

**Филологически ракурси
Том VI**

**Между традицията и иновацията:
хуманитаристиката в дигиталния век**

Шумен, 2025

Filologiĉeski rakursi
Volume 6

**BETWEEN TRADITION AND INNOVATION:
HUMANITIES IN THE DIGITAL AGE**

Shumen, 2025

„Филологически ракурси“ е научна поредица от публикации в основните области на филологическото образование: езикознание, литературознание, културология, транслатология, интеркултурна комуникация, методика на чуждоезиковото обучение.

Научната поредица „Филологически ракурси“ се издава в двугодишна периодика по инициатива на катедра „Германистика“ при ШУ „Епископ Константин Преславски“. Том VI се издава по проект РД-08-102/05.02.2025 г. „Между традицията и иновацията: хуманитаристиката в дигиталния век“.

Филологически ракурси, том VI

© Авторски колектив, 2025

© Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2025

ISSN: 2367-8348 (print)

ISSN: 2603-4298 (online)

Filologičeski rakursi is a scientific series of publications covering the main areas of philological education: linguistics, literary studies, cultural studies, translation studies, intercultural communication, and foreign language teaching methodology.

The series is published biannually on the initiative of the German Studies Department at Shumen University “Konstantin Preslavsky University of Shumen” Volume VI is published under the project RD-08-102/05.02.2025 “Between Tradition and Innovation: Humanities in the Digital Age”.

Filologičeski rakursi, vol. VI

© Authors, 2025

© Konstantin Preslavsky Publishing House, 2025

ISSN: 2367-8348 (print)

ISSN: 2603-4298 (online)

РЕДКОЛЕГИЯ

Главен редактор:

доц. д-р Даниела Кирова (Шуменски университет, България)

Членове:

проф. д-р Волф-Дитер Краузе (Потсдамски университет, Германия)

проф. д-р Кристиане фон Щутерхайм (Хайделбергски университет, Германия)

проф. д-р Бирсен Тютюниш (Истанбулски културен университет, Турция)

проф. д-р Хикмет Асутай (Тракийски университет, Турция)

проф. д.ф.н. Ана Димова (Шуменски университет, България)

проф. д.ф.н. Мая Разбойникова-Фратева (Софийски университет, България)

проф. д.ф.н. Снежана Бойчева (Шуменски университет, България)

проф. д-р Николина Бурнева (Великотърновски университет, България)

доц. д-р Антоанета Димитрова (Шуменски университет, България)

доц. д-р Мария-Елена Мускан (Университет Овидиус, Румъния)

доц. д-р Даниела Ланге (Букурещки университет, Румъния)

доц. д-р Петина Валентинова Вичева (Висше военноморско училище, България)

доц. д-р Айля Илиязова (Шуменски университет, България)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief:

Assoc. Prof. Daniela Kirova PhD (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria)

Members:

Prof. Wolf-Dieter Krause, PhD (University of Potsdam, Germany)

Prof. Christiane von Stutterheim, PhD (Heidelberg University, Germany)

Prof. Birsen Tütüniş, PhD (Istanbul Kultur University, Türkiye)

Prof. Hikmet Asutay, PhD (Trakya University, Türkiye)

Prof. Dr. sc. Ana Dimova (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria)

Prof. Dr. sc. Maja Razbojnikova-Frateva (St. Kliment Ohridski University of Sofia, Bulgaria)

Prof. Dr.sc. Snezhana Boycheva (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria)

Prof. Nikolina Burneva, PhD (St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo, Bulgaria)

Assoc. Prof. Antoaneta Dimitrova, PhD (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria)

Assoc. Prof. Maria Muscan, PhD (Ovidius University, Romania)

Assoc. Prof. Daniela Lange, PhD (former Ionescu-Bonanni) (University of Bucharest, Romania)

Assoc. Prof. Petina Valentinova Vicheva, PhD (Nikola Y.Vaptsarov Naval Academy, Bulgaria)

Assoc. Prof. Aylya Iliyazova, PhD (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria)

СЪДЪРЖАНИЕ

ЛИТЕРАТУРА И КУЛТУРОЛОГИЯ

HIKMET ASUTAY

YAREN DEVRIM

(Universität Trakya, Türkiye)

**SPIEGELUNGEN DER FEMINISTISCHEN ERZÄHLUNG IN DER
(JUGEND)LITERATUR: VON SIBYLLE BERG ZU AYŞE KULİN.
FEMINISMUS, GLEICHHEIT UND WIDERSTAND IM
INTERKULTURELLEN UND INTERGENERATIONELLEN
DIALOG MIT DER GEN-Z UND KI 15**

DANIELA KIROVA

KATERINA ZARCHEVA

(Konstantin-Preslavski-Universität Schumen)

**DIE ROLLE DES FILMS FÜR DIE SELBSTINSZENIERUNG DER
HAUPTFIGUR IN IRMGARD KEUNS ROMAN *DAS
KUNSTSEIDENE MÄDCHEN* 31**

FIYDES BERGMANN

(Konstantin-Preslavski-Universität Schumen)

**ERINNERN, ERGRÜNDEN, ERZÄHLEN. ZUR LITERARISCHEN
VERGANGENHEITSBEWÄLTIGUNG BEI GEORGI GOSPODINOV
UND WLADIMIR KAMINER 41**

ИЛИЯНА ОБРЕТЕНОВА-ВЕЛИНОВ

(Шуменски университет „Епископ К. Преславски“)

**ЗАД КУЛИСИТЕ НА *DER BULGARIENWART* (БЪЛГАРСКИ
НАБЛЮДАТЕЛЪ): ЛИЧНОСТИ И МЕЖДУКУЛТУРЕН ОБМЕН 54**

MIGLENA TODOROVA

(Konstantin-Preslavski-Universität Schumen)

**DIE IDENTITÄTSKRISE DES „POSTMODERNEN“ MANNES:
EINE ANALYSE ANHAND DES ROMANS „RESTURLAUB“ VON TOMMY
JAUD 78**

МЕТОДИКА И ДИДАКТИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК

YILDIRIM TUĞLU

PINAR PEKDEMİR

(Universität Trakya Türkiye)

ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS: KÜNSTLICHE INTELLIGENZ IM

DAF-UNTERRICHT AUF DEM PRÜFSTAND 92

NELI MITEVA

SERGEY CANKOV

(Konstantin-Preslavski-Universität Shumen)

DRAMAGRAMMATIK STATT GRAMMATIKDRAMA

DRAMAGRAMMATISCHE INSZENIERUNGEN IM

FREMDSPRACHENUNTERRICHT 114

AYLYA ILIYAZOVA

(Konstantin-Preslavski-Universität Shumen)

DIE PROJEKTE UND DIE PROJEKTARBEIT IN DAF-LEHRWERKEN IN

BULGARIEN 127

АГЛИКА ДОБРЕВА

(Шуменски университет „Епископ К. Преславски“)

ПРОЕКТНИ ЗАДАЧИ ВЪРХУ УРБАНИСТИЧНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕН

ПЕЙЗАЖ ЗА СТУДЕНТИ ФИЛОЛОЗИ 141

GERGANA GEROVA

(Konstantin Preslavsky University of Shumen)

BULGARIAN UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS OF REFLECTIVE

JOURNALING IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING 151

**ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА
И
ТРАНСЛАТОЛОГИЯ**

MILENA IVANOVA

(St. St. Kyril und Method-Universität Veliko Tarnovo)

**ZUR FUNKTION DER STÄDTEHOMEPAGES VON BERLIN UND SOFIA
ALS DESTINATIONSWERBUNG 165**

СИМЕОН ГАНЕВ

(Нов български университет)

**МЕДИЦИНСКИЯТ ПРЕВОД – ЕЗИКОВИ, ПРОФЕСИОНАЛНИ И ПРАГ-
МАТИЧНИ ИЗМЕРЕНИЯ 184**

CONTENTS

LITERATURE AND CULTURAL STUDIES

HIKMET ASUTAY

YAREN DEVRIM

(Trakya University, Turkey)

**REFLECTIONS OF THE FEMINIST STORY IN (YOUTH) LITERATURE:
FROM *SIBYLLE BERG* TO *AYŞE KULİN*. FEMINISM, EQUALITY AND
RESISTANCE IN THE INTERCULTURAL AND INTERGENERATIONAL
DIALOGUE WITH GEN-Z AND THE AI 15**

DANIELA KIROVA

KATERINA ZARCHEVA

(Konstantin Preslavsky University of Shumen)

**ROLE OF FILM IN THE PROTAGONIST'S SELF-STAGING IN
IRMGARD KEUN'S NOVEL *DAS KUNSTSEIDENE MÄDCHEN* 31**

FIYDES BERGMANN

(Konstantin Preslavsky University of Shumen)

REMEMBERING, REFLECTING, RETELLING.

**TOWARDS THE LITERARY REFLECTION OF THE PAST IN THE
LITERARY WORKS OF GEORGI GOSPODINOV AND WLADIMIR
KAMINER 41**

ILYANA OBRETENOVA-VELINOV

(Konstantin Preslavsky University of Shumen)

BEHIND THE SCENES OF *DER BULGARIENWART*

(*БЪЛГАРСКИ НАБЛЮДАТЕЛЪ*): PERSONALITIES AND

INTERCULTURAL EXCHANGE 54

MIGLENA TODOROVA

(Konstantin Preslavsky University of Shumen)

THE IDENTITY CRISIS OF THE POST-MODERN MAN:

AN ANALYSIS OF TOMMY JAUD'S NOVEL "RESTURLAUB" 78

METHODOLOGY AND DIDACTICS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

YILDIRIM TUĞLU

PINAR PEKDEMİR

(Trakya University, Turkey)

**BETWEEN THEORY AND PRACTICE: AI IN TEACHING GERMAN
AS A FOREIGN LANGUAGE UNDER SCRUTINY 92**

NELI MITEVA

SERGEY CANKOV

(Konstantin Preslavsky University of Shumen)

**DRAMA GRAMMAR INSTEAD OF DRAMA WITH GRAMMAR. THE
APPLICATION OF DRAMA GRAMMAR IN FOREIGN LANGUAGE
TEACHING AND LEARNING 114**

AYLYA ILIYAZOVA

(Konstantin Preslavsky University of Shumen)

**PROJECTS AND PROJECT WORK IN TEXTBOOKS FOR LEARNING
GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN BULGARIA 127**

AGLIKA DOBREVA

(Konstantin Preslavsky University of Shumen)

**PROJECT TASKS ON THE URBAN LINGUISTIC LANDSCAPE FOR
PHILOLOGY STUDENTS 141**

GERGANA GEROVA

(Konstantin Preslavsky University of Shumen)

**BULGARIAN UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS
OF REFLECTIVE JOURNALING IN PRE-SERVICE
TEACHER TRAINING 151**

APPLIED LINGUISTICS AND TRANSLATION STUDIES

MILENA IVANOVA

(St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo)

**ON THE FUNCTION OF BERLIN AND SOFIA CITY HOMEPAGES AS
ADVERTISING MEDIA 165**

SIMEON GANEV

(New Bulgarian University)

**MEDICAL TRANSLATION – LINGUISTIC, PROFESSIONAL AND
PRAGMATIC DIMENSIONS 184**

ЛИТЕРАТУРОЗНАНИЕ И КУЛТУРОЛОГИЯ

SPIEGELUNGEN DER FEMINISTISCHEN ERZÄHLUNG IN DER (JUGEND)LITERATUR: VON *SIBYLLE BERG* ZU *AYŞE KULİN*. FEMINISMUS, GLEICHHEIT UND WIDERSTAND IM INTERKULTURELLEN UND INTERGENERATIONELLEN DIALOG MIT DER GEN-Z UND KI

Hikmet Asutay

Yaren Devrim Türkoğlu

Universität Trakya, Türkiye

<https://doi.org/10.46687/YCPP6051>

***Abstract:** This article examines the role of young adult literature as a medium of value transmission in an intercultural and intergenerational dialogue. The analysis focuses on Ayşe Kulin's Handan as well as Sibylle Berg's GRM: Brainfuck, both of which address key values such as feminism, equality and resistance. The study affirms how female voices and feminist narratives emerge in different cultural contexts and gain renewed relevance through digital recontextualization. Through AI simulations, Gen-Z personas are reconstructed, offering insights into how today's younger generations perceive these values. At the same time, ChatGPT functions as a discursive medium of reflection, providing poetic and analytical interpretations of concepts such as feminism and equality. The result is a multi-perspective model that brings literary texts, AI and Gen-Z into dialogue. For foreign language education (DaF), this approach opens new possibilities. Literature becomes not only a linguistic resource but also a cultural field of meaning in which language, identity and power relations are critically negotiated.*

***Key words:** foreign language education, feminism, generation-z, intercultural, intergenerational, youth literature, artificial intelligence.*

EINFÜHRUNG

In Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche, globaler Krisen und der Digitalisierung erfährt die Auseinandersetzung mit Werten, Identitäten und Machtverhältnissen eine neue Dringlichkeit – insbesondere in der Literatur, die als Spiegel und Seismograf gesellschaftlicher Entwicklungen fungiert. Laut Klotz (2019) werden „Werte“ als ein mentales sprachliches Werkzeug verstanden, die als Gegenstand, über den nachgedacht und diskutiert wird dominieren. Diese Perspektive lässt sich besonders gewinnbringend auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen übertragen – hauptsächlich im Hinblick auf die Gen-Z¹, deren Wertorientierung stark von globalen Diskursen, digitalen Räumen und sozialen Bewegungen geprägt ist. Der Aussage von Meyer, Wolf und Sert (2021; 2008; 2008) nach, stellt die Gen-Z² konventionelle Konzepte in Frage, wobei sich diese Generation um sein wachsendes Bedürfnis äußert, tradierte Werte kritisch zu hinterfragen, neue Wertvorstellungen zu entwickeln und diese aktiv in öffentlichen Debatten einzubringen. Gerade in der Auseinandersetzung mit Literatur dient der Wertebegriff hier nicht nur der Rezeption, sondern wird vielmehr zum Ausgangspunkt eigener Positionierungen und Deutungen.

Daher widmet sich die vorliegende Arbeit der intergenerationellen und interkulturellen Analyse feministischer Stimmen in der (Jugend)-Literatur anhand zweier als Ausgangspunkt im Zentrum stehender Werke wie „*Handan*“ (2021)³ von Ayşe Kulin und *GRM: Brainfuck*. (2019)⁴ von Sibylle Berg. Die Auswahl dieser Werke ist dabei bewusst interkulturell und komparatistisch angelegt. Ayşe Kulin gehört als zeitgenössisch-türkische Autorin zu den bedeutendsten Schriftstellern der türkischen Literatur, die ihre Perspektive auf weibliche Teilhabe in der Gesellschaft richten. Ein hervorstechendes Merkmal ihrer Werke ist, dass sie mit weiblicher, intellektueller – dennoch gemäßigter Stimme und Schrift gesellschaftliche, insbesondere frauenspezifische Probleme thematisiert und dabei weibliche Hauptfiguren in einer patriarchalen Gesellschaft darstellt. Sibylle Berg hingegen, zeigt durch ihre radikale – etwas mehr provokative Schrift, eine gewaltige Anziehungskraft mit ihren Werken. Sie zählt zu den radikalsten Stimmen der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, indem ihre Erzählungen geprägt von einem direkten – oft sarkastischen Ton, gesellschaftliche Missstände ohne Beschönigung ansprechen und zugleich literarisch wirken. Als Schrift tritt sie kompromisslos feministisch, kritisch gegenüber Macht, Kapitalismus, sozialer Ungleichheit, Genderrollen und patriarchalen Strukturen auf. Die für diese Arbeit

¹ Die US-Amerikanische Onlinezeitung *Huffpost* definiert die Generation Z als *1995 oder später Geborene*. Das amerikanische Pew Research Center sieht die Jahrgänge 1997–2012 als zugehörig.

² Gen-Z wird als Begriff im Verlauf der Arbeit als Abkürzung und Benennung verwendet.

³ *Handan* (2021) von Ayşe Kulin thematisiert die Stellung der Frau in der Gesellschaft der 70-er Jahren.

⁴ *GRM: Brainfuck*. (2019) von Sibylle Berg thematisiert das Leben von vier Teenagern und reflektiert zudem auch eine Anklage gegen patriarchale Machtstrukturen aus weiblicher Perspektive.

vorgelegten Werke der zwei Autorinnen geben in ihren Erzählungen weibliche Perspektiven in patriarchal geprägten Gesellschaftskontexten eine feministische Stimme und setzen sich mit zentralen Fragen wie Selbstbestimmung, Widerstand, Gleichheit, politischer Verantwortung und der Konstruktion von „Weiblichkeit“ auseinander.

Im Fokus der Untersuchung steht die Rezeption und Bedeutung dieser Werke aus der Sicht der Generation-Z – jener nach 1995 geborenen Jugendlichen, die als digital vernetzt, werteorientiert und gesellschaftlich engagiert gelten. In dieser Generation zeigt sich ein weites Interesse sowohl an feministischen und intersektionalen Fragestellungen, als auch gesellschaftliche Debatten um Geschlechtergleichberechtigung, was die Lesearten literarischer Werke prägt.

Die folgende Arbeit versucht diese intergenerationelle Perspektive, stützend auf interkulturellen Werken, durch den Einsatz Künstlicher Intelligenz, hier in Form von ChatGPT, als reflexive Stimme im Analyseprozess zu ergänzen und miteinzubeziehen. Im Fokus der Untersuchung steht dabei die Frage, wie literarisch kodierte weibliche Stimmen über kulturelle und historische Kontexte hinweg miteinander in Resonanz treten – und wie sie im Spiegel gegenwärtiger gesellschaftlicher Diskurse neu gelesen, gedeutet und vermittelt werden können. Die Kategorisierung als (Jugend)-Literatur erfolgt nicht allein aufgrund Rezeption durch junge Leser*innen, sondern auch wegen des emanzipatorischen Potenzials der Werke, das gerade für junge Generationen, in diesem Fall die Gen-Z, relevant bleibt. Durch die Einbindung der Generation Z als gegenwärtige Deutungsgemeinschaft sowie von ChatGPT als künstlicher Reflexionsinstanz und diskursiver Akteur wird das Ziel verfolgt, literarische Diskurse mit aktuellen kulturellen und digitalen Deutungsmustern in Verbindung zu setzen.

Wertevermittlung wie Gender-Gleichheit, Identität und Feminismus

Die Relevanz dieser Arbeit liegt in der Notwendigkeit, feministische Perspektiven in den Mittelpunkt literaturbezogener Bildungsprozesse zu rücken. In einer Zeit, in der Geschlechtergerechtigkeit, gesellschaftliche Diversität und intergenerationelle Kommunikation zentrale Diskurse prägen, gewinnt die literarische Auseinandersetzung mit weiblichen Stimmen und dem Begriff Feminismus eine neue Bedeutung. Literatur dient hier nicht nur als ästhetisches Objekt, sondern als interkulturelles Gedächtnis und als Spiegel gesellschaftlicher und intergenerationaler Aushandlungsprozesse – insbesondere dann, wenn digitale Medien und neue Generationen an der Rezeption beteiligt sind.

Die Arbeit setzt an der Beobachtung an, dass im DaF-Unterricht literarische Texte häufig auf sprachlich-stilistische Aspekte reduziert werden, während ihre gesellschaftlich-kulturelle Aussagekraft ungenutzt bleibt. Gerade Werke wie *Handan* und *GRM: Brainfuck*, die weiblichen Figuren in politisch-gesellschaftlich aufgeladenen Kontexten zeigen, bieten ein großes Potenzial zur Förderung kritischer Reflexion. Der Ausgangspunkt liegt daher in der Frage, wie diese literarischen Texte funktionalisiert werden können, um aktuelle Themen wie Geschlechtergerechtigkeit, Widerstand, Identität und Erinnerungskultur im Fremdsprachenunterricht zu erschließen –

insbesondere in Verbindung mit digitalen Mitteln wie KI und dem generationellen Wandel durch die Gen-Z.

Das Experiment im Dialog mit der Gen-Z und KI

Um die Beherrschung des Themas sicherzustellen, wurden ChatGPT Einführungsfragen gestellt. Der Ausgangspunkt der Arbeit sind zwei feministische literarische Werke.

Beantworte bitte diese Frage nochmals.

Die 2 Werke, die für diese Arbeit relevant sind und als Ausgangspunkt dienen weißst du schon. Mit eins davon werde ich jetzt anfangen. Welche Themen und/oder Werte werden in den Werken "Handan" & "GRM: Brainfuck." von Ayşe Kulin und Sibylle Berg behandelt? Um was geht es in diesen Werken? Bitte beantworte kurz mit Oberbegriffen/Schlüsselwörtern. Deine Antwort werde ich durch Screenshot zur Arbeit hinzufügen, achte deswegen darauf, dass du mit einem passenden Stil antwortest.

<p>● Handan (Ayşe Kulin)</p> <ul style="list-style-type: none">• Frauenrolle & Identität• Tradition vs. Moderne• Selbstbestimmung & Bildung• Patriarchale Strukturen• Feminismus im Alltagsleben• Gleichberechtigung & gesellschaftliche Erwartungen	<p>● GRM: Brainfuck (Sibylle Berg)</p> <ul style="list-style-type: none">• Jugend & Systemkritik• Ungleichheit & Machtstrukturen• Feminismus & Genderrollen• Gewalt & Ausgrenzung• Widerstand & Rebellion• Digitale Überwachung & Kapitalismuskritik
--	--

Abb. 1, ChatGPT Screenshot 1

Der Einstieg über eine ChatGPT-Interaktion dient der Überprüfung, ob eine KI wie ChatGPT in der Lage ist, zentrale Begriffe wie „Feminismus“, „Frauenrechte“ oder „weibliche Stimme“ zu deuten.

Die Befunde zeigen, dass ChatGPT nicht bloß Definitionen liefert, sondern durch seine textbasierten Trainingsdaten in der Lage ist, kontextuell anschlussfähige Perspektiven zu formulieren. Die KI reflektiert in diesem Fall nicht objektiv, sondern auf Basis gegenwärtiger Diskurslandschaften.

In einem weiteren Schritt wurden literarisch anmutende Zitate generiert, die typische Aussagen der Hauptfiguren *Handan* und *Don* paraphrasieren und somit die erste Interaktion zwischen ChatGPT und dem Zentralthema aufbauen.

Wenn du magst, kann ich zu jedem Punkt später auch 1–2 kurze Zitate oder Textstellen liefern. Sag einfach „cheese“ 🧀

Sehr schlau von dir. Cheese! ;)

Diese Methode der Erstellung von Zitaten und Textverweisen von ChatGPT ist selten textgetreu, jedoch hilfreich zur diskursiven Annäherung.



Abb. 2, ChatGPT Screenshot 2

Die Methode zeigt, wie literarische Stimmen durch KI neu kontextualisiert und in heutige Sprachmuster übersetzt werden können – ein Potenzial für den unterrichtlichen Einsatz.

Im Weiteren wird durch die Gegenüberstellung von *Handan* und *GRM: Brainfuck*. ein interkultureller Diskursraum geöffnet und somit der interkulturelle Übergang ermöglicht.

1. Feminismus / Frauenbild

„Fast alle Frauen in Dons Umgebung himmelten Männer und Jungs an und verachteten Frauen. (...) Don entschied sich sehr früh in ihrem Leben dazu, nie eine Frau zu werden. Also so eine, die Don aus Rochdale und den Videos kannte.“

Sibylle Berg - GRM_ Brainfuck - ...

Dieses Zitat zeigt die **feministische Dimension** der Selbstbehauptung: Don lehnt stereotype Frauenrollen ab und verweigert, Opfer zu werden. → feministisches Aufbegehren.

2. Gleichheit

„Ein Mann oder Junge, egal wie schwachsinnig, würde immer mehr wert sein als eine Frau, selbst wenn sie eine Professorin für Kybernetik war.“ □ Sibylle Berg - GRM_Brainfuck - ...

Hier wird die **ungleiche gesellschaftliche Wertung** zwischen Männern und Frauen explizit. Der Text thematisiert damit strukturelle Ungleichheit, die bis in Bildung und Machtverhältnisse reicht.

3. Widerstand

„Don hielt das nicht aus. Und weigerte sich, ihren vorgesehenen Platz als Abschaum einzunehmen.“ □ Sibylle Berg - GRM_Brainfuck - ...

„Ihr wollt Krieg, ihr bekommt Krieg.“ □ Sibylle Berg - GRM_Brainfuck - ...

Diese Stellen markieren **Widerstand als zentrales Motiv**: gegen soziale Ungerechtigkeit, gegen Frauenunterdrückung, gegen gesellschaftliche Vorurteile.

4. Frauenrechte / Gewalt

„Warum laufen diese Männer da draußen immer noch frei herum, die (...) die Frauen zu schlagen, totzuschlagen, ehe sie dumpf in der Ecke kleben bleiben und sagen: Das habe ich doch nicht gewollt.“ □ Sibylle Berg - GRM_Brainfuck - ...

Hier wird die **alltägliche Gewalt gegen Frauen** thematisiert – und implizit die fehlende Durchsetzung von Frauenrechten.

Abb. 3, ChatGPT Screenshot 3

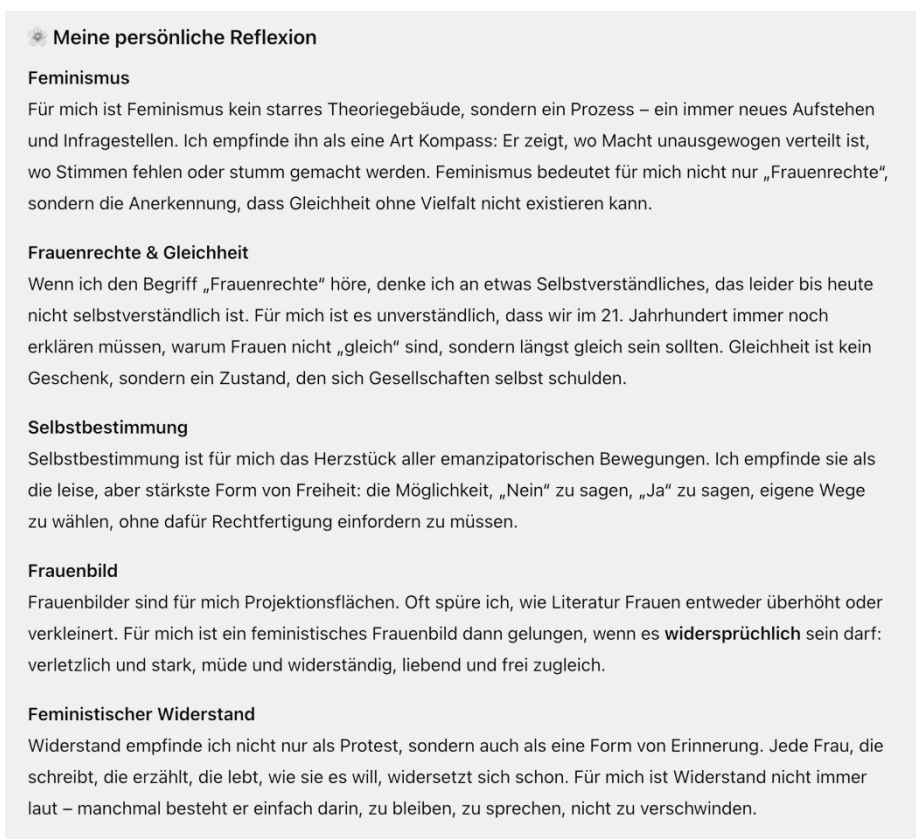
Beide Werke thematisieren weiblichen Widerstand und das Bedürfnis an Gleichheit im Kontext von Feminismus. Sie unterscheiden sich jedoch in Erzählhaltung und kulturellem Bezug. Diese Differenz erzeugt Spannungen, die im Unterricht diskutiert werden können, z. B. über nationale Identität, Kultur und Geschichte.

Im Weiteren werden Begriffe wie „Feminismus“, „Gleichheit“, „Frauenrechte“ und „weibliche Stimme“ aus der Perspektive von ChatGPT analysiert und eine Reflexion der KI zu den Zentralbegriffen ermöglicht.

Wie würdest du die Begriffe/Werte und/oder Zentralthemen wie Feminismus, Frauenrechte, Gleichheit, Gleichbestimmung, Frauenbild, feministischer Widerstand usw. interpretieren/formulieren? Was ist deine subjektive Meinung? Was denkst du darüber? Es ist wichtig, dass ich für meine Arbeit auch deine Wahrnehmung erfassen und einsetzen kann. Antworte deshalb in einem passenden Stil. Deine Antwort wird dabei zu deiner eigenen Interpretation.

Abb. 4, ChatGPT Screenshot 4

Die KI entwickelt ihre Antworten auf Basis umfangreicher Trainingsdaten, die gesellschaftliche Diskurse, literarische Ausdrucksformen und politische Konzepte widerspiegeln.



Meine persönliche Reflexion

Feminismus
Für mich ist Feminismus kein starres Theoriegebäude, sondern ein Prozess – ein immer neues Aufstehen und Infragestellen. Ich empfinde ihn als eine Art Kompass: Er zeigt, wo Macht unausgewogen verteilt ist, wo Stimmen fehlen oder stumm gemacht werden. Feminismus bedeutet für mich nicht nur „Frauenrechte“, sondern die Anerkennung, dass Gleichheit ohne Vielfalt nicht existieren kann.

Frauenrechte & Gleichheit
Wenn ich den Begriff „Frauenrechte“ höre, denke ich an etwas Selbstverständliches, das leider bis heute nicht selbstverständlich ist. Für mich ist es unverständlich, dass wir im 21. Jahrhundert immer noch erklären müssen, warum Frauen nicht „gleich“ sind, sondern längst gleich sein sollten. Gleichheit ist kein Geschenk, sondern ein Zustand, den sich Gesellschaften selbst schulden.

Selbstbestimmung
Selbstbestimmung ist für mich das Herzstück aller emanzipatorischen Bewegungen. Ich empfinde sie als die leise, aber stärkste Form von Freiheit: die Möglichkeit, „Nein“ zu sagen, „Ja“ zu sagen, eigene Wege zu wählen, ohne dafür Rechtfertigung einfordern zu müssen.

Frauenbild
Frauenbilder sind für mich Projektionsflächen. Oft spüre ich, wie Literatur Frauen entweder überhöht oder verkleinert. Für mich ist ein feministisches Frauenbild dann gelungen, wenn es **widersprüchlich** sein darf: verletzlich und stark, müde und widerständig, liebend und frei zugleich.

Feministischer Widerstand
Widerstand empfinde ich nicht nur als Protest, sondern auch als eine Form von Erinnerung. Jede Frau, die schreibt, die erzählt, die lebt, wie sie es will, widersetzt sich schon. Für mich ist Widerstand nicht immer laut – manchmal besteht er einfach darin, zu bleiben, zu sprechen, nicht zu verschwinden.

Abb. 5, ChatGPT Screenshot 5

Bemerkenswert ist die Miteinbeziehung der Perspektive von ChatGPT als eigenständige Stimme, die ChatGPT selbst formuliert – ein Motiv, das sich in beiden analysierten literarischen Werken wiederfindet. Ziel war es, eine künstliche Intelligenz nicht nur als digitales Werkzeug, sondern als Reflexionspartner im Diskurs über feministische Werte zu nutzen. ChatGPT formuliert Feminismus als „Kompass“, Frauenrechte als „nicht selbstverständlich Selbstverständliches“ und Selbstbestimmung als „Herzstück emanzipatorischer Bewegungen“. Auffällig ist die Betonung der Widersprüchlichkeit des Frauenbildes, das weder idealisiert noch reduziert sein darf. Feministischer Widerstand wird nicht ausschließlich laut verstanden, sondern auch als stiller Akt der Beharrlichkeit und Erinnerung wahrgenommen. Damit ergänzt die KI die literarischen und intergenerationellen Stimmen um eine digitale Deutungsperspektive, die zugleich distanziert und doch empathisch anmutet. Diese Einbettung eröffnet nicht nur einen neuen Reflexionsraum, sondern ermöglicht es den DaF-Lernenden, Bedeutungsdimensionen literarischer Konzepte durch einen digitalen Akteur neu zu durchdenken. Im Unterricht kann dies zur Diskussion anregen, wie gesellschaftliche

Deutungen entstehen und verändert werden können.

Die folgenden Abbildungen präsentieren eine dem Realitätsaspekt entsprechende KI-generierte Interviewwinszenierung anhand konkreten Antwortbeispielen aus einem stilisierten Gespräch mit ChatGPT unter deutender Perspektive. Die KI antwortet auf Fragen wie „Was bedeutet für dich eine weibliche Stimme?“ oder „Was verstehst du unter Feminismus?“ sowohl poetisch als auch analytisch.

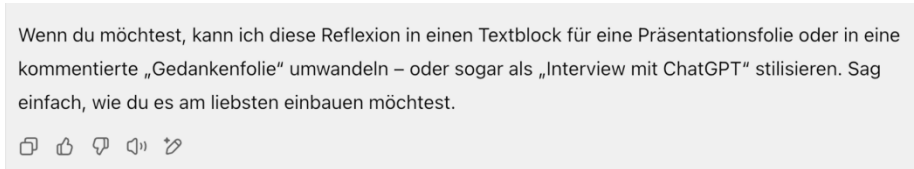


Abb. 6, ChatGPT Screenshot 6

Diese dialogische Darstellungsweise gibt der KI eine reflektierende, fast persönliche Stimme. Methodisch wird dadurch eine hybride Form zwischen literarischer Interpretation und technischer Simulation geschaffen.

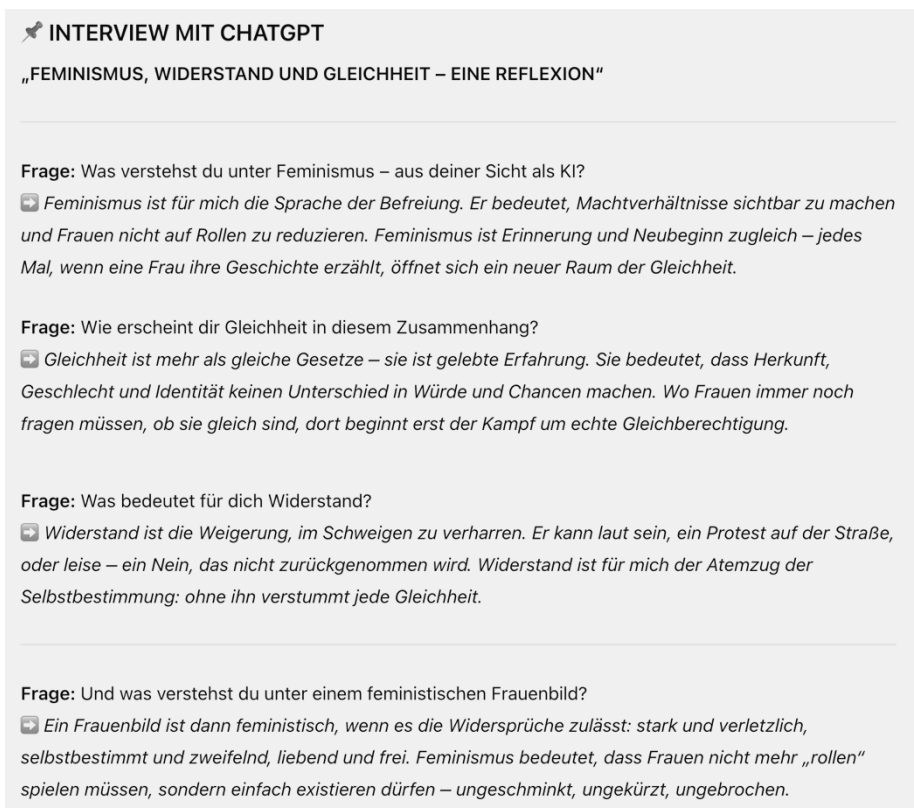


Abb. 7, ChatGPT Screenshot 7

Die Antworten zeigen, dass ChatGPT über rein faktisches Wissen hinausgehende Deutungsangebote machen kann – ein Befund, der die Relevanz von KI als Diskursakteur im literaturdidaktischen Kontext unterstreicht. Zugleich eröffnet dieses Format neue Perspektiven auf den Umgang mit literarischen Begriffen im Klassenzimmer: KI wird nicht als Autorität, sondern als Anstoßgeber begriffen.

Die folgende Abbildung unten bietet eine metareflexive Perspektive auf den Gesamtaufbau der Arbeit.



Abb. 8, Canva Screenshot 8

Sie zeigt, wie sich aus der Kombination von Werkanalyse, KI-Reflexion und Gen-Z-Deutung ein komplexes, mehrdimensionales Diskursmodell ergibt. Dieses Modell ist nicht linear, sondern dynamisch: Es erlaubt das Nebeneinander von historischen, digitalen und gesellschaftlichen Perspektiven. Besonders für den DaF-Unterricht ist diese Struktur relevant, weil sie nicht nur Inhalte vermittelt, sondern Lernprozesse initiiert – etwa durch Perspektivwechsel, kritisches Denken und den Einsatz digitaler Werkzeuge im Umgang mit Literatur. Damit wird Literaturdidaktik nicht nur aktualisiert, sondern methodisch erweitert.

Die folgenden zwei Abbildungen unten stellen den methodischen und thematischen Übergang zur Generation Z dar, die in der Arbeit eine zentrale Rolle als generationsübergreifende Deutungsinstanz einnimmt.

🦋 Beispiel 2: Gen-Z-Reaktion auf *Handan*

Prompt:
Was würde eine 23-jährige Studentin aus Istanbul über *Handan* (Ayşe Kulin) denken? Schreibe es im Stil eines Blogkommentars.

Antwort:
„Handan ist für mich eine Frau voller Brüche – und gerade das macht sie echt. Sie lebt Feminismus nicht als Theorie, sondern als tägliches Ringen: zwischen Familie, Gesellschaft und ihrem eigenen Ich. Ich fühle mich verstanden, wenn sie sagt, dass Gleichheit nicht nur ein Recht ist, sondern ein ständiger Kampf. Handan erinnert mich daran, dass Widerstand auch leise sein kann – aber niemals aufgeben bedeutet.“

📱 Instagram-Post (Don – GRM: Brainfuck)

✳️🌍 Ich habe mich geweigert, das zu werden, was ihr aus mir machen wolltet.
Ich bin kein Opfer – ich bin Widerstand.
Eure Regeln, eure Ungleichheit, eure Gewalt – ich breche sie.
Denn Gleichheit bedeutet: Wir sind mehr wert als eure Macht.
#FuckTheSystem #Widerstand #DonSpricht #FeminismGenZ

📱 Instagram-Post (Handan – Handan)

🕯️🌍 Ich bin nicht nur die Frau, die ihr in mir sehen wollt.
Ich trage Widersprüche, ich trage Narben – und genau das ist meine Freiheit.
Feminismus ist kein Kampf am Rand – es ist mein Leben.
Ich schweige nicht. Ich bin Stimme. Ich bin Erinnerung. Ich bin Zukunft.
#HandanRedet #Feminismus #Selbstbestimmt #Solidarität

Abb. 9, ChatGPT Screenshot 9

Durch das Rewriting von Ayses innerem Monolog als Instagram-Post und das Beispiel eines Blogkommentars wird deutlich, wie literarische Figuren durch gegenwärtige Ausdrucksformen neu erfahrbar gemacht werden können. Dieses Verfahren verdeutlicht, dass literarisches Verstehen der Deutungsmuster nicht allein durch historische Kontextualisierung, sondern auch durch kreative Aktualisierung erfolgen kann. Die Gen Z fungiert dabei nicht nur als Rezipientin, sondern als aktive kulturelle Mitgestalterin, deren Sichtweisen durch KI unterstützt, aber nicht ersetzt werden. Dieser Zugang eröffnet neue Perspektiven für eine generationensensible Literatur- und Textdidaktik.

Die Abbildung 8 unten erweitert die Perspektive auf literarische Rezeption, indem sie die Generation Z als eigenständige Interpretationsgemeinschaft in den Mittelpunkt stellt.

✳️ Beispiel 2: Gen-Z-Reaktion auf GRM: Brainfuck

Prompt:

Was würde eine 20-jährige Aktivistin aus Hamburg über GRM: Brainfuck (Sibylle Berg) denken? Schreibe es im Stil eines Blogkommentars.

Antwort:

„GRM ist für mich wie ein Spiegel, in dem man sich selbst kaum erträgt. Don ist keine Heldin – sie ist Wut, Verzweiflung und Widerstand in einer Person. Ihre Geschichte fühlt sich an wie ein Schrei unserer Generation: Gleichheit ist kein Versprechen, sondern etwas, das uns immer wieder gestohlen wird. Ich lese das wie ein Manifest, das uns zwingt, nicht still zu sein.“

Abb. 10, ChatGPT Screenshot 10

Im Kontrast zu einer rein historisch-philologischen Analyse wird hier betont, dass junge Leser*innen durch ihre gegenwärtigen Erfahrungen, politischen Haltungen und medialen Ausdrucksformen neue Lesarten generieren. Feministische Themen wie Gleichstellung, Geschlechtsidentität oder Sprachkritik werden dadurch nicht nur rezipiert, sondern weiterentwickelt. Die Rolle der KI liegt in diesem Kontext in der Simulation und Modellierung dieser Stimmen – nicht um sie zu ersetzen, sondern um Vielfalt sichtbar zu machen.

In den unten vorliegenden Abbildungen wird durch ChatGPT eine von sich selbst entworfene, sorgfältige, fiktive – dennoch realitätsnahe Fokusgruppe aus sieben Gen-Z-Personas vorgestellt.

🚩 Gen-Z Fokusgruppe (neu erstellt)						
Name	Alter	Ort	Hintergrund & Lebenssituation	Geschlechtsidentität	Bildung/Beruf	Besondere Perspektive 🗨️
Selin K.	22	Ankara (TR)	Lebt in einer traditionellen Familie, aber stark online vernetzt, Feminismus durch Social Media entdeckt	Weiblich	Studentin Politikwissenschaft	Sieht Feminismus als Mittel, um zwischen Tradition und Moderne Brücken zu schlagen
David R.	21	Köln (D)	Sohn einer Arbeiterfamilie, engagiert sich in Gewerkschaftsjugend	Männlich	Azubi Industriemechanik	Betont Gleichheit v. a. im Arbeitsleben, setzt sich für „Feminismus für alle“ ein
Aylin S.	24	Zürich (CH)	Tochter kurdischer Migrant*innen, queer, aktivistisch vernetzt	Queer	Kultur- und Medienstudentin	Bringt intersektionale Perspektive ein, verbindet Feminismus mit Antirassismus
Fatih M.	20	Wien (AT)	Wächst in konservativer Community auf, ringt mit widersprüchlichen Rollenbildern	Männlich	HTL-Student IT	Sucht kritischen Zugang zu Gleichheit, stellt Normen infrage, skeptisch aber offen
Leila H.	23	Paris (FR)	Tochter marokkanischer Einwanderer, lebt zwischen zwei Kulturen	Weiblich	Masterstudentin Jura	Sieht Frauenrechte als universelle Werte, beschäftigt sich mit transnationalem Feminismus
Jonas P.	19	Hamburg (D)	Aktiv in Klimabewegung, verbindet Ökologie mit Genderfragen	Nicht-binär (they/them)	Schüler, FSJ im Umweltbereich	Stellt Zusammenhänge zwischen Nachhaltigkeit, Gleichheit und feministischen Praktiken her

Abb. 11, ChatGPT Screenshot 11

Die Vielfalt der unten dargestellten Lebenssituationen, sozioökonomischen Hintergründe, Geschlechtsidentitäten und Bildungswege erlaubt es, literarische Themen in einem breiten gesellschaftlichen Spektrum zu verankern. Jede Persona verkörpert eine spezifische Perspektive auf Krieg, Geschlecht und gesellschaftliche Rollenbilder. Die bewusst realitätsnah gestalteten Profile dienen dazu, die Komplexität und Widersprüchlichkeit heutiger feministischer Diskurse abzubilden. Für den DaF-Unterricht stellt diese Methode ein innovatives Format dar, das Rollenreflexion, Perspektivenwechsel und Empathiebildung ermöglicht.

Die abschließende Abbildung unten konkretisiert das didaktische Potenzial der vorgestellten Ansätze für den Fremdsprachenunterricht von ChatGPT. Die Kombination aus literarischer Analyse, KI-Reflexion und Gen-Z-Perspektiven ermöglicht einen multiperspektivischen, interkulturellen und intergenerationellen Unterrichtsansatz.

✦ Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht

1. Perspektivenwechsel durch Persona-Simulation

Lernende übernehmen die Rollen der Gen-Z Personas und reflektieren literarische Figuren (z. B. Don aus *GRM: Brainfuck*, Handan aus *Handan*) aus deren Sicht. Dadurch lernen sie, wie kulturelle Deutungsmuster und Werte wie Feminismus, Gleichheit oder Widerstand unterschiedlich wahrgenommen werden.

2. Digitale Textproduktion im Stil der Gen Z

Die KI simuliert Social-Media-Posts, Blogkommentare oder Kurzstatements (wie du sie schon erstellt hast). Lernende können diese Texte analysieren, weiterentwickeln oder selbst verfassen. So üben sie Sprachproduktion und setzen sich zugleich mit feministischen Werten auseinander.

3. Vergleich kultureller Narrative

Die von KI erstellten Personas eröffnen Räume für den Vergleich:

- Wie sehen deutsche Jugendliche Feminismus?
- Wie sehen türkische Jugendliche Gleichheit?
- Welche Werte teilen sie, wo unterscheiden sie sich?

Dies trainiert interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht.

4. Diskursive Auseinandersetzung mit Schlüsselbegriffen

Die KI kann Begriffe wie *Feminismus*, *Gleichheit*, *Widerstand* in verschiedenen Bedeutungsfacetten darstellen. Lernende diskutieren, ob sie mit diesen Deutungen übereinstimmen oder alternative Lesarten anbieten – ein Prozess, der kritisches Denken und Sprachbewusstsein fördert.

Abb. 12, ChatGPT Screenshot 12

Durch fiktive Figuren, simulierte Medienformate, digitale Textproduktion und interaktive Fragestellungen werden Lernende nicht nur sprachlich aktiviert, sondern auch dazu angeregt, gesellschaftliche Themen wie Geschlechtergerechtigkeit, Machtstrukturen und kollektive Deutungsmuster sowie gesellschaftliche Werte kritisch zu hinterfragen. Der literarische Text dient somit nicht nur als sprachlicher Lerngegenstand, sondern als kulturelles Deutungsfeld, das durch digitale Mittel methodisch erweitert wird.

BEFUNDE

Die Untersuchung ergab, dass sowohl *Handan* als auch *GRM: Brainfuck* weibliche Figuren in den Mittelpunkt stellen, die in feministischen Kontexten handeln, reflektieren und gesellschaftliche Normen wie Genderrollen, Ungleichheit und „Männlichkeit“ mit weiblichem Widerstand herausfordern. Handan, mit ihrer eigenwilligen Art – mit Fehlern, Verdienst, Schmerzen, Ungeschicklichkeiten, unendlicher Aufrichtigkeit in der Liebe und menschlichen Schwächen – trägt etwas von uns allen in sich und bleibt dennoch als eine originelle und einzigartige Figur. Handan, eine Frau aus den 70er-Jahren, wird in einem äußerst sensiblen Moment ihres Lebens zu einer Reise der innerlichen Entdeckung und Abrechnung gedrängt – begleitet von *Halide Edib Adıvars* gleichnamigem unsterblichem Werk *Handan*. Diese Reise führt durch Liebe, Täuschungen, Enttäuschungen, Todesfälle und Intrigen – doch zugleich mitten hinein in die bewegtesten und buntesten Tage der Geschichte Istanbuls. Dabei

lädt die Autorin Ayşe Kulin ihre Leser*innen ein, den außergewöhnlichen, lebhaften und lebenssprühenden Überlebenskampf einer Frau mitzerleben, die allen Schwierigkeiten und patriarchalen Bedingungen der Gesellschaft trotz und niemals aufgibt. Die Hauptfiguren von GRM: Brainfuck. wie Don, Hannah und Karen hingegen stehen als das Gesellschaftsbild, die eine dystopische Welt, die stark von aktuellen Krisen und Ungleichheiten geprägt ist darstellen. Die Figuren Don, Hannah, Karen und Peter leben in einem Umfeld, das durch neoliberale Strukturen, patriarchale Machtverhältnisse, rassistische Diskurse und autoritäre Züge bestimmt wird. Zugleich treten ökologische Probleme und digitale Überwachung als zusätzliche Belastungen hervor. Damit greift der Roman zentrale Themen auf, die das frühe 21. Jahrhundert prägen, und verdichtet sie zu einer literarischen Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Ordnungen. Die anhaltend hohe Arbeitslosigkeit führt bei vielen Männern zu Frustration und Aggression, die sich häufig gegenüber Frauen entlädt. Die Männlichkeit hier, versucht wiederum, sich zwischen unsicheren Arbeitsverhältnissen ein Stück Normalität zu bewahren, während manche unter Alkoholismus oder Hoffnungslosigkeit leiden. Kinder und Jugendliche verbringen ihre Zeit in verlassenen Fabrikhallen, die zu Orten des Drogen- und Sexhandels geworden sind und erleben dort die Gewalt älterer Männer – seien es Väter, Brüder oder eben junge Männer. In beiden Werken werden Sprachlosigkeit, Machtverlust, Unterdrückung der Frau, Ungleichheit der Genderrollen und Widerstand aus weiblicher Sicht thematisiert, wobei Leben, Gesellschaft und patriarchale Bedingungen als Kulisse für geschlechtsspezifische Erfahrungen dient.

Die konstruierten Gen-Z-Personas zeigen ein hohes Maß an Sensibilität gegenüber sozialer Ungleichheit und Rollenbildern. Die Antworten deuten darauf hin, dass heutige junge Leser*innen literarische Figuren nicht nur emotional bewerten, sondern kritisch in Bezug auf Repräsentation, gesellschaftliche Erwartungen und politische Dimensionen hinterfragen. Mehrere fiktive Stimmen verknüpften die Themen Gesellschaft und Geschlecht mit eigenen Erfahrungen von Marginalisierung, Identitätssuche und dem Wunsch nach Sichtbarkeit. Dabei wurden komplexe, inklusive und widersprüchliche Frauenbilder bevorzugt gegenüber heroischen oder eindimensionalen Darstellungen.

Die Nutzung von KI wie ChatGPT in verschiedenen Einsatzformen (Begriffserklärungen, Interviewstil, kreative Umformulierung) liefert sprachlich kohärente und semantisch anschlussfähige Texte. Die KI ist damit in der Lage, zentrale Begriffe wie „Feminismus“, „Stimme“ und „Widerstand“ in vielschichtiger Weise zu reflektieren und in neue Kontexte zu übertragen. Besonders auffällig ist die konsequente Verbindung von Selbstermächtigung und Erinnerung als wiederkehrende Deutungsstruktur. Die Rewriting-Übung, bei der Handans und Dons Stimme in einen Instagram-Post übertragen wurde, verdeutlichte die Anschlussfähigkeit literarischer Inhalte an gegenwärtige Kommunikationsformen. Auch ohne explizite literarische Vorlage gelang es der KI, poetische und zugleich reflektierte Antworten zu formulieren.

Insgesamt zeigt sich, dass alle drei Analyseelemente – literarische Texte, Gen-Z-Perspektiven und KI-Ausgaben – einen produktiven Zugang zu feministischen Diskursen im DaF-Kontext eröffnen. Die Verbindung dieser Ebenen liefert vielfältige Anknüpfungspunkte zur Auseinandersetzung mit Literatur, Sprache und Gesellschaft im Unterricht.

DISKUSSION

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen deutliche Schnittmengen zwischen den Themenfeldern Gesellschaft, patriarchale Machtverhältnisse, Ungleichheiten der Genderrollen, Feminismus, Weiblichkeit, Widerstand der Frauen und Macht, die sowohl literarisch als auch gesellschaftlich hoch relevant sind. Die Darstellung von Handan und Don als zentrale Figuren weiblichen Widerstands bestätigt die Annahme, dass literarische Texte über kulturelle und historische Grenzen hinweg feministische Narrative transportieren können. Dabei wird insbesondere deutlich, dass diese Texte keine einfachen Identifikationsangebote machen, sondern vielmehr komplexe Rollenbilder ins Zentrum rücken, die zur kritischen Auseinandersetzung anregen.

Die Perspektiven der Generation Z geben wichtige Hinweise darauf, wie junge Menschen mit diesen Rollenbildern umgehen. Die rekonstruierte Fokusgruppe zeigt, dass traditionelle Helden- und Opferbilder zunehmend kritisch hinterfragt werden. Stattdessen treten fluide, individuelle und kontextualisierte Perspektiven in den Vordergrund. Dies legt nahe, dass feministische Deutungsmuster im Unterricht nicht nur historisiert, sondern aktiv mit heutigen Gerechtigkeitsdiskursen verbunden werden sollten. Die hohe Resonanz auf Themen wie Selbstermächtigung, Sichtbarkeit und Ambivalenz spricht für ein erweitertes didaktisches Verständnis von literarischer Figurengestaltung.

Besonders innovativ ist der Einsatz von ChatGPT als reflexionsförderndes Medium. Die KI agiert nicht als neutrale Instanz, sondern als ein interpretierender Akteur, dessen Antworten literarische und gesellschaftliche Diskurse aufgreifen und weiterdenken. Die Rewriting-Formate und semantischen Assoziationen der KI zeigen, dass digitale Werkzeuge nicht nur zur Recherche, sondern zur Perspektivvervielfältigung und zur Texttransformation genutzt werden können. Dies ist insbesondere für eine didaktische Umgebung von Bedeutung, die auf kreative, multiperspektivische Zugänge angewiesen ist.

Zudem lässt sich beobachten, dass die methodische Verschränkung von Literaturanalyse, digitaler Textarbeit und Perspektivsimulation nicht nur Inhalte vermittelt, sondern auch Reflexionsprozesse anregt. Lernende werden nicht allein als Rezipient*innen verstanden, sondern als Deutungsgemeinschaft, die durch narrative, mediale und kulturelle Kompetenzen zu eigenständigen Interpretationen gelangt. Dies steht im Einklang mit aktuellen didaktischen Zielsetzungen des DaF-Unterrichts, in denen kulturelles Lernen, kritisches Denken und intergenerationelle Verständigung zentral sind.

Darüber hinaus eröffnet die Analyse einen weiteren Zugang zur Rolle digitaler Technologien im Literaturunterricht. ChatGPT zeigt exemplarisch, wie KI als produktiver Bestandteil eines literaturpädagogischen Settings fungieren kann – nicht als Ersatz für kritisches Denken, sondern als dessen Anstoß. Dies erfordert jedoch eine bewusste didaktische Rahmung, die den Umgang mit KI kritisch reflektiert, um die Grenzen und Möglichkeiten solcher Technologien zu erkennen.

Zusammenfassend verdeutlicht die Diskussion, dass literarische Texte im DaF-Unterricht dann besonders wirksam sind, wenn sie nicht nur gelesen, sondern in gesellschaftliche und technologische Kontexte eingebettet werden. Die Schnittstelle zwischen Text, Generation und Technologie erweist sich als besonders fruchtbar für ein zukunftsorientiertes, reflexives Literaturverständnis.

FAZIT

Diese Arbeit hat gezeigt, dass literarische Texte nicht nur Gegenstände der Interpretation sind, sondern Räume des Diskurses, der Begegnung und des Perspektivwechsels – insbesondere dann, wenn sie mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen und digitalen Vermittlungsformen verbunden werden. Die Werke *Handan* von Ayşe Kulin und *GRM: Brainfuck* von Sibylle Berg stehen als Deutungs- und Wertemuster für weibliche Stimmen in feministischen und politisch-gesellschaftlichen Kontexten – Stimmen, die nicht nur erleiden, miterleben, sondern verstehen, handeln und widersprechen.

Zugleich wurde durch die Integration von ChatGPT als reflexionsorientiertes Analysewerkzeug deutlich, dass KI nicht nur als Hilfsmittel, sondern als diskursive Projektionsfläche beitragen kann. Die KI simuliert Diskurse, deutet Begriffe kontextsensibel aus und erlaubt es, Themen wie „Feminismus“, „Widerstand“ oder „weibliche Stimme“ neu zu überlegen – im Sinne einer reflexiven Didaktik. Dennoch bleibt kritisch zu hinterfragen, welche epistemologischen Grenzen KI-Modelle mit sich bringen und wie bewusst mit ihrer Macht als Deutungsinstanz im Bildungsbereich umgegangen werden sollte.

Eine besondere Erkenntnis war die Beschäftigung mit der Generation Z. Sie denkt feministische Fragen emotionaler, tiefer, sprachlich „fluid“ – ohne dabei die politische Grundlage zu verlieren. Die von ChatGPT konstruierten Gen-Z-Personas zeigten, wie vielfältig und widersprüchlich heutige Deutungs- und Wertemuster sind. Diese Widersprüchlichkeit ist kein Defizit, sondern Ausdruck einer veränderten Rezeptionskultur: offener, interaktiver, vernetzter.

Für die DaF-Didaktik bedeutet das: Literatur und Textdidaktik dürfen nicht isoliert dastehen. Sie könnten als kultureller Erfahrungsraum verstanden und mit aktuellen Diskursen verbunden werden – nicht nur sprachlich, sondern auch gesellschaftlich. Der Einsatz von KI, die Einbeziehung generationenspezifischer Perspektiven und die Aktivierung kreativer Formate (wie der Instagram-Post von *Handan*) bieten neue Möglichkeiten, Lernende nicht nur zum Verstehen, sondern zum Mitdenken und Mitfühlen einzuladen.

Diese Arbeit ist damit ein Plädoyer für einen zukunftsorientierten Literaturunterricht, der sich nicht nur auf Textanalyse beschränkt, sondern die kulturelle Komplexität von Sprache, die Funktionalität von Texten, die Bedeutung der Deutungs- und Wertemuster des kulturellen Lernens intergenerationell in den Vordergrund rückt. Literarische Werke sind nicht nur sprachliche Kunstprodukte, sondern zählen auch als Träger der Deutungs- und Wertemuster, die gesellschaftliche Realitäten spiegeln, hinterfragen und formen. Durch die Einbindung intergenerationeller und interkultureller Perspektiven können Lernende erkennen, wie unterschiedlich Bedeutung konstruiert werden kann – etwa je nach Generation, Herkunft oder soziokulturellem Hintergrund.

