes. (GÓMEZ TORREGO 2007, S. 46-51) Im Glossar findet man kein Beispiel, das diese Methode eindeutig darstellen könnte, aber im Wort *girasol* (dt. *Sonnenblume*) lässt sich dieses Phänomen erkennen: Es besteht aus dem Verb *girar* (dt. *drehen*) und *sol* (dt. *Sonne*).

Die zweite Gruppe bilden diejenigen zusammengesetzten Wörter, deren Teile durch einen Bindestrich verknüpft werden.³ Dies geschieht dann, wenn beide Wörter ihre eigene Betonung behalten, deshalb ist es auch möglich, dass beide mit Akzentzeichen geschrieben werden. Trotzdem gilt auch bei diesen Wörtern, dass nur der zweite Teil das Numerus- und Genuszeichen bekommt. (GÓMEZ TORREGO 2007, S. 51-53) Im Glossar findet

2 In EZQUERRAS Werk tragen sie den Namen *yuxtaposición*. (EZQUERRA 2006, S. 31)

3 EZQUERRA bezeichnet diese Komposita als *contraposición*. (EZQUERRA 2006, S. 29)

man kein Kompositum, das zu dieser Gruppe gehören würde. Am Beispiel *teórico-práctico* (dt. *theoretisch und praktisch*) erkennt man aber, dass es die Zusammensetzung von zwei Adjektiven ist, die gleichrangig sind, d.h., die zwei Eigenschaften gelten gleichzeitig.

Zur dritten Kategorie gehören die Komposita, die getrennt geschrieben werden. Diese nennt EZQUERRA *disyunción*. (EZQUERRA 2006, S. 26) Es ist wichtig schon am Anfang zu bemerken, dass in diesem Fall die Relation zwischen den zwei Teilen eher semantisch ist. Die Besonderheit dieser Komposita ist, dass hier der erste Teil das Numeruszeichen erhält und nicht der zweite. (GÓMEZ TORREGO 2007, S. 54-55) Ich kann nur Beispiele außerhalb des Glossars bringen: Im Buch von GÓMEZ TORREGO werden u.a. *hora punta* (dt. *Stoßzeit*) oder *programa antivirus* (dt. *Antivirenprogramm*) als Beispiele genannt. (GÓMEZ TORREGO 2007, S. 54) Man sollte diese mit den Konstruktionen von Substantiven und Adjektiven wie in *enfermedad emergente* (dt. *neu auftretende Krankheit*) oder *distancimiento social* (dt. *Social Distancing* nach dem Englischen) nicht verwechseln, weil sie keine zusammengesetzten Wörter, sondern einfache Substantiv-Adjektiv-Konstruktionen sind. Sie sind auch nicht mit *sinapsia* zu verwechseln, weil in *sinapsia* unbedingt eine Präposition zwischen den zwei Substantiven stehen muss, diese Zusammensetzungen verfügen aber über keine Präposition.

6.2 Derivation

Im Gegensatz zur Komposition ist die Derivation sehr produktiv im Spanischen. Wie früher schon erwähnt wurde, wird bei der Derivation ein Affix zum Basismorphem hinzugefügt. Abhängig davon, wohin dieses Affix kommt, und ob es die Kontinuität des Basismorphems beeinflusst oder nicht, unterscheidet man im

Spanischen fünf verschiedene Affixtypen: das Präfix, das Suffix, das Zirkumfix, das Infix und das Interfix.⁴

Präfixe sind kontinuierliche Affixe, die zum Anfang des Wortes hinzugefügt werden und die Kontinuität des Basismorphems nicht beeinflussen. In der spanischen Sprache kann man die Präfixe formal und semantisch kategorisieren. Nach der formalen Kategorisierung können die Präfixe in zwei Gruppen gegliedert werden. Die erste Gruppe bilden die verbo-nominale Präfixe, z.B. *des-* im Wort *desinfectante* (dt. *Desinfektionsmittel*) oder *pre-* in *predicción* (dt. *Vorhersage*) oder *preventiva* (dt. *vorbeugend*), also diejenigen, mit deren Hilfe sowohl Verben als auch Adjektive und Substantive gebildet werden können. Zur anderen Gruppe gehören die nominalen Präfixe, mit denen man nur Substantive oder Adjektive formen kann. (BERSCHIN / FELIXBERGER / FERNÁNDEZ-SEVILLA 2012, S. 302-303) Diese nominalen Präfixe stimmen mit den lexematischen Präfixen überein, die ich im Folgenden detaillieren werde.

Auch semantisch weisen die Präfixe zwei Subkategorien auf. Lexematische Präfixe waren im Latein und im Altgriechischen ursprünglich Basismorpheme, sie wurden aber in das Spanische als Derivationsmorpheme adaptiert, d.h., im Spanischen können sie allein nicht, nur in Verbindung mit anderen Morphemen stehen. Solche Präfixe sind z.B. in *demográfica* (dt. *demographisch*), in dem das Präfix *demo-* aus dem altgriechischen Wort *demo* stammt und *Volk* bedeutet, oder im Wort *patogenicidad* (dt. *Pathogenität*), in dem *pato-* ebenfalls aus dem Griechischen stammt, und *Krankheit* bedeutet. Die andere Subkategorie bilden die kategorialen Präfixe, also diejenigen, die die Bedeutung des Grundworts mit einer abstrakten Bedeutungsdimension erweitern. (BERSCHIN / FELIXBERGER / FERNÁNDEZ-SEVILLA 2012, S. 303-304) Es ist

4 Die Benennungen auf Spanisch lauten *prefijo*, *sufijo*, *circunfijo*, *infixo* und *interfijo*.

wichtig zu bemerken, dass viele Linguisten die Wortbildung mit semantischen Präfixen eher für Komposita halten, weil diese Präfixe entweder Lexeme einer anderen Sprache sind, oder sie fungieren im Spanischen als Präpositionen. Diese Kriterien gelten aber nicht in allen Fällen, z.B. im Wort *asintomático* (dt. *asymptomatisch*) verfügt das Präfix *a-* nicht über dieselbe Bedeutung wie die spanische Präposition *a*. Deshalb halte ich es für präziser, diese Elemente als eine Art Präfix zu bezeichnen. Zu dieser Kategorie gehören noch die Präfixe *re-* in *reemergente* (dt. *wiederauftauchend*) oder *trans-* im Adjektiv *transmisible* (dt. *übertragbar*).

Ähnlich den Präfixen funktionieren die Suffixe: Sie sind auch kontinuierliche Affixe, die die Kontinuität des Basismorphems nicht beeinflussen, sie werden aber zum Ende des Basismorphems hinzugefügt. Auch hier kann man abhängig von dem Endprodukt mehrere Suffixtypen unterscheiden. Mit den Substantivsuffixen kann man Substantive aus Adjektiven, beispielsweise *-idad* in *especificidad* (dt. *Spezifizität*) oder *-ía* in *epidemiología* (dt. *Epidemiologie*); aus Verben, wie mit dem Suffix *-aje* in *triaje* (dt. *Triage*) oder *-ncia* in *vigilancia* (dt. *Überwachung*); oder aus anderen Substantiven bilden, beispielsweise wurde das Wort *distanciamiento* (dt. *Distanzierung*) aus dem *distancia* (dt. *Distanz*) durch das Suffix *-miento* geformt.

Die Adjektivsuffixe dienen dazu, aus Verben (z.B. *-ble* in *probable* [dt. *wahrscheinlich*] oder *-ente* in *emergente* [dt. *entstehend*]) oder aus Substantiven (z.B. *-oso* in *infeccioso* [dt. *ansteckend, infektiös*] oder *-ático* in *asintomático* [dt. *asymptomatisch*]) Adjektive zu bilden.

Die Anzahl der Verbalsuffixe ist anscheinend geringer als die der ersten zwei Typen. Ihre Eigenheit liegt darin, dass dieselben Verbalsuffixe sowohl zu Substantiven als auch zu Adjektiven hinzugefügt werden können. Ein Beispiel für die Verbalisierung findet man im Wort *estandarización* (dt. *Standardisierung*), das aus dem Verb *estandarizar* (dt. *standardisieren*) gebildet wird, welches

wiederum aus dem Substantiv *estándar* (dt. *Standard*) durch das Verbalsuffix *-izar* gebildet wurde.

Schließlich gibt es ein einziges Suffix, mit dem man Adverbien aus Adjektiven bilden kann, nämlich *-mente*. Dieses Suffix ist darum eigentümlich, weil die dadurch gebildeten Wörter originell als Komposita galten, da in diesen Fällen das Wort *mente* (dt. *Sinn, Geist*) als Basismorphem fungierte. Im Laufe der Zeit adoptierte es aber die Sprache als Suffix. Dies erklärt auch, warum die Wörter auf *-mente* im Spanischen die einzigen Wörter sind, die über zwei betonte Silben verfügen. (BERSCHIN / FELIXBERGER / FERNÁNDEZ-SEVILLA 2012, S. 307-309)

Die Verwendung der Zirkumfixe ist auch im Spanischen selten; diese sind diskontinuierliche Affixe, die die Kontinuität des Basismorphems nicht beeinflussen. Das Glossar enthält ein Verb, in dessen Bildung ein Zirkumfix verwendet wurde, nämlich *aplanar* (dt. *abflachen*), in dem das Zirkumfix *a-...-ar* vorhanden ist.

Es ist eine schwierigere Aufgabe, Infixe und Interfixe zu unterscheiden. Beide sind kontinuierliche Affixe, die sich im Inneren des Endprodukts befinden, der Unterschied liegt aber darin, dass während Infixe die Kontinuität des Basismorphems verletzen, die Interfixe zwischen den Morphemen eines Kompositums liegen. Sie verhalten sich ähnlich wie die Fugenelemente im Deutschen: Sie verfügen über keine Bedeutung, ihre Funktion liegt hauptsächlich darin, die Aussprache des Wortes zu erleichtern. (VARELA ORTEGA 2018, S. 47-49) Interfixe sind z.B. *-il-* in *vulnerabilidad* (dt. *Verletzbarkeit*) oder *-iz-* in *sanitización* (dt. *Desinfektion*). Demgegenüber findet man keine Infixe im Glossar, ein Beispiel dafür ist aber die Diminution *-it-* im Namen *Carlitos*.

6.3 Kurzwortbildung

Die Kurzwortbildung verläuft in ähnlicher Weise wie im Deutschen. In diesem Fall wird also durch die Reduzierung des Wortes nur eine Lexemvariante gebildet. Auch im Spanischen können Wörter durch Anfangsbildung gebildet werden, also dadurch, dass man den letzten Teil des Wortes weglässt.⁵ Diese Methode ist im Glossar nicht repräsentiert, typische Beispiele sind aber *foto* aus *fotografía* (dt. *Fotografie*) oder *cine* aus *cinematógrafo* (dt. *Kinematograph*). Dies sollte man aber nicht mit der Verkürzung einiger Adjektive in bestimmten Positionen verwechseln.⁶ Der Unterschied liegt in erster Linie darin, dass während die Anfangsbildung bei den Substantiven nicht obligatorisch ist, sie bei den Adjektiven unbedingt verwendet werden muss, z.B. das Adjektiv *grande* (dt. *groß*) wird vor dem Maskulinum *actor* (dt. *Schauspieler*) auf *gran* verkürzt. Obwohl es seltener ist, findet man auch Beispiele für die Endbildung, bei der der erste Teil des Wortes weggelassen wird.⁷ (SECO 1989, S. 215-218) Auch dieses Phänomen wird im Glossar nicht belegt, es kommt aber beispielsweise bei Namen vor wie *Berto* aus *Humberto* oder *Cisco* aus *Francisco*.

Wie im Deutschen gibt es auch im Spanischen Initialbildungen oder Siglen, die durch die Zusammensetzung der Anfangsbuchstaben der Wörter gebildet werden.⁸ Was die Verwendung der Initialbildungen betrifft, schreibt VARELA ORTEGA in seinem Buch das Folgende:

„Initialbildungen sind sehr produktiv bei der Benennung von Organisationen, Institutionen, Handelsunternehmen oder bei verschiedenen Produkten;

5 Im Spanischen nennt man dieses Phänomen *acortamiento*.

6 Der Name dieses Phänomens ist *apócope*.

7 Die spanische Benennung dafür ist *aféresis*.

8 Initialbildungen nennt man im Spanischen *siglas*.

in diesen Fällen werden sie mit Großbuchstaben geschrieben, da es um Eigennamen geht“. (zitiert nach VARELA ORTEGA 2018, S. 136; übersetzt von mir, L. N.)

Das Glossar enthält zahlreiche Siglen, die die Abkürzungen verschiedener Organisationen oder Institutionen sind, z.B. *INSP* aus *Instituto Nacional de Salud Pública* (dt. *Nationales Institut für Öffentliche Gesundheit*) oder *OMS*, das für *Organización Mundial de la Salud* (dt. *Weltgesundheitsorganisation*) steht.

Ähnlich den Siglen sind die Akronyme, bei ihrer Bildung werden aber nicht nur die erste, sondern mehrere Buchstaben am Anfang des Wortes einbezogen.⁹ (GSTREIN 2000, S. 25) Im Spanischen werden auch die Kurzwortbildungen, die durch die Kombination von zwei Wörtern zusammengefügt werden – aus dem Anfang des einen Wortes und dem Ende des anderen – mit dem Begriff *Akronym* bezeichnet. (VARELA ORTEGA 2018, S. 138) Das Wort *infodemia* (bedeutet die unbestätigten Informationen, deren Verbreitung den Erhalt objektiver Informationen erschwert) besteht aus dem ersten Teil des Substantives *información* (dt. *Information*) und dem letzten Teil von *pandemia* (dt. *Pandemie*).

6.4 Entlehnung und Erbwörter

Wir haben gesehen, dass das Übernehmen von Wörtern aus anderen Sprachen eine wichtige Rolle im Deutschen spielt. Im Spanischen ist diese Art der Wortschatzerweiterung noch bedeutender, da es eine Sprache ist, die sich aus dem Latein entwickelte. Die Wörter aus dem Latein und dem Altgriechischen nennt man

⁹ Das Fachwort für Akronyme lautet im Spanischen *acrónimo*.

Erbwörter¹⁰. Diese gelten eigentlich nicht als Lehnwörter, da sie seit den ersten Entwicklungsphasen Teil des Wortschatzes sind. (HOLMLID 2014, S. 7) Erbwörter sind z.B. *caso* (dt. *Kasus* oder *Fall*), das aus dem lateinischen *casus* stammt oder das Wort *método* (dt. *Methode*), das obwohl aus dem Latein übernommen wurde, ursprünglich aus dem altgriechischen *méthodos* stammt.

Eine ähnliche sprachliche Integration wie bei den Erbwörtern kann man bei der Entlehnung bemerken.¹¹ Innerhalb der echten Entlehnung unterscheidet man die Lehnwörter, die mehr oder weniger an die Kopiesprache angepasst werden, die Lehnübersetzungen und die hybriden Komposita.¹² Die Wörter der ersten Gruppe stammen aus einer Fremdsprache, aber nicht aus dem Latein. Zu dieser Kategorie gehören viele Lexemen aus dem Französischen wie *control* (dt. *Kontrolle*) aus *contrôle* oder aus dem Italienischen, z.B. *modelo* (dt. *Modell*) aus *modello*. Oft kommt es auch vor, dass ein Wort durch eine Vermittlersprache aus einer dritten Sprache übernommen wurde. (HOLMLID 2014, S. 7-8) Z.B. das Wort *pandemia* (dt. *Pandemie*), das aus dem französischen *panémie* in das Spanische gelangte; ins Französische wurde es aus dem Latein übernommen, es stammt aber originell aus dem Altgriechischen. In diesem Fall gelten das Französische und das Latein als Vermittlersprachen. Ein anderes Beispiel ist das Wort *estadística* (dt. *Statistik*), das aus dem Deutschen stammt, die deutsche Form wurde aber aus dem italienischen *statista* gebildet.

Im Falle der Lehnübersetzungen werden nicht konkret die Wörter, sondern eher Bedeutungen aus der Modellsprache übernommen. Man unterscheidet zwei Subkategorien der Lehnübersetzungen: Einerseits gibt es Ausdrücke, die Wort für Wort übersetzt werden, diese sind die eigentlichen Lehnübersetzungen.

10 Auf Spanisch nennt man sie *cultismos léxicos* oder *palabras de herencia*.

11 Der Begriff lautet *préstamo léxico* auf Spanisch.

12 Die entsprechenden spanischen Begriffe sind *palabra de préstamo*, *calco léxico* und *híbrido*.

(HOLMLID 2014, S. 8) Ein Beispiel dafür ist *reacción en cadena de la polimerasa* (dt. *Polymerasekettenreaktion*), das aus dem englischen *polymerase chain reaction* übersetzt wurde. Andererseits kann man ein neues Referenzobjekt auch dadurch in die Kopiesprache übernehmen, dass man die neue Bedeutung einem schon in der Sprache existierenden Wort zuordnet, dies nennt man Lehnbedeutung.¹³ (HOLMLID 2014, S. 8) Das Substantiv *ola* (dt. *Welle*) bedeutet originell eine Art Bewegung des Wassers, man bezeichnet damit aber auch eine neue Phase, in der sich die Ansteckungsrate rasant erhöht.¹⁴

Bei den hybriden Komposita ist es wichtig zu bemerken, dass sie nicht mit den semantischen Präfixen, die aus dem Latein oder dem Griechischen stammen, gleichzusetzen sind. Bei den hybriden Komposita gelten beide Teile als Basismorpheme, der eine stammt aber aus einer anderen Sprache. (HOLMLID 2014, S. 8-9) Dies findet man im Ausdruck *mascarilla N95* (dt. *N95-Maske*). *Mascarilla* ist ein spanisches Wort, das mit dem aus dem Englischen stammenden *N95* (*N* steht für *non-oil*, also dafür, dass die Maske keine ölehaltenden Partikel hat und 95 für ihre Effektivität in Prozent angegeben) kombiniert wurde.

13 Wenn man über diese Subkategorien spricht, nennt man diese *calco literario* und *calco semántico*.

14 In diesem Sinne gilt auch das deutsche Wort *Welle* als Lehnbedeutung (aus dem engl. *wave of infection*).

7. Komparation der möglichen Wortbildungsverfahren der zwei Korpora

In den vorherigen Kapiteln haben wir schon mehrere Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den zwei Sprachen gesehen. So z.B. die Behauptung, dass die Komposition im Deutschen ein viel produktiveres Verfahren ist als im Spanischen, haben die zwei Glossare bestätigt. Während im *DWDS-Themenglossar* die Komposition bei 67,91% der Wörter vorkam, ist dieser Anteil im Spanischen bedeutend weniger. Es ist aber richtig, dass das spanische Glossar mit viel mehr lexikalisierten Konstruktionen operiert, die nach der Kategorisierung des Spanischen auch zu den Kompositionsarten zählen. Viele Linguisten stellen aber in Frage, ob man die in Kapitel 6.1 erwähnten *disyunciones* (z.B. *distancimiento social*) im Spanischen zu den Wortbildungsmethoden zählen kann oder nicht, weil sie eher Einheiten der Phraseologie statt der Morphologie sind. (vgl. Real Academia Española 2010, S. 192) Da sie nicht eindeutig komposita genannt werden können, betrachte ich sie auch als einfache Konstruktionen und analysiere ihre Bestandteile separat. Auch bei den Wörtern, die *sinapsia* aufweisen, habe ich neben dem Kompositum auch dessen einzelne Bestandteile analysiert. So habe ich festgestellt, dass die Komposition aus den 309 analysierten Wörtern bloß bei 39, also bei deren 12,62% eine Rolle spielte.

Im Deutschen steht die Entlehnung mit 179 Wörtern an der zweiten Stelle, dies beträgt etwa 60,47% des Glossars. Demgegenüber steht die Entlehnung an der vorletzten Stelle im Spanischen mit bloß 9,39%. Ein Grund für diesen großen Unterschied ist, dass während die lateinischen Wörter im Deutschen als Entlehnungen gelten, gehören diese im Spanischen zu den Erbwörtern, also wie es früher festgestellt wurde, betrachtet man sie nicht als Fremdwörter, und dass sich zahlreiche Wörter im Bereich der Wissenschaft auf lateinische Stämme zurückführen lassen, macht

es klar, warum die Anzahl der Fremdwörter im Deutschen bedeutend höher ist.

Die dritt wichtigste Wortbildungsmethode im Deutschen ist die Derivation: 157 Wörter, also 53,04% des Glossars wurden durch dieses Verfahren gebildet. Im Spanischen ist es aber die wichtigste Methode von allen: 43,37% der Wörter erhielten irgendein Affix durch ihre Bildung. Die Zahlen zeigen uns, dass diese Methode in den zwei Sprachen über fast die gleiche Wichtigkeit verfügt.

In beiden Sprachen steht die Kurzwortbildung an der letzten Stelle. Im Deutschen bedeutet es 53 Wörter (17,91%), im Spanischen nur 26 (8,41%). Man kann also feststellen, dass diese Methode weder im Deutschen noch im Spanischen vorzüglich produktiv ist. Ein möglicher Grund dafür ist, dass dieses Verfahren vor allem bei den längeren Wörtern nötig ist, und hier steht nicht der Bedarf an einer neuen Bezeichnung für eine Gegebenheit im Vordergrund, sondern die Erleichterung des Gebrauchs eines schon vorhandenen Wortes.

Um die oben genannten Daten leichter überschauen zu können, habe ich sie im folgenden Diagramm veranschaulicht.