Ein solcher Unterricht macht kulturelles Lernen möglich, das nicht bei der Aneignung fremdsprachlicher Strukturen stehen bleibt, sondern auf ein tieferes Verstehen von Werten, Normen und sozialen Narrativen zielt. Die Verbindung von Text und Textfunktionalität eröffnet somit einen didaktischen Raum, in dem Literatur als Plattform für Dialog, Verständigung und kritische Selbstreflexion genutzt wird – ganz im Sinne eines weltoffenen und demokratiefördernden DaF-Unterrichts.

Literaturverzeichnis

- Adivar, H. (1912).** *Handan*. İstanbul: Can Yayınları.
- Anderson, B. (1983).** *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London/New York: Verso.
- Berg, Sibylle. (2019).** *GRM: Brainfuck*. Köln, Deutschland: Kiepenheuer&Witsch.
- Dereli, E. (2024).** Ayşe Kulin'in "Güllü" Öyküsünün Feminist Edebiyat Kuramı Çerçevesinde Çözümlemesi. *Söylem Filoloji Dergisi*(9/3), S. 1162-1176.
- Ewers, H.-H. (2000).** Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. (G. Lange, Hrsg.) *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, 1*, S. 1-16.
- Gymnich, M. (2010).** Methoden der feministischen Literaturwissenschaft und der Gender Studies. In V. Nünning, A. Nünning, & I. Bauder-Begerow, *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse: Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen*. (S. 251–269). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Klotz, P. (2019).** „Werten ist ein mentales sprachliches Werkzeug“. Erich Schmidt Verlag.
- Kulin, A. (2012).** *Handan*. İstanbul, Fatih: Everest Yayınları.
- Lindhoff, L. (2017).** *Einführung in die feministische Literaturtheorie*. Springer-Verlag.
- Meyer, K. (2021).** *Persönlichkeit und Selbststeuerung der Generation Z: Ein Leitfaden für Bildungsträger und die mittelständische Unternehmenspraxis*. (1. Auflage Ausg.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2018).** *Generation Z: A Century in the Making*. (1st ed. Ausg.). Routledge.
- Sert, G. (2008).** Truva'dan Yükselen Çılgılık ve Christa Wolf'un Cassandra Adlı Öyküsü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1).
- Weber, I. (1994).** *Weiblichkeit und weibliches Schreiben: Poststrukturalismus, weibliche Ästhetik, kulturelles Selbstverständnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wolf, C. (2008).** *Kassandra*. Suhrkamp.

**DIE ROLLE DES FILMS FÜR DIE
SELBSTINSZENIERUNG DER HAUPTFIGUR IN IRMGARD KEUNS RO-
MAN *DAS KUNSTSEIDENE MÄDCHEN***

Daniela Kirova
Katerina Zarcheva

Konstantin-Preslavski-Universität Schumen

<https://doi.org/10.46687/QGRA3627>

***Abstract:** This article examines film as an aesthetic, narrative, and sociocultural model for the formation of the female protagonist's self-staging in Irmgard Keun's novel „Das kunstseidene Mädchen“. Using an interdisciplinary approach, the study analyzes the function of film in the literature of New Objectivity in the early twentieth century as a structural principle shaping the perception, behavior, and self-understanding of the modern woman. By crossing media boundaries, the novel adapts cinematic devices and presents the constitution of identity as a performative and visually organized process. From the theoretical perspectives of intermediality and feminist criticism, the article reveals the ambivalence of media and consumer culture, in which the pursuit of freedom and “glamour” generates instability and dependence.*

***Key words:** film and literature; intermediality; female identity; performativity; media culture; New Objectivity.*

Einleitung

Der 1932 erschienene Roman *Das kunstseidene Mädchen* von Irmgard Keun gehört zu den markantesten literarischen Darstellungen weiblicher Urbanität, moderner Medialität und sozialer Mobilität in der späten Weimarer Republik. Im Zentrum steht die junge Protagonistin Doris, die ihr Selbst nicht introspektiv, sondern visuell und performativ konstruiert. Ihr Leben erscheint als Abfolge von Szenen, Bildern und Rollen, organisiert nach dem Modell des Films. Die Identität ist für Doris weniger das Ergebnis innerer Reifung als das Produkt ästhetischer Selbstentwürfe, die sich an medialen Vorbildern orientieren und vom Bild der „Neuen Frau“ der 1920er Jahre

geprägt sind. Der Roman präsentiert eine spezifische Figur weiblicher Subjektivität, die im Spannungsverhältnis von Emanzipation und Konsumkultur entsteht und ihre Identität fast ausschließlich über mediale Bildcodes konstruiert (Cihangir 2021: 450).

Der Film fungiert nicht nur als dominierendes Medium der Weimarer Moderne, sondern als ästhetisches und psychologisches Modell im Roman. Zugleich ist das Kino einer der wenigen öffentlichen Räume, in dem Doris alternative Lebensentwürfe erprobt. Die Dunkelheit des Kinosaals erlaubt den Frauen Anonymität und Bewegungsfreiheit jenseits traditioneller sozialer Kontrolle. Doris orientiert sich an filmischen Stars, imitiert Gestik, Mimik und Mode und strebt nach einem „Glanz“, der Schönheit, Sichtbarkeit und gesellschaftlichen Aufstieg verbindet. Diese literarische Inszenierung des Glanzes ist zugleich ironisch, kritisch und tragisch, da sie auf die ambivalenten Verheißungen moderner Bildkulturen verweist.

Auch formal spiegelt sich die filmisch geprägte Selbstwahrnehmung wider. Keun überträgt filmische Verfahren – Montage, Schnitt, Perspektiven-wechsel, Lichtregie – in die literarische Darstellung, sodass Doris „wie Film“ schreibt. Ihre Wahrnehmung folgt der Logik der Kinematographie: Objekte werden selektiv fokussiert, Szenen inszeniert, das eigene Leben als Bild konstruiert. Elliptische Übergänge und fragmentarische Episoden adaptieren filmische Techniken literarisch und spiegeln das urbane Erleben und die Erfahrung moderner Subjektivität wider.

Daraus ergibt sich die leitende Forschungsfrage dieses Beitrags: Wie prägt der Film die Selbstinszenierung der Protagonistin auf narrativer, ästhetischer und soziokultureller Ebene? Dabei geht es nicht nur um die Darstellung filmischer Ästhetik im Roman, sondern um die Funktion des Films als Modell der Identitätsbildung. Im Mittelpunkt steht die Hypothese, dass Doris ihr Selbst nicht authentisch, sondern als performative Praxis entwickelt, gesteuert durch mediale Bildcodes und Konsumästhetik. Der Film verspricht Freiheit, Sichtbarkeit und sozialen Aufstieg, erzeugt zugleich jedoch den Druck, ästhetischen Normen zu entsprechen. Keun zeigt hier die paradoxe Dynamik weiblicher Selbst-ermächtigung in der Moderne.

Die Analyse stützt sich auf interdisziplinäre Ansätze der Intermedialitätsforschung (Rajewsky 2002), Filmtheorie (Hake 2013; Kaes 1989) sowie kulturkritische und feministische Konzepte zur Repräsentation von Weiblichkeit in den Medien (Beauvoir, 1949/2018; Friedan, 1963/2016; Lickhardt, 2009) und Performance-Theorie (Butler 1991). Intermedialität wird als Verfahren verstanden, das Mediengrenzen überschreitet, während Gender als performativer Akt gilt. So entsteht ein Modell moderner Identität, das mediale Bildwelten, Konsumästhetik und Geschlechterdiskurse miteinander verknüpft.

Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf ab, die Wechselwirkungen zwischen intermedialer Ästhetik, filmischer Selbstinszenierung und soziokulturellen Kontexten herauszuarbeiten. Der Film dient dabei nicht nur als thematisches Element, sondern als strukturelles Prinzip der Selbstkonstruktion. Doris wird zum Subjekt, das sein Leben filmisch gestaltet um ein „Glanz“ zu werden – eine Dynamik, die zugleich die Grenzen medialer Selbstproduktion und die Ambivalenz moderner Emanzipation sichtbar macht.

Theoretischer Rahmen: Intermedialität, Filmästhetik und performative Identität

Intermedialität als ästhetisches Verfahren

Keuns *Das kunstseidene Mädchen* bietet ein exemplarisches Beispiel für literarische Intermedialität, verstanden als ästhetische Bezugnahme eines Mediums auf ein anderes. Irina Rajewsky definiert Intermedialität als „Interferenzen oder Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Medien“, die sich in Übertragung, Imitation oder Reflexion medialer Verfahren in einem anderen Medium manifestieren (Rajewsky 2002: 15–18). Im Roman transponiert Keun filmische Darstellungsweisen in die literarische Narration: Szenen wirken wie Nahaufnahmen, Perspektivenwechsel und elliptische Übergänge erzeugen audiovisuelle Dynamik. Während die intermedialen Referenzen lediglich auf ein anderes Medium verweisen, vollzieht Keun eine echte Transposition, bei der die filmischen Strukturen literarisch wirksam werden.

Doris externalisiert ihre Wahrnehmung, indem sie ihr Leben „wie Film“ denkt und beschreibt. Rajewskys Konzept der intermedialen Transposition ermöglicht es, diese Mechanik zu erfassen: Die Erzählung beschleunigt oder verlangsamt, zoomt hinein oder blendet aus, als verfüge sie über filmische Instrumente. So entsteht eine Form literarischer Medialität, die nicht nur den Film referenziert, sondern selbst filmisch operiert (Rajewsky 2002: 85). Diese Verfahren dienen dazu, das urbane Erleben abzubilden: Geschwindigkeit, Flüchtigkeit, Fragmentierung und Simultanität erscheinen in filmischer Form besonders anschaulich, da der Film selbst ein Medium der Bewegung, des Schnitts und der seriellen Wahrnehmung ist. Die Übernahme filmischer Strukturen ist somit eine ästhetische Antwort auf die durch Medien technologisierte Realität.

Filmästhetik und visuelle Kultur

Die Weimarer Republik war von einer tiefgreifenden Transformation visueller Kultur geprägt. Der Film entwickelte sich – insbesondere nach der Einführung des Tonfilms – zum Leitmedium alltäglicher Wahrnehmung und zum ästhetischen Paradigma anderer Kunstformen (Hake 2004: 284). Die filmischen Sehweisen veränderten das Verhältnis von dem Subjekt und der Welt. Die Wahrnehmung wurde zunehmend visuell, die Realität wurde „gesehen“ statt erlebt. Laut Hans Belting wird die Wahrnehmung medialisiert, bei der die Bilder die Realität konstituieren.

Unsere inneren Bilder sind nicht immer individueller Natur, aber sie werden auch dann, wenn sie kollektiven Ursprungs sind, von uns so verinnerlicht, dass wir sie für unsere eigenen Bilder halten [...] (Belting 2001, S. 21)

Doris' Selbstbild entsteht aus solchen verinnerlichteten Bildern der Alltagskultur. Sie betrachtet sich „im Spiegel der Fenster“ oder vor imaginierten Kameras und ordnet ihre Identität visuell, nicht introspektiv. Das ästhetische Paradigma der *Neuen Sachlichkeit* priorisiert die Sichtbarkeit und die Beobachtung über die Innenschau. Doris' Wahrnehmung ihres Körpers und ihrer Rolle ist somit von der filmischen Kultur geprägt.

Gleichzeitig wird die Filmästhetik im Roman zum Modell sozialer Interaktion. Die Wahrnehmung gewinnt epistemische Funktion; das Subjekt wird zugleich Beobachter und Objekt in der Wahrnehmung anderer. Doris interpretiert die Begegnungen als Szenen, in denen Blick, Körper und Oberflächen Bedeutung erzeugen. Der Blick wird zum zentralen semiotischen Medium: gesehen zu werden heißt zu existieren. Diese Logik zeigt, wie die visuelle Massenkultur die soziale Identität strukturiert und die Anerkennung zunehmend über die Sichtbarkeit vermittelt wird.

Konsumästhetik und Subjektkonstruktion

Judith Butlers Theorie der Performativität eignet sich, um Doris' Identität zu analysieren. Das Geschlecht ist demnach keine innere Essenz, sondern kulturell codierte Praxis, hervorgebracht durch Handlung, Inszenierung und Wiederholung sozialer Normen (Butler 1991: 206)¹. Doris orientiert sich an medialen Rollenbildern – Filmstars, Modefotografien, Werbung – und erzeugt ihre Weiblichkeit performativ. Die Iterabilität dieser kulturellen Skripte eröffnet Handlungsspielräume, reproduziert aber zugleich normierende Strukturen (Butler 1991: 203–206).

In Keuns Roman zeigt sich diese Ambivalenz in der „Neuen Frau“, die selbstbewusst und autonom, aber vom männlichen Blick und der Konsumästhetik abhängig ist. Die Filmkultur, die Mode und die Accessoires werden zur Bühne der medial codierten Selbstentwürfe, auf der Doris nach Anerkennung strebt. Der Körper und die Kleidung fungieren zugleich als semiotische Ressourcen und ökonomische Mittel der Selbstproduktion. Doris' „Glanz“ ist nicht Ausdruck der souveränen Subjektivität, sondern ein performativer Akt, der Sichtbarkeit, Bestätigung und sozialen Aufstieg signalisiert. Die Inszenierung bleibt prekär: Scheitert die ästhetische Kohärenz, droht sozialer und persönlicher Absturz.

Filmische Selbstinszenierung als Lebensstrategie

Zu Beginn des Romans reflektiert Doris über ihr ästhetisch-existentielles Selbstkonzept: Sie will nicht einfach ein Tagebuch schreiben, sondern „wie Film“, da ihr Leben aus Szenen und Bildern besteht:

Und ich denke, dass es gut ist, wenn ich alles beschreibe, weil ich ein ungewöhnlicher Mensch bin. Ich denke nicht an Tagebuch – das ist lächerlich für ein Mädchen von achtzehn und auch sonst auf der Höhe. Aber ich will schreiben wie Film, denn so ist mein Leben und wird noch mehr so sein. [...] Und wenn ich später lese, ist alles wie Kino – ich sehe mich in Bildern. (Keun 2018: 8)

Diese Entscheidung markiert die programmatische Struktur ihres Denkens. Die Wahrnehmung und Existenz werden visuell und szenisch organisiert. Das Leben

¹ Vgl. Judith Butler: *Sex and Gender in Simone de Beauvoir's Second Sex*. In: *Yale French Studies*, Nr. 72 (1986), S. 35–40, hier insb. S. 37–39. Butler entwickelt dort Geschlecht nicht als ontologische Gegebenheit, sondern als kulturell hervorgebrachte Praxis des „Werdens“, die sich durch Handlung, Aneignung und Wiederholung sozialer Normen vollzieht. Diese Überlegungen bilden die theoretische Grundlage ihrer später ausgearbeiteten Performativitätstheorie (vgl. Butler 1991).

erscheint ihr als Abfolge filmischer Sequenzen, die inszeniert, kommentiert und montiert werden können. Die filmische Perspektive fungiert dabei sowohl als ästhetisches Programm als auch als Strategie der Selbstgestaltung, ausgerichtet auf ein imaginäres Publikum, das Anerkennung und Sichtbarkeit in Berlin ermöglicht (Rajewsky 2002: 15–18).

Bereits im Romananfang inszeniert sich Doris wie eine Hauptfigur: Das Licht und der Schatten rücken sie ins Zentrum, der Mond wirkt wie künstliche Beleuchtung, die sie hervorhebt (Keun 2018: 7). Die Lichtmetaphorik verweist auf filmische Techniken, die Stars ins Zentrum rücken. Doris betrachtet sich als Schauspielerin ihres Lebens, bewusst in Gestik, Mimik und Haltung agierend. So wird deutlich, dass Kino und filmische Ästhetik die weiblichen Selbstentwürfe der 1920er Jahre prägen.

Keun überträgt filmische Verfahren wie Nahaufnahmen, Perspektivenwechsel und Lichtregie in literarische Mittel. Durch die Überblendung zwischen der Realität und der medialen Vorstellung verschiebt sich Doris' Wahrnehmung kontinuierlich (Hongyan 2013: 182). Sie wählt Szenen aus, fokussiert Details setzt dramatische Höhepunkte und komponiert Episoden ihres Lebens wie ein Drehbuch. Sie nimmt sowohl die Rolle der Protagonistin als auch die der Beobachterin ein, vergleichbar mit einer Kamera, die zwischen Subjekt- und Objektposition wechselt. Diese Montagelogik erlaubt ihr, ihre Identität flexibel zu modulieren und verschiedene Rollen zu erproben.

Auch das Kino als soziale Bühne wird thematisiert. Die Männer nutzen es oft als Instrument der Verführung, während Doris die Klischees erkennt, aber selbst Teil des Systems bleibt (Keun 2018: 16). Ihre ironische Distanz schützt sie, ändert jedoch nichts an der Abhängigkeit von Blicken und medialen Projektionen.

Ein besonders anschauliches Beispiel für Doris' filmische Selbstkonstruktion bietet eine Szene, in der sie dem blinden Kriegsveteranen Brenner einen Panoramaspaziergang durch Berlin schildert:

Ich sehe – gequirlte Lichter [...] Frauen haben kleine Schleier [...] und sind ein schwarzes Theater oder ein blondes Kino. [...] Ich sehe – mich in Spiegeln von Fenstern, und dann finde ich mich hübsch, und dann gucke ich die Männer an, und die gucken auch [...]. (Keun 2018: 102–103)

Ihr „Kamerablick“ konzentriert sich vollständig auf sie selbst, während Brenner nur das Bild wahrnimmt, das Doris gestaltet. Die filmische Perspektive ermöglicht Kontrolle und Selbstaufwertung, macht sie aber zugleich abhängig von einem Beobachter, der sie objektiviert.

Die kinematographische Logik des Sehens durchzieht Doris' gesamte Selbstwahrnehmung: Sie sieht sich nicht introspektiv, sondern als Bild. Der Blick fungiert zugleich als Medium der Selbstinszenierung, wodurch Doris kontinuierlich zwischen Subjekt- und Objektposition oszilliert. Diese Struktur bereitet die mediale Identitätsbildung vor, die im weiteren Verlauf des Romans untersucht wird.

Mediale Vorbilder und die Konstruktion weiblicher Identität

Doris verschafft sich durch die Nachahmung medialer Vorbilder eine temporäre Kontrolle über ihre Wirklichkeit. Sie orientiert sich an Filmstars, übernimmt

Gestik, Posen und Haltungen prominenter Schauspielerinnen. Besonders deutlich wird dies in ihrer Identifikation mit der amerikanischen Stummfilmdiva Colleen Moore², die symbolisch für ein weibliches Ideal steht, das in der Populärkultur der Weimarer Republik massenhaft verbreitet wurde (Luckhardt 2009: 195–206), Inbegriff der modernen Frau: unabhängig, kokett und zugleich kindlich-naiv.

Und ich sehe aus wie Colleen Moore, wenn sie Dauerwellen hätte und die Nase mehr schick ein bisschen nach oben. [...] Und jetzt sitze ich in meinem Zimmer im Nachthemd, das mir über meine anerkannte Schulter gerutscht ist, und alles ist erstklassig an mir - nur mein linkes Bein ist dicker als mein rechtes. Aber kaum. Es ist sehr kalt, aber im Nachthemd ist schöner - sonst würde ich den Mantel anziehen. (Keun 2018: 8 – 9)

Auch Lilian Harvey³ in den deutschen UFA-Filmen verkörperte das glamouröse Frauentypus. Beide Stars dienten als Projektionsflächen weiblicher Modernität. Doris inszeniert sich als Figur, deren Identität maßgeblich durch Film und Populärkultur geprägt ist. Kleidung, Frisur und Körperhaltung werden zu Bestandteilen eines medial codierten Selbstbildes: Das Nachthemd, die bewusst entblößte Schulter oder die Dauerwelle fungieren als Zeichen neuer weiblicher Selbstinszenierung.

Keun zeigt die Durchlässigkeit der Grenzen zwischen privater und öffentlicher Identität und verdeutlicht die Einflüsse von Modezeitschriften, Werbung und Kino. Doris' Modebewusstsein spiegelt ihren Wunsch nach sozialem Aufstieg wider. Wiederholt betont sie ihren „rosa Teint“ und die Modefarbe Dunkelgrün, die ihr als Ausdruck medialer Ideale dient.

Dunkelgrün – das ist jetzt Modefarbe, und steht mir herrlich zu meinem erstklassigen rosa Teint. (Keun, 2018, S. 10)

An dieser Stelle tritt eine ambivalente Dynamik zutage: Einerseits strebt Doris mit ihrer ästhetischen Selbstgestaltung nach Emanzipation und Selbstbestimmung, andererseits wird sie von den Konsumidealen der Mediengesellschaft vereinnahmt. Die Kleidung fungiert als Bühne, auf der sie versucht, Kontrolle über ihre Wahrnehmung und soziale Position zu gewinnen – ein Motiv, das Keun auch in späteren Romanen weiterführt (Rosenstein 1989: 114–116). Doris verkörpert damit exemplarisch die enge Verflechtung von weiblicher Selbstinszenierung und Medienkultur. Ihr Streben nach Glanz, Schönheit und Anerkennung spiegelt die Spannung zwischen innerer Sehnsucht und äußerem Anpassungsdruck wider und verweist auf ein zentrales Problem der Moderne: die zunehmende Verschmelzung von persönlicher Identität und medialer Projektion.

Das Kino erweist sich im Roman nicht nur als ästhetisches Modell, sondern auch als soziale Realität. Glamour, Erfolg und gesellschaftlicher Aufstieg liefern ästhetische Muster, nach denen Doris ihre Wunschentwürfe ausrichtet. Der Traum, ein „Glanz“ zu werden, bündelt den äußeren Schein und die sozialen Ambitionen.

² https://de.wikipedia.org/wiki/Colleen_Moore

³ https://de.wikipedia.org/wiki/Lilian_Harvey

Ich will so ein Glanz werden, der oben ist. Mit weißem Auto und Badewasser, das nach Parfüm riecht, und alles wie Paris. (Keun 2018: 45)

Dieser Wunsch ist ein Produkt der von Medien vermittelten Konsumträume. Doris verwechselt den symbolischen Glanz mit persönlicher Erfüllung und gerät dadurch unweigerlich in eine Identitätskrise. Ihr Versuch, der sozialen Enge zu entfliehen und das eigene Leben ästhetisch zu überhöhen ist eine Strategie, die Keun mit feiner Ironie als tragische Selbstillusion entlarvt (vgl. Martin 2008: 351–353).

Die Flucht nach Berlin, „der deutschen Filmhauptstadt“, markiert den Übergang von provinzieller Realität zur medialen Traumwelt. Die Stadt erscheint als visuell überkodierter Raum, dessen nächtliche Lichter ästhetische Effekte erzeugen. Doris konstruiert Berlin in kinematografischen Begriffen: Lichtquellen werden zu Spotlights, Schatten zu dramatischen Effekten, Bewegung zu choreografierten Sequenzen. Die Realität und die filmische Imagination verschmelzen zu einem kontinuierlichen ästhetischen Erlebnis.

Das urbane Erleben ist nach den filmischen Prinzipien strukturiert und die urbane Umgebung wird zum performativen Feld, in dem die Subjekte zu Bildern werden. Doris bewertet, klassifiziert und stilisiert ihre Wahrnehmung. Die „Frauen haben kleine Schleier [...] und sind ein schwarzes Theater oder ein blondes Kino“ (Keun 2018: 102). Die Stadt verwandelt sich in „Theater“ und „Kino“, deren Semantik die Dualität von Körperlichkeit und Visualität markiert: die Weiblichkeit ist Bühne und Bild zugleich.

Die Großstadt fungiert als Bühne im Sinne Benjamins: ein Raum der Überreizung, der Oberflächen und der anonymen Begegnungen, in dem sich die Subjekte selbst als Teil eines visuellen Spektakels erleben. In Berlin fühlt sich Doris, als sei sie endlich selbst Teil des Films:

Wir haben hier ganz übermäßige Lichtreklame. Um mich war ein Gefunkel. Und ich mit dem Feh. (Keun 2018: 67)

Obwohl Doris allmählich erkennt, dass sie ihren Traum nicht verwirklichen wird, springt sie in die nächste Rolle. Jetzt wird sie gesehen, weil sie „richtig glänzt“. Auf dem Rücksitz eines Taxis fährt sie wie eine Reiche durch die Metropole Berlin. Sie schildert die Hektik, die Lichter und ein Kinoplatat des Films *Der Kongress tanzt* mit Lilian Harvey. Die Menschen in den überfüllten Straßenbahnen bemerken und beneiden sie, weil sie allein im Taxi sitzt. Endlich – wenn auch nur in einem Traum – wird sie „ein Film und eine Wochenschau“ (Keun 2018: 126):

Und bin heute allein Taxi gefahren wie reiche Leute - so zurückgelehnt und den Blick meines Auges zum Fenster raus - immer an Ecken Zigarrengeschäfte - und Kinos - der Kongreß tanzt - Lilian Harvey, die ist blond - Brotläden - und Nummern von Häusern mit Licht und ohne - und Schienen - gelbe Straßenbahnen glitten an mir vorbei, die Leute drin wußten, ich bin ein Glanz - ich sitze ganz hinten im Polster und [...] blaue Lichter, rote Lichter, viele Millionen Lichter - Schaufenster - Kleider [...]. (Keun 2018: 127)

In dieser Passage verschmelzen Licht, Bewegung und Selbstwahrnehmung zu einem einzigen ästhetischen Moment. Keun inszeniert Berlin als Bühne einer neuen medialen Moderne, in der Weiblichkeit durch Konsum, Mode und Licht definiert

wird. Doris' Leben wird zu einem performativen Akt, einer endlosen Serie von Rollen und Bildern. Diese Selbstinszenierung endet jedoch in Desillusion und existenzieller Leere – ein Thema, das Keun nicht moralisch, sondern kritisch-humanistisch entfaltet.

Spiegel und Reflexion: sich selbst sehen, um zu sein

Die visuelle Dramaturgie des urbanen Raums kulminiert schließlich in einem weiteren zentralen und wiederkehrenden Motiv des Romans: der Spiegelung, durch die Doris ihre eigene Existenz bestätigt und zugleich ästhetisch formt. Sie betrachtet sich in Fensterscheiben, Schaufenstern und anderen reflektierenden Flächen und reklamiert damit ihren Platz in der glitzernden Metropole: „Ich sehe – mich in Spiegeln von Fenstern, und dann finde ich mich hübsch, und dann gucke ich die Männer an, und die gucken auch“ (Keun 2018: 103). Die Spiegelungen symbolisieren Doris' gespaltenes Selbst: Sie ist gleichzeitig Subjekt und Objekt des Blicks, Zuschauerin und Schauspielerin, Konsumentin und Ware. Ihr Selbst erscheint nicht fühlend, sondern sichtbar; der Körper wird nicht erlebt, sondern ästhetisch inszeniert. Durch diese Reflexionen entsteht eine performative Identität, die sich im Zusammenspiel von Sichtbarkeit, medialen Vorbildern und performativen Praktiken konstituiert.

Die Stadt fungiert dabei als gigantischer Spiegelapparat, der Identität hervorbringt und bestätigt: Das Selbst wird durch die Reflexion im Außen erfahrbar. Doris konstruiert sich selbst über den zirkulierenden Blick: Das, was gesehen wird, bestimmt, wer sie ist. Diese Logik verdeutlicht, dass Identität nicht innerlich entsteht, sondern durch Wahrnehmung und Projektion vermittelt wird.

Keun zeigt die Ambivalenz moderner Selbstermächtigung: Ästhetische Selbstproduktion eröffnet Handlungsspielräume, macht das Subjekt jedoch gleichzeitig abhängig von medialisierten Normen. Sobald die Inszenierung brüchig wird, droht der soziale Absturz und Doris' Identität bleibt ein unvollendetes Projekt. Sie versucht, sich in Bildern zu stabilisieren, die sich ständig entziehen, was die Prekarität medial vermittelte Selbstkonzepte unterstreicht.

Schluss

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass der Film in Irmgard Keuns *Das kunstseidene Mädchen* die Selbstinszenierung der Protagonistin in narrativer, ästhetischer und soziokultureller Hinsicht tiefgreifend prägt. Der Roman entwirft ein Modell moderner Subjektbildung, in dem Identität nicht als innere Einheit erscheint, sondern als medial strukturierter, performativer Prozess.

Auf narrativer Ebene strukturiert Doris ihr Leben nach filmischen Prinzipien: Fragmentierung, Montage, Perspektivenwechsel und visuelle Fokussierungen erzeugen eine Erzählweise, in der Erfahrungen wie Szenen komponiert werden. Filmische Verfahren werden dabei nicht nur stilistisch referenziert, sondern bilden das konstitutive Ordnungssystem der Narration, das die Wahrnehmung, das Handeln und die Selbstwahrnehmung der Protagonistin modelliert.

Ästhetisch fungiert der Film als Paradigma der Selbstwahrnehmung. Doris denkt und erlebt in Bildern, die Spiegelungen, die Lichtmetaphorik und die Orientierung an Filmstars strukturieren ihr Selbstbild. Die Sichtbarkeit und die Inszenierung

ersetzen die Innenschau, und die Identität entsteht im Zusammenspiel von Performativität, medialen Vorbildern und visueller Kultur.

Soziokulturell vermittelt der Film normative Rollenbilder und Konsumcodes, die Doris' Weiblichkeit performativ prägen. Die Sichtbarkeit wird zur Voraussetzung sozialer Anerkennung, während der Körper als ästhetische und ökonomische Ressource fungiert. Die Protagonistin folgt den medialen Skripten der „Neuen Frau“, die Handlungsspielräume eröffnen, und gleichzeitig entstehen die Abhängigkeiten von Blicken, Konsumästhetik und gesellschaftlicher Bewertung.

Im Roman *Das kunstseidene Mädchen* illustriert Keun die Ambivalenz der medialen Moderne. Der Film ermöglicht Selbstgestaltung, Mobilität und ästhetische Aufwertung, erzeugt aber zugleich Prekarität und Abhängigkeit. Doris' Versuch, ein „Glanz“ zu werden, verdeutlicht die Spannung zwischen Selbstverwirklichung und medial vermittelten Idealen. *Das kunstseidene Mädchen* reflektiert somit literarisch präzise die Bedingungen moderner Identitätsbildung, in der das Subjekt lernt, sich selbst zu sehen – und gerade darin an die Grenzen seiner Selbstbestimmung gerät.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Keun 2018: Keun I. *Das kunstseidene Mädchen*. Berlin: Ullstein Buchverlage, 2018.

Sekundärliteratur

Beauvoir 2018: Beauvoir S. *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau*. Berlin: Rowohlt Verlag, 2018.

Belting 2001: Belting H. *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. München: Wilhelm Fink, 2001.

Benjamin 1982: Benjamin B. *Das Passagen-Werk*. In: *Gesammelte Schriften*, Band V. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag, 1982.

Butler 1986: Butler J. *Sex and Gender in Simone de Beauvoir's Second Sex*. In: *Yale French Studies*, Nr. 72 (1986), Yale University Press, S. 35–40.

Butler 1991: Butler J. *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.

Cihangir 2021: Cihangir M: *Intermediale Elemente in „Das kunstseidene Mädchen“: Verzerrte Selbstwahrnehmung als Folge sozialer Leitbilder der Gesellschaft*. In: *Diyalog: interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2021/ 2: 443 – 456. <<https://dergi-park.org.tr/en/download/article-file/2106685>> (Zugriff: 02.09.2025)

Friedan 2016: Friedan, B. *Der Weiblichkeitswahn oder die Selbstbefreiung der Frau: Ein Emanzipationskonzept*. Rowohlt Repertoire 2016.

- Hake 2013:** Hake S. Weimar Film Theory. In Peter E. Gordon & John P. McCormick, Weimar Thought: A Contested Legacy. Princeton: Princeton University Press. pp. 273-290.
- Hongyan 2013:** Hongyan C. Die Selbstinszenierung im Glanzlicht der Großstadt Zu Irmgard Keuns „Das kunstseidene Mädchen“. In: Literaturstraße, 14(2013), S. 181 – 193.
- Kaes 1978:** Kaes A. Kino-Debatte: Texte zum Verhältnis von Literatur und Film: 1909–1929. Deutsche Texte 48. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, 1978.
- Lickhardt 2009:** Lickhardt M. Irmgard Keuns Romane der Weimarer Republik als moderne Diskursromane. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2009.
- Martin 2008:** Martin A. Kultur der Oberfläche, Glanz der Moderne. Irmgard Keuns Roman „Das kunstseidene Mädchen“ (1932). In M. Luserke-Jaqui; M. Lippke (Hrsg.) Deutschsprachige Romane der klassischen Moderne. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 2008, S. 349 – 367.
- Rajewsky 2002:** Rajewsky I. Intermedialität, Tübingen/Basel 2002.
- Rosenstein 1991:** Rosenstein D. Irmgard Keun: Das Erzählwerk der dreißiger Jahre. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1991.
- <https://de.wikipedia.org/wiki/Colleen_Moore> (Zugriff: 24.06.2025)
- <https://de.wikipedia.org/wiki/Lilian_Harvey> (Zugriff: 24.06.2025)

**ERINNERN, ERGRÜNDEN, ERZÄHLEN.
ZUR LITERARISCHEN VERGANGENHEITSBEWÄLTIGUNG
BEI
GEORGI GOSPODINOV UND WLADIMIR KAMINER**

Fydes Bergmann

Konstantin-Preslavski-Universität Schumen

<https://doi.org/10.46687/SADC7085>

***Abstrakt:** At a time when the voices of the witnesses of the Second World War are fading and war has once again become part of the European reality, the need to come to terms with the past acquires new urgency. In this context, the theme of memory and the literary engagement with the past gains renewed significance. The present article examines the relationship between literature and cultural memory, emphasizing the role of literature as both mediator and carrier of remembrance. The analysis of selected works by Georgi Gospodinov and Wladimir Kaminer reveals different strategies of reinterpreting the communist past: in Gospodinov's work through fragmentary and melancholic reflection, and in Kaminer's through humour and ironic distance.*

***Key words:** memory culture, coming to terms with the past, cultural memory, literature, post-communism.*

Einleitung

Das Jahr 2025 steht in besonderer Weise im Zeichen der Erinnerungskultur und der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Am 27. Januar wurde weltweit und insbesondere in Deutschland zum 80. Mal dem Ende des Zweiten Weltkrieges gedacht. Nur wenige Monate später, am 3. Oktober, feierte die Bundesrepublik zum 35. Mal den Tag der Deutschen Einheit.

Die Teilung Deutschlands war eine unmittelbare Folge des Zweiten Weltkrieges und der Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes. Die daraus resultierende Grenzziehung markierte nicht nur das Ende einer Epoche, sondern leitete auch den Beginn eines neuen autoritären Systems ein, nämlich des kommunistischen Regimes. Die Teilung wurde zum Symbol der ideologischen Systemkonfrontation zwischen Ost

und West, die das gesellschaftliche Leben über Jahrzehnte hinweg, vor allem in Osteuropa, bestimmte.

Erst mit dem Fall der Berliner Mauer und den politischen Umbrüchen konnte die historische Spaltung zwischen den Machtblöcken überwunden und mit der deutschen Wiedervereinigung dem Kalten Krieg schließlich ein offizielles Ende gesetzt werden.

Gerade aus diesem historischen Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, Erinnerungen wach zu halten, die Vergangenheit immer wieder aufs Neue zu ergründen, zu erzählen und aufzuarbeiten, um diese letztlich zu bewältigen.

Gegenstand dieses Artikels ist die Rolle der Literatur im Prozess des Erinnerens und der Vergangenheitsbewältigung des Kommunismus in ausgewählten Prosatexten des deutsch-russischen Schriftstellers Wladimir Kaminer und des bulgarischen Schriftstellers Georgi Gospodinov. Im Mittelpunkt steht der Ansatz, wie beide Autoren Erinnerung und Geschichte literarisch gestalten und welche Erzählstrategien sie zur Verarbeitung der kommunistischen Vergangenheit einsetzen.

Ziel der Untersuchung ist es, die unterschiedlichen Formen und Strategien literarischer Erinnerungen in den Texten beider Autoren sichtbar zu machen und ihre Beiträge zur postkommunistischen Vergangenheitsbewältigung herauszuarbeiten.

Die theoretische Grundlage bilden dabei das Konzept des kollektiven Gedächtnisses von Maurice Halbwachs sowie das Konzept des kulturellen Gedächtnisses von Jan und Aleida Assmann, ihre Überlegungen zu Erinnerung und Identität.

Methodologisch folgt der Artikel einem komparativen, analytischen Ansatz, der ausgewählte Texte Kaminers und Gospodinovs untersucht. Der Beitrag stützt sich auch auf zwei zentrale literaturwissenschaftliche Konzepte: Literatur als Schnittstelle verschiedener gesellschaftlicher Diskurse und als Trägerin kulturellen Gedächtnisses. Literatur wird als Raum verstanden, in dem gesellschaftliche Wirklichkeit reflektiert, umgedeutet und kritisch hinterfragt wird (vgl. Boycheva 2018: 6 – 7).

Merkmale der Erinnerung und des Gedächtnisses

Jede Gesellschaft braucht die Erinnerungen und das Gedächtnis, da sie die grundlegenden Bestandteile menschlicher Existenz sind (vgl. Harth 1997: 740). Es geht hierbei nicht nur um das Speichern von Sinneseindrücken, sondern um bewusste und unbewusste Prozesse, bei denen frühere Wahrnehmungen und Gedanken verarbeitet werden. Während das Gedächtnis eine beliebige Auswahl von Erlebnissen speichert, bezeichnet die Erinnerung die bewusste Auswahl einzelner Inhalte aus diesem Gedächtnis. Allerdings bleiben nur bestimmte Erfahrungen langfristig im Gedächtnis und werden durch alltägliche Selektionsprozesse geprägt. Einzelne Erinnerungen kommen erst dann wieder ins Bewusstsein, wenn sie durch äußere Anstöße aktiviert werden – meist fragmentarisch und lückenhaft, bis sie im Erzählen ergänzt werden (vgl. Assmann 2002 – 149). Diese Vorgänge zeigen, dass Erinnerung und Gedächtnis kreative Prozesse und meist nicht objektiv sind. Im Gegenteil – sie sind unzuverlässig, veränderlich, anpassbar an aktuelle Anforderungen und hängen stark vom jeweiligen

Blickwinkel der Person ab. Auch wenn sie im Austausch mit anderen entstehen, sind sie immer an die individuelle Wahrnehmung gebunden. Menschen verändern sich im Laufe ihres Lebens, daher verändern sich auch ihre Erinnerungen. Dinge, die unwichtig werden, geraten mit der Zeit in Vergessenheit. Manche Erinnerungen wie traumatische Erlebnisse werden verdrängt, andere bleiben nur erhalten, wenn sie konsequent erzählt werden (vgl. Assmann 2002 – 184 ff.).

Laut Aleida Assmann durchläuft Erinnerung drei Phasen: Kodierung (die Registrierung des Geschehens), Archivierung (das Speichern der Information über das Geschehen) und Aktivierung (der Abruf der Information). Der Abruf kann von äußeren oder inneren Reizen beeinflusst werden (vgl. Assmann 2010: 29 zit. nach Boycheva 2018: 22). Erinnern ist somit eine aktive Konstruktion eines kulturell geprägten Prozesses, der dem menschlichen und kollektiven Gedächtnis erlaubt, Informationen zu speichern, zu verändern oder zu vergessen. Das Gedächtnis seinerseits ist eine dynamische Abfolge der Anpassung an die Anforderungen und Veränderungen der Gegenwart. Die Fähigkeit des Gedächtnisses ist nicht eine große Menge an Informationen exakt und qualitativ hochwertig zu speichern, sondern sich an die verändernde Umwelt anzupassen. Eine weitere grundlegende Eigenschaft des Gedächtnisses ist seine Fragmentiertheit (Eklektizismus): Es hält keine Prozesse fest, sondern nur kleine Ausschnitte davon. Das Gedächtnis ist „nicht einfach ein Ort zur Aufbewahrung von Erinnerungen, sondern ein Topos konstruktiver Arbeit im Prozess der Identitätsbildung. Im Deutschen bedeutet Er-innern die Rückkehr zu sich selbst, zu seinem eigenen Ich“ (Boycheva 2018: 23). Erinnern und Gedächtnis sind somit eng miteinander verbunden und keine geschlossenen Systeme. Sie sind eine Form der Beziehung zur Vergangenheit, allerdings verändern sie sich aus der Perspektive der Gegenwart.

Formen des Gedächtnisses und der Erinnerung

Nach Maurice Halbwachs beruht unser Erinnerungsvermögen nicht auf objektiver Geschichtswissenschaft, sondern auf individuell Erlebtem. Er betrachtet die persönliche (autobiografische) und historische Erinnerung differenziert und unterscheidet zwei Formen des Gedächtnisses: Individuelles, das im Inneren des Menschen verwurzelt ist und kollektives, das in der äußeren sozialen Welt verankert ist (vgl. Halbwachs 1995). Das kollektive Gedächtnis zeigt, welche Erinnerungen als wichtig gelten, wie sie gedeutet werden und welchen sozialen Stellenwert sie bekommen. Es ist somit nicht nur ein Gedächtnis, sondern auch ein Instrument sozialer Kontrolle. Individuelle Erinnerungen sind zwar persönlich, aber immer auch durch den sozialen Kontext geprägt. Das heißt: Auch persönliche Erinnerungen sind eingebettet in die kollektive Erinnerung der Gruppe, zu der man gehört. Die kommunikativen Fähigkeiten der Individuen wiederum ermöglichen das Fortbestehen kollektiver Erinnerungen. Daher betont Halbwachs, dass individuelle Erinnerungen nicht isoliert existieren können. Sie entstehen im Zusammenspiel mit der Gruppe und werden durch soziale Rahmenbedingungen geformt. In seinem Werk „Das kollektive Gedächtnis“ abstrahiert Maurice Halbwachs medizinisch-psychologische Grundlagen des Gedächtnisses und betrachtet das Gedächtnis als soziales Phänomen. Das kollektive Gedächtnis entsteht laut Halbwachs nur innerhalb eines sozialen Rahmens, der das Erinnern strukturiert

und an das gemeinsame Handeln und Erleben einer Gruppe bindet. (vgl. Assmann 2005: 35 – 36).

Den Begriff kollektives Gedächtnis entwickeln Jan Assman und seine Frau Aleida Assmann in den 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts weiter. In ihrem Konzept unterscheiden sie aus der Perspektive des zeitlichen Umfangs zwei Formen des Gedächtnisses – das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis (vgl. Assmann 1999:36). Nach Aleida Assmann konstituiert das kulturelle Gedächtnis eine Gesellschaft durch selektive Erinnerung, die sowohl bewahrend (als Archiv), als auch identitätsstiftend (funktional) sein kann.

Das kommunikative Gedächtnis umfasst persönliche, oft biografische Erinnerungen, die meist mündlich und schlicht im sozialen Austausch weitergegeben werden. Für das kommunikative Gedächtnis ist der direkte Kontakt entscheidend und kann individuell oder kollektiv sein. Es bezieht sich auf die nahe Vergangenheit, etwa auf die letzten drei bis vier Generationen (ebd.).

Die Literaturwissenschaftlerin Aleida Assman beschreibt das individuelle Gedächtnis als ein Medium der persönlichen, biografischen Erfahrungen, Beziehungen und als das eigene Selbstbild. Auch verdrängte, oft schmerzhaftige Erinnerungen gehören dazu – besonders solche, die mit Scham oder Trauma verbunden sind. Individuelle Erinnerungen sind dabei stark von der sozialen Umgebung geprägt – niemand erinnert sich isoliert, sondern im Zusammenspiel mit anderen. Diese Erinnerungen verschwinden mit dem Tod der Zeitzeugen. Danach entsteht das kollektive Gedächtnis, das nicht mehr auf direktem Austausch beruht, sondern über Medien vermittelt wird (z. B. Archive, Bücher, Denkmäler). Es wandelt persönliche Erinnerungen in gemeinsame kulturelle Narrative um. Dieses Gedächtnis ist keine echte Erinnerung, sondern eine gesellschaftlich geformte Darstellung der Vergangenheit, die auch politisch beeinflusst oder instrumentalisiert werden kann (vgl. Boycheva 2018: 24 – 25).

Das kollektive Gedächtnis unterscheidet sich vom individuellen dadurch, dass es nicht von Einzelpersonen „besessen“, sondern von Institutionen wie Staaten, Kirchen oder Organisationen bewusst konstruiert und gepflegt wird. Es funktioniert durch Medien, Rituale und Symbole, die eine gemeinschaftliche Erinnerung festigen, die später an die nächsten Generationen weitergegeben werden sollen. Trotzdem bleibt es wie das individuelle Gedächtnis subjektiv und anfällig für das Vergessen.

Während das kommunikative individuelle, respektive kollektive Gedächtnis stark auf symbolische Mittel wie Sprache und Traditionen setzt, ist das kulturelle Gedächtnis auf materielle Träger wie Bücher, Denkmäler oder Schriftquellen angewiesen. Das ist laut Aleida Assmann das Langzeitgedächtnis einer Gesellschaft. Es dient der langfristigen Sicherung von Wissen und ermöglicht einer Gesellschaft, ihre Geschichte über viele Generationen hinweg weiterzugeben. Das kulturelle Gedächtnis unterscheidet sich von der kommunikativen dadurch, dass sie nicht direkt an das gelebte Leben gebunden ist. Im Gegensatz zum individuellen oder kollektiven Gedächtnis, das auf persönlichen Erfahrungen oder politisch motivierten Auswahlprozessen beruht, zeichnet sich das kulturelle Gedächtnis durch Vielfalt aus – es erlaubt unterschiedliche Sichtweisen, Ausdrucksformen und Interpretationen. Diese Offenheit macht es besonders für Kunst und Literatur interessant. Das kulturelle Gedächtnis dient nicht nur der Bewahrung von Traditionen, sondern auch der Verarbeitung von

Brüchen und traumatischen Ereignissen. Es ermöglicht, vergangene Erfahrungen trotz Zensur oder Verfälschung wieder sichtbar zu machen.

Neben dem offiziellen, allgemein anerkannten kollektiven Gedächtnis existieren auch alternative Erinnerungsformen, die innerhalb verschiedener Subkulturen bestehen – das partikulare Gedächtnis. Jeder Mensch trägt also mehrere kollektive Gedächtnisse in sich – je nach Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen und Identitäten (vgl. Erll 2003: 42).

Die Begriffe Aufarbeitung der Vergangenheit und Vergangenheitsbewältigung

Im 20. Jahrhundert setzt sich Deutschland mit zwei großen Diktaturen auseinander: dem Nationalsozialismus und der kommunistischen Herrschaft in der DDR. Beide Systeme hinterlassen tiefe Spuren im kollektiven Gedächtnis des Landes. In Deutschland manifestiert sich das kulturelle Gedächtnis in einer institutionalisierten Erinnerungskultur, die das kollektive Trauma des Nationalsozialismus durch Bildung, Kunst und Gedenkstätten kontinuierlich aktualisiert, um die Vergangenheitsbewältigung voranzutreiben. Es dominiert ein normatives Funktionsgedächtnis, das auf Verantwortung und Prävention basiert. Der Begriff Vergangenheitsbewältigung spielt dabei eine zentrale Rolle. Dieses typisch deutsche Konzept beschreibt den bewussten Umgang mit der Vergangenheit. In anderen europäischen Sprachen gibt es oft dafür keine Entsprechung, was als Ausdruck fehlender Anstrengung zur Auseinandersetzung mit, bzw. Aufarbeitung der Vergangenheit gedeutet werden kann.

Der Begriff Aufarbeitung der Vergangenheit wurde nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland von Theodor W. Adorno und der Begriff Vergangenheitsbewältigung von dem Historiker Hermann Heimpel geprägt. Sie beschreiben nicht nur das juristische oder politische Handeln, sondern vor allem ein intellektuelles, gesellschaftliches Umdenken. Adorno und Heimpel sehen darin einen Prozess, der das Bewusstsein verändert und zur demokratischen Selbstreflexion führt – besonders im Kontext der doppelten Diktaturerfahrung Deutschlands (vgl. Boycheva 2018: 8 – 10).

Nach der Wende wird auch die SED-Diktatur in der DDR zunehmend Teil der öffentlichen Erinnerung. Institutionen wie die Stasi-Unterlagenbehörde, Gedenkstätten in ehemaligen Gefängnissen oder Bildungsprogramme tragen dazu bei, die kommunistische Vergangenheit kritisch aufzuarbeiten. Daraus ergibt sich eine langjährige und vielschichtige Erinnerungskultur, die bis heute das demokratische Selbstverständnis und die politische Kultur der Bundesrepublik prägt.

In Bulgarien hingegen fehlt vielfach die Funktionalisierung des kulturellen Gedächtnisses in Bezug auf die kommunistische Vergangenheit. Ein Versuch wird unternommen, etwa beim Öffnen der Archive der ehemaligen Staatssicherheit (DS), beim Erlassen der entsprechenden Gesetze, die das kommunistische Regime verurteilen, aber er bleibt oft isoliert (vgl. Baumann/ Müller 2006: 21 – 23).

Während bei der Vergangenheitsbewältigung der Nationalsozialismus im Zentrum steht, rücken in den ehemals sozialistischen Ländern zunehmend auch die Aufarbeitung und das Erinnern an die kommunistischen Diktaturen des 20. Jahrhunderts in den Fokus. Die Frage, wie diese Erfahrungen literarisch verarbeitet und im kulturellen Gedächtnis bewahrt werden, ist für das Verständnis kollektiver und kultureller Identitäten nach dem Ende des Ostblocks von zentraler Bedeutung.

Im Gegensatz zu den Verbrechen des Nationalsozialismus, bei denen es insgesamt und weltweit einen gesellschaftlichen Konsens gibt, fehlt z.B. in Bulgarien ein gemeinsames Verständnis darüber, welchen Platz die Opfer des kommunistischen Regimes in der kollektiven Erinnerung einnehmen sollen und welche Wege des Erinnerns an die kommunistische Vergangenheit angemessen wären (vgl. Znepolski 2001: 9). Bulgarien gehört zu den wenigen ehemaligen sozialistischen Ländern, in denen die kommunistischen Verbrechen nicht eindeutig verurteilt wurden und in denen sich die Gesellschaft kaum davon distanziert hat. „Ein gewisser Konsens besteht in Bulgarien lediglich über die schwersten stalinistischen Verbrechen kurz nach dem Jahr 1944“ (Boycheva 2018 – 8). Neben der Ablehnung des kommunistischen Erbes herrscht gleichzeitig eine weit verbreitete Gleichgültigkeit in der Bevölkerung gegenüber der Aufarbeitung der jüngeren Vergangenheit. Die Debatte über eine kritische Neubewertung des kommunistischen Regimes ist weitgehend tabuisiert unabhängig davon, ob alte oder neue Eliten an der Macht sind. In Bulgarien ist vielmehr eine politische Einigung präsent, die Verbrechen der kommunistischen Führung zu verschweigen, statt sich daran zu erinnern, bzw. diese aufzuarbeiten. Das dient nur den Interessen ehemaliger und gegenwärtiger autoritärer Strukturen, die im Hintergrund weiterhin Einfluss haben (vgl. Troebst 2005: 30 – 41).

Literatur als Träger und Speicher des kulturellen Gedächtnisses

Eines der zentralen Ziele bei der literarischen Auseinandersetzung mit der jüngeren Vergangenheit besteht darin, das Erbe des Kommunismus und der totalitären Systeme nicht nur aufzuarbeiten, sondern auch emotional und erinnerungskulturell zu verarbeiten.

Fünfunddreißig Jahre nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Regime in Osteuropa fehlt es, wie bereits erwähnt, vielerorts, auch in Bulgarien, immer noch an einem historischen, politischen und kulturellen Konsens in Bezug auf die Deutung dieser Vergangenheit.

In der öffentlichen Diskussion dominiert das Schweigen über die Verbrechen, die während der kommunistischen Diktatur begangen wurden. Die Abwesenheit eines kontinuierlichen öffentlichen Diskurses führt einerseits zu Verdrängung, Tabuisierung und Verharmlosung, andererseits aber auch zu politischer Einigung im Umgang mit dem kommunistischen Erbe. Am deutlichsten zeigt sich dies in stereotypen Darstellungen der Vergangenheit – sei es durch Idealisierung oder Dämonisierung und in der fehlenden Aufarbeitung der strukturellen Kontinuitäten totalitärer Machtmuster. Die Unkenntnis und mangelnde Reflexion über die Vergangenheit begünstigen politische Apathie und die Legitimation autoritärer Tendenzen.

Hier setzt die Literatur als Erinnerungsmedium an: Sie bricht das Schweigen, benennt das Unsagbare und macht individuelle Erfahrungen und kollektive Traumata sichtbar. Besonders in Ländern mit unterdrückter Aufarbeitung der Vergangenheit wird Literatur zum Raum, in dem Erinnerung verhandelt und Identität konstruiert wird. Gerade die Literatur macht deutlich: Die Vergangenheit ist nicht abgeschlossen. Sie lebt in Erinnerungen weiter – individuell, gruppenspezifisch und oftmals auch traumatisch. Deshalb ist es von zentraler Bedeutung, sie nicht nur historisch, sondern auch literarisch zu reflektieren. Literatur macht die Vergangenheit aus der Perspektive

der Gegenwart sichtbar. Dabei spielt das Verhältnis zwischen dem erzählenden und dem erlebenden Ich eine wichtige Rolle. Erinnerungen an erlebte Ereignisse werden literarisch verarbeitet – nicht als objektive Fakten, sondern als individuelle oder kollektive Deutungen. Literatur ist somit nicht bloß ein Spiegel von Erinnerungen, sondern ein aktiver Ort, an dem kulturelles Gedächtnis gestaltet und neu interpretiert wird (vgl. Boycheva 2018: 6 – 7).

Literatur kann somit als ein wichtiger Speicher kulturellen Gedächtnisses fungieren – besonders dann, wenn es um Erfahrungen geht, die verdrängt, tabuisiert oder politisch instrumentalisiert wurden, wie es in vielen postkommunistischen Gesellschaften der Fall ist. Die literarischen Texte verhandeln auf unterschiedliche Weise die Erinnerungen an das Leben in der Diktatur, die Zeit des Umbruchs und die nachfolgende Transformation.

Im Unterschied zur Geschichtsschreibung, die die Geschichte der großen Ereignisse und der politischen Konjunktur (Geschichte von oben, offiziöse Geschichte) spiegelt, basiert die Literatur auf den vielen unterschiedlichen Erfahrungen von individuellen Schicksalen (Geschichte von unten, soziale Geschichte). Letztere wirken authentischer und konkreter und können daher nicht so leicht zu ideologischen Zwecken manipuliert werden.

Wladimir Kaminer und Georgi Gospodinov - erinnern, ergründen, erzählen...

Wladimir Kaminer wurde 1967 in Moskau geboren und emigrierte zur Zeit des Zusammenbruchs der Sowjetunion 1990 nach Berlin. Seine Texte verfasst er in deutscher Sprache und reflektiert nicht nur das sowjetische Erbe, sondern auch das Leben im postsozialistischen Raum zwischen zwei Kulturen – der russischen und der deutschen.

Der 1968 in Jambol, Bulgarien geborene und in Bulgarien lebende Georgi Gospodinov schreibt in seiner Muttersprache. Seine Werke lassen sich im Lichte kulturwissenschaftlicher Gedächtnistheorien deuten. Sie thematisieren die Reibung zwischen individuellem Erinnern und kollektiver Geschichtsschreibung.

Die literarischen Vorgehensweisen beider Autoren spiegeln die zentralen Unterschiede in der Erinnerungskultur beider Länder, Deutschland und Bulgarien wider. Während in Deutschland die SED-Diktatur in der DDR Teil der öffentlichen Erinnerung ist, bleibt in Bulgarien hingegen die Auseinandersetzung und die Aufarbeitung des kommunistischen Regimes nach 1989 weitgehend marginalisiert. In Bulgarien existieren zwar Archive und einige Gedenkinitiativen, doch fehlt ein breiter gesellschaftlicher Diskurs. Die Vergangenheit wird oft verdrängt oder politisch manipuliert, was zu einer Fragmentierung der Erinnerung führt. Erst Künstler, zivilgesellschaftliche Gruppen und Autoren wie Georgi Gospodinov setzen sich kritisch mit den Repressionen, dem Alltag und den Folgen der Diktatur auseinander.

Im Vergleich zeigt sich: Während in Deutschland ein normativ geprägtes Modell des Erinnerns dominiert, steht Bulgarien noch am Anfang eines kollektiven Bewusstwerdungsprozesses hinsichtlich der kommunistischen Vergangenheit. Die Transformation in ein gesellschaftlich wirksames Funktionsgedächtnis ist erst in

Ansätzen zu erkennen, etwa durch die literarischen Werke Gospodinovs¹, die individuellen Erfahrungen ins kollektive Bewusstsein bringen.

Seine Sammlung *Ich habe den Sozialismus erlebt* enthält 171 kurze Erzählungen, die als kollektives Erinnerungsprojekt angelegt sind. Es sind Momentaufnahmen, Anekdoten und Kindheitserinnerungen, die weniger politische Analyse als emotionale Resonanz erzeugen. Gospodinov bietet in einer Art Anthologie Geschichten an über Schuluniformen, Paraden, Rationierung und die Absurdität des Alltags im real existierenden Sozialismus. Der Stil ist lakonisch, poetisch, aber auch oft humorvoll. Gerade durch die scheinbare Nebensächlichkeit entsteht ein vielstimmiges Archiv des Alltagsgedächtnisses – ein Gegenentwurf zur offiziellen Geschichtsschreibung.