Ein anderer wichtiger Aspekt, den ich in die Komparation einbeziehe, betrifft die Modellsprachen, aus denen die fremden Wörter entlehnt wurden. Früher wurde schon erwähnt, dass es zwei Sprachen gibt, die sowohl das Deutsche als auch das Spanische in großem Maße beeinflussten, nämlich das Latein und das Englische. Aus dem Grund, dass die lateinischen Wörter im Spanischen nicht als Entlehnungen gelten, halte ich es für überflüssig, die zwei Sprachen anhand des Einflusses des Lateins zu vergleichen. Demgegenüber ist das Englische ein guter Ausgangspunkt. Der Anteil der aus dem Englischen stammenden Wörter unter den Entlehnungen ist 2,27% im Spanischen und 12,84% im Deutschen. Dies kann wiederum darauf zurückgeführt werden, dass viele Wörter im Bereich der Wissenschaft im Spanischen immer noch aus dem Latein stammen. Hier muss ein Unterschied zwischen den zwei Glossaren betont werden: Im spanischen Glossar werden eher allgemeine medizinische Ausdrücke versammelt, die das Verstehen der Pandemie erleichtern, während das *DWDS-Glossar* viel mehr auf die Wörter spezifiziert ist, die während der Corona-Pandemie entstanden sind, und da viele dieser Wörter vor kurzem gebildet wurden, stammen sie vor allem aus dem Englischen. Dies erläutert, warum das deutsche Glossar mehr englische Wörter vorweist.

Betrachten wir schließlich die Verteilung der Komposita in den zwei Sprachen. Im deutschen Korpus war, wie erwartet, dies die produktivste Methode: Insgesamt 201 Wörter wurden durch diese Methode gebildet. Im Vergleich zum Deutschen enthält das spanische Korpus viel weniger Zusammensetzungen, hier gab es nur 39 Komposita. Bedenken wir aber, dass das Spanische die Kompositumbildung nicht bevorzugt, können wir die Frage stellen: Wie kann es dann sein, dass dieses Verfahren die zweithäufigste unter allen Wortbildungsmethoden war?

Nach der Analyse stellte ich fest, dass 37 von diesen 39 Komposita durch *sinapsia* gebildet wurden.¹⁵ Weitere Untersuchungen ergaben aber, dass sich nicht alle Linguisten einig darüber sind, ob sie zu den Wortbildungsmethoden gezählt werden kann oder nicht, und auch der Begriff, mit dem sie bezeichnet wird, wird in den verschiedenen Werken anders verwendet. Der Einfachheit halber werde ich im Nachfolgenden die deutsche Form der von EZQUERRA benutzten Begriff *sinapsia* (dt. *Synapsie*) verwenden.

8. Über die Synapsie im Allgemeinen

8.1 Diskussion über die Kategorisierung der Synapsie

Betrachten wir vor der Analyse, wie uneinheitlich dieses Phänomen in der Fachliteratur geschildert wird. Einige Linguisten, u.a. Émile Benveniste, behaupten, dass die Synapsie keine Komposition ist, sondern „eine Art von großen Einheiten, deren Umfang beträchtlich ist und deren Produktivität unbestimmt sein kann, insbesondere in der wissenschaftlichen und technischen Terminologie“ (zitiert nach EZQUERRA 2006, S. 24; übersetzt von mir, L.N.)

Mervin F. LANG stellt in seinem Werk zwei Auffassungen der zusammengesetzten Wörter dar. Zu der ersten Gruppe gehören die orthografischen Komposita, in denen zwei oder mehrere lexikalische Morpheme zusammengeschrieben werden. Aus diesem Aspekt ist der spanische Wortschatz im Vergleich zum Deutschen oder Englischen ziemlich arm. (LANG 1990, S. 91)

LANG führt aber auch eine erweiterte Kategorie der Komposita ein, wo die formalen Voraussetzungen weniger bedeutend sind.

¹⁵ Im Anhang findet man die durch *sinapsia* gebildeten Wörter fett markiert.

Als Kompositum gelten hier „alle Syntagmen, deren Bestandteile nicht orthografisch miteinander verbunden sind, die aber dennoch eine semantische Einheit bilden und syntaktische Beziehungen aufweisen, die denen einer Phrasen- oder Satzstruktur ähneln“ (zitiert nach LANG 1990, S. 91-92; übersetzt von mir, L.N.) Er hält also die Lexikalisierung einer Wortgruppe für die wichtigste Voraussetzung der Komposition. Betrachten wir diese weitere Definition der Zusammensetzung, erkennen wir, dass das Spanische besonders reich an dieser Art der Wortbildung ist, vor allem in den wissenschaftlichen und technischen Bereichen. Nach LANG kann man 3 Typen der syntagmatischen Zusammensetzungen unterscheiden, einen davon bilden die *präpositionalen Komposita*, also diejenigen, die EZQUERRA *Synapsie* nennt.

Die Definition von BERSCHIN / FELIXBERGER / FERNÁNDEZ-SEVILLA habe ich schon im Kapitel *Mögliche Wortbildungsverfahren im Spanischen* vorgestellt. Sie behaupten, dass die Synapsie eine lexikalisierte Konstruktion zwischen den echten Komposita und den freien Wortgruppen ist. (BERSCHIN / FELIXBERGER / FERNÁNDEZ-SEVILLA 2012, S. 297)

Im Werk der Real Academia Española *Nueva gramática de la lengua española* wird diese Art der Kompositionen als *syntaktische Komposita* erwähnt und als „umstritten“ bezeichnet, weil sie eher zum Bereich der Phraseologie gehören. Deshalb wird hier die Synapsie eher als Nominalphrase betrachtet. (Real Academia Española 2010, S. 192) Sie entsprechen eigentlich einem Substantiv und haben die gleiche syntaktische Funktion wie Substantive. (Real Academia Española 2010, S. 13)

Man sieht also, dass es viele verschiedene Möglichkeiten gibt, die Synapsie einzustufen, abhängig davon, aus welchem Aspekt sie untersucht wird. Im Weiteren werde ich die Merkmale der Synapsie vorstellen und eine Antwort auf die Frage suchen, wie man sie eigentlich einordnen könnte.

8.2 Merkmale der Synapsie

Obwohl die wichtigsten Merkmale der Synapsie früher im Kapitel *Mögliche Wortbildungsverfahren im Spanischen* schon erwähnt wurden, werde ich sie in diesem Kapitel detaillierter darstellen, damit man versteht, warum ihre Einordnung so problematisch ist.

Auf der Ebene der Phonologie ist es wichtig zu bemerken, dass im Gegensatz zu den anderen Kompositionen die Elemente des Wortes hier keine phonologische Einheit bilden. Normalerweise gibt es in einem Wort nur einen Akzent (abgesehen von den Wörtern auf *-mente*), hier behalten aber die einzelnen Substantive ihren eigenen Akzent.¹⁶ (BERSCHIN / FELIXBERGER / FERNÁNDEZ-SEVILLA 2012, S. 297-298) Das Beispiel *vía de transmisión* (dt. *Übertragungsweg*) ist perfekt dafür, diese Eigenschaft zu demonstrieren, weil in diesem Kompositum der Akzent beider Substantive auch schriftlich markiert wird und im Spanischen können nur die Silben, die betont sind, durch Akzentzeichen versehen werden. Hätte also das Kompositum nur einen Akzent, wäre die Schriftform *vía de transmisión* falsch.

Dies zeigt z.B., dass die Verbindung zwischen den Elementen der Synapsie nicht morphologisch ist, wie bei den anderen Komposita, sondern syntaktisch. Die Reihenfolge der Elemente entspricht dem spanischen Satzaufbau: Das Determinatum steht immer vor dem Determinans, es ist also das erste Wort, das die Bedeutung des Kompositums bestimmt; das zweite Substantiv dient dazu, das erste näher zu bestimmen. (VARELA ORTEGA 2018. S.116) Diese zwei Lexeme werden durch eine Präposition verbunden, sie bilden also eine Art präpositionale Konstruktion, die wiederum zum Bereich der Syntax gehört. (EZQUERRA 2006, S. 24)

16 Das Spanische hält die Präpositionen nicht für vollwertige Wörter, weil sie nie allein stehen können, deshalb verfügen sie auch nicht über einen eigenen Akzent.

Diese Präposition ist in den meisten Fällen die Präposition *de*, es gibt aber auch zahlreiche Beispiele für Synapsie, wo z.B. die Präposition *a* (*mando a distancia* [dt. *Fernbedienung*]) oder *en* (*tres en raya* [dt. *Drei gewinnt* oder *Tic-Tac-Toe*]) zwischen den Substantiven steht.¹⁷ (EZQUERRA 2006, S. 24)

Ein Merkmal der Synapsie ist, dass die zwei Lexeme einen gemeinsamen Artikel bekommen. Da im Spanischen das erste Element dominiert, bekommt das Kompositum den Artikel des ersten Lexems unabhängig davon, ob das zweite Substantiv maskulin oder feminin ist. (LANG 1990, S. 98) Im Wort *periodo de latencia* (dt. *Latenzperiode*) ist der erste Glied *periodo* (dt. *Periode*) ein Maskulinum, deshalb erhält auch das Kompositum dieses Genus, und deshalb gilt der zweite Glied *latencia* (dt. *Latenz*) nicht mehr als ein feminines Substantiv, sondern als Teil des Maskulinums *periodo de latencia*. Aus diesem Aspekt ähnelt die Synapsie nicht den freien syntaktischen Einheiten, da die Substantive nicht mehr als einzelne Wörter mit einzelnen Artikeln agieren, sondern als Teile einer festen, gebundenen Einheit. Etwas Ähnliches passiert bei der Pluralbildung: Es ist immer der dominierende erste Teil, der das Pluralmorphem erhält, der Numerus wird auf dem zweiten Substantiv, dem Determinans nicht markiert. (LANG 1990, S. 96) Nehmen wir die Zusammensetzung *fuente de infección* (dt. *Infektionsquelle*): Setzen wir diese Konstruktion in Plural, erhalten wir die Form *fuentes de infección* und nicht **fuentes de infecciones* oder **fuente de infecciones*.

Es kommt aber in einigen Zusammensetzungen vor, dass auch das zweite Substantiv in Plural steht, es hat aber nichts mit der Quantität zu tun. (LANG 1990, S. 96) Es hängt eher damit zusammen, dass die Einheit mit diesem pluralischen Wort lexikalisiert wurde, was wiederum hinterlegt, dass die Synapsie eine engere

17 Das spanische Glossar enthält ausschließlich Komposita, die durch die Präposition *de* gebildet werden. Die Beispiele mit anderen Präpositionen in dieser Arbeit stammen von außerhalb des untersuchten Glossars.

Verbindung aufweist als die einfachen syntaktischen Verbindungen. Das Substantiv *distribución de frecuencias* (dt. *Häufigkeitsverteilung*) enthält auch ein Determinans, das in Plural steht, und da es in dieser Form lexikalisiert wurde, ist es falsch statt *frecuencias* (dt. *Frequenzen*) die Singularform *frecuencia* (dt. *Frequenz*) zu benutzen.

Was die Semantik betrifft, diese Ausdrücke „haben eine einheitliche globale Bedeutung und einen eindeutigen Referenten.“ (zitiert nach VARELA ORTEGA 2018, S. 115; übersetzt von mir, L.N.) Es ist eines der wichtigsten Merkmale, denn wenn es nicht erfüllt wird, sprechen wir über eine einfache syntaktische Einheit. Deshalb kann keines der Elemente durch ein anderes Wort ersetzt werden, weil dann diese feste Bedeutung verloren gehen würde. (LANG 1990, S. 94-95) Im Ausdruck *periodo de latencia* (dt. *Latenzperiode*) kann z.B. statt *periodo* (dt. *Periode*) nicht das Wort *tiempo* (dt. *Zeit*) stehen, obwohl diese zwei Wörter über eine ähnliche Bedeutung verfügen.

Nehmen wir jetzt ein Beispiel, anhand dessen all diese Merkmale veranschaulicht werden können: *índice de positividad* (dt. *Positivitätsindex*).

Zuerst stellten wir fest, dass bei Synapsie die einzelnen Lexeme keine phonologische Einheit bilden. Das erste Lexem *índice* (dt. *Index*) markiert auch schriftlich den Akzent, dies verweist also darauf, dass es seinen eigenen Akzent behält. Die Präpositionen verfügen über keinen eigenen Akzent, und das zweite Substantiv *positividad* (dt. *Positivität*) trägt den Akzent auf der letzten Silbe, es wird aber wegen den Akzentregeln des Spanischen schriftlich nicht markiert.¹⁸

Die nächste Feststellung war, dass die Verbindung zwischen den Elementen nicht morphologisch, sondern syntaktisch ist. Da

18 Wenn das Wort auf der letzten Silbe betont ist und auf einen Konsonanten, außer *n* und *s*, endet, wird der Akzent in der Schrift nicht markiert. (PRAEFORT 2019, S. 9)

índice de positividad eine präpositionale Konstruktion ist, die aus zwei Substantiven und aus der diese verbindenden Präposition *de* besteht, ist es auch richtig, dass die Relation zwischen den Elementen syntaktisch ist.

Untersuchen wir jetzt das Genus und die Pluralform des Ausdrucks. Der erste Teil *índice* ist im Spanischen ein Maskulinum, das Wort *positividad* ein Femininum. Die spanischen zusammengesetzten Wörter erhalten das Genus des ersten Substantivs, also die Zusammensetzung *índice de positividad* ist auch ein Maskulinum und *positividad* ist nicht mehr ein Femininum, sondern ein Teil eines Maskulinums. Wenn wir die Pluralform des Kompositums bilden, erhält das erste Substantiv das Pluralmorphem: Die richtige Form ist *índices de positividad*. Die Form **índices de positivities* ist falsch, weil einerseits das Determinans das Pluralmorphem nicht erhalten kann, andererseits steht in der lexikalisierten Form das Wort *positividad* in Singular; würden wir es in Plural setzen, würde es nicht mehr das gleiche Phänomen der außersprachlichen Welt bezeichnen.

Letztens sahen wir, dass die Komposita eine feste Bedeutung haben und die Glieder nicht durch Synonyme ersetzt werden können. Das Kompositum *índice de positividad* verfügt über die folgende Bedeutung: „Bestätigung der Krankheit durch einen diagnostischen Test in einer Population mit einer bestimmten Symptomatik“. (vgl. Glosario epidemiológico 2020 para entender la pandemia COVID-19: índice de positividad; übersetzt von mir, L.N.) Obwohl das Wort *tabla* (dt. *Tabelle*) ein Synonym von *índice* ist, können die zwei Substantive nicht beliebig ausgetauscht werden, weil *tabla de positividad* (dt. *Positivitätstabelle*) und *índice de positividad* andere außersprachliche Phänomene darstellen.

9. Unterschiede zwischen der Synapsie und der Genitivkonstruktion

Formal gesehen sind die durch Synapsie gebildeten Einheiten den Genitivkonstruktionen ähnlich, da beide das Schema *Substantiv + Präposition 'de' + Substantiv* aufweisen. Ein Beispiel für Synapsie ist *fuente de infección* (dt. *Infektionsquelle*), ein Beispiel für Genitivkonstruktion ist *fuente del río* (dt. *Quelle des Flusses*). Obwohl beide eine Art *Quelle* darstellen, und in beiden Fällen zwei Substantive durch die Präposition *de* verbunden werden, kann man nicht sagen, dass sie grammatisch gleich sind. In diesem Kapitel werde ich darauf eingehen, was der Unterschied zwischen diesen zwei formal fast gleichen Konstruktionen ist.

Der erste Unterschied ist gleich mit der Form verbunden. Obwohl diese Komposita überwiegend durch die Präposition *de* geformt werden, haben wir früher schon gesehen, dass es auch andere Präpositionen gibt, die diese Rolle einnehmen können, z.B. *sobre* im Wort *hockey sobre hielo* (dt. *Eishockey*), *a* in *mando a distancia* (dt. *Fernbedienung*) oder *en* in *tres en raya* (dt. *Drei gewinnt* oder *Tic-Tac-Toe*). Demgegenüber können die Genitivkonstruktionen nur mit der Präposition *de* gebildet werden, z.B. *el coche de Ana* (dt. *das Auto von Ana*) oder *la casa de mi padre* (dt. *das Haus meines Vaters*). Aus diesem Aspekt sind die Konstruktionen der Synapsie weniger gebunden als die Genitivkonstruktionen.

Eine weitere Abweichung zwischen den zwei Konstruktionen ist, dass während alle Substantive in der Genitivkonstruktion mit einem Artikel stehen können, der zweite Substantiv bei der Synapsie ausschließlich ohne Artikel stehen kann. (EZQUERRA 2006, S. 25) Nehmen wir die Ausdrücke *fuente de infección* (dt. *Infektionsquelle*) und *fuente de la infección* (dt. *Quelle der Infektion*). Im ersten Fall handelt sich es um irgendeinen „Gegenstand,

Tier, Person oder Ort, von dem der Infektionserreger auf einen Wirtskörper übergeht“ (vgl. Glosario epidemiológico 2020 para entender la pandemia COVID-19: fuente de infección; übersetzt von mir, L.N.), bei dem zweiten Ausdruck sprechen wir über den Gegenstand, Tier, Person oder Ort, der für die Übertragung einer bestimmten Infektion verantwortlich ist. Man spricht nicht allgemein über die möglichen Infektionsquellen, sondern über die Quelle der Infektion in einem genannten Fall. Trägt also auch das zweite Substantiv einen Artikel, zerbricht es die Einheit des Lexems, es hat nicht mehr die gleiche feste Bedeutung.

Ähnliches gilt für die Modifikatoren: Bei der Synapsie können keine Modifikatoren zwischen den zwei Elementen stehen, beispielsweise **factor de gran riesgo* (dt. *Faktor hoher Risiko*) statt *factor de riesgo* (dt. *Risikofaktor*). Das Letztere bezeichnet den Begriff selbst, also „die Wahrscheinlichkeit, dass eine kranke Person vergiftet, verletzt oder getötet wird“ (vgl. Glosario epidemiológico 2020 para entender la pandemia COVID-19: factor de riesgo; übersetzt von mir, L.N.). Im ersten Fall wird das zweite Substantiv durch ein Modifikator ergänzt, und deshalb sprechen wir nicht mehr nur über das Phänomen, sondern auch über die Qualität dieses Phänomens. Die Modifikatoren zerbrechen also, ähnlich den Artikeln, die Einheit des Lexems und damit auch die feste Bedeutung des Ausdrucks. Bei den Genitivkonstruktionen gibt es keine ähnlichen Begrenzungen: Hier können beide Substantive durch beliebig viele Modifikatoren ergänzt werden. Die Elemente der Konstruktion *el coche del actor* (dt. *das Auto des Schauspielers*) können z.B. durch Attribute ergänzt werden: *el coche moderno del actor* (dt. *das moderne Auto des Schauspielers*); *el coche del actor griego* (dt. *das Auto des griechischen Schauspielers*) oder *el coche moderno del actor griego* (dt. *das moderne Auto des griechischen Schauspielers*).

Dass Synapsie eine feste Einheit bedeutet, im Gegensatz zu den freien syntaktischen Einheiten, ergibt sich auch aus dem

Genus der Einheiten. Bei der Synapsie erhält die ganze Einheit ein gemeinsames Genus. Obwohl in *el mecanismo de transmisión* (dt. *Übertragungsmechanismus*) das Wort *mecanismo* (dt. *Mechanismus*) ein Maskulinum und *transmisión* (dt. *Übertragung*) ein Femininum ist, erhält die Einheit das Genus des dominierenden Substantivs. Im Falle der Genitivkonstruktionen behalten aber beide Substantive ihre eigenen Genera, dies zeigt, dass sie weiterhin als syntaktisch selbstständige Einheiten fungieren. Ein Beispiel dafür ist *el coche de la chica* (dt. *das Auto des Mädchens*), bei dem der Maskulinum *el coche* (dt. *das Auto*) und der Femininum *la chica* (dt. *das Mädchen*) auch nach der Bildung der Konstruktion ihre eigenen Genera behalten.

Das Gleiche gilt für die Pluralbildung: Im Falle der Synapsie erhält immer der erste, dominierende Teil das Pluralmorphem, beispielsweise wird aus *la tasa de mortalidad* (dt. *die Sterblichkeitsrate*) *las tasas de mortalidad* (dt. *die Sterblichkeitsraten*). In einer Genitivkonstruktion können alle Glieder abhängig von der Bedeutung sowohl im Singular als auch im Plural stehen. Deshalb sind alle der folgenden Möglichkeiten grammatisch korrekt: *el coche de la chica* (dt. *das Auto des Mädchens*), *los coches de la chica* (dt. *die Autos des Mädchens*), *el coche de las chicas* (dt. *das Auto der Mädchen*) und *los coches de las chicas* (dt. *die Autos der Mädchen*).

Es gibt aber zusammengesetzte Wörter, bei denen auch das zweite Substantiv im Plural steht, das ergibt sich aber daraus, dass der Begriff in dieser Form lexikalisiert wurde. Mit anderen Worten: Der Numerus des zweiten Teils des Kompositums kann nicht verändert werden, ohne dass sich auch die Bedeutung des Bezeichneten verändert. (vgl. auch SCHEIBL 2006a, S. 93; SCHEIBL 2010, S. 237) Wenn wir also im Wort *comunicación de riesgos* (dt. *Risikokommunikation*) den Glied *riesgos* (dt. *Risiken*) durch *riesgo* (dt. *Risiko*) austauschen, entsteht die falsche Form **comunicación de riesgo*. Dies kann wiederum damit erklärt werden, dass die durch Synapsie gebildeten Wörter eine festere Einheit bilden

als die einfachen syntaktischen Einheiten. Aber wie wir im letzten Absatz schon gesehen haben, verweist das Pluralmorphem in den Genitivkonstruktionen immer auf die Quantität: bei *el coche de las chicas* (dt. *das Auto der Mädchen*) handelt es sich um mehr als einem Mädchen, es kann aber abhängig von der Zahl der Mädchen geändert werden.