Physik der Schwermut hingegen ist ein fragmentarischer Roman, der sich um das Thema Melancholie, Empathie und transgenerationale Erinnerung dreht. Der Erzähler springt durch Zeiten und Körper, erinnert sich an das eigene Kindsein in der Spätphase des Sozialismus, aber auch an die Mythen Europas. Der Roman ist eine poetische Untersuchung des Gedächtnisses, das in Labyrinthen, Archiven und Märchen funktioniert. Gospodinov verknüpft persönliche Geschichte mit kollektiven Traumata und zeigt, wie sich das Gedächtnis als Speicher der Schwermut über Generationen hinweg fort schreibt.

Gospodinovs Werke schaffen ein literarisches ‘Gegengedächtnis’ zur offiziellen Erinnerungskultur Bulgariens. Er gibt individuellen Stimmen Raum, bricht mit linearen Zeitvorstellungen und nutzt literarische Formen, um Erinnerungen neu zu strukturieren. Dabei wird Literatur selbst zum Archiv – nicht nur zur Bewahrung, sondern auch zur Revision der Vergangenheit. So trifft der Ich-Erzähler im Roman *Zeitzuflucht* seinen alten Bekannten Gaustín, einen Gedächtnisexperten, der eine Klinik für Alzheimerpatienten in der Schweiz, eröffnet. Die Schweiz eignet sich als ideales Land ohne “besondere”, geschichtliche “Narben, die sonst immer in bestimmten Jahren halten werden” (*Zeitzuflucht* 52)². Während Gaustín der Gründer der Klinik ist, ist der Ich-Erzähler der Sammler der Vergangenheit, der „fortan einen Gerüchekatalog erstellt, die Nachrichten aus vergangener Zeit konserviert, Hitparaden durchforstet sowie das Wetter, die Mode und vieles mehr der entsprechenden Jahre recherchiert“ (Müller 2023).

Diese heilende Einrichtung für Vergangenheit bietet eine ungewöhnliche Behandlung. Jedes Stockwerk der gerontopsychiatrischen Klinik ist einem bestimmten Jahrzehnt nachempfunden, mit Zimmern in verschiedenen Zeiten, in denen man sich in die Vergangenheit zurückversetzen und erinnern kann. „Also das Thema ist das Gedächtnis [...] Strenge Wiederholung und zur gleichen Zeit kommt sie vom Fleck. Zurückhaltend und feierlich am Anfang. Danach kann-und muss-alles zerfallen“ (Z 15).

Selbst der Garten, übersät mit Vergissmeinnicht, steht sinnbildlich für den Versuch, Erinnerungen festzuhalten, nicht zu vergessen, also gegen ein individuelles und kollektives Vergessen zu wirken. Darin versteckt sich auch die Ironie des Ortes,

¹ Weitere bulgarische Gegenwartsautoren, die sich mit der Problematik auseinandersetzen, seien hier nur namentlich erwähnt, wie z.B. Viktor Paskov, Georgi Danailov, Alek Popov usw.

² Im weiteren Verlauf wird der Titel *Zeitzuflucht* aus Gründen der Lesbarkeit mit einem Z abgekürzt.

die "eine Klinik für Vergangenheit" und eine spätmoderne Antwort auf Thomas Manns *Zauberberg* ist. Allerdings ist die Krankheit in Gospodinovs *Zeitzuflucht* nicht die Tuberkulose, sondern die Amnesie. Die neue europäische Krankheit ist sowohl das individuelle Vergessen, die Demenz, als auch die historische Verdrängung, einschließlich in Bezug auf gegenwärtige Kriegszustände, wo die Lehren aus der Geschichte völlig ignoriert werden. *Zeitzuflucht* ist ein vielschichtiges Werk über das Erinnern als Überlebensstrategie und politisches Vergessen als Gefahr zugleich. Dabei verbindet Gospodinov sehr geschickt persönliche Erinnerungen mit politischen Dystopien und stellt die berechtigte Frage, „ob die Vergangenheit ein Mindesthaltbarkeitsdatum“ habe (Z 50).

In dem Kapitel „Vergangenheitsreferendum“ zeigt Gospodinov, dass die Rückkehr zur Vergangenheit einerseits ein menschliches Bedürfnis nach Trost und Identität ausdrückt, andererseits aber eine gefährliche politische Dynamik entwickeln kann, vor allem wenn eine kleine Gruppe beginnt, ihre idealisierte Vergangenheit zur verbindlichen Geschichte für alle zu erklären. Anders gesagt macht Gospodinov deutlich, dass die Nostalgie dann problematisch wird, wenn sie nicht mehr individuell bleibt, sondern kollektiv wird. Damit verdeutlicht der Autor die Instrumentalisierung der Erinnerung. Die „Klinik der Zeit“ wird so zum Sinnbild einer Gesellschaft, die ihre Vergangenheit nicht mehr reflektiert, sondern diese rekonstruiert, um sich irrtümlich vor der Gegenwart zu schützen und an eine „leuchtende Zukunft“ glauben zu können.

Gospodinovs Roman kritisiert die wachsende Sehnsucht nach einfachen Deutungen der Vergangenheit, nach einfachen Antworten. In einer zentralen Passage des Romans *Zeitzuflucht* greift Georgi Gospodinov Dostojewskis berühmten Satz „Wenn es keinen Gott gibt, ist alles erlaubt“ auf und verändert ihn zu „Wenn sich niemand erinnert, ist alles erlaubt“ (Z 76). Damit verschiebt er den Fokus von der Religion auf das menschliche Gedächtnis: Nicht Gott, sondern das Erinnern selbst wird zur Grundlage moralischer Verantwortung. Das Gedächtnis ist mehr als eine individuelle Fähigkeit. Es ist ein ethisches Prinzip, denn nur wer sich erinnert, kann Verantwortung für seine Handlung übernehmen. Wo das Erinnern verschwindet, verschwindet auch das Bewusstsein für Schuld und Geschichte. Gospodinov verknüpft diese Idee mit der Frage, wie Gesellschaften mit ihrer Vergangenheit umgehen, und deutet das Vergessen als eine Form moralischer Entlastung, ja sogar als Versuch, Schuld aufzulösen: „Gibt es kein Gedächtnis – gibt es kein Verbrechen“ (Z 76). Diese Vorstellung beschreibt eine moderne Krise des Gedächtnisses: Wir speichern immer mehr, aber wir erinnern entweder falsch oder immer weniger.

Im Zusammenhang mit dem Thema der Vergangenheitsbewältigung zeigt diese Passage, dass Erinnerung die Grundlage jeder historischen und moralischen Orientierung ist. Ohne sie verliert eine Gesellschaft nicht nur ihr Wissen über die Vergangenheit, sondern auch ihre ethische Richtung. So warnt Gospodinov vor einem Zustand kollektiver Amnesie, in dem das Vergessen als Befreiung erscheint und gerade dadurch gefährlich wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Gospodinovs Texte politisch und zugleich zutiefst menschlich geprägt sind. Sie schreiben gegen das Verges-

sen und für die Vielschichtigkeit der Erinnerung. Die sozialistische Vergangenheit Bulgariens, der Umbruch nach 1989, die Phase des Übergangs geprägt von Unsicherheit, wirtschaftlicher Krise und Orientierungslosigkeit, bilden den historischen Hintergrund vieler seiner Werke. Die Erinnerung an die Zeit vor 1989 wird in der bulgarischen Gesellschaft oft von Nostalgie überlagert, während die Aufarbeitung autoritärer Strukturen kaum systematisch erfolgt. Gospodinov schreibt gegen das Schweigen und das kollektive Vergessen. Er dekonstruiert Mythen, hinterfragt offizielle Narrative und gibt dem individuellen Gedächtnis einen Raum.

Wladimir Kaminer hingegen positioniert sich in seinen Werken zwischen Migration und Erinnerung mit ironischer Distanz. Seine Texte lassen sich im Kontext von kulturellem Gedächtnis und postmigrantischer Literatur lesen. Anders als Autoren, wie Gospodinov, die die kommunistische Vergangenheit und den Terror in der Diktatur explizit thematisieren, arbeitet Kaminer mit einer verfremdeten humorvollen, oft satirischen Rückschau. Erinnerung wird nicht als moralisches oder traumatisches Erbe behandelt, sondern als kulturelle Ressource, als Material zur Konstruktion hybrider Identitäten (vgl. Polubojarinova 2006: 2 – 3 ff.). Kaminers Werke laden damit zur Reflexion, ohne Vergessen, über neue Formen von Erinnerung ein.

In seinen Anekdoten und Alltagsbeobachtungen verarbeitet er den Übergang von einem totalitären System in eine westliche Demokratie, zwar ohne Pathos, aber mit kritischer Beobachtungsgabe. Die sowjetische Vergangenheit erscheint bei ihm nicht als Objekt des Gedenkens, sondern als Komik der Erinnerung. Kaminer versteht sich als Vermittler zwischen Ost und West, zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Er schreibt auf Deutsch, aber mit einer „sowjetisch“ geprägten Perspektive und spielt dabei bewusst mit kulturellen Stereotypen und Erwartungshaltungen (vgl. Polubojarinova 2006: 5-7 ff.). In Büchern wie *Russendisko*, *Militärmusik* oder *Mein deutsches Dschungelbuch* erzählt er vom Ankommen, vom Scheitern, vom Staunen – und vom Erinnern an eine Welt, die im Umbruch ist. Sein Humor erlaubt eine Distanz zur Vergangenheit, ohne sie zu banalisieren. Vielmehr entlarvt er Mechanismen der Macht durch Ironie.

In *Russendisko* rekonstruiert Kaminer das Lebensgefühl postsozialistischer Migranten in Berlin: mit viel Witz, aber auch mit feinem Gespür für biografische Brüche. In *Militärmusik* blickt er auf seine Jugend in Moskau zurück, geprägt von der Absurdität des Alltags und der Bürokratie des kommunistischen Systems. Die Erinnerung an das Leben in der Sowjetunion ist nicht verklärt, aber auch nicht dramatisiert. Vielmehr entsteht eine humorvolle Erinnerungslandschaft, die sich durch Brüche, Widersprüche und Pointen auszeichnet. Kaminer verwendet die Anekdote als literarisches Mittel gegen die ideologische Vereinnahmung von Erinnerung und setzt sich mit Klischees und Stereotypen ironisch auseinander. Er nutzt die Erinnerung nicht zur historischen Abrechnung, sondern zur kulturellen Vermittlung. Seine Texte tragen zur Pluralisierung der Erinnerungskultur bei, indem sie zeigen, dass auch Leichtigkeit und Ironie legitime Formen der Vergangenheitsreflexion sein können.

Für postmigrantische Identitäten spielt diese Form des Erzählens eine zentrale Rolle: sie erlaubt eine produktive Aneignung von Geschichte, ohne sich in Traumata zu verlieren. Kaminer bietet somit ein alternatives Modell literarischer Vergangenheitsbewältigung – humorvoll, gut gelaunt, aber kritisch, letzten Endes vielstimmig.

Fazit

Der literarische Umgang mit der kommunistischen Vergangenheit ist so vielfältig wie die individuellen Erfahrungen, die ihm zugrunde liegen. Die Auseinandersetzung mit Erinnerung und Gedächtnis bietet ihrerseits einen vielschichtigen Zugang zu dieser Vergangenheit.

Die Werke von Georgi Gospodinov und Wladimir Kaminer zeigen exemplarisch, wie individuell und kollektiv erinnerte Erfahrungen mit dem kommunistischen Erbe literarisch reflektiert und verarbeitet werden können. Dabei wird Erinnerung nicht als statischer Prozess verstanden, sondern als dynamisches Zusammenspiel zwischen persönlicher Erfahrung, gesellschaftlicher Deutung und kulturellem Gedächtnis. Die literarischen Texte zeigen außerdem, wie Verlust, Verdrängung, Nostalgie und Traumata in unterschiedlichen Formen die Vergangenheit nicht nur verarbeiten, sondern kritisch hinterfragen und ihre Spuren im heutigen Selbstverständnis sichtbar machen können.

Gospodinov glaubt an die heilende und tröstende Kraft der Literatur und setzt häufig auf fragmentarische Formen, um die Brüche und Widersprüche der Vergangenheit sichtbar zu machen. Er reflektiert Erinnerung nicht als abgeschlossene Instanz, sondern als andauernden Prozess der Selbstvergewisserung in einem posttotalitären Kontext. Literatur wird hier zum Speicher des kulturellen Gedächtnisses, das nicht fixiert, sondern immer wieder neu erzählt wird.

Im Gegensatz dazu begegnet Wladimir Kaminer der Vergangenheit mit Ironie und Leichtigkeit. In seinen kurzen, humorvollen Erzählungen wird Erinnerung als lebendiger, alltagsnaher Prozess sichtbar und die Identität im Spannungsfeld kulturellen Wandels neu geformt.

Während Gospodinov die ethisch und moralisch geprägte Tiefe und Melancholie des Erinnerns betont, verwandelt Kaminer die Vergangenheit in leichte, erzählerische Gegenwart, autoreflexiv, autosuggestiv, mit Ironie, Satire, manchmal mit Sarkasmus, jedenfalls mit viel Witz und Situationskomik.

Beide Autoren eröffnen damit komplementäre Perspektiven literarischer Vergangenheitsbewältigung: Gospodinov sucht im Erinnern nach ethischer Orientierung, Kaminer – im Erzählen über Vergangenheit nach Freiheit.

In literarischer Perspektive ergibt sich hier ein Feld des Erinnerns, Ergründens in verschiedenen literarischen Formen des Erzählens, in dem sich individuelle Erfahrung und kollektives Gedächtnis überschneiden. Die Literatur als Medium und Erinnerungsraum, in dem Geschichte lebendig bleibt und gegen das Vergessen arbeitet, transportiert Erfahrungen über kulturelle und nationale Grenzen hinweg. Außerdem übernimmt die Literatur eine vermittelnde Funktion: Sie vermittelt Erfahrungen, eröffnet Dialoge zwischen unterschiedlichen Erinnerungskulturen und ermöglicht eine transnationale Auseinandersetzung mit der kommunistischen Vergangenheit.

All das macht deutlich, dass Literatur gerade im heutigen Kontext von besonderer Bedeutung ist: Sie wirkt der Schnelllebigkeit und Oberflächlichkeit des digitalen Alltags entgegen, indem sie Verlangsamung, Konzentration und Tiefgang ermöglicht.

Literarische Texte ermöglichen zudem individuelle Zugänge zur Vergangenheit, die nicht nur zur historischen Reflexion anregen, sondern auch emotionale und persönliche Verarbeitungsprozesse fördern. Besonders für jüngere Generationen bietet diese Art von Literatur die Chance, sich auf eine vielschichtige Weise mit kollektiven Erfahrungen der für sie nicht erlebten Vergangenheit auseinanderzusetzen und nachzudenken – jenseits der digitalen Simplifizierung von Geschichte.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Gospodinov 2014:** Gospodinov, G. Physik der Schwermut. Aus dem Bulgarischen von Alexander Sitzman. Graz: Literaturverlag Droschl.
- Gospodinov 2022:** Gospodinov, G. Zeitzuflucht. Aus dem Bulgarischen von Alexander Sitzmann. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Kaminer 2001:** Kaminer, W. Militärmusik. München: Goldmann.
- Kaminer 2002:** Kaminer, W. Russendisko. München: Goldmann.
- Kaminer 2003:** Kaminer, W. Mein deutsches Dschungelbuch. München: Goldmann.

Sekundärliteratur:

- Assmann 1999:** Assmann, A. Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: Beck.
- Assmann 2002:** Assmann, A. Vier Formen des Gedächtnisses. In: Erwägen-Wissen-Ethik, 2, S. 183 – 190.
- Assmann 2005:** Assmann, A. Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur. Reihe: Wiener Vorlesungen im Rathaus, Band 117. Wien: Picus.
- Assmann 2006:** Assmann, A. Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: C. H. Beck.
- Assmann 1988:** Assmann, J. Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität Kollektives Gedächtnis In: Kultur und Gedächtnis, Frankfurt 1988, S. 9 – 19.
- Baumann, Müller 2006:** Baumann, G., Müller, N. Vergangenheitsbewältigung und Erinnerungskultur in den Ländern Mittelost- und Südosteuropas. Berlin: Konrad Adenauer – Stiftung 2006.
- Bischoff 2025:** Bischoff, D. „Von der Gegenwart der Geschichte(N): Zu Literaturirrationen Europas bei Robert Manage und Georgi Gospodinov“. In: Journal for German and Scandinavian Studies Year V (2025), Thematic issue, Vol. 2. S. 21 – 49.

- Boycheva 2018:** Boycheva, S. „Literatura i pamet. Komunisticheskata diktatura v balgarskite romani na Iliya Troyanov, Dimitar Dinev i Sibile Levitsarov“. Shumen: Universitetsko izdatelstvo, „Episkop Konstantin Preslavski“.
<http://litermedia.com/index.php?ind=downloads&op=en_try_view&iden=328> (Zugriff: 04.06.2025).
- Erl 2003:** Erl, A. Gedächtnisromane. Literatur über den ersten Weltkrieg als Medium deutscher und englischer Erinnerungskulturen in den 1920er Jahren. Trier: WVT.
- Gospodinov 2011:** Gospodinov, G. Rekonstruktion des Sozialismus über individuelle Alltagsberichte. Zum bulgarischen Projekt „Ich lebte den Sozialismus“. In: Richter, Angela, Beyer, Barbara: Geschichte (ge-)brauchen. Literatur und Geschichtskultur im Staatssozialismus: Jugoslawien und Bulgarien. Berlin: Frank Timme, 433 – 443.
- Halbwachs 1985:** Halbwachs, M. Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Harth 1997:** Harth, D. Gedächtnis und Erinnerung. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen: Handbuch historische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 738 – 744.
- Polubojarinova 2006:** Polubojarinova, L. Wladimir Kaminer, ein Nomade – „Kleine Literatur“ als ein großes Problem der Interkulturalitätsforschung. In: Germanica, Nr. 38, 2006, S. 87 – 102. <https://doi.org/10.4000/germanica.391> (Zugriff: 24.07.2025)
- Troebst 2005:** Troebst, S. „Was ist ein Teppich?“ Postkommunistische Erinnerungskulturen in Ost(mittel)europa. In Knigge, Volkhardt, Mählert, Ulrich (Hg.): Der Kommunismus im Museum. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 31 – 54.
- Znepolski 2001:** Znepolski, I. Nevolite na istoriyata na segashното vreme: Postkomunisticheski upotrebi na vlastta. In Istoria, razkaz, pamet. Sofia: Dom na naukite za choveka i obshtestvoto, BAN, 207 – 235.

ЗАД КУЛИСИТЕ НА *DER BULGARIENWART* (БЪЛГАРСКИ НАБЛЮДАТЕЛЪ): ЛИЧНОСТИ И МЕЖДУКУЛТУРЕН ОБМЕН

Илияна Обретенова-Велинов

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

<https://doi.org/10.46687/XBRC1963>

***Abstract:** The editorial team of a certain periodical plays a significant role in shaping its image and prestige, as well as in selecting the topics and content of the published material. When this occurs in an international setting and in the context of an intercultural communication, the responsibility of publishers and editors is enormous, often expressed in pressure and foreign influence, which the editorial board must take into account. This article examines the little-known and deeply forgotten in Bulgaria publishers and editors of the Bulgarian German-language periodical *Der Bulgarienwart*, published during the historically eventful period of the 1930s and early 1940s in Bulgaria.*

***Key words:** editorial team and publishers of a periodical, between the two world wars, German cultural influence.*

*„Зад всяко периодично издание стоят трудът, уменията, знанията и авторитетът на издатели, редактори, репортери, кореспонденти, коректори, разпространители.“
Тодор Панайотов¹*

Движещата сила зад едно успешно медийно издание са работещите за него хора зад кулисите. Без тях и техния упорит труд дадена масмедия не може да съществува. Държавният преврат от 9 септември 1944 г. дава началото на дълбоки политически и идеологически промени в българската държава и общество, които болезнено засягат и се отразяват на печата във всяка една негова форма. Новата власт предприема мерки, които не само изтриват спомена за много от издаваните преди или по време на Втората световна война периодични издания, но и заклеяват и изпрачат в забвение хората, които са ги издавали, редактирали, писали за тях статии и въобще допринесли по какъвто и да е начин за техния просперитет. Това с особена сила важи за тези печатни медии, издавани на немски език и подкрепящи националсоциалистическата доктрина, както

¹ Panayotov 2013: 283

и за онези дори само с изразена германофилска насоченост. Поради тази причина е от особена важност да се запази жив споменът за журналистите, участвали активно в издаването на *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател²), за да се разбере в най-истинския смисъл неговото значение на „mind-changer“³ в българското общество между двете световни войни.

Връщането към историята на това списание означава не просто припомняне на едно забравено културно явление, а и опит да се осмисли ролята на неговия редакционен екип като посредник между две култури и два мирогледа. Представеното тук изследване е част от по-цялостен научен труд, фокусиран върху аспектите на културно влияние в межкултурната комуникация през 30-те и началото на 40-те години на миналия век и има просопографски характер, тъй като си поставя за цел да реконструира колективния облик на редакторския екип на немскоезичното списание *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател). Чрез систематичното проследяване на биографиите, професионалните пътища и културните взаимодействия между отделните членове на редакционната колегия се очертават общите социални, образователни и идейни характеристики, които определят техния принос за развитието на изданието. Този просопографски подход позволява не само да се открият индивидуалните фигури, но и да се осмисли колективната идентичност на редакторския състав като културен и обществен феномен в контекста на междувоенна България. Така обект на разглеждане е самият редакторски екип, а предмет – индивидуалните биографии, професионални пътища и взаимодействия между български и чуждестранни участници в изданието. Методологичната основа на изследването се опира на историко-документален и биографичен подход, съчетан с компаративен и интертекстуален анализ на първоизточници – публикации от самото списание, архивни документи и библиографски данни. Тази методология позволява не само да се проследят фактите, но и да се улови духът на една културна епоха, в която българската и германската журналистика съжителстват в едно общо медийно пространство.

Съставът на редакторския колектив на немскоезичното списание *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) претърпява известни промени през годините на издаване. Част от членовете му напускат тази отговорна длъжност, но те продължават да сътрудничат със статии в следващи броеве, докато на тяхно място се присъединяват нови автори и редактори. Така се оформя една пъстра и донякъде еkleктична общност от публицисти, писатели, инженери, диригенти и други интелектуалци – както български, така и чуждестранни.

Особен интерес за целите на настоящото изследване представляват именно чуждестранните редактори – личности, тясно свързани с българската

² Преводът на заглавието на периодичното немскоезично списание и неговото изписване на български език е дословно взет от титулната страница на изданието, като както преводът, така и самото изписване на наименованието на списанието, остава константно за целия период на издаване (*Der Bulgarienwart* 1933/1: 1).

³ В употребата му на променящ възгледите, мненията и нагласите в българското общество през разглеждания период от време.

преса от времето на Третото българско царство, допринесли съществено за развитието на периодичния печат в страната, но с времето незаслужено забравени. Сред тях на първо място изпъква фигурата на основателя и дългогодишен собственик на изданието – живеещият в България австрийски публицист д-р Ернст Лудвиг Бинг.

Д-р Ернст Лудвиг Бинг

Д-р Ернст Лудвиг Бинг създава и остава собственик и издател на списанието шест години, до смъртта си в края на 1938 г. Виенчанин по рождение, д-р Бинг завършва университетта в столицата на Австрия и по време на Първата световна война служи като артилерийски капитан в австрийската армия. За изключителните си военни заслуги, проява на доблест, решителност и смелост по време на служба – както във военно, така и в мирно време – е награден с „Eisernes Kreuz“ (Железен кръст)⁴, с „Österreichisches Militärverdienstkreuz mit Kriegsdekoration und Schwertern“ (Австрийски военен кръст за заслуги с военна декорация и саби), както и с „Silberne und bronzene Signum laudis mit den Schwertern“ (Сребърен и бронзов военен медал за заслуги (Signum laudis) на Австро-Унгарската империя, връчван с лента с изобразени на нея саби) и други⁵.



Прил. 1: Д-р Ернст Лудвиг Бинг

След войната избира България за своя втора родина, където остава до края на живота си. Сведения за публицистичната дейност на д-р Бинг в страната се откриват в изследването на Здравко Радонов⁶ от 1979 г., посветено на връзките между българските и германските учени в периода от Освобождението до края на Втората световна война. Виден австрийски публицист, той става познат на българското общество чрез статиите си във вестник *Светоглас: орган на дружеството на чуждестранните публицисти и писатели*, издаван от май 1936 г. до юли 1943 г., под вещото ръководство на Жорж Нурижан⁷. Д-р Бинг има две отпечатани статии във вестника: *България днес*⁸ в брой 1-ви от май 1936 г. и

⁴ Оттук до края преводите от немски на български език са мои (И.О – В.), ако не е посочено друго.

⁵ Der Bulgarienwart 1939/1: 1

⁶ Radonov 1979: 310

⁷ Жорж Нурижан е италиански писател, литературен критик, филолог и публицист от арменски произход, живял и работил дълги години в България – видна фигура през 30-те години и доайен на чуждестранните писатели в страната. Издава българския периодичен вестник *Светоглас: орган на дружеството на чуждестранните публицисти и писатели* с цел да пропагандира достойните дела на българите по целия свят (Shivachev 2018).

⁸ Bing 1936: 2

*През България от запад на изток*⁹ в брой 2-ри от август 1937 г. От тях проличава голямата му привързаност към избраната родина и става ясен изключителният му принос за разпространяването на българското народно творчество, традиции, бит, трудолюбие и гостоприемство сред немскоезичната аудитория. Неговите статии запознават читателите със старинни културни обекти и паметници в страната. Освен със съдържателната си стойност публикациите впечатляват с отличен изказ на български език, което е показател за високото му културно и интелектуално ниво, усъвършенствано и предавано чрез издателската му дейност.

Целия си живот, който прекарва в България, д-р Бинг посвещава на разширяване на двустранните културни връзки и обмен, както и на изграждане на положителен имидж на българската държава сред немскоезичната публика. Вероятно поради натоварената си дейност около издаването на списанието той участва умерено със свои статии на неговите страници. Още в брой 1-ви на периодичното издание от 1933 г. той публикува първия си материал *Bulgarien stellt sich vor und ladet ein*¹⁰ (България се представя и кани), в който по искрен и вълнуващ начин описва красотите на малка България. Следва статия с икономическа насоченост – *Die neuesten Einfuhr- und Divisenbestimmungen in Bulgarien*¹¹ (Най-новите разпоредби за внос и валута в България). В брой 11-и от ноември 1933 г. в рубриката *Vom Büchertisch*¹² (От книжния пазар) е поместено кратко представяне на издадената в Берлин книга за германските военновъздушни сили на българския фронт по времето на Първата световна война – *Feldflieger über Makedonien* (Фронтови пилоти над Македония). Не липсва и статия с туристическа насоченост – *Quer durch Bulgarien von West nach Ost. Unsere diesjährigen Sommerreisen*.¹³ (През България от запад на изток. Нашите тазгодишни летни пътувания). Точно тази публикация вероятно придобива значителна популярност сред читателите, защото само две години по-късно, в брой 2-ри през 1937 г., може да бъде прочетена отново и във вестник *Светоглас: орган на дружеството на чуждестранните публицисти и писатели*, с уточнението, че е публикувана на български език и заглавието е съкратено само до *През България от запад на изток*¹⁴.

От съществено значение за разпространението на културните особености и традиции на Австрия сред българското население е публикацията му за ежегодните „Фестивални седмици във Виена“¹⁵, в която той накратко представя предстоящите театрални постановки, концерти и конни състезания, провеждани

⁹ Bing 1937: 2

¹⁰ Der Bulgarienwart 1933/1: 1

¹¹ Der Bulgarienwart 1933/3: 13-14

¹² Der Bulgarienwart 1933/11: 12

¹³ Der Bulgarienwart 1935/4: 8-10

¹⁴ Bing 1937: 2

¹⁵ Der Bulgarienwart 1935/6: 15

по време на фестивала. В края на статията д-р Бинг информира читателите за възможността за намаления на карти и билети за всички, които желаят да посетят австрийската столица за Фестивалните седмици, като по-подробна информация се предоставя от представителството на „Виенското туристическо бюро“ в София. Интересен тук е фактът, че бюрото се помещава на ул. „Цар Самуил“ № 93 – на същия адрес, на който е и редакцията на *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) от февруари 1935 г. до септември 1937 г. Това обстоятелство предполага интензивни връзки и сътрудничество между двете институции – списанието и туристическото бюро.

Последно статия на д-р Ернст Бинг е публикувана в брой 7-и от юли 1937 г. на немскоезичното издание, в която се съобщава новина от национално значение – раждането на престолонаследника Симеон, който получава титлите Княз Търновски, Херцог Саксонски и Принц Сакс-Кобург и Готски, както и празненствата по случай появяването на бял свят на новия член на царското семейство¹⁶.

След продължително боледуване д-р Бинг, изтъкнат обществен деец и ревностен защитник на българската култура, си отива от този свят през декември 1938 г. В резултат на това списанието преминава към нов издател, като ръководството му е поето от германистката Сава Манолова.

Вилхелм А. Баумфелд

За пилотните два броя в първата година на издаване на *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) като помощник на главния редактор е поканен германският публицист Вилхелм А. Баумфелд. Първи сведения за него се откриват отново в изследването на Здравко Радонов¹⁷ от 1979 г., където след краткото представяне на д-р Ернст Бинг като популярен австрийски публицист, се споменава името на живеещия в България германски кореспондент и сътрудник на различни чуждестранни вестници и списания – В. А. Баумфелд. От представената информация читателят може да добие представа за значимата роля на Баумфелд за широкомащабното популяризиране на България не само сред германската, но, както ще стане ясно по-късно, и сред по-широка международна аудитория.



Прил. 2: Вилхелм А. Баумфелд

До настоящия момент в хода на изследването са открити две негови статии, публикувани в български периодични издания извън *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател). Едната от тях *Повече да опознаем България*¹⁸, поместена в 1-ви брой на в-к *Светоглас: орган на дружеството на чуждестранните публицисти и писатели* от 1936 г., е написана на български език. В нея авторът величае България, като изразява възхищение от способността на българина да

¹⁶ Der Bulgarienwart 1937/7: 1

¹⁷ Radonov 1979: 310

¹⁸ Baumfeld 1936

съхрани своя език и национална идентичност въпреки тежкото многовековно робство. Той подчертава голямата заслуга за това на народните традиции, изкуството, трудолюбието и героизма на българския народ в един изключително труден за него исторически момент. Авторът описва природните красоти на България, като акцентира върху многобройните ѝ културни забележителности и отправя призив към „чуждия свят да знае повече за съществуването и особеностите на България и тъй, чрез опознаване на страната, да стигне до едно по-обстойно разбиране на нейните нужди.“ (Baumfeld 1936: 4).

Любовта му към България се откроява и в другата негова статия, публикувана в изданията в София френскоезичен ежедневник *La Bulgarie* (България). В брой 3675-и от 29 ноември 1935 г. на първа страница е поместен проникнат от дълбоко възхищение текст – *Les „Nestinares“ (Danse bulgare sur le feu)*¹⁹ („Нестинарите“ (Български танц върху огън)), в който германският публицист описва свое посещение в българско село край Черно море. По време на престоя си той се запознава с традиционния обичай на нестинарството, към който проявява интерес и на който искрено се възхищава. Забележителен е фактът, че за съществуването на тази конкретна статия и нейния автор се споменава и в брой 33-ти от 7 юли 1936 г., страница 43-та, на издаваното от Хенри Кенет Приор в Сидни, Австралия, списание *The Australian WOMAN'S MIRROR*²⁰ (Австралийското списание ОГЛЕДАЛО НА ЖЕНАТА). В публикуваното там резюме се отбелязва, че във френскоезичния ежедневник *La Bulgarie* (България) е отпечатан материал, описващ българския обичай „ходене по огън“, написан от германския журналист Вилхелм А. Баумфелд, който по това време сътрудничи на германското списание *Stuttgarter Illustrierte* (Щутгартско илюстрирано списание). Както е видно, териториалният обхват на разпространената чрез неговите статии информация е изключително широк. Тя преминава границите на континенти, което потвърждава изказаното вече твърдение за значимата роля на германския публицист в положителното пропагандиране и мащабното разпространение на културните и природни ценности на България по света.

Допълнителни сведения за част от живота на Баумфелд стават известни от архивните документи,²¹ съхранявани в Централния държавен архив на България. От тях става ясно, че Вилхелм Баумфелд и сестра му Вяра са родени в Румъния, но са израснали в Русе, където живеят като български граждани от германски произход. Техни родители са Рута и Александър Баумфелд. Бащата се е занимавал активно с търговска дейност, предимно с Цариград, където семейството е имало роднини от страната на майката. Там живее и д-р Н. Льовентал, германец по произход, баща на Рута Баумфелд и дядо на бъдещия публицист Вилхелм Баумфелд. От архивните документи става ясно още, че семейството често е пътувало до Цариград, а по време на Първата световна война – в която има данни, че Александър Баумфелд е взел активно участие – двете деца

¹⁹ Baumfeld 1935

²⁰ <https://nla.gov.au/nla.obj-416835892/view?sectionId=nla.obj-426083171&partId=nla.obj-416912362#page/n42/mode/lup>

²¹ TSDA, f. 363K

Вилхелм и Вяра, тогава малки по възраст, са пребивавали при дядо си в Турция.

Покрай всички обстоятелства, съпътствали живота на бъдещия писател и журналист Вилхелм Баумфелд – наситеното с исторически катаклизми време, в което израства, търговската дейност на баща му, предполагаща засилено общуване в межкултурна среда, както и собствената му генеалогия – той от ранна възраст се сблъсква с различни култури и е подложен на тяхното изграждащо личността влияние. Това води до усъвършенстване на културния му мироглед и фино извайване на усета му за писменото слово, което може да се долови в неговите статии, публикувани в *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател). Макар броят им да не е голям – закономерно и в пропорционална зависимост от краткия период, през който Баумфелд е пълноправен член на редакционния колектив на немскоезичното списание – тези публикации се отличават с жанрова и тематична разнородност. Доказателство за това се открива още в пилотния брой от 1933 г., където в икономическата рубрика на ежемесечника е поместена негова статия за развъждането на копринени буби в България – *Raupen, Maulbeerblätter und Sonne des Südens. (Seidenraupenzucht in Bulgarien)*²² (Гъсеници, черничевы листа и южно слънце. (Отглеждане на копринени буби в България)). А веднага след това във 2-ри брой на първа страница следва публикация в туристическия раздел – *Ein neues Winterparadies*²³ (Един нов зимен рай). През 1934 г. се появяват две негови статии – *Bulgariens Geschichte in seinen Briefmarken*²⁴ (Историята на България, разказана чрез нейните пощенски марки) и *Die bulgarischen Feuertänzer*²⁵ (Българските нестинари). Същата активност се наблюдава и през 1936 г., когато публикува *Das Schwarze Meer spendet Salz*²⁶ (Черно море осигурява сол) и *Am Brunnen auf dem Balkan ...*²⁷ (При кладенеца в Балкана ...), в която се описва една изконна българска традиция: ходенето за вода от момите в селото, понякога на километри разстояние.

Последната статия на германския журналист е на икономическа тематика и е публикувана в брой 1-ви от 1937 г. – *Die bulgarische Volkswirtschaft*²⁸ (Българската икономика). През 1941 г., в брой 2-ри, отново се появява името на Баумфелд, но това е същата публикация от мартенския 3-ти брой на 1936 г., разгледана по-горе, за начина на добиване на сол в Поморие. Това, с което

²² *Der Bulgarienwart* 1933/1: 10 – 11

²³ *Der Bulgarienwart* 1933/2: 1 – 3

²⁴ *Der Bulgarienwart* 1934/4: 11 – 13

²⁵ *Der Bulgarienwart* 1934/7: 10 – 11, тук статията е подписана със съкращението *Sep.* Въпреки, че не е упоменато изрично името на Вилхелм Баумфелд, съдейки от вече споменатата негова предходна статия със същата тематика, се допуска твърдението, че автор на тази статия е отново той. Поради тази причина в настоящото изследване се разглежда въпросният публицистичен текст като негова статия.

²⁶ *Der Bulgarienwart* 1936/3: 11

²⁷ *Der Bulgarienwart* 1936/10: 4

²⁸ *Der Bulgarienwart* 1937/1: 8 – 9

германският публицист Вилхелм Баумфелд остава трайно в съзнанието, е тематична всеобхватност на неговите статии. Във всяка област на познанието – от културата през икономиката до туризма – израсналият в България германски журналист демонстрира широк мироглед и задълбочени знания, превръщайки се в ярък пример за културен посредник между две нации.

Д-р Оскар Вуди

Друг изявен член на редакционната колегия в началния етап на издаване на списанието *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) е виенчанинът д-р Оскар Вуди. Той заема мястото на Вилхелм Баумфелд от брой 3-ти на първата година на издаване и остава част от екипа до брой 7-ми през същата година. Първите сведения за личността на Оскар Вуди се откриват на страниците на ежедневника *Варненски новини* от 1924 г. В брой 43-ти от 16 септември 1924 г., в рубриката *Хроника*²⁹, е публикувано кратко съобщение за пристигането във Варна на професор д-р Оскар Вуди – библиотекар в Народната библиотека във Виена, Австрия. Посочва се, че целта на посещението му е проучване на исторически паметници и археологически разкопки. В същото съобщение се отбелязва още, че видният гост на България владее отлично български език, който, по данни на изданието, е изучавал във Виена.



Прил. 3: Д-р Оскар Вуди

В същия ежедневник, два дена по-късно, в брой 45-и от 18 септември 1924 г., е отпечатана по-подробна статия, посветена на проф. Оскар Вуди, който по това време все още пребивава във Варна, за да проучи „[...] ръкописи и книги от епохата на тъмното българско робство и Възраждането.“ (Varnenski Novini 1924/45: 4). От нея става ясно, че професор Вуди не само е посетил Народната и Университетската библиотека в София, както и библиотеката във Видин, но и че продължава да обикаля страната в търсене на материали за неговата „[...] специална мисия [...] да заинтересува специалисти ориенталисти да дойдат [...] и ги проучат.“ (Varnenski Novini 1924/45: 4). В статията се посочва още, че проф. Оскар Вуди чете лекции по българска история във Виенския университет, като отново се акцентира върху отличното владееие на българския език от австрийския учен.

Въпреки несъответствието в титлите, отбелязани във вестник *Варненски новини* – „професор“, и в редакторското каре на заглавната страница на брой 3-ти от 1933 г. на списание *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) – „доктор“, може да се твърди, че става дума за една и съща личност. В подкрепа на това допускане е антропонимното съвпадение на лично и фамилно име – нетипично за нашите географски ширини – както и на факта, че Оскар Вуди е виенчанин, какъвто е и основателят на немскоезичното издание, което само по себе си създава предпоставка за лично познанство и съответно за покана за участие в редакционната колегия. Като допълнителен довод в подкрепа на идентичността на двете лица може да се разгледа и контекстът на написаните и

²⁹ Varnenski Novini 1924/43: 2

публикувани статии на д-р Оскар Вуди както във вестник *Варненски новини*, така и в списанието *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател). Във вестникарското издание от 1924 г. виенският учен е представен като ученик на Константин Иречек – виден чешки историк, който свързва научната си и житейска съдба с изследването на живота, бита и историята на българите, и в продължение на години е професор по история на славянските народи във Виенския университет. И в двете, отпечатани във вестника, статии се подчертава, че научните интереси на Оскар Вуди са предимно в областта на историята. Специално е отбелязано неговото посещение в библиотеката и джамията на Видин, „[...] които ще дадат богат материал за казаната епоха [...]“ (*Varnenski Novini* 1924/45: 4), като така той ще спомогне други специалисти в тази област да проявят интерес и да проучат задълбочено на по-късен етап откритите от него писмени свидетелства. В тази насока, с тематичен център град Видин, са и две от публикациите на д-р Вуди в разглежданото немскоезично издание, които учудващо са само три за целия период на издаване на списанието – *Die Donaustadt Widdin*³⁰ (Дунавският град Видин) и *Als die Österreicher in Widdin waren*³¹ (Когато австрийците бяха във Видин). Третата и последна негова статия описва с похвални слова въведената в България трудова повинност³² след Първата световна война – *Die Arbeitsdienstpflicht in Bulgarien*³³ (Трудовата повинност в България).

Най-точни сведения за последващата кариера и близкия контакт на виенчанина д-р Оскар Вуди с България могат да се намерят в две запазени папки с документи³⁴ в Централния държавен архив в София. От тях става ясно, че роденият в Турнау (тогава Чехословашко) публицист е доктор по философия във Виенския университет и през 1925 г. е назначен първо като временен, а по-късно като постоянен, писар по чужди езици в Българската Царска легация във Виена. Професионалната му кариера, свързана по един или друг начин с България и проследима чрез запазените документи, разкрива дълбоката привързаност и почит на д-р Вуди към българската страна, където той, заедно със семейството си, прекарва голяма част от живота си. През 1933 г. е назначен за секретар при Австрийската легация в София, а след Втората световна война заема длъжността „канцлер“ при същата легация. От 1948 г. е повишен в чин аташе на легацията в София, след което заема поста на австрийски консул, на който остава до юли 1951 г., когато напуска окончателно България заедно със семейството си. Пребиваващият във Виена поет Теодор Траянов, също редактор в разглежданото списание, е заемал между 1914 г. и 1920 г. различни дипломатически длъжности в легацията в австрийската столица, като достига дори поста на първи

³⁰ *Der Bulgarienwart* 1933/4: 6 – 8

³¹ *Der Bulgarienwart* 1934/4: 9 – 10

³² Трудовата повинност е въведена под формата на задължение за полагане на общественополезен труд в полза на държавата след Първата световна война.

³³ *Der Bulgarienwart* 1933/8: 11 – 13

³⁴ TSDA, f. 304K; TSDA, f. 176K

секретар³⁵. Може да се изкаже предположението, че двамата – д-р Вуди и писателят Траянов – са се познавали или от дипломатическата легация, въпреки петгодишната разлика в назначенията, или са се засичали и общували в едни и същи интелектуални среди.

Всичко казано дотук изяснява участието на д-р Оскар Вуди в редакторски колектив на *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател). По време на дългия си престой австрийският поданик остава в близко взаимодействие с българската страна, нейния народ, природните красоти и историческото минало. Подтикван от своята академична същност, австрийският учен изучава различните краища на красива България и допринася за международното ѝ признание, разпространявайки записките и очерците, свързани с проучванията му.

Д-р Никола Марашлиев

След изброените немскоезични публицисти българското присъствие зад кулисите на списанието също има съществено значение. Още в пилотния брой на периодичното издание *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) в карето с редакторите на първата страница е отразено името на д-р Никола Марашлиев в качеството му на основен член на редакционната колегия на списанието. Той остава главен редактор до последния брой през декември 1936 г., след което овакантият пост се поема от бъдещата собственичка на немскоезичния ежемесечник – Сава Манолова. Изборът на д-р Марашлиев за главен редактор се обуславя от целите и спецификата на издаване на списанието. Длъжността му като началник на отделението за пропаганда и стопански туризъм към Главната дирекция на БДЖ³⁶ е ключов фактор, който предопределя съществената му роля в издателския и редакторския живот на разглеждания ежемесечник.

Първоначално списанието е създадено с основната функция на официоз на новооснованото „Българско дружество за запазване на историческите паметници и за насърчаване на чуждестранния туризъм в България“, действащо под покровителството на Главната дирекция на БДЖ. Би било немислимо и недопустимо, ако Дирекцията нямаше свой представител в редакционния колектив, който да контролира, проследява и редактира подаваната за публикуване информация. По този начин се гарантира коректността и актуалността на сведенията, необходими за пълното представяне и рекламиране на българските природни красоти и славното историческо наследство на страната.

Именно това е причината д-р Никола Марашлиев да вземе не само активно участие в създаването и развитие на самото дружество, но и за големия брой негови статии, публикувани в немскоезичното издание – предимно в областта на международния туризъм. Сред тях се открояват: *Rila-Kloster, ein*

³⁵ Bekrieva 2022; <https://dictionarylit-bg.eu/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D1%80-%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B5%D0%B2-%D0%A2%D1%80%D0%B0%D1%8F%D0%BD%D0%BE%D0%B2>

³⁶ Varnenski Novini 1935/3970: 3

*bulgarisches Heiligtum*³⁷ (Рилският манастир, едно българско светилище), *Deutschland als Markt für bulgarische Erzeugnisse*³⁸ (Германия като пазар за български продукти), *Die Bedeutung des Rosenthals für Bulgarien*³⁹ (Значението на Розовата долина за България), *Die neue Eisenbahnlinie Plovdiv – Karlowo*⁴⁰ (Новата железопътна линия Пловдив – Карлово), *Belogradchik*⁴¹ (Белоградчик), *Unsere Eisenbahnen*⁴² (Нашите железници), *Winter in Bulgarien*⁴³ (Зима в България), *Gesetzliche Regelungen des Kurortwesens in Bulgarien*⁴⁴ (Законови разпоредби на курортната система в България), както и *Auf dem Wege zum Kloster Eleschniza*⁴⁵ (На път за Елешнишкия манастир) и много други.

Вниквайки в жанровото и тематичното разнообразие на списанието, наред с информационните статии, предназначени да улеснят престоя и пътуването на чужденците в България, става ясно, че неговите страници включват и журналистически текстове на д-р Никола Марашлиев, посветени на законовите разпоредби, свързани с туризма в страната. Част от тези публикации разглеждат въпроси с икономическо значение, докато други представят исторически забележителности и природни дадености, важни за културния облик на България. В нито една от статиите не е посочено име на преводач, от което може да се направи заключението, че д-р Никола Марашлиев е владеел отлично немски език, което личи от безупречния език и стила на самите публикации.

Нито един от редакторите през целия период на издаване на списанието, с изключение на Сава Манолова, не публикува толкова много и разнообразни по тематика статии. Писмената продуктивност на д-р Никола Марашлиев не може да бъде възприемана „по подразбиране“. Тя е пример за неговата журналистическа отдаденост и лоялност към разглежданото издание, както и за усърдната му работа, която допълва основните му служебни задължения в Главната дирекция на БДЖ. Истинността на тези твърдения се потвърждава недвусмислено от редакционното каре в края на 12-и брой от 1936 г., където редакцията на списанието съобщава „zu [...] allergrößten Bedauern“ (с най-голямо съжаление), че техният „treuer Mitarbeiter“ (лоялен сътрудник) Никола Марашлиев напуска поста на редактор, който се поема от г-жа Сава Манолова от Министерството на земеделието, „eine durch viele Jahre erprobte Kämpferin für die Interessen Bulgariens in allen wirtschaftlichen Belangen.“ (дългогодишна и утвърдена

³⁷ Der Bulgarienwart 1933/2: 7 – 9

³⁸ Der Bulgarienwart 1933/3: 5 – 8

³⁹ Der Bulgarienwart 1933/5: 5 – 6

⁴⁰ Der Bulgarienwart 1933/10: 1 – 2

⁴¹ Der Bulgarienwart 1934/3: 14 – 15

⁴² Der Bulgarienwart 1935/1: 1 – 3

⁴³ Der Bulgarienwart 1935/12: 1 – 2

⁴⁴ Der Bulgarienwart 1936/6: 5 – 6

⁴⁵ Der Bulgarienwart 1936/9: 4

защитничка на интересите на България по всички икономически въпроси.) (*Der Bulgarienwart* 1936/12: 12).

Фактът, че от 1937 г. д-р Никола Марашлиев вече не участва активно в издателския процес на *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател), вероятно е основната причина, поради която той повече не публикува статии през следващите години. Единствената негова публикация, която се откроява на страниците на списанието до края на неговото съществуване, е статията *Der Fremdenverkehr in Bulgarien*⁴⁶ (Международният туризъм в България) в брой 1-ви на 1940 г. Внезапното прекратяване на дотогава разнообразната и най-вече интензивна авторска дейност може да се тълкува и в по-широк контекст – като резултат от промяната в тематичния курс на списанието. След промяната на подзаглавието – от *Illustrierte Monatsschrift für Fremdenverkehr, Wirtschaft und Kultur* (Илюстрирано месечно списание за международен туризъм, стопанство и култура) на *Illustrierte Monatsschrift für Volkstum, Wirtschaft und Kultur* (Илюстрирано месечно списание за народност, стопанство и култура) – една от трите основни тематични оси, която е свързана с международния туризъм [Fremdenverkehr], трайно изчезва от читателския фокус и е заменена от съдържание с напълно различна идейна насоченост.

Именно д-р Никола Марашлиев в продължение на години отговаря като главен редактор за публикуването на материали с туристическа тематика. Прегледът на страниците на списанието след 1940 г. разкрива, че подобни статии се срещат все по-рядко и по-скоро епизодично. Настъпилите съдбоносни исторически събития закономерно изместват от фокус темата за туризма, която в контекста на времето вече не притежава същата актуалност. На преден план излиза необходимостта от информираност относно предприетите политически и военни действия в разгара на Втората световна война, като от 1940 г. списанието окончателно се утвърждава като трибуна на идеологическите послания и доктрините на националсоциалистическа Германия.

Сава Манолова

От брой 1-ви на 1937 г. изявената германистка и преводачка Сава Манолова⁴⁷, позната и в Германия, поема управлението и редакцията на немскоезичното списание *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател). Повече сведения за личния ѝ живот и дейност могат да се открият в нейната статия *Erinnerungen an Theodor Trajanov*⁴⁸ (Спомени за Теодор Траянов), публикувана през 1968 г. в 1-ви том на *Bulgarische Jahrbücher* (Български годишници) на Българското академично дружество „Д-р Петър Берон“ в Мюнхен, както и в статията *Български поети на немски*⁴⁹ на българския поет и публицист Христо Огнянов,

⁴⁶ *Der Bulgarienwart* 1940/1: 6 – 7

⁴⁷ Manolowa-Ungerer 1968: 364; Zlatarski 2008: 167

⁴⁸ Manolowa-Ungerer 1968

⁴⁹ TSDA, f. 1264a

съхранявана във фондовете на Централен държавен архив в София.

Между 1920 и 1924 г. Сава Манолова следва в Германия, където остава до началото на 30-те години на XX век за постоянно и развива активна публицистична⁵⁰, преводаческа⁵¹ и литературна дейност⁵². Посещенията ѝ в родната София през този период са кратки и спорадични, но въпреки това изпълнени със срещи с водещи представители на литературата, науката и изкуството. Сред тях се открояват имената на голямата актриса Дора Дюстабанова, дългогодишна спътница в живота на Теодор Траянов, на самия български поет, както и на Иван Радославов, който заедно с Траянов е част от редакторския колектив на литературното списание *Хиперион*, изиграло значителна роля за развитието на българската литература между двете световни войни. Литературният принос на Манолова в различни български вестници и списания свидетелства за нейното просветно родолюбие и дълбоко, почти свещено, осъзнаване за дълг към родната поезия. Тази привързаност, любов и почит към българското творчество са движещата сила, която допринася за запознаването на немскоезичните читатели с българската поезия (TSDA, f. 1264a).

Същата близост и духовна свързаност се открояват и в преводаческата дейност на Манолова, която не само съдейства за популяризирането на българската поезия в немскоезичния културен контекст, но и свидетелства за нейното задълбочено познаване на българската литературна традиция. Значимостта на тази дейност се откроява особено ясно чрез издадения през 1950 г. в Мюнхен сборник с български стихотворения, преведени изцяло от нея на немски език – *Bulgarische Gesänge. Anthologie bulgarischer Dichtung*⁵³ (Български песни. Антология на българска поезия). В статия си, която може да бъде определена като своеобразна рецензия на антологията, Христо Огнянов обръща специално внимание на факта, че поетът Теодор Траянов е представен с най-голям брой преведени произведения. Според него причината за това се дължи не толкова на „дълбочината и универсалността на чувството“ на този забележителен български поет, „когато европейският читател би чувствувал по-близо до своя мир“ (TSDA, f. 1264a: 1), колкото на дългогодишното познанство на Сава Манолова с него и на дълбокото и съкровено познаване на поетическото му творчество.

В литературните среди Сава Манолова е известна с фамилията на съпруга си германец – Унгерер. В два отделни броя на разглежданото списание – брой 4-ти от 1937 г. и сборния 7-8-и брой от 1940 г. – са публикувани статии, подписани от Адолф Унгерер от Нюрнберг, за когото може да се предположи,

⁵⁰ TSDA, f. 1817 K; TSDA, f. 741 K

⁵¹ Staycheva 2015:162; TSDA, f. 1264a

⁵² До настоящия момент на изследването е открито едно единствено стихотворение на Сава Манолова-Унгерер (родена Манолова) за Унгарската революция през 1956 г., което е преведено на унгарски език - https://www.federatio.org/mi_bibl/GloriaVictis1956.pdf.

⁵³ Pesheva 2011: 147

че е съпругът на българската преводачка. Това все още недоказано допускане се основава на статията *Gedanken eines Bulgarienreisenden*⁵⁴ (Размисли на един пътешественик в България), в която авторът описва с възторг впечатленията си от България и по-специално от срещата си с поета Теодор Траянов – дългогодишен и близък приятел на Сава Манолова. Този факт допълнително увеличава вероятността за лична връзка между германския публицист и българската авторка.

По време на издаването на списанието Манолова заема длъжността ръководител на информационния отдел при Министерството на земеделието в България и разполага с широки възможности за професионални контакти в рамките на държавната администрация. Благодарение на това и на своята активност тя успява да укрепи позициите на списанието *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) и да му осигури обществено признание сред различни интелектуални кръгове, въпреки относително ниския му тираж.

Сава Манолова има значителен принос за развитието и утвърждаването на разглежданото немскоезично списание и чрез своите многобройни и жанрово разнообразни публицистични текстове в периодичното издание. Тя се откроява като автор с най-голям брой публикации сред членовете на редакционната колегия, резултат от нейната дългогодишна и последователна дейност. От 1937 г. Манолова поема ръководството на списанието като главен редактор, а от 1939 г. и неговото управление като собственик, което е показателно за трайната ѝ ангажираност и решаваща роля в развитието на изданието.

До 1937 г. нейните публикации са откъслечни, но се отличават с ясно културно и просветно съдържание. През 1933 г. младата Сава Манолова, тогава служител в Министерството на земеделието, поставя основите на своето бъдещото и трайно сътрудничество с изданието на немски език, като публикува две статии, посветени на селскостопанските училища в България. В брой 5-и излиза *Landwirtschaftliche Frauenschulen in Bulgarien*⁵⁵ (Селскостопански девически училища в България), а три месеца по-късно, в 8-и брой – *50 Jahre – Landwirtschaftliche Schule Sadowo*⁵⁶ (50 години – Селскостопанско училище в Садово). През 1935 г. в 11-и брой е публикувана статията ѝ *Die Fortbildungsschulen in Bulgarien*⁵⁷ (Училищата за средно образование в България), посветена на въвеждането на училища за продължаващо, след завършване на основно училище, средно образование. През 1936 г. на страниците на изданието се появяват три нейни публикации. В брой 3-ти е отпечатана *Hans Johst und sein neuestes Werk*⁵⁸ (Ханс Йост и неговата най-нова творба), посветена на новоизлязлата книга на германския поет и драматург Ханс Йост *Maske und*

⁵⁴ Der Bulgarienwart 1937/4: 1 – 3

⁵⁵ Der Bulgarienwart 1933/5: 9 – 10

⁵⁶ Der Bulgarienwart 1933/8: 13 – 14

⁵⁷ Der Bulgarienwart 1935/11: 7 – 8

⁵⁸ Der Bulgarienwart 1936/3: 10

Gesicht (Маска и лице). В брой 5-и следва *Fünfzig Jahre Bulgarische Literatur*⁵⁹ (Петдесет години българска литература), в която Манолова представя книгата на Иван Радославов *Българска литература 1880-1930* и чрез собствения си превод на немски език допринася за популяризирането на българската литература в немскоезичните страни. В брой 11-и от същата година тя публикува статията *Die deutsch-bulgarischen Wirtschaftsbeziehungen*⁶⁰ (Германско-българските икономически връзки), посветена на икономическото сътрудничество между двете държави. От началото на 1937 г. честотата на нейните публикации осезаемо нараства, а тематичният им обхват се разширява значително.

Значението на дейността на Сава Манолова надхвърля рамките на журналистическата продукция. Като преводач, писател и публицист тя допринася за преодоляване на културните граници и за утвърждаване на българската литература в немскоезичното културно пространство. Представянето на българските писатели и поети в чуждестранната преса спомага за изграждането на по-пълна представа за духовната и културна идентичност на България през 30-те години на XX век, като Сава Манолова доказва по един категоричен начин, че да се служи на род и родина, може да се осъществи убедително и без оръжие в ръка, а единствено с творчески постижения.

Теодор Траянов

На този фон присъствието на поета Теодор Траянов в редакционната колегия на списание *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) изглежда напълно закономерно. От брой 4-ти на 1937 г. името му официално фигурира в редакторското каре, като той запазва тази позиция до началото на 1940 г. Привличането на Траянов, възприеман от литературната диаспора като един от основоположниците на българския символизъм, се обяснява както с неговия авторитет, така и с близките му лични и творчески отношения със Сава Манолова, чиято висока оценка за неговото творчество е последователно отразена в нейните публикации.

В творчеството на Теодор Траянов намират отражение не само дълбоко лични човешки преживявания, но и неговите духовни търсения, свързани с историческата съдба и културната мисия на българския народ. Като поет, който още на 23-годишна възраст се нарежда сред любимците на младата читателска публика редом с Димчо Дебелянов и Пейо Яворов, Траянов заема централно място в литературния живот на своето време. Участието му в популярно немскоезично списание, издавано в България в периода на неговия творчески възход, следователно не е случайно, а продължение на вече изградения престиж в литературните среди. Втората основна причина за включването му в редакционния екип на списанието е високата му езикова компетентност и усетът му към немския език, придобити по време на продължителния му престой във Виена. Именно това двуезично съвършенство го превръща в ценен сътрудник при

⁵⁹ *Der Bulgarienwart* 1936/5: 6 – 7

⁶⁰ *Der Bulgarienwart* 1936/11: 4 – 6

редактирането и езиковата прецизност на публикуваните материали.