Die folgende Tabelle stellt diese Unterschiede zusammenfassend dar.

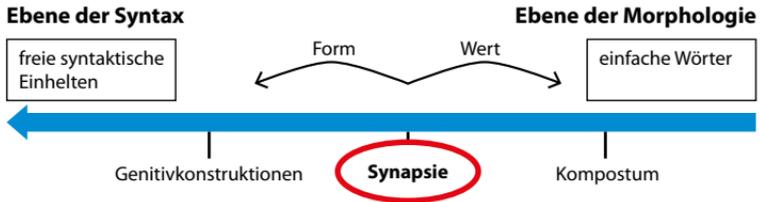
Synapsie	Genitivkonstruktion
Präposition: meistens <i>de</i> , aber nicht immer <i>hockey sobre hielo</i> , <i>mando a distancia</i>	nur mit der Präposition <i>de</i> gebildet <i>el coche de Ana</i>
das zweite Substantiv kann nur ohne Artikel stehen <i>fuelle de infección</i>	das zweite Substantiv steht oft mit Artikel <i>fuelle de la infección</i>
Modifikatoren zwischen den Elementen nicht möglich <i>*factor de gran riesgo</i>	die Elemente können durch Modifikatoren erweitert werden <i>el coche moderno del actor / el coche del actor griego / el coche moderno del actor griego</i>
die ganze Einheit hat ein Genus <i>el mecanismo de transmisión</i>	beide Teile behalten ihr eigenes Genus <i>el coche de la chica</i>
beim Plural erhält der erste Teil das Pluralmorphem <i>la tasa de mortalidad</i> → <i>las tasas de mortalidad</i>	beide Wörter können in Plural stehen (abhängig von der Bedeutung) <i>el coche de la chica / los coches de la chica / el coche de las chicas / los coches de las chicas</i>
das zweite Wort steht oft im Plural → kann nicht verändert werden <i>comunicación de riesgos</i>	der Plural verweist immer auf Quantität <i>el coche de las chicas</i> → mehr als 1 Mädchen

10. Die Einordnung der Synapsie

Schließlich möchte ich in diesem Kapitel hinterlegen, dass die Synapsie tatsächlich zu den Wortbildungsmethoden gezählt werden kann, es kann aber nicht eindeutig kategorisiert werden, weil es sowohl Merkmale der syntaktischen Einheiten als auch der Wortbildung aufweist. Sie ähnelt den freien syntaktischen Wortgruppen in der Hinsicht, dass die Lexeme, aus denen das Kompositum besteht, keine morphologische Einheit bilden, wie z.B. die Zusammensetzungen im Deutschen oder die als *yuxtaposición* bezeichneten Komposita im Spanischen. Außerdem sind sie formal gesehen präpositionale Konstruktionen, die ebenfalls zu der Ebene der Syntax gehören.

Aus anderen Aspekten weisen sie typische Merkmale auf, die eher für die zusammengesetzten Wörter, also eher für den Bereich der Morphologie typisch sind. Wenn es um das Genus und die Pluralbildung geht, bilden diese Lexeme eine feste Einheit, die das Genus des Determinatums erhält, ähnlich dem Deutschen, und auch das Pluralmorphem wird zu diesem Lexem hinzugefügt. Obwohl diese Ausdrücke eine syntaktische Form haben, können die einzelnen lexikalischen Morpheme nicht willkürlich ausgetauscht oder mit anderen Lexemen ersetzt werden, weil dann ihre lexikalisierte Bedeutung verloren geht.

Ich stimme BERSCHIN / FELIXBERGER / FERNÁNDEZ-SEVILLA also zu, dass Synapsie eine lexikalisierte Konstruktion ist, die zwischen den echten Komposita und den freien Wortgruppen steht. (BERSCHIN / FELIXBERGER / FERNÁNDEZ-SEVILLA 2012, S. 297) Formal gesehen ähneln sie eher den Genitivkonstruktionen, also den freien syntaktischen Einheiten, was aber ihren Wert, ihre Semantik betrifft, gehören sie eher zu den Komposita, also zu den Lexemen. Die folgende Abbildung veranschaulicht, wie diese lexikalisierten Konstruktionen eingeordnet werden könnten.



Kehren wir zur Definition der Wortbildung zurück: Es ist ein Verfahren innerhalb der Morphologie, mit dem neue Lexeme gebildet werden können, damit man die neuen Gegenstände und Erscheinungen der Welt benennen kann. Da Synapsie über eine unveränderliche, lexikalisierte Bedeutung verfügt, die der Definition der Wortbildung entspricht, können wir sagen, dass sie als eine Art der Wortbildungsmethoden betrachtet werden kann. Außerdem entspricht Synapsie der Definition des Kompositums, da die Komposition ein Wortbildungsverfahren ist, wobei mindestens „zwei lexikalische Morpheme miteinander verbunden“ (BUSCH / STENSCHKE 2008, S. 95) werden.

Aus diesen Gründen habe ich die Synapsie bei der Analyse der Korpora den Komposita zugeordnet. Die 37 aufgeführten Beispiele zur Synapsie unterstützen auch die Feststellung, dass diejenigen Komposita, die zusammengeschrieben werden, weniger produktiv sind als die lexikalisierten Konstruktionen, die LANG (1990, S. 91) zu dem erweiterten Kompositumbegriff zuordnete.

11. Schluss

Kehren wir schließlich zu den in der Einleitung gestellten Fragen zurück. In meiner Arbeit untersuchte ich, was Wörter sind, wie sie in die Sprache gelangen, ob der Wortschatz verschiedener Sprachen gleichermaßen erweitert wird und ob einige Methoden in der einen Sprache produktiver sind als in der anderen.

Zuerst haben wir gesehen, dass der Begriff *Wort* in der Alltagssprache zwar leicht definiert werden kann, wissenschaftlich ist es viel komplizierter. Die verschiedenen linguistischen Bereiche definieren den Begriff *Wort* aus ihrem eigenen Aspekt, aber keinem von ihnen ist es gelungen, eine durchwegs richtige Definition zu finden.

Etwas leichter ist es zu bestimmen, wie die Wörter in einer Sprache entstehen können. Im Deutschen und im Spanischen sind die Methoden zur Wortbildung grundsätzlich ähnlich, nach einer ausführlicheren Untersuchung bemerkt man aber, dass diese Verfahren in den zwei Sprachen oft unterschiedlich verwendet werden. Der eine auffällige Unterschied findet man im Bereich der Komposition: Während das Deutsche sehr gerne mit dieser Art von Zusammensetzungen operiert, sind sie im Spanischen weniger produktiv; es bevorzugt eher die lexikalisierten Konstruktionen, z.B. die Synapsie. Andererseits sahen wir, dass die Herkunft einer Sprache in großem Maße beeinflusst, wie die Wörter einer anderen Sprache in der Kopiesprache wahrgenommen werden, ob sie als Fremdwörter oder als Erbwörter gelten, und auch wenn man einen bestimmten Bereich der Sprache – in diesem Fall die Sprache der Wissenschaft – betrachtet, findet man Unterschiede zwischen dem allgemeinen und dem spezifischeren Teil des Wortschatzes. Daneben gibt es aber Methoden, die in beiden Sprachen in ähnlicher Weise verwendet werden wie die Derivation oder die Kurzwortbildung.

Im letzten Teil meiner Arbeit untersuchte ich die Wortbildungsmethode Synapsie, die im Gegensatz zum Deutschen im Spanischen besonders produktiv ist. Die Situation der Synapsie ist ziemlich umstritten, einige Linguisten behaupten, dass sie nicht zu den Wortbildungsmethoden gehört, andere halten sie für komplexe Lexeme, wieder andere für Konstruktionen, die zwischen den echten Komposita und den syntaktischen Konstruktionen stehen. Nach der Darstellung ihrer Merkmale habe ich

die Synapsie mit den Genitivkonstruktionen verglichen, um zu veranschaulichen, dass sie nicht als reine syntaktische Konstruktionen betrachtet werden können. Schließlich begründete ich, warum anhand der dargestellten Kriterien die Synapsie zu den Wortbildungsmethoden gezählt werden kann.

Um allgemeingültigere Aussagen über die verschiedenen Wortbildungsverfahren formulieren zu können, sollten wir mehrere Sprachen in Betracht ziehen. Man könnte z.B. andere indoeuropäische Sprachen untersuchen, die in eine andere Gruppe der Sprachfamilie gehören, aber auch innerhalb einer Gruppe könnte man den gleichen Vergleich durchführen, z.B. zwischen zwei germanischen oder zwei romanischen Sprachen. Man muss sich aber nicht auf die indoeuropäischen Sprachen beschränken: Ein Vergleich der Wortbildung zwei verschiedener Sprachfamilien könnte uns viel über die Natur der Sprachen verraten.

Anhänge

Anhang 1

„DWDS-Themenglossar zur COVID-19-Pandemie“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/themenglossar/Corona> (zuletzt abgerufen am 20.05.2021).

Die Wörter des Korpus DWDS-Themenglossar zur COVID-19-Pandemie

(Stand: 20.05.2021)

absondern	der Babyelefant
die Absonderung	Balkonien
die Abstandsregel	die Basisreproduktionszahl
das Abstrichzentrum	das Beatmungsgerät
das Aerosol	die Beatmungsmaschine
die Alltagsmaske	die Beatmungsmaske
der Aluhut	der Beatmungspatz
die Ansteckungsgefahr	die Beatmungstherapie
der Antikörpertest	die Befehlsmaske
asymptomatisch	der Befehlsmundschutz
die Atemmaske	die Beitragsrückerstattung
die Atemschutzmaske	das Besuchsverbot
die Ausgangsbeschränkung	das Bewegungsdatum
die Ausgangssperre	das Bewegungsprofil
das Ausgangsverbot	das Blutserum
das Ausgehverbot	das Cocooning
die Ausreisesperre	das Containment
das Ausgehverbot	Corona
die Ausreisesperre	das Corona-Abitur
die Ausstiegsstrategie	die Corona-App
das Ausstiegsszenario	die Corona-Pandemie

die Corona-Tracing-App	das Epizentrum
die Corona-Warn-App	evidenzbasiert
der Coronabond	die Existenzangst
die Coronademo	die Exit-Strategie
die Coronaferien (PL)	explosionsartig
coronafrei	die Exponentialfunktion
der Coronaimpfstoff	die Exponentialkurve
das Coronakabinett	exponentiell
die Coronakrise	die Fallzahl
die Coronaparty	der Gabenzaun
der Coronaradweg	das Geisterspiel
der Coronasünder	die Gesichtsmaske
die Coronasünderin	der Gesichtsschutz
coronaviral	das Gesichtsvisier
das / der Coronavirus	das Gesundheitsamt
COVID-19	die Gewebeprobe
das Dashboard	die Grenzkontrolle
die Desinfektion	die Grundvermehrungsrate
das Desinfektionsmittel	der Hamsterkauf
das / der Desinfektionsspray	hamstern
desinfizieren	das Handdesinfektionsmittel
durchimpfen	die Händedesinfektion
das Durchschnittsabitur	die Handhygiene
die Durchseuchung	das Handytracking
der Einmalhandschuh	der Hausstand
die Einreisesperre	die Herdenimmunität
der Einreisestopp	hochfahren
das Einreiseverbot	das Homeoffice
der Einweghandschuh	das Homeschooling
die Epidemie	der Hotspot
der Epidemiologe	die Hustenetikette
die Epidemiologie	die Hygiene
die Epidemiologin	die Hygienedemo

die Hygienemaßnahme
die Immunantwort
das Immunglobulin
die Immunsuffizienz
immunisieren
die Immunisierung
die Immunität
die Immunreaktion
die Immunschwäche
der Impfausweis
die Impfbereitschaft
das Impfbuch
die Impfdosis
der Impfgegner
die Impfgegnerin
die Impfgerechtigkeit
die Impfkampagne
die Impfmüdigkeit
der Impfpass
die Impfpflicht
die Impfquote
das Impferserum
der Impfskeptiker
die Impfskeptikerin
der Impfstoff
der Impfstoffnationalismus
die Impfung
impfwillig
die Impfwilligkeit
das Impfzentrum
der Infektiologe
die Infektiologie
die Infektiologin

das Infektionsgeschehen
die Infektionskette
die Infektionsrate
die Infektionswelle
die Influenza
die Inkubationszeit
das Intensivbett
die Intensivpflege
die Intensivpflegestation
der Intensivplatz
die Intubation
die Inzidenz
der Katastrophenfall
die Kindergartenschließung
die Kita-Schließung
der Kontakt
die Kontaktbeschränkung
die Kontaktsperre
das Kontaktverbot
die Kontamination
das Krisenkabinett
das Krisenmanagement
der Krisenmanager
die Krisenmanagerin
der Kurseinbruch
die Kurzarbeit
der Kurzarbeiter
die Kurzarbeiterin
der Laborarzt
die Laborärztin
der Lagerkoller
die Letalität
der Lieferengpass

der Lockdown
die Lockerung
die Lügenpresse
der Maskenmuffel
die Maskenpflicht
der Massentest
die Mitigation
die Mobilarbeit
die Mortalität
die Mortalitätsrate
der Mund-Nasen-Schutz
der Mundschutz
der Mutant
die Mutante
die Mutation
mutieren
die Nettofortproduktionszahl
die Neuinfektion
der Neustart
die Niesetikette
der Niesschutz
die Notbetreuung
der Notbetrieb
der Notfallpatient
die Notfallpatientin
die Notoperation
das Notprogramm
null
das Onlineshopping
die OP-Maske
die Pandemie
der Pandemieplan
die PCR
die PCR-Methode
der PCR-Test
die Personaldecke
das Pharmaunternehmen
die Polymerasekettenreaktion
der Pop-up-Radweg
die Prävalenz
die Präventionsmaßnahmen
das Präventionsparadox
der Produktionseinbruch
die Quarantäne
die Quarantänestation
der Querdenker
die R-Zahl
das R_0
der R_0 -Wert
die Reisewarnung
die Reproduktionsrate
die Reproduktionszahl
resilient
die Resilienz
die Risikobewertung
das Risikogebiet
die Risikogruppe
die Rückholaktion
das SARS-CoV-2
die Sauerstoffbrille
die Schmierinfektion
die Schulöffnung
die Schulschließung
die Schutzausrüstung
die Schutzkleidung
das Screening

die Selbstisolierung	verimpfen
die Selbstquarantäne	der Verschwörungstheoretiker
der / die Selbstständige	die Verschwörungstheoretikerin
der Shutdown	der Versorgungsengpass
der Sicherheitsabstand	das Vial
das Social Distancing	die Videoschalte
der / die Soloselbstständige	viral
der Spendenzaun	das Virion
der Spritzschutz	der Virologe
der Spuckschutz	die Virologie
die Spuckschutztrennscheibe	die Virologin
die Spuckschutzwand	das / der Virus
die Spuckwand	der Virusinfekt
die Sterberate	die Virusinfektion
das Sterberisiko	das Viruzid
die Sterblichkeitsrate	viruzid
der Superspreader	die / der Vorerkrankte
die Superspreaderin	die Vorerkrankung
systemkritisch	vulnerabel
systemrelevant	die Vulnerabilität
die Telearbeit	das Webinar
die Teleheimarbeit	die Wiedereröffnung
die Todesrate	der Zivilschutz
die Tracking-App	die Zoonose
die Triage	
trigieren	
die Tröpfcheninfektion	
die Übersterblichkeit	
der Übertragungsweg	
das Vakzin	
die Vakzine	
der Verbreitungsweg	
der Verdachtsfall	

Anhang 2

NAMIHIRA-GUERRERO, Delia / NAMIHIRA-GUERRERO, Rosalba / GALLARDO-NAMIHIRA, H. / MENESES-NAMIHIRA, Deni: Glosario epidemiológico 2020 para entender la pandemia COVID-19. https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/05/Glosario_Epidemiologico_90520.pdf (zuletzt abgerufen am 21.04.2022).

Wörter des Korpus *Glosario epidemiológico 2020 para entender la pandemia COVID-19*

(Fett markiert stehen die Beispiele für Synapsie.)

ADN o ácido desoxirribonucleico

Agente etiológico

Agente infeccioso

Aislamiento

Al azar

Anticuerpo o inmunoglobulina

Antígeno

Aplanamiento de la curva

Aplanar la curva

ARN o ácido ribonucleico

Asociación casual

Asociación epidemiológica

Asociación estadística

Atención ambulatoria

Autoaislamiento

Bioética

Brote

Cadena de infección

canal endémico

Carga de la enfermedad

Carga viral

Caso
Caso confirmado
Caso descartado
Caso importado
Caso índice
Caso probable
Casos acumulados
Casos sospechosos
Causa específica
Cenaprece
Cerco sanitario
CDC
Cobertura
Cociente
COFEPRIS
Comité Nacional para la Vigilancia Epidemiológica
Comunicación de riesgos
Consejo de Salubridad General
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT
Contagio
Contención
Control epidemiológico
Coronavirus
COViD-19
Cuarentena
Curva de contagio
Curva epidémica
Daño de la salud
Defunción
Dispersión de la enfermedad
Distanciamiento social
Distribución de frecuencias
Distribución porcentual

Distribución de frecuencia acumulada
Duración de la infectividad
Efectividad
Efecto
Efectos colaterales
Eficacia
Emergencia
Emergencia global
Encuesta
Endemia
Enfermedad
Enfermedad crónica
Enfermedad emergente
Enfermedad infecciosa
Enfermedad reemergente
Enfermedad transmisible
Ensayo clínico controlado (ECC)
Epidemia
Epidemiología
Equipo de protección especial
Especificidad
Estadísticas demográficas
Estadísticas vitales
Estandarización
Estigma social
Estrategia
Estratificación
Estudio de caso
Estudio de casos y controles
Estudio de cohorte
Evidencia científica
Experimento
Experimentos naturales

Exponencial
Exposición
Factor de expansión
Factor de riesgo
Fases o niveles de alerta de la pandemia
Fases de la pandemia
Fomite
Frecuencia
Fuente de contagio
Fuente de infección
Fuerza de infección
Gel desinfectante
Genoma viral
Gráfica
Grupo control
Guías de práctica clínica (GPC)
Hecho vital
Hipótesis
Hisopado nasofaríngeo (swabs)
Histograma
Hospedero o huésped
Incidencia acumulada
Incidencia o Tasa de incidencia
Indicador
Indicadores de salud
Índice de positividad
InDRE
Infección
Infectado (hospedero o huésped)
Infectividad
Infodemia
Información epidemiológica
Inmune

Inmunidad

INSABI

INSP

Investigación epidemiológica

Jurisdicción sanitaria

Letalidad

Magnitud de propagación

Mascarilla N95

Mecanismo o formas de transmisión

Media o promedio

Mediana

Medicina preventiva

Medidas de impacto potencial

Medidas de mitigación

Medidas de seguridad sanitaria

MERS (Middle East Respiratory Syndrome)

Método científico

Método epidemiológico

Modelo de predicción

Modelo matemático

Modelo o vigilancia Centinela

Monitoreo integrado de COVID-19

Morbilidad

Muestra

Muestreo estadístico

Neumonía

Neumonía atípica

Nivel de atención

NORMA OFICIAL MEXICANA NOM-017-SSA2-1994 PARA
LA VIGILANCIA EPIDEMIOLÓGICA

Notificación

OMS

Paciente

Pandemia
Patogenicidad
Patrón de enfermedad
PCR
Periodo de intubación
Periodo de latencia
Periodo post-pandémico
Persona en riesgo
Pirámide poblacional
Población
Población de referencia
Política pública
Porcentaje
Portador activo
Portador crónico
Portador u hospedero asintomático
Posible nueva ola
Prevalencia
Primer nivel de atención
Proporción
Protocolo
Protocolo científico
Prueba serológica indirecta (rápida)
Rango
Razón
Razón de probabilidades (Odds Ratio)
Reacción en cadena de la polimerasa
Recuperado
Red IRAG (Infección Respiratoria Aguda Grave)
Reemergencia
Resguardo domiciliario corresponsable
Revisión sistemática o metanálisis
RHOVE

Riesgo
Riesgo atribuible
Riesgo relativo
RNLSP
R0
Salud
Salud Pública
Sana distancia
Sanitización
SARS-Cov-2
Secuelas
Secretaría de Salud (Salud)
SEED
Segundo nivel de atención
Seguridad
Semana epidemiológica
Sensibilidad
Signos
Síndrome
Síntomas
Sistema de Salud
Sistema de Vigilancia Epidemiológica Centinela
Sistema Nacional de Salud
Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (SINAVE)
SISVER
Sociomedicina
SUAVE
SUIVE
Susana Distancia
Susceptible
Táctica
Tasa
Tasa de ataque

Tasa de ataque secundaria
Tasa de incidencia
Tasa de morbilidad
Tasa de mortalidad
Tendencia
Terapia Intensiva o Cuidados Críticos
Tercer nivel de atención
Transmisión
Transmisión activa
Transmisión comunitaria
Transmisión en conglomerado
Triaje
Unidad Centinela o Unidad Monitora de Enfermedad Respiratoria (UMERSS)
Unidades de primer nivel de atención
Unidad médica o **Unidad de salud**
Variable

Literaturverzeichnis

- BÄR, Joachen A. (Hg.) (2019): Deutsch und Vordeutsch – sprachhistorische Daten und Fakten. In: Handbuch Sprache in der Geschichte. S. 105-132.
- BERSCHIN, Helmut / FERNÁNDEZ-SEVILLA, Julio / FELIXBERGER, Josef (2012): Die spanische Sprache. Verbreitung. Geschichte. Struktur. 4., überarbeitete Auflage. Hildesheim / Zürich / New York: Georg Olms Verlag.
- BOOJI, Geert E / LEHMANN, Christian / MUGDAN, Joachim (2000): Morphologie / Morphology. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton.
- BOOJI, Geert E. / LEHMANN, Christian / MUGDAN, Joachim / SKOPETEAS, Stavros (2004): Morphologie / Morphology. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton.
- BUSCH, Albert / STENSCHKE, Olivier (2008): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Die Rückbildung. In: IDS grammis. Grammatisches Informationssystem. Leibnitz-Institut für Deutsche Sprache. <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/638>. (zuletzt abgerufen am 22.11.2022).
- DOMÍNQUEZ VÁZQUEZ, Maria José (2008): Textsorten und Wortbildung im Vergleich: spanische und deutsche Packungsbeilagen. In: EICHINGER, L. M. / MELISS, M. / DOMÍNQUEZ VÁZQUEZ, M. J. (Hrsg.) (2008): Wortbildung heute: Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 105-129.
- DONALIES, Elke (2011): Basiswissen. Deutsche Wortbildung. Zweite, überarbeitete Auflage. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.

- DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch (2019): Duden – Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 9. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- „DWDS-Themenglossar zur COVID-19-Pandemie“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/themenglossar/Corona> (zuletzt abgerufen am 20.05.2021).
- EICHINGER, Ludwig M. (2007): So viele Wörter. Was neue Wörter über die deutsche Sprache aussagen. In: Földes, Csaba (Hg.) (2007): *Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis*. S. 27-43.
- EZQUERRA, Manuel Alvar (2006): *La formación de palabras en español*. Madrid: ARCO / LIBROS, S.L.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2007): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual. II Morfología y sintaxis*. Madrid: ARCO / LIBROS.
- GRAEFEN, Gabriele / LIEDKE, Martina (2012): *Germanistische Sprachwissenschaft: Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. 2., überarbeitete Auflage*. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.
- GSTREIN, Silvia (2000): *Moderne spanische Sprachpflege – Neueste Entwicklungstendenzen der spanischen Wortbildung*. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck. Innsbruck.
- HARM, Volker (2015): *Einführung in die Lexikologie*. Darmstadt: WBG.
- HOLMLID, Julia (2014): *Los préstamos léxicos en el español peninsular. Un estudio de los préstamos léxicos en la prensa periódica en el año 2012*. Göteborgs Universitet – Inst. för språk och litteraturer.
- KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth / RADA, Roberta V. / BERNÁTH, Csilla (2006): *Aspekte des deutschen Wortschatzes*. Ausgewählte

- Fragen zu Wortschatz und Stil. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Iva (2002): Zu stilistischen Funktionen der englischen Entlehnungen im Deutschen. In: Brüner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. Heft 16. S. 95-104.
- KUHLMANN, Peter (2010): Der lateinische Einfluss auf Lexik, Morphologie und Syntax des Deutschen – ein Überblick. Vortrag auf dem DAV-Bundeskongress in Göttingen 2008. In: Forum Classicum. Heft 3. S. 218-226.
- LANG, Mervin F. (1990): Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MATULOVÁ, Monika (2010): Entlehnungsarten aus dem Englischen anhand von Beispielen aus dem Nachrichtenmagazin 'News'. <https://docplayer.org/199583678-Entlehnungsarten-aus-dem-englischen-anhand-von-beispielen-aus-dem-nachrichtenmagazin-news.html> (zuletzt abgerufen am 20.05.2021).
- „Motion“ In: Duden. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Motion> (zuletzt abgerufen am 13.04.2022).
- NAMIHIRA-GUERRERO, Delia / NAMIHIRA-GUERRERO, Rosalba / GALLARDO-NAMIHIRA, H. / MENESES-NAMIHIRA, Deni: Glosario epidemiológico 2020 para entender la pandemia COVID-19. In: https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/05/Glosario_Epidemiologico_90520.pdf (zuletzt abgerufen am 21.04.2022).
- NÉMETH, Lili (2022): So entstehen Wörter – Eine Komparation des Deutschen und des Spanischen. Universität Szeged.
- Nomen mit zwei Artikeln – schwankender Artikelgebrauch. In: Deutsche Grammatik 2.0. Grammatik einfach einfacher. <https://deutschegrammatik20.de/das-substantiv-nomen/numerus-singular-plural/nomen-mit-zwei-artikeln-schwankender-artikelgebrauch/> (zuletzt abgerufen am 13.04.2022).

- PENA, Jesús (2000): Formación de palabras. In: M. Alvar López (Hg.): *Introducción a la Lingüística española*. Barcelona: Ariel. S. 236-240.
- PRAEFORT, Veronika (2019): *Práctica Gramatical Española. Teoría y ejercicios recopilados y elaborados por Veronika Praefort*. Szeged: JATE Press.
- Real Academia Española (2010): *Nueva Gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española*. 23. Aufl. Barcelona: Espasa Verlag.
- SCHEIBL, György (2006a): *Zwei Senatoren bestechen drei Vestalinnen. Nominalphrasen mit Numeralien und die referenziell-strukturelle Ambiguität im Deutschen (= Philosophiae doctores 51)*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/303/> (zuletzt abgerufen am 09.02.2024)
- SCHEIBL, György (2006b): *Aktiv, Passiv, Antipassiv. Argumentale Reorganisation im Deutschen*. In: *Deutsche Sprache* 4/2006, S. 354–382.
- SCHEIBL, György (2010): *Gemerus. Eine kategorien-komparative Studie des deutschen Genus- und Numerussystems*. In: *Deutsche Sprache* 3/2010, S. 234–256.
- SCHLAEFER, Michael (2009): *Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*. 2., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- SCHMID, Hans Ulrich (2017): *Einführung in die deutsche Sprachgeschichte*. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- SCHWEICKARD, W. (1991): *Anglizismen im Spanischen / Anglicisms in Spanish*. In: *Terminologie et traduction*. Heft 1. S. 75-86.

SECO, Manuel (1989): Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua. 2ª edición, revisada y aumentada. Madrid: Espasa Calpe.

VARELA ORTEGA, Soledad (2018): Morfología léxica: La formación de palabras. Versión corregida y aumentada. Madrid: Gredos.

FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Gamification, Motivation und Fremdsprachenlernen

<https://doi.org/10.14232/usz.agi.2024.4.7>

BETREUERIN: DR. JUDIT SZABÓ

1. Einführung

Wenn man an den Schulalltag denkt, fallen einem oft besonders demotivierende und eintönige Unterrichtsstunden ein. Das ist heute nicht anders und ein häufiges Problem der Schüler und Schülerinnen aktuell. Sie sind Mitglieder der Generation Z und gehören bereits zu der Gruppe, die von Marc Prensky (2001) als Digital Natives genannt wird. Die Bezeichnung bezieht sich auf diejenigen jungen Menschen, die so aufgewachsen sind, dass die digitale Technologie in ihrer Umgebung immer präsent war. Eine Reihe von Studien befassen sich mit der Frage, wie lange sich die Mitglieder der Generation Z ausdauernd auf eine bestimmte Aufgabe konzentrieren können, und die Untersuchungen zeigen, dass sich diese Zeitspanne deutlich verringerte.

In einer Studie von Bobbi Shatto und Kelly Erwin (2016) beträgt die durchschnittliche Konzentrationsdauer im Kreise der Generation Z acht Sekunden und ist damit um vier Sekunden kürzer als bei der Generation der Millennials. Dieses Ergebnis ist auf jeden Fall bedenklich, denn aufgrund einer früheren Studie kann man auch davon ausgehen, dass Lehrkräfte etwa acht Sekunden Zeit dafür haben, die Aufmerksamkeit der Lernenden dieser Generation zu gewinnen und zu halten. Das ist eine große Herausforderung für eine Lehrkraft in einer durchschnittlich 45-minütigen

Unterrichtsstunde (Csikósne Maczó 2019). Ein Grund für den Rückgang der Aufmerksamkeitsdauer und für die Tatsache, dass Lernende sekundenschnell entscheiden, ob sie sich für etwas interessieren, liegt an der veränderten Mediennutzung, dass die meisten Menschen heute in jeder Situation ein Smartphone bei sich haben, ständig neue Benachrichtigungen erhalten, Musik verschiedener Richtungen hören, sich ständig wechselnde Bilder und Szenen anschauen, sehr fesselnde und spannende Spiele spielen usw. Diese Fülle an Reizen sorgt für eine schnelle Ablenkung und führt in vielen Fällen zu einem Bedürfnis, sich permanent in einer medialen Umgebung aufhalten zu wollen. Einer Umfrage zufolge sind Videospiele selbst von enormer Bedeutung: 52 % der Jugendlichen dieser Gruppe verbringen mindestens eine Stunde pro Tag mit Spielen (Jenkins 2016). Lehrende, Eltern oder beides müssen einfallsreich und kreativ sein, um die Aufmerksamkeit der Kinder aufrechtzuerhalten und mit dem Lerntempo Schritt zu halten. Über all diese Sachen in einem Klassenzimmer Herr zu werden, ist eine ziemliche Herausforderung, da Lehrende jeden Tag viele Aufgaben und Lernaktivitäten bieten müssen, die sowohl den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen als auch dem Lehrplan entsprechen müssen.

Besonders schwierig wird die Situation dadurch, dass einige Fächer im Allgemeinen eintönig und für viele Schüler und Schülerinnen (nach eigener Aussage) nutzlos empfunden werden. Englisch und Deutsch hingegen spielen jedoch auch in der modernen Welt nach wie vor und in zunehmendem Maße eine Schlüsselrolle. Die Sprachlehrer sollten sich daher um einen gut strukturierten und motivierenden Unterricht bemühen, denn Sprachkenntnisse sind für junge Arbeitssuchenden heutzutage unerlässlich, um einen prestigeträchtigen Arbeitsplatz zu finden. Der vorliegende Beitrag soll Lehrenden helfen und ihnen Ratschläge geben, wie sie ihre Schüler und Schülerinnen effektiv motivieren können, um den heutigen Anforderungen gerecht zu werden. Nach einer Einführung in die Natur und das Konzept der Motivation werde

ich mich hauptsächlich auf das Phänomen der Gamifizierung konzentrieren, dass die Verwendung von Spielelementen in einer nicht gamifizierten Umgebung bezeichnet (Deterding et al. 2011). Diese Methode kann, wie gezeigt werden soll, die Motivation der Lernenden nachweislich fördern.

Wie aktuell über Gamification in den Medien berichtet wird, hört sich großartig an, aber es ist wichtig zu überlegen, ob es doch Aspekte gibt, die Zweifel an der allgemeinen Anwendung des Konzepts aufkommen lassen. Im ersten Anlauf stelle ich die Hypothese auf, dass es für die Aktivierung der Schüler und Schülerinnen eine gute Lösung sein kann, den Lernenden möglichst viel Anreize zu bieten, wobei auch der Umstand bedacht werden soll, dass diese reizerfüllten Aktivitäten im späteren Leben und in der Arbeitswelt eventuell eine kontraproduktive Wirkung entfalten. Aus diesem Grund kann man davon ausgehen, dass junge Menschen auch die Fähigkeit besitzen müssen, sich über einen längeren Zeitraum auf eine bestimmte Tätigkeit zu konzentrieren, selbst wenn diese nicht in einem spielerischen Kontext stattfindet. Darüber hinaus lässt sich noch feststellen, dass unser Wissen über Gamification im Bereich des Sprachenlernens eher spärlich ist, da die meisten Studien in IT-Klassenräumen durchgeführt wurden. Im Folgenden werde ich vor allem jene Ergebnisse hervorheben, die sich als anwendbar auf den Sprachunterricht erweisen.

Die Fragen, die ich stelle, beziehen sich daher hauptsächlich auf den Sprachunterricht: Ist Gamification wirklich ein großartiges Werkzeug, um die Motivation der Lernenden zu steigern? Können wir dadurch positive Effekte erzielen, ohne die Lernenden besonders an die Fülle der Reize zu gewöhnen – in der Annahme, dass dies später möglicherweise nachteilig sein könnte? Gibt es negative Aspekte des Gamification-Ansatzes? Welche Gamification-Elemente sollten im Sprachunterricht eingesetzt werden und wie lässt sich der Sprachunterricht von anderen Schulfächern in didaktischer Hinsicht unterscheiden?

2. Über den Begriff der Motivation

Zur Klärung des Begriffs stellen Patrick Buckley und Elaine Doyle (2016, S. 1164) Folgendes fest: „[M]otivation is a theoretical construct used to explain the initiation, direction, intensity, persistence and quality of behaviour.“ Vereinfacht ausgedrückt ist Motivation die Kraft, die uns mit einem bestimmten Maß an Energieaufwand dazu bringt, etwas zu tun oder nicht zu tun. Um erfolgreich zu sein, brauchen wir im erheblichen Maße Motivation, aber die Art der Motivation ist auch ein wichtiger Aspekt. Laut der Studie von Zoltán Dörnyei und Ema Ushioda (2010) kann man zwischen zwei Arten von Motivation unterscheiden, nämlich der extrinsischen und der intrinsischen. Die erste bezieht sich darauf, dass man etwas (nicht) tut, um eine Belohnung zu erhalten oder um eine mögliche Bestrafung zu vermeiden. Zum Beispiel kann es im Klassenzimmer vorkommen, dass jemand nur deshalb fleißig ist, um gute Noten zu bekommen oder um zu Hause nicht von den Eltern gescholten zu werden. Oder beim Sprachenlernen kann geschehen, dass jemand eine bestimmte Sprache lernt, weil die Familie es von ihm erwartet oder weil er sich für einen bestimmten Job bewerben will – aber man könnte eigentlich noch viele weitere Faktoren erwähnen. Das Problem bei dieser Art von Motivation ist, dass es nicht darum geht, dass man sich für ein bestimmtes Thema oder eine Sache interessiert, sondern eher darum, dass man es als eine Pflicht sieht, die erfüllt werden muss. Es ist offensichtlich, dass diese Mentalität langfristig weder sinnvoll noch nachhaltig ist, da es schnell demotivierend wirken kann, wenn jemand etwas nur deshalb tut, weil er dazu gezwungen ist oder weil er unter ständigem Druck seiner äußeren Umgebung steht.

Die intrinsische Motivation unterscheidet sich grundsätzlich von der vorhergenannten Art: „[It] deals with behaviour performed for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction, such as the joys of doing a particular activity or satisfying

one's curiosity" (Dörnyei und Ushioda 2010, S. 23). Mit anderen Worten: Die Lernenden haben das Bedürfnis, etwas zu tun (in diesem Fall eine Sprache zu lernen) und sind zufrieden, weil der (Lern-)Prozess ihnen Freude bereitet. Dies zeigt deutlich, dass die Lehrenden nach der Förderung dieser Motivationsart streben sollten. Sie wollen die Lernenden ermutigen, sich in das, was sie tun, zu vertiefen, und ihnen Materialien und zusätzliche Werkzeuge zur Verfügung stellen, die für ihre Lebensführung relevant und nützlich sind. Auf diese Weise können sich die Lernenden schnell für die Kultur und die Muttersprachler interessieren und, anders als bei der ersten Art, auch große Freude am Sprachlernen finden.

Mit der intrinsischen Motivation verbunden sind das so genannte Flow-Erlebnis und die emergente Motivation, deren Theorie auf die Überlegungen von Mihály Csíkszentmihályi zurückgeht. Der Begriff Flow bezieht sich auf den Zustand, in dem jemand so sehr in eine Tätigkeit vertieft ist, dass er diese spontan und als eine „perfekte Erfahrung“ wahrnimmt, da er die Aufgabe bereits mit einer natürlichen Leichtigkeit ausführt (Csíkszentmihályi 2001). Um einen Flow zu erleben, müssen neun Bedingungen erfüllt werden (Csíkszentmihályi 1975), die von Tamás Mózes et al. (2012, S. 61) wie folgt zusammengefasst werden:

1. eine Anstrengungen erfordernde Aufgabe,
2. intensive und konzentrierte Aufmerksamkeit,
3. die Verschmelzung des Bewusstseins mit der Aktivität,
4. klare und eindeutige Ziele,
5. ständiges Feedback,
6. Kontrollgefühl über die bezügliche Tätigkeit,
7. das Verblässen des Selbstbewusstseins,
8. die Veränderung der Zeitwahrnehmung
9. das Erlebnis von Autotelismus.

Wie das letzte Element andeutet, ist es wichtig zu betonen, dass das Flow-Erlebnis ziemlich autotelisch ist, d.h. die Tätigkeit wird

aus reinem Vergnügen ausgeführt, wie es bei der intrinsischen Motivation der Fall ist. Bei der emergenten Motivation geht es jedoch um mehr: diese liefert eine Erklärung dafür, warum man eine bestimmte Handlung bis zu dem Augenblick fortsetzt, bis man den Flow-Zustand erreicht (Csíkszentmihályi 2010). Die Erklärung ist, dass das Motivationsniveau des Akteurs durch das kontinuierliche Moment-zu-Moment-Feedback stark beeinflusst wird. Mehrere frühere Studien (Csíkszentmihályi und Nakamura 1999) haben gezeigt, dass die auf den ersten Blick langweilig scheinenden Tätigkeiten interessant werden können, wenn man ihr Potenzial entdeckt und dieses ausnutzt. Im Folgenden wird erörtert, welche Komponenten des Flow-Erlebnisses die wichtigsten sind und wie sie auf Gamification bezogen werden können.

3. Fremdsprachenlernen

Viele Forscher und Forscherinnen beschäftigen sich mit dem Lernen und Lehren von Fremdsprachen, insbesondere in den Bereichen der angewandten Linguistik und der Fachdidaktik. Es gibt viele verschiedene Theorien darüber, wie man Sprachen erlernt, aber selbst heute gibt es noch kein vollständiges Einverständnis zu diesem Thema.

Noam Chomsky, ein populärer – und revolutionärer – Linguist des 20. Jahrhunderts, stellte die Hypothese auf, dass unser Gehirn einen Bereich hat, der für das Sprachenlernen verantwortlich ist. Laut Chomsky (2006) verfügen die Menschen über eine universelle Grammatik, die bestimmte sprachliche Strukturen umfasst. Die Sprecher lernen eine bestimmte Sprache, angefangen bei ihrer Muttersprache, durch die Variation dieser Strukturen und mithilfe ihrer Umgebung. Kritiker der universellen Grammatik – und später auch Chomsky – erkannten die Unvollständigkeiten dieser

Theorie und es wurden komplexere Modelle des Spracherwerbsprozesses entwickelt. Bei diesen wurde auch berücksichtigt, dass die Sprache selbst viel mehr als ein modulares System ist, da sie nicht nur formal ist, sondern auch verschiedene kognitive, soziale und interaktionelle Aspekte aufweist (Myles 2013). Dies wird auch von den Sprechakttheoretikern betont, denen zufolge die Sprache in Form von Handlungen und Aktivitäten existiert. Sprachliche Äußerungen sind immer auf ein kommunikatives Ziel gerichtet und erzeugen aufgrund ihrer Natur als Handlungen eine Bedeutung, die durch kommunikative Situationen beeinflusst wird. Eine Sprache kann nur durch Sprachgebrauch erworben werden, wobei die Sprecher die Regeln und Elemente einer Sprache erwerben, um in bestimmten Situationen die richtigen Wörter und korrekten Ausdrücke verwenden zu können (Searle 2009).

Dieser Ansatz spiegelt sich auch in den meistverbreiteten Praktiken des Fremdsprachenunterrichts wider. Heute liegt der Schwerpunkt des Sprachunterrichts eher auf Interaktion und anwendungsbasiertem Sprachenlernen, beziehungsweise auf Kommunikation. Dieser Ansatz – laut der Studie von Rosamond Mitchell (1993) – wird Michael Halliday und Dell Hymes zugeschrieben. Halliday untersuchte, wie Sprachfunktionen durch die Grammatik ausgedrückt werden, und Hymes beschäftigte sich mit der kommunikativen Kompetenz statt der sprachlichen Kompetenz. Hier ging es nicht nur um sprachliche Korrektheit, sondern um die Fähigkeit, die eigenen kommunikativen Ziele erfolgreich zu erreichen und das, was man sagen will, effektiv zu vermitteln. Die kommunikative Kompetenz wurde auch als ein geeignetes Mittel für den sprachlichen Erfolg angesehen, da sie im Gegensatz zur sprachlichen Kompetenz mehrere Faktoren berücksichtigt.

Ich glaube, dass Gamifications-Lernkonzepte zum kommunikativen Ansatz angepasst werden können, da Spiele von Natur aus motivierend und interaktiv sind. Damit die Schüler und Schülerinnen aktiv an den Aktivitäten im Klassenzimmer teilnehmen,

müssen sie motiviert und selbstbewusst sein. Es ist jedoch häufig der Fall, dass junge Lernende, gerade in der Schule, Angst haben, Fehler zu machen und sich nicht trauen, vor den Klassenkameraden zu sprechen (Young 1990). Fehler sind aber ein natürlicher Teil des Sprachenlernens, und gerade durch das Erkennen von Fehlern kann man Fortschritte machen. Die vertraute Umgebung kann den Lernenden sogar helfen, ihre Ängste zu überwinden und sich leichter an Sprech- oder Textproduktionsaufgaben zu beteiligen, die im Rahmen des kommunikativen Sprachunterrichts als wichtig erachtet werden. Im Folgenden werde ich unter anderem näher erläutern, wie Gamification im Unterricht mit Fehlern umgeht und welche Auswirkungen sie auf den Leistungsdruck der Schüler und Schülerinnen haben kann.