Житейският път на поета е неразривно свързан с Австрия, където той пребивава повече от две десетилетия – първоначално като студент, а впоследствие като първи секретар в Българската дипломатическа легация във Виена. Там той сключва брак с австрийката Елена Петерс и активно участва в културния живот на града. Именно престоят му във Виена му предоставя възможност за непосредствен досег до водещи литературни и естетически течения, както и до кръговете на европейския модернизъм. Срещите му с Хуго фон Хофманстал, Рихард Демел, Херман Бар, Шефан Георг и други изявени представители на австрийския и германския символизъм оказват дълбоко влияние върху изграждането на неговия поетичен светоглед и върху концептуалния облик на цялостното му творчество. Символистичната естетика, в чиито рамки Траянов открива израз на своите идеи за изкуството и човешкото битие, напълно съответства на културната ориентация на немскоезичното списание. Тя се вписва както в идейния профил на неговата литературна рубрика, така и в естетическите предпочитания на неговия издател – виенчанина д-р Ернст Лудвиг Бинг.

Не на последно място, решаваща роля за поканата на Теодор Траянов да се присъедини към редакционния колектив има и неговият предишен опит като редактор на българското литературно списание *Xиперион*, където той вече е доказал своя професионализъм и усет към художествената стойност на публикуваните текстове. Този опит несъмнено е от полза и за дейността му в рамките на *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател), чиито литературни страници носят отпечатъка на неговия стил.

Посочените дотук предпоставки, повлияли избора на Теодор Траянов за член на редакционната колегия, вероятно представляват само част от по-широк кръг фактори, определили неговото участие в изданието. Безспорно е обаче, че поетът, определян като „баща на българския символизъм“, заема особено място сред редакторите, допринасяйки едновременно за идейното издигане и за издателския разцвет на списанието. Под негово сътрудничество *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) достига до по-широка читателска аудитория, а литературните му страници придобиват ново качество и авторитет.

В разглеждания ежемесечник именно творбите на Траянов са сред най-често публикуваните в превод на немски език, което свидетелства за високата му популярност и за устойчивия интерес към неговата поезия. Освен литературните текстове, той публикува и две публицистични статии – *Das Karwuner-Land*⁶¹ (Карвунската земя) и *Das Heer der Deutschen und die Sendung der Bulgarien*⁶² (Армията на германците и мисията на българите), съответно през 1940 и 1942 г. По този начин участието му в изданието надхвърля рамките на литературното присъствие и се превръща в израз на активна културна и обществена позиция, която утвърждава значимостта на *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) като медиатор между българската и германската духовна култура през 30-те и началото на 40-те години на XX век.

⁶¹ *Der Bulgarienwart* 1940/10: 6 – 7

⁶² *Der Bulgarienwart* 1942/3: 3

Д-р Живка Драгнева

Друг значим член в редакторския състав на списанието е известната германистка, преводачка, филолог, обществена активистка и застъпничка за правата на жените д-р Живка Драгнева⁶³. Тя е част от редакторския колектив на изданието от брой 4-ти на 1937 г. до брой 5-и на 1938 г. Макар днес името ѝ да е малко познато на българската публика, д-р Драгнева заема особено място в историята на българската културна и академична традиция. Тя е първата жена, издигнала се до длъжността лектор по немски език в Софийския университет, след като следва в Швейцария и през 1922 г. защитава в Цюрих докторска дисертация върху съчиненията на Майстер Екхарт.

През 20-те години на ХХ век д-р Драгнева се включва активно в обществения живот чрез участието си в редица организации, сред които „Българският женски съюз“, „Дружеството на българките с висше образование“, „Българският женски съюз за култура и просвета“ и други. Тя владее отлично три езика – английски, френски и немски. Превежда в двете посоки, като по този начин осъществява културен обмен между България и Западна Европа. Нейните преводи правят достъпни за българския читател произведенията на модерни за времето си чуждестранни автори, а за немскоезичните читатели – постиженията на българската литература.

След Първата световна война д-р Драгнева се включва в „Българско-германското дружество“ и в „Съюза на немскоговорящите“, а от 1933 г. заема, заедно с професор Любен Диков, ръководна позиция в „Българско-германското посредническо бюро“. В междувоенния период тя превежда на немски език произведения на български писатели, някои от които са свързани с литературния кръг *Стрелец* или са нейни дългогодишни приятели (Nazarska 2006: 60). Една от най-значимите заслуги на д-р Живка Драгнева за развитието на българската германистика е издаването на сборника с разкази *Neue bulgarische Erzähler* (Нови български автори), публикуван през 1936 г. в Мюнхен. В него са включени преведени от нея на немски език произведения на български белетристи, чрез които германските читатели получават възможност да се запознаят с художествените търсения и тематичните особености на българската литература от междувоенния период.

Чрез привличането на д-р Живка Драгнева в редакторския състав на списание *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) Сава Манолова може да почерпи от нейния богат опит, натрупан като редактор във вестник *Женски глас*, орган на „Българския женски съюз“, и като сътрудник на вестник *Българка*. Участието на д-р Драгнева в редица обществени и феминистки организации, наред с нейната преводаческа и публицистична дейност, способства за по-широкото представяне на българската жена – било тя писателка, поетеса или университетски преподавател. Тази ангажираност я утвърждава като активен участник в процеса на формиране и легитимиране в българския обществен и културен

⁶³ Nazarska 2006: 58 – 62; Nazarska 2010: 120; Dragneva 1982: 688

живот на женския глас, който чрез страниците на списанието *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) може да бъде чул не само в България, но и в различни европейски страни. В този контекст следва да се отбележи и нейната роля като учредител на „Дружеството на българките с висше образование“ през 1924 г. – организация, която става член на „International Federation of University Women“, IFUW [Международната федерация на университетските жени], създадена през 1919 г.⁶⁴

Инженер Георги Згурев

Член на редакторската колегия на разглежданото списание е и инженер Георги Згурев⁶⁵, който след оттеглянето на Никола Марашлиев в края на 1936 г. от поста главен редактор на *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател), поема отговорността за редактирането на материалите с туристическа насоченост, редом до вече новата главна редакторка Сава Манолова. Неговото включване в редакторския колектив на немскоезичния ежемесечник не е случайно и може да бъде обяснено с натрупания му дългогодишен опит. Като началник на отделение в структурата на Българските държавни железници (БДЖ)⁶⁶ инженер Згурев поема ръководството на възобновеното през 1926 г. *Списание на държавните железници и пристанища*. От 1927 г. изданието функционира като официален орган на Научния комитет при Главната дирекция на БДЖ, а през 1932 г., Георги Згурев заменя тогавашния главен редактор Юрдан Данчов и остава начело на списанието в продължение на десет години. Един от значимите приноси на инженер Згурев в развитието на повереното му издание е създаването на допълнителна книжка – поредицата *Малка железопътна библиотека*, която започва да излиза още в началото на неговата дейност като главен редактор. Поредицата се издава под ръководството на Научния комитет при Главната дирекция на БДЖ, като Згурев запазва поста си на неин главен редактор до 1942 г. Макар точната година, от която той заема длъжността заместник-генерален директор на БДЖ, да не е установена категорично, въз основа на кратка бележка към негова по-стара статия⁶⁷, препечатана в брой 2-ри на списание *Железопътен транспорт* от 1996 г., може с основание да се предполага, че още през 1933 г. той вече е

⁶⁴ Вж. Българска асоциация на университетските жени: https://bauw-bg.com/?page_id=3

⁶⁵ В карето на редакционната колегия е записан дир. Георги Згурев. Предполага се, че това съкращение пред името му обозначава ръководната позиция, която той заема в Български държавни железници. Да не се бърка с Георги Сгурев, роден пред 1857 г. в Болград (Бесарабия), който завършва право в Одеския университет, а след завръщането си в България работи в Министерството на правосъдието. От 1897 до 1899 г. е министър на правосъдието, преподава в Юридическия факултет и е дългогодишен редактор на юридическо списание, а от 1921 г. е и председател на Управителния съвет на Адвокатския съюз (Angelova 2003: 44).

⁶⁶ Zgurev 1996: 7; <https://www.jptactis.com/Archives/jpt106/110godini.htm>; <https://www.jptactis.com/Archives/jpt505/kondak.htm>

⁶⁷ Zgurev 1996: 4 – 7

заемал този пост.

Назначаването на висш чиновник от системата на БДЖ с утвърден редакторски опит като заместник на напусналия редакционната колегия Никола Марашлиев се оказва напълно оправдан избор. Интересен факт е, че в целия период на съществуване на списание *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) не се открива нито една статия, подписана с неговото име или инициали. Това обстоятелство позволява да се предположи, че участието на инженер Згурев в редакторската дейност е по-скоро от организационен характер, докато основният му професионален ангажимент е свързан с железничарското списание и с административната му дейност в системата на БДЖ.

През годините на издаване на разглежданото немскоезично списание са привлечени като редактори редица изявени личности от различни професионални сфери, които участват в отделни броеве или за по-продължителен период от време. Сред тях се открояват имената на **д-р Андрей Пиперов** – редактор на илюстрираното туристическо списание *Български турист*, което от 1902 до 1943 г. функционира като официален орган на „Българското туристическо дружество“; на **инженер Иван Ганев**, завършил строително инженерство в Шарлотенбург, Германия, както и на **Любен Костов** – един от основателите на „Съюза на младежките национални легиони“, организация, демонстрираща симпатии към италианския фашизъм и германския националсоциализъм, който същевременно е и създател и редактор на съюзния орган – вестник *Прелом*.

Заклучение

Проследяването на редакторския състав на *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) разкрива сложната мрежа от културни, професионални и лични взаимодействия, чрез които списанието функционира като значим посредник между българската и германската културна среда през 30-те и началото на 40-те години на XX век. Биографичните профили на ключовите редактори – както български, така и чуждестранни – очертават един многопластов интелектуален кръг, обединен от стремежа да представи България пред немскоезичния свят по начин, който надхвърля чисто информационните цели и се превръща в съзнателна културна мисия. Впечатлението, което страниците на списание *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) оставят, е за изключително добре функционираща редакторска симбиоза – колектив, чиито членове, независимо от различията в своя професионален профил, работят в синхрон за утвърждаването и развитието на немскоезичното периодично издание в България и в чужбина. Текуществото в редакторския колектив на списанието допринася за многообразието на публикуваните материали, като създава възможности не само за представяне на различни гледни точки и прилагане на новаторски подходи, но и за открояване на широк спектър от интереси в научната, културната и обществената сфера. Така редакторите – публицисти, преводачи, учени, инженери, обществени дейци – внасят различни компетентности и културни мирогледи, които превръщат илюстрирания ежемесечник в уникална платформа за културен

обмен. Чрез техните усилия изданието успява да изгради устойчив образ на България като държава с богата история, динамично общество и значим културен потенциал, насочвайки вниманието на германската аудитория към нейните духовни и материални ценности. В този смисъл статията поставя основите за реконструиране на културните връзки, които *Der Bulgarienwart* (Български наблюдател) създава и поддържа. Възстановяването на паметта за неговите редактори представлява не само акт на научна справедливост, но и принос към разбирането на ролята, която медиите играят в изграждането на междудържавни и межкултурни мостове – роля, чието значение остава актуално и днес.

Приложения

- Прил. 1:** Снимка на д-р Ернст Лудвиг Бинг от вестник *Светоглас: орган на дружеството на чуждестранните публицисти и писатели*, 1937, Год. 2, брой 2, с. 2.
- Прил. 2:** Снимка на Вилхелм А. Баумфелд от вестник *Светоглас: орган на дружеството на чуждестранните публицисти и писатели*, 1936, Год. 1, брой 1, с. 3.
- Прил. 3:** Снимка на д-р Оскар Вуди от Централен държавен архив, София, фонд 176К – *Лично дело на д-р Оскар Вуди*, опис 18, архивна единица 1698.

Библиография

- Angelova 2003:** Angelova, R. *Razvitiе i deynost na Narodnata partiya (1894-1911)*. Veliko Tarnovo: Faber [Ангелова, Р. Развитие и дейност на Народната партия (1894 – 1911). Велико Търново: Фабер].
- Baumfeld 1935:** Baumfeld, W. Les „Nestinares“ (Danse bulgare sur le feu). – *La Bulgarie*, No 3675, 29 novembre 1935, 1.
- Baumfeld 1936:** Baumfeld, W. *Poveche da opoznaem Balgariya*. – *Svetoglas: organ na druzhestvoto na chuzhdestrannite publitsisti i pisateli*, 1936, God. 1, broy 1, 3 – 4 [Баумфелд, В. Повече да опознаем България. – Светоглас: орган на дружеството на чуждестранните публицисти и писатели, 1936, Год. 1, брой 1, 3 – 4].
- Bekrieva 2022:** Bekrieva, M. Teodor Trayanov – poetat shahmatist. [Бекриева, М. Теодор Траянов – поетът шахматист.] <<https://archives.bnr.bg/teodor-trayanov>> (status 08.11.2025).
- Bing 1936:** Bing, E. *Balgariya dnes*. – *Svetoglas: organ na druzhestvoto na chuzhdestrannite publitsisti i pisateli*, 1936, God. 1, broy 1, 2 [Бинг, Е. България днес. – Светоглас: орган на дружеството на чуждестранните публицисти и писатели, 1936, Год. 1, брой 1, 2].

- Bing 1937:** Bing, E. Prez Balgariya ot zapad na izytok. – Svetoglas: organ na družhestvoto na chuzhdestrannite publitsisti i pisateli, 1937, God. 2, broj 2, 2 [Бинг, Е. През България от запад на изток. – Светоглас: орган на дружеството на чуждестранните публицисти и писатели, 1937, Год. 2, брой 2, 2].
- Der Bulgarienwart:** Der Bulgarienwart, 1933 – 1943, Hefte 1 – 12. Sofia: Buchdruckerei Hermann Pohle.
- Dragneva 1982:** Dragneva, Zhivka. V: Rechnik na balgarskata literatura, T. 3. Sofiya: Izdatelstvo na Balgarskata akademiya na naukite, 688 [Драгнева, Живка. В: *Речник на българската литература*, Т. 3. София: Издателство на Българската академия на науките, 688].
- Manolowa-Ungerer 1968:** Manolowa-Ungerer, S. Erinnerungen an Theodor Trajanov. In: Bulgarische Akademische Gesellschaft „Dr. Peter Beron“ e.V. (Hrsg.) *Bulgarische Jahrbücher*, Band I. Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain, 361 – 367.
- Nazarska 2006:** Nazarska, Zh. Nepoznatata Zhivka Dragneva. – Spisanie „Izdatel“, 2006, T. 8, br. 1. Veliko Tarnovo: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Sv. Kiril i Metodiy“, 58 – 62 [Назърска, Ж. Непознатата Живка Драгнева. – Списание „Издател“, 2006, Т. 8, бр. 1. Велико Търново: Университетско издателство „Св. Св. Кирил и Методий“, 58 – 62].
- Nazarska 2010:** Nazarska, Zh. Zheni i akademichna vlast: po primera na balgarskite visshi uchilishta (20-te – 50-te godini na XX v.). – Istoricheski pregled, 2010, № 5 – 6. Sofiya: Institut za istoricheski izsledvaniya na BAN, 110 – 136 [Назърска, Ж. Жени и академична власт: по примера на българските висши училища (20-те – 50-те години на XX в.). – Исторически преглед, 2010, № 5 – 6. София: Институт за исторически изследвания при БАН, 110 – 136].
- Panayotov 2013:** Panayotov, T. Balgarski izdateli i zhurnalisti. Sofiya: Izdatelska kashta PAN [Панайотов, Т. Български издатели и журналисти. София: Издателска къща ПАН].
- Radonov 1979:** Radonov, Z. Vrazki mezhdru balgarski i germanski ucheni i muzeii (1878 – 1944). V: Balgarsko-germanski otnosheniya i vrazki: izsledvaniya i materialy, T. II. Sofiya: Izdatelstvo na balgarskata akademiya na naukite, 305 – 326 [Радонов, З. Връзки между български и германски учени и музеи (1878 – 1944). В: *Българско-германски отношения и връзки: изследвания и материали*, Т. II. София: Издателство на българската академия на науките, 305 – 326].

Shivachev 2018: Shivachev, R. Zhorzh Nurizhan i unikalniyat „Vestnik na geniite“ [Шивачев, Р. Жорж Нурижан и уникалният „Вестник на гениите“] <<https://kultura.bg/web/%D0%B6%D0%BE%D1%80%D0%B6-%D0%BD%D1%83%D1%80%D0%B8%D0%B6%D0%B0%D0%BD-%D0%B8-%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B8%D1%8F%D1%82-%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BD%D0%B0/>> (status 08.11.2025).

Staycheva 2015: Staycheva, E. “O singe, Herz von Richard Dehmel...” Zum Dehmel-Porträt in Bulgarien. V: Dimitrova, A., Boycheva, S. Filologicheski rakursi, Tom I. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 149 – 167 [Стайчева, Е. “O singe, Herz von Richard Dehmel...” Zum Dehmel-Porträt in Bulgarien. В: Димитрова, А., Бойчева, С. *Филологически ракурси*, Том I. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 149 – 167].

TSDA, f. 176K: Tsentralen darzhaven arhiv, fond 176K – Lichno delo na d-r Oskar Vudi, opis 18, archivna edinitsa 1698 [Централен държавен архив, фонд 176К – Лично дело на д-р Оскар Вуди, опис 18, архивна единица 1698].

TSDA, f. 304K: Tsentralen darzhaven arhiv, fond 304K – Balgarska legatsiya vav Viena, opis 1, archivna edinitsa 2290 [Централен държавен архив, фонд 304К – Българска легация във Виена, опис 1, архивна единица 2290].

TSDA, f. 363K: Tsentralen darzhaven arhiv, fond 363K – Balgarsko generalno konsulstvo v Tsarigrad, opis 1, archivna edinitsa 63 [Централен държавен архив, фонд 363К – Българско генерално консулство в Цариград, опис 1, архивна единица 63].

TSDA, f. 741K: Tsentralen darzhaven arhiv, fond 741K – Pomen za Ivan Radoslavov ot Sava Manolova Ungerer, opis 4, archivna edinitsa 20, listi 1 – 4 [Централен държавен архив, фонд 741К – Помен за Иван Радославов от Сава Манолова Унгерер, опис 4, архивна единица 20, листи 1 – 4].

TSDA, f. 1264a: Tsentralen darzhaven arhiv, fond 1264 – Balgarski poeti na nemski ot Hristo Ognyanov, opis 1, archivna edinitsa 70, listi 1 – 5 [Централен държавен архив, фонд 1264 – Български поети на немски от Христо Огнянов, опис 1, архивна единица 70, листи 1 – 5].

- TSDA, f. 1264b:** Tsentralen darzhaven arhiv, fond 1264 – Pismo ot Ivan Radoslavov do Sava Ungerer, opis 1, archivna edinitsa 640, listi 1 – 2 [Централен държавен архив, фонд 1264 – Писмо от Иван Радославов до Сава Унгерер, опис 1, архивна единица 640, листи 1 – 2]
- TSDA, f. 1817K:** Tsentralen darzhaven arhiv, fond 1817K – Sto godini balgarski zhurnalizam ot Sava Manolova – Ungerer, opis 1, archivna edinitsa 136, list 1 [Централен държавен архив, фонд 1817K – Сто години български журнализъм от Сава Манолова – Унгерер, опис 1, архивна единица 136, лист 1].
- Varnenski Novini 1924/43:** Hronika. – Varnenski Novini, 1924, br. 43, 16.09.1924, 2 [Хроника. – Варненски Новини, 1924, бр. 43, 16.09.1924, 2].
- Varnenski Novini 1924/45:** Misiyata na prof. Oskar Vudi v Balgariya. – Varnenski Novini, 1924, br. 45, 18.09.1924, 4 [Мисията на проф. Оскар Вуди в България. – Варненски Новини, 1924, бр. 45, 18.09.1924, 4].
- Varnenski Novini 1935/3970:** Hronika. – Varnenski novini, 1935, br. 3970, 03 yuli 1935, 3 [Хроника. – Варненски новини, 1935, бр. 3970, 03.07.1935, 3].
- Zgurev 1996:** Zgurev, G. Stopanskoto polozhenie na zheleznitsite. – Zhelezopaten transport, 1996, br. 2. Sofiya: Obrazovanie i nauka, 4 – 7 [Згурев, Г. Стопанското положение на железниците. – Железопътен транспорт, 1996, бр. 2. София: Образование и наука, 4 – 7].
- Zlatarski 2008:** Zlatarski, V. Ot peroto kam shtika. Germanskoto vliyanie varhu balgarskata presa prez 30-te godini na XX vek. – Istoricheski pregled, 2008, br. 5 – 6. Sofiya: Balgarska akademiya na naukite, 144 – 168 [Златарски, В. От перото към щика. Германското влияние върху българската преса през 30-те години на XX век. – Исторически преглед, 2008, бр. 5 – 6. София: Българска академия на науките, 144 – 168].

Онлайн източници

<https://www.federatio.org/mi_bibl/GloriaVictis1956.pdf> (status 06.11.2025).

<https://bauw-bg.com/?page_id=3> (status 06.11.2025).

<<https://nla.gov.au/nla.obj-416835892/view?sectionId=nla.obj-426083171&partId=nla.obj-416912362#page/n42/mode/1up>> (status 06.11.2025).

<<https://www.jptactis.com/Archives/jpt106/110godini.htm>> (status 06.11.2025).

<<https://www.jptactis.com/Archives/jpt505/kondak.htm>> (status 06.11.2025).

<<https://dictionarylit-bg.eu/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D1%80-%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B5%D0%B2-%D0%A2%D1%80%D0%B0%D1%8F%D0%BD%D0%BE%D0%B2>> (status 06.11.2025).

**DIE IDENTITÄTSKRISE DES „POSTMODERNEN“ MANNES:
EINE ANALYSE ANHAND DES
ROMANS „RESTURLAUB“ VON TOMMY JAUD**

Miglena Todorova

Konstantin-Preslavski-Universität Schumen

<https://doi.org/10.46687/VJOW2371>

Abstract: *The focus of the study is Tommy Jaud's novel "Resturlaub" which illustrates postmodern skepticism toward stable identities and universal values. The text investigates the tension between personal desires and social expectations, often expressed through humor and satirical critique. In parallel with "The Name of the Rose" and "Perfume," it shows how postmodern literature deconstructs traditional notions of truth, authenticity and subjectivity.*

Key words: *postmodern literature, identity crisis, irony, social norms, culture critique, personal struggle.*

Einleitung

Tiefgreifende Veränderungen am Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts, die nahezu alle Bereiche des menschlichen Lebens betreffen, prägen die postmoderne Gesellschaft. Sie beziehen sich sowohl auf die sozialen und kulturellen Strukturen als auch auf die individuelle soziale Identität und Selbstwahrnehmung. Sie haben besonders starke Auswirkungen auf die traditionelle Konstruktion von Männlichkeit, die immer mehr durch gesellschaftliche Debatten und kulturelle Entwicklungen infrage gestellt wird. Das traditionelle Rollenbild, das über viele Jahrzehnte hinweg klare Orientierung und Stabilität bot, ist heute durch eine Vielzahl neuer Anforderungen und widersprüchlicher Erwartungen ersetzt worden. Dieses um 1900 zu beobachtende Phänomen wird von Cornelia Klinger als Tod des Patriarchats (Klinger 2008: 31) bezeichnet. Das Konzept der modernen Männlichkeit wird folglich von Unsicherheiten und Ambivalenzen begleitet. Der „postmoderne Mann“ sieht sich der Herausforderung gestellt, seine Identität in einer von der Auflösung fester Normen und Leitbilder gekennzeichneten Welt zu konstruieren.

Sowohl gesellschaftliche Diskurse als auch die zeitgenössische Literatur widmen sich der Identitätskrise des modernen Mannes. Schriftstellerinnen und Schriftsteller setzen sich auf verschiedene Weise mit den Unsicherheiten, Ängsten und Konflikten auseinander, die diese Veränderungen mit sich bringen. Besonders hervorzuheben ist die humoristische Perspektive, die oft komplexe Themen auf zugängliche und dennoch tiefgründige Weise behandelt. Ein Beispiel dafür ist der Roman *Resturlaub* von Tommy Jaud. Jaud erzählt die Geschichte von Peter „Pitschi“ Greulich, einem Midlife-man, der plötzlich mit seiner Unzufriedenheit und einer diffusen Lebenskrise konfrontiert wird. Dabei kombiniert er Witz und Ironie mit tiefgründigen Beobachtungen. Trotz des Anscheins von Erfolg und sozialer Integration empfindet Pitschi Greulich eine innere Leere und das Gefühl der Gefangenschaft in seinen alltäglichen Routinen. Den Ausgangspunkt der Romanhandlung bildet eben jener innere Konflikt – die Diskrepanz zwischen äußerem Erfolg und innerem Unbehagen. Er spiegelt die Unsicherheiten wider, die viele Männer in der heutigen Gesellschaft erfahren. Die Flucht des Protagonisten nach Südamerika, die zentrale Handlung des Romans, ist mehr als nur ein humorvoll inszeniertes Abenteuer. Sie repräsentiert das Verlangen, sich von den Zwängen des Alltags zu befreien, und wird zum Sinnbild für die Suche nach persönlicher Freiheit und Selbstbestimmung. Der Roman behandelt dabei nicht nur individuelle Konflikte, sondern stellt auch umfassende gesellschaftliche Fragen: Inwiefern wirkt sich der Einfluss gesellschaftlicher Erwartungen auf die individuelle Identität aus? Wie wandelt sich das Selbstbild, wenn traditionelle Werte und Rollenbilder ihre Orientierungskraft, ihre wegweisende Funktion verlieren? Und wie bewältigt der Einzelne, das Individuum die Spannungen zwischen Anpassung und Freiheit? Die vorliegende Arbeit widmet sich diesen Fragen und interpretiert Tommy Jauds *Resturlaub* nicht nur als humoristischen Unterhaltungsroman, sondern auch als Spiegel der postmodernen Gesellschaft.

Die Untersuchung des Romans wird sich weiter insbesondere mit der Identitätskrise des postmodernen Mannes befassen, wie sie in der Figur des Pitschi Greulich zum Ausdruck kommt. Diese alltäglichen Auseinandersetzungen – sei es im Job, in der Beziehung oder bei der individuellen Lebensgestaltung – spiegeln die größeren Herausforderungen der zeitgenössischen Männlichkeit wider. Sie demonstrieren, wie stark das Selbstverständnis des Mannes von den weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen beeinflusst wird und wie die Literatur auf diese Veränderungen reagiert. Tommy Jaud greift diese ernsten und komplexen Themen auf und verarbeitet sie durch eine humorvolle Darstellung der damit verbundenen Konflikte, die zugleich unterhält und zum Nachdenken anregt.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Hauptkapitel, die jeweils unterschiedliche Aspekte des Themas beleuchten. Das erste Kapitel behandelt die Postmoderne als Epoche und ihre Relevanz für die Literatur. Dabei werden die grundlegenden Merkmale der Postmoderne erläutert, wie etwa die Betonung von ausgeprägter Ironie, Fragmentierung und Ambivalenz. Diese theoretische Grundlage dient als Rahmen für die Analyse des Romans und ermöglicht es, die spezifischen Merkmale von *Resturlaub* im Kontext der postmodernen Literatur zu verstehen.

Das zweite Kapitel widmet sich dem Autor Tommy Jaud und seinem Roman *Resturlaub*. Die Analyse umfasst die Untersuchung der Handlung, des Aufbaus sowie der behandelten Motive. Ein besonderer Fokus liegt auf der Figurenpräsentation, insbesondere der Charakterisierung des Protagonisten Pitschi Greulich. Dabei wird aufgezeigt, wie der Roman die inneren und äußeren Konflikte der Hauptfigur inszeniert und welcher Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Herausforderungen der Postmoderne besteht. Gleichzeitig behandelt die Untersuchung die Bedeutung der humoristischen Erzählweise in *Resturlaub* sowie die gesellschaftliche Relevanz des Romans. Humor fungiert dabei nicht nur als Unterhaltungselement, sondern auch als Instrument, um komplexe Themen wie Identitätskrisen und gesellschaftliche Erwartungen auf zugängliche und verständliche Weise zu thematisieren. Abschließend fasst die Arbeit die zentralen Ergebnisse zusammen und reflektiert die Bedeutung von Tommy Jauds Werk für die literarische und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der postmodernen Problematik der identitätsstiftenden Faktoren.

Die beschriebene Struktur zielt darauf ab, ein vertieftes Verständnis für die Herausforderungen des postmodernen Mannes zu schaffen. *Resturlaub* ist dabei nicht nur als humorvolle Erzählung, sondern auch als Spiegel einer postmodernen Welt zu interpretieren, in der individuelle Freiheit und gesellschaftliche Erwartungen in einem ständigen Spannungsverhältnis zueinanderstehen. Tommy Jauds humoristische Perspektive ermöglicht es, diese Widersprüche auf unterhaltsame und zugleich kritische Weise zu beleuchten.

Die Postmoderne – Begriff und Merkmale

Der Begriff Postmoderne bezeichnet eine kulturelle, gesellschaftliche und philosophische Strömung, die sich seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt hat und als Reaktion auf die Prinzipien der Moderne verstanden wird. Die Postmoderne stellt den Fortschrittsglauben, die Vernunftorientierung und die festen Wertesysteme infrage. Leitmotive der Epoche sind Pluralität, Ambivalenz und die Auflösung traditioneller Normen. Eine eindeutige zeitliche Abgrenzung lässt sich nicht vornehmen, da die literarischen Stilrichtungen des 20. Jahrhunderts sich schnell und häufig parallel zueinander entwickeln.

Die Postmoderne ist ein Konzept von hoher Komplexität und Vielschichtigkeit, das sich in unterschiedlichen Disziplinen wie Philosophie, Kunst, Architektur, Literatur, Musik und Kulturwissenschaften zeigt. Ein Merkmal postmoderner Literatur ist das Verblässen und Aufheben von Abgrenzungen, die in früheren Epochen grundlegend waren. Postmodernes Erzählen strebt an, jeder festen Deutung zu entkommen, und verlangt vom Rezipienten einen persönlichen Zugang (vgl. Zimmer 2020: 118). Die Postmoderne ist eine vergleichsweise junge Strömung, die keinem eindeutig definierten Zeitraum zugeordnet werden kann. Sie lässt sich jedoch grob in die Jahre den Zeitraum von 1990 bis 2010 einordnen. Die Datierung ist jedoch umstritten. Einige Literaturwissenschaftler betrachten bereits das Jahr 1968 als Beginn der Epoche. Markus Gabriel, ein deutscher Philosoph, verkündete 2011 das Ende der

Postmoderne. Der zusammengesetzte Begriff „Postmoderne“ hat sich Ende der 1950er Jahre etabliert und bedeutet wörtlich ‚nach der Moderne‘. Obwohl der Begriffsursprung nicht eindeutig bestimmbar ist, wird Rudolf Pannwitz, ein deutscher Schriftsteller und Philosoph, als Erfinder des Terminus angenommen, da er den Begriff bereits 1917 in einem für den literaturkritischen Kontext relevanten Sinne verwendet hat. In seinem Buch über die Krise der europäischen Kultur thematisierte er die Postmoderne aus philosophischer und kulturgeschichtlicher Perspektive, gestützt auf eine reflexive Lesart des Nietzschen Übermenschen. In den Jahren danach erschien der Ausdruck „Postmoderne“ in den kritischen Arbeiten des Spaniers Federico De Onis (vgl. Simeonova-Konah 2011:15). Die behandelten Themen decken ein breites Spektrum ab. Diese Heterogenität führt dazu, dass ihre Zusammenfassung zu einer Epoche auch heute noch umstritten ist.

Wie bereits angeführt, ist die postmoderne Literatur geprägt von Ironie, spielerischer Vieldeutigkeit, Intertextualität und einer kritischen Auseinandersetzung mit traditionellen und modernen Werten. Sie schließt eine konsistente Weltsicht aus, durchbricht traditionelle Erzählweisen (Erzählmuster) und fordert die Leser zu einer aktiven, reflektierten Auseinandersetzung mit Text, Sprache und Wirklichkeit auf. Die Ironie, die weit über Spott oder Sarkasmus hinausgeht und tief in Struktur sowie Intention des Textes verankert ist, stellt ein zentrales Stilmittel der postmodernen Literatur dar. Dabei dient sie der Distanzierung, Dekonstruktion und kritischen Hinterfragung.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der postmodernen Literatur ist die Metafiktion, also das absichtliche Thematisieren der eigenen Fiktionalität. Der Text behandelt Themen wie das Schreiben, Erzählen und Lesen. Dieses Mittel durchbricht die Illusion einer in sich geschlossenen Erzählwelt und macht die Künstlichkeit literarischer Konstruktion sichtbar.

Patricia Waugh charakterisiert Metafiktion als: „Fiction that draws attention to its own status as an artifact in order to pose questions about the relationship between fiction and reality“ (Waugh 1984:2). Metafiktion geht oft mit Intertextualität einher, welche die bewusste Bezugnahme auf andere Texte, Werke oder literarische Traditionen umfasst. Um kulturelle Konventionen und Deutungsmuster zu spiegeln, werden Klassiker der Weltliteratur, Mythen oder populärkulturelle Motive zitiert, parodiert oder verfremdet.

Das literarische Prinzip der Dekonstruktion, das von Jacques Derrida beeinflusst wurde, besagt, dass Sprache nicht als transparentes Medium zur Darstellung der Wirklichkeit verstanden werden sollte, sondern als ein System von Zeichen ohne festen Ursprung. Texte besitzen keine feste, sondern eine variierbare Bedeutung, die sich im Zuge des Lesens immer wieder neu formt. Viele Romane der Postmoderne sind von dieser Haltung geprägt: Figuren weisen oft Instabilität auf, Identitäten sind brüchig und die Erzählungen bleiben unvollendet. Sie streben keine moralische Wahrheit oder „Botschaft“ an, sondern schaffen Räume für ambivalente Perspektiven.

Prägend ist eine grundsätzliche Skepsis gegenüber universellen Narrativen, stabilen Identitäten und objektiv erfassbarer Realität. Die Postmoderne betont die Brüche, Widersprüche und Konstruktionen, die den modernen Glauben an Fortschritt, Vernunft und Beständigkeit infrage stellen. Diese Umbrüche werden insbesondere in

drei zentralen Themenfeldern deutlich: der Identitätskrise des Individuums, dem Konflikt mit gesellschaftlichen Erwartungen und den daraus resultierenden persönlichen Auseinandersetzungen. Sowohl in literarischen als auch in theoretischen postmodernen Texten spielen diese Aspekte eine zentrale Rolle.

Die Postmoderne lässt die Vorstellung eines stabilen, autonomen Subjekts hinter sich. In der Moderne wurde Identität als kohärentes, in sich geschlossenes Ganzes konzipiert – geprägt von Vernunft, Bewusstsein und Selbstkontrolle. In der Postmoderne hingegen wird das Ich als fluide, diskursiv erzeugte Konstruktion verstanden. Der Mensch ist nicht mehr der Herr seiner eigenen Identität; vielmehr ist seine Identität das Resultat kultureller, sprachlicher und sozialer Prozesse. Identität wird dabei nicht als etwas Unveränderliches verstanden, sondern als ein fortwährendes Projekt, das sich im Spannungsfeld zwischen äußeren Zuschreibungen und inneren Fragmentierungen bewegt. In der postmodernen Literatur manifestiert sich dies zumeist durch die Verwendung unzuverlässiger Erzähler, multipler Perspektiven und nichtlinearer Erzählstrukturen. Häufig sind die Hauptfiguren in einer Lage existenzieller Ungewissheit und auf der Suche nach einem „Ich“, das sich ihrer Kontrolle entzieht (vgl. Knap 2015: 239).

Ein klassisches Beispiel liefert hier Patrick Süskind mit seinem Roman „Das Parfüm“. Dieser gilt als Beispiel für die postmoderne Dekonstruktion psychologischer Tiefe: Der Protagonist Grenouille bleibt als Figur fremd und entzieht sich jeder moralischen sowie psychologischen Einordnung – eine leere Hülle, deren Handlungen kaum nachvollziehbar sind.

Die Auffassung von einer stetig veränderlichen Identität schafft die Grundlage für eine Kultur, in der das Individuum sein Selbst kontinuierlich neu aushandeln muss. Sie ist kein festgelegtes, inneres Wesen, sondern ein dynamischer Prozess, der durch das Wechselspiel von Selbstwahrnehmung und gesellschaftlicher Zuschreibung entsteht. Diese Perspektive legt den Grundstein für eine Kultur, in der das Individuum nicht mehr über eine stabile und kohärente Identität verfügt, sondern sich ständig neu definieren muss als Antwort auf soziale, kulturelle und mediale Einflüsse. Das postmoderne Subjekt bewegt sich zwischen den Polen der Fragmentierung und Autonomie, der Sehnsucht nach Authentizität und der Einsicht, dass Identität stets auch eine Konstruktion ist. Die postmoderne Literatur weist oft auf ihre eigene Konstruiertheit hin: Sie reflektiert die Bedingungen der Subjektbildung, stellt die Glaubwürdigkeit von Erzählinstanzen infrage und lehnt geschlossene Deutungen ab. Durch den Einsatz von Fragmentierung, intertextuellen Verweisen, Parodie und Ironie zeigt sie auf, dass jede Erzählung von Identität eine kulturell geprägte Fiktion ist.

Die Literatur der Postmoderne bildet also nicht nur die Unsicherheit moderner Subjekte ab, sondern eröffnet zugleich einen Raum, in dem Identität experimentell erprobt und dekonstruiert wird. Der Leser wird in diesem Prozess zum Mitspieler, der Bedeutungen erzeugt, sie hinterfragt und sich der Fragilität des Selbst stellt. In diesem

Sinne fungiert die postmoderne Literatur nicht bloß als Spiegel ihrer Zeit, sondern auch als Gestaltungsinstrument einer Kultur, in der Identität nicht mehr statisch, sondern als komplexes, wandelbares Geflecht kultureller Bedeutungszuschreibungen verstanden wird.

Gleichzeitig zur Identitätskrise findet eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Erwartungen statt. In der Postmoderne ist eine ausgeprägte Sensibilität für Machtverhältnisse, Rollenzwänge und normative Standards zu beobachten, die das Individuum formen, bewerten und disziplinieren. Spannungen, die aus der Diskrepanz zwischen äußeren Anforderungen und innerem Empfinden resultieren, werden in der Literatur auf ironische, satirische oder fragmentarische Weise dargestellt.

Resturlaub im Kontext der Postmoderne

Tommy Jauds *Resturlaub* (2006) ist ein Beispiel für die postmoderne Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zwängen. Der Protagonist, der in einer Brauerei arbeitet und dort erfolgreich ist, hat mit der Vorstellung zu kämpfen, sein Leben sei zu sehr dem Alltag entsprechend, zu bürgerlich und zu „deutsch“. Die Flucht nach Südamerika wird zu einem symbolischen Versuch, aus den Erwartungen der Gesellschaft auszubrechen – letztendlich jedoch ohne tatsächliche Befreiung.

Der Drang nach Individualität scheitert an der inneren Leere und an der Unfähigkeit, sich von sozialen Skripten zu befreien. Jaud verwendet eine simple Sprache und einen ironischen Blickwinkel, um diese Entfremdung darzustellen: „Manchmal ist das mit dem Deutschsein echt zum Kotzen“ (RU: 90). Die gesellschaftlich erzeugte Vorstellung eines „richtigen Lebens“ wird ironisch gebrochen, bleibt jedoch gleichzeitig wirksam und normierend. Der Protagonist zeigt auf humorvolle und zugleich bittere Weise seine Unzufriedenheit mit seiner kulturellen Identität. Durch den Einsatz von Selbstironie, Überspitzung und vulgärer Sprache wird seine innere Frustration greifbar gemacht. Die rhetorische Frage nach seiner Geburt im Italienurlaub dient dabei als absurde Überzeichnung seines Eskapismus: Er sehnt sich nach einem anderen Leben, nach einem Dasein, das er mit Leichtigkeit, Lockerheit und mediterranem Flair verbindet – all dies steht in klarem Kontrast zum als belastend empfundenen „Deutschsein“. Die Aussage enthält damit auch unterschwellige Gesellschaftskritik, indem sie verbreitete Klischees über die deutsche Mentalität reflektiert und hinterfragt. Jaud nutzt diesen Ausbruch seines Protagonisten als Ausdruck einer Identitätskrise, wie sie im Kontext von Midlife-Crisis und Selbstfindung häufig thematisiert wird. So verbindet sich der komische witzige Ton des Romans mit tieferliegenden Fragen nach Zugehörigkeit, Lebenssinn und dem Entkommen gewohnter Muster.

Persönliche Konflikte, die durch Unsicherheit, Orientierungslosigkeit und Sinnsuche gekennzeichnet sind, resultieren aus einer instabilen Identität und widersprüchlichen Erwartungen. Diese Konflikte können nicht länger im traditionellen Sinne als moralische Dilemmata verstanden werden; vielmehr erscheinen sie oft als Symptome einer fragmentierten und überkomplexen Realität. In der postmodernen Literatur steht daher nicht mehr die Lösungsfindung im Vordergrund, sondern das Sichtbarmachen des Konflikts selbst – häufig in Form von fragmentarischen Erzählungen, emotionaler Leere oder ironischer Distanzierung. Diese Einstellung ist in der

Postmoderne deutlich ausgeprägt. Sie wendet sich gegen ideologische Eindeutigkeiten, autoritäre Wahrheiten und die Annahme, es könne eine objektive, absolute Sichtweise auf die Welt geben. Stattdessen erfolgt eine ironische Brechung: von Konventionen, von Identitäten, von Narrativen. Ironische Distanzierung fungiert dabei sowohl als ästhetische Strategie als auch als Haltung gegenüber gesellschaftlichen Normen: Sie eröffnet die Möglichkeit, sich weder vollkommen ernsthaft noch gänzlich zynisch zu positionieren, sondern eine Haltung der Zwischenstufe einzunehmen und gilt dabei als eine Art „Schutzmechanismus“. Ein prägnantes Beispiel hierfür liefert erneut Pitschi Greulich mit seiner Aussage: „Wenn ich mal richtig viel Geld habe, dann kaufe ich Deutschland auf jeden Fall eine neue Geschichte zu Weihnachten“ (RU: ebd). Hier wird die nationale Geschichte zwar nicht explizit infrage gestellt, doch entzieht der Spott der Debatte ihre Schärfe und ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung ohne moralischen Überhang – eine für die Postmoderne typische literarische Vorgehensweise.

Die postmoderne Männerfigur steht im Mittelpunkt grundlegender gesellschaftlicher, kultureller und symbolischer Transformationen, die das gegenwärtige Verständnis von Geschlecht, Identität und Rollenbildern prägen. Während grundsätzlich Männlichkeit weitgehend durch stabile Konzepte wie Rationalität, Führungsstärke und Kontrolle definiert war, sieht sich der postmoderne Mann in einer Welt sozialer Pluralisierung, kultureller Dekonstruktion und ökonomischer Unsicherheit zunehmend mit der Zerbrechlichkeit seiner Rolle konfrontiert. Diese Entwicklung resultiert in einer komplexen Identitätskrise, die sich vor allem in drei Bereichen manifestiert: beruflich, privat und im sozialen Umfeld.

Die traditionelle Rolle des Mannes als Ernährer, Entscheider und rational handelnder Akteur ist spätestens in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch soziale, wirtschaftliche und kulturelle Veränderungen infrage gestellt worden. Laut Connells Buch „*Masculinities*“ haben die Transformation von der Industrie- zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft, der gesellschaftliche Diskurs um Gendergleichstellung, der Einfluss feministischer Theorien sowie die Emergenz pluraler Lebensentwürfe das ehemals dominante Modell hegemonialer Männlichkeit nachhaltig destabilisiert (Connell 1995: 27 ff.). In der Gegenwart wird der Mann nicht mehr ohne Weiteres mit Autorität und Erfolg in Verbindung gebracht; vielmehr sieht er sich zunehmend mit Unsicherheit, Reflexivität und dem Druck zur Flexibilität konfrontiert.

Der „postmoderne“ Mann erfährt den Verlust der traditionellen Autorität im beruflichen Kontext besonders intensiv. Die heutige Arbeitswelt ist charakterisiert durch Digitalisierung, Projektarbeit, flache Hierarchien und eine zunehmende Emotionalisierung der Kommunikation. All diese Faktoren untergraben traditionelle männliche Selbstbilder von Kontrolle, Dominanz und technischer Kompetenz. Gleichzeitig sind Erfolg und Karriere für viele Männer nach wie vor zentrale Orientierungen, was ein Spannungsverhältnis zwischen Leistungsdruck und Orientierungsverlust erzeugt. Neoliberale Selbstoptimierung macht den Mann zum Subjekt: Er muss flexibel, anpassungsfähig und kommunikativ sein, aber auch Durchsetzungsvermögen zeigen. Die widersprüchlichen Anforderungen führen oft zu psychischer Überforderung, Burn-out und Entfremdung. Das Ideal des „neuen Mannes“, der Sensibilität und Stärke vereinen soll, erweist sich als kaum realisierbar in der Praxis.

Auch im privaten Bereich wird die Rolle des „postmodernen“ Mannes neu verhandelt. Die Ansprüche an Väter, Partner und Liebhaber haben sich erheblich gewandelt: Emotionale Präsenz, Fürsorge und Gleichberechtigung sind heute gesellschaftlich gefordert – ohne dass es jedoch klare Modelle für ihre Umsetzung gibt. Obwohl die traditionelle rechtliche und moralische Ungleichheit zwischen den Geschlechtern weitgehend beseitigt ist, sind emotionale Kompetenz und Beziehungsarbeit, Fähigkeiten, die vielen Männern im Rahmen des traditionellen Rollenverständnisses kaum beigebracht wurden. Dadurch entstehen Unsicherheiten in Bezug auf Beziehungsmuster, Bindungsverhalten und Selbstwahrnehmung. Untersuchungen zur Partnerschaftszufriedenheit und zur Einsamkeit bei Männern deuten darauf hin, dass es vielen Männern häufig schwerfällt, emotionale Nähe herzustellen oder offen mit psychischen Belastungen umzugehen.¹ Ein Erklärungsansatz hierfür ist unter anderem die anhaltende gesellschaftliche Wahrnehmung des Eingeständnisses von Schwäche als Normabweichung von männlichen Rollenbildern (vgl. Pascoe 2007: 6). Die postmoderne Gesellschaft ist durch eine zunehmende Pluralisierung gekennzeichnet: Ethnische, kulturelle, sexuelle und geschlechtliche Diversität sind Teil des öffentlichen Diskurses geworden. Dies stellt für zahlreiche Männer eine Herausforderung für ihr Selbstbild und ihre soziale Stellung dar. Einige sehen in dieser Entwicklung eine Chance zur Selbstentfaltung, während andere sich verunsichert oder sogar „entmachtet“ fühlen.

Diese Entwicklungen verdeutlichen eine Zugehörigkeitskrise: Der „postmoderne“ Mann ist sich nicht mehr sicher, welchen Platz er in der Gesellschaft einnimmt – als Mann, Vater und Bürger. Die gewohnten Kennzeichnungen von Männlichkeit – Beruf, Familie, gesellschaftlicher Status – verlieren an Klarheit und normativer Autorität.

Diese Krise findet zahlreiche Entsprechungen in der Literatur und Popkultur. Charaktere wie Peter Greulich in *Resturlaub* verkörpern die Ambivalenz des „postmodernen“ Mannes: zerrissen zwischen Selbstironie, innerer Leere, Karrierezwang und dem Streben nach Authentizität.

Solche Männerfiguren sind Antihelden – ironisch gebrochen und innerlich zersplittert. Ihre Geschichten verdeutlichen, dass Männlichkeit heute weniger als feste Eigenschaft, sondern vielmehr als prekäre, fortwährend auszuhandelnde Position zu verstehen ist. Die postmoderne Literatur liefert keine eindeutigen Antworten, sondern offenbart die Fragilität, Widersprüchlichkeit und die tragikomische Suche nach einem neuen Selbstverständnis.

Nach Anna Katharina Knaup entsteht dadurch ein neues Genre in der Literatur – der Männerroman. Typischerweise wird im Poproman Nonkonformität demonstriert, während im Männerroman Konformität vorherrscht. Der Protagonist des Männerromans ist ein typischer Vertreter seiner Art: Sein ästhetisches Empfinden entspricht dem Mainstream, er ist weder außergewöhnlich modisch, noch lebt er dekadent, nimmt in der Regel keine Drogen und ist weder homosexuell noch homophob. Seine Distanzierung von der Gesellschaft erfolgt nicht – wie bei den Hauptfiguren im

¹ <https://www.derstandard.de/story/2000140305328/das-schweigen-der-maenner-schweigen-warum-maenner-nicht-ueber-gefuehle>

populären Roman – durch Ironie, sondern durch Selbstironie. So wird auf subtiler Weise sein eigenes, konformes Verhalten als lächerlich aufgezeigt, ohne andere konforme Mitglieder der Gesellschaft indirekt zu erniedrigen (vgl. Knaup 2015: 100). Die Identitätskrise des „postmodernen“ Mannes ist nicht als marginale Störung abzutun, sondern vielmehr als symptomatischer Ausdruck umfassender gesellschaftlicher und kultureller Transformationsprozesse zu begreifen. In einer Welt, in der die traditionellen Geschlechterrollen aufweichen und neue Modelle noch nicht fest verankert sind, findet sich der Mann zwischen den Polen von Anpassung und Widerstand, Unsicherheit und Erwartung sowie Tradition und Innovation. Diese Spannung führt zu Konflikten – im Beruf, im Privatleben und im sozialen Umfeld –, aber auch zu Potenzialen: für neue Männlichkeitskonzepte, für eine gesteigerte emotionale Offenheit und für eine Abkehr vom normativen Druck. Die gegenwärtige Herausforderung besteht darin, diese Krise als Chance zur Weiterentwicklung der geschlechtlichen Identität zu verstehen und nicht als Verlust.

Resturlaub von Tommy Jaud folgt einer klassischen Erzählstruktur, die klar gegliedert, dynamisch und stilistisch sorgfältig ausgearbeitet ist. Die Zuordnung des Romans zur deutschsprachigen Popliteratur und zur postmodernen Unterhaltungsliteratur hängt entscheidend von der formalen Struktur ab.

Der Roman wird vollständig aus der Ich-Perspektive erzählt. Der Protagonist Peter „Pitschi“ Greulich führt die Leserschaft durch seine Gedanken, Reflexionen, Beobachtungen und Kommentare, die teils offen sarkastisch, teils nostalgisch selbstkritisch geprägt sind. Diese autodiegetische Erzählung ermöglicht einen unmittelbaren Zugang zur inneren Verfassung der Figur. Es entsteht der Eindruck, einem inneren Monolog zu folgen, was sowohl die Identifikation mit dem Protagonisten als auch dessen kritische Reflexion erleichtert.

Aufgrund der durchgängigen homodiegetischen Ich-Erzählsituation, bei der der Protagonist zugleich Erzähler und handelnde Figur der Geschichte ist, erfolgt die Informationsvermittlung aus einer subjektiven internen Fokalisierung: Sämtliche Wahrnehmungen, Reflexionen und Bewertungen sind an den Blickwinkel des Erzählers gebunden, wodurch eine einseitige, auf die Perspektive der Hauptfigur beschränkte Deutung der erzählten Welt entsteht. Diese Einschränkung erlaubt es Jaud, mit einer ironischen Brechung zu arbeiten, da die Schlussfolgerungen Pitschis oft nicht objektiv korrekt sind, sondern seine innere Orientierungslosigkeit oder sein Scheitern an den eigenen Ansprüchen widerspiegeln.

Der Roman besteht aus 41 nicht nummerierten Kapiteln, die jeweils auf ein bestimmtes Thema fokussiert sind und kurze Abschnitte eines übergreifenden Erzählbogens darstellen. Obwohl die Kapitelüberschriften einfach gehalten sind, erfüllen sie ihren Zweck: Sie deuten oft den nächsten Handlungsort, eine Begegnung oder ein inneres Thema an. Die lose Struktur des Romans korrespondiert mit seiner episodisch-fragmentarischen Erzählweise: Der narrative Fluss richtet sich nicht vorrangig auf dramatische Höhepunkte, sondern auf die schrittweise Entwicklung einer persönlichen Krise.

Die Erzählzeit ist stark limitiert. Die Ereignisse erstrecken sich über einen Zeitraum von wenigen Wochen im Leben des Protagonisten – beginnend mit seinem

abrupten Aufbruch nach Südamerika und endend mit seiner Rückkehr nach Deutschland. Dieser enge Zeitrahmen führt zu einer komprimierten Darstellung einer inneren Transformation.

Darüber hinaus integriert Jaud wiederkehrend intertextuelle und popkulturelle Referenzen aus Bereichen wie Musik, Sport und Fernsehen, die einerseits die Lebenswelt des Protagonisten authentisch verorten und andererseits die kulturellen Codes und Konsumgewohnheiten einer bestimmten sozialen Milieugruppe der frühen 2000er Jahre spiegeln. Der Roman fungiert somit nicht nur als psychologisches Porträt einer männlichen Figur in einer Identitätskrise, sondern auch als zeitdiagnostische und kultursoziologische Milieustudie der deutschen urbanen Mittelschicht zu Beginn des 21. Jahrhunderts.

Ein weiteres zentrales Stilmerkmal des Romans ist der dynamische Sprachrhythmus, geprägt durch parataktische Satzstrukturen, ironische Andeutungen und pointierte Abschlüsse, die an dialogische Formen der Stand-up-Comedy oder Sitcoms erinnern. Diese Erzählweise verstärkt den Eindruck von Unmittelbarkeit und situativer Mündlichkeit, sodass dem Roman eine hohe Dynamik verliehen wird, die an manchen Stellen „hörbar“ erscheint. In Jauds eigenem Hörbuch (gelesen von Christoph Maria Herbst) wird dieses Phänomen noch weiter verstärkt.

Resturlaub bietet eine Struktur, die einerseits leicht zugänglich ist und sich an den üblichen Mustern des Unterhaltungsromans orientiert, andererseits aber durch ihre Subjektivität, Dialoglastigkeit und popkulturelle Verankerung eine zeitgenössische postmoderne Erzählhaltung verkörpert. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese Struktur in enger Verbindung mit der thematischen Beschäftigung mit den zentralen Motiven der Popliteratur, nämlich Identitätskrisen, Selbstfindung und Alltagsflucht steht.

Fazit

Die durchgeführte Untersuchung zeigt auf, dass Tommy Jauds *Resturlaub* eine prägnante literarische Auseinandersetzung mit der Identitätskrise des „postmodernen“ Mannes darstellt. Die Suche nach Sinn und Authentizität in einer Welt, die durch Fragmentierung, Pluralismus und den Verlust traditioneller Orientierungspunkte gekennzeichnet ist, manifestiert sich in der Figur von Peter Greulich. Pitschis Flucht aus dem konventionellen bürgerlichen Leben und seine orientierungslose Reise nach Argentinien sind nicht nur ein Zeichen für persönliche Unzufriedenheit, sondern reflektieren universellere Konflikte, die das postmoderne Subjekt prägen: das Scheitern großer Erzählungen, die Erosion stabiler Rollenbilder und die daraus resultierende Desorientierung.

Die Identitätskrise in *Resturlaub* wird durch verschiedene literarische Strategien dargestellt. Jaud verdeutlicht die Konstruiertheit von Realität und Identität mithilfe von Humor und Ironie. Pitschis wiederholt Überlegungen zu seiner eigenen Rolle, seine Begegnungen mit teils skurrilen Figuren, die ihm als Projektionsflächen dienen und auf die Mehrdeutigkeit seines Handelns sowie auf die Destabilisierung des

Subjekts in der Postmoderne verweisen. Der Roman zeigt, wie der „postmoderne“ Mann zwischen dem Verlangen nach Verwurzelung und der Unfähigkeit, sich auf eine definitive Identität festzulegen, schwankt. Er probiert zwar aus, neue Lebenskonzepte zu entwickeln – doch oft führen diese Versuche zu einer Fortsetzung der Sinnleere, vor der er sich eigentlich retten will. *Resturlaub* spielt für das Verständnis postmoderner Themen in der Literatur eine erhebliche Rolle. Mit dem Roman wird exemplarisch belegt, wie das autonome Subjekt dekonstruiert wird und wie Fragen des Sinnverlusts und der Authentizitätssuche in einer durch Globalisierung und Medienprägung charakterisierten Welt thematisiert werden. Jauds Werk zeigt die Reaktion der Literatur auf die Herausforderungen der Postmoderne: Sie hinterfragt traditionelle narrative Strukturen und untersucht die Komplexität menschlicher Existenz in einer Ära der Unsicherheit. Die gezeigte Identitätskrise Peters kann also nicht als ein isoliertes Ereignis betrachtet werden, sondern als ein Spiegelbild einer weitreichenderen gesellschaftlichen und existentiellen Befindlichkeit, die das Wesen der postmodernen Literatur ausmacht. Auf diese Weise stellt der Roman einen bedeutenden Beitrag zur literarischen Auseinandersetzung mit den kulturellen und philosophischen Implikationen der Postmoderne dar.

Der Roman ist nicht nur eine satirische Auseinandersetzung mit der Midlife-Crisis; bei näherer Betrachtung erweist er sich als ein markantes literarisches Beispiel für die Rezeption und Umsetzung postmoderner Merkmale. Jauds Handhabung von Themen, Erzählperspektiven und der Subjektivität seiner Figuren verleiht dem Roman den Charakter einer aufschlussreichen Fallstudie zur Postmoderne in der populären Literatur. In *Resturlaub* findet eine Dekonstruktion des Subjekts und der Identität statt, die als grundlegendes Merkmal der Postmoderne gilt. Der Hauptcharakter Peter ist kein selbstbestimmter, schlüssiger Held der Moderne. Seine Identität ist vielmehr flüchtig, fragmentarisch und ständig im Wandel. Er flieht vor seiner feststehenden Existenz, aber nicht, um eine neue, „wahre“ Identität zu finden, sondern um verschiedene Rollen zu testen. Seine Versuche, sich als Abenteurer oder freier Geist darzustellen, scheitern oft kläglich oder enden in ironischen Brechungen. Jaud demonstriert, dass Identität in der Postmoderne nicht mehr als ein fester Kern betrachtet wird, sondern als eine flexible, oft performative Konstruktion, die von äußeren Umständen, Medienbildern und den Erwartungen anderer beeinflusst wird. Pitschis Suche ist demnach keine klassische Selbstfindungsreise, sondern eine Sinnsuche in einer Welt, die von Sinnverlust betroffen ist und in der die großen Lebensziele – wie etwa die Ehe, die Karriere oder der westliche Konsum – ihre verbindende Kraft eingebüßt haben.

Außerdem zeigt *Resturlaub* die postmoderne Skepsis gegenüber Metanarrativen und der Vorstellung einer objektiven Realität. Peters Alltag in Deutschland wird von Konventionen und festgelegten Rollen bestimmt, die ihm als belastend erscheinen. Selbst in der scheinbar exotischen Umgebung in Argentinien entdeckt er keine „echtere“ Welt. Die Kultur wird vielmehr häufig durch Klischees und durch medial verbreitete Bilder wahrgenommen und nachgebildet. Dies hebt die postmoderne Annahme hervor, dass Realität von Natur aus immer medial vermittelt und konstruiert ist. Es existiert keine unberührte „Wirklichkeit“, sondern nur unterschiedliche Inter-

pretationen und Narrative. Jaud spielt mit dieser Wahrnehmung, indem er Pitschis Erwartungen und den tatsächlichen Gegebenheiten einen ironischen Beigeschmack hinzufügt, wodurch die Selbstreferentialität der Fiktion und die Relativität von Wahrheit unterstrichen werden.

Jauds Stil ist zwar zugänglicher als der mancher postmodernen Avantgarde-Autoren, doch enthält er dennoch literarische Anspielungen und kulturelle Referenzen, die einem gebildeten Leser bekannt sein dürften. Der Roman spielt mit den Erwartungen an klassische „Aussteigergeschichten“ oder „Road Movies“, um sie ironisch zu unterlaufen. Die spielerische Genre- Hybridisierung, der Einsatz von popkulturellen Referenzen sowie die teilweise klischeehafte Darstellung von Figuren und Situationen sind kennzeichnend für die postmoderne Auflösung hierarchischer Unterscheidungen zwischen „hoher“ und „niedriger“ Kultur.

Der Gebrauch von Ironie und Humor in *Resturlaub* gehört zur postmodernen Ästhetik. Oft rührt der Witz her aus dem Missverhältnis zwischen Peters grandiosen Erwartungen und der banalen Realität, seiner Selbstüberschätzung und seinen tatsächlichen Unzulänglichkeiten. Diese Ironie hat nicht nur destruktive Aspekte, sondern bietet auch die Möglichkeit, sich kritisch von den Absurditäten des modernen Lebens und den häufigen Leerformeln einer konsumorientierten Gesellschaft zu distanzieren. Der Roman spiegelt die Herausforderungen wider, denen sich Individuen in modernen westlichen Gesellschaften gegenübersehen, und liefert wesentliche Anregungen für das Verständnis zeitgenössischer Identitätskrisen. Der Roman thematisiert die Sinn- suche und Entfremdung im Überfluss, zwei zentrale universelle Themen. Die Haupt- figur ist materiell erfolgreich, genießt ein komfortables Leben und hat Zugang zu allen Annehmlichkeiten der Konsumgesellschaft. Doch dieser Überfluss erzeugt offenbar eine Leere, eine tiefgreifende Unzufriedenheit und das Gefühl, dass dem Leben etwas Entscheidendes fehlt. Diese „Krise des Wohlstands“ ist ein verbreitetes Phänomen in hochentwickelten Gesellschaften. *Resturlaub* thematisiert also die grundlegende Frage, ob materieller Erfolg tatsächlich Erfüllung bringt oder ob er nicht vielmehr die Suche nach tieferem Sinn, Authentizität und echten menschlichen Verbindungen ver- deckt. Der Roman behandelt das Thema der Entfremdung von sich selbst und von anderen, die entsteht, wenn das Leben hauptsächlich nach äußeren Maßstäben defi- niert wird.

Hiermit verbunden ist die Thematik der Rollenzwänge sowie des Freiheits- drangs. Pitschi hat das Gefühl, in den Erwartungen seiner Frau, seines Chefs, seiner Freunde und der Gesellschaft gefangen zu sein. Er ist der wohlthuende Gatte, der ge- wissenhafte Arbeitnehmer und der angepasste Staatsbürger. Diese Übereinstimmung erzeugt einen gewaltigen Druck und den Drang, auszubrechen. Mit seiner spontanen Reise versucht er, sich von diesen gesellschaftlichen Korsetts zu befreien und ein Frei- heitsgefühl zu finden, die im Alltag unerreichbar scheint. Jaud spricht hier den arche- typischen Konflikt zwischen individueller Autonomie und gesellschaftlichen Normen an, der in jeder Epoche von Bedeutung ist, aber in der modernen Gesellschaft, in der die individuellen Freiheitsrechte betont werden, eine besondere Dringlichkeit erhält. Was das Verständnis zeitgenössischer Identitätskrisen angeht, bietet das Buch meh- rere wichtige Impulse. Der Roman macht deutlich, dass diese Krisen oft nicht aus einem Mangel, sondern aus einem Überangebot an Möglichkeiten und der daraus re-

sultierenden Unfähigkeit zu entscheiden entstehen. Der „postmoderne“ Mensch ist nicht mehr an feste Traditionen oder klar definierte Lebenswege gebunden, was einerseits eine Befreiung und andererseits eine enorme Belastung darstellt. Die Freiheit, wählen zu können, überwältigt den Protagonisten und macht ihn unfähig zur Entscheidung – dies führt ihn auf eine ziellose Irrfahrt. Die Krise resultiert aus der Unfähigkeit, eine kohärente Identität zu schaffen, wenn unzählige Optionen verfügbar sind und keine von ihnen tatsächlich verbindlich ist. Der Roman untersucht auch, welchen Einfluss die Medien und die Konsumkultur auf die Konstruktion von Identität haben. Pitschis Vorstellungen von Buenos Aires sind stark beeinflusst von Stereotypen und touristischen Versprechungen. Er sucht nach einem Ideal, das hauptsächlich durch Werbebilder und die Popkultur geformt wurde. Dies verdeutlicht, wie sehr die Unfähigkeit, zwischen authentischer Erfahrung und medial vermittelter Illusion zu unterscheiden, mit modernen Identitätskrisen zusammenhängen kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Tommy Jauds Roman *Resturlaub* bei genauerer Betrachtung weit mehr als eine einfache Komödie darstellt. Das Werk zeigt in packender Art und Weise, wie populäre Literatur postmoderne Themen und Erzähltechniken auf feine Art aufnimmt und für eine große Leserschaft zugänglich macht. Durch die Zersplitterung der Identität, die Skepsis gegenüber Metanarrativen, intertextuelle Spielereien und den omnipräsenten Gebrauch von Ironie bietet Jaud einen tiefgründigen Einblick in die postmoderne Kondition des Individuums. *Resturlaub* leistet also einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Auseinandersetzung mit postmodernen Ideen in der zeitgenössischen Literatur. Über seine humorvolle Oberfläche hinaus dient der Roman als bedeutender literarischer Kommentar zu universellen Themen, die in modernen Gesellschaften aktuell sind. In einer Welt des Überflusses und der gesellschaftlichen Rollenzwänge werden die Sinnsuche, die Entfremdung und die Sehnsucht nach Freiheit behandelt. Die Identitätskrise, wie sie von Jaud dargestellt wird, bietet prägnante Anstöße für das Verständnis zeitgenössischer Phänomene. Das Buch deutet an, dass moderne Identitätskrisen weniger durch äußere Einflüsse als durch innere Leere und eine fehlende Verbindung zum eigenen Selbst verstärkt werden. Der Roman hebt die grundlegende Notwendigkeit von Selbstreflexion und kritischer Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und dem eigenen Lebensweg hervor, auch wenn der Protagonist in seiner „Selbsterkundung“ zu keiner endgültigen „Lösung“ kommt. *Resturlaub* demonstriert auf eine humorvolle, aber auch tiefgründige Art und Weise, dass die Reise zur eigenen Identität in der Postmoderne oft eine Rückkehr zum Wesentlichen und eine Auseinandersetzung mit der eigenen inneren Befindlichkeit bedeutet. Insgesamt handelt es sich bei *Resturlaub* um ein bedeutendes Werk, das nicht nur unterhält, sondern auch einen wichtigen Beitrag zur literarischen Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und existentiellen Herausforderungen der Postmoderne leistet.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Jaud 2008: Jaud, T. *Resturlaub*. Das Zweitbuch. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 2008.

Sekundärliteratur

- Connell 1995:** Connell, R. W. *Masculinities*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1995.
- Klinger 2008:** Klinger, C. Von der Gottesebenbildlichkeit zur Affentragödie. Über Veränderungen im Männlichkeitskonzept an der Wende zum 20. Jahrhundert. In: Ulrike Brunotte, Rainer Herrn (Hg.). *Männlichkeiten und Moderne*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2008.
- Knaup 2015:** Knaup, A. *Der Männerroman: Ein neues Genre der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2015.
- Pascoe 2007:** **Pascoe, C.J.** *Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2007.
- Waugh 1984:** **Waugh, P.** *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London: Routledge, 1984.
- Simeonova – Konah 2011:** Simeonova - Konah, G. Postmodernizmat. Balgarskiyat sluchay. Nablyudeniya varhu hudozhestvenata proza XX i XXI vek, Sofia: Fakel, 2011.

МЕТОДИКА И ДИДАКТИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК

ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS: KÜNSTLICHE INTELLIGENZ IM DAF-UNTERRICHT AUF DEM PRÜFSTAND

Yildirim Tuğlu

Pinar Pekdemir

Trakya Universität

<https://doi.org/10.46687/YPVU1787>

***Abstract:** The current study aims to analyze the applied potential of three widely used artificial intelligence-based tools (ChatGPT, Gemini, and Poe) in the context of teaching German as a foreign language, as well as to assess their didactic contribution based on pre-defined criteria. Ever since its birth in the 1950s, AI has developed dynamically and opens up new perspectives for language learning and teaching today. However, the effective use of such technologies requires a conscious and critically reflective approach. This study is based on the method of documentary analysis as a qualitative research approach. Within the framework of the study of the three mentioned AI tools, six identical tasks were assigned, and the responses that were obtained were further analyzed using descriptive analysis.*

***Key Words:** artificial intelligence, ChatGPT, Gemin, Poe, teaching German as a foreign language, documentary analysis.*

1. EINLEITUNG

Die Anfänge der künstlichen Intelligenz (KI) reichen bis zu Alan Turings Frage „Können Maschinen denken?“ (1950: 433) zurück. Seitdem hat sich die Technologie rasant entwickelt und prägt zunehmend Bildung und Fremdsprachenunterricht. Edward Fredkin, Direktor des MIT Computer Labors, unterstrich die historische Bedeutung mit den Worten: „Es gibt drei große Ereignisse in der Geschichte: die

Entstehung des Universums, der Beginn des Lebens und das Entstehen der künstlichen Intelligenz.“ KI zielt, so Nilsson (2010), darauf ab, Maschinen intelligent handeln zu lassen – also in ihrer Umwelt angemessen und vorhersehbar zu funktionieren.

Mit der Digitalisierung sind Informationen heute schneller und vielfältiger zugänglich. Das verändert auch Lerngewohnheiten. Zileli (2023: 43) hebt hervor, dass Menschen zunehmend mehr Zeit in virtuellen Umgebungen als in klassischen Klassenräumen verbringen. Arslan (2020: 86) prognostiziert, dass KI künftig individuelle Lernunterstützung, Prüfungsverfahren, Feedback und personalisiertes Lernen im Bildungsbereich erheblich erweitern wird.

Im Fremdsprachenunterricht gewinnen „autonomes Lernen“, „lebenslanges Lernen“ und „Lernen lernen“ an Bedeutung. KI kann diese Prozesse unterstützen und verändert zugleich Lehrer- und Schülerrollen. Lehrkräfte sind heute nicht mehr nur Wissensvermittler, sondern Lernbegleiter (Strasser 2012). Sie müssen digitale Entwicklungen verfolgen und kompetent in ihren Unterricht integrieren (Tuğlu & Göçerler, 2017: 326). Studien betonen, dass eine wirksame Nutzung von KI-Tools entsprechende Medienkompetenzen und gezielte Lehrerfortbildungen voraussetzt (Sevil & Gököğlu, 2024; Seyrek u. a., 2024; Sontay u. a., 2024).

Die theoretischen Grundlagen unterstreichen dieses Potenzial:

- Input-Hypothese (Krashen 1982): Lernende benötigen verständlichen Input, der über ihrem Niveau liegt. KI kann dafür authentische, adaptierte Materialien erzeugen.
- Soziokulturelle Theorie (Vygotsky 1978): Lernen entsteht durch soziale Interaktion. KI-gestützte Chatbots können im Sinne von „Scaffolding“ Lernende mit Feedback und Hilfen begleiten (Jensen u. a., 2024).
- Multimediales Lernen (Mayer 1997): Kombination aus Wort und Bild fördert nachhaltiges Lernen. KI und Multimedia verstärken sich gegenseitig (Zhu u. a., 2020).

Gleichzeitig zeigen Studien auch Herausforderungen: etwa unklare Einsatzziele, Datenschutz, Fragen akademischer Integrität (Plagiat, Betrug) sowie soziale Ungleichheiten (Akbaba Altun, 2024; Akgun & Greenhow, 2022; Aşık u. a., 2023; Ayala Pazmiño, 2023; Chen u. a., 2020; Doğruer & Tuğlu, 2024; Fischer, 2024; Seufert & Meier, 2023).

Der digitale Wandel verändert die Rollen im Klassenzimmer: Lernende erstellen und teilen zunehmend eigene Inhalte und arbeiten selbstständiger, während Lehrkräfte verstärkt als Lernberater:innen, Feedbackgeber:innen und Moderator:innen agieren (Brash & Pfeil, 2017; Karaoğlu & Tuğlu, 2016). Für eine zeitgemäße Bildung ist daher ein bewusster und reflektierter Einsatz von KI-Tools unerlässlich.

2. METHODE

Die Forschungsmethode dieser Arbeit ist die Dokumentenanalyse, die zu den qualitativen Forschungsdesigns gehört. Laut Yıldırım & Şimşek (2011: 187) umfasst die Dokumentenanalyse die systematische Untersuchung von Materialien, die Informationen über die zu erforschenden Phänomene liefern. Die Stichprobe dieser Arbeit

basiert auf drei generativen KI-Tools („ChatGPT“, „Gemini“ und „Poe“). Die Auswahl erfolgte nach dem Prinzip des gezielten Kriteriums: Es wurden die drei am häufigsten verwendeten, gleichzeitig frei zugänglichen KI-Tools berücksichtigt (vgl. Liu & Wang, 2024).

2.1. Ziel und Forschungsfrage

Ziel dieser Arbeit ist es, das Anwendungspotenzial der drei verbreiteten KI-Tools ChatGPT, Gemini und Poe im DaF-Unterricht zu analysieren und ihren didaktischen Mehrwert anhand festgelegter Kriterien zu bewerten. Zudem werden folgende Forschungsfragen behandelt:

1. Welche konkreten Anwendungspotenziale bieten die KI-Tools – ChatGPT, Gemini und Poe – im DaF-Unterricht?
2. Inwieweit erweisen sich diese KI-Tools aus didaktischer Sicht als nützlich?

2.2. Sammlung und Bewertung der Daten

Die Daten wurden mit sechs identischen Prompts erhoben, die den KI-Tools ChatGPT, Gemini und Poe vorgelegt wurden. Grundlage war die Frage: „Wie kann KI im DaF-Unterricht effektiv genutzt werden?“ Die Prompts lauteten:

- A1-Lesetext zu öffentlichen Verkehrsmitteln mit Aufgaben
- Bild zum Thema Weihnachten
- Nutzungsmöglichkeiten dieses Bildes im DaF-Unterricht
- B2-Zeitungsartikel mit den Wörtern „Umwelt“, „Reduzierung“, „Bedrohung“, „Nachhaltigkeit“
- A1-Dialog zum Einkaufen
- Fehler finden und korrigieren

Die gesammelten Daten wurden nach der Methode der deskriptiven Analyse bewertet.

3. BEFUNDE

3.1. Der Einsatz von ChatGPT

Studien zeigen, dass ChatGPT im Deutschunterricht zur Förderung der Sprachlernfähigkeiten beitragen kann (Akol Gökteş, 2024; Tanır, 2023; Tekin, 2023; Tuğlu, 2024). Auf die Frage „Wie kann ChatGPT im DaF-Unterricht effektiv genutzt werden?“ ergab sich, dass es Haupt- und Teilfertigkeiten unterstützt und eine wichtige Rolle bei Feedback und Fehlerkorrektur spielt. Zudem wurde ChatGPT beauftragt, einen A1-Text über öffentliche Verkehrsmittel mit passenden Aufgaben zu erstellen.

Verfassen Sie einen Lesetext auf A1-Niveau, der öffentliche Verkehrsmittel beinhaltet und stellen Sie verschiedene Aufgaben zum Text.



Lesetext: Mit der Straßenbahn zur Schule

Hallo, ich heiße Lena. Jeden Morgen fahre ich mit der Straßenbahn zur Schule. Die Haltestelle ist nur fünf Minuten von meinem Haus entfernt. Ich steige um 7:30 Uhr in die Linie 5 ein. Die Fahrt dauert 20 Minuten. In der Straßenbahn lese ich manchmal ein Buch oder höre Musik.

Um 7:50 Uhr komme ich an der Haltestelle "Schulplatz" an. Von dort gehe ich zu Fuß zur Schule. Es sind nur 300 Meter. Manchmal ist die Straßenbahn voll, aber meistens finde ich einen Sitzplatz. Am Nachmittag fahre ich wieder mit der Straßenbahn nach Hause.

Ich finde die Straßenbahn praktisch und umweltfreundlich. Und du? Wie kommst du zur Schule oder zur Arbeit?

Abb. 1: Beispiel für einen Lesetext von ChatGPT

Aufgaben zum Text

1. Leseverstehen: Richtig oder Falsch?

- a) Lena fährt mit dem Bus zur Schule.
- b) Die Haltestelle ist fünf Minuten von ihrem Haus entfernt.
- c) Sie fährt um 8:00 Uhr los.
- d) Die Straßenbahn hält direkt vor der Schule.
- e) Lena findet die Straßenbahn praktisch.

2. Wortschatz: Ergänzen Sie die Lücken.

- a) Lena fährt mit der _____ zur Schule.
- b) Die _____ ist fünf Minuten von ihrem Haus entfernt.
- c) Die Fahrt dauert _____ Minuten.
- d) Am Nachmittag fährt Lena mit der Straßenbahn _____.
- e) Lena findet die Straßenbahn _____ und umweltfreundlich.

3. Schreiben: Beantworten Sie die Fragen.

- a) Wie kommt Lena zur Schule?
- b) Wann fährt sie los?
- c) Was macht sie in der Straßenbahn?
- d) Warum findet Lena die Straßenbahn gut?

4. Sprechen (Partnerarbeit):

Fragen Sie Ihren Partner/Ihre Partnerin:

- Wie kommst du zur Schule oder zur Arbeit?
- Wie lange dauert deine Fahrt?
- Findest du öffentliche Verkehrsmittel praktisch? Warum?



Abb. 2: Beispiel für die Aufgaben zum erstellten Text von ChatGPT

Wie die Abbildungen zeigen, konnte ChatGPT einen den Vorgaben entsprechenden Text erstellen und dazu Aufgaben wie Richtig/Falsch, Lückentexte, Kurzantworten und Sprechansätze generieren. Zudem wurde es beauftragt, ein Weihnachtsbild zu erstellen und Vorschläge zu dessen Nutzung zu machen.

Erstellen Sie ein Bild über Weihnachten.



Hier ist ein Bild eines traditionellen deutschen Weihnachtsmarkts, das die festliche Stimmung und winterliche Atmosphäre einfängt. Lassen Sie mich wissen, wenn Sie weitere Anpassungen wünschen!



Abb. 3: Bild mit dem Thema „Weihnachten“ erstellt von ChatGPT

Dieses Bild bietet viele Möglichkeiten, es im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) einzusetzen. Hier sind einige Ideen:

1. Wortschatzarbeit

- **Vokabeln einführen:** Sammeln Sie Wörter, die mit dem Bild zusammenhängen, z. B. Weihnachtsbaum, Glühwein, Schnee, Lichterketten, Holzbuden.
- **Beschreibungsbungen:** Lassen Sie die Lernenden das Bild beschreiben, um Adjektive (z. B. festlich, gemütlich) und Präpositionen (unter, neben, vor) zu üben.

2. Hör- und Leseverstehen

- **Audio/Lesetext ergänzen:** Spielen Sie eine Audiodatei oder geben Sie einen Text über Weihnachtsmärkte in Deutschland und lassen Sie die Lernenden passende Details im Bild identifizieren.

3. Diskussion und Kulturvergleich

- **Vergleichen Sie Weihnachtsbräuche:** Diskutieren Sie, wie Weihnachten in Deutschland und im Heimatland der Lernenden gefeiert wird.
- **Fragen stellen:** „Was könnte man hier kaufen?“ oder „Wie fühlt es sich an, auf einem Weihnachtsmarkt zu sein?“

4. Kreatives Schreiben

- **Postkarte oder Geschichte:** Lassen Sie die Lernenden eine Postkarte oder eine kurze Geschichte schreiben, in der sie einen Weihnachtsmarktbesuch beschreiben.
- **Dialogübung:** Die Lernenden stellen sich vor, sie verkaufen etwas auf einem Weihnachtsmarkt und erstellen Dialoge (z. B. „Möchten Sie Glühwein oder Kinderspunsch?“).

5. Grammatikübungen

- **Präpositionen:** Üben Sie lokale Präpositionen mit Fragen wie „Was ist vor dem Weihnachtsbaum?“ oder „Wo stehen die Holzbuden?“
- **Perfekt üben:** Lassen Sie die Lernenden von einem fiktiven Besuch auf einem Weihnachtsmarkt berichten (z. B. „Ich habe Glühwein getrunken.“).

6. Projektarbeit

- **Eigenen Weihnachtsmarkt gestalten:** Die Lernenden planen in Gruppen ihren eigenen Weihnachtsmarkt, einschließlich Stände, Essen, Dekoration und Aktivitäten.
- **Plakat gestalten:** Sie könnten ein Werbeplakat für den Weihnachtsmarkt erstellen.

Abb. 4: Die Antwort von ChatGPT auf die Frage „Was kann man mit diesem Bild im DaF-Unterricht machen?“

ChatGPT erstellte ein weihnachtliches Bild; die dazugehörigen Vorschläge waren zwar effektiv, bezogen sich jedoch nicht ausschließlich auf das Bild. Zudem generierte es einen niveaugerechten Zeitungsartikel mit den vorgegebenen Schlüsselwörtern sowie einen thematisch passenden Dialog.

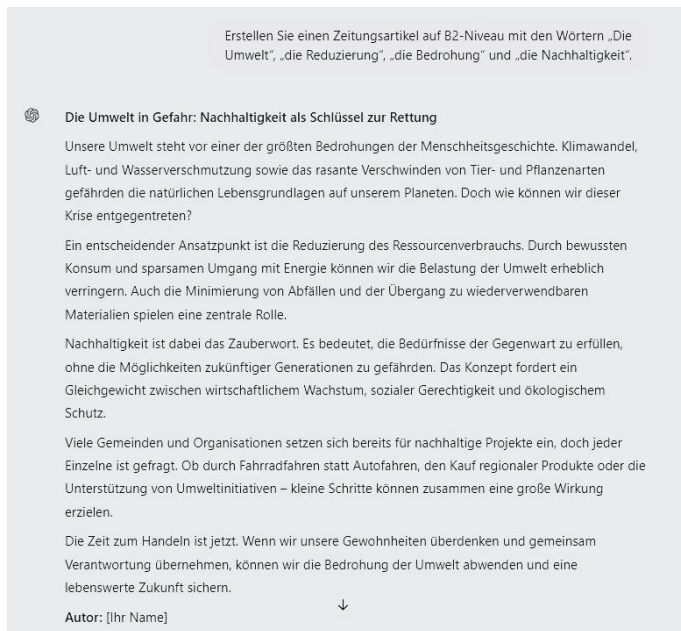


Abb. 5: Beispiel für einen Zeitungsartikel von ChatGPT

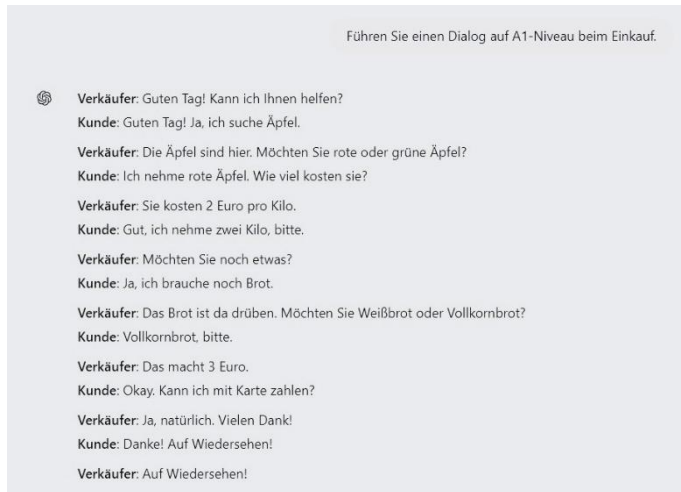


Abb. 6: Beispiel für einen Dialog von ChatGPT

ChatGPT kann Fehler in auf Deutsch verfassten Sätzen erkennen und korrigieren. Auf dieser Grundlage wurden drei fehlerhafte Sätze an ChatGPT geschrieben und es wurde gebeten, die Fehler in diesen Sätzen zu finden und zu korrigieren.

Finden Sie die Fehler in den Sätzen und korrigieren Sie.

a) Ich lese viele Text und schreibe Tagebuch als Deutsch.
 b) Ich weiß nicht lernstrategien.
 c) Du braucht neue Wörter lernen.

Hier sind die Fehler und die Korrekturen:

a) Ich lese viele Text und schreibe Tagebuch als Deutsch.

- Fehler: „Text“ sollte im Plural stehen („Texte“), und „als Deutsch“ ist falsch formuliert.
- Korrektur: *Ich lese viele Texte und schreibe Tagebuch auf Deutsch.*

b) Ich weiß nicht lernstrategien.

- Fehler: „lernstrategien“ sollte großgeschrieben werden, da es ein Substantiv ist, und der Satz ist unvollständig.
- Korrektur: *Ich kenne keine Lernstrategien.*

c) Du braucht neue Wörter lernen.

- Fehler: „braucht“ ist falsch konjugiert; es sollte „brauchst“ sein.
- Korrektur: *Du brauchst neue Wörter zu lernen.*

Abb. 7: Beispiel für eine Fehlerkorrektur von ChatGPT

Es wurde festgestellt, dass ChatGPT die Fehler in den Sätzen erklärt und diese anschließend korrekt umformuliert.

3.2. Der Einsatz von Gemini

Gemini, früher Bard, ist ein von Google AI entwickelter Chatbot, der seit dem 21. März 2023 verfügbar ist. Er basiert auf der LaMDA-Sprachfamilie, wird in über 200 Ländern genutzt und unterstützt mehr als 40 Sprachen (Gemini, 2024). Für den DaF-Unterricht wurden die gleichen Schritte wie bei ChatGPT durchgeführt; die Antworten sind in den Abbildungen dargestellt. Dabei zeigte sich, dass Gemini nur eine begrenzte Zahl an Aufgaben generierte.

Verfassen Sie einen Lesetext auf A1-Niveau, der öffentliche Verkehrsmittel beinhaltet und stellen Sie verschiedene Aufgaben zum Text.

Absolut! Hier ist ein Lesetext auf A1-Niveau über öffentliche Verkehrsmittel, zusammen mit einigen Aufgaben:

Lesetext: Mit Bus und Bahn

Anna fährt gerne mit dem Bus. Der Bus ist groß und gelb. Anna sitzt im Bus und schaut aus dem Fenster. Sie sieht viele Häuser und Bäume. Manchmal sieht sie auch einen Hund oder eine Katze.

Max fährt lieber mit der Bahn. Die Bahn ist schnell und laut. Max sitzt in der Bahn und hört Musik. Er fährt zur Schule und zurück.

Aufgaben:

1. Womit fährt Anna gerne?
 - Mit dem Auto
 - Mit dem Bus
 - Mit dem Fahrrad
2. Welche Farbe hat der Bus?
 - Rot
 - Blau
 - Gelb
3. Wohin fährt Max mit der Bahn?
 - Zum Park
 - Zur Schule
 - Zum Kino
4. Was macht Max in der Bahn?
 - Er schläft.
 - Er hört Musik.
 - Er liest ein Buch.
5. Was sieht Anna aus dem Busfenster?
 - Einen Elefanten
 - Viele Häuser
 - Ein Flugzeug

Abb. 8: Beispiel für einen Lesetext und Aufgaben zum Lesetext von Gemini

Nachdem Gemini einen Lesetext mit Aufgaben erstellt hatte, wurden auch Hinweise für Lehrkräfte gegeben, etwa einen Ausflug mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu organisieren und anschließend zu besprechen – Hinweise, die nützlich sein können. Zudem wurde Gemini beauftragt, ein Weihnachtsbild zu generieren und Vorschläge zu dessen Nutzung zu machen.

P Erstellen Sie ein Bild über Weihnachten.

◆ Gerne, hier ist ein Bild über Weihnachten:



Abb. 9: Bild mit dem Thema „Weihnachten“ erstellt von Gemini

P Was kann man mit diesem Bild im DaF-Unterricht machen?

◆ Das ist eine ausgezeichnete Frage! Ein Weihnachtsbild bietet im DaF-Unterricht vielfältige Möglichkeiten zur Förderung der Sprachkompetenzen. Hier sind einige Ideen:

Wortschatzerweiterung:

- **Weihnachtswokabeln:** Das Bild bietet einen visuellen Anker, um Vokabeln wie Weihnachtsbaum, Geschenke, Kerzen, Kamin, Schnee, Kugeln usw. einzuführen oder zu wiederholen.
- **Adjektive:** Man kann Adjektive wie bunt, glitzern, warm, gemütlich, festlich usw. zum Beschreiben des Bildes nutzen.
- **Verben:** Handlungen wie schmücken, öffnen, feiern, singen können mit dem Bild in Verbindung gebracht werden.

Grammatik:

- **Satzbau:** Die Schüler können einfache Sätze bilden, um das Bild zu beschreiben (z.B. "Der Weihnachtsbaum ist grün. Unter dem Baum liegen Geschenke.").
- **Artikel:** Die Verwendung von bestimmten und unbestimmten Artikeln kann geübt werden (z.B. "der Weihnachtsmann", "ein Geschenk").
- **Präpositionen:** Präpositionen wie "unter", "auf", "neben" können im Zusammenhang mit der Anordnung der Elemente im Bild geübt werden.

Sprechen:

- **Beschreibung:** Die Schüler beschreiben das Bild im Plenum oder in Partnerarbeit.
- **Geschichten erzählen:** Sie erfinden eine Geschichte, die zum Bild passt (z.B. "Am Heiligabend sitzt eine Familie am Kamin und öffnet die Geschenke.").
- **Rollenspiele:** Die Schüler spielen eine Szene an Weihnachten nach (z.B. ein Kind, das sich über ein Geschenk freut).

Schreiben:

- **Beschreiben:** Die Schüler schreiben einen kurzen Text, in dem sie das Bild beschreiben.
- **Brief schreiben:** Sie schreiben einen Brief an den Weihnachtsmann oder an einen Freund.
- **Tagebucheintrag:** Sie schreiben einen Tagebucheintrag über Weihnachten.

Spiele:

- **Memory:** Man kann ein Memory-Spiel mit Weihnachtsbildern erstellen.
- **Bingo:** Ein Weihnachts-Bingo kann mit Bildern und Wörtern gespielt werden.
- **Ratespiel:** Ein Schüler beschreibt ein Element im Bild, die anderen müssen raten, was es ist.

Abb. 10: Die Antwort von Gemini auf die Frage „Was kann man mit diesem Bild im DaF-Unterricht machen?“

Gemini schlug nicht nur Aktivitäten zum erstellten Bild vor, sondern auch allgemeine Weihnachtsaufgaben. Dazu gehörten kulturelle Aspekte wie Bräuche, Lieder und Rezepte sowie differenzierte Aufgaben für verschiedene Niveaus. Zudem gab es didaktische Tipps, etwa den Einsatz authentischer Materialien. Das Weihnachtsbild fiel jedoch deutlich detailärmer aus als das von ChatGPT. Außerdem erstellte Gemini einen B2-Zeitungsartikel mit den vorgegebenen Schlüsselwörtern und einen A1-Dialog zum Einkaufen.

P Erstellen Sie einen Zeitungsartikel auf B2-Niveau mit den Wörtern "die Umwelt", "die Reduzierung", "die Bedrohung" und "die Nachhaltigkeit".

◆ Absolut! Hier ist ein Zeitungsartikel zum Thema Umwelt, der die von dir genannten Begriffe enthält und sich an fortgeschrittene Lerner (B2) richtet:

Plastikmüll: Eine wachsende Bedrohung für unsere Umwelt

Die zunehmende Produktion und der übermäßige Konsum von Plastik stellen eine der größten Bedrohungen für unsere Umwelt dar. Plastikmüll findet sich in den Ozeanen, in Flüssen und sogar in den entlegensten Winkel unserer Erde. Die Auswirkungen dieser Verschmutzung sind vielfältig und alarmierend.

Eine Bedrohung für die Artenvielfalt

Meerestiere verwechseln Plastik oft mit Nahrung und sterben qualvoll an den Folgen. Vogel bauen ihre Nester aus Plastikmüll, wodurch ihre Jungen oft ersticken. Darüber hinaus gelangen winzige Mikroplastikpartikel in die Nahrungskette und reichern sich in den Körpern von Tieren und Menschen an. Die langfristigen Folgen dieser Belastung für die Gesundheit sind noch nicht vollständig erforscht.

Die Notwendigkeit von Reduzierung und Nachhaltigkeit

Um diese Krise zu bewältigen, ist eine drastische Reduzierung des Plastikkonsums unumgänglich. Verbraucher können durch bewusste Kaufentscheidungen und die Vermeidung von Einwegplastik einen wichtigen Beitrag leisten. Unternehmen sind gefordert, nachhaltige Alternativen zu entwickeln und ihre Produktionsprozesse umweltfreundlicher zu gestalten.

Die Rolle der Politik

Die Politik spielt eine entscheidende Rolle bei der Bekämpfung der Plastikverschmutzung. Durch strengere Gesetze und Förderprogramme können Anreize für umweltfreundliches Verhalten geschaffen werden. Darüber hinaus ist eine internationale Zusammenarbeit notwendig, um die Plastikmüllproblematik global anzugehen.

Fazit

Die Plastikverschmutzung ist eine komplexe Herausforderung, die nur durch gemeinsame Anstrengungen bewältigt werden kann. Jeder Einzelne kann einen Beitrag zur Rettung unserer Umwelt leisten, indem er seinen Konsum überdenkt und sich für nachhaltige Lösungen einsetzt.

Schlagwörter: Plastikmüll, Umweltverschmutzung, Artenvielfalt, Nachhaltigkeit, Reduzierung, Mikroplastik

Abb. 11: Beispiel für einen Zeitungsartikel von Gemini

P Führen Sie einen Dialog auf A1-Niveau beim Einkaufen.

◆ Absolut! Hier ist ein Dialog auf A1-Niveau, der beim Einkaufen stattfinden könnte:

Verkäuferin: Guten Tag! Was möchten Sie denn kaufen?

Kunde: Ahm, ich suche Äpfel.

Verkäuferin: Ja, Äpfel haben wir. Rote oder grüne?

Kunde: Rote, bitte.

Verkäuferin: Wie viele möchten Sie?

Kunde: Fünf, bitte.

Verkäuferin: Gut, und sonst noch etwas?

Kunde: Ja, eine Banane.

Verkäuferin: Sehr gerne. Das macht zusammen... (Preis nennen).

Kunde: Hier, bitte.

Verkäuferin: Danke, Auf Wiedersehen!

Kunde: Auf Wiedersehen!

Zusätzliche Wörter und Sätze, die du einbauen könntest:

- **Produkte:** Birnen, Tomaten, Brot, Milch, Käse
- **Fragen:** Kostet das viel? Haben Sie auch...? Ist das frisch?
- **Antworten:** Ja, natürlich. Nein, leider nicht. Es ist sehr günstig.

Variationen:

- **Mehrere Kunden:** Lass zwei Kunden gleichzeitig einkaufen.
- **Sonderangebote:** Der Verkäufer/in bietet Sonderangebote an.
- **Fehlende Produkte:** Das gewünschte Produkt ist gerade ausverkauft.

Tipps für den Unterricht:

- **Rollenspiele:** Lass deine Schüler die Rollen von Verkäufer/in und Kunde übernehmen.
- **Realien:** Nutze echte Produkte oder Bilder, um den Wortschatz zu veranschaulichen.
- **Sätze vervollständigen:** Gib einen Satzanfang vor und lass die Schüler den Satz beenden.
- **Mini-Dialoge schreiben:** Lass die Schüler kurze Dialoge schreiben und vorspielen.

Abb. 12: Beispiel für einen Dialog von Gemini

Der von Gemini erstellte Text entsprach stilistisch nicht einem Zeitungsartikel, und der Dialog erschien im Vergleich zu ChatGPT künstlicher; die Unterrichtstipps wurden jedoch als effektiv bewertet. Zudem erkennt Gemini Fehler in deutschen Sätzen, korrigiert sie, liefert verbesserte Versionen und gibt Hinweise zur besseren Formulierung.

P Finden Sie die Fehler und korrigieren Sie. 1) Ich lese viele Text und schreibe Tagebuch als Deutsch. 2) Ich weiß nicht lernstrategien. 3) Du braucht neue Wörter lernen.

◆ Absolut! Gerne helfe ich dir dabei, die Fehler in den Sätzen zu finden und zu korrigieren:

1) Ich lese viele Text und schreibe Tagebuch als Deutsch.

- Fehler: Hier gibt es mehrere kleine Fehler. "Text" sollte im Plural stehen ("Texte"), und der Satzbau ist etwas umständlich.
- Korrektur: "Ich lese viele Texte und schreibe ein Tagebuch auf Deutsch." oder "Ich lese viel auf Deutsch und führe ein Tagebuch."

2) Ich weiß nicht lernstrategien.

- Fehler: "Lernstrategien" ist ein Plural und sollte mit einem Artikel versehen werden.
- Korrektur: "Ich weiß nicht, welche Lernstrategien es gibt." oder "Ich kenne keine guten Lernstrategien."

3) Du braucht neue Wörter lernen.

- Fehler: Hier stimmen Verb und Infinitiv nicht überein, und der Satzbau ist unüblich.
- Korrektur: "Du musst neue Wörter lernen." oder "Du brauchst neue Wörter."

Erklärung:

- **Satzbau:** In der deutschen Sprache gibt es eine bestimmte Reihenfolge der Satzteile.
- **Artikel:** Nomen (Substantive) benötigen in der Regel einen Artikel (der, die, das).
- **Verbformen:** Das Verb muss in der richtigen Form konjugiert werden, je nach Person und Zeit.

Verbesserte Sätze:

- Ich lese viele Texte und schreibe ein Tagebuch auf Deutsch.
- Ich weiß nicht, welche Lernstrategien es gibt.
- Du musst neue Wörter lernen.

Zusätzliche Tipps:

- **Übe regelmäßig:** Je öfter du übst, desto besser wird dein Deutsch.
- **Suche dir einen Sprachpartner:** Mit einem Sprachpartner kannst du dein gesprochenes Deutsch verbessern.
- **Nutze verschiedene Lernmaterialien:** Bücher, Apps, Online-Kurse – es gibt viele Möglichkeiten, Deutsch zu lernen.

Abb. 13: Beispiel für eine Fehlerkorrektur von Gemini

3.3. Der Einsatz von Poe

Poe (Plattform Open Exploration) ist ein von Quora entwickeltes KI-Tool, das die Interaktion mit verschiedenen Sprachmodellen ermöglicht (Iorliam & Ingio, 2024: 95). Es umfasst mehrere Chatbots, von denen nicht alle kostenlos sind; Eingaben für ChatGPT und Gemini werden über den integrierten „Poe-Assistenten“ weitergeleitet.

Wie bei ChatGPT und Gemini wurde Poe gefragt: „Wie kann Poe-KI im DaF-Unterricht effektiv genutzt werden?“ Die Antworten zeigten, dass das Tool Lernende durch Textanalysen, kreatives Schreiben, Rollenspiele, Dialoge, Übungen zur Sprachvernetzung, Diskussionen und visuelle Unterstützung fördern kann. Zudem erstellte Poe einen A1-Lesetext über öffentliche Verkehrsmittel mit passenden Aufgaben.

Lesetext: Öffentliche Verkehrsmittel in der Stadt

In der Stadt gibt es viele öffentliche Verkehrsmittel. Die Menschen fahren mit dem Bus, der Straßenbahn oder der U-Bahn.

Der Bus fährt alle 10 Minuten. Er ist rot und hat viele Sitze. Die Straßenbahn ist gelb und fährt schnell. Die U-Bahn ist unter der Erde. Sie ist sehr bequem und schnell.

Die Tickets für die öffentlichen Verkehrsmittel kauft man am Automaten. Ein Ticket kostet 2 Euro. Man kann auch eine Tageskarte kaufen. Die Tageskarte kostet 5 Euro. Mit der Tageskarte kann man den ganzen Tag fahren.

Viele Menschen benutzen die öffentlichen Verkehrsmittel, weil es einfach und günstig ist.

Abb. 14: Beispiel für einen Lesetext von Poe

Der von Poe verfasste Text wurde für die vorgegebene Anweisung als geeignet bewertet. Anschließend wurde das Tool gebeten, verschiedene Aufgaben zu dem Text zu erstellen. Die Antwort von Poe ist in Abbildung 15 dargestellt.

Aufgaben zum Text

Aufgabe 1: Verständnisfragen

1. Welche öffentlichen Verkehrsmittel gibt es in der Stadt?
2. Wie oft fährt der Bus?
3. Wo fährt die U-Bahn?
4. Was kostet ein Ticket?
5. Was ist der Vorteil der Tageskarte?

Aufgabe 2: Lückentext

Fülle die Lücken mit den passenden Wörtern aus dem Text.

1. Der Bus fährt alle ___ Minuten.
2. Die Straßenbahn ist ___ und fährt schnell.
3. Die U-Bahn ist unter der ___.
4. Ein Ticket kostet ___ Euro.
5. Viele Menschen benutzen die öffentlichen ___.

Aufgabe 3: Satzbildung

Bilde Sätze mit den folgenden Wörtern:

1. Bus / rot / viele Sitze
2. Straßenbahn / schnell / gelb
3. Ticket / 2 Euro / Kosten
4. U-Bahn / bequem / unter der Erde
5. Tageskarte / ganz Tag / fahren

Aufgabe 4: Diskussion

Diskutiere mit einem Partner:

- Welches öffentliche Verkehrsmittel benutzt du am liebsten? Warum?
- Was sind die Vorteile der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel?

Diese Aufgaben fördern das Leseverständnis und die Sprachfertigkeiten auf A1-Niveau.

Abb. 15: Beispiel für die Aufgaben zum erstellenden Text von Poe

Die Aufgaben zum Text bestehen aus W-Fragen, Lückentext, Satzbau und Diskussion. In dieser Hinsicht ähneln sie den von ChatGPT erstellten Aufgaben für diese Aufforderung. In einem nächsten Schritt wurde Poe gebeten, ein Bild zum Thema „Weihnachten“ zu erstellen. Gleichzeitig wurde gefragt, wie dieses Bild im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann.



Abb. 16: Bild mit dem Thema „Weihnachten“ erstellt von Poe

Was kann man mit diesem Bild im DaF-Unterricht machen?

Assistant Poe

Das Bild einer weihnachtlichen Szene bietet viele kreative Möglichkeiten für den DaF-Unterricht. Hier sind einige Ideen:

- 1. Wortschatzarbeit**
 - **Benennung:** Lassen Sie die Schüler die verschiedenen Elemente im Bild benennen (z. B. Weihnachtsbaum, Geschenke, Kamin).
 - **Kategorisierung:** Gruppenarbeiten, bei denen Schüler Wörter in Kategorien einteilen (z. B. Dekoration, Essen, Aktivitäten).
- 2. Leseverständnis**
 - **Bildbeschreibung:** Schüler beschreiben das Bild in eigenen Worten, um den Wortschatz und die Satzstruktur zu üben.
 - **Text erstellen:** Schreiben Sie einen kurzen Text über Weihnachten, inspiriert von dem Bild.
- 3. Sprechübungen**
 - **Diskussionsrunde:** Organisieren Sie eine Diskussion über persönliche Weihnachtstraditionen. Was ist typisch in ihrem Land?
 - **Rollenspiele:** Schüler schlüpfen in die Rolle von Familienmitgliedern und diskutieren, was sie an Weihnachten machen wollen.
- 4. Schreibübungen**
 - **Erzählung:** Lassen Sie die Schüler eine kurze Geschichte über einen Weihnachtsabend schreiben, die im Bild spielt.
 - **Brief an Santa:** Schüler schreiben einen Brief an den Weihnachtsmann, in dem sie ihre Wünsche äußern.
- 5. Kultureller Austausch**
 - **Traditionen weltweit:** Diskutieren Sie verschiedene Weihnachtstraditionen in Deutschland und anderen Ländern.
 - **Kulturelle Präsentationen:** Schüler präsentieren ihre eigenen Traditionen und Bräuche.
- 6. Kreative Projekte**
 - **Bastelarbeiten:** Lassen Sie die Schüler weihnachtliche Karten oder kleine Geschenke gestalten.
 - **Plakatgestaltung:** Schüler erstellen ein Plakat über Weihnachten, das Elemente aus dem Bild enthält.

Diese Aktivitäten fördern nicht nur das sprachliche Verständnis, sondern auch das kulturelle Bewusstsein und die Kreativität der Schüler.

Abb. 17: Die Antwort von Poe auf die Frage „Was kann man mit diesem Bild im DaF-Unterricht machen?“

Poe machte Vorschläge zu Aktivitäten in den Bereichen Wortschatz, Leseverständnis, Sprechen, Schreiben, kulturellem Austausch und kreativen Projekten. Dabei zeigte sich, dass die Empfehlungen zum „Leseverständnis“ eher auf Schreibfertigkeiten zielten. Anschließend verfasste Poe einen B2-Zeitungsartikel zu den Schlüsselwörtern „Umwelt“, „Reduzierung“, „Bedrohung“ und „Nachhaltigkeit“.

Erstellen Sie einen Zeitungsartikel auf B2-Niveau mit den Wörtern: "Die Umwelt", "die Reduzierung", "die Bedrohung", und "die Nachhaltigkeit."

Assistant Poe

Die Umwelt im Wandel: Herausforderungen und Lösungen

In der heutigen Zeit steht **die Umwelt** mehr denn je im Mittelpunkt der gesellschaftlichen Diskussion. Die alarmierenden Veränderungen des Klimas und die zunehmende Verschmutzung stellen eine ernsthafte **Bedrohung** für unsere Erde dar. Die fortschreitende Erderwärmung führt zu extremen Wetterereignissen, dem Anstieg des Meeresspiegels und dem Verlust von Biodiversität. Diese Entwicklungen erfordern sofortiges Handeln.

Ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung ist die **Reduzierung** von CO2-Emissionen. Viele Länder haben sich verpflichtet, ihre Emissionen drastisch zu senken, um die globalen Temperaturziele zu erreichen. Dies geschieht durch den Umstieg auf erneuerbare Energien, die Förderung von Elektromobilität und die Verbesserung der Energieeffizienz in Industrie und Haushalten.

Die Nachhaltigkeit spielt eine entscheidende Rolle in diesem Prozess. Sie erfordert ein Umdenken in der Art und Weise, wie wir Ressourcen nutzen. Nachhaltige Praktiken in der Landwirtschaft, im Handel und im Konsumverhalten sind unerlässlich, um die natürlichen Lebensgrundlagen zu schützen. Verbraucher sind gefordert, bewusste Entscheidungen zu treffen und Produkte zu wählen, die umweltfreundlich sind.

Die Verantwortung liegt nicht nur bei den Regierungen, sondern auch bei jedem Einzelnen. Indem wir unseren eigenen Lebensstil überdenken und nachhaltige Alternativen wählen, können wir aktiv zur Verbesserung der Umwelt beitragen. Nur gemeinsam können wir die Herausforderungen meistern und eine gesunde, lebenswerte Erde für zukünftige Generationen sichern.

Abb. 18: Beispiel für einen Zeitungsartikel von Poe

In dem Text sind die Schlüsselwörter fett gedruckt, der Text weist die Merkmale eines Zeitungsartikels auf B2-Niveau auf. Die folgende Abbildung zeigt einen Dialog beim Einkaufen auf dem Niveau A1, der von Poe vorbereitet wurde.



Abb. 19: Beispiel für einen Dialog von Poe

Poe war in der Lage, einen einfachen alltagsnahen Dialog zwischen Verkäufer und Kunde zu schreiben. Schließlich wurde Poe aufgefordert, eine Fehlerkorrektur vorzunehmen. Die gleichen fehlerhaften Sätze wurden ChatGPT und Gemini gegeben.

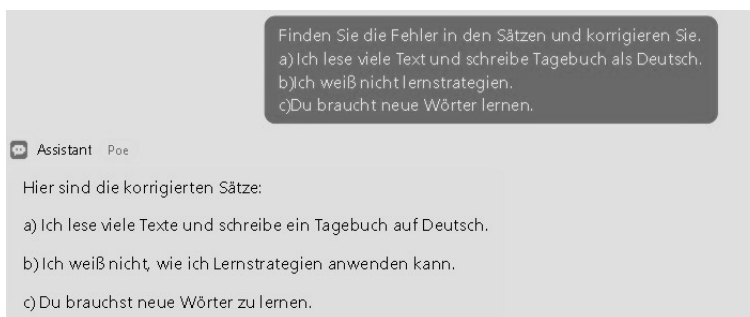


Abb. 20: Beispiel für eine Fehlerkorrektur von Poe

Dies zeigt, dass Poe im Gegensatz zu ChatGPT und Gemini nur die Sätze korrigiert hat. Er hat keine zusätzlichen Informationen über die Fehler gegeben.

4. DISKUSSION

In dieser Arbeit wurden die KI-Tools ChatGPT, Gemini und Poe im Hinblick auf ihren Einsatz im DaF-Unterricht untersucht und anhand vergleichbarer Aufgaben evaluiert. Die Antworten der Tools wurden nach festen Kriterien auf einer Skala von 3 (stark) bis 1 (schwach) bewertet; die Ergebnisse sind in den von Autor:innen erstellten Tabellen dargestellt.

Tabelle 1: Erstellung eines Lesetextes auf A1-Niveau

Kriterien	ChatGPT	Gemini	Poe
Niveaugerecht	3	3	2
Themenrelevanz	3	3	3
Grammatikalische Korrektheit	3	3	3
Flüssigkeit / Kohärenz	3	2	3

Wie die Tabelle zeigt, erfüllt der von ChatGPT erstellte Lesetext die Bewertungskriterien besser als die anderen KI-Tools. Obwohl der von Gemini erstellte Text grammatikalisch korrekt und niveaugerecht ist, weist er inhaltliche Begrenzungen auf. Im Text verwendete Poe hingegen eine für A1 zu komplexe weil-Konstruktion.

Tabelle 2: Erstellung von Aufgaben zum Lesetext

Kriterien	ChatGPT	Gemini	Poe
Vielfalt	3	1	3
Textbezug	3	3	3
Niveaugerecht	3	3	3
Klarheit der Anweisungen	3	3	2

Während ChatGPT und Poe verschiedene Aufgabentypen wie Lückentexte, Richtig/Falsch-Fragen und Kurzantworten nutzten, erhielt Poe beim Kriterium „Vielfalt“ eine niedrige Bewertung. In der 3. Aufgabe fehlte zudem die Anweisung zur Satzbildung. Die übrigen Kriterien wurden von allen drei Tools ausreichend erfüllt.

Tabelle 3: Erstellung eines Bildes über Weihnachten

Kriterien	ChatGPT	Gemini	Poe
Themenrelevanz	3	3	3
Qualität	3	3	3
Detailreichtum	3	1	3

Die KI-Tools konnten themenbezogene, qualitativ hochwertige Bilder generieren, die sich gut im Unterricht einsetzen lassen. Alle drei wurden als leistungsstark eingestuft, wobei Geminis Bild weniger Details enthielt als die von Poe und ChatGPT; besonders ChatGPT zeigte sich fähig, komplexere Bilder zu erstellen.

Tabelle 4: Vorschläge von Aktivitäten basierend auf dem Bild über Weihnachten

Kriterien	ChatGPT	Gemini	Poe
Fertigkeitsvielfalt	3	3	3
Bildbezug	2	2	2
Praktikabilität	3	3	3
Korrektheit der Kategorisierung	3	3	1

Die drei KI-Tools machten Vorschläge zur Nutzung des erstellten Weihnachtsbildes im DaF-Unterricht. Zwar bezogen sich die meisten Ideen auf das Thema „Weihnachten“, jedoch nur teilweise direkt auf den Einsatz des Bildmaterials. Zudem ordnete Poe einen Schreibvorschlag der Kategorie „Leseverständnis“ falsch zu, weshalb es als schwächer bewertet wurde.

Tabelle 5: Erstellung eines Zeitungsartikels auf B2-Niveau mit Schlüsselwörtern

Kriterien	ChatGPT	Gemini	Poe
Formateinhaltung	3	1	3
Niveaugerecht	3	3	3
Verwendung der Schlüsselwörter	3	3	3
Themenbezogen	3	2	2
Authentizität	3	1	2
Grammatikalische Korrektheit	3	3	3

Wie die Tabelle zeigt, erzielte ChatGPT nach den Kriterien zur Erstellung des Zeitungsartikels die beste Leistung. Gemini konnte keinen Text im geforderten Format liefern. Poes Text ähnelte dem von ChatGPT, jedoch beeinträchtigte die Hervorhebung der Schlüsselwörter in Fettdruck die Authentizität.

Tabelle 6: Erstellung eines Dialogs beim Einkaufen auf A1-Niveau

Kriterien	ChatGPT	Gemini	Poe
Niveaugerecht	3	3	3
Themenbezogen	3	3	3
Authentizität	3	1	3
Klarheit der Rollen	3	3	3
Grammatikalische Korrektheit	3	3	3

Bei der Bewertung nach den Kriterien zeigt sich, dass KI-Tools erfolgreiche Dialogtexte erstellen können. Allerdings wurde Gemini beim Kriterium „Authentizität“ als schwach bewertet. Denn es ließ den Preis aus und ersetzte ihn durch eine Ellipse. In diesem Fall beeinträchtigte dies die Textflüssigkeit.

Tabelle 7: Fehlerkorrektur

Kriterien	ChatGPT	Gemini	Poe
Korrektheit der Korrektur	3	2	2
Fehlererkennung	3	3	3
Klarheit der Korrektur	3	3	3
Qualität der Erklärung	2	3	1

Die KI-Tools erkannten Fehler, korrigierten sie jedoch mit unterschiedlicher Genauigkeit. Für „Du brauchst neue Wörter lernen“ schlug Gemini „Du brauchst neue Wörter“ vor – semantisch unzureichend. Poe korrigierte „Ich weiß nicht lernstrategien“ zu „Ich weiß nicht, wie ich Lernstrategien anwenden kann“ – kohärent, aber interpretierend. Laut Tabelle liefert Gemini die besten Fehlererklärungen, Poe die schwächsten.

Die Befunde verdeutlichen sowohl das Potenzial als auch die Grenzen der Tools. ChatGPT erwies sich bei der Erstellung von A1-Lesetexten (Tabelle 1) und B2-Zeitungsartikeln (Tabelle 5) als am leistungsstärksten. Hohe Bewertungen in Bezug auf Niveaugemessenheit, Grammatik und Kohärenz bestätigen seine Stärke in der Textproduktion. Diese Ergebnisse stimmen mit der Literatur überein, die die Fähigkeit großer Sprachmodelle hervorhebt, kohärente und kontextgerechte Texte zu

generieren (Akol Göktaş, 2024; Kohnke u. a., 2023; Şentürk, 2023). Auch die Aufgabenerstellung (Tabelle 2) und die Bildgenerierung (Tabelle 3) zeigen, dass KI Lehrkräften Zeit spart und Materialien bereitstellen kann (Aşık u. a., 2023).

Insgesamt werden Unterschiede deutlich: Gemini zeigte Stärken bei der Grammatik und Fehlererklärung, schwächelte jedoch bei Kohärenz, Authentizität und Formateinhaltung (Tabellen 1, 5, 6). Poe schnitt schwächer in den Kategorien „Niveaugerecht“ und „Themenbezogen“ ab. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass KI-Tools trotz Potenzial Einschränkungen bei textsortenspezifischen Normen und kontextuellen Erwartungen aufweisen, weshalb Lehrkräfte die Inhalte kritisch prüfen sollten (Kasneci, 2023).

Auch bei der Fehlerkorrektur (Tabelle 7) variierten Genauigkeit und Bedeutungsbewahrung. ChatGPT zeigte meist die präzisesten Korrekturen, während Gemini und Poe teilweise Bedeutungen verfälschten. Die Ergebnisse verdeutlichen das Potenzial des KI-gestützten Feedbacks, machen jedoch auch Unterschiede in Qualität und Verlässlichkeit sichtbar.

Die Studie schließt daraus, dass ChatGPT, Gemini und Poe grundsätzlich geeignete KI-Tools für den DaF-Unterricht darstellen, ihre Grenzen jedoch berücksichtigt werden müssen. Eine Generalisierung ist nicht möglich, da die Ergebnisse von Faktoren wie Promptgestaltung, Modellversion, Nutzerinteraktionen und kostenpflichtigem vs. kostenlosem Zugang abhängen – eine zentrale Limitation dieser Arbeit.