4. Gamification oder Gamifizierung

Bisher wurde erörtert, dass die intrinsische Motivation eine wichtige Rolle beim Lernen spielt. Man kann sich daher fragen, wie man das Lernen/Lehren interessanter gestalten kann und wie diese Art von Motivation bei den Lernenden entwickelt werden könnte. Frühere Studien (z.B. Buckley und Doyle 2016; Figueroa 2015; Rego 2015) haben gezeigt, dass Gamification ein großartiges Werkzeug für Lehrende sein kann. Der Begriff wurde erstmals im Jahr 2002 von einem britischen Spieleentwickler, Nick Pelling, verwendet, und sein Bekanntwerden geht auf das Jahr 2011 zurück (Fromann 2017, S. 105). Wie schon erwähnt, bezieht sich Gamification genau genommen auf die Aktivierung eines Spielgefühls in einer im Wesentlichen nicht spielerischen Umgebung, damit die Teilnehmer sich wohl fühlen (Deterding et al. 2011). Wie Karl M. Kapp (2012, S. 10) feststellt, ist Gamification die kombinierte Nutzung von spielbasierten Mechanismen, Ästhetik und Denken mit

dem Ziel, die Lerneffizienz und die Problemlösungsfähigkeit zu fördern. Die Erfahrung zeigt, dass es schwierig ist, die Aufmerksamkeit junger Menschen über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten, und da technologische Hilfsmittel und Videospiele immer beliebter werden, wird die Hypothese aufgestellt, dass der Einsatz von Gamification dazu beitragen kann, die Motivation der Lernenden zu steigern.

Es ist jedoch auch wichtig hervorzuheben, dass Gamifikationskonzepte nicht unbedingt daran orientiert sind, dass konkrete Spiele im Klassenzimmer eingesetzt werden. In Wirklichkeit braucht man in vielen Fällen überhaupt keine Technologie einzusetzen, was ein großer Vorteil ist, da die Klassenzimmer in vielen Teilen der Welt noch nicht für diesen Zweck ausgestattet sind. Das Prinzip der Gamification besteht vielmehr darin, typische Spielelemente und -muster in alltägliche Lernsituationen und Aufgaben zu integrieren (Buckley und Doyle 2016, S. 1163). Dazu können unter anderem verschiedene Ziele, Belohnungssysteme (z. B. Preise und Abzeichen), spezifische Regeln, Schritte, Missionen, Herausforderungen, Punkte, Avatare oder Ranglisten gehören (z.B. Figueroa 2015; Sailer 2016).

Bunchball (2010) hat in hervorragender Weise zwischen Spielmechanik und Spieldynamik und deren primären Beziehungen unterschieden. Zur Mechanik gehören die verschiedenen Handlungen, Verhaltensweisen und Kontrollmechanismen, die zur Gamifizierung einer bestimmten Aufgabe verwendet werden, also die Aspekte, die zusammengenommen ein überzeugendes Benutzererlebnis schaffen. Die Dynamik bezieht sich auf die Wünsche und Ziele der Teilnehmer und die treibenden innerlichen Kräfte, wie sie in **Tabelle 1** dargestellt werden.

Spielmechanik	Spieldynamik
Punkte	Streben nach guter Leistung
Stufen (Levels)	Feedback aktuellen Wissensstands
Herausforderungen	Erreichte Ergebnisse
Virtuelle Güter und Räume	Selbstdarstellung
Ranglisten	Wettbewerbe
Geschenke	Altruismus

Tabelle 1: *Primäre Verbindungen zwischen Spielmechanik und Spieldynamik*

Diese Systematisierung zeigt, wie diese Spielelemente mit den Gefühlen und Emotionen der Teilnehmer zusammenhängen und wie ihre Verwendung die Aufmerksamkeit der Lernenden besser erregen und ihre Motivation steigern kann. Bunchball weist auch darauf hin, dass neben den Punkten auch die Verwendung von Stufen oder Herausforderungen im Spiel einen großen Einfluss auf die menschliche Motivation haben kann (Bunchball 2010).

Ein wesentliches Element des Spielens ist, dass Scheitern nicht als das Ende der Aktivität angesehen wird, sondern als eine Chance, von vorne zu beginnen und die eigene Leistung zu verbessern. Die meisten Spiele zwingen die Spieler zu wiederholten Experimenten und damit auch zu wiederholtem Scheitern. Bei einigen Spielen ist es fast unmöglich, erfolgreich zu sein, ohne es immer wieder zu versuchen. Eine Studie von Joey Lee und Jessica Hammer (2011) betont die Tatsache, dass Spiele diese positive Einstellung zum Scheitern bei den Spielern aufrechterhalten, da sie permanent ein Feedback darüber erhalten, wo sie stehen, und da sie es immer von Neuem versuchen können. Mit anderen Worten: Die Spieler haben unendliche Möglichkeiten für den Erwerb von Erfolgserlebnissen, und das mit geringem Risiko. Diese Situation ist umgekehrt in Nicht-Spiel-Kontexten, z.B. in Schulen, wo das Risiko relativ hoch ist, da Fehler für Schüler und Schülerinnen oft

negative Konsequenzen haben. Es ist nicht ungewöhnlich, dass sie gescholten oder in eine demütigende Situation gebracht werden, und diese negativen Konsequenzen können leicht zu Demotivation führen, wie die allgemeine Praxiserfahrung zeigt. Dies bestätigt, dass Gamification in schulischen Situationen einen positiven Einfluss auf die Motivation haben kann und die Bereitschaft der Lernenden erhöht, sich am Lernen zu beteiligen.

Wie Don Tapscott (2009) hervorhebt, hat die Generation Z ein starkes Bedürfnis nach Kooperation und ständigem Feedback sowie nach interessanten Themen und Unterhaltung. Gamification kann diese Kriterien sehr gut erfüllen und hat ein großes Potenzial im Bereich des Unterrichtswesens. Um auf die Frage des ständigen Feedbacks zurückzukommen: Die Natur des Sprachenlernens zeigt, dass kontinuierliche Rückmeldungen für den Fortschritt notwendig sind, da die Lernenden aus ihren Fehlern lernen und diese ein natürlicher Bestandteil des Sprachenlernens sind. Um zu vermeiden, dass Fehler demotivierend wirken, lohnt es sich, den Sprachunterricht spielerisch zu gestalten, da die Teilnehmer eines Spiels ihre Fehler nicht als Scheitern betrachten, sondern als eine Gelegenheit, neu anzufangen und sich zu verbessern, wie es bereits festgestellt wurde. Das Hauptziel von Lehrenden ist, den Lernenden diese Tatsachen bewusst zu machen, damit das Sprachlernen für sie Spaß macht.

Es ist wichtig zu beachten, dass man in diesem Zusammenhang nicht über Spiele spricht, die nur zum Vergnügen dienen, sondern in erster Linie über Spiele, die einem pädagogischen Zweck unterstellt werden. Daher ist es auch wichtig zu erwähnen, wie spielbasierte Systeme konkret implementiert werden sollten. Die Studie von Kálmán Abari und Tünde Polonyi (2017) bezieht sich auf die sechs von Dan Hunter und Kevin Werbach (2016) identifizierten Schritte, die in **Tabelle 2** aufgeführt sind. Die Berücksichtigung dieser Schritte ist bei der Gestaltung von gamifizierten Lernprozessen unerlässlich. Ergänzt werden sollten diese Überlegungen

Schritte	Beschreibung
Festlegung der Ziele	Welche Vorteile werden anvisiert, und was ist das Ziel des gamifizierten Systems? Welche Ergebnisse sollen die Lernenden erreichen? In welche Teilziele wird das Hauptziel untergliedert?
Das geplante Verhalten	Welche Erwartungen werden an das Verhalten der Schüler und Schülerinnen gestellt? Wie lassen sich diese messen?
Beschreibung der Spieler	Es ist wichtig, die Zusammensetzung der Klasse, die Persönlichkeit der Lernenden und die individuellen Unterschiede zu berücksichtigen.
Die Aktivitätsprozesse ausarbeiten	Wie sollen die Lernenden motiviert werden und wie wird ihre Aufmerksamkeit aufrechterhalten? In welcher Weise erhalten sie Rückmeldung?
Vergessen wir den Spaß nicht!	Wie bleibt das Spiel unterhaltsam? Wäre das Spiel ohne Belohnungen oder Preise auch genießbar?
Installation richtiger Werkzeuge	Dieser Aspekt ist eher technisch gedacht. Es lohnt sich, sich im Voraus über die Ausstattung des Klassenzimmers zu informieren, den Unterricht und die Aufgaben entsprechend zu gestalten. Die Bestimmung konkreter Plattformen und Applikationen sind auch von großer Bedeutung.

Tabelle 2: Leitfaden zur Anwendung von Gamification

durch den Artikel von Richard Fromann (2012), in dem der Autor drei Schlüsselfaktoren für die Gestaltung hervorhebt. Der erste ist die optimale Belastung, d.h. man sollte versuchen, Lernmaterialien mit einem angemessenen Schwierigkeitsgrad vorzubereiten, da die Schüler und Schülerinnen nur dann Erfolgsergebnisse haben, wenn die zu lösenden Aufgaben weder zu schwierig noch zu leicht sind. Der zweite Aspekt ist die ideale Nivellierung. Darunter versteht man die Art und Weise, wie Belohnungen und Aufgaben in das System integriert und koordiniert werden, um die Motivation der Lernenden zu erhalten. Es geht auch darum, die früher erwähnten Teilziele zu entwickeln und dafür zu sorgen, dass die deren Realisierung angemessen belohnt wird. Schließlich

dürfen wir das ideale Belohnungssystem nicht vergessen, d.h. zu beachten, dass es für jede messbare Leistung eine sofortige positive Rückmeldung gegeben werden soll und dass die Belohnungen proportional zur Leistung angepasst werden.

In mehreren Studien bringt Csíkszentmihályi (z.B. 1975) das Flow-Erlebnis mit Spielen in Verbindung. Von den neun Grundelementen, die zuvor in dieser Hinsicht aufgelistet wurden, wurden in einer späteren Arbeit von Csíkszentmihályi drei als Schlüsselfaktoren hervorgehoben: das Vorhandensein klarer und eindeutiger Ziele, das Gleichgewicht zwischen wahrgenommener Herausforderung und der Fähigkeit der Lernenden sowie das sofortige und permanente Feedback. (Csíkszentmihályi et al. 2005). **Tabelle 3** zeigt, wie diese mit den Grundsätzen der Gamification vereinbar sind. Die Abbildungen weisen darauf hin, dass Gamification tatsächlich motivierend sein kann.

Schlüsselemente des Flow-Erlebnisses	Zusammenhang mit Gamification
Klare und eindeutige Ziele	Eine Voraussetzung für die erfolgreiche Anwendung von Gamification ist die Festlegung spezifischer Ziele und Teilziele.
Gleichgewicht zwischen Herausforderungen und Fähigkeiten (dies umfasst den ersten und sechsten der neun genannten Punkte)	Eine weitere Grundregel der Anwendung von Gamification ist, dass die Lehrenden die Aufgaben individuell an die Lernenden anpassen.
Ständiges Feedback	Eine Besonderheit von Spielen ist das regelmäßig erteilte Feedback zu den Leistungen und Fehlern. Diese zeigen auch, auf welchem Niveau man steht. Bei Gamification kommen diese Aspekte auch vor, deshalb ist dieses Schlüsselement auch in gamifizierten Unterrichtsstunden relevant.

Tabelle 3: Gamification und das Flow-Erlebnis

Gamification kann offensichtlich einen wesentlichen Beitrag zur Steigerung der Motivation der Lernenden und sogar zum Erreichen des Flow-Erlebnisses leisten. Es ist jedoch besonders wichtig zu betonen, dass ein gut geplanter und gestalteter Unterricht unerlässlich ist, um das zu erreichen. Wenn auch nur einer der wichtigsten Faktoren fehlt, kann die Effizienz der Methode stark sinken.

Nicht zuletzt darf die Verbindung zwischen Spielen und Lernen nicht vernachlässigt werden. Laut einer Übersicht von John Kirriemuir und Angela McFarlane (2004) haben sowohl Lehrer als auch Eltern beobachtet, dass sich Spiele positiv auf die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten der Lernenden auswirken können, wie z. B. strategisches Denken, Planung, Kommunikation, Kooperation und Datenmanagement. Die Autoren weisen auch darauf hin, dass die von den Schülern und Schülerinnen bevorzugten Schulaufgaben ein hohes Tempo verlangen, einen hohen Aktivitätsaufwand erfordern und auf Entdeckung ausgerichtet sind. Bei traditionellen Schulaufgaben werden diese Anforderungen nicht immer erfüllt, aber Spiele und gamifizierte Aktivitäten können diese Fertigkeiten trainieren.

5. Methoden

Bisher wurden die Konzepte von Motivation und Gamification diskutiert und ein kurzer Überblick über die Natur des Fremdsprachenlernens gegeben. Dies wird im Folgenden anhand von Beispielen relevanter Studien erläutert, die zeigen, dass Gamification tatsächlich dazu beitragen kann, das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lernenden zu erhalten. Darüber hinaus möchte ich die Schattenseiten des Ansatzes zeigen und der Frage nachgehen, ob diese Methode tatsächlich eine günstige Lösung gegen die

Demotivation sein kann und ob sie sicher und problemlos angewendet werden kann. Das Hauptziel des vorliegenden Beitrags ist, eine so genannte „goldene Mitte“ zwischen den Vor- und Nachteilen der Gamification zu finden, die den motivierenden Charakter der Gamification erschöpft und ihren kontraproduktiven Auswirkungen entgegenwirkt. Ich versuche, die Grenze zu definieren, an der das Spiel in Reizüberschuss zu übergehen droht und die Gamifizierung die (bereits vorhandene) intrinsische Motivation gefährdet.

Was die Methodik meines Beitrags betrifft, wurde eine Reihe von relevanten Studien recherchiert, die die Auswirkungen von Gamification auf die Motivation untersuchen. Meine Analyse basiert auf Forschungsarbeiten in ungarischer und vor allem in englischer Sprache, auf systematischen Fachliteraturübersichten und empirischen Studien. Letztere untersuchten die Funktionsweise von Spielmechaniken durch die Anwendung eigener gamifizierter Systeme bzw. durch konkrete Apps. Ich habe in meiner Recherche mit den folgenden Suchbegriffen gearbeitet: Gamification, Unterricht, Sprachlernen, Sprachunterricht, Motivation, Kritik, Vorteile, Nachteile, Spielsucht. Die durchsuchten Datenbanken waren Google Scholar und ERIC. Obwohl keine spezifische zeitliche Einschränkung vorgenommen wurde, wurden die meisten Untersuchungen in den 2010er Jahren durchgeführt, keine Studie wurde vor diesem Zeitpunkt berücksichtigt. Mein Ziel ist es, die wichtigsten Ergebnisse und Gemeinsamkeiten der Forschung aufzuzeigen. Obwohl der Schwerpunkt des Themas auf dem Sprachenlernen liegt, empfiehlt es sich, auch andere Bereiche und Schulfächer heranzuziehen, die für mich bedeutsam sein können, da viele der Ergebnisse umfassend sind und auch auf das Sprachenlernen zutreffen könnten.

6. Ergebnisse

Bei der Gamification ist wichtig zu betonen, dass es sich um ein recht weit gefasstes Konzept handelt. In vielen Fällen sind die gefundenen Daten schwer zu interpretieren, da es viele Möglichkeiten gibt, ein spielerisches Umfeld zu entwickeln und es im Unterricht anzuwenden. Die Planung und Implementierung ist ebenfalls ein mühsamer Prozess und hängt von den methodischen und fachlichen Fähigkeiten der Lehrkräfte sowie von ihrer Individualität ab. Außerdem wurden die meisten einschlägigen Untersuchungen zu diesem Thema im Informatikunterricht durchgeführt, wo die Lernenden mit dem (virtuellen) Spielen wahrscheinlich vertraut sind, und ihnen der gesamte Ansatz näher liegt. Auf der anderen Seite können Lernende, die in ihrem ganzen Leben mit traditionellen Lehrmethoden gelernt haben, Schwierigkeiten haben, sich mit dem neuen Ansatz vertraut zu machen und sich daran zu gewöhnen (Hung 2017). Die Forschung zeigt, dass die positiven Auswirkungen der Gamifizierung unumstritten sind, aber es gibt auch negative Aspekte, die in späteren Abschnitten im Detail diskutiert werden.

Die empirischen Studien fassen die potenziellen positiven und negativen Auswirkungen von Gamification in verschiedenen Disziplinen auf der Grundlage früherer empirischer Untersuchungen zusammen. Ihre Ergebnisse werden – im Bereich des Offline-Unterrichts – in zwei Tabellen dargestellt: **Anhang 1** enthält Forschungsarbeiten, die über positive Auswirkungen berichten, **Anhang 2** stellt die negativen Auswirkungen dar. Die Zusammenfassung zeigt auch, dass die Nachteile der Gamification relativ wenig erforscht wurden. Eine detailliertere Analyse der beiden Seiten wird in den folgenden Unterabschnitten vorgestellt.

6.1 Die Vorteile der Gamification

In den letzten Jahren hat sich ein Großteil der Gamification-Forschung auf die Teilfrage konzentriert, wie der Fortschritt der Lernenden präsentiert und gemessen wird, was zum Beispiel in Form von Levels, Rankings, Punkten oder sogenannten „Achievements“ (Dicheva et al. 2015; Groening und Binnewies 2019; Ibáñez et al. 2014; Lister 2015; Mekler et al. 2013) erfolgen kann. Christopher Groening und Carmen Binnewies (2019) konzentrieren sich in ihrer Arbeit auf das Konzept des „Achievements“. Der Begriff selbst bezieht sich darauf, dass man sich in einem Spiel ein bestimmtes Ziel festlegt und sofortiges Feedback oder Belohnungen erhält, sobald dieses erreicht ist. Die oben erwähnte Forschung befasst sich mit Motivation und Leistung, und geht der Frage nach, wie die Achievements so effektiv wie möglich eingesetzt werden können. Die Autoren fanden heraus, dass dieses Spielelement eine deutlich positive Wirkung sowohl auf die Motivation als auch auf die Leistung der Lernenden hat. Ihre Ergebnisse zeigen, dass zu viele dieser Elemente unwirksam oder weniger wirksam sind. Diese Studie ist auch deshalb relevant, weil sie die positiven Effekte der Gamification nicht nur im Zusammenhang mit einem konkreten Schulfach untersucht, sondern auch mit allgemeinen Schlussfolgerungen verbindet. Deswegen kann man davon ausgehen, dass ihre Ergebnisse auf jeden Bereich angewendet werden können.

Maria-Blanca Ibáñez et al. (2014) und Elisa Mekler et al. (2013) untersuchten die Einführung eines Punktesystems und beide Forschergruppen beobachteten einen positiven Effekt. Erstere untersuchte den Einsatz von Punktesystemen und Abzeichen bei Programmierern in einer Hochschule. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Studierenden engagierter lernten, ausdauernder wurden und mehr als die maximale Punktzahl erreichten, um bestimmte Abzeichen zu bekommen. Es kann auch festgestellt

werden, dass sich die intrinsische Motivation deutlich verbesserte. Mekler et al. (2013) führten eine schulfachunabhängige Studie durch. Hier wurden die Teilnehmer darum gebeten, Bilder zu ergänzen. Auch hier wurde die Einführung eines Punktesystems untersucht und die Ergebnisse erweisen, dass das Vorhandensein von Punkten für die Teilnehmer motivierend war und es sie dazu brachte, mehr Anmerkungen zu den Bildern zu machen. Die intrinsische Motivation verbesserte sich hier auch.

Die Verwendung verschiedener Medaillen und Auszeichnungen wird in den Forschungsarbeiten ebenfalls häufig erwähnt. In einer Studie von Jared R. Chapman und Peter J. Rich (2018) werden Preise und Bonuspunkte als eines der vier am meisten motivierenden Spielelemente genannt, zusammen mit Punktevergabe, Flexibilität bei Deadlines und dem Zeigen der aktuellen Noten durch verschiedene Levels. Auch hier waren die Lernenden froh, dass sie ihre Fortschritte immer verfolgen konnten und kontinuierliches Feedback erhielten. Obwohl diese Untersuchung im Rahmen des Schulfachs „Organisationsverhalten“ in einem wirtschaftswissenschaftlichen Kontext durchgeführt wurde, ist es unbestreitbar, dass kontinuierliches Feedback im Bereich des Sprachenlernens besonders wichtig ist. Kalpana Nand et al. (2019) führten eine Umfrage dazu durch, welche Spielelemente Grundschüler und -schülerinnen am ansprechendsten finden und ob sie glauben, dass ihr Einsatz das Lernen effektiver machen kann. Die meisten Stimmen fielen zu Herausforderungen und verschiedenen Levels, aber auch das kontinuierliche Feedback und die Tatsache, dass die Lernenden immer wissen, wie viele Punkte sie erreicht haben, waren beliebt. Realistische Grafiken wurden auch als motivierendes Mittel hervorgehoben. Nach der Umfrage setzten die Forscher diese Elemente im Unterricht ein und stellten fest, dass das Lernen und das Lehren wirklich effektiver waren als in einer traditionellen Umgebung. Neben dieser Studie erwiesen sich die Herausforderungen und das Feedback auch

in einem anderen Experiment mit Hochschulstudierenden von Linda Eckardt et al. (2017) als erfolgreich. Diese Studie wurde im Fachbereich E-Business, also wieder in einem wirtschaftswissenschaftlichen Umfeld durchgeführt. Sandra S. Abrams und Sara Walsh (2014) fanden auch heraus, dass die gleichen Elemente beim Unterricht von englischer Literatur in einem Gymnasium die wichtigsten und effektivsten waren. Dies alles beweist, dass Gamification in verschiedenen Altersgruppen erfolgreich eingesetzt werden kann. Die Forschung von Theresa A. Papp (2017) unterstützt auch, dass die Wirksamkeit der Methode völlig unabhängig vom Alter ist. Obwohl sich keine der erwähnten Studien auf den Bereich des Fremdsprachenlernens bezieht, kann man aus den einstimmigen Ergebnissen folgern, dass der Einsatz von Spielelementen generell einen positiven Einfluss auf das Sprachenlernen haben kann.