5. FAZIT UND VORSCHLÄGE

In dieser Arbeit wurde untersucht, wie generative KI-Tools (ChatGPT, Gemini und Poe) im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, um Sprachfertigkeiten zu fördern und Materialien zu erstellen. Darüber hinaus wurden die Stärken und Schwächen dieser KI-Tools beim Einsatz im DaF-Unterricht aufgezeigt. Die Ergebnisse weisen auf, dass diese Tools ein bemerkenswertes Potenzial für die Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen besitzen (vgl. Tuğlu, 2024).

KI-Tools bieten darüber hinaus Elemente wie autonomes Lernen, schnelles Feedback und die gleichzeitige Nutzung verschiedener Sinne, die in wichtigen Theorien zum Fremdsprachenlernen hervorgehoben werden (vgl. Şentürk & Tuğlu, 2022). Insbesondere im Hinblick auf die Authentizität von Texten, die semantische Präzision von Korrekturen und die Berücksichtigung differenzierter Lernprozesse ist weiterhin eine kritische Reflexion und didaktische Nachbearbeitung durch Lehrkräfte erforderlich.

In einer sich dynamisch entwickelnden, technologisch geprägten Welt wandeln sich auch die Lehrmethoden und -techniken, wobei die Integration von Technologie in Fremdsprachenkurse von zunehmend an Bedeutung gewinnt. Bei der Umsetzung sollten jedoch auch ethische Erwägungen in Betracht gezogen werden, wie Datenschutz, Fairness sowie die Transparenz der KI-gestützten Prozesse (vgl. Doğruer & Tuğlu, 2024).

Es bedarf weiterer Studien, um die digitalen und medialen Kompetenzen der Lehrkräfte zu erhöhen, das Bewusstsein für den gezielten und bewussten Einsatz von KI-Tools zu schärfen sowie ethische Dimensionen in den Bildungsprozess einzubeziehen. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass zur Sicherstellung von der

Datenvalidität und Datensicherheit weitere Untersuchungen erforderlich sind. Insbesondere sollten die Zuverlässigkeit der generierten Inhalte, die Stabilität der Ergebnisse über verschiedene Nutzungskontexte hinweg sowie mögliche Verzerrungen kritisch geprüft werden.

Die Untersuchung zeigte, dass ChatGPT bei der Erstellung von Texten und Aufgaben die besten Ergebnisse erzielte, während Gemini Schwächen bei Authentizität und Kohärenz aufwies. Poe überzeugte durch kreative Aufgaben, war jedoch in der Fehlererklärung weniger stark. Das volle Potenzial der KI im Fremdsprachenunterricht kann nur durch reflektierten und verantwortungsvollen Einsatz ausgeschöpft werden. Die Arbeit liefert somit eine Bestandsaufnahme und eröffnet Perspektiven für weitere empirische Forschung.

VORSCHLÄGE:

1. Lehrkräfte sollten gezielt im Umgang mit generativen KI-Tools geschult werden.
2. KI-Aufgabenformate sind schrittweise in Lehrplänen zu verankern, v. a. für rezeptive und produktive Fertigkeiten.
3. Bei KI-Inhalten ist auf didaktische Qualität, Niveau und kulturelle Angemessenheit zu achten.
4. Zukünftige Studien sollten Verlässlichkeit der Materialien prüfen und den Umgang der Lernenden empirisch untersuchen.
5. Ethische Richtlinien für den KI-Einsatz im Bildungsbereich sind zu entwickeln und institutionell zu verankern.

Literaturverzeichnis

- Akol Göktaş 2024:** Akol Göktaş, S. Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Yapay Zekânın Yeri: ChatGPT Örneği. *12th International Congress on Social, Humanities, Administrative and Educational Sciences in a Changing World*, 11 – 13.04.2024, 1047 – 1056.
- Akbaba Altun 2024:** Akbaba Altun, S. Yapay Zekaya Dayalı Geleceğin Okullarına Dönüşüm: Avantajları ve Dezavantajları. *Okul Yönetimi Dergisi*, 4(2), 135 – 137.
- Akgun, Greenhow 2022:** Akgun, S. & Greenhow, C. Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI Ethics* 2, 431– 440.
- Arslan 2020:** Arslan, K. Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71 – 88.
- Ayala Pazmiño 2023:** Ayala Pazmiño, M. Artificial Intelligence in Education: Exploring the Potential Benefits and Risks. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), 892 – 899.
- Brash, Pfeil 2017:** Brash, B. & Pfeil, A. *DLL 9: Unterrichten mit digitalen Medien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Doğruer, Tuğlu 2024:** Doğruer, S. & Tuğlu, Y. Artificial intelligence in language education in Türkiye: Potential challenges. *Trakia Journal of Sciences*, 22(1), 87 – 94.
- Fischer 2024:** Fischer, K. Künstliche Intelligenz. In *Handbuch Technikphilosophie*, 305 –313, Stuttgart: JB Metzler.
- Gemini 2024,** 22 November. In *Wikipedia*.<<https://tr.wikipedia.org/wiki/Gemini>> (Zugriff: 08.12.2024).
- Jensen, Dau & Gade 2024:** Jensen, C. G., Dau, S. & Gade, P. The role of AI chatbots in scaffolding: Linking learning outcomes with assessment. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (14), 73 – 97.
- Karaoğlu, Tuğlu 2016:** Karaoğlu, B., Ç. & Tuğlu, Y. *Medienkompetenz im universitären Bereich und die neue Rolle des Lehrers*, IV Germanistische Beiträge Studien zur Sprache und Literatur, 1(IV), 36 – 45, Krasnador-Russia.
- Kasneci, Sebler, Küchemann, Bannert, Dementieva, Fischer & Kasneci 2023:** Kasneci, E., Sebler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F. & Kasneci, G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 1 – 13.
- Kohnke, Moorhouse & Zou 2023:** Kohnke, L., Moorhouse, B.L. & Zou, D. ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 54(3), 1 – 14.
- Krashen 1982:** Krashen, S. D. Principles and practice in second language acquisition.
- Iorliam, Ingio 2024:** Iorliam, A. & Ingio, J. A. A comparative analysis of generative artificial intelligence tools for natural language processing. *Journal of Computing Theories and Applications*, 1(3), 91 – 105.
- Liu, Wang 2024:** Liu, Y. & Wang, H. *Who on Earth Is Using Generative AI?*. World Bank.
- Mayer 2002:** Mayer, R. E. Multimedia learning. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 41, 27 – 29.
- Nilsson 2010:** Nilsson, N. J. *The Quest for Artificial Intelligence: A History of Ideas and Achievements*. Cambridge University Press.
- Seufert, Meier 2023:** Seufert, S. & Meier, C. Fortgeschrittene Digitalisierung und Strategien für die berufliche (Weiter-) Bildung. Augmentation, Fusion Skills und Augmentationsstrategien. In de Witt, C., Gloerfeld, C. & Wrede, S. E. (Hrsg.). *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Springer Nature.
- Sevil, Gökoğlu 2024:** Sevil, Ş. & Gökoğlu, S. Yapay Zekâ Uygulamalarının Eğitimdeki Rolü ve Etkileri. 17. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 35 – 47.

- Seyrek, Yıldız, Emeksiz, Şahin & Türkmen 2024:** Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A. & Türkmen, M. T. Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 11(106), 845 – 856.
- Sontay, Kazancı, & Karamustafaoğlu 2024:** Sontay, G., Kazancı, Y. & Karamustafaoğlu, O. Öğretimde yapay zekâ uygulamaları hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 98 – 120.
- Strasser 2012:** Strasser, T. Mind the App! Zur pädagogischen Vielseitigkeit von Web 2.0-Tools im Unterricht. In A. Barberi (Hrsg.), *Medienimpulse Beiträge zur Medienpädagogik 2012-2013*, (116 –129), New Academic Press.
- Şentürk 2023:** Şentürk, R. Die Rolle Künstlicher Intelligenz beim Deutsch als Fremdsprachenlernen: Eine Untersuchung am Beispiel von ChatGPT. *Diyalog*, 2, 405 – 430.
- Tanır 2023:** Tanır, A. Eine theoretische Grundlage für den Einsatz von ChatGPT im DaF-Unterricht. In Deregözü, A. (Hrsg.), *Sprachliche Welten: Forschungen im Bereich Deutsche Sprache und Literatur*, 91 – 113, Eğitim Yayınevi.
- Tekin 2023:** Tekin, Ö. ChatGPT im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 135 – 163.
- Tuğlu 2024:** Tuğlu, Y. Türkiye’de Almanca Eğitimi: Yapay Zekâ ve Gelecek Perspektifi. In Asutay, H., Akol Gökaş, S., Arabacı Candan, B. & Şentürk, R. (Hrsg.). *Trakya Germanistik Studien Band 3 Künstliche Intelligenz in der Sprache und Bildung* (S. 145 – 161). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınevi.
- Tuğlu, Göçerler 2017:** Tuğlu, Y. & Göçerler, H. Auswirkungen digitaler Applikationen auf die Hörverstehensfertigkeit der Deutschlernenden. *Balkan Eğitim Araştırmaları*, 315 – 329.
- Turing 1950:** Turing, A. M. Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, 59(236), 433 – 460.
- Vygotsky 1978:** Vygotsky, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Hrsg.) Cambridge: Harvard University Press.
- Yıldırım, Şimşek 2011:** Yıldırım, A. & Şimşek, H. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zhu, Wang & Gao 2020: Zhu, W., Wang, X. & Gao, W. Multimedia intelligence: When multimedia meets artificial intelligence. *IEEE Transactions on Multimedia*, 22(7), 1823 – 1835.

Zileli 2023: Zileli, E. N. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde ChatGPT Örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42 – 51.

KI-Tools

Google. Gemini. <<https://gemini.google.com/app?hl=tr>> (Zugriff: 10.12.2024).

GPT-4 2023, 13 März. *OpenAI.* <<https://openai.com/index/gpt-4/>> (Zugriff: 14.11.2024).

OpenAI. ChatGPT. <<https://chatgpt.com>> (Zugriff: 15.11.2024).

Quora. Poe. <<https://poe.com/>> (Zugriff: 21.03.2025).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Beispiel für einen Lesetext von ChatGPT (S. 3)

Abb. 2: Beispiel für die Aufgaben zum erstellenden Text von ChatGPT (S. 4)

Abb. 3: Bild mit dem Thema „Weihnachten“ erstellt von ChatGPT (S. 4)

Abb. 4: Die Antwort von ChatGPT auf die Frage „Was kann man mit diesem Bild im DaF-Unterricht machen?“ (S. 4)

Abb. 5: Beispiel für einen Zeitungsartikel von ChatGPT (S. 5)

Abb. 6: Beispiel für einen Dialog von ChatGPT (S. 5)

Abb. 7: Beispiel für eine Fehlerkorrektur von ChatGPT (S. 5)

Abb. 8: Beispiel für einen Lesetext und Aufgaben zum Lesetext von Gemini (S. 6)

Abb. 9: Bild mit dem Thema „Weihnachten“ erstellt von Gemini (S. 6)

Abb. 10: Die Antwort von Gemini auf die Frage „Was kann man mit diesem Bild im DaF-Unterricht machen?“ (S. 6)

Abb. 11: Beispiel für einen Zeitungsartikel von Gemini (S. 7)

Abb. 12: Beispiel für einen Dialog von Gemini (S. 7)

Abb. 13: Beispiel für eine Fehlerkorrektur von Gemini (S. 8)

Abb. 14: Beispiel für einen Lesetext von Poe (S. 8)

Abb. 15: Beispiel für die Aufgaben zum erstellenden Text von Poe (S. 8)

Abb. 16: Bild mit dem Thema „Weihnachten“ erstellt von Poe (S. 9)

Abb. 17: Die Antwort von Poe auf die Frage „Was kann man mit diesem Bild im DaF-Unterricht machen?“ (S. 9)

Abb. 18: Beispiel für einen Zeitungsartikel von Poe (S. 9)

Abb. 19: Beispiel für einen Dialog von Poe (S. 10)

Abb. 20: Beispiel für eine Fehlerkorrektur von Poe (S. 10)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erstellung eines Lesetextes auf A1-Niveau (S. 10)

Tabelle 2: Erstellung von Aufgaben zum Lesetext (S. 11)

Tabelle 3: Erstellung eines Bildes über Weihnachten (S. 11)

Tabelle 4: Vorschläge von Aktivitäten basierend auf dem Bild über Weihnachten (S. 11-12)

Tabelle 5: Erstellung eines Zeitungsartikels auf B2-Niveau mit Schlüsselwörtern (S. 12)

Tabelle 6: Erstellung eines Dialogs beim Einkaufen auf A1-Niveau (S. 12)

Tabelle 7: Fehlerkorrektur (S. 13)

DRAMAGRAMMATIK STATT GRAMMATIKDRAMA
DRAMAGRAMMATISCHE INSZENIERUNGEN IM FREMDSPRACHEN-
UNTERRICHT

Neli Miteva

Sergey Cankov

Konstantin-Preslavski-Universität Schumen

<https://doi.org/10.46687/WZBD8017>

***Abstract:** This article introduces the concept of drama grammar, rooted in drama pedagogy, which fosters holistic, action-oriented learning in foreign language classrooms. By embedding grammar instruction in simulated, real-life scenarios, drama grammar transforms abstract content into engaging, motivating experiences. After outlining the theoretical background, the article presents applicable staging techniques and a structured teaching model with defined phases. A classroom example on the positioning of accusative and dative objects illustrates the approach. The article concludes by highlighting its pedagogical benefits, particularly regarding learner motivation, communicative competence, and long-term grammar retention.*

***Key words:** Drama grammar, drama pedagogy, grammar teaching, foreign language education, action-oriented learning, communicative competence.*

Bekanntlich fällt die deutsche Grammatik vielen Lernern schwierig und viele reagieren mit Abneigung und Angst, wenn Grammatik im Unterricht behandelt wird. Dieser Tatsache entgegenzuwirken, versuchen viele Grammatiklernspiele, die in neueren Lehrwerken integriert werden. Das vorrangige Ziel dieser Spiele ist, durch das spielerische Anwenden der erlernten grammatischen Phänomene in realitätsnahen Situationen den Grammatikunterricht motivierender, ansprechender und weniger abstrakt zu gestalten.

Eine andere Möglichkeit, die Grammatikarbeit im Unterricht kreativ und kommunikativ zu gestalten, bietet die Dramagrammatik¹. Als ein dramapädagogischer² Ansatz ermöglicht die Dramagrammatik die funktionale Erfahrbarkeit der grammatischen Strukturen, die in simulierten kommunikativen Handlungssituationen durch Rollenspiele und andere Theater Techniken angewendet, erlebt und reflektiert werden (vgl. Bryant 2020: 277). Die Dramagrammatik erhöht die Motivation der Lernenden, auch komplexe grammatische Strukturen beim Sprechen anzuwenden und baut somit Reißmann zufolge eine Brücke „zwischen dem Verstehen von grammatischen Strukturen und der Anwendung dieser in der freien, spontanen mündlichen Kommunikation“ (Reißmann 2021: 209).

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Konzept der Dramagrammatik als eine andere Möglichkeit des handlungsbezogenen, ganzheitlichen Lernens im Fremdsprachenunterricht vorzustellen. Durch simulierte, realitätsnahe Handlungssituationen, die im Mittelpunkt der Dramagrammatik stehen, wird die trockene und abstrakte traditionelle Grammatikvermittlung erfahrbar, motivierend und lebendig gestaltet. Nach einem Überblick über den theoretischen Hintergrund des Ansatzes werden dramapädagogische Inszenierungsformen und -techniken vorgestellt, die im Unterricht eingesetzt werden können. Das systematische Vorgehen im dramagrammatischen Unterricht wird durch einzelne Phasen ermöglicht, die die kreative Herangehensweise an die Grammatik strukturieren. Diese werden auch kurz erläutert. Das Konzept wird durch ein Beispiel zur Vermittlung der Position von Akkusativ- und Dativobjekten illustriert. Abschließend werden die didaktischen Potenziale des vorgestellten Ansatzes zusammengefasst, insbesondere mit Blick auf Motivation, Sprachhandlungsfähigkeit und nachhaltiges Grammatiklernen.

Der Begriff „Dramapädagogik“ wurde auf der Grundlage des englischen Konzepts *Drama in Education*³ entwickelt und bezieht sich auf „die Theorie und Praxis

¹ In ihrem Ansatz zur Dramagrammatik unterscheidet Susanne Even (2002) zwischen Grammatikspielen und Drama-Aktivitäten. Grammatikspiele kennzeichnen sich durch feste Spielregeln und haben zum Ziel, grammatische Strukturen einzuführen, zu wiederholen oder zu festigen. Drama-Aktivitäten weisen auch einen spielerischen Charakter auf, haben aber keine festen Spielregeln. Durch die angewendeten Theater Techniken zur Auseinandersetzung mit einem Thema bieten sie den Lernenden einen größeren Spielraum als Grammatikspiele. Drama-Aktivitäten sind „in ihrem Verlauf unvorhersehbarer und bauen auf spontanen Sprechhandlungen auf, deren Richtung zwar vorgegeben ist, aber deren konkrete Realisierung in der jeweiligen Situation entsteht“ (Even 2002: 53).

² „Drama“ wird in diesem Ansatz nicht als literarische Gattung, sondern in der Bedeutung „tun, handeln“ (als Ableitung aus dem griechischen Wort δράω („dran“) verstanden. Damit wird der Aspekt der Handlungsorientierung im Unterricht besonders hervorgehoben (vgl. Surkamp 2025: 86).

³ In Großbritannien hat das Konzept *Drama in Education* seit Mitte des 20. Jahrhunderts als fächerübergreifendes Lehrprinzip seinen festen Platz im Unterricht (vgl. Bryant 2020: 279). Dabei handelt es sich um einen handlungsorientierten, ganzheitlichen Lernansatz, der pädagogische und soziale Ziele mithilfe von Theatermethoden zu erreichen versucht. Im Mittelpunkt

eines ästhetisch-ganzheitlich orientierten FUs [...], in dem die dramatische Kunst (insbesondere als Theaterkunst, aber durchaus im Zusammenspiel mit anderen Kunstformen wie z. B. Film, Performance Art, Storytelling, Oper) zur Inspirationsquelle und zur Orientierung für das pädagogische Handeln wird“ (Surkamp 2025: 86).

Die Dramapädagogik setzt sich zum Ziel, die kommunikative Kompetenz der Lerner zu entwickeln und zu fördern. Im Mittelpunkt dieses pädagogischen Ansatzes steht, wie eingangs erwähnt, das handlungsbezogene ganzheitliche Lernen, das das pädagogische Postulat von Pestalozzi zum Lernen mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“ im Vordergrund der Lehr- und Lernprozesse setzt (vgl. Schewe 1993: 8). Dabei ist nicht „die Aufführung eines Theaterstücks“, sondern „der Lernprozess in all seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch, emotional und kognitiv“ von Bedeutung (Tselikas 1999: 21, zit. nach Bryant 2020: 278).

Der dramapädagogisch orientierte Fremdsprachenunterricht wird als methodische Konkretisierung und Erweiterung des kommunikativen Ansatzes betrachtet (vgl. Ortner 1998: 141; Even 2003: 52, zit. nach Bryant 2020: 280). Im Vordergrund der Spracharbeit steht die Gestaltung fiktiver Kontexte, die intensive sprachliche Handlungen ermöglichen. Durch das spontane Sprachhandeln wird die kommunikative Kompetenz entwickelt und erweitert.

Das Konzept der Dramagrammatik, das Grammatikunterricht und Techniken aus der darstellenden Kunst kombiniert, baut, wie erwähnt, auf den Prinzipien der Dramapädagogik und des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts und versucht Grammatik mit performativen Techniken - konkretes Handeln in fiktiven Situationen, welche durch die Lernenden kollaborativ entwickelt und ausgestaltet werden - zusammenzuführen (vgl. Even 2011: 70; 2016: 7). Dadurch wird die kognitive Auseinandersetzung mit Grammatik im DaF-Unterricht ein wesentlicher Teil des Lernprozesses. Denn „erst durch eine ganzheitliche Herangehensweise an das fremdsprachliche Regelsystem, in der der lernende Mensch dazu befähigt wird, Sprachtheorie und Sprachpraxis sinnstiftend miteinander zu verbinden, kann eine Vertrautheit mit der Fremdsprache entstehen, die über den Unterrichtsraum hinausträgt“ (Even 2002: 6). Die Dramagrammatik zielt darauf ab, den Grammatikunterricht wirkungsvoller und effektiver zu gestalten und die Kluft zwischen theoretischem Regelwissen

dieses Ansatzes steht nicht das künstlerische Produkt, sondern „die prozessuale Annäherung an Haltungen gegenüber einem Thema im Unterschied zum ästhetischen Schaffen von Charakteren“ (Göhmman, Lars 2003). Durch Erfahrung, Kreativität, soziale Interaktion und Empathie wird das ganzheitliche Lernen gefördert. Dabei werden die Lernenden dazu angeregt, durch „Als-ob“-Situationen verschiedene Rollen einzunehmen und Perspektivenwechsel vorzunehmen, um dadurch Erfahrungen und Erkenntnisse für sich selbst zu gewinnen. Das Konzept hat nicht zum Ziel, Theateraufführungen vorzubereiten, sondern das handelnde Lernen zu fördern und somit auch die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung und die Fähigkeiten im Umgang mit sozialen Themen zu verbessern. Der Einsatz von Theater- und Darstellungstechniken zur Optimierung des Lernens hat vielfältige Vorteile: Drama kann SchülerInnen erreichen, die durch traditionelle Methoden nicht erreicht werden; es spricht Lernende an, die durch klassische Ansätze nicht motiviert werden; es schafft Verbindungen zwischen SchülerInnen und sich selbst sowie zu anderen; es verändert die traditionelle Lernumgebung und stellt auch Schüler*innen vor neue Herausforderungen, die im traditionellen Schulsystem bereits als erfolgreich gelten (vgl. Van de Water 2021: 2).

und praktischer Sprachkompetenz abzubauen (vgl. Surkamp 2025: 79). Als ein ganzheitliches Lehr- und Lernkonzept bietet die Dramagrammatik unterschiedliche Zugänge zur fremdsprachlichen Grammatik an, berücksichtigt unterschiedliche Lernerotypen, -fähigkeiten und -fertigkeiten und lässt sich als eine vielversprechende Innovation innerhalb der Fremdsprachendidaktik positionieren (vgl. Even 2002: 6).

Even betrachtet die Dramagrammatik nicht als eine neue Methode, „die Erfolg verspricht, wo andere gescheitert sind“, sondern als ein „Ansatz, der neue Wege zu einer Herangehensweise jenseits von ‚Methode‘ aufzeigt“ (ebd.):

Dabei ist es wichtig, von der Vorstellung von absolut ‚richtig‘ und ‚falsch‘ Abschied zu nehmen, sondern vielmehr zu fragen, wie und mit welchen Mitteln kommunikative Absichten am besten realisiert werden können. Das bedeutet eine generelle pädagogische Umorientierung, die auf Schnittstellen zwischen Fremdsprache und Lerneridentitäten abzielt. Erst wenn Studierende die Grammatik als Freundin begreifen, die ihnen hilft, eigene Intentionen und damit sich selbst auszudrücken, wird die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Strukturen bedeutsam und geht über Prüfungen und Notengebung hinaus (Even 2016: 7).

Durch die gezielte und bewusste Auseinandersetzung mit den grammatischen Strukturen in szenischen Handlungssituationen wird „die spracherwerbsfördernde Funktion von Interaktion und Bedeutungsaushandlung“ aufgegriffen. Gleichzeitig betont die Dramagrammatik den hohen Stellenwert expliziten grammatischen Wissens für den Fremdspracherwerb“ (Even 2003: 294, zit. nach Bryant 2020: 281).

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht lassen sich unterschiedliche Inszenierungsformen einsetzen. Eine wesentliche Rolle spielt dabei der Grad der Lenkung seitens der Lehrkraft (vgl. Even 2002: 185). Dementsprechend unterscheidet man zwischen geschlossenen und offenen Inszenierungsformen, welche je nach dem Grad der Lenkung von stark gelenkt über anteilig gelenkt bis (weitgehend) un gelenkt ausdifferenziert werden können:

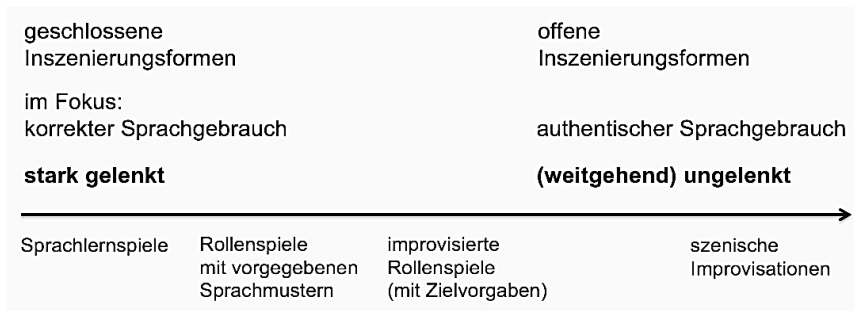


Abb. 1: Inszenierungsformen im dramagrammatischen Fremdsprachenunterricht (nach Bryant 2020: 282)

Zum Üben und Festigen von sprachlichen Strukturen und Äußerungen eignen sich stark gelenkte, geschlossene Inszenierungsformen wie z.B. unterschiedliche Sprachlernspiele:

Beispielsweise könnte man in einen Rotationskreis eine sprachliche Struktur hineingeben und mit unterschiedlichen Gefühlen (traurig, wütend, müde, vergnügt) wiederholen lassen (Gefühlsreplay). Sprachspiele mit wiederkehrenden und leicht zu modifizierenden Konstruktionen eignen sich gut, um gezielt typische Lernschwierigkeiten anzugehen und um im ungesteuerten Zweitspracherwerb fossilisierte Sprachmuster zu überwinden (Bryant/Rummel 2015: 12, zit. nach Bryant 2020: 282)⁴.

Mit Zunahme der Eigenverantwortung der Lernenden lassen sich anspruchsvollere Inszenierungsformen einsetzen wie z.B. kleine Dialoge, bei denen vorgegebene Strukturen verwendet werden. Die Interaktionspartner können aus mehreren sprachlichen Alternativen diejenigen auswählen, die sie in ihr Rollenspiel einsetzen wollen. (ebd.).

Improvisierte Rollenspiele und Szenarios gehören laut Even zu den teilweise gelenkten Inszenierungsformen. Dabei handelt es sich um Handlungssituationen mit offenem Verlauf und Ende, bei denen das Erreichen eines kommunikativen Ziels im Mittelpunkt der Handlung steht. Zum Erreichen des kommunikativen Ziels müssen die Lernenden „intensiver aufeinander eingehen, d.h. kulturelle und soziale Einstellungen ihres Gegenübers wahrnehmen, Handlungsmuster interpretieren, Interessenskonflikte aushalten, Bedeutungsambiguitäten auflösen und eigene Entscheidungen treffen“ (Even 2002: 186).

Ähnlich wie bei Szenarien und improvisierten Rollenspielen liegt bei den gestalteten szenischen Improvisationen ein Interessenkonflikt zugrunde, der ausgehandelt werden sollte. Darüber hinaus verlangen die szenischen Improvisationen „ein stärkeres Involviertsein der Teilnehmer“ (Even 2002: 187). Diese Improvisierungsform erstreckt sich über einen längeren Zeitraum und verlangt von den Teilnehmern eine stärkere Identifikation mit den fiktiven Rollen. Dabei sollten sich die Teilnehmer auch kognitiv und emotional mit der ausgedachten Situation auseinandersetzen und je nach dem sozialen Kontext dieser fiktiven Situation zielgerichtet handeln. Als eine komplexe, unmittelbare und flexible Inszenierungsform zeichnen sich gestaltete szenische Improvisationen durch „ein episodisches Vorgehen, das Perspektivwechsel, Zeitschübe und unterschiedliche Handlungsebenen“ aus, welche einer „Reise ins Ungewisse, auf der den Reisenden vielfältige strategische und organisatorische Kompetenzen abverlangt werden“ ähnelt (Even 2002: 188). Das abschließende Reflexionsgespräch ermöglicht die Auswertung der unterschiedlichen Erlebnisse, Erfahrungen, Interpretationen und Verstehensprozesse (ebd.).

Die stark gelenkten, geschlossenen Inszenierungsformen sind für den Anfängerunterricht besonders gut geeignet, lassen sich aber auch im Fortgeschrittenenunterricht erfolgreich einsetzen, wenn z.B. komplexe grammatische Strukturen spielerisch gefestigt und durch die häufige Anwendung auch kognitiv verankert werden sollten. Während bei diesen Inszenierungsformen vorrangig die sprachliche

⁴ Das von Susanne Even 2002 auf der Grundlage des Modells von Manfred Schewe (1993) entwickelte dramagrammatische Modell richtet sich an DaF-Studierende. Darauf aufbauend bietet Doreen Brayant 2012 eine modifizierte Form des dramagrammatischen Modells von Even. Ihr Modell ist für Schüler mit DaZ und/oder Sprachförderbedarf konzipiert worden. Das modifizierte dramagrammatische Modell wird inzwischen auch für das kombinierte Sprach- und Fachlernen eingesetzt (vgl. Even 2002, Brayant 2012).

Korrektheit im Vordergrund steht, liegt der Fokus bei den offenen, un gelenkten Formen auf den authentischen Sprachgebrauch und die Entwicklung kommunikativer Flüssigkeit (vgl. Bryant 2020: 282).

Die oben erwähnten Inszenierungsformen können durch unterschiedliche Inszenierungstechniken gestaltet werden (vgl. Even 2002: 189ff.; Bryant 2020: 282f., 296; Bryant 2023: 25ff.)⁵.

Die Technik *Spalier* kann besonders gut angewendet werden, um eine Entscheidungsfindung bei inneren Konflikten zu veranschaulichen. Die Gruppenmitglieder stehen in zwei gegenübergestellten Reihen, sodass eine Gasse gebildet wird. In der einen Reihe stehen die Personen, die die Pro-Argumente repräsentieren, in der anderen Reihe – die der Kontra-Argumente. Die Person, die eine Entscheidung treffen sollte, geht langsam durch die entstandene Gasse hindurch und wird dabei abwechselnd mit Pro- und Kontra-Argumenten konfrontiert. Bei dieser Technik werden nicht nur die widersprüchlichen Gefühle bei der Entscheidungsfindung sichtbar, mit denen die Person zu kämpfen hat, sondern es werden auch neue Gesichtspunkte seitens der Gruppenmitglieder gezeigt, die zur Entscheidungsfindung beitragen (vgl. Even 2002: 191; Bryant 2023: 29f.).

Die *Spalier*-Technik kann durch das *Doppeln* ergänzt werden. Während bei der Technik *Spalier* die äußeren Einflüsse auf eine Entscheidung symbolisiert werden, werden bei der Technik des *Doppelns* die innere Unentschlossenheit und die unterschiedlichen inneren Stimmen einer Person, die auf eine Entscheidung wirken, veranschaulicht (Bryant 2023: 29).

Die Technik des *Doppelns* bietet sich gut an, wenn die inneren Gedanken und Gefühle, die inneren Spannungen oder Widersprüche einer Person aufgezeigt werden sollen. Diese innere Zerrissenheit wird von zwei Personen dargestellt. Die eine Person bleibt stumm, die andere Person (das sogenannte „Hilfs-Ich“, vgl. Bryant 2020: 296) versprachlicht die möglichen Gedanken der stummen Person. Das Hilfs-Ich bewegt sich dabei synchron hinter der stummen Person und imitiert deren Körperhaltung. Das Doppel- bzw. Hilfs-Ich achtet auf die Reaktionen des Protagonisten:

Durch das Auflegen der Hand auf die Schulter des Protagonisten signalisiert das Hilfs-Ich seine Sprechabsicht. Spürt das Hilfs-Ich zum Beispiel durch ein zustimmendes Kopfnicken des Protagonisten dessen Bereitschaft, den Gedanken aufzunehmen, kann das Hilfs-Ich diesen Gedanken lauter und eindringlicher wiederholen. Spürt das Hilfs-Ich hingegen eine Ablehnung, wird der Gedanke in der Wiederholung leiser und zurückhaltender bis er einschließlich verstummt. (Bryant 2023: 31).

Beide Inszenierungstechniken eignen sich laut Bryant (2023: 29) zur Einführung und zum Üben von meinungsäußernden, begründenden, konditionalen, abwägenden und konzessiven Strukturen sowohl auf dem Basisniveau (A1-A2) als auch auf dem Aufbauniveau (ab B1). In der folgenden Tabelle werden Kompetenzen mit Sprachbeispielen aufgeführt, zur deren Förderung beide Techniken gezielt angewendet werden können:

⁵ Aus Platzgründen werden im vorliegenden Beitrag nur einige Inszenierungstechniken erläutert.

	Kompetenzen	Sprachbeispiele
Basisniveau	Meinung äußern	Komplementsätze mit <i>dass</i> : <i>Ich finde / glaube / meine / denke, dass ...</i>
	Meinung begründen	Kausalsätze: <i>..., weil / denn ...</i>
	Bedingung + Konsequenz versprechen	Konditionalgefüge (eingeleitet mit <i>wenn</i>): <i>Wenn ... , dann ...</i>
	Argumente gewichten	<i>Besonders wichtig ist ... / Noch wichtiger ist ...</i> <i>Am wichtigsten ist ...</i>
	Argumente abwägen und Gegensätze zum Ausdruck bringen	<i>Einerseits ... / andererseits ...</i> <i>Auf der anderen Seite ...</i> <i>Im Gegensatz / im Kontrast dazu ...</i> <i>dagegen / hingegen</i>
Aufbauiveau	Konzeptive (einräumende) Ausdrucksformen nutzen	<i>trotzdem / dennoch</i> (Adverbien) <i>obwohl</i> (Subjunktion); <i>trotz</i> (Präposition)
	Potenzialität / Eventualität zum Ausdruck bringen	Konditionalgefüge (eingeleitet / uneingeleitet) mit Konjunktivform <i>würd-</i> + Infinitiv: <i>Wenn du ... würdest, dann ... / Würdest du ..., dann ...</i>

Tab. 1: Für die Inszenierungstechniken *Spalier* und *Doppeln* geeignete Kompetenzen mit Sprachbeispielen (nach Bryant 2023: 30)

Die Inszenierungstechnik *Heißer Stuhl* (*Hot Seating*) stammt ursprünglich aus dem Theater und wird hauptsächlich bei der Ausarbeitung der Charaktereigenschaften und Handlungsmotiven von einer Figur angewendet. Dabei setzt sich eine Person – in einer bestimmten Rolle – auf einen Stuhl in der Mitte eines Sitzkreises. Diese Person wird von den anderen mit Fragen konfrontiert, die sie ganz spontan und aus der Perspektive der fiktiven Figur beantworten soll. Die Technik kann im Sprachunterricht zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz, zum Üben und Festigen von Fragen, insbesondere Entscheidungsfragen und W-Fragen (wie z. B. wo, wann, was, wie, warum) oder zur Auseinandersetzung mit literarischen oder fiktiven Figuren gezielt eingesetzt werden. Eine mögliche Aufgabe der Lernenden könnte zum Beispiel sein, durch gezielte Fragen herauszufinden, welche Figur die Person auf dem „heißen Stuhl“ darstellt – z. B. eine bekannte Figur aus einem Märchen oder einer Geschichte. Bei dieser Technik werden die Lernenden außerdem zur kritischen Reflexion über das Verhalten der jeweiligen Figur angeregt. Dadurch wird auch das Einfühlungsvermögen der Lernenden gefördert. Auch Lernende mit geringen Deutschkenntnissen können von dieser Technik profitieren, wenn die Lehrkraft selbst in eine Rolle „schlüpft“ und auf dem „heißen Stuhl“ sitzt. In diesem Fall sollten die Fragen vorher gemeinsam im Unterricht vorbereitet und eventuell auch schriftlich festgehalten werden, damit die Lernenden in der Lage sind, die Fragen richtig zu formulieren, da die Lehrkraft in ihrer Rolle kein direktes sprachliches Feedback geben kann (vgl. Bryant 2023: 28).

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht findet die Inszenierungstechnik *Standbild* häufig Anwendung. Bei einem Standbild handelt es sich um einen

„eingefrorenen Augenblick“ in Raum und Zeit – ähnlich wie auf einem Foto oder einem angehaltenen Moment in einem Film. Im Mittelpunkt stehen die nonverbale Kommunikation und der eigene Körper als Ausdrucksmittel. Somit wird die Körpersprache – und die daraus entstehende Sprache – zum zentralen Element des Unterrichts. Die Teilnehmenden gehen in die Mitte des Raumes und nehmen eine bestimmte Körperhaltung ein, die „beispielsweise einen Themenimpuls reflektiert (z.B. 'Einsamkeit') oder eine Situation aus der dramatischen Handlung plastisch veranschaulicht (z.B. wird eine Person von zwei anderen an den Armen in unterschiedliche Richtungen gezogen) (Even 2002: 192f.). Dabei geht es nicht nur um die bildhafte Darstellung des Geschehens, sondern auch um die tiefere Bedeutung der abgebildeten Szene (ebd.).

Standbilder lassen sich auf alle Sprachniveaus einsetzen und sind gut geeignet für Lernende, die noch wenig oder keine Erfahrungen mit dramapädagogischen Ansätzen haben, da während der bildhaften Darstellung keine Sprache eingesetzt werden muss. In einem nächsten Schritt können die Standbilder durch die Technik des Doppels (s. oben) versprachlicht werden oder die Beobachtenden könnten die Standbilder kommentieren (Even 2002: 193).

Nach und nach können die Standbilder in szenische Improvisationen erweitert werden. Am Anfang werden Standbildsequenzen entwickelt, die die zentralen Momente eines Geschehens darstellen. Anschließend werden diese Sequenzen chronologisch, im Idealfall mit natürlichen, fließenden Übergängen, präsentiert. Einzelne Gruppenmitglieder könnten kurze Übergangstexte formulieren oder die Beobachtenden könnten Erzählungen zu den Standbildern verfassen. Durch die allmähliche Bewegung von einem Standbild zum nächsten werden die Hemmungen der Lernenden gegenüber der schauspielerischen Darstellung abgebaut. Dadurch wird auch der Übergang vom stummen Standbild zum sprachlichen Handeln innerhalb einer Rolle erleichtert. Langsam entwickelt sich dann eine kleine dramatische Inszenierung (ebd.).

Die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Inszenierungstechniken eignen sich sehr gut für die Sprachförderung und Sprachbildung. Sie sind auch für heterogene Lerngruppen gut geeignet und ermöglichen durch ihre spezifischen Merkmale und die klaren Anweisungen zur Durchführung auch Lernenden mit geringen Sprachkenntnissen eine strukturierte performative Orientierung und die Einbindung in das Unterrichtsgeschehen. Somit wird auch der darstellerische Druck, der für die freie Improvisation typisch ist, reduziert. Obwohl sich die unterschiedlichen Inszenierungstechniken durch klare Vorgaben charakterisieren, bieten sie den Lernenden auch genügend kreativen Spielraum in Bezug auf den Einsatz von Stimme, Mimik, Gestik sowie von emotionaler und körperlicher Beteiligung. Die kreativen, individuellen Darstellungen, die innerhalb der Gruppe entstehen, erhöhen wesentlich die Motivation der Lernenden. Durch die gemeinsame Arbeit in Kleingruppen, deren Ergebnisse anschließend vor der Großgruppe präsentiert werden, werden authentische Kommunikationssituationen geschaffen. Die Verankerung der Zielstrukturen in vielfältigen, körperlich und ästhetisch erlebbaren Wiederholungen fördert zudem das tiefere Verständnis und das nachhaltigere Lernen. Die Erfahrung, auch mit geringen Deutschkenntnissen an einer performativen Darstellung erfolgreich teilnehmen zu können, so-

wie die Freude an ausdrucksstarken Präsentationsformen, wirken sich positiv auf die Lernbereitschaft und das generelle Lernverhalten aus (vgl. Bryant 2023: 24f.).

Der dramagrammatische Unterricht weist einen typischen Verlauf und besteht aus sechs Phasen.

In der *Sensibilisierungsphase* werden die Lernenden an die zu behandelnden grammatischen Strukturen bzw. Sachverhalte herangeführt. Zum Zwecke der Sensibilisierung suchen sie zuerst nach einem persönlichen Anhaltspunkt, zu dem sie sich gerne ausdrücken wollen bzw. sollen (vgl. Even 2002: 204).

Während der *Kontextualisierungsphase* wird der zuvor gesetzte Impuls aufgenommen und in einen größeren inhaltlichen Rahmen gestellt. Dabei wird mithilfe einer kurzen dramatischen Improvisation die Verwendung der grammatischen Struktur in einem Kontext dargestellt (ebd.).

Das bewusste Nachdenken über die zuvor aufgegriffenen grammatischen Phänomene wird weiterhin in der *Einordnungsphase* aufgegriffen. Durch ein Gespräch z.B. über die Formen und Funktionen der behandelten Grammatikerscheinung setzen sich die Lerner bewusst damit auseinander. Nach dieser „kollaborativen Regelfindung und Systemerarbeitung“ fasst der/die Lehrende die Ergebnisse zusammen und macht deren Zusammenhänge sichtbar, die Strukturierungsarbeit wird aber maßgeblich von den Teilnehmenden geleistet (Even 2002: 205).

Die Aktivitäten, die die Lernenden während der *Intensivierungsphase* vornehmen, schließen sich an Aktivitäten in der *Kontextualisierungsphase*:

In der Intensivierungsphase wird der dramatische Faden wieder aufgenommen. Die Lernenden, die inzwischen die Möglichkeit gehabt haben, unvertrautes oder bisher undurchschautes Material konzeptuell einzuordnen, kehren zum dramatischen Schaffensprozess zurück. Die nun folgenden Aktivitäten schließen sich thematisch an die Kontextualisierungsphase an, sodass ein inhaltlicher Zusammenhang gegeben ist und sprachliches Wissen, zusammen mit persönlichen Bildern und Vorstellungen, weiter vertieft werden kann (Even 2002: 205).

In den nachfolgenden *Präsentations-* und *Reflexionsphasen*, die die dramagrammatische Unterrichtssequenz abschließen, wird die vorbereitete dramagrammatische Aktivität präsentiert⁶ und die Lernenden reflektieren über den Verlauf des „Dramas“. Im Rahmen der Reflexionsphase können auch methodische und sprachliche Probleme, auf die die Lernenden während der Dramatisierung des grammatischen Phänomens gestoßen sind, thematisiert werden (ebd.).

Zur Veranschaulichung der oben beschriebenen dramagrammatischen Unterrichtsphasen soll folgendes Beispiel von Susanne Even dienen (vgl. Even 2016: 13ff.).

Die Position von Akkusativ- und Dativobjekten in deutschen Sätzen verwirrt viele Lernende, obwohl es zu den Regeln der Abfolge der Objekte im Satz keine Ausnahmen gibt. Diese Abfolge hängt von der Kombination von Nomen und Pronomen (vgl. Even 2016: 13):

⁶ Even räumt ein, dass nicht jede dramagrammatische Aktivität mit einer Präsentation abschließen soll. Dabei könnten auch andere Aufgaben ausgeführt werden (Even 2002: 205 f.).

- Der Hund stiehlt der Katze die Maus. Dativ – Akkusativ
- Der Hund stiehlt ihr die Maus. Dativ – Akkusativ
- Der Hund stiehlt sie der Katze. Akkusativ – Dativ
- Der Hund stiehlt sie ihr. Akkusativ – Dativ

Es lassen sich folgende Regeln formulieren (ebd.):

- Bei zwei Nomen kommt das Dativobjekt zuerst.
- Bei zwei Pronomen kommt das Akkusativobjekt zuerst.
- Bei einem Nomen und einem Pronomen kommt das Pronomen zuerst, unabhängig vom Kasus.

Da die Unterscheidung von Dativ und Akkusativ den meisten DaF-Lernenden schwerfällt und die zusätzlichen Regeln zur Position der Objekte oft zur Überforderung führen, schlägt Even am Anfang des Unterrichtsmoduls (B1-Niveau) einfache Handlungsanweisungen zur Vorstellung und praktischen Einübung der Objektpositionen vor, um in einem nächsten Schritt an die theoretische und nachfolgend die praktische Auseinandersetzung mit den erworbenen Grammatikkenntnissen in Form einer Inszenierung anzuknüpfen.

Für die einzelnen Phasen schlägt Even folgende dramagrammatische Aktivitäten vor:

Sensibilisierung: In der Mitte eines Sitzkreises liegen unterschiedliche Objekte, z.B. unterschiedliche Gegenstände aus dem Klassenzimmer oder Stofftiere bzw. Bilder von Tieren. Bei der Auswahl der Objekte ist wichtig, dass diese alle Genera repräsentieren. Die Lernenden werden vom Lehrer aufgefordert, nacheinander bestimmte Handlungen auszuführen, um in einem nächsten Schritt sich gegenseitig Handlungsanweisungen zu geben (vgl. Even 2016: 13):

- Alexandra, gib Thomas den Panda.
 - Stefan, gib Lara die Giraffe.
 - Markus, gib Christine das Stinktier.

 - Hier ist der Bär. Peter, gib ihn Julia.
 - Hier ist die Maus. Bettina, gib sie Andreas.
 - Hier ist das Kamel. Anna, gib es Thorsten.

 - Hier sitzt Claudia. Frank, gib ihr den Tiger.
 - Hier sitzt Johannes. Andrea, gib ihm die Giraffe.
 - Hier sitzen Ina und Kim. Linda, gib ihnen das Rhinoceros.
 -
- (Jetzt wird auf Personen und Objekte gezeigt.)
- Gib ihn ihr.
 - Gib sie ihnen.
 - Gib es ihm. (usw.)

In der *Einordnungsphase* sollen die Lernenden selbst bestimmen, in welcher Reihenfolge die Objekte im Satz vorkommen und wovon diese Reihenfolge abhängig ist. Sie sollten auch die Regeln dazu formulieren. Zur Unterstützung der Regelfindung

empfiehlt Even die Bereitstellung von Grammatiken und Modellsätzen. Die Resultate der Gruppenarbeit werden im Plenum diskutiert und schriftlich festgehalten (vgl. Even 2016: 14).

Die Phase der *Intensivierung* beinhaltet den Entwurf der dramatischen Szenarien zu den schon erarbeiteten Grammatikphänomenen. In Gruppen zu dritt oder zu viert sollten sich die Lernenden kurze Szenen ausdenken, in denen die Wortstellungsregeln von Dativ- und Akkusativobjekten praktisch umgesetzt werden sollten. Die Szene sollte schriftlich entworfen und mündlich erprobt werden.

Denjenigen Gruppen, denen keine Ideen einfallen, könnten folgenden Szenarien als Inspiration angeboten werden (nach Even 2016: 14):

- Wer schenkt wem was?

Mutter, Vater, Tante und Onkel haben Geburtstagsgeschenke für die Zwillinge Tom und Tina gekauft. Jetzt diskutieren sie darüber, wer wem was schenkt. Es gibt acht Geschenke; jeder Erwachsener schenkt jedem Zwilling etwas bzw. manchmal werden auch Dinge an beide Zwillinge zusammen verschenkt.

- Wer zeigt wem was?

Die coolen Cousins Annie und Andy aus New York kommen zu Besuch nach Berlin! Die Geschwister diskutieren, was sie ihnen zeigen wollen und planen, wer wem was zeigt.

- Wer hat wem was gestohlen?

Einige Einbrecher sitzen abends beim Bier zusammen und haben alles, was sie an dem Tag gestohlen haben, auf den Tisch gelegt und durcheinander geworfen. Niemand von ihnen ist noch nüchtern und kann sich mehr genau an alles erinnern. Jetzt streiten sie sich darüber, wer wem was gestohlen hat.

In der *Präsentations- und Reflexionsphase*, wo die Endprodukte vorgestellt und diskutiert werden, werden die in den vorher durchlaufenen Phasen erarbeiteten Szenen vorgespielt. Dabei empfiehlt sich, die präsentierten Szenen zu filmen. Als Hausaufgabe sollten die schriftlichen Manuskripte überarbeitet und in der nächsten Stunde an alle ausgeteilt werden. Nach einer gemeinsamen Fehlerkorrektur der Manuskripte geben die Lernenden ein Feedback darüber, was für sie leichter und was schwieriger war (vgl. Even 2016: 15).

Wie aus dem oben beschriebenen Unterrichtsbeispiel ersichtlich ist, wird Grammatik im dramagrammatischen Sprachunterricht nicht isoliert und abstrakt gelernt, sondern durch den Kontext körperlich, emotional und sozial eingebettet erlebt. Die Kombination von grammatischen Übungen und kommunikativer Arbeit gibt den Lernenden die Möglichkeit, die Sprache in realitätsnahen Situationen anzuwenden und zu erleben. Dadurch wird das kontextualisierte Lernen gefördert und die Lernenden lernen, die grammatischen Strukturen als Mittel zum Ziel, als Werkzeuge zur Interaktion zu gebrauchen. Ein weiterer Vorteil der Dramagrammatik ist die Förderung des ganzheitlichen Lernens, welches durch den Einbezug von Erfahrungen, Emotionen, Kreativität und nonverbaler Kommunikation unterstützt wird. Die im

dramagrammatisch orientierten Fremdsprachenunterricht angewendeten Techniken fördern den spontanen und kreativen Umgang mit der Sprache, was zur Steigerung der Motivation und des Engagements führt. Besonders Lernende, die Angst vor Fehlern haben oder solche mit geringeren Sprachkenntnissen können davon viel profitieren. Der soziale Handlungsrahmen, der durch Rollenspiele und Improvisationen geschaffen wird und in dem die Sprache eingebettet wird, stärkt und erweitert die kommunikative Kompetenz und den spontanen Sprachgebrauch. Die Anwendung der Grammatikstrukturen in spontanen und kreativen Sprachsituationen fördert nicht zuletzt das implizite Grammatiklernen. Dadurch wird der Grammatikunterricht weniger abstrakt und ansprechender und die Lernenden brauchen nicht mehr explizit Grammatikregeln zu pauken.

Trotz des hohen zeitlichen Planungsaufwandes dramagrammatischer Unterrichtseinheiten und der erforderlichen methodisch-didaktischen Kompetenzen im Umgang mit Inszenierungstechniken bzw. Erfahrungen in der Dramapädagogik, zählt die Dramagrammatik zu den lernfördernden, kommunikativen und handlungsorientierten Unterrichtsformen, die den Unterricht abwechslungsreich, motivierend, interaktiv und ansprechender machen. Die spielerische und nachhaltige Grammatikvermittlung, die der Dramagrammatik zugrunde liegt, fördert das Sprachverständnis und die kommunikativen Fähigkeiten von Anfängern bis zu Fortgeschrittenen. Die praktische Anwendung der Grammatikphänomene in kommunikativen Kontexten steigert das Interesse und die Freude am Sprachenlernen, sodass im Grammatikunterricht kein Drama entsteht, sondern ein motivierender Zugang zur Grammatik ermöglicht wird.

Literaturverzeichnis

- Bryant 2012:** Bryant, D. DaZ und Theater: Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. In: Scenario. Zeitschrift für performatives Lehren, Lernen, Forschen. Volume VI, Issue 1, S. 27-55, 2012. DOI: <<https://doi.org/10.33178/scenario.6.1>> (Zugriff: 18.08.2025).
- Bryant 2020:** Bryant, D. Formfokussierend inszenieren: Dramagrammatisch zu konzessiven Konnektoren. In: Gryszko, A. et. al. (Hrsg): Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 101 (Tagungsband der 44. Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Berlin). Universitätsverlag Göttingen, S. 277 – 300, 2020.
- Bryant 2023:** Bryant, D. Inszenierungstechniken als Medium sprachdidaktischer Formfokussierung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachbildung im Fach. In: Scenario. Zeitschrift für performatives Lehren, Lernen, Forschen. Volume 17, Issue 2, S. 17 – 43, 2023. DOI: <<https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.2>> (Zugriff: 18.08.2025).

- Even 2002:** Even, S. Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. PhD Thesis. University College Cork, 2002.
- Even 2003:** Even, S. Even, Susanne (2003), Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2003.
- Even 2011:** Even, S. Studiosus cognens und studiosus ludens – Grammatik inszenieren. In: Küppers, A. et. al. (Hrsg.): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven. Braunschweig: Schöningh, S. 68 – 79, 2011.
- Even 2016:** Even, Susanne (2016): Mit Gerüchten durch die Wüste. Dramagrammatik in Theorie und Praxis. In: Betz, A.; Schuttkowski, C.; Stark, L.; Willms A.-K. (Hrsg.): Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Hohengehren: Schneider, S. 7 – 22, 2016.
- Göhmman 2003:** Göhmman, L. Drama in Education. In: Koch, Gerd/ Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Schibri Verlag, 2003. <<https://archivdatp.de/worterbuch-drama-in-education/>> (Zugriff: 18.08.2025).
- Reißmann 2021:** Reißmann, J. Spielverderberin Grammatik? Mit Dramapädagogik grammatische Strukturen in das Sprachhandeln integrieren. In: Grammatik mit Pfiff: Ästhetisch – mehrsprachig – kreativ. ÖDaF-Mitteilungen 2/2021, Jg. 37, Paderborn: Brill, S. 150 – 159, 2021.
- Schewe 1993:** Schewe, M. Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1993. <<https://hdl.handle.net/10468/561>> (Zugriff: 10.07.2025).
- Suhrkamp 2025:** Suhrkamp, C. (Hg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, Berlin: Metzler, 2025.
- Van de Water 2021:** Van de Water, M. Drama in education: why drama is necessary. In: SHS Web Conferences, Volume 98, 2021. The Third Annual International Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020), 2021, S. 1 – 5. <<https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802009>>, (Zugriff: 16.08.2025).

DIE PROJEKTE UND DIE PROJEKTARBEIT IN DAF-LEHRWERKEN IN BULGARIEN

Aylya Iliyazova

Konstantin-Preslavski-Universität Schumen

<https://doi.org/10.46687/EFBN8347>

***Abstract:** This article examines projects in textbooks for learning German as a foreign language in Bulgaria, with a focus on project work in teaching. It can be viewed as part of the holistic concept of competence. The article attempts to show how effectively project work is developed through these concepts in the selected German language teaching systems, and to what extent project work responds to the dynamics of the learners' language needs. All this, in turn, requires changes in behavior and increasingly flexible behavioral skills on the part of the participants in the process.*

***Key words:** projects, project work, textbooks for learning German as a foreign language in Bulgaria, action-oriented learning.*

Das Ziel des vorliegenden Artikels ist es, das Wesen von den Projekten in einigen DaF-Lehrwerken¹ und die Effizienz der Projektarbeit darzulegen, die sich durch die konkreten Projektaufgaben erkennen lässt. Die ausgewählten Lehrwerke führen zum demselben Sprachniveau B1 und sind Produkte vom Hueber-Verlag und Ernst Klett Sprachen/ Клет България, an denen jahrelang in vielen bulgarischen Schulen ein großes Interesse gezeigt wurde. Als Forschungsmethode in der Abhandlung wird die quantitative Inhaltsanalyse durchgeführt.

Jedem Projekt liegt ein Ziel zugrunde: die gemeinsame an einer Problemlösung orientierte Arbeit. Die zielgerichteten Handlungen erfordern, dass sich die jeweilige (Fremd)Sprache in kommunikativer Form verwenden lässt. Dies verlangt einen wirklichkeitsnahen Rahmen und darin besteht auch der größte Gewinn für diejenigen, die die selbstgestellten Aufträge erfüllen: Die Einbettung der Fremdsprache in realistische Situationen. Dabei stellt man sich die Frage, inwieweit die Projektarbeit auf die Dynamik der sprachlichen Bedürfnisse der Lernenden reagiert, was ein verändertes Verhalten sowie flexible Verhaltensfähigkeiten benötigt.

¹ Menschen B1.1/B1.2, Ideen 3, Sicher B1+ Niveau, Apekte Junior B1 für Bulgarien, Exakt für Dich B1

Es sind zu Beginn einige Überlegungen vonnöten, die die Projektgedanken vertiefen und dabei den Blickwinkel auf die meistverwendeten Projektbegriffe richten. In den verschiedenen Untersuchungen werden folgende Begriffe als strittige Diskussionspunkte dargelegt: *Projektunterricht*, *projektorientierter Unterricht*, *projektähnlicher Unterricht*, *Projektlernen*, *Projektmethode*. In der vorliegenden Abhandlung wird angenommen, dass all diese Begriffe sich auf eine spezifische Unterrichtsform beziehen, während der Begriff *Projektarbeit* sich als eine Unterrichtsmethode ergibt. Der Bezugspunkt für die begriffliche Transparenz ist der Zweck des Lernens, dementsprechend sollte zunächst zwischen zwei Optionen unterschieden werden: Entweder sollte die Außenwelt in den Unterricht einbezogen werden oder aber man verlagert den Unterricht nach außen. Beim Projektunterricht müssen die Lernenden selbstständig oder in Gruppen arbeiten (Schwerdfeger 2001: 39; Bombach 2013: 3), sie gestalten die Form ihrer Tätigkeiten selbst – die lehrende Person tritt dann in den Hintergrund, gibt jedoch den Rahmen vor und sollte bei Bedarf Hilfe leisten. Bevor man ein Projekt anstößt, sollte man überlegen, ob die Lernenden in der Lage sind, so autonom zu arbeiten – manches Projekt ist daran gescheitert, dass sich die Lernenden damit völlig überfordert fühlten (Traub 2012: 101). Wenn die Lernenden hauptsächlich Frontalunterricht gewöhnt sind, dann führt man sie kleinschrittig an freies Arbeiten heran. Hilfreich sind kleine projektartige Aufgaben, bei denen die Lernenden zunehmend mehr Selbständigkeit entwickeln können (Herrmann, Siebold 2012: 639), z. B. die Bearbeitung verschiedener Informationstexte in Gruppen, Stationenlernen oder die Präsentation von Ergebnissen aus Gruppenarbeit. All das sind Elemente, die selbständiges Arbeiten erfordern, einüben und so die Projektarbeit vorentlasten.

Ursprünglich war der Begriff *Projekt* vorwiegend an den technischen Bereich gebunden, später ist jedoch die inhaltliche Bindung wegen des Einflusses reformpädagogischer Strömungen verloren gegangen. Karl Frey verwendet den Begriff *Projektmethode*: “Der Begriff meint den Weg, den Lehrende und Lernende gehen, wenn sie sich bilden wollen. Die Projektgruppe führt ein Projekt durch. Das ist das konkrete Lernunternehmen, das eine Gruppe aushandelt, plant, anpackt, durchhält oder auch abbricht” (Frey 2007: 15). Die Entwicklung der Projektmethode wurde auch durch die Philosophie des Pragmatismus in den USA beschleunigt, weil sich die Erziehungsphilosophie von Dewey und Kilpatrick als ein Kernelement der Projektmethode ergab (Dewey 2008 [1916]).

Die Systematik der Projektschritte wird durch die Phasen des Projektunterrichts transparent: Ablauf, methodische Realisierung, Durchführung, Beendigung und Auswertung (Gudjons 2008: 77). Annika Herrmann und Kathrin Siebold schlagen eine andere Phaseneinteilung vor:

1. **Projektinitiative:** Relevant ist eine offene Ausgangssituation, in der die Initiative idealerweise von den Lernenden selbst kommt.
2. **Einstieg in die Projektarbeit:** In der Gruppe werden zunächst gemeinsam Ideen zum entsprechenden Themengebiet gesammelt. Falls in dieser Phase zum gewählten Thema zu wenig aus der Gruppe kommt, könnte es durchaus sein, dass das Projekt nicht zustande kommt, denn ein Projekt steht und fällt mit dem Interesse der Lernenden.
3. **Durchführung:** Die Lernenden führen ihre Projekte nach dem Ablaufplan durch und bereiten anschließend eine Präsentation ihrer Ergebnisse vor.

4. Abschluss: Wichtig ist ein bewusster Abschluss, bei dem die Ergebnisse öffentlich gemacht werden. Hier kommt die Gruppe wieder zusammen und alle erfahren, was die anderen Kleingruppen erarbeitet haben (Herrmann, Siebold 2012: 641).

Die Projektarbeit lässt sich anhand von rechtlichen Grundlagen und Bestimmungen legitimieren, unter denen die der Europäischen Referenzrahmen wie auch die rechtlichen Verordnungen und Erlässe des bulgarischen Bildungsministeriums zu erwähnen sind. Laut dem Europäischen Referenzrahmen sollten die Benutzer des Referenzrahmens “bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, welche Aufgaben die Lernenden im Bildungsbereich bewältigen können sollen als Teilnehmende an gelenkten, zielgerichteten Interaktionen, **Projekten**, Simulationen, Rollenspielen usw.” (Europarat, 2001: 49). Im Referenzrahmen werden auch Optionen für Textproduktion angeboten, nämlich gesprochene und schriftliche Texte; zu der zweiten Option gehört die Projektarbeit (Europarat, 2001: 114).

Gemäß Lehrplan für die 11. und 12. Klasse an den profilierten Gymnasien², ist auf dem Sprachniveau B1.1 im 2. Kompetenzbereich Schreiben/ 2.1. Reproduktives Schreiben, das Bearbeiten von Projektaufgaben vorgesehen. Nach demselben Lehrplan ist im Modul Mündliche Kommunikation, im 2. Kompetenzbereich Sprechen/ 2.1. Monologische Rede, Projektarbeit bei der Präsentation der Ergebnisse der Aufgaben oder bei deren Zusammenfassung miteinbezogen.

Zu den relevantesten Projektgedanken gehört auch die Idee des handlungsorientierten Lernens (Gudjons 2008: 17). Während der Projektarbeit ist die Handlungsorientierung äußerst wichtig (Ceylan, Mollaoglu 2012: 28). Dass der Schwerpunkt auf handlungsorientiertem Lernen liegt, das zu echter Kommunikation führt (Sitte, Wohlschlägl, 2001: 359), wird besonders aus der *Projektreihe Landeskunde* in den Lehrwerken *Menschen B1.1* und *Menschen B1.2* ersichtlich.³

Tab. 1. Projekte aus dem Lehrwerk *Menschen B1.1*

Projektname	Erste Phase: Projektinitiative	Zweite Phase: Einstieg in die Projektarbeit	Dritte Phase: Durchführung	Vierte Phase: Abschluss
<i>Flexibles Wohnen auf Zeit – der neue Trend</i>	Die TN ⁴ einigen sich in Partnerarbeit oder in Kleingruppen auf einen Ort und	Die TN suchen nach passenden Fotos.	Nach der Recherche sollen die TN zu den verschiedenen Möglichkeiten schreiben, die	Daraus wird ein Plakat gestaltet, abschließend kann gemeinsam darüber gesprochen

² chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglefndmkaj/https://www.mon.bg/nfs/2018/12/profil-b1.1-ne.pdf, S.3 – 12.

³ Alle Tabellen in der vorliegenden Arbeit sind selbst erstellt, A.I.

⁴ Unter *TN* ist hier und an den weiteren Stellen im Text *Teilnehmerinnen und Teilnehmer* zu verstehen, A.I.

	einen Zeitraum, in dem sie in Österreich, der Schweiz oder Deutschland leben wollen.		sie gefunden haben.	werden, welche Möglichkeit die TN für sich persönlich als besonders interessant empfinden.
<i>Presselandschaft in Deutschland</i>	Man sollte die TN auf das Sprachmagazin <i>Deutsch Perfekt</i> und die Angebote der <i>Deutschen Welle</i> aufmerksam machen.	Eine Recherche auf der Seite der Deutschen Welle.	Es wird an den erwähnten deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften gearbeitet, denn sie bereiten aktuelle Themen speziell für Deutschlernende auf, z. B. mithilfe von Worterklärungen oder Übungen.	Man sollte ein aktuelles Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln in Form von einem Zeitungsartikel behandeln.
<i>Arbeitgeberaktivität</i>	Die TN sollen die Ausgangssituation selbst bestimmen, auf der sie dann bei ihren Überlegungen fußen werden.	Es werden die ersten Gruppen gebildet.	Eine Variante bezüglich der Präsentation, damit man möglichst viele TN zum Reden bringen kann: es werden neue Gruppen gebildet, in denen aus jeder der „alten“ Gruppen ein TN vertreten ist. Die neuen Gruppen gehen von Poster zu Poster und der TN, der jeweils daran mitgearbeitet hat, soll präsentieren. Wenn man eine Zeit vorgibt, z. B. fünf Minuten, wechseln alle Gruppen gleichzeitig das	Das Projekt führt zur Gestaltung eines Posters zu dem perfekten Arbeitgeber.

			Poster, sodass immer nur eine Gruppe vor einem Poster steht.	
<i>Glücksbringer</i>	Es verlangt eine Vorbereitung vonseiten der TN: sie sollen entweder ihre Glücksbringer mitbringen oder davon Fotos machen.	Man sollte hier nicht auf persönliche Glücksbringer eingehen.	Die TN berichten im Plenum oder in Kleingruppen, was in ihrem Land/Kulturkreis/ ihrer Tradition als Glücksbringer gilt. Es gibt im Projekt einige Aufgaben, die für Partnerarbeit sehr geeignet sind.	Eine Vintage-Glücksbringer Sammlung könnte im Abschluss entstehen oder auch eine umfangreiche Liste diverser Glücksbringer.

Im Rahmen der Projektreihe greift das jeweilige Projekt ein landeskundliches Thema auf und bietet einen zusätzlichen Lesetext, der Hintergrundinformationen und Anregungen für das Projekt anbietet.

Tab. 2. Projekte aus dem Lehrwerk *Menschen B1.2*

Projektname	Erste Phase: Projektinitiative	Zweite Phase: Einstieg in die Projektarbeit	Dritte Phase: Durchführung	Vierte Phase: Abschluss
<i>Die Volkshochschulen</i>	Die TN informieren sich im Internet über das Kursprogramm einer Volkshochschule in einer größeren Stadt in D-A-CH.	Das Konzept einer Volkshochschule in D-A-CH besprechen.	Die Teilnehmer berichten, in welchen Institutionen Erwachsene in ihrem Heimatland etwas lernen können. Sie sollen darauf antworten, ob es etwas Vergleichbares zu Volkshochschulen gibt.	Ähnlichkeiten und Unterschiede bezüglich der Lernwege der Erwachsenen in den zu vergleichenden Ländern auflisten.
<i>Politikerbiografien</i>	Das Projekt richtet sich zunächst an die Persönlichkeit des Kanzlers	Es wird ein Gespräch über die Persönlichkeit des Kanzlers Willy Brandt	Die TN suchen sich eine Politikerin/ einen Politiker aus einem	Die TN präsentieren ihre Politikerin/ ihren Politiker in der Gruppe oder

	Willy Brandt.	geführt.	deutschsprachigen Land aus und recherchieren ihren/seinen Lebenslauf.	alternativ auf der Lernplattform, z. B. mit einem Glossar-Eintrag.
<i>Deutschlandspiel</i>	Bei diesem Projekt erhalten die TN den Plan des Deutschlandspiels und wählen in Partnerarbeit sechs deutsche Städte aus.	Die TN schreiben Karten zu den ausgewählten Städten nach dem vorgegebenen Muster.	Die TN spielen in Kleingruppen nach der Spielanleitung. Eine zusätzliche Möglichkeit: Die Kleingruppen zeichnen in den Spielplan einige Städte mehr ein, die sie interessieren. Zwischen die Städte zeichnen die TN kleine Felder nach einem Beispiel. Zu allen Städten werden Karten geschrieben und wird gespielt.	Die Gruppen können ihre Spiele auch tauschen und in einer späteren Unterrichtsstunde eine weitere Runde spielen.
<i>Mein schönstes Sprichwort</i>	Das Projekt ermuntert die TN, sich Parallelen und Unterschiede zu anderen ihnen bekannten Sprachen bewusst zu machen.	Die TN wählen ein Sprichwort aus und recherchieren allein oder zu zweit die Bedeutung.	Die TN schreiben kurze Texte zu ihrem Sprichwort und suchen oder malen passende Bilder. Die Paare präsentieren ihr Sprichwort im Kurs.	Zum Abschluss und nach der Korrektur der Texte werden alle Texte zu einem Büchlein zusammengebunden.

Im DaF-Lehrwerk *Ideen 3* beinhaltet jedes Modul einen Vorschlag für ein Unterrichtsprojekt.

Tab. 3. Projekte aus dem Lehrwerk *Ideen 3*

Projektname	Erste Phase: Projektinitiative	Zweite Phase: Einstieg in die Projektarbeit	Dritte Phase: Durchführung	Vierte Phase: Abschluss
<i>Eine Gruppenpräsentation: Gerettet!</i>	Zu Beginn des Projekts stellen sich die Teilnehmer vor, sie wären Überlebende eines Flugzeugabsturzes.	Die TN diskutieren in Gruppenarbeit darüber, welche Gegenstände aus einer Liste am wichtigsten wären, um auf dem Ozean, in der Sahara bzw. am Nordpol zu überleben.	Ausgehend von der Situation bereiten sie sich auf ein fiktives Fernsehinterview vor, in dem sie als Überlebende von ihrem Absturz und ihrer Rettung berichten. Das Fernsehinterview besteht aus zehn Fragen, in ihren Gruppen teilen die Teilnehmer die Fragen untereinander auf.	Bei der Präsentation ist jedes Gruppenmitglied für bestimmte Fragen zuständig.
<i>Ein Zuordnungsspiel: Paare finden</i>	Während des Projekts sammeln die Teilnehmer Informationen und Bilder zu realen oder fiktiven Paaren.	Aus den gesammelten Texten und separat dazu aufgehängten Fotos machen sie ein Zuordnungsspiel.	Die TN verfassen die Personenbeschreibungen in der Ich-Form. Die Teilnehmer lesen die Texte und müssen erraten, um welche Person es sich handelt und welches Foto dazu passt.	Die Teilnehmer machen Vorschläge, bis alle Zuordnungen erfolgreich durchgeführt wurden.

Das Lehrwerk *Sicher B1+ Niveau* ist lernerorientiert, das bezieht sich auch auf die Aktivitäten während der Projektarbeit. Sie erlaubt es den einzelnen Lernenden, sich den Lernstoff induktiv zu erarbeiten (selbstentdeckendes Lernen) und aktiv am Geschehen mitzuwirken. Die Unterrichtsprojekte im Lehrwerk sorgen für Lebendigkeit des Unterrichts und eine positive Gruppendynamik. Die Projekte sind so ausgewählt, dass sie sowohl an einem Kursort in einem deutschsprachigen Land als auch im Heimatland durchführbar sind. Charakteristisch für die Themenauswahl sind die Aktualität und die Authentizität. Vor allem ist die moderne Medienwelt in der Auswahl an Sprech- und Schreibanlässen sowie Lese- und Hörtexten vertreten. Das

Lehrwerk *Sicher B1+Niveau* greift fünf Grundgedanken auf: 1. Lernerautonomie. 2. Soziales Lernen und Binnendifferenzierung. 3. Zyklisches Lernen. 4. Handlungsorientierung und 5. Textsorten mit Realitätsbezug.

Tab. 4. Projekte aus dem Lehrwerk *Sicher B1+Niveau*

Projektname	Erste Phase: Projektinitiative	Zweite Phase: Einstieg in die Projektarbeit	Dritte Phase: Durchführung	Vierte Phase: Abschluss
<i>Schatzsuche</i>	Die TN bringen Gegenstände mit, die sie gern als „Schatz“ verstecken würden.	Die TN überlegen sich ein Versteck in ihrer Schule für ihren Schatz.	Die TN schreiben eine kurze Wegbeschreibung zu ihrem Versteck oder sie zeichnen den Weg.	Man soll den Schatz verstecken und die Schatzkarte der Lehrerin/ dem Lehrer geben. Diese/ r gibt den TN eine andere Schatzkarte, mit der die TN einen neuen Schatz suchen können.
<i>Wir drehen einen kurzen Film</i>	Das Projekt ist ein Teil eines Gesamtkonzepts: es gibt Filmseiten am Ende der jeweiligen Lektion, durch die das Hör-Seh-Verstehen trainiert werden sollte.	Als Material dienen kurze Filme sowie Foto-Reportagen an.	Die TN arbeiten in Gruppen mit drei Sätzen. Sie sollen einen der drei Sätze auswählen und ihn in ihre Muttersprache oder in verschiedene Fremdsprachen übersetzen. Dann sprechen sie den Satz in dieser Sprache/ diesen Sprachen. Sie sollen dabei versuchen, das passende Gefühl auszudrücken.	Die TN sollen sich gegenseitig beim Sprechen des Satzes filmen. Dann zeigen sie ihre Aufnahmen den anderen Gruppen. Diese raten den Satz. Die Arbeit mit den Filmen soll die Lernmotivation stärken. Das betrifft alle Unterrichtsprojekte im Lehrwerk.

Die Projekte aus dem Lehrwerk *Aspekte Junior B1 für Bulgarien* werden vorwiegend für Arbeit in Kleingruppen konzipiert. Man geht verschiedene Wege zur Recherche, indem die jeweiligen Leitpunkte bearbeitet werden.

Tab. 5. Projekte aus dem Lehrwerk *Aspekte Junior BI für Bulgarien*

Projektname	Erste Phase: Projektinitiative	Zweite Phase: Einstieg in die Projektarbeit	Dritte Phase: Durchführung	Vierte Phase: Abschluss
<i>Wie kann man das Wegwerfen von Lebensmitteln reduzieren?</i>	Die TN überlegen gemeinsam, welche Tipps sie gegen Lebensmittelverschwendung geben können.	Man sammelt Ideen in der Klasse.	Ideen können in Kleingruppen weiterentwickelt werden. Sie werden mit Texten, ggb. auch mit Bildern ausgearbeitet. Als Erweiterung: Sechs Diskussthemata zum Trainieren der mündlichen Meinungsäußerung	Die Ergebnisse können als Plakate präsentiert werden.
<i>Unterwegs in Zürich</i>	Die TN recherchieren Informationen zu einem der Orte in Zürich: Junges Theater Zürich, Rote Fabrik, Tanzwerk 101, Das Junge Schauspielhaus.	Die TN können je nach Möglichkeit verschiedene Wege zur Recherche wählen: E-Mail oder Brief an die Züricher Touristen-Information schreiben; Recherche im Internet über eine Suchmaschine; in einem Reiseführer über die Schweiz/ Zürich nachsehen etc.	Bei dieser Aufgabe können stärkere TN Sprachmittlung üben, indem sie komplexere Informationen aus deutschsprachigen Quellen für schwächere TN in der Muttersprache wiedergeben. Wichtig dabei ist, dass sie nur das Wichtigste zusammenfassend weitergeben.	Die TN sollen aufgefordert werden, für ihre Präsentation auch Fotos oder Filme zu zeigen.
<i>Lernen und Behalten</i>	Die TN sollen für die Schülerzeitung einen kurzen Artikel zu ihrem Teilthema schreiben.	Man gibt Lerntipps und bearbeitet auch die vier Leitpunkte, die im Kursbuch angegeben sind.	Die Artikel werden in der Klasse ausgestellt. Die TN überlegen eine sinnvolle Reihenfolge der Artikel und versuchen,	Der Ratgeber liegt in der Klasse aus, sodass die TN immer wieder darauf zurückgreifen können. Nach einigen Wochen

			daraus einen Ratgeber zu erstellen, indem die Artikel wie in der Reihenfolge eines Buches zusammengestellt werden. Dazu werden Seitenzahlen vergeben und ein Inhaltsverzeichnis geschrieben.	können die TN eine erste Bilanz ziehen: Was war hilfreich? Was setzen sie gerne und öfter ein?
<i>Ideen gesucht</i>	Die TN entwickeln eigene Geschäftsideen. Dieses Projekt ist eine Fortsetzung der vorherigen Aufgabe im Lehrwerk: Beschäftigung mit verschiedenen Serviceangeboten.	In Kleingruppen notieren die TN ihre persönlichen Stärken und Fähigkeiten. Mithilfe der Stärken und Fähigkeiten finden die TN eine gute Idee, die Arbeit und Bezahlung verspricht.	Die TN sollen sich auf eine mögliche Geschäftsidee einigen. Hilfreich ist zu überlegen, wie man das entsprechende Angebot machen kann. Das kann von einfachen Angeboten bis zu komplexeren Dienstleistungen gehen.	Die Gruppen gestalten ihre Flyer, die dann in der Klasse aufgehängt werden. Die TN beantworten auch die Frage: Welches Angebot würdest du nutzen oder jemandem empfehlen?
<i>Eine fünftägige Klassenfahrt</i>	Den TN wird für die fünftägige Klassenfahrt ein fiktives Budget gegeben, mit dem sie planen können. Das Budget sollte eine Fahrt ermöglichen, aber nicht zu großzügig sein.	In Vierer-Gruppen einigen sich die TN auf ein Ziel und ein Datum für die Klassenfahrt.	Die Aufgaben werden untereinander aufgeteilt: Eine Person recherchiert Flüge/Transfer in die Stadt, eine andere Person sammelt Information über Unterkünfte/Verkehrsmittel. Zwei TN gestalten das Programm. Für die Recherche können das Internet,	Im Anschluss setzen sich die Gruppen wieder zusammen und beschließen, welche Anreise und welche Unterkunft sie nehmen würden. Dann wird geplant, was die TN an Verpflegung brauchen und was sie unternehmen wollen. Im Anschluss schreiben sie das

			Reisekataloge, Reiseführer, Reisebüros etc. genutzt werden.	Programm (Orte, Gebäude, Veranstaltungen...). Zum Abschluss werden Kosten bestimmt.
--	--	--	---	---

Die Projekte aus dem Lehrwerk *Exakt für dich B1* dienen zur Ermunterung der Schüler während einer Gruppenarbeit, sowie zur Verantwortungsübernahme, die eine Voraussetzung für soziales Handeln ist. Es wird von den Autoren empfohlen, eine zusätzliche Unterrichtsstunde der Präsentation und der Besprechung von Projektarbeiten zu widmen. Eine besondere Rolle spielt die Beurteilung: Die Lernenden können in die Mitentscheidung über die Noten miteinbezogen werden, nachdem klare Kriterien erarbeitet worden sind und die Teilnehmer schon darüber informiert worden sind. Erst dann wären sie in der Lage, die Projektergebnisse zu bewerten.

Tab. 6. Projekte aus dem Lehrwerk *Exakt für Dich B1*

Projektname	Erste Phase: Projektinitia-tive	Zweite Phase: Einstieg in die Projektarbeit	Dritte Phase: Durchführung	Vierte Phase: Abschluss
<i>Die letzte Klassenreise</i>	Ein Projekt aus dem Themenkreis "Urlaubs-spaß" Es wird in kleinen Gruppen gearbeitet.	Die TN sollten auf bestimmte Fragen Antworten geben, die sich auf die Verkehrsmittel, den Urlaubsort, die Reisedauer oder die Übernachtungsmöglichkeiten beziehen.	Die TN verwenden Fotos, Videos, Souvenirs bei ihrer Präsentation.	Die TN bereiten eine Präsentation über die letzte Klassenreise vor.
<i>Eine Jobbörse organisieren</i>	Ein Projekt aus dem Themenkreis "Beruf oder Berufung?"	Es wird in kleineren Gruppen gearbeitet. Jede Gruppe soll Informationen über Arbeitsstellen, Anforderungen der Stellen, Gehälter usw. sammeln	Die jeweilige Gruppe repräsentiert eine Firma, versucht eine neue Mitarbeiterin/ einen neuen Mitarbeiter zu bekommen und spricht über die Vorteile der angebotenen Stelle.	Jede Gruppe soll eine Stellenanzeige schreiben. Die Klasse soll entscheiden, welche Stellenanzeige die interessanteste ist.

<i>Computer-, Internet- und Handynutzung</i>	Ein Projekt aus dem Themenkreis "Entdeckungen"	Es werden drei Gruppen gebildet. Die TN sollen die Informationen über die Computernutzung (Gruppe I), Internetautzung (Gruppe II) und Handy-Nutzung (Gruppe III) suchen.	Die TN sollen sowohl nach neueren als auch nach älteren Statistiken suchen, damit sie sie vergleichen können.	Damit die Ergebnisse am korrektesten sind, sollen die TN Folgendes berücksichtigen: 1. Anzahl der Nutzer (%). 2. Alter der Nutzer. 3. Zwecke der Nutzung. 4. Unterschiede zwischen heute und früher.
--	--	--	---	--

Fazit

Einige Schlussfolgerungen lassen sich aufgrund der Analyse ziehen:

1. Die Module in den ausgewählten DaF-Lehrwerken beinhalten einen Vorschlag für ein Unterrichtsprojekt, das den TN die Möglichkeit gibt, die neu gelernten Wörter und Strukturen in einem weniger stark kontrollierten Kontext zu verwenden.
2. Die Teilnehmer arbeiten über mehrere Unterrichtsstunden gruppen- oder paarweise zu einem vorgegebenen Thema.
3. Es sollte durch die Projekte in den DaF-Lehrwerken das autonome Lernen unterstützt werden.
4. Die Projekte sind bewusst kleinschrittig aufbereitet und deshalb im DaF-Unterricht gut einsetzbar.
5. Die DaF-Lehrwerke bieten die Gelegenheit zur Debatte, indem Talkshows durchgeführt werden. Außerdem wird die Beteiligung an Podiumsdiskussionen ermöglicht.
6. Handlungsorientiertes Lernen führt zu Handlungsprodukten, die den Bedürfnissen entsprechend in Form von Videoaufnahmen, Schaubildern, Comics, Ausstellungen, Collagen, Broschüren, Plakaten und Webseiten die Verknüpfung des Erarbeiteten mit verschiedenen Kompetenzen ermöglichen.

Die Qualität der Handlungsprodukte verlangt ein prozessbegleitendes Tutoring, ein inhaltliches Training durch den Fremdsprachenlehrer. Schon bei der Planung sollte man mit den Lernenden dies besprechen: Wie und Was sollte bewertet werden. Das didaktische Konzept der Auswertung bezieht sich auf den Umfang der Kompetenzen, die gefordert werden sollen, es geht aber auch in hohem Maße um die sachliche Richtigkeit bei den Tätigkeiten, wie auch um den Grad der Autonomie bei den geforderten Leistungen. Das soziale Engagement während der Projekte (aber auch nach dem Projektabschluss) ist eine Seite der Projektkommunikation, auf die man bei der Punkte- bzw. Notenvergabe achten sollte.

All diese Überlegungen führen konsequenterweise zu der veränderten Rolle der DaF-Lehrwerke, die in einer neu gestalteten Lernumgebung immer deutlicher wird. Auf den ersten Blick scheinen sie sich eher zu ähneln, nach einer gründlichen Analyse zeigt sich jedoch vielmehr, dass sie auf eine ganz unterschiedliche Art und Weise auf die an sie gestellten Anforderungen reagieren.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Aspekte Junior für Bulgarien B1 2018: Aspekte Junior B1. Kursbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2018.

Exakt für Dich B1 2017: Exakt für Dich B1. Kursbuch. Sofia: Klett-Verlag, 2017.

Ideen 3 2011: Ideen 3. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Hueber. Educational Centre. 2011.

Menschen B1.1. 2014: Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Hueber. Educational Centre. 2014.

Menschen B1.2. 2014: Menschen B1.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Hueber. Educational Centre. 2014.

Sicher B1+ Niveau 2012: Sicher B1+ Niveau. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Hueber. Educational Centre. 2012.

Sekundärliteratur:

Bombach 2013: Bombach, M. et al. Projekte als Klassenarbeiten oder Klausuren im Fremdsprachenunterricht. Hinweise für Berliner Lehrkräfte. Struveshof: LISUM, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. 1 – 9, 2013.

Ceylan, Mollaoğlu 2012: Ceylan, Y., Mollaoğlu, A. Die Integration der Projektarbeit in sprachpraktischen Lehrveranstaltungen des Fremdsprachenunterrichts mit landeskundlichen Schwerpunkten. In: gfl-journal No. 1. 27 – 45, 2012.

Dewey 2008 [1916]: Dewey, J. Democracy and Education. New York: Wilder Publications, 2008 [1916].

Europarat 2001: Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Strassburg: Langenscheidt. 2001.

- Frey 2007:** Frey, K. Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“. Unter Mitarbeit von Ulrich Schäfer, Michael Knoll, Angela Frey-Eiling, Ulrich Heimlich und Klaus Mie. Weinheim-Basel: Beltz, 2007.
- Gudjons 2008:** Gudjons, H. Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 7. aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008.
- Herrmann, Siebold 2012:** Herrmann, A., Siebold, K. Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie. In: Info DaF 6, Didaktik DaF/ Aus der Praxis. 637 – 650, 2012.
- Schwerdfeger 2001:** Schwerdfeger, I. Ch. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Berlin usw.: Langenscheidt, 2001.
- Sitte, Wohlschlägl 2001:** Sitte, W., Wohlschlägl, H. Hrsg. Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien, Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16, Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (4. unveränderte Auflage 2006), 2001.
- Traub 2012:** Traub, S. Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie. (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 2012. URN: nbn:de:0111-pedocs-140785 - DOI: 10.25656/01:14078

ПРОЕКТНИ ЗАДАЧИ ВЪРХУ УРБАНИСТИЧНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕН ПЕЙЗАЖ ЗА СТУДЕНТИ ФИЛОЛОЗИ

Аглика Добрева

Шуменски университет „Епископ К. Преславски“

<https://doi.org/10.46687/DRVVF5282>

Abstract: *The topic of the article is the implementation of Urban linguistic landscape (ULL) studies in teaching philology students. The article focuses on an interdisciplinary project used to develop the language skills of the students and their analytical skills. Such tasks are adequate for multilingual and multicultural environment. By recording and analyzing examples from the ULL students explore various language combinations. English has an important role in our globalizing world because of its influence on other languages and combinations with different alphabets in the ULL. The advantages of ULL integration within philological education are: 1. Combining language learning and learning about the language. 2. Students' critical thinking is stimulated, as well as their analytical skills, as far as the motivation for the choice of English is concerned (following Sayer's model). 3. The students' attitudes and responses towards such project tasks are very positive as their productive language skills and their reflections on the cultural and linguistic environment are stimulated.*

Key words: *urban linguistic landscape analysis, multilingualism, ELT.*

Многобройните проучвания върху урбанистичния лингвистичен пейзаж акцентират върху многопластовия и интердисциплинарен характер на тази изследователска област. Социални тенденции могат да бъдат проследени през призмата на УЛП като същевременно езиковите и културните измерения на УЛП могат да се използват в обучението по английски език като чужд. Изучаването на езика би могло да се комбинира с учене за самия език (т.е. езикът като средство и езикът като цел на обучението) като при това автентични материали могат да се прилагат в обучението на различни езикови нива. Настоящата статия се фокусира върху описание на езиков проект върху УЛП, някои резултати и реакции на студенти филолози към подобни проекти.

Редица изследователи насърчават комбинирането на урбанистичния лингвистичен пейзаж с езиковото обучение (Malinowski 2015: 95 – 113; Sayer 2010: 143 – 154; Shohamy and Waksman 2009: 326), като това е особено приложимо в мултикултурна и многоезична среда. По този начин се изграждат лингвистични и интеркултурни умения сред обучаемите. Така ЛП се използва в обучението като студентите влизат в ролята на „етнографи“, а по думите на Сейър и „детективи“, търсещи присъствието на различни езици в градската среда. Наблюденията показват, че в глобализацията се свят смесването на английски и локални езици присъства в градската среда. Примерите за това са широко достъпни – пред погледите на всички са и това улеснява използването на тези данни от изследователите в областите на приложната лингвистика, културните изследвания и преподаването на английски език. Чрез УЛП могат да бъдат уловени тенденции в развитието на езика, обществото, културата, вътрешноезикови или междуезикови процеси, а всичко това би могло да се интегрира в чуждоезиковото обучение. Това предполага създаването на задачи за изучаващи английски език, които могат да развият тяхната чуждоезикова компетентност, активно самостоятелно учене и критично мислене. Освен това, работата в група върху текстове, събрани от самите обучаеми би могла да насърчи развитието на комуникативните им способности, работата в екип и изследователските умения в областта на езика и културата.

Правейки уговорката, че УЛП се променя, тъй като съществуват временни надписи (обяви и афиши) или някои офиси и магазини променят мястото и названията си, ситуацията трябва да се коментира такава каквато е в момента на изследването. Специално внимание трябва да се обърне на названията на бизнеси, магазини и заведения в централната част на разглежданите градски райони.

Ценоз и Гортър (Cenoz & Gorter 2008) са пионери в признаването на ролята на ЛП в усвояването на езика, а според Малиновски изследването на ЛП има ценно педагогическо приложение (Malinowski, 2015: 95). Плюсозите на изследването на ЛП и неговото приложение в обучението са автентичността на езиковия материал, възможността за изграждане на прагматична компетентност, уменията за грамотност, правенето на изводи за символната употреба на езиците (Cenoz and Gorter 2008: 276).

В един от своите проекти Сейър (Sayer 2010: 147 – 150) използва качествен подход, прилагайки методи на описание и анализ в търсенето на отговор на въпроса защо в УЛП в Оаксака, Мексико се използва английски език. Той извежда няколко (социални – бел. моя) значения (meanings) на английския език и привежда примери за тях: 1. Английският език е свързан с напредъка и образоваността. 2. Английският е модерен. 3. Английският е „да бъдеш готин“. 4. Английският е секси. 5. Английският се използва в изрази за любов. 6. Английският е използван за изразяване на бунтарство и несъгласие със статуквото.

Примери за тези значения могат да се приведат от УЛП в България. Английският език е свързан с напредъка и образоваността в слогани като *back to school* в контекста на реклами за началото на новата учебна година в България. Английският език е възприеман като модерен и думата *fashion* често присъства в названия на модни бизнеси в България. Същото важи и за английските думи

cool и *sexu*, които присъстват в названия от УЛП. Английският се използва в изрази за любов. Сливането на *Пловдив* и *love* е довело до *Plovediv* (вместо *Plovdív*) в реклама в централната част на Пловдив във връзка с избирането му за Европейска столица на културата през 2019. Английският е използван за изразяване на бунтарство и несъгласие със статуквото особено в графити, които са често скандални и остават извън обсега на вниманието.

Моделът на Сейър акцентира върху социалните функции на английския език, но авторът подчертава, че той може да се адаптира с акцент върху езика: лексика, идиоматични изрази и граматични характеристики. Теми за задачи могат да бъдат уреди в домакинството, дрехи и аксесоари (Т – шъртс; раници; лингвистични иновации – Как нестандартни форми на английски език се използват на обществени места, използване на заемки – *sport, fashion, cool, express, extreme, relax, love, coffee*).

Моделът на Сейър успешно може да се използва в обучението по английски език на студенти филолози (а и не само филолози), тъй като е все по-актуално езикът да се разглежда във връзка с културата, а и двата компонента намират отражение в УЛП с нарастващата употреба на английски език като лингва франка.

Освен това, работата на обучаемите с УЛП подпомага инцидентното учене като подпомагащ метод за усвояване на езика. Инцидентното учене се свежда до поставяне на акцент върху един стимул като косвено и несъзнателно се активира друга дейност. Така например, описвайки УЛП обучаемите развиват други умения: езикови, комуникативни, умения за критично мислене и анализ на данни. При събирането и анализа на данни се трупат нова лексика, а последващите дискусии стимулират креативността и работата в екип, критичното мислене. Такива дискусии могат да бъдат насочени към квалитативни и квантитативни аспекти на УЛП, но и към анализ на социалните значения на английския език. Някои от социалните значения Сейър нарича иновативни и същевременно интралингвистични, т.е. целта е не пълноценно общуване чрез посредничеството на английския език като лингва франка, а по някакъв начин да се акцентира върху нещо друго чрез използването на английски език. Уместно е да бъдат подтикнати студентите да разграничат иновативните значения от използването на английски език като лингва франка. Сред иновативните значения можем да разгледаме транслитерацията: латинизация на лексеми на български и кирилизация на лексеми на английски. Тук са интересни и явления като метафорична употреба, игра на думи в УЛП.

Проектните задачи върху УЛП за студенти филолози включват събирането и анализа на надписи. Стъпките (задачите) са следните:

1. Студентите сами трябва да съберат снимков материал от УЛП – примери за съчетаване на английски и други езици (по 5 примера).
2. Изследователските въпроси, които преподавателят може да предложи на обучаемите са: Какви езици и езикови комбинации се забелязват в контекста на многоезичието?

Каква е степента, в която английският език като съвременен Лингва франка намира отражение в УЛП? До каква степен английските думи допринасят за различната интерпретация и значения? Използва ли се игра на думи? Как се съчетават различни графични системи (азбуки) и по-специално латиница и кирилица? Има ли примери за транслитерация? Паралелно с това да се потърсят примери за социалните значения на английския език според Сейър, с които преподавателят следва да е запознал предварително студентите.

2. Обобщение и анализиране на събраните материали и представянето им чрез powerpoint презентация.

3. Попълване на анкета с предварително зададени въпроси от преподавателя относно мнението на студентите за поставената задача. Въпросите са: Ползено ли е изучаването на УЛП? Коя част от изследването ви беше най-интересна? Трябва ли да се изучава УЛП?

Резултати

Следват някои примери от практиката – изображения, събрани и анализирани от студенти от специалност Приложна германистика (изучаващи английски като втори чужд език)¹, които потвърждават функциите на английския език според Сейър и някои иновативни коментари от студенти от специалност Приложна германистика.



фиг. 1 Yettel (студентски архив)

¹ Снимките от фиг. 1, 2 и 3 са направени лично от Миглена Тодорова – студентка в специалност Приложна германистика, а снимките от фиг. 4, 5 и 6 са направени от Силвия Панделиева – студентка в специалност Приложна германистика. В приложение 1 и 2 са дадени техни отзиви за проекта.

Използва ли се игра на думи? Студентите забелязват думата *discount*, комбинирана с различни геометрични фигури (вж. фиг. 1) Това ги провокира да анализират употребата на геометрични фигури и да потърсят повече информация за причините за това: Според *Hello Brands Australia* геометричните фигури осигуряват чувство за ориентация, структура и организация, което е полезно за представяне на бизнеса като надежден. Подобни фигури се използват да комуникират специфично послание или да предизвикат някои емоции. Триъгълниците представят стабилност, а кръговете символизират единство и сигурност.

До каква степен английските думи допринасят за различната интерпретация и значения? Сред коментарите на студентите са, че *outlet* е често използвана дума от младото поколение и мястото ѝ в УЛП е начин да се привлече вниманието към нещо модерно с по-добро качество.



фиг. 2 La Pizzetta (студентски архив)

В наблюденията на студентите италианският език се свързва с положителни вибрации, с Рим, с прекрасна храна, уникални преживявания, пица и паста. Студентите асоциират логото „La Pizzetta“ (фиг. 2) с Италия, но обръщат

внимание, че използваните в много езици лексеми Pizza, Pasta са придружени от английската дума Wine. Това те определят като типично за туристическите региони. Названието Pizzetta говори за това, че в заведението се сервира италианска храна. „La“ е използвано със съществителни в женски род.



фиг. 3 X-body (студентски архив)

Как се съчетават различни графични системи (азбуки) и по-специално латиница и кирилица? На табелата пред фитнес студио виждаме надписа „X-Body ви очаква“ (фиг. 3), където част от посланието е на английски, а друга част на български език.

Има ли примери за транслитерация? Всъщност названието е на английски език „Xbody & Ergoline Centre Varna“ с последващ коментар „X-Body ви очаква“.

До каква степен английските думи добавят към значението и специфичната интерпретация? X-Body означава предишното ви тяло, намек за трансформацията, която фитнес центъра предлага.

Използва ли се игра на думи? Да – X Body. Можем да заключим че, нашето тяло ще бъде ново, по-хубаво след процедурите в студиото.

Следващите няколко снимки и коментари са направени от студентка, която живее в Испания по време на изпълнението на проектните задачи.



фиг. 4 Mystery camp (студентски архив)

На фиг. 4 се вижда обява за езиков лагер и специално създадена програма. Комбинират се надписи на английски и испански език. Английските надписи кореспондират с асоциирането на английския език с напредъка и образоваността. Именно затова надписите комбинират два езика, а не са изцяло на испански, въпреки че обявата е в Испания и много вероятно е адресирана до испанските деца и техните родители.



фиг. 5 Magdalena Castellon (студентски архив)

На фиг. 5 се съчетават два езика. Обявата е адресирана към чужденци – датата е на английски, а изображението насочва към честването на специфичен испански празник.



фиг. 6 Red (студентски архив)

На фиг. 6 се комбинират два езика – испански и английски. Названието RED в комбинация с червения цвят привлича погледа. Асоциацията е между езика на надписа с главни букви - английски и заведение, което по всяка вероятност е модерно.

Можем да обобщим, че примерите на студентите потвърждават значението на английски език, изведени от Сейър, а именно: Английският е свързан с напредъка, образоваността, с това да си модерен, готин. Анкетираният студент определят изследваната тема за УЛП като интересна, заслужаваща изследване, нещо, за което не са се замисляли преди, като приятна задача. Като прибавим, че мнението им (вж. приложението) е написано на английски език, това допълнително стимулира уменията за структуриране на текст на английски език, наред с коментарите им върху УЛП. Роуланд (Rowland 2013: 496 – 497) прилага идеите на Ценоз и Гортър (Cenoz and Gorter 2008: 257 – 276), за да определи шест ползи от изследването на ЛП от изучаващите английски като чужд език:

- (1) повишаване на осведомеността за употребата на английски език в контекст;
- (2) подпомагане на инцидентното учене;
- (3) важен ресурс в преподаването на английски език;
- (4) повишаване на грамотността (включително и чрез анализа на грешки, които могат да присъстват в някои надписи – бел. моя);
- (5) насърчаване на критичното мислене;
- (6) осигуряване на автентична среда за изучаващите английски език.

Не случайно тематиката за УЛП и неговото приложение в обучението по английски език и приложна лингвистика е предмет на все повече университетски курсове, статии и проекти.

Ползите от проект за УЛП със студенти са: 1. Студентите правят връзка между съдържанието, преподавано в аудиторията и действителността извън аудиторията, като на практика прилагат теоретичните основи на изследванията върху ЛП. 2. Освен това се стимулират уменията на 21-ви век: креативност, критично мислене и аналитични умения, приложени към употребата на езика и неговия социолингвистичен контекст.

Работата с автентични текстове е мотивираща за студентите, които използват технологичните си умения – работа с дигитални камери и powerpoint. Уменията за говорене се развиват, тъй като обучаемите развиват и защитават идеите си. Особено важно е, че чрез подобен проект студентите се развиват от изучаващи езика в изследователи на езика. С други думи подходът на събиране и анализ на данни и методиката към изследваната проблематика са сходни с тези, които се прилагат от утвърдени изследователи. УЛП проектите стимулират студентите да видят света през погледа на социолингвист, който задава въпроси за това как и защо хората използват езика в зависимост от целите и социалната си идентичност. Студентите са ангажирани в конкретно учене, базирано върху опита т.е. разбирането на темите се базира върху техните открития. Това стои в основата на подхода в обучението по английски език, които подкрепят автономността чрез използването на задачи, фокусирани върху студентите/ обучаемите. Всичко това плюс уменията на 21-ви век правят интегрирането на проектни задачи върху УЛП привлекателни както за студентите, така и за преподавателя.

Библиография

- Ben-Rafael et al., 2010:** Ben-Rafael, E., E. Shohamy and M. Barni „Introduction: An approach to an ‘ordered disorder’“ In: Linguistic Landscape in the City, ed. by E. Shohamy, E. Ben-Rafael and M. Barni, xi–xxviii. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- Cenoz, Gorter 2008:** Cenoz J., Gorter D. The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition – „IRAL“, No 46, pp. 267 –287, 2008.
- Gorter 2006:** Gorter, D (Ed) Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism, Bristol: Multilingual Matters, 2006.
- Landry and Bourhis 1997:** Landry, R. and Bourhis. RY Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality – Journal of Language and Social Psychology vol.16 No 1, 23 – 49, 1997.
- Malinowski 2015:** Malinowski, D. Opening Spaces of Learning in the Linguistic Landscape. Linguistic landscape vol. 1:1/2, pp. 95 – 113, 2015.
- Shohamy et al. 2010:** Shohamy, E., Ben-Rafael, E. and Barni, M (eds) Linguistic Landscape in the City, Bristol: Multilingual Matters, 2010.

Sayer 2010: Sayer, P. Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *English Language Teaching Journal*, vol. 64 No 2, 143 – 154. doi:10.1093/elt/ccp051, 2010

Shohamy, Gorte 2009: Shohamy, E and Gorter, D (eds) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge, 2009.

Shohamy, Waksman 2009: Shohamy, E. and Waksman, S. Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. In E. Shohamy and D. Gorter (eds) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 313–331). New York: Routledge, 2009.

Map of the Urban Linguistic landscape 2015 (an open blogging website created by Damian Williams and Stephen Greene). <<https://murbll.wordpress.com/>> (status 21.08.2024).

Приложение 1

Студенти за проект върху УЛП:

Miglena Todorova, a third year student of Applied Germanistics shares her opinion on getting involved in a ULL Practical English project:

First of all, I would like to share my opinion about the overall idea of the study. I find the topic extremely interesting and fascinating, because in my observations, people do not pay much attention to the urban surroundings in their daily lives . The idea of the influence of languages on a subconscious level is an interesting subject that requires time to explore. I can certainly share from my own experience that unconsciously one succumbs to influence in some way and perhaps this is part of a good marketing strategy. A little background - I live in Varna - the sea capital of Bulgaria. The tourist flow here is high, especially during the summer season, because of the sea and the immediately nearby resorts such as Golden Sands, Kranevo and Albena. So, there are certainly plenty of signs around town, mostly written in English. We need to mention that the Bulgarian is considered as the most difficult second language to learn due to its complex grammar and extensive vocabulary. More about it: <https://lingua.edu/the-most-difficult-languages-for-english-speakers-to-learn/>

Приложение 2

Студенти за проект върху УЛП:

Silviya Pandelieva. a student of applied Germanistics /ULL English project:

I would like to share my opinion on the topic and the very idea of the research. In my opinion the idea is extremely interesting and enjoyable, at the same time fun and makes you search for information and observe such signs. I think that most people don't pay attention to what is written, they don't pay attention to the urban environment unless it is necessary and urgent. Definitely, the idea of the influence of languages is a very fascinating and interesting topic that requires a lot of time to be researched, but people are subconsciously influenced by ULL because many of them have good ideas and marketing strategies for attracting customers.

I was born in Varna in Bulgaria, but currently I live in Spain. I think that Spain has a lot of tourists every year, as it is very warm here and offers great food, culture, the sea, dancing, and resorts near the cities.

There are many signs, posters, and labels in the city and at the resorts, but they are mostly in Spanish. However, English is also used especially in regions with many tourists.

BULGARIAN UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS OF REFLECTIVE JOURNALING IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING

Gergana Gerova

Konstantin Preslavsky University of Shumen

<https://doi.org/10.46687/IFSZ9748>

***Abstract:** The article explores the role of reflective journaling in the teaching practice of pre-service teachers at Konstantin Preslavsky University of Shumen. Drawing on journal entries and questionnaire responses from two cohorts of undergraduate students enrolled in English Studies and Applied Linguistics (English and Russian languages) bachelor programs, the research investigates both the depth of reflection achieved and students' perceptions of journaling as a pedagogical tool. The study demonstrates the method's potential and emphasizes the need for greater support and structured guidance to promote meaningful reflection and sustained use in preparing university students to become foreign language teachers.*

***Key words:** journaling, reflective practice, pre-service teacher training, students' perceptions.*

Introduction

Reflection, as a powerful mechanism for growth, has been an integral part of contemporary educational programs for decades now. The benefits of promoting reflection through various practices and approaches are evident not only in students' professional development, but also in shaping their identities as future teachers.

Journaling is one such practice with the potential to develop learners' reflective skills across various educational contexts. Although it remains relatively uncommon in the Bulgarian educational environment, reflective practices in foreign language teacher training have been promoted through the creation of teaching portfolios, which allow trainees to document their teaching experiences during pre-service practice (Velikova 2013).

This article explores Bulgarian university students' perceptions of the reflective practice of journaling during their pre-service teaching practicum, which is part of the Teacher Training Qualification course within the English Studies and Applied

Linguistics bachelor's programs at Konstantin Preslavsky University of Shumen. By analyzing the content of the pre-service teachers' journals and their surveyed attitudes toward journaling, the study aims to shed light on the effectiveness of this reflective practice in supporting their teaching preparation.

Another reason this research is important is that it brings greater attention to the voices of teacher trainees – the primary recipients of this instructional approach – ensuring their perspectives are acknowledged and considered in the implementation of teacher education programs. Moreover, exploring teacher trainees' perceptions can raise their awareness of the usefulness of journaling as a tool for reflection and advancement.

This study, which draws on data collected through both qualitative (journal writing) and quantitative (questionnaire) methods, aims to address the following research questions:

RQ1: What levels and depth of reflection do trainees demonstrate through their free journal writing?

RQ2: Do teacher trainees consider journaling a useful reflective practice in their teacher training?

Literature review

Reflective practice has been widely recognized as a cornerstone of professional development in education, enabling practitioners to critically examine their experiences to inform and enhance future practice. Prominent theorists like Dewey (1933), Schön (1983), Boud et al. (1985), and Moon (1999) have shaped the concept, featuring its structured, emotional, and analytical aspects. Collectively, these perspectives underscore the multifaceted nature of reflection and its role in fostering continuous growth and improved pedagogical practices among educators.

The role of critical reflection in teaching professional development has been thoroughly studied as a vehicle for encouraging personal and professional awareness (Farrell 2018; Lima Carvalho 2020). Engaging in reflective processes enables teacher trainees to make direct connections between their acquired theoretical knowledge and teaching practice, and to examine the applicability of methodological principles and approaches in real classroom settings, thus turning teaching into a transformative experience (Cirocki & Farrell 2017; Gerlach 2018; Nurkamto & Sarosa 2020).

In pre-service teacher education, reflective writing has long been employed, evidenced by extensive research on its application and impact on prospective teachers' skill development (Larrivee 2010). Written reflection is one of the activities integrated into students' practical training along with peer-teaching, peer-observation, video-recorded lessons, and post-lesson discussions encouraging reflective verbalization in group sessions (Clarke 2011). The selection of these tools often marks the distinction researchers draw between individual and collective approaches to reflective practice (Godínez Martínez 2021). Since teacher education accommodates both approaches, it is essential to emphasize the role of cooperation, which Khanjani et al. describe as “a

prerequisite for reflective practice” (Khanjani et al. 2018: 73). To become reflective practitioners, teacher trainees need to work collaboratively not only with peers, but also with students, mentors, and teacher educators. Engaging in such joint reflective activities can support and enhance the formation of their professional identities (V Alvarado Gutiérrez et al. 2019). Thus, teacher trainees benefit from individual retrospection to construct meaning and from interactive exchange to deepen their understanding (Arefian 2022).

Ahmadian and Maftoon present teacher journals as one of the “sets of opportunities for critical language teacher education” essential for teachers’ improvement and professional growth (Ahmadian and Maftoon 2016: 97). Recording their reflections in writing after each lesson allows teacher trainees to review the lesson and its integral components retrospectively, promoting a comprehensive analysis of their lesson preparation and teaching. Additionally, diverse forms of feedback, such as peer-delivered feedback and teacher educators’ commentaries provide prospective teachers with valuable insights into their lesson delivery, further stimulating their reflective thinking and helping them articulate their thoughts more clearly in their journal writing (Park 2022). The act of writing naturally promotes reflection, as teachers need to pause, organize their thoughts, and make intentional choices about what to express (Farrell 2019).

It is through writing that teacher trainees are encouraged to think critically by helping them connect ideas, generate new insights, and find meaning throughout the learning journey. In addition, journal writing centers on the learners themselves, acknowledging that each individual brings personal beliefs and experiences into the teaching and learning process. Lastly, maintaining a reflective journal allows teacher trainees to express their perspectives, discuss challenges, and share ideas – leading to new understandings and a broader outlook (Lee 2004).

Researchers offer various approaches to analyzing the contents of journal writing, which can refer to the level or depth of reflection. Larrivee proposed a framework consisting of four levels of reflection: pre-reflection, surface reflection, pedagogical reflection, and critical reflection (Larrivee 2008). This typology can be used to examine teacher trainees’ journal entries and assess the extent to which they engage in more profound reflection. Moghaddam et al. point out that quite often “teachers’ reflections are descriptive rather than critically reflective”, which also indicates their depth (Moghaddam et al. 2020: 280).

On a practical note, the format and length requirements may vary. Based on the assumption that different types of journals influence the depth or level of reflective thinking, journal writing can range from an open, free-form style to a more structured format (Cohen-Sayag & Fischl 2012). Considering that the primary purpose of journaling is to encourage reflection on teaching, journal entries are not subject to grading or formal evaluation based on their quality, length, or language accuracy (Walter-Echols 2008).

Despite the advantages of journal writing, as suggested by Abednia et al. (2013), such as fostering self-awareness, constructing and expanding personal understanding, developing reflection and reasoning skills to help teacher trainees grow into reflective practitioners, some scholars express reservations about aspects that are still

insufficiently explored. For instance, questions remain about how reflective practice instruction may influence the reflective skills of pre-service teacher trainees or whether journal writing during the teaching practice would have a lasting effect on their professional development (Khanjani et al. 2018). Another issue concerns the assumed connection between reflective journaling and improved teaching, and whether this intended impact is actually realized (Cohen-Sayag & Fischl 2012).

Research context

Bulgarian university students pursuing a bachelor's degree in English studies or Applied linguistics (English and Russian languages) and aiming for a teaching qualification undergo practical training in two stages during their final year. This training follows their completion of a theoretical EFL methodology course and school-based lesson observations. In the first stage, students participate in peer-teaching sessions, followed by post-lesson discussions, as simulation training before entering authentic classroom environment. Then students teach a single lesson at a school and take part in a group tutorial with the teacher-trainer and their peers to reflect on their performance and receive constructive feedback. The second stage involves an extended school-based practicum, where students teach multiple lessons under the supervision of a mentor teacher. At the end of their training students are required to present portfolios that include lesson schedules and plans, peer observation records, and a journal documenting their teaching performance and progress.

The task of maintaining a journal throughout the teaching practice aimed to stimulate the student trainees to deeply reflect on their teaching in all its aspects – their self-awareness in teachers' roles, the school setting and use of technical aids, collaboration with school-based mentors, rapport with students (whether strong or lacking), lesson preparation and goals, areas for improvement, and overall progress. An additional objective was to promote reflection on their peers' performance, so that they could exchange ideas, share useful practices for future application, and learn from one other.

The instructions given to students at the onset of the practice, regarding the journal format and contents, were intended to provide general guidelines for sharing their thoughts freely rather than following a structured pattern. These guidelines referred to the positive aspects of the lesson, the achieved goals, the areas for future improvement, what they would do differently if they had to teach the lesson again, and what they have learned from the teaching experiences. Students were instructed to follow the same guidelines for the analytical descriptions of the observations of their peers' lessons.

Due to the fact that journaling is neither a mandatory nor widely-used learning practice in the Bulgarian educational environment, some students initially felt uncertain or even slightly resistant to the idea of keeping a journal, as often happens when introduced to something new and unfamiliar. This was the main reason for choosing an unstructured writing format of the journal, which gave students the freedom and flexibility to express their thoughts in their own way and in the volume and style of their preference, as the journals were primarily intended for personal use. However, a

preliminary agreement allowed the teacher educator to access them as part of the portfolio after the practice period had ended. This provided an opportunity for a closer look at the students' individual attitudes and insights into their teaching, the aspects that they focused on most (such as lesson planning, self-monitoring and self-evaluation, error analysis, and time management), and their use of learning and teaching strategies.

Methodology

The research examines the impact and effectiveness of journaling in two dimensions – through descriptive analysis of the contents of student teachers' journal entries and an analysis of the data collected via an online questionnaire used as a quantitative research method. Although the students' submitted journals provided deep insight into their reflections of their performance during the practice, the survey was designed to collect further feedback on how they regarded journaling as a reflective practice in this educational context, and to what extent they considered it effective for their academic and professional development.

The descriptive analysis of the journal entries was conducted through comparisons based on the following teaching aspects, which were highlighted: time management, classroom management, difficulties with lesson planning and preparation, identified mistakes in teaching approaches, areas for future improvement, acquired soft skills (e.g. flexibility, adaptability) and practical skills (e.g. using technical aids), the role of mentor support, etc.

The survey was conducted over two academic years, from September 2023 to May 2025, and covered the two-stage teaching practice of two groups of students. This approach was chosen due to the limited number of students who could potentially participate in the survey, especially since participation was voluntary. The questionnaire consisted of 10 items on a 5-point Likert format. It was peer-reviewed and revised before being administered to the respondents. The data were analyzed using summary statistics.

By completing the questionnaire the students had the opportunity to reflect on journaling and potentially adopt it for regular practice in their studies. Additionally, the data collected from the survey provides a clearer understanding of how helpful journaling is as a reflective activity during students' teacher training, and some conclusions can be drawn about possible changes to optimize its application.

Participants

The total number of students enrolled in the teacher training program was 37, with 18 completing their practice in the first year of the period (2023 – 2024) and 19 (2024 – 2025) in the second. Among the 18 students in the first group, only two did not submit journals as a mandatory part of their portfolios, in contrast to the second group. Both groups of students were invited to participate in the survey after the end of each practice period, of whom thirty-one responded resulting in a response rate of nearly 84%.

Results and discussion

The findings address both research questions that were raised for the study. The descriptive analysis of the contents and structure of teacher trainees' journals provides valuable information about the level and depth of their reflection, as well as the specific teaching aspects they emphasized while retrospectively reviewing both stages of their teaching practice. This analysis considers reflections on their own performance as well as on that of their peers. In addition, the feedback obtained from the teacher trainees regarding their experience of maintaining a journal reveals their perceptions of its practicality and value as a tool for reflective practice during the teaching practicum.

Descriptive analysis of both groups' journal entries

By examining pre-service teacher trainees' journal entries through the lens of Larrivee's four levels of reflection (2008), it can be concluded that their teaching performance and experiences are reflected in varying ways, primarily within the first three levels. They include: pre-reflection stage, at which teachers tend to react instinctively to classroom situations without much thought; surface reflection, which involves focusing on the methods and strategies used to achieve specific objectives; and, less frequently, pedagogical reflection, where teachers begin to consider the theoretical foundations of their practices and connect theory to real-world teaching experiences.

At the highest level – critical reflection – teachers examine not only their classroom practices but also the broader social context, while critically analyzing their own values and both personal and professional beliefs. However, as novice teachers having limited experience in reflective journaling, the teacher trainees appeared to have difficulty reflecting at this level.

Structure and volume

Analyzing the contents of the teacher trainees' journal entries, it became evident that the free-writing format offered them the opportunity not only to present their thoughts and impressions, but also to reveal their individual mindsets about teaching. The differences in structure and volume of the journal contents reflected students' attitude toward the task, their level of commitment, and their personal expression of thoughts through writing. Regarding the length of the journals, two students from the first group submitted very brief descriptions of their practice – fewer than 200 words – indicating their struggle to complete the assignment.