Autonomie und die Möglichkeit, etwas noch einmal zu versuchen, sind ebenfalls von größter Bedeutung für den Unterricht, ebenso wie das kontinuierliche Feedback darüber, was die Lernenden falsch gemacht haben und wie sie ihre Leistung verbessern können (Hung 2017). In der bereits erwähnten Studie von Abrams und Walsh (2014) wurde die Autonomie durch Gamification ebenfalls verstärkt, und die Autoren legen auch fest, dass Belohnungen in dieser Hinsicht ein starker Antrieb sind. Die Studie von Darina Dicheva et al. (2015) bestätigt ebenfalls, dass die Gefühle der Studierenden gegenüber Gamification überwiegend positiv waren. Insgesamt wurde in einer Reihe von Fällen bewiesen, dass die größten Verbesserungen bei der Teilnahme am Unterricht, der Aufmerksamkeit, der Freude an der Leistung, der Motivation und dem Engagement zu verzeichnen waren, aber die Studien ergaben auch, dass Erfolgserlebnisse und Belohnungen für die Lernenden wichtig sind (Caton und Greenhill 2014; Nah et al. 2014). Über diese Ergebnisse wurden auch in einer ungarischen Studie von Edit Csikósné Maczó (2019) berichtet, die

außerdem betont, dass die Studierenden im gamifizierten Kurs auch solche additionalen Hausaufgaben erledigten, die sie in einem traditionellen Klassenzimmer vermutlich nicht gemacht hätten. Nicht nur zu Hause, sondern auch im Klassenzimmer können die Aktivitäten durch Gamification verbessert werden. Die Studie von Cen Li et al. (2013) zeigt auch, dass die Studierenden in dem gamifizierten Unterricht aktiver sind und sich zu sprechen trauen.

Panagiotis Fotaris et al. (2016) haben die positiven Auswirkungen der Apps *Kahoot!* und *Wer wird Millionär?* im Informatikunterricht nachgewiesen. Das zuletzt genannte Spiel wurde auch von Nand et al. (2019) verwendet, wobei sie ebenfalls signifikante positive Veränderungen im Lernprozess feststellten. Beide Apps waren motivierend, nicht nur für die Schüler und Schülerinnen, sondern auch für die Lehrkräfte. In ähnlicher Weise untersuchten Xiangying Jiang et al. (2021) die Sprachlern-App *Duolingo*. Obwohl es schon bekannt und vielleicht offensichtlich ist, dass der Hauptzweck der App im Erlernen grammatikalischer Strukturen und des Wortschatzes besteht, untersuchten die Forscher die Entwicklung des Lese- und Hörverstehens. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppe, die die App nutzte, bessere Leistungen erbrachte als die Gruppe, in der traditionelle Methoden zum Einsatz kamen. Obwohl diese Studie sich nicht speziell auf die Motivation konzentriert, kann die gute Leistung im Allgemeinen motivierend wirken. Neben den traditionellen Tests ist das Benotungssystem für manche Schüler und Schülerinnen ein Grund frustrierender Erfahrungen. Es erschwert ihren Alltag, wird oft als ungerecht empfunden und kann leicht Angst und Leistungsdruck auslösen. Laut Muhammad Dafit Pitoyo et al. (2019) kann Gamification ein großartiges Instrument sein, um die Angst der Studierenden zu verringern. Die Forscher setzten die Plattform *Quizizz* in einem Englischkurs für 14 Studierende ein und die Ergebnisse zeigten, dass diese App besonders nützlich sein kann, wenn es darum

geht, Kenntnisse zu testen oder zu bewerten. Ohne Spielelemente waren die Angst und die Beklemmung der Schüler und Schülerinnen größer als bei der Teilnahme an einem *Quizizz*-Test. In einer ungarischen Studie verwendete Márta Barbarics (2015) Gamification, um ein alternatives Bewertungssystem zu entwickeln. Ihre Studie zeigte, dass dank der Gamification, die Merkmale, die die Studierenden an der traditionellen Bewertung kritisierten, leicht beseitigt werden können.

Eine andere ungarische Studie untersuchte die App *Quizlet* im Bereich des medizinischen Fachsprachunterrichts. Die Mehrheit der Teilnehmer empfand die App als wirksame Hilfe beim Vokabellernen, und nur wenige Studierende fanden die Spielfunktion störend. In den Rückmeldungen kam auch das Argument vor, dass diese Plattformen den Lernenden Zeit sparen können, da sie überall und unter allen Bedingungen üben können, wenn sie ihr Handy oder ihren Laptop dabei haben. Sie erwähnten auch, dass sie die Vokabeln viel schneller lernten. Das am meisten hervorgehobene Element war die Nutzung von Vokabelkarten, die viele Lernende als effektiv empfanden. Es gab einige Schüler und Schülerinnen, die nur das Ziel hatten, bei den Spielen immer ganz oben auf der Rangliste zu stehen; es gab auch einige, die sich dadurch, dass sie die Letzten waren, nicht entmutigen ließen und nur aus Spaß am Spiel teilnahmen (Dávidovics 2021).

Die oben vorgestellten Forschungsarbeiten haben sich überwiegend auf den traditionell organisierten Unterricht konzentriert, aber Hsiu-Ting Hung (2018) hat sich auch mit der Gamifizierung in einem umgekehrten Unterricht (*flipped classroom*) beschäftigt. Das Konzept selbst bezieht sich auf die Tatsache, dass der Unterricht nicht im üblichen Rahmen stattfindet, sondern die Schüler und Schülerinnen den Unterrichtsstoff vor der Stunde zu Hause bearbeiten, indem sie beispielsweise Videos anschauen oder Texte lesen. In dieser Studie sahen sich die Teilnehmer TED Ed-Videos zu Hause an und bearbeiteten, interpretierten und

vervollständigten sie im Unterricht. In der Kontrollgruppe füllten die Lernenden traditionelle Aufgabenblätter aus, während die Gamification-Gruppe Brettspiele mit QR-Codes verwendete. Die Teilnehmer der letzteren Gruppe berichteten über positive Erfahrungen, fühlten sich motivierter und hatten deutlich weniger Angst. Viele hatten das Gefühl, dass der Test nur ein Spiel war und dass es nicht so viel auf dem Spiel stand, wie in einer normalen Unterrichtssituation und die Schüler und Schülerinnen ohne Druck lernen konnten.

Was die anderen Unterrichtsformen anbelangt, wurden die meisten Forschungsarbeiten in Form von Face-to-Face-Unterricht durchgeführt, aber die COVID-19-Epidemie hat auch das E-Learning stark vorangetrieben. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, auch die Online-Welt mit spielerischen Möglichkeiten des Wissenserwerbs zu berücksichtigen. Amir Fazamin Hamzah et al. (2015) und Ilya V. Osipov et al. (2015) bestätigten die positiven Auswirkungen von Gamification in E-Learning-Plattformen. In beiden Fällen verwendeten sie spezielle, eigens entwickelte, komplexe Plattformen. Die Auswirkungen von Online-Apps können über den Wissenserwerb hinaus auch die digitalen Kompetenzen der Lernenden verbessern (Csikósne Maczó 2019).

6.2 Kritik an dem Ansatz

Obwohl Gamification eine überwiegend positive Wirkung zu entfalten scheint, haben einige Studien gemischte oder sogar negative Ergebnisse nahegelegt, wobei die Lernenden die Spielelemente in vielen Fällen oft zu komplex und schwierig, und die Atmosphäre zu kompetitiv fanden (Berkling und Thomas 2013; Dominguez et al. 2013). Fernando R. H. Andrade et al. (2016) stellen in ihrer Untersuchung ebenfalls heraus, dass ein Wettbewerbsgefühl nicht unbedingt motivierend ist und sich besonders nachteilig

auf solche Schüler und Schülerinnen auswirken kann, die weniger selbstbewusst sind und im Durchschnitt schlechte Leistungen erbringen. Sie denken oft, dass es sinnlos ist, sich mit anderen zu vergleichen, da sie keine Chance sehen, zu gewinnen und gute Ergebnisse zu erreichen.

Der Begriff selbst wurde von vielen Forschern kritisiert, die darauf hinweisen, dass es bei der Gamifizierung nicht um die Entwicklung oder Gestaltung konkreter Spiele geht, die alle notwendigen und ausreichenden Bedingungen erfüllen. Die gamifizierten Umgebungen verwenden nur einige übernommene Spielmechaniken und Designelemente (Deterding et al. 2011, S. 12). Chong-Meng Chee und Doris Hooi Ten Wong (2017) weisen auch darauf hin, dass das Spieldesign selbst in vielen Fällen vereinfacht wird, damit man sie leicht in eine Nicht-Spiel-Umgebung übertragen kann. Sie stellen auch fest, dass bedeutungslose Punkte, Medaillen und leuchtende Farben die Erfahrung nicht automatisch spannend und angenehm machen. Es wurde auch erwähnt, dass es diese Vereinfachung – auch bekannt als „Pointsification“ – die Gamification zum Scheitern verurteilt, da die Designer oft die Spannung und die emotionale Wirkung eines Spiels unberücksichtigt lassen.

Mark R. Lepper und David Greene (1973) belegten in ihrer Studie, dass extrinsische Belohnungen oft die bereits existierende intrinsische Motivation der Lernenden auslöschen. Bei Gamification werden aber diese Formen von Belohnungen häufig eingesetzt (zum Beispiel im Fall von Medaillen). Wie Kevin Loughrey und Dairé Ó Broin (2018) beschrieben, können Belohnungen psychologisch gesehen auf diejenigen, die bereits intrinsisch motiviert waren, auch die entgegengesetzte Wirkung ausüben. In einer Studie verwendete Tobias Nyström (2021) eine Analogie, um dieses Phänomen zu beschreiben: Ihm zufolge können sich diejenigen, die ursprünglich motiviert waren, als Versuchspersonen (in seinem Beispiel: Meerschweinchen) fühlen, die durch den Effekt der

Gamification dazu gebracht werden, auf einen bestimmten Stimulus zu reagieren. Damit verbunden ist das Problem der Manipulation, die Nyström ebenfalls ansprach, da Gamification die Lernenden tatsächlich dazu bringt, Dinge zu tun, die sie sonst nicht tun würden. Daher stellt sich die Frage, ob es ethisch ist, Schüler und Schülerinnen Aufgaben erledigen zu lassen, die sie ohne spielerische Elemente ungern machen würden. Natürlich geht es beim Unterricht selbst im Wesentlichen darum, weniger motivierte Schüler und Schülerinnen zu veranlassen, die gestellten Aufgaben zu erledigen, aber wie und mit welchen Mitteln dies geschieht, ist in didaktischer Hinsicht ein wichtiger Aspekt. Ein Problem kann auch sein, dass die Lernenden dieses Phänomen nach einer gewissen Zeit selbst merken und das Interesse am Thema verlieren. Unter ethischen Gesichtspunkten kann es auch fraglich sein, ob die Daten und Ergebnisse der Schüler und Schülerinnen vertraulich genug behandelt werden. Der Schutz der Privatsphäre der Lernenden steht heute im Vordergrund, und viele sehen zum Beispiel darin ein Problem, dass auch andere sehen können, wo sie in einer Bestenliste stehen. Eine logische Konklusion ist, dass diejenigen, die ständig auf den hinteren Plätzen bleiben, leicht demotiviert werden und sich gedemütigt fühlen können.

Hee Yoon Kwon und Koray Özpolat (2021) verzichteten in ihrem Experiment auf Punkte und Abzeichen, behielten aber die Belohnungen bei. Der Schwerpunkt ihrer Studie lag auf der Bewertung, wofür sie gamifizierte Tests verwendeten. Die Mitglieder der Gruppe, die die gamifizierten Tests hatten, waren begeistert von dem Kurs, während das Fehlen der Gamifizierung bei den anderen Teilnehmern Frustration hervorrief. Die Ergebnisse der Forscher deuten darauf hin, dass das Verlassen des Punktesystems wahrscheinlich zu einer deutlichen Steigerung der intrinsischen Motivation in der gamifizierten Gruppe führte. Die Belohnungen waren jedoch unbedeutend, und obwohl die Studierenden anfangs erfreut darüber waren, verschiedene Tickets zu erhalten,

erwies sich der sentimentale Wert dieser Tickets letztendlich als nicht sehr hoch. Dies führte oft auch zu einer Verringerung der intrinsischen Motivation, die jedoch nur bei solchen Aufgaben auftrat, die vornherein intrinsisch interessant waren. Bei monotonen Aufgaben wurde kein ähnlich negativer Effekt beobachtet.

Nyström (2021) weist auch darauf hin, dass es oft vorkommen kann, dass sich die Lernenden hauptsächlich darauf konzentrieren, nur wegen der verschiedenen extrinsischen Belohnungen Punkte zu erreichen, und vergessen, welchem Zweck die Aufgabe ursprünglich dient. Nyström erwähnt auch, dass, wie beim Spielen im Allgemeinen, das Problem des Betrugs bei gamifizierten Aufgaben im Klassenzimmer auftauchen kann, insbesondere wenn Online-Plattformen verwendet werden. Obwohl dieses Risiko hauptsächlich in IT-Klassenräumen besteht, in denen die Schüler und Schülerinnen wissen können, wie man bestimmte Mechanismen ausspielt, kann ein großer Teil der Jugendlichen, die im digitalen Zeitalter aufwachsen, dieses Wissen erwerben. Schummeln kann die erwarteten Lernergebnisse völlig verfälschen und kann diejenigen, die ehrlich arbeiten, leicht demotivieren. Aus diesem Grund ist diese Frage zu einem wichtigen Thema im Bereich der schulischen Gamification geworden.

Selbst in den Fällen, in denen sich die Motivation – und damit das Erlebnis, die Anwesenheit und die Lerneffizienz – verbessert hat, gibt es ein Problem, das als Schattenseite der Gamification im Auge behalten werden sollte. Dies ist die Tatsache, dass sie sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden eine größere Belastung darstellt, da sich jeder an die neue Umgebung anpassen muss und das führt auch beim Planungsprozess zu Schwierigkeiten. Diese Arbeitsbelastung kann besonders hoch sein, wenn die gamifizierten Methoden bereits seit längerer Zeit eingesetzt werden. Die Studie von Csikósne Maczó (2019) wirft in diesem Zusammenhang ebenfalls Probleme auf: Einerseits ist das Feedback nur dann wirklich effektiv, wenn die Studierenden

es während des Kurses tatsächlich rechtzeitig erhalten, was aber anstrengend zu bewerkstelligen ist. Andererseits geht es nicht unbedingt nur um Sprachkurse mit 10-15 Studierenden, sondern auch um Fälle, in denen bis zu 100 Studierende in einem Raum sitzen, und in solchen Situationen kann die Umsetzung eines Punktesystems besonders schwierig sein.

Mehrere Studien, darunter auch die von Hung (2018) legen nahe, dass Spiele mit der Zeit langweilig werden können. Deshalb müssen die Lehrkräfte darauf achten, dass sie eine Vielfalt von Spielmechanismen verwenden, damit der Unterricht unterhaltsam ist und die Aufgaben nicht monoton werden. Das alles erfordert kontinuierliches Monitoring und ständige Analyse, was zusätzliche Bemühung für die Lehrenden bedeutet. Csikósne Maczó (2019) betont in ihrer Studie auch, dass es wichtig ist, immer wieder neue Apps einzuführen, und nicht nur die schon bekannten Plattformen zu verwenden, sondern Experimente zu wagen. Als Beispiel nannte sie *Kahoot!*, das zwar anfangs aufregend und interessant ist, aber mit der Zeit schematisch werden kann und sich die Lernenden während des Spiels leicht langweilen können. Natürlich besteht in einer neuen Situation das Risiko, dass das Tool schlechtere Auswirkungen hat als erwartet, aber man kann sich durch diese Erfahrungen verbessern.

Es wurden auch Untersuchungen durchgeführt, in denen die Lernenden in den Gruppen, die gamifizierte Tools verwendeten, weniger motiviert waren als die Lernenden, in deren Stunden die traditionellen Methoden vorherrschten. Dies wird durch zwei große Studien belegt: die Recherchearbeit von Michael D. Hanus und Jesse Fox (2015) und das Experiment von Edna Chan et al. (2018). Beide Forschungsgruppen fanden heraus, dass einige der gemeinsamen Merkmale der Gamification nutzenden Lehrpläne, wie die Wettbewerbsatmosphäre, Auszeichnungen oder Ranglisten, oft negativ auf die gewünschten Lernergebnisse auswirken. Diese Studien stützen auch die Idee, dass extrinsische

Belohnungen die bereits vorhandene intrinsische Motivation verringern können, während das Hauptziel darin bestehen sollte, diese zu entwickeln und zu erhalten.

Zu den negativen Auswirkungen gehört auch, dass die Lernenden ihre Zeit oft nicht mit dem Lernen auf gamifizierten Plattformen verbringen. In der Studie von Andrade et al. (2016) wurde zum Beispiel als Nachteil genannt, dass die Lernenden die Plattformen oft nur zum Chatten oder zur Kommunikation in Foren nutzen, wodurch kein Lerneffekt erzielt wird. In früheren Studien wurde auch das Problem der Avatare und personalisierten Charaktere angesprochen, die am Anfang als Vorteil angesehen werden können, da sie es den Lernenden ermöglichen, sich dem Lernstoff emotional näher zu kommen. Allerdings werden oft Minuten oder Stunden damit verbracht, das Bild oder die Figur so einzigartig und individuell wie möglich zu gestalten, was zwar Spaß macht, aber nur indirekt mit dem Lernen zu tun hat. Auch hier stellt sich die Frage, ob die Schüler und Schülerinnen die gewünschten Lernergebnisse erreichen und inwieweit die Aufgaben zur Förderung der Motivation beitragen. Das gleiche Problem wurde auch in der Forschung von Hung (2018) festgestellt, wo Gamification im Vergleich zu traditionellen Methoden in Bezug auf Motivation und Spaß hervorragend funktionierte, aber die Lernergebnisse wurden gar nicht untersucht. In der bereits erwähnten Studie von Kwon und Özpölat (2021) wurden auch die Lernergebnisse berücksichtigt, die jedoch kein günstiges Bild über Gamification machen. Basierend auf den Leistungen der Lernenden hatten die Mitglieder der Versuchsgruppe, die Gamification einsetzten, deutlich schlechtere Leistungen als die Kontrollgruppe, in der die Lernenden die Tests auf traditionelle Weise schrieben.

Eine meiner wichtigsten Forschungsfragen war, ob Überstimulation ein Problem darstellen kann. Laut früherer Untersuchungen scheint dies der Fall zu sein. Die Lernenden können sich

daran gewöhnen, alles spielerisch zu lernen, und später, wenn bestimmte Inhalte nicht auf diese Weise präsentiert werden, wollen oder können sie die Aufgabe vielleicht nicht mehr lösen. Dieser Aspekt gewinnt auch in neueren Forschungsstudien immer mehr an Bedeutung, da die Spielsucht heutzutage bei jungen Menschen immer häufiger auftritt. Die Lehrkräfte müssen daher besonders auf dieses Problem achten. Die Studie von Andrade et al. (2016) ist eine der Untersuchungen, in denen dieses Problem auf theoretischer Ebene behandelt wurde. Sie heben auch hervor, dass die negativen Auswirkungen der Sucht in diesem Umfeld nicht so stark sind, wie im realen Leben, zum Beispiel in Bezug auf Drogen oder Alkohol. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass es ein Grund zur Sorge ist, dass sich viele Lernende in Zukunft die Spielelemente angewöhnen und sie in vielen Fällen die obligatorischen Aufgaben nur wegen der Belohnungen erledigen. Das größte Problem dabei besteht darin, dass sich Schüler und Schülerinnen oft unbewusst an das spielerische Lernen gewöhnen, obwohl diese Möglichkeit in Zukunft z.B. in der Arbeitswelt nicht immer mehr verfügbar ist. Diese Schwierigkeiten lenken das Augenmerk darauf, die Ergebnisse und Auswirkungen der Gamification kontinuierlich zu überwachen und die gamifizierten Aktivitäten immer genauer zu planen.

7. Diskussion der Ergebnisse

Das erste Hindernis, auf das man stößt, ist die Definition von Gamification selbst. Da der Begriff relativ weit gefasst ist, ist es auch schwierig, seine Effekte zu analysieren, denn es ist immer noch bestritten, ob die Verwendung einfacher Spielelemente als Gamification angesehen werden kann. Wäre der Begriff jedoch nicht so flexibel einsetzbar, würde es weniger Möglichkeiten

geben, die bisher nachgewiesenen Ergebnisse interdisziplinär anzuwenden und sie auf andere Themenbereiche zu übertragen.

Obwohl die Ergebnisse der bisherigen Forschung größtenteils positiv waren, ist in den letzten Jahren auch klargeworden, dass man sowohl bei der Planung als auch bei der Anwendung sehr vorsichtig sein muss, wenn man eine gamifizierte Lernatmosphäre herstellen will. Lernende sollten sorgfältig darüber nachdenken, welche Spielelemente sie einzusetzen, und wie sie diese an die Bedürfnisse und Grenzen der Klasse und die individuellen Persönlichkeiten der Lernenden anpassen. Wettbewerbssituationen können nützlich sein, wenn sie nur selten zum Einsatz kommen, aber wenn Ranglisten permanent präsent sind, können sie mit der Zeit auch Angst bei Schülern und Schülerinnen mit schwächeren Leistungen hervorrufen, die das Gefühl haben, dass sie Tag für Tag scheitern. Wie bereits in **Tabelle 2** gezeigt, sind natürlich auch hier die Klasse und die Persönlichkeit der Lernenden wichtig. Wenn die Lernenden bereit sind, an wettbewerbsorientierten Lernsituationen teilzunehmen, treten diese Probleme wahrscheinlich seltener auf. Allerdings wurde in den Forschungsstudien nicht geklärt, ob es vor der Einführung von Gamification getestet wurde, welches System sich für die betroffene Schulklasse am besten eignet.

Die meisten Studien beschäftigten sich mit Ranglisten, Stufen, „Achievements“, Punkten und Auszeichnungen, und die meisten von ihnen hatten auf eine motivierende Wirkung auf die Lernenden hingewiesen. Jedenfalls darf die Tatsache nicht vernachlässigt werden, dass die meisten Studien in IT-Klassen durchgeführt wurden, in denen die Lernenden mit der Technologie wahrscheinlich vertraut waren und daher es seltener technische Probleme gab. Ein großer Teil der Forschung befasst sich nicht mit der Frage der Hindernisse, die bei Gruppen von Lernenden auftreten können, die nicht in diesem Fachbereich unterrichtet werden. Auf jeden Fall scheint Gamification in Sprach-, Wirtschafts- und

Medizinkursen nützlich zu sein, aber es würde sich lohnen, weitere Untersuchungen in anderen Bereichen durchzuführen, da die Zukunft der schulischen Ausbildung wahrscheinlich teilweise in der modernen Technologie liegt.

Mehrere Forscher haben darauf hingewiesen, dass Gamification sowohl die extrinsische als auch die intrinsische Motivation erhöht. In einigen Fällen stieg die intrinsische Motivation aber nur dann, wenn sie bei den Lernenden ursprünglich nicht vorhanden war. In anderen Situationen nahm sie ab oder verschwand sogar ganz. Es kam auch vor, dass sich die intrinsische Motivation zu einer extrinsischen Motivation entwickelte, die für die Lehrer weniger zielführend ist. Obwohl die extrinsische Motivation am Anfang hilfreich sein kann, da sie den Schülern und Schülerinnen Erfolgserlebnisse verschafft, braucht man die intrinsische Motivation prinzipiell langfristig, um die erwünschten Ziele zu erreichen und durchzuhalten.

Eine meiner Hauptfragen betrifft die Überstimulierung, d.h. die Frage, ob sich die Schüler und Schülerinnen leicht daran gewöhnen, alles spielerisch zu lernen, und ob das negative Auswirkungen auf ihr späteres Leben haben könnte. Mehrere Studien weisen darauf hin, dass diese Befürchtung durchaus begründet ist. Leider gibt es diesbezüglich zurzeit noch keine empirischen Studien, aber in der heutigen technologisch fortgeschrittenen Welt muss man besonders darauf achten, dass nicht alle Kenntnisse auf diese Weise angeeignet werden können. Damit verbunden ist das Problem, dass die Lernenden bei spielerischen Plattformen ihre Zeit oft nicht mit dem Lernen, sondern mit der Erstellung von Charakteren, Avataren oder sogar mit dem Chatten verbringen. Neben dem anfänglichen Enthusiasmus ist auch anzumerken, dass Plattformen und Apps, die Gamification nutzen, zwar anfangs den Effekt der Neuigkeit haben, aber leicht langweilig und eintönig werden können, wenn sie nicht abwechslungsreich eingesetzt werden.

7.1 Lösungsvorschläge

Die Gamification scheint trotz der negativen Aspekte die Zukunft des Sprachenlernens teilweise bestimmen zu können. Dieses großartige Konzept sollte auf keinen Fall ignoriert werden, man muss nur überlegen, welche Elemente zweifelsfrei Lerneffekte mitbringen und welche eher bedenklich sind. Zu den wichtigsten negativen Faktoren gehören das Wettbewerbsgefühl, die fehlende intrinsische Motivation, die Möglichkeit der Spielsucht sowie die Gruppenzusammensetzung und die größere Anzahl von Teilnehmern. Im Folgenden werden mögliche Lösungen für diese Probleme vorgeschlagen.

Die Zusammenarbeit kann eine gute Alternative für die Wettbewerbe sein, aber es sollte darauf geachtet werden, nicht nur ein Gruppenziel zu setzen, sondern auch die individuellen Beiträge zu berücksichtigen, damit die Lernenden sowohl von ihren Mitschülern als auch von der Lehrkraft anerkannt werden. Tomislav Jagušć et al. (2018) haben auch darauf hingewiesen, dass die Lernenden, wenn nur das Gesamtergebnis der Gruppe betrachtet wird, oft das Gefühl haben, dass ihr Beitrag wertlos und keine Anerkennung wert ist. Besonders problematisch kann es sein, wenn der Arbeitsaufwand der Gruppenmitglieder nicht ausgeglichen ist und diejenigen, die sich wenig Mühe mit der Aufgabe geben, die gleiche Punktzahl oder Note erhalten wie diejenigen, die zuverlässig und fleißig arbeiten. Dies kann eine stark demotivierende Wirkung auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler haben. Die Plattform *ClassCraft*, die auch von Fromann (2017) erwähnt wird, ist in diesem Fall besonders nützlich. Dabei handelt es sich um eine Plattform, die die Merkmale eines E-Books und eines Online-Rollenspiels (MMORPG) miteinander verbindet und die Administration bedeutsam erleichtert. Hier arbeiten die Lernenden in Gruppen, aber innerhalb dieser Gruppen haben sie auch individuelle Charaktere (Kämpfer, Zauberer usw.) und Fähigkeiten, so dass sie

einzelnen zur Leistung der Gruppe beitragen können. Darüber hinaus erfolgt die Bewertung nicht nach traditionellen Noten, sondern nach Erfahrungspunkten (XP), die auch aus Online-Spielen bekannt sind. Daneben verfügen die Teilnehmer auch über Vitalitätspunkte (HP), die bei Verhaltens- oder Leistungsproblemen verringert werden. Dieser neue Ansatz kann weniger demotivierend sein als die traditionellen guten oder schlechten Noten.

Die nächste große Herausforderung ist der Verlust der intrinsischen Motivation. Es wurden bereits mehrere Studien zitiert, die darüber berichten, dass extrinsische Belohnungen dazu führen, dass Lernende, die ursprünglich begeistert und motiviert waren, am Ende nur noch an der Belohnung für die Aufgabe interessiert sind. Obwohl sie engagiert und ausdauernd bleiben, machen sie die Aufgaben nicht mehr fürs Vergnügen selbst, sondern um für ihre Leistung belohnt zu werden. Richard M. Ryan und Edward L. Deci (2000) fanden ebenfalls heraus, dass es für die Aufrechterhaltung der intrinsischen Motivation notwendig ist, dass die Lernenden die Belohnungen emotional bedeutsam finden. Diese Ergebnisse zeigen, dass Belohnungen nicht nur einen materiellen, sondern auch einen Gefühlswert haben sollten. Die Verknüpfung der Erfolge mit Belohnungen, die den Schülern und Schülerinnen wichtig sind, hat eine konditionierende Wirkung und kann zu einer positiven Festigung führen, die den Lernenden helfen kann, langfristig motivierter zu bleiben.

In den letzten Jahren ist die Frage der Sucht auch im Bereich der Gamification immer häufiger zum Thema geworden. Die Studie von Zengchuan Xu et al. (2017) ist eine von denen, die eine hervorragende Zusammenfassung dessen liefert, was gegen die Entwicklung von Spielsucht getan werden kann. Obwohl sich die Autoren in erster Linie auf Online-Spiele konzentrieren, können sechs Faktoren, die sie neben den hohen Kosten und der Entmutigung erörtern, auch auf Gamification in der Schule angewendet

werden. Diese Faktoren und ihre möglichen Anwendungen sind in **Tabelle 4** dargestellt.

Faktoren	Mögliche Anwendung
Umlenkung der Aufmerksamkeit	Es lohnt sich, die Lernenden zu ermutigen, nicht nur spielbasierte Aktivitäten zu tun. Im Unterricht soll man nicht nur gamifizierte Aufgaben verwenden, sondern zum Beispiel Projekte, die den Interessen der Schüler und Schülerinnen entsprechen.
Rationalisierung, Wissensvermittlung	Es ist wichtig, die Lernenden über die Konsequenzen der Sucht aufzuklären. Eine ganze Unterrichtsstunde könnte einer größeren Diskussion gewidmet werden, in der die Schülerinnen und Schüler selbst bewerten, welche Konsequenzen sie wahrnehmen, wenn sie nur gamifizierte Aufgaben erledigen. Es ist unerlässlich, dass alle an der Diskussion beteiligt sind und ihre Meinungen mitteilen können.
Elterliches Monitoring	Eltern sollen den Zugang zu den Spielen auch begrenzen können, dies gilt aber natürlich nicht für erwachsene Lernende. In Bezug auf die Aufgaben wäre es auch optimal, den Eltern Zugriff zu den Plattformen zu sichern. Dann könnten sie es auch kontrollieren, ob die Kinder die Hausaufgabe wirklich gemacht haben und ob sie ihre Zeit vor allem damit verbracht haben. Zumindest werden so die schulbezogenen Plattformen überwacht.
Beschränkung des Zugangs und der Ressourcen	Dieser Faktor steht im engen Zusammenhang mit dem vorigen und schlägt vor, die Anzahl der Plattformen zu reduzieren, wo die Lernenden zu viel Zeit mit den Spielen verbringen können. Lehrkräfte können eine Zeitbegrenzung anstellen, die sich aber nicht auf die Erledigung der Hausaufgaben beziehen sollte. So hat jede Person genug Zeit für die Vorbereitung.

Tabelle 4: *Faktoren der Suchtprävention und ihre Anwendung im Klassenzimmer*

Es zeigt sich, dass es eine Reihe von Möglichkeiten gibt, die Entwicklung von Spielsucht im Klassenzimmer zu verhindern. Natürlich handelt es sich dabei um Annahmen, die verifiziert werden sollen und das erfordert weitere detaillierten empirischen Forschungen. Auch Experten sind vonnöten, die solche Plattformen entwickeln, auf denen Studien durchgeführt werden können. Die Eltern spielen bei vielen der möglichen Anwendungen auch eine wichtige Rolle. Daher müssen sie so weit wie möglich in den Lernprozess ihrer Kinder einbezogen werden und ihre digitalen Kompetenzen entwickeln, damit sie diese Plattformen den Erwartungen gemäß nutzen können.

Es besteht zwar kein Zweifel, dass weitere Forschung erforderlich ist. Zum Problem für die Inklusion der Eltern bietet das digitale Klassenraum-Management-System *ClassDojo* ein hervorragendes Beispiel, das auch von Frommann (2017) erwähnt wird. Es ermöglicht Lehrenden, Lernenden und Eltern, den Lernprozess zu überwachen und kann auch durch die Ankündigung von Herausforderungen und Belohnungen ein sofortiges Feedback ermöglichen. Die Lernenden können ihr Lernen auch personalisieren, indem sie einen Avatar erstellen, den sie später durch ihre aktive Arbeit verbessern können. Das System selbst ist einfach zu verstehen und zu benutzen, ist aber noch nicht auf Ungarisch verfügbar.

Die untersuchten Studien legen relativ wenig Wert auf die Personalisierung von Gamification. Die in **Tabelle 5** zusammengefasste Spieltypologie des F-Modells (für weitere Informationen siehe Frommann 2017) kann dieses Problem beheben: Auf der Basis dieses Modells lassen sich drei große Motivationsgruppen von Spielern aufgrund zweier Hauptdimensionen unterscheiden, die sich weiter in sieben motivationale Teilkompetenzen (Spielertypen) unterteilen lassen.

Dimensionen	Wichtigste Motivationsgruppen	Spielertypen
Menschenzentriert	Wettbewerbsfähig	Leiter
		Kämpfer
	Sozial, gemeinschaftlich	Teamfähig
		Partnersucher
Weltzentriert	Entdecker	Fantasievoll
		Sammler
		Problemlöser

Tabelle 5: Die Spielmotivations-Typologie des F-Modells
(Fromann 2017)

Fromann (2017) beschreibt die Details seiner Studie, die von ihm gestellten Fragen und die Besonderheiten der einzelnen Spielertypen ausführlich. In seinem Buch erwähnt er den im Jahr 2016 finalisierten Spielmotivationstest auch. Dieser basiert auf Selbstbeurteilung und zu ihm gehören 42 Fragen und vier Fragegruppen, die den Lehrenden dabei helfen können, die präferierten Typen kennen zu lernen. Dies kann bei der Planung von Gamification besonders nützlich sein, da es eine bessere Individualisierung von Aufgaben und Methoden ermöglicht. Die genaue Umsetzung des Tests im Unterricht muss jedoch noch weiter untersucht werden, und es gibt derzeit keine Studie, die diese Fragestellung vertieft.

Das letzte Problem, das erörtert wurde, ist die Frage der Gamifizierung – insbesondere die Frage des kontinuierlichen Feedbacks, der Ranglisten und der Punkte – für größere Gruppen. Csikósne Maczó (2019) schlug vor, dass es sich lohnen würde, eine Plattform oder ein System zu entwickeln, über das die Lehrkräfte die Ergebnisse in einem Online-Format speichern könnten, zu denen natürlich auch die Lernenden einen Zugang hätten. Obwohl es derzeit geeignete Plattformen wie *hashtag.school* (jetzt *motimore.com*) gibt, ist ihre Nutzung an ungarischen Schulen

noch nicht weit verbreitet. Csikósne Maczó betont auch, dass ein kontinuierliches Feedback nur dann sinnvoll ist, wenn es zeitnah übermittelt wird, und ein Online-System könnte sicherlich dabei helfen.

7.2 Die potenzielle Rolle von Gamification beim Sprachlernen

Das Fremdsprachenlernen erfordert viel Aktivität im Klassenzimmer, denn Sprache wird durch Kommunikation gelernt, und den meisten Lernenden steht nur dieser Ort als Möglichkeit zur Verfügung. Man kann daher mit ziemlicher Sicherheit sagen, dass es kaum ein anderes Schulfach gibt, das über einen so langen Zeitraum hinweg so viel Aufmerksamkeit erfordert. Die Beteiligung und Aktivität im Unterricht hat sich durch den Einsatz von Spielen deutlich verbessert, so dass die Schüler und Schülerinnen vermutlich mutiger werden und sich öfters äußern, wenn spielerische Methoden eingesetzt werden. Um diesen Aktivitätsdrang zu entwickeln, benötigen sie jedoch ein hohes Maß an Motivation. Zoltán Dörnyei et al. (2006) haben zehn Grundregeln für das Sprachenlernen von Lernenden aufgestellt. Einige davon sind mit Gamification verknüpft, die in **Tabelle 6** dargestellt sind. Die Tabelle illustriert die starke Korrelation zwischen den Faktoren der Motivation und den positiven Auswirkungen von Gamification. Alle diese Regeln werden natürlich unter Berücksichtigung der im vorherigen Abschnitt aufgeführten Lösungen angewandt, da unvorhergesehene negative Auswirkungen die Gamification selbst kontraproduktiv gestalten können.

Grundregel	Relevante Eigenschaften der Gamification
Schaffen wir ein angenehmes Lernatmosphäre!	In mehreren Fällen verringert die Gamification die Angst, da die Studierenden nicht das Gefühl einer konkreten Lernsituation haben, sondern sie erleben die Situation als Spiel. Es ist kein Problem, wenn sie Fehler machen.
Bauen wir ein gutes Verhältnis mit den Lernenden auf!	Die derzeitigen Lernenden sind hauptsächlich Mitglieder der Generation Z, die in der digitalen Welt aufwachsen. Wenn diese Welt in den Unterricht integriert wird, kann das ein Gefühl vermitteln, die Kultur der Lernenden berücksichtigen zu wollen. Wenn man offen für ihre Kultur ist, wird auch ihr Interesse geweckt.
Machen wir die Stunden interessant!	
Stärken wir das Selbstvertrauen der Lernenden!	Hier kann der Abbau von Angst und die Tatsache, dass es in Spielen erlaubt ist, zu scheitern wieder erwähnt werden. So werden sich die Lernenden weniger entmutigen lassen, wenn Fehler eher als eine neue Chance betrachtet werden.
Fördern wir die Schülerautonomie!	In mehreren Fällen machen die Schüler und Schülerinnen wegen der Gamification zusätzliche Aufgaben und lernen vieles selbständig. Während des Spiels haben sie auch viele Möglichkeiten zur Umgestaltung und zum Experimentieren.
Gestalten wir den Lernprozess und die Aufgaben persönlich!	Ein Teil der gamifizierten Plattformen ermöglicht die Personalisierung. Die Lernenden können eigene Avatare, Charaktere und Profile erstellen.
Fördern wir die Zielorientiertheit!	Eine der Grundregeln von Gamification ist die Festlegung klarer Ziele. Die Lernenden können ihre Fortschritte und die zu erreichenden Ziele ständig im Auge behalten. Bei der Gamification ist es auch wichtig, dass man nicht nur ein großes Ziel setzt, das alles abdeckt, sondern dieses Ziel in Unterelemente verteilt wird, damit die Schüler und Schülerinnen motiviert bleiben.

Tabelle 6: Der Zusammenhang zwischen der Grundregel der Sprachlerner-Motivation und der Gamification

Ein Großteil der Fachliteratur über das Fremdsprachenlernen erwähnt *Duolingo*, eine App, die speziell für dieses Ziel entwickelt wurde. Die meisten dieser Studien berichten über positive Auswirkungen, insbesondere in Bezug auf die Plattform, die im Unterricht verwendet werden kann. Die App kann sich positiv auf den Wortschatz und das Sprachenlernen auswirken und, wie eine Studie berichtet, sogar das Lese- und Hörverstehen beeinflussen, aber ein immer wichtiges Element, die Peer-Kommunikation, fehlt. Das Gleiche gilt für *Quizlet*: es kann nur dabei helfen, die Aussprache, Beschreibung und Bedeutung von Wörtern zu lernen, was eine wichtige Komponente des Sprachenlernens ist, aber auch bei dieser Plattform fehlt die persönliche Kommunikation. Bevor man diese Apps im Unterricht einsetzt, ist es daher besonders sinnvoll, über die Ziele nachzudenken und realistische Erwartungen an die Lernenden und Ergebnisse zu stellen.

8. Fazit

Mit dieser Studie soll gezeigt werden, dass Gamification viele Potenziale für die Zukunft der schulischen Ausbildung hat, aber neben den klaren Vorteilen auch bedeutsame Bedenken gibt, die nähere Forschungen bedürfen. Obwohl die meisten Ergebnisse tatsächlich nahelegen, dass Gamification eine positive Wirkung auf die Motivation hat, kann sich diese Situation auch unbemerkt ändern. Es wäre auch lohnend, im Längsschnitt weiter zu untersuchen, ob die Spielsucht bei der schulischen Gamification ein Risiko darstellt, da dies ein Problem ist, das nicht übersehen werden darf. Neben Lehrern und Didaktikern wäre es wichtig, auch Programmierer und App-Entwickler in die Forschung einzubeziehen, da das Vorhandensein einer präzise ausarbeiteten und kontinuierlich weiterentwickelten Plattform viele Probleme lösen

würde. Natürlich gibt es bereits geeignete Plattformen, aber der Zugang kann in vielen Fällen ein Problem darstellen, wenn die Schulen den Lehrenden keine Unterstützung bieten. Andererseits ist es auch wichtig, die Lehrkräfte in diesem Bereich zu unterrichten, da viele dieser Plattformen angemessene digitale Kompetenzen erfordern, um richtig verwaltet und benutzt werden zu können.

Es besteht – über IT hinaus – ein Bedarf an zusätzlichen empirischen Forschungen in anderen Disziplinen und Bereichen. Diese könnten bei diesem Ansatz wichtig sein, da Gamification recht flexibel ist und manche Ergebnisse universell gültig sein könnten. Die Forschungsarbeiten, die derzeit geprüft werden, haben wenig Wert auf die individuellen Unterschiede und Bedürfnisse der Lernenden gelegt, und diese sind auch wichtige Bausteine im Hinblick auf die richtige Anwendung des Ansatzes. Es wurde nicht erwähnt, ob diese Elemente bei den Studien berücksichtigt werden, obwohl die Fachliteratur betont, dass dies für den Erfolg der Methode wesentlich ist. Nicht zuletzt herrscht unter den Forschern nach wie vor keine Einigkeit darüber, ob diese Methoden sich lohnen und ob sie tatsächlich mehr Nutzen als Schaden anrichten.

Dank der zunehmenden Digitalisierung in den Schulen und der neuen technologischen Fortschritte wird die Gamifizierung in Zukunft eine immer größere Bedeutung haben. Auch Augmented- und Virtual-Reality-Apps verbreiten sich immer mehr und bieten ebenfalls viele Möglichkeiten für die schulische Ausbildung. Es ist faszinierend zu sehen, was die Zukunft in diesem Bereich für uns bereithält und wie sich die Ansätze zum Lernen entwickeln und die Lehrmethoden an die sich wandelnden Bedürfnisse angepasst werden.

Literaturverzeichnis

- Abari, Kálmán/Polonyi, Tünde (2017): A gamifikáció lehetőségei a nyelvtanulásban. In: Abari, Kálmán/Polonyi, Tünde (Hrsg.): Digitális tanulás és tanítás S. 159–187.
- Abrams, Sandra S./Walsh, Sara (2014): Gamified Vocabulary. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Heft 1. S. 49–58. <https://doi.org/10.1002/JAAL.315>
- Andrade, Fernando R. H./Mizoguchi, Riichiro/Isotani, Seiji (2016): The Bright and Dark Side of Gamification. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39583-8_17
- Barbarics, Márta (2015): Iskolai értékelés gamification alapokon. In: Oktatás-Informatika. Digitális nemzedék konferencia 2015, S. 43-61.
- Berkling, Kay/Thomas, Christoph (2013): Gamification of a software engineering course and a detailed analysis of the factors that lead to its failure. In: Proceedings of International Conference on Interactive Collaborative Learning. S. 525–530.
- Buckley, Patrick/Doyle, Elaine (2016): Gamification and student motivation. In: Interactive Learning Environments. Heft 6. S. 1162–1157. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Bunchball Inc. (2010): Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior. White Paper.
- Caton, Hope/Greenhill, Darrel (2014): Rewards and penalties: A gamification approach for increasing attendance and engagement in an undergraduate computing module. In: International Journal of Game-Based Learning. Heft 3. S. 1–12. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2014070101>
- Chan, Edna/Nah, Fione Fiu-Hoon/Liu, Quzhang/Lu, Zhiwei (2018): Effect of Gamification on Intrinsic Motivation. In.: HCIBGO 2018: HCI in Business, Government and Organizations. S. 445–454. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91716-0_35

- Chapman, Jared R./Rich, Peter J. (2018): Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? In: *Journal of Education for Business*. Heft 7. S. 314–321. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1490687>
- Chee, Chong-Meng/Wong, Doris Hooi Ten (2017): Affluent Gaming Experience Could Fail Gamification in Education: A Review. In: *IETE Technical Review*. <https://doi.org/10.1080/02564602.2017.1315965>
- Chomsky, Noam (2006): *Language and mind* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Csikósne Maczó, Edit (2019): A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. In: *Képzés És Gyakorlat*. Heft 4. S. 23–32. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.2>
- Csikszentmihályi, Mihály (1975): *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihályi, Mihály (2001): *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi, Mihály (2010): *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi, Mihály/Abuhamdeh, Sami/Nakamura, Jeanne (2005): Flow. In: A. J. Elliot/C. S. Dweck (Hrsg.): *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications. S. 598-608
- Csikszentmihályi, Mihály/Nakamura, Jeanne (1999): Emerging goals and the self-regulation of behavior. In R. S. Wyer (Hrsg.): *Perspectives on behavioral self-regulation*. Advances in social cognition. New York: Psychology Press.
- Dávidovics, Anna (2021): Szaknyelvoktatás és gamifikáció. In: *Porta Lingua*. Heft 1. S. 21–33. <https://doi.org/10.48040/PL.2021.2>
- Deterding, Sebastian/Dixon, Dan/Khaled, Rilla/Nacke, Lennart (2011): From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” In: A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, & I.

- Hammouda (Hrsg.): Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. S. 9–15.
- Dicheva, Darina/Dichev, Christo/Agre, Gennady/Angelova, Galia (2015): Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. In: Educational Technology & Society. Heft 18. S. 75–88. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
- Dominguez, Adrián/Saenz-de-Navarrete, Joseba/De-Marcos, Luis/Fernández-Sanz, Luis/Pagés, Carmen/Martínez-Herráiz, José-Javier (2013): Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. In: Computers & Education. S. 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Dörnyei, Zoltán/Csizér, Kata/Németh, Nóra (2006): Motivation, Language Attitudes and Globalisation. In: A Hungarian Perspective. Multilingual Matters. <https://doi.org/doi:10.21832/9781853598876>
- Dörnyei, Zoltán/Ushioda, Ema (2010): Teaching and Researching Motivation (Second). Routledge.
- Eckardt, Linda/Siemon, Dominik/Robra-Bissantz, Susanne (2017): GamEducation - Spielelemente in der Unversitätslehre. In: S. Strahinger és C. Leyh (Hrsg.): Gamification und Serious Games. Springer Vieweg. S. 127–138.
- Figueroa, Jorge F. (2015): Using Gamification to Enhance Second Language Learning. In: Digital Education Review. S. 32–54. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.32-54>
- Fotaris, Panagiotis/Mastoras, Theodoros/Leinfellner, Richard/Rosunally, Yasmine (2016): Climbing Up the Leaderboard: An Empirical Study of Applying Gamification Techniques to a Computer Programming Class. In: Electronic Journal of E-Learning. Heft 2. S. 95–110. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101229>
- Fromann, Richárd (2012): Gamification jelentősége és működési mechanizmusa. https://digitalisidentitas.blog.hu/2012/06/04/fromann_richard_gamification_jelentosege_es_mukodesi_mechanizmusa

- Fromann, Richárd (2017): *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Groening, Christopher/Binnewies, Carmen (2019): "Achievement unlocked!" - The impact of digital achievements as a gamification element on motivation and performance. In: *Computers in Human Behavior*. S. 151–166. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.026>
- Hamzah, W. M. Amir Fazamin W./Ali, Noraida Haji, Saman, Md Yazid Mohd/Yusoff, Mohd Hafiz/Yacob, Azlizza (2015): Influence of Gamification on Students' Motivation in using E-Learning Applications Based on the Motivational Design Model. In: *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. Heft 2. S. 30–34. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i2.4355>
- Hanus, Michael D./Fox, Jesse (2015): Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort and academic performance. In: *Computers & Education*. S. 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hung, Aaron Chia Yuan (2017): A Critique and Defense of Gamification. In: *Journal of Interactive Online Learning*. Heft 1. S. 58–72.
- Hung, Hsiu-Ting (2018): Gamifying the flipped classroom using game-based learning materials. In: *ELT Journal*. Heft 3. S. 296–308.
- Ibáñez, Maria-Blanca/Di-Serio, Ángela/Delgado-Kloos, Carlos (2014): Gamification for Engaging Computer Science Students in Learning Activities: A Case Study. In: *IEEE Transactions on Learning Technologies*. Heft 3. S. 291–301. <https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2329293>
- Jagušt, Tomislav/Botički, Ivica/So, Hyo-Jeong (2018): Examining competitive, collaborative and adaptive gamification in young learners' math learning. In: *Computers and Education*. S. 444–457. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.022>

- Jenkins, Ryan (2016): 12 Striking Statistics About How Generation Z Is Using Technology.
- Jiang, Xiangying/Rollinson, Joseph/Plonsky, Luke/Gustafson, Erin/Pajak, Bozena (2021): Evaluating the reading and listening outcomes of beginning-level Duolingo courses. In: Foreign Language Annuals. S. 974–1002. <https://doi.org/10.1111/flan.12600>
- Kapp, Karl M. (2012): The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons.
- Kirriemuir, John/McFarlane, Angela (2004): Literature review in games and learning.
- Kwon, Hee Yoon/Özpolat, Koray (2021): The Dark Side of Narrow Gamification: Negative Impact of Assessment Gamification on Student Perceptions and Content Knowledge. In: INFORMS Transactions on Education. Heft 2. S. 67–81. <https://doi.org/10.1287/ited.2019.0227>
- Lee, Joey/Hammer, Jessica (2011): Gamification in Education: What, How, Why Bother? In: Academic Exchange Quarterly. Heft 2. S. 1–5. https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
- Lepper, Mark R./Greene, David (1973): Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: a test of the "overjustification" hypothesis. In: Journal of Personality and Social Psychology. Heft 1. S. 129–137. <https://doi.org/10.1037/h0035519>
- Li, Cen/Dong, Zhijiang/Untch, Roland H./Chasteen, Michael (2013): Engaging Computer Science Students through Gamification in an Online Social Network Based Collaborative Learning Environment. International Journal of Information and Education Technology. Heft 1. S. 72–77. <https://doi.org/10.7763/IJJET.2013.V3.237>

- Lister, Meaghan C. (2015): Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. In: Issues and Trends in Educational Technology. Heft 2. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v3i2_Lister
- Loughrey, Kevin/Ó Broin, Dairé (2018): Are We Having Fun Yet? Misapplying Motivation to Gamification. In: 2018 IEEE Games, Entertainment, Media Conference (GEM). S. 529–533. <https://doi.org/10.1109/GEM.2018.8516535>
- Mekler, Elisa/Brühlmann, Florian/Opwis, Klaus/Tuch, Alexandre (2013): Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation? An empirical analysis of common gamification elements. In: ACM International Conference Proceeding Series. <https://doi.org/10.1145/2583008.2583017>
- Mitchell, Rosamond (1993): The communicative approach to language teaching. In: A. Swarbrick (Hrsg.): Teaching Modern Languages. Routledge. S. 33–42.
- Mózes, Tamás/Magyaródi, Tímea/Soltész, Péter/Nagy, Henriett/Oláh, Attila (2012): A flow-élmény operacionalizálásának útjai. In: Magyar Pszichológiai Szemle. Heft 1. S. 57-76. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.5>.
- Myles, Florence (2013): Theoretical approaches. In: J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Hrsg.): The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition. Cambridge University Press. S. 46–70.
- Nah, Fione Fui-Hoon/Zeng, Qing/Telaprolu, Venkata Rajasekhar/Ayyappa, Abhishek Padmanabhuni/Eschenbrenner, Brenda (2014): Gamification of Education: A Review of Literature. In: Proceedings of 1st International Conference on Human-Computer Interaction in Business. S. 401–409.
- Nand, Kalpana/Baghaei, Nilufar/Casey, John/Barmada, Bashar/Mehdipour, Farhad/Liang, Hai-Ning (2019): Engaging children with educational content via Gamification. In: Smart

- Learning Environments. Heft 6. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0085-2>
- Nyström, Tobias (2021): Exploring the Darkness of Gamification: You Want It Darker? In: Intelligent Computing. S. Springer Nature Switzerland. 491–506. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80129-8_35
- Osipov, Ilya V./Nikulchev, Evgeny/Volinsky, Alex A./Prasikova, Anna Y (2015): Study of Gamification Effectiveness in Online Learning Systems. In: International Journal of Advanced Computer Science and Applications. Heft 2. S. 71–77. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2015.060211>
- Papp, Theresa A. (2017): Gamification Effects on Motivation and Learning: Application to Primary and College Students. In: International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education. Heft 3. S. 3193–3201. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2017.0428>
- Pitoyo, Muhammad Dafit/Sumardi/Asib, Abdul (2019): Gamification Based assessment: A Test Anxiety Reduction through Game Elements in Quizizz Platform. In: Indonesian Journal of Education Research. Heft 1. S. 22–32.
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. In: On the Horizon. Heft 5. S. 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rego, Izabel (2015): Mobile language learning: How gamification improves the experience. In: Handbook of Mobile Teaching and Learning. Springer-Verlag. S. 705–720. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54146-9_76
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist. Heft 1. S. 68–78. <https://doi.org/10.1037/10003-066X.55.1.68>

- Sailer, Michael (2016): Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung: Empirische Studien im Kontext manueller Arbeitsprozesse. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14309-1>
- Searle, John (2009): Beszédaktusok. In: Nyelvfilozófiai tanulmány. Übersetzer: Bárány Tibor. Gondolat.
- Shatto, Bobbi/Erwin, Kelly (2016): Moving on From Millennials: Preparing for Generation Z. In: The Journal Continuing Education in Nursing. Heft 6. S. 253–254. <https://doi.org/10.3928/00220124-20160518-05>
- Tapscott, Don (2009): Grown Up Digital: How The Net Generation Is Changing Your World? McGraw-Hill.
- Werbach, Kevin (2016): Gamification.
- Xu, Zengchuan/Turel, Ofir/Yuan, Yufei (2017): Online game addiction among adolescents: motivation and prevention factors. In: European Journal of Information Systems. Heft 3. S. 321–340. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.56>
- Young, Dolly Jesusita (1990): An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. In: Foreign Language Annals. Heft 6. S. 539–553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>

Anhang

1. Anhang: Die über positive Wirkungen berichtende empirische Forschung im Bereich des Offline-Unterrichts

	Autor(en), Datum	Thema
1.	Groening und Binnewies (2019)	Die Auswirkungen wurden im Allgemeinen, unabhängig vom Thema bei den online rekrutierten Teilnehmern untersucht.
2.	Ibáñez, Di-Serio, und Delgado-Kloos (2014)	Programmierung (Hochschule)
3.	Mekler et al. (2013)	Vom Schulfach unabhängige Bildergängzungsaufgabe
4.	Chapman und Rich. (2018)	Das Schulfach war Organisationsverhalten an einer Universität.
5.	Nand et al. (2019)	Das Schulfach war „Zahlen“ in einer Grundschule.
6.	Eckardt, Siemon und Robra-Bissantz (2017)	E-Business (Hochschule)
7.	Abrams und Walsh (2014)	Englische Literatur (Gymnasium)

Spielelemente und Spielmechanismen	Positive Effekte
„Achievements“	Die Teilnehmer wurden wegen des „Achievements“ ausdauernder, aber nur, wenn es nicht zu viele davon gibt. Die Zielorientiertheit wurde verbessert.
Punktesystem, Abzeichen	Die Schüler und Schülerinnen waren engagiert beim Lernen, wurden ausdauernder und hatten Ereignisse über der Höchstpunktzahl auch, um bestimmte Abzeichen zu erhalten. Die intrinsische Motivation hat sich verbessert.
Punktesystem	Die Punkte motivierten die Teilnehmer, mehr Annotationen zu machen und auch die intrinsische Motivation verbesserte sich.
Preise und Bonuspunkte, Punktesystem und Stufen	Die intrinsische Motivation verbesserte sich, die Lernenden waren froh, weil sie ihre Fortschritte immer sehen können und sie ständiges Feedback erhalten.
<i>Wer wird Millionär?:</i> Preise, Herausforderungen, Grafikelemente, sofortiges Feedback und das Zeigen aktueller Stufen	Die Lernergebnisse verbesserten sich und die Lernenden waren engagierter.
Herausforderungen, ständiges Feedback, Bestenlisten	Die Lernenden fühlten sich motivierter und sie verstanden den Inhalt leichter.
Belohnungen, ständiges Feedback, Herausforderungen	Die Schülerautonomie hat sich verstärkt und die Belohnungen waren motivierend.

	Autor(en), Datum	Thema
8.	Csikósné Maczó (2019)	Sozialwissenschaften (Universität)
9.	Li et al. (2013)	Informatik (Universität)
10.	Caton und Greenhill (2014)	Informatik (Universität)
11.	Fotaris et al. (2016)	Programmierung (Universität)
12.	Jiang et al. (2020)	Sprachunterricht in Erwachsenenbildung
13.	Pitoyo, Sumardi und Asib (2019)	Englische Grammatik (Universität)

Spielemente und Spielmechanismen	Positive Effekte
Punktesystem, optionale Übungen (für additional Punkte)	Die Anwesenheit im Unterricht hat sich verbessert, die Lernenden haben Extra-Aufgaben für die zusätzlichen Punkte erledigt, und die Lernerautonomie hat sich verstärkt. Der Lernprozess was Erfahrungsorientiert, und die digitalen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen haben sich entwickelt.
Teilnahmepunkte, Stufen, Kooperation, Bestenlisten, ständiges Feedback, traditionelle Spiele	Die Lernenden hatten positive Meinungen über Gamification, sie wurden aktiver und ihre Kooperationsfähigkeit hat sich verbessert.
Karten mit Belohnungen oder Sanktionen, Wettbewerbe für Belohnungen	Die Anwesenheit im Unterricht und die Leistung der Lernenden in Gruppen hat sich verbessert. Ein Teil der Lernenden war motiviert durch die Belohnungen und die Wettbewerbe, die Gruppe wurde zusammenhaltend.
<i>Kahoot!, Wer wird Millionär</i> die interaktive Plattform von <i>Codeacademy</i>	Die Lernenden wurden zu aktiven Zuhörern und Teilnehmern am Unterricht, stellten Fragen und zeigten Interesse. Sie konnten Probleme leichter lösen und wurden laut ihrer Körpersprache ruhiger.
<i>Duolingo</i>	Das Lese- und Hörverstehen hat sich verbessert.
<i>Quizizz</i>	Die Angst der Lernenden wurde reduziert, weil sie motivierter und selbstsicher waren, als sie die Tests auf der gamifizierten Plattform geschrieben haben. Dafür verantwortlich ist hauptsächlich das ständige Feedback.

	Autor(en), Datum	Thema
14.	Papp (2017)	Wirtschaftskommunikation, Mathematik (Hochschule)
15.	Hung (2018)	Sprachunterricht (Universität)
16.	Dávidovics (2021)	Medizinische Fachsprache (Universität)
17.	Barbarics (2015)	Mathematik auf Englisch, Englisch als Fremdsprache

Spielelemente und Spielmechanismen	Positive Effekte
<p>Wirtschaftskommunikation: Erfahrungspunkte, Missionen, Geldsammlung für eine Wohltätigkeitsorganisation (intrinsische Belohnung), Wettbewerbe, Ziele, Regel, Bestenliste</p> <p>Mathematik: Avatare, traditionelle RPG-Figuren, Verkleidung</p>	<p>Wirtschaftskommunikation: Die Schüler und Schülerinnen nahmen gerne am Unterricht teil, sie waren engagierter und erbrachten bessere Leistungen. Ihre intrinsische Motivation verbesserte sich aufgrund des hohen Gefühlswerts der Belohnung.</p> <p>Mathematik: Die Leistung der Schüler und Schülerinnen hat sich verbessert im bestimmten Thema und sie haben die neue Methode genossen. Die Belohnungen waren auch motivierend.</p>
<p>Brettspiel mit QR-Code-Karten, Kollaboration</p>	<p>Die Lernenden berichteten, dass sie im Unterricht mehr sprachen, selbstsicherer waren und gern an den Aufgaben teilnahmen. Sie haben das Lernen mit dem Brettspiel genossen und waren motivierter.</p>
<p><i>Quizizz</i> und <i>Kahoot!</i></p>	<p>Die Apps erleichterten das Erlernen der Wörter machten diesen Prozess auch kürzer. Für viele waren die Bestenliste und die Punkte ebenfalls motivierend.</p>
<p>Punktesystem (für die Bewertung), die online Plattform von <i>Edu 2.0</i></p>	<p>Das Punktesystem erwies sich als nützlich, da die Lernenden nicht nur mit den Tests Ergebnisse erzielen, sondern auch mit zusätzlichen Aufgaben. Deshalb hat sich die Lernerautonomie verstärkt und die Lernenden hatten mehr Möglichkeiten, ihre Noten zu verbessern. Sie konnten auch Extra-Punkte sammeln. Die Lernenden meinten, dass diese Methode fair war und sie ihre realen Kenntnisse widerspiegelt. Die Gamification hatte positiven Einfluss an den Lernprozess, die Schüler und Schülerinnen waren motivierter und fleißiger.</p>

2. Anhang – Die über negative Wirkungen berichtende empirische Forschung im Bereich des Offline-Unterrichts

	Autor(en), Datum	Thema
1.	Csikósné Maczó (2019)	Sozialwissenschaften (Universität)
2.	Hanus und Fox (2015)	Kommunikation (Universität)
3.	Kwon und Özpolat (2022)	Betriebs- und Wirtschaftswissenschaften (Universität)

Spielemente und Spielmechanismen	Negative Effekte
Punktesystem und optionale Aufgaben, für die die Lernenden Punkte bekommen haben	Die üblichen Apps und Plattformen können leicht langweilig werden. Im Fall von größerer Teilnehmeranzahl kann es problematisch sein, ein Punktesystem einzuführen, wenn das Institut keine angemessene Plattform dafür hat.
Abzeichen, und Belohnungen in Form von Münzen, die die Lernenden durch optionale Aufgaben erreichen konnten. (Zum Beispiel, sie hatten die Chance, sich als eine Videospieldfigur zu verkleiden, was auch belohnt wurde.) Die Bestenliste blieb anonym, alle konnten ein Pseudonym wählen.	Die Spielemente wirkten sich nachteilig auf die Lernergebnisse, die intrinsische Motivation und das Engagement haben sich verringert. Obwohl die extrinsische Motivation sich verstärkt hat, ist diese Verbesserung wahrscheinlich nicht von Dauer.
Quiz, Missionen, Bosskämpfe (Klassenarbeiten), Belohnungen	Die Lernergebnisse haben sich nicht signifikant verbessert, obwohl die Lernenden die Aufgaben genossen haben. Die Belohnungen hatten keinen Gefühlswert, deshalb haben sie ihre motivierende Wirkung verloren, es kam auch vor, dass sie nachteilig für die intrinsische Motivation waren. Die Wettbewerbe und der Vergleich der Schüler und Schülerinnen wirkten auch demotivierend. Die Lernenden berichteten, dass Gamification schnell ihren Reiz verloren hat und mit der Zeit weniger interessant geworden ist: Was die Lernenden für ein Spiel hielten, war ebenso Arbeit und Lernen.

	Autor(en), Datum	Thema
4.	Hung (2018)	Sprachunterricht (Universität)

Spielelemente und Spielmechanismen	Negative Effekte
Brettspiel mit QR-Code-Karten, Kollaboration	<p>Viele der positiven Auswirkungen der Gamification ist nur kurzfristig, deshalb soll man darauf achten, abwechslungsreiche Spielmechanismen im Unterricht zu verwenden, was eine zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte bedeutet. Neben der verbesserten Motivation neigt man oft dazu, die Veränderung an der Leistung der Lernenden zu vergessen, und die Ergebnisse sind oft schlechter als bei Gruppen, die die traditionellen Methoden anwenden.</p>