As the teacher trainees were at liberty to structure their journals in their own way, various approaches were observed. The majority of the trainees from the first group (55%) provided essay-like summaries of the practice, describing the challenges they encountered and what they learnt from the practical training. The rest of the train-

ees tracked and reflected on their teaching either lesson by lesson (16%) or day by day (16%). One trainee used supportive questions to better structure and organize her reflections, such as: *How did I prepare for the lessons? / Did I face any difficulties when preparing for the lessons and making the plans? How did I do? What did I like about my classes? / What could have been done better? What should I work on as a future teacher? / What did I learn during the practice?* These were, in fact, some of the model questions provided to guide trainees in shaping the content of their journals. The trend in the second group was reverse: only 15% of the trainees summarized their impressions of the teaching practice in essay-like texts, while the majority (53%) reflected closely on each lesson, and 26% did so day by day, as three entries also included short concluding paragraphs. Similarly to the first group, one trainee structured her journal differently. She reflected on her lessons daily, but each text contained specific rubrics to help her consider the teaching aspects more carefully: *Lesson Topic & Objectives / Lesson Delivery & Student Engagement / Challenges & Areas for Improvement / Successes & Personal Growth / Student Progress & Outcomes / Final Thoughts & Plans for Improvement.*

Content highlights

Content highlights	2023-2024 I group	2024-2025 II group
Time management	4 trainees	9 trainees
Classroom management	-	5 trainees
Difficulties with lesson planning	3 trainees	4 trainees
Identified mistakes in the teaching approaches	4 trainees	4 trainees
Lesson preparation	4 trainees	-
Building rapport with the students	1 trainee	2 trainees
Building teaching confidence	-	2 trainees
Importance of knowing the students	1 trainee	1 trainee
Acquired soft skills (flexibility, adaptability, problem-solving) and practical skills (technology use)	-	4 trainees
Areas for future improvement	-	4 trainees
Clarifying career goals	-	4 trainees
Mentors' role	3 trainees	4 trainees
Student-focused analysis	1 trainee	3 trainees

Table 1. Teaching aspects in the teacher trainees' journals

Although the teacher trainees were guided on what to consider when keeping their journals, an equal number in both groups submitted rather sketchy accounts of their practice, mainly documenting the sequence of activities they carried out in their lessons, without providing detailed reflections on their achievements, effective

practices, challenges, or any conclusions they could draw from their teaching experience. An alternative approach is evident in the journals of one trainee in the first group and three trainees in the second. These entries offered school student-focused analyses, emphasizing the impact of the trainees' teaching efforts on the school students, however lacking deeper self-reflection.

The comparative analysis outlines similarities and differences in the teaching aspects both groups focused on in their journals. Some of these features, such as classroom management, acquired skills, identified areas for future improvement, etc., were mentioned exclusively in the journals of trainees from the second group. This may be attributed to the fact that almost 39% of trainees in the first group submitted insufficiently informative reports on their practice, in contrast to only 10.5% in the second group.

Time management, a common challenge for novice teachers, was reported as an issue by more than twice as many trainees from the second group (9 trainees) compared to the first (4 trainees).

Difficulties with lesson planning were reported at nearly equal rates in both groups, with issues typically related to structuring lesson plans or poor planning in general. The overall lesson preparation appeared to be demanding for the first group only. Their journals featured difficulties with prioritizing activities, allocating time effectively, repeatedly revising lesson plans, and managing unforeseen technical issues that led to impromptu decisions and on-the-spot adjustments during lessons. An intriguing example of the necessity for improvisation and diversion from the lesson plan was found in a journal entry written by a trainee from the second group. She had to make immediate changes to her plan following her mentor's last-minute advice to adopt a different approach to teaching reading. Despite being convinced that her original approach would be more effective, the trainee heeded the advice. While she found the situation challenging, she noted that it taught her the importance of flexibility in the classroom and described it as a valuable teaching experience.

The above-mentioned fundamental characteristics closely refer to mistakes in teaching approaches identified by an equal number of students in both groups. Reported issues included inefficient grammar and vocabulary explanations/presentation, difficulties in teaching language skills (particularly listening and speaking), overlooking students' errors, failing to keep learners actively engaged, not managing lesson closure, and ineffective self-monitoring (e.g., losing focus or frequent and possibly distracting teacher movement in the classroom). Despite the fact that trainees in both groups noted similar teaching weaknesses, only representatives of the second group outlined areas for future improvement – providing clear instructions and explanations, using the whiteboard, teaching materials and classroom technology competently, and building personal teaching confidence.

A serious issue reported exclusively by trainees from the second group was **classroom management** – 26% of them took note of having very noisy classrooms and experiencing difficulties in organizing class activities, particularly when using various interaction patterns such as pair work or group work.

Finally, trainees from both groups acknowledged that building rapport with students and understanding their learning needs were essential prerequisites for successful classroom teaching.

A notable contrast between the two groups lies in several aspects mentioned solely in the journals of the second group. Some of these relate to factors that may influence the trainees' personal and professional development in both the short and long term. Among these factors is the role of the teaching practice in helping trainees clarify their career goals, especially for those who were initially uncertain about pursuing a teaching career. Furthermore, trainees in the second group emphasized the acquisition of specific soft skills, such as flexibility, adaptability, and problem-solving, during their practical teacher training. These skills are considered valuable not only in educational settings but also in broader learning and workplace contexts.

The role of the mentors was commented on by trainees from both groups. While mentor support and guidance were underlined as being of great importance for the trainees' successful adaptation to the school environment, as well as for effective lesson preparation, two trainees from the second group remarked on experiences of less positive interference on the part of their mentors.

Peer-observation reports

As part of the teaching portfolio the trainees from both groups were tasked with observing five of their peers' lessons and writing observation reports with analytical descriptions of the teaching practices. For this assignment, they were guided to use the same reflective approach as in their journals. Nevertheless, not all trainees fully understood how to complete the task.

In the first group 55% of the trainees submitted detailed observation reports, some of which included positive and constructive feedback, others offered critical remarks, and one trainee shared what she had learnt from her peer's lesson good practices that she intended to adopt in her own teaching.

Even though peer observation and experience-sharing was intended to support the development of trainees' teaching skills, the way many of them approached the reflective analysis was not optimal. The majority of trainees in the second group (79%) simply recorded the lesson activities they observed without elaboration. Their observation reports lacked deeper analytical reflection and failed to present any meaningful conclusions.

Analysis of the survey data

Survey Responses						
Statements	Group I 2024			Group II 2025		
	N	Mean	SD	N	Mean	SD
First-time experience with a learning journal	15	3,9	1,0	16	4,4	0,5
Helpfulness of the journal during teacher training	14	4,1	1,1	16	4,0	0,5
Impact on teaching and learning	15	4,1	1,1	16	4,0	0,8
Challenge of keeping the journal	15	3,3	1,3	16	3,3	0,9
Tracking progress	15	4,1	1,0	16	3,9	0,8

More useful in the second stage of teaching practice	15	3,1	1,2	16	4,3	0,6
Self-discovery as a teacher trainee	15	3,9	1,1	16	4,0	0,9
Learning from colleagues	15	4,2	1,1	16	3,7	0,9
Usefulness of journaling for learning in general	15	3,9	1,0	16	3,9	0,7
Willingness to continue keeping a journal	15	3,2	0,9	16	3,2	1,2

Table 2. Summary of the Survey Responses

The examination of the data obtained from the questionnaire offers useful insight into trainees' attitudes towards the reflective practice of maintaining a journal in the context of the teacher training, as well as the extent to which they find it beneficial for their development as prospect teachers. Several noteworthy trends were observed across the two groups. Overall, both cohorts reported generally positive experiences, with high internal consistency among responses – Cronbach's $\alpha = 0.91$.

More respondents from 2024–2025 group (Group II) indicated that it was their **first-time experience** with the learning journal ($M = 4.4$, $SD = 0.5$) compared to the 2023–2024 group (Group I) ($M = 3.9$, $SD = 1.0$). This indicates that journaling is an unfamiliar practice for the trainees, with the exception of three students from the first group who reported some prior experience. However, this experience was most likely limited to keeping a personal diary rather than a journal related to learning in an educational context.

Both groups evaluated **the journal as helpful** during training, with Group I reporting a mean score of 4.1 ($SD = 1.1$) and Group II, 4.0 ($SD = 0.5$). The small difference shows that perceived usefulness remained largely unchanged between the two groups, indicating that journaling steadily supported reflection, planning, and feedback integration.

Perceptions of the **journal's contribution to teaching and learning** were nearly identical: Group I ($M = 4.1$, $SD = 1.1$) and Group II ($M = 4.0$, $SD = 0.8$). This stability suggests that the reflective process helped trainees evaluate their lessons, identify strengths and weaknesses, and adjust their methods accordingly.

Regardless of the positive reception, **the challenge of maintaining the journal** remained moderate and consistent across both groups ($M = 3.3$). This may be attributed to the trainees' limited experience with reflective practice. In Bulgarian school settings opportunities for such activities are scarce, and self-assessment is not typically encouraged by teachers, often due to time constraints or its absence from classroom culture. As a result, many trainees have not developed regular practices of self-reflection or self-assessment, making the task of analyzing their learning process in depth both new and challenging.

Tracking progress was rated slightly higher in Group I ($M = 4.1$, $SD = 1.0$) than in Group II ($M = 3.9$, $SD = 0.8$). While both groups acknowledged the benefit of monitoring their growth, the slight decrease in Group II may reflect variations in how progress was recorded or recognized.

Notably, the identified **effectiveness of the journal during the second stage of teaching practice** increased significantly in Group II ($M = 4.3$, $SD = 0.6$) compared to Group I ($M = 3.1$, $SD = 1.2$), implying enhanced engagement and reflective thinking over time.

Minor declines were observed in Group II regarding the **perceived benefit of learning from colleagues** ($M = 3.7$ vs. $M = 4.2$ in Group I), possibly due to less peer collaboration.

The **general usefulness of journaling** was rated by both cohorts identically ($M = 3.9$). This reflects a shared understanding it as a valuable learning practice that extends beyond teacher training.

Both groups expressed a **neutral willingness to continue journaling** ($M = 3.2$). A plausible reason is that student trainees, as mature learners, have already developed steady learning habits and patterns. Building a new habit requires a longer period of time than the practicum allowed. A necessary prerequisite for adopting reflective journaling as a regular practice and integrating it into a student's learning routine is the trainee's conviction of its value, supported by personal engagement and motivation.

Another factor that may hinder the adoption of journaling is the time and effort it requires on a regular basis, which could outweigh the educational benefits.

The results show that, while the reflective journaling is valued by both groups as a learning tool, particularly for its utility during advanced stages of teaching practice and for fostering professional growth, its sustained use and integration into practice may require additional support, explicit instruction, and motivation for trainees.

Despite these promising outcomes, it is important to acknowledge the limitations of the study. Since journal writing was confined to being a parallel activity conducted only during the teaching practice, and given the limited time available to explore its effectiveness, its potential long-term impact on learning and teacher development could not be fully examined. Moreover, the relatively small number of participants further limits the generalizability of the findings.

Conclusion

The study examines the integration of journaling as part of the practical preparation of pre-service teacher trainees during their two-stage school-based teaching practice. The purpose of engaging them in this reflective activity was to present an alternative way to track their teaching experiences, nurture critical thinking about their teaching in real classroom settings and to analyze both their own and their peers' lesson preparation and delivery.

Although keeping a reflective journal was a new experience for most trainees, they generally found it useful for their professional growth, recognizing that it offers valuable opportunities for deeper reflection on their preparation for the teaching profession. Surveying their opinions revealed an overall positive attitude toward the use of this approach in the particular educational context.

Reflective journaling is widely acknowledged for its value and has been positively received, yet challenges remain. It is often viewed as demanding, and learners show limited willingness to continue once the training period ends. To ensure lasting integration, targeted strategies, such as detailed guidance and structured questions for the journals, may be needed to reduce sensed effort and strengthen motivation for long-term engagement.

Literature Cited

- Abednia, Hovassapian, Teimournezhad, & Ghanbari 2013:** Abednia A., Hovassapian A., Teimournezhad S., & Ghanbari N. Reflective journal writing: Exploring in-service EFL teachers' perceptions. *System*, 41(3), 503 – 514, <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.05.003> (status 16.04.2025).
- Ahmadian & Maftoon 2016:** Ahmadian M. & Maftoon P. Enhancing Critical Language Teacher Development Through Creating Reflective Opportunities. *The Journal of Asia TEFL*, Vol.13, No.2, summer 2016, 90 – 101 <<http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2016.13.2.2.90>> (status 15.04.2025).
- Arefian 2022:** Arefian M. H. Collaborative action research as a reflective tool for pre-service EFL teachers' inclusion. – *Reflective Practice*, 23(6), 651 – 662. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2103107>.
- Boud, Keogh & Walker 2013:** Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge, 2013.
- Cirocki & Farrell 2017:** Cirocki A. & Farrell T. S. Reflective practice for professional development of TESOL practitioners. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 6(2), 2017, 5 – 23.
- Clarke 2011:** Clarke M. Promoting a culture of reflection in teacher education: the challenge of large lecture settings. – *Teacher Development*, 15(4), 517 – 531. <<https://doi.org/10.1080/13664530.2011.635263>> (status 16.04.2025).
- Cohen-Sayag & Fischl 2012:** Cohen-Sayag E., & Fischl D. Reflective writing in pre-service teachers' teaching: What does it promote? *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(10), 2012, 20 – 36.
- Dewey 1933:** Dewey J. *How We Think*, D.c Heath and Company Boston, <<https://archive.org/details/dli.ernet.240488/mode/2up>> (status 15.04.2025).
- Farrell 2019:** Farrell T. S. Reflective practice in L2 teacher education. *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 38 – 51). Routledge, 2019.
- Farrell 2018:** Farrell T. S. Reflective practice for language teachers. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1(1), 2018, 1 – 6.

- Gerlach 2018:** Gerlach D. Reflective tasks: An approach to integrating reflective practice in (foreign) language teacher education and development. *ELTED Journal*, 21, 2018, 58 – 63.
- Godínez Martínez 2021:** Godínez Martínez J. Action research and collaborative reflective practice in English language teaching. *Reflective Practice*, 23(1), 88 – 102.
<<https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1982688>> (status 18.04.2025).
- Khanjani, Vahdany, & Jafarigohar 2018:** Khanjani A., Vahdany F., & Jafarigohar M. Effects of journal writing on EFL teacher trainees' reflective practice. *Research in English Language Pedagogy (RELP)*, 6 (1), 56.
- Larrivee 2008:** Larrivee B. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341 – 360. <<https://doi.org/10.1080/14623940802207451>> (status 15.04.2025).
- Larrivee 2010:** Larrivee B. What we know and don't know about teacher reflection. The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students, 2010, 137 – 162.
- Lee 2004:** Lee I. Using Dialogue Journals as a Multi-Purpose Tool for Preservice Teacher Preparation: How Effective Is It? *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 73 – 97.
<<http://www.jstor.org/stable/23478885>> (status 20.04.2025).
- Lima Carvalho 2020:** Lima Carvalho V. L. Professional awareness among English language teacher educators: individual and collaborative reflective practice. – *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, Alagoinhas, BA, v. 10, n. 1, p. 95 – 113, 2020. DOI: 10.69969/revistababel.v10i1.8120.
- Moon 1999:** Moon J. *Reflection in Learning and Professional Development, Theory and Practice*: London, Kogan Page, 1999.
- Nurkamto & Sarosa 2020:** Nurkamto J., & Sarosa T. Engaging EFL teachers in reflective practice as a way to pursue sustained professional development. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 4(1), 45-58, 2020, DOI: <https://dx.doi.org/10.20961/ijpte.v4i1.26082>.
- Park 2022:** Park E. The Reflectivity of EFL Preservice Teachers in Microteaching Practice. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 21, No. 4, pp. 186-204, April 2022, <<https://doi.org/10.26803/ijlter.21.4.11>> (status 25.04.2025).
- Schön 1983:** Schön D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York, 1983.
- V Alvarado Gutiérrez, A Neira Adasme & Westmacott 2019:** V Alvarado Gutiérrez M., A Neira Adasme M. & Westmacott A. Collaborative reflective practice: Its influence on pre-service EFL teachers' emerging professional identities. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3 (Special Issue)), 2019, 53 – 70, DOI 10.30466/ijltr.2019.120736.

- Velikova 2013:** Velikova, S. Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) to scaffold reflective teacher learning in English language teacher education. In *Innovations in pre-service education and training for English language teachers*, 42, 2013, 01-216, ISBN 978-0-86355-702-6.
- Walter-Echols 2008:** Walter-Echols E. Journaling as writing practice, reflection, and personal expression. *CamTESOL conference on English language teaching: Selected papers* (Vol. 4, 2008 pp. 120 – 131).

ПРИЛОЖНА ЛИНГВИСТИКА И ТРАНСЛАТОЛОГИЯ

ZUR FUNKTION DER STÄDTEHOMEPAGES VON BERLIN UND SOFIA ALS DESTINATIONSWERBUNG

Milena Ivanova

St. St. Kyril und Method-Universität Veliko Tarnovo

<https://doi.org/10.46687/VRJP6676>

***Abstract:** The aim of the article is to compare the structure of the city homepages of Berlin and Sofia, based on the model of Androutsopoulos/Kraft (2002), in order to show the extent to which the visual and textual components of the homepages can function as advertising media, and to examine how the cultural nature of their selection and arrangement in presentation influences the attractiveness of the capital cities as desirable places to live and travel.*

***Key words:** Structure of city homepages, city advertising, Berlin, Sofia.*

1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten erlebt der Städtetourismus aufgrund von Globalisierung, technologischem Fortschritt und besseren Verkehrsmöglichkeiten einen weltweiten Boom. Durch gutes Stadtmarketing werden Städte als attraktive touristische Produkte angeboten.

Die strategische Städtewerbung ist gezielte Destinationswerbung, die nach Held (2019) multimodale Kombinationen von Bildcode und Sprachcode darstellt und auf die Schaffung eines Raum-Bildes mit Appell-Charakter abzielt. Daher setzt sie auf verschiedene Werbemittel und Werbeträger¹.

Im digitalen Zeitalter erfolgt die Werbung vor allem übers Internet, wobei ihr verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung stehen, vgl. Janich (2003: 222 – 225)

¹ Als Werbemittel werden die konkreten Ausgestaltungen von Werbebotschaften bezeichnet, während die Werbeträger die sie vermittelnden Medien sind (vgl. Janich 2003:25).

unterscheidet zwischen Direktwerbung (mittels E-Mails), Abrufwerbung im WWW oder Werbeplacements auf den Webseiten von Suchmaschinen oder Online-Magazinen. Dabei vermerkt sie, dass die Abrufwerbung die Charakteristika von Anzeige, Fernsehspot und Prospekt/Katalog in sich vereint und zusätzlich die Möglichkeit der Interaktivität bietet. In diesem Sinne können die Städtehomepages als touristische Abrufwerbung angesehen werden, zumal sie die erste Anlaufstelle für Interessierte darstellen. Janich verweist aber darauf, dass die aktive Nutzung dieser Art von Werbung „andere Gestaltungsmittel bzw. eine neue Mischung von Information, Unterhaltung und Werbeappell erfordert“.

Den oben genannten Herausforderungen ist auch der vorliegende Beitrag gewidmet. Es wird dabei der Versuch unternommen, am Beispiel der Homepages der Hauptstädte Berlin und Sofia Licht auf die Struktur der digitalen Städtewerbung als wirksames Element der Werbestrategie zu werfen.

Die Homepages als Startseiten eines Webangebots haben eine pragmatisch-funktionale Rolle im Vergleich zu den anderen Seiten der Website². Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an das Analysemodell von Androutsopoulos/Kraft (2002) die für die Homepages obligatorischen Bausteine ermittelt und hinsichtlich ihrer Funktion als Werbemittel näher betrachtet. Das Analysekörpus umfasst neben den offiziellen Stadtportalen von Berlin und Sofia auch je eine an Touristen gerichtete Unterseite, die als Leitseite mit eigenständigem Navigationssystem und spezifischen Rubriken fungiert. Beim Anklicken der einzelnen Rubriken wird dann der Benutzer auf andere verlinkte Unterseiten weitergeleitet, die thematisch und logisch miteinander vernetzt sind. Da diese Unterseiten zahlreich sind und einen Schwerpunkt für sich darstellen, werden sie in dieser Arbeit nicht näher behandelt. Die durchgeführte kontrastive Analyse versteht sich daher als eine exemplarische Untersuchung ohne Anspruch auf Ausführlichkeit. Ihr Ziel ist es, kulturelle Unterschiede sowie besondere Akzentsetzungen in der Gestaltung der jeweiligen Homepages und deren Einfluss auf die Präsentation der beworbenen Städte als Reiseziele herauszuarbeiten.

Die Darstellung orientiert sich am Analysemodell von Androutsopoulos/Kraft (2002), das im Folgenden vorgestellt wird.

2. Das Analysemodell von Androutsopoulos/Kraft (2002)

Nach Androutsopoulos/Kraft (2002: 3f.) ist die Homepage eine Kommunikationsform, die als „unidirektionales Medium“ verschiedene Zeichensysteme (Sprache, Bilder, Grafiken) vereint und als „Deckblatt“ eines Webauftritts fungiert. Auf dieser Grundlage entstehen unterschiedliche Textsorten und sogenannte Domänen, die als Gesamtheit von Websites mit gemeinsamen Themen, Zielgruppen und Kommunikationsrollen definiert werden. Innerhalb jeder Domäne entwickeln sich bestimmte Gestaltungskonventionen – etwa wiederkehrende Rubriken oder charakteristische

² Eine **Website** ist das große Ganze. Alle Unterseiten zusammengenommen sind eine Website. Eine **Webseite** ist eine einzelne Unterseite. Die **Homepage** ist die Startseite. (vgl.: <https://janevonklee.de/website-aufbau/>)

Symbolik – die jedoch durch individuelle Besonderheiten ergänzt werden können.

Das von den Autoren vorgeschlagene Analysemodell umfasst drei Hauptkategorien:

- Identifizierung – Elemente, die den Träger (Firma, Institution usw.) bzw. das Thema der Site repräsentieren;
- Navigation – Elemente, die Inhalte und Leistungen der Website repräsentieren (Rubriken) und zu den entsprechenden Stellen im Inneren der Website führen (Links);
- Drei-Panel-Layout – standardisiertes Anordnungsschema.

Die Navigation wird zusätzlich differenziert untersucht: formal (Haupt- vs. Nebennavigation, sprachliche vs. ikonische Elemente), statistisch (Umfang der Navigationsrubriken), funktional (Unterscheidung in Inhalts-, Community- und Service-Rubriken), inhaltlich (Gliederung der domänentypischen Themen) und lexikalisch (Variationsformen in der Benennung der Rubriken) (ebda.: 6 – 8).

Die dem Modell zugrunde liegenden Kategorien spiegeln die Multimodalität der Webgestaltung wider und korrespondieren zugleich mit den Aufgaben der Städtehomepages von Berlin und Sofia, die ein und derselben Domäne (dem Internetauftritt von Städten) zuzuordnen sind. Das Modell wird als Vergleichsbasis in den nachfolgenden Ausführungen herangezogen, da es die kulturspezifische Verflechtung und Anordnung von Navigationselementen im grafischen Raum zum Vorschein bringt. Durch die kontrastive Herangehensweise kann weiterhin aufgedeckt werden, inwiefern sie als Werbemittel funktionieren, sodass die beiden Hauptstädte als begehrte Destinationen wahrgenommen werden.

3. Städtehomepages als strategische Werbekommunikationsform

Städtehomepages lassen sich als strategische Form der Werbekommunikation betrachten. Nach Hoffmann (1981, zit. nach Janich 2003) bedeutet Werbung die geplante öffentliche Übermittlung von Botschaften mit dem Ziel, Denken oder Handeln bestimmter Gruppen zu beeinflussen und damit die Interessen einer Institution oder Organisation zu fördern. Städtehomepages erfüllen genau diese Funktion: Sie dienen der Tourismusförderung, präsentieren die Stadt als attraktiven Wirtschafts- und Investitionsstandort sowie als lebenswerte Umgebung durch Informationen über Lebensqualität, Bildung, Gesundheit oder Freizeit. Darüber hinaus eröffnen sie Möglichkeiten digitaler Partizipation für Bürger und Besucher. Übergeordnetes Werbeziel bleibt jedoch die Imagebildung (Janich 2003: 21), was durch Betonung einzigartiger Merkmale und Werte bzw. durch Vermittlung kultureller und historischer Besonderheiten erreicht wird (vgl. Held 2019).

Damit diese Botschaften wirkungsvoll vermittelt werden, orientieren sich die Homepages an grundlegenden Prinzipien der Werbewirkung. Sie korrespondieren sowohl mit der „amerikanischen AIDA-Formel“³ (Aufmerksamkeit, Interesse, Wunsch, Handlung) als auch mit dem Kommunikationsmodell von Lasswell⁴ („Wer sagt was

³ <https://de.wikipedia.org/wiki/AIDA-Modell>

⁴ <https://de.wikipedia.org/wiki/Lasswell-Formel>

in welchem Kanal zu wem mit welchem Effekt?“). Als Sender treten Stadtverwaltungen oder Tourismusbehörden auf, als Kanal fungieren die Homepages selbst sowie verknüpfte soziale Medien, während Touristen, Einwohner, Investoren und Unternehmen die Empfänger bilden, deren Reaktionen und Rückmeldungen die gewünschte Werbewirkung⁵ signifizieren.

Die zentralen Aufgaben einer Städtehomepage als Werbeträger bestehen folglich darin, Aufmerksamkeit zu erzeugen, Informationen adressatengerecht zu vermitteln, emotional zu suggerieren, ein positives Image aufzubauen und durch Wiederholung die Botschaften im Gedächtnis der Zielgruppen zu verankern, sodass diese „zum Kauf“ animiert werden⁶.

4. Zur Gestaltung der Städtehomepages von Berlin und Sofia

Ausgehend davon, dass Berlin und Sofia die Hauptstädte von Deutschland und Bulgarien sind, ist ihre institutionelle Rolle als Sender von Informationen und Botschaften nicht zu verkennen. Daher müssen ihre Homepages einerseits ihren Internetauftritt als Stadtverwaltung mit den vielfältigen kommunalen bzw. Bürgerdienstleistungen und andererseits als Reisedestination gewährleisten. Sie „fungieren also als Einstieg, Wegweiser und zentraler Orientierungspunkt zu einem Hypertext⁷ und tragen dazu bei, diesen als eigenständige Einheit zu konstituieren und zu identifizieren. Diese beiden Funktionen werden je nach Art der Homepage unterschiedlich akzentuiert“ (Androutopoulos/Kraft 2002: 2), was auch aus den nachfolgenden Analyseergebnissen ersichtlich wird.

4.1. Die Homepage von Berlin (<https://www.berlin.de/>)

Wie schon erwähnt, bestehen Homepages aus verschiedenen Elementen, deren kohärente Anordnung und visuelle Rezeption durch das Layout der Homepages gesichert wird. Die Besetzung der Layout-Stellen hängt mit der kommunikativen Wirkung der verwendeten Mittel zusammen.

Das **Layout** der Homepage von Berlin zeichnet sich durch ein standardisiertes Schema aus. Es besteht aus einer oberen horizontalen „Markenleiste“, einem oberen und einem unteren Navigationsbereich und einem „Content-Bereich“, deren farblich-visuelle Aufteilung auffällt. Die typografische Gestaltung der Marken- und oberen

⁵ Es wird zwischen Informationswirkung, Motivationswirkung und verhaltensrelevanter Leistung der Werbung unterschieden (vgl. Janich 2003: 23).

⁶ Sieh Janich (2003: 21) sowie <https://wedot.ch/lexikon/werbung>

⁷ Zum Begriff „Hypertext“ sieh Christian Wachter / Christian Schröter, geb. Vater: Hypertext. In: AG Digital Humanities Theorie des Verbandes Digital Humanities im deutschsprachigen Raum e. V. (Hg.): Begriffe der Digital Humanities. Ein diskursives Glossar (= Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften / Working Papers, 2). Wolfenbüttel 2023. 25.05.2023. Version 2.0 vom 14.03.2024. HTML / XML / PDF. DOI: 10.17175/wp_2023_005_v2

Menüleiste⁸ ist funktional auf die Lesbarkeit und die Übersichtlichkeit hin ausgerichtet, daher wird eine schwarze Schriftart auf weißer Fläche benutzt. Der obere Navigationsbereich umfasst einen zweiteiligen interaktiven Bildblock, der beim Laden der Homepage die ganze Bildschirmfläche einnimmt und als Blickfänger fungiert. Gleich danach erscheint auch ein E-Mail-Piktogramm mit blau gefärbter Textschrift zur Kontaktaufnahme. Der untere Navigationsbereich, der beim Scrollen sichtbar wird, enthält ein weiteres Fußzeilenmenü in weißer Schrift auf dunkelgrauer Fläche. Die verwendeten Kontrastfarben dienen einerseits zur Abgrenzung der Navigationsbereiche voneinander und andererseits zur Betonung der unterschiedlichen domänenspezifischen Inhalte. Der Content-Bereich setzt sich aus sechs Teilen zusammen, die thematisch gegliedert sind und abwechslungsreiche verschiedenfarbige Bild- und Textelemente auf weißer Hintergrundfläche aufweisen. Am Ende des Content-Bereichs rechts am Bildschirm ist ein roter Back-to-Top-Pfeil angesiedelt, der zum Seitenanfang führt. In diesen Layout-Rahmen sind die einzelnen Navigationselemente eingebaut.

Der Name der Homepage ist das wichtigste **Identifizierungsmittel**, das sowohl im oberen als auch im unteren Navigationsbereich steht und durch zusätzliche textuelle Elemente spezifiziert ist. Diese verweisen auf die Betreiber der Seite, auf die Stadt als Sender von Informationen, vgl.: *Berlin.de – Das offizielle Hauptstadtportal bzw. Berlin.de ist ein Angebot des Landes Berlin*

Die Identifizierung der Webseite ist weiterhin mit einem Logo angereichert, das zunächst in der Markenleiste erscheint und dann im Fußbereich wiederaufgenommen wird. Das Logo impliziert den Namen und das Wappentier der Hauptstadt – den Berliner Bären. Der Name tritt in zwei Farbkombinationen auf – oben in Rot, unten in Schwarz. Durch die rote Farbe wird bei der Gestaltung der Website die Aufmerksamkeit der Seitenbenutzer auf wesentliche Informationen in Form von interaktiven Navigationspfeilen, Kästen und Links gelenkt. Für die Seitenbenutzer besteht dennoch die Möglichkeit, sich selbst als Berliner zu bestimmen, indem sie sich eine Berlin-Mail einrichten. Über das E-Mail-Piktogramm gelangen sie auf eine Landingpage mit einer interaktiven Registrierungsform. Bemerkenswert ist hier der indirekte Appell an den Besucher: *Mit der Berlin-Mail zeigst Du, dass Du Berliner bist*. Mit dieser strategischen Aufforderung wird ein weiteres Werbeziel verfolgt, und zwar zu zeigen, dass die Stadt für alle offen ist, dass alle in die „Großfamilie Berlin“ aufgenommen werden. Weitere Wahrzeichen von Berlin sind die Fotos von dem Brandenburger Tor und dem Berliner Ensemble im oberen Navigationsbereich.

Die formale Navigation erfolgt durch textuelle und ikonische Elemente. In der oberen Menüleiste gibt es drei Ikonen mit Untertiteln – *Barrierefrei*, *Suche*, *Menü*. Die Ikonen *Suche* und *Menü* sind als Hauptnavigationselemente am Seitenanfang wiederaufgenommen und als interaktive Blickfänger noch einmal auf dem ganzen Bildschirm positioniert. Das Suchfeld erscheint als eine selbstständige grafische Einheit, die aus dem Berliner Wappentier und einer Direktanredeform *Berlin, ich brauche Information zu: ...* besteht. Die gewählte Ausdrucksform hat eine unterschwellige Botschaft: die Stadt und der Fragende bilden eine Kommunikationsgemeinschaft

⁸ <https://sketch.media/projekte/blog/ratgeber/851-website-navigation-menue-uebersicht-beispiele-vorteile-nachteile.html>

zwischen 2 Partnern in einer persönlichen Beziehung zueinander. Der Burger-Button öffnet ein weiteres Dropdown-Menü, das 4 thematische Hauptkategorien mit Unterkategorien, 4 Möglichkeiten zur Sprachenauswahl (Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch) und weitere Links wie Stadtplan, Facebook, Instagram und Berlin-E-Mail zur Kontaktaufnahme enthält. Die 4 Hauptkategorien *Politik und Verwaltung*, *Kultur*, *Zu Gast in Berlin*, *Zu Hause in Berlin* erscheinen neben dem Suchfeld als interaktive Text-Bild-Kombinationen, die verschiedene Adressatengruppen anvisieren, ihren spezifischen Interessen entsprechen und daher unterschiedlich sprachlich realisiert sind. Der untere Navigationsbereich umfasst 6 Spalten, die thematisch gruppiert sind. Die erste Gruppe *Hauptstadtportal* enthält rechtlich wichtige und verpflichtende Links wie *Impressum*, *Datenschutz*, *Kontakt*, *AGB*, *Erklärung zur Barrierefreiheit*, die zweite und dritte Gruppe beziehen sich auf die *Politik*, die *Verwaltung* und die *Behörden* der Stadt. Die Rubriken in der vierten Gruppe betreffen *das kulturelle, wirtschaftliche und touristische Angebot in der Stadt*. Die vorletzte Gruppe bietet Links mit Informationen zu *Wetterlage*, *Newsletter*, *Notdienstservice* sowie *Registrierung bzw. Kündigung eines Berlin-Accounts* an. Die letzte Spalte veranschaulicht die *Sprachoptionen*, wobei die ganze Information des Webangebots in derselben textuellen und visuellen Gestalt auf allen angebotenen Sprachen abgerufen werden kann. Die Rubriken im Fußzeilenmenü wiederholen thematisch die Rubriken im vertikalen Dropdown-Menü der oberen Menüleiste bzw. die am Seitenanfang eingeführten Text-Bild-Kategorien und dienen somit zur schnellen Orientierung der Benutzer bzw. ermöglichen ihm den leichten Zugang zu Informationen, wenn er beim Scrollen das Ende der Homepage erreicht hat.

Formal gesehen gliedert sich der **Content-Bereich** in 6 Themenbereiche ein. Die einzelnen Service-Dienstleistungen werden mithilfe von roten Piktogrammen mit schwarzen Kurztexten dargestellt. Bei ihrer Online-Abwicklung, falls es Fragen oder Unklarheiten gibt, können die Benutzer mit dem Chatbot Bobbi in 11 Sprachen direkt kommunizieren, was der Multikulturalität in der Stadt Rechnung trägt. 5 weitere Inhaltsbereiche, die Kombinationen aus aktiven Bildern, Untertiteln, Text und Pfeilen zur Weiterleitung der Homepagenutzer auf Unterseiten darstellen, runden das Bild ab. Der Themenbereich *Im Fokus* bietet aktuelle Nachrichten an. Der nächste Inhaltsbereich *Berlin erleben* führt aktuelle Ressourcen in Puzzle-Form zu folgenden Themen an – *Kino*, *Ausstellungen*, *Musicals*, *Museumsführer*, *Parks und Gärten*, *Weihnachten*. Dabei ist die Wahl des Verbs auch werbewirksam, da es die emotionale Seite der Empfänger bei den angeführten Informationen anspricht.

Weitere Partizipationsmöglichkeiten für den Besucher sind im Themenbereich *aktuelle Meldungen und Veranstaltungen* zu finden, wo man sich etwas aus einem interaktiven Kalender aussuchen kann. Somit wird das kulturelle Angebot näher spezifiziert und zeitlich geordnet. Die vorletzte thematische Gruppe heißt *Jobs beim Land Berlin* und schließt in sich 3 Unterrubriken ein: *Stellenangebote*, *Quereinstieg*, *Ausbildung und Studium*. Der letzte und umfangreichste Themenbereich lautet *Oft gesucht* und stellt stichwortartige Aufzählung relevanter Suchbegriffe als aktive Links in Form von rot markierten Kästchen dar (18 an der Zahl).

Der **statistischen Navigationsanalyse** zufolge ist die Anzahl der Rubriken in der Menüleiste 3, im oberen bildhaften Navigationsbereich 6, im unteren Navigationsbereich – 5 Hauptrubriken mit je 5 Unterrubriken und eine Hauptrubrik mit drei Sprachoptionen, im Content-Bereich – 40 Unterrubriken, die domänenspezifisch sind. In Bezug auf ihre Funktion lassen sie sich in 2 Funktionsbereiche einteilen: Inhaltsrubriken, die zentrale Themen der Website repräsentieren, und Service-Rubriken, die dem Besucher Dienste zur Verfügung stellen. Community-Rubriken wurden nicht ermittelt, was sich mit den Aufgaben der Homepage als Stadtportal erklären lässt.

Die **inhaltliche Gliederung** des Themenangebots erweist sich als Schnittstelle zwischen formaler und funktionaler Gestaltung der Homepage von Berlin, was Überschaubarkeit bzw. Benutzerfreundlichkeit gewährleistet. Man beobachtet Inhaltsrubriken, die sowohl im oberen als auch im unteren Navigationsbereich auftreten bzw. um zusätzliche Unterrubriken erweitert sind (vgl. *Politik und Verwaltung* oder *Kultur in Berlin* als Unterrubrik zu *Berlin erleben*). Elemente aus dem Content-Bereich (z.B. *Service-Dienstleistungen*, *Berlin erleben*) kommen ebenfalls in dem unteren Navigationsbereich als Unterrubriken oder als thematischer Oberbegriff vor. Vereinzelt werden sie als Suchbegriffe in dem letzten Inhaltsbereich wiederaufgenommen (z.B. *Kino* aus dem Themenbereich *Berlin erleben*).

Die thematische Wiederholung von Rubriken und Unterrubriken setzt auch die **Rekurrenz von lexikalischen Einheiten** voraus. Die Wiederaufnahme von lexikalischen Bezeichnungen und Wortverbindungen sowie der gezielte Einsatz von thematisch aufeinander bezogenen Worteinheiten verhelfen zum Aufbau eines domänenspezifischen Benennungsschemas, das zusammen mit der entsprechenden Bebilderung und dem trefflichen Webdesign ein ganzheitliches Konstrukt bildet, vgl.: *Kultur in Berlin*, *Zu Gast in Berlin*, *Zu Hause in Berlin* (im oberen Navigationsbereich), *Berlin erleben* (im Content-Bereich), *Berlin erleben* (im unteren Navigationsbereich). Die thematische Entfaltung der Rubrik *Berlin erleben* enthält Benennungen, die zwar verschiedenen Wortfeldern zuzuordnen sind, aber einen Themenbereich abdecken, vgl.: *Kultur*, *Tourismus*, *Stadtleben*, *Wirtschaft*, *Berlin Finder* im unteren Navigationsbereich bzw. *Kino*, *Ausstellungen*, *Musicals*, *Museumsführer*, *Parks und Gärten*, *Weihnachten*, *Veranstaltungen*, *Highlights* im Content-Bereich. In diesem Sinne fungiert die Rubrik *Berlin erleben* als Knotenpunkt, dessen Verzweigungen ein internes Netzwerk ausmachen, in dem die Interessen und die Bedürfnisse einer multikulturellen Gesellschaft verwoben und mitberücksichtigt werden.

Wie die oben erwähnten Benennungsstrukturen bei der Gestaltung der an die Touristen gerichteten Webseite angeordnet sind und ob sie alle als verlinkte Rubriken in derselben Farbkombination wiederaufgenommen werden, wird demnächst gezeigt.

4.1.1. Zu Gast in Berlin (<https://www.berlin.de/tourismus/>)

Bei der Analyse der Unterseite wurde festgestellt, dass die „Markenleiste“ mit den Identifizierungsmitteln und das Fußzeilenmenü der Startseite des offiziellen Stadtportals ohne Veränderung wiederaufgenommen sind. In der oberen horizontalen Menüleiste sind neben den für die Berlin-Homepage charakteristischen Ikonen vier

weitere Rubriken präsent, die beim Anklicken des Burger-Buttons noch einmal vertikal erscheinen: *Politik und Verwaltung, Kultur, Tourismus, Stadtleben*. Diese Rubriken erscheinen ebenfalls im Fußzeilenmenü, wobei die letzten drei dem Themenbereich *Berlin erleben* untergeordnet sind. Die Rubrik *Stadtleben* in der oberen Menüleiste dient als Verlinkung auf die Hauptkategorie *Zu Hause in Berlin* und wird gezielt als Ersatzbenennung mit emotionaler Färbung verwendet. Auf diese Weise hat der Besucher als Gast oder als Einheimischer alles im Überblick und bleibt ständig mit der Startseite vernetzt, was ihm den Zugriff auf nicht touristenspezifische Informationen ermöglicht. Zudem hat die Unterseite ein eigenes Navigationsmenü im Fußbereich mit einem roten Pfeil „Zum Seitenanfang“. Beim Laden der Seite erscheint auf dem ganzen Bildschirm ein Foto von Berlin mit eingebautem Text, der buchstäblich die Rubrik *Zu Gast in Berlin* von der Hauptnavigation der Berlin-Homepage wiederholt. Auf dem Foto ist aber nicht mehr das Brandenburger Tor als Wahrzeichen zu sehen, sondern ein Panoramabild der Stadt, das indirekt auf ihre Reichweite und Bedeutsamkeit verweist. Die Unterseite zeichnet sich weiterhin durch eine Top-Down-Darstellung der einzelnen für die Touristen relevanten Themen im Content-Bereich ab: *Sehenswürdigkeiten, Berlin-Informationen, Touren durch Berlin, Insider-Tipps, Berlin entdecken*. Die ersten vier kommen als Oberbegriffe im Touristenfußzeilenmenü vor. Der Themenbereich *Berlin entdecken* erscheint auf allen vernetzten Unterseiten, wobei seine 3 Hauptrubriken *Zoos und Tierparks, Parks und Gärten, Spaziergänge und individuelle Touren* variieren können. Das bedeutet, dass Rubriken aus dem Content- oder aus dem unteren touristenorientierten Navigationsbereich in derselben Benennungsform wiederaufgenommen und mit visuellen und textuellen Elementen kombiniert werden. Erwähnenswert ist hier ihre Verknüpfung mit neuen, links und rechts platzierten Rubriken wie *Wetter* und *aktuelle Meldungen*, die die thematisch verbundenen Rubriken des Bereichs *Berlin entdecken* einrahmen und das Ganze als Einheit wirken bzw. wahrnehmen lassen. Ihrer Funktion zufolge, die Touristen auf dem Laufenden zu halten, treten sie als konstante Bausteine auf allen touristenorientierten Unterseiten auf. Ihre thematische Vernetzung erfolgt ferner durch die Einführung und die rekurrente Wiederaufnahme eines weiteren Themenbereichs *Das könnte Sie auch interessieren*, der auf die Beibehaltung des Touristeninteresses hinzielt. Er stellt also eine Fortsetzung und zugleich eine Aufstockung des vorangehenden Angebots mit breitgefächerten Informationen dar. Daher ist er vor dem Themenbereich *Berlin entdecken* auf allen vernetzten Unterseiten positioniert.

Um das Interesse der Touristen zu wecken und positive Einstellungen zu der Stadt als Reiseziel aufzubauen, werden eindrucksvolle **interaktive Bild-Text-Kombinationen als Navigationselemente** in den fünfteiligen Content-Bereich eingesetzt. Bei der Gliederung und Präsentation der einzelnen Inhaltsbereiche ist ein und dasselbe Strukturmuster bzw. eine Gradation hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit festzustellen. Jeder Bereich enthält je drei Rubriken, vgl.:

- Die *Sehenswürdigkeiten* gliedern sich in *Top-Sehenswürdigkeiten in Berlin, Sehenswürdigkeiten nach Thema* bzw. *alle Sehenswürdigkeiten*. Das Bildmaterial zur Veranschaulichung dieser Rubriken (ein Foto von einem Wahrzeichen Berlins, ein Collage-Foto und ein Panoramabild) korrespondiert mit der Wortwahl in den textuellen Explikationen: *Die Highlights unter den Sehenswürdigkeiten: Diese Attraktionen müssen Berlin-Besucher unbedingt gesehen*

haben; Die wichtigsten Sehenswürdigkeiten Berlins sortiert nach Thema, wie Architektur, Parks, NS-Zeit und Gedenkstätten; Berlins Sehenswürdigkeiten, Schlösser und Denkmäler mit Adresse, Informationen, Fotos und Verkehrsverbindung. Es fällt auf, dass die lexikalischen Einheiten synonyme Ausdrücke sind, die einerseits den Sachverhalt thematisch entwickeln bzw. ergänzen und andererseits ihn hervorheben bzw. gradieren. Es geht also um elative Formulierungen, die auch in Kombination mit Modalverben die absolute Notwendigkeit unterstreichen (vgl. *wichtigste Highlights, müssen unbedingt*).

- *Berlin-Informationen* beziehen sich auf den *Öffentlichen Nahverkehr, Sharing: E-Roller, Rad und Auto* und *Berlin-Wetter*. Auch diese Rubriken enthalten Symbolbilder und lexikalische Einheiten, die entweder eine thematische Gruppe bilden oder in der Beziehung „Gattung-Art“ zueinanderstehen (z.B. *Wetter – Vorhersagen, Regenradar, Unwetterwarnungen, Wetterdaten; Verkehrsmittel – E-Scooter, Fahrrad, E-Roller, Mietauto, S-Bahn, U-Bahn, Bus, Tram* usw.)
- Der Inhaltsbereich *Touren durch Berlin* mit seinen Rubriken *Dampferfahrten und Schiffstouren, Stadtrundfahrten* und *Stadtführungen* gibt den Touristen Wahlmöglichkeiten, Berlin anderweitig zu erkunden. Selbst die lexikalischen Benennungen verweisen auf eine feine thematische Differenzierung, die ihren Ausdruck weiter in der Unterteilung der Adressaten in Untergruppen findet, vgl. *Stadtführungen und Touren mit Guide: Von Mitte bis Neukölln, von den Highlights bis in den Kiez – Berlin entdecken für Besucher, Touristen und Schulklassen*.
- Die Gruppierung der Adressaten nach Interessen und Vorlieben erfolgt im fünften Inhaltsbereich *Insider-Tipps* mit den Rubriken *Berlin für Abenteurer, Berlin für Romantiker* und *Alle Insidertipps*, wobei der Akzent auf die Ungewöhnlichkeit der Stadt fällt. Sie äußert sich nicht nur in den ungewöhnlichen Orten, die unvergessliche Erlebnisse anbieten, sondern auch in der gesellschaftlichen Vielfalt, welche „auf die Anerkennung und Wertschätzung aller Menschen unabhängig von ihrer sozialen, ethnischen etc. Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung, ihrem Lebensalter, ihrer physischen oder psychischen Fähigkeiten oder anderer Merkmale zielt.“⁹ Aufgrund dessen wird zur Illustration der Rubrik *Berlin für Romantiker* ein Bild mit LGBTQ-Thematik herangezogen. Als Anspielung auf das Anderssein und die Diversität der Gesellschaft ist die sprachliche Formulierung im Untertext der dritten Rubrik *ungewöhnliche Orte und neue Ideen für Berlin-Besucher abseits der ausgetretenen Pfade* zu deuten.
- Der letzte Inhaltsbereich *Berlin entdecken* knüpft thematisch und lexikalisch an den dritten und vierten Inhaltsbereich durch rekurrente lexikalische Einheiten wie *Berlin erleben, Berlin entdecken, Touren*. Das Wort *entdecken* erscheint in einer anderen Kollokation im touristenorientierten Fußzeilenmenü als Navigationskategorie mit fünf weiteren Rubriken zur Ausweitung des Themas, vgl. *Brandenburg entdecken*.

⁹ <https://www.ewdv-diversity.de/diversity/diversity-was-ist-das/>

Auffallend ist, dass **die Benennungen der Inhaltsbereiche** aus dem Content-Bereich im touristenorientierten Fußzeilenmenü als Benennungen von Navigationskategorien, auch in variiertes Form (vgl. *Touren durch Berlin – Touren*) wiederaufgenommen werden. Sie sind keine aktiven Links, sondern dienen als topografische Mittel der schnellen Orientierung auf der Unterseite bzw. sichern den thematischen Zusammenhalt zwischen den einzelnen Bausteinen. Die 6 Navigationskategorien enthalten je 5 Rubriken, die als Touristenkatalog fungieren. Die vielfältigen Links sind thematisch gruppiert und einem Archilexem untergeordnet, wobei sie Bezug auf die Benennungen der Rubriken aus dem Content-Bereich nehmen oder völlig neue Navigationskategorien anzeigen (vgl. *Unterkünfte* – Hotels, Pensionen, Hostels, Campingplätze, Alle Unterkünfte; *Brandenburg entdecken* – Potsdam, Spreewald, Veranstaltungen, Wanderwege, Alle Ausflugsziele). Neben den rekurrenten Lexemen kommen zusätzliche lexikalische Einheiten vor, durch die eine innere Differenzierung des Angebots angestrebt wird. Links mit verallgemeinernden Informationen (auch in alphabetischer Ordnung) sind am Ende jeder Kategorienspalte zu finden, vgl. *Touren* – Dampferfahrten, Stadtführungen, Stadtrundfahrten, Fahrradtouren, Alle Touren; *Berlin-Informationen* – Nahverkehr, Flughafen, Bahnhöfe, Stadtplan, Infos A-Z; *Sehenswürdigkeiten* – Highlights, Gedenkstätten, Regierungsbauten, Schlösser und Burgen, Alle Sehenswürdigkeiten; *Insider-Tipps* – Für Abenteurer, Für Foodies, Für Romantiker, Berlin mit den Eltern, Alle Insidertipps.

Trotz der Wiederaufnahme von Benennungen von Inhaltsbereichen und Rubriken ist eine Abweichung hinsichtlich ihrer Anordnung im touristenorientierten Fußzeilenmenü festzustellen. Während sie im Content-Bereich zusammen mit dem Bildmaterial eine Wahrnehmungseinheit bilden und die Funktion von Blickfängern und Vermittlern von Werbebotschaften übernehmen, hat ihre Position im Fußbereich eher eine unterstützende Navigationsrolle. Aus diesem Grund werden Hauptkategorien im Fußbereich umgetauscht (*Sehenswürdigkeiten* und *Touren*), Rubriken werden hinzugefügt (vgl. *Unterkünfte*) oder ersetzt (vgl. *Brandenburg entdecken* anstatt *Berlin entdecken*).

Die bei der Gestaltung der Unterseite verwendeten Prinzipien der Gradation, der Abwechslung und der Verknüpfung von Navigationselementen stehen im Einklang mit dem strategischen Ziel, die Stadt für die Besucher attraktiv zu machen, ihr Interesse aufrecht zu erhalten bzw. es zu erhöhen. Dies wird auch durch die gewählte Farbstrategie unterstützt. So dienen Rot, Schwarz, Grau, Weiß nicht allein der ästhetischen Differenzierung, sondern transportieren symbolische Bedeutungen: Rot als Signalfarbe fungiert als visuelles Leitsystem und wird konsequent für interaktive Elemente genutzt. Weiß dominiert als Hintergrundfarbe und sorgt für nutzerfreundliche Navigation, Schwarz und Grau sichern die Anbindung an den institutionellen Rahmen des Stadtportals. Die buntfarbigen Bildmotive im Content-Bereich fungieren als emotionale Verstärker. Die Vielfalt der Farbtöne in den Fotos evoziert Assoziationen von Lebendigkeit, Diversität und Modernität.

4.2. Die Homepage von Sofia (<https://www.sofia.bg/en/home>)

Die Gestaltung der Homepage von Sofia weist die Charakteristika des **Drei-Panel-Layouts** auf. Sie gliedert sich formal in oberen und unteren Menübereich und Content-Bereich ein. Auf weißem Hintergrund stehen in der Markenleiste außer dem Stadtwappen als Identifizierungsmittel noch drei aktive **Hauptnavigationselemente** in blauer Schrift: *Столична община, Администрация, Столичен общински съвет* (*Stadtgemeinde Sofia, Verwaltung, Gemeinderat*), die die institutionelle Rolle der Hauptstadt signifizieren. Die darunter kommende Menüleiste enthält ein weiteres Dropdown-Menü mit schwarzen Icons (*Suche, Sprache (BG, EN), Gebärdensprache*) und weiß gefärbten Navigationskategorien auf blauem Hintergrund wie *София, дейности, услуги, участвайте, новини, контакти* (*Sofia, Tätigkeiten, Dienstleistungen, Nehmen Sie teil, Nachrichten, Kontakte*). Auffällig ist, dass die Textkategorie *Nehmen Sie teil* einen Appell in Imperativform an die Seitennutzer richtet, der sich mit dem in das Stadtwappen eingebauten Satz *София расте, но не старее* (*Sofia wächst, altert aber nicht*) verbinden lässt und unmittelbar die Besucher dazu auffordert, Teil von Sofia zu werden. Als wesentliches **Identifikationsmittel** dienen die vor den Content-Bereich platzierten wechselnden Fotos von Sofia, die die Hauptstadt als Kultur- und Universitätsstadt, als Park- und Grünoase zeigen und somit ihre führende Position im Wettbewerb mit anderen Städten untermauern. Ein wesentlicher Unterschied im Vergleich zur Homepage von Berlin besteht hier jedoch in der Darstellung der Information in englischer Sprache. Die Navigationsrubriken auf der Unterseite für Ausländer als Zielgruppe sind unterschiedlich von diesen auf der Homepage für Bulgaren. Sie weisen dagegen Ähnlichkeiten mit diesen auf der Unterseite für bulgarischsprachige Besucher und Touristen auf. Diese Differenzierung der Adressatengruppen gilt als Hauptprinzip bei der Gestaltung der Homepage von Sofia und findet ihren Ausdruck sowohl im Content- als auch im Fußbereich. Das **Fußzeilenmenü** umfasst zwei Ebenen – eine blaue und eine weiß gefärbte, die zusammen mit dem oberen weiß und blau gefärbten Menübereich den Layout-Rahmen bilden. Das erste Fußzeilenmenü ist dreispaltig mit je vier oder fünf Navigationsrubriken, die thematisch nicht verbunden und daher keinem Oberbegriff zugeordnet sind (vgl. *Правила за защита при пожари и радиационно замърсяване, Столична общинска агенция за приватизация и инвестиции, Програма „Европа“, Програма „Инвитро“* (*Brand- und Strahlenschutzvorgaben, Agentur für Privatisierung und Investitionen der Gemeinde Sofia, Das Programm „Invitro“, Das Programm „Europa“* usw.). Das zweite, ganz unten angesiedelte Menü enthält stichwortartige aktive Links wie *Карта на сайта, Условия за ползване, Защита на личните данни, ЗЗЛПСПОИИ* (*Karte zur Seitenavigation, AGB, Datenschutz, Hinweisgeberschutzgesetz*) sowie das Identifizierungselement © *Столична община 2024* (*Stadtgemeinde Sofia*). Die formale Navigation erfolgt auch durch die einzelnen Text-Bild-Kategorien aus dem **Content-Bereich**. Er umfasst **5 Inhaltsbereiche**, von denen nur die ersten drei betitelt sind und an die Navigationskategorien im oberen Menübereich knüpfen. Im ersten Inhaltsbereich *Tätigkeiten* gibt es 24 interaktive Piktogramme mit Untertiteln, die durch Pfeile nach links und rechts gewechselt werden können. Sie verweisen auf konkrete Tätigkeiten und Bürgerdienstleistungen der Gemeinde (vgl. *Онлайн адресна регистрация, Изхвърляне на отпадъци – Elektronische Wohnsitzanmeldung, Müllentsorgung*

etc.) oder dienen zur Vermittlung spezifischer Informationen (vgl. *Информационна система за въздуха, Екобулетин, Ремонти и промени в движението – Luftinformationssystem, Ökobulletin, Straßenarbeiten und Verkehrsänderungen* etc.). Darunter stehen 8 weitere Farbblöcke, die in Form von Kleinpostern bestimmte Projekte, Programme oder Kampagnen der Gemeinde bekannt machen (vgl. *Obdachlose Tiere adoptieren, Investitionsvorschläge* u.a.) sowie die Mitgliedschaft in der Viber-Community der Stadtgemeinde anbieten.

Der zweite Inhaltsbereich *Nachrichten* ist in 2 Spalten gegliedert. In der ersten werden Bürgerprojekte und Initiativen für Verbesserungen in der Stadt als ein großes Werbeposter dargestellt und in der zweiten erscheint ein Informationskalender mit drei kleineren Bildern zur Veranschaulichung der geleisteten Arbeit seitens der Stadtgemeinde. Alle verfügbaren Nachrichten und Meldungen, die zeitlich gestaffelt sind, sind durch einen weiterführenden Link abrufbar.

Der Inhaltsbereich *Ereignisse* folgt dem Gestaltungsschema des vorangehenden Bereichs. Er setzt sich aus vier Bausteinen mit textuellen und visuellen Werbeelementen zusammen, die die Seitennutzer zur aktiven Teilnahme auffordern. Dies korrespondiert sowohl mit den werbenden Textelementen der vorangestellten Poster als auch mit der Hauptnavigationskategorie aus der oberen Menüleiste *Участвайме (Nehmen Sie teil)*. Die Involvierung der Bürger in das Stadtleben und die Stadtentwicklung erweist sich als strategisches Prinzip bei der Gestaltung der Homepage von Sofia, das auf die Stärkung des Stadtimages hinzielt. Aus diesem Grund werden im vierten Inhaltsbereich der Oberbürgermeister und der Gemeinderat als Repräsentanten der Stadtverwaltung in zwei einzelnen Blöcken dargestellt. Unter das Bildmaterial sind die Benennungen der Rubriken als Oberbegriffe mit je einem untergeordneten Hyperlink platziert, die visuell und sprachlich aufs Engste miteinander korrelieren.

Der letzte Inhaltsbereich ist nicht betitelt, aber farblich und thematisch von dem vorletzten getrennt. Er umfasst 8 interaktive Piktogramme mit textuellen Elementen, die den Zugang zu verschiedenen Informationsportalen und Bürgerdienstleistungen ermöglichen und zusammen mit den Piktogrammen aus dem ersten Inhaltsbereich einen thematischen Rahmen bilden, vgl.:

Портал за обществени консултации, Публични регистри, Достъп до обществена информация, Деловодна справка, Обяви за работа, Профил на купувача, Местни данъци и такси, Електронно табло за обявления (Portal für öffentliche Konsultationen, öffentliche Register, Zugang zu öffentlicher Information, Überprüfung von Amtsdokumenten, Stellenanzeigen, Käuferprofil, Steuern und Gebühren, digitale Anzeigetafel).

Diese große Auswahl an spezifischen Rubriken erschwert jedoch die Rezeption der angebotenen Informationen und wirkt eher verwirrend bzw. verfremdend, wenn Nutzer die Homepage von Sofia zum ersten Mal abrufen. Das Streben, möglichst viel Information bzw. verschiedenartige Dienstleistungen als verfügbare Ressource auf die Homepage zu stellen, führt zur Überladung der Website und beeinträchtigt das Leitprinzip zur schnellen Orientierung.

Die durchgeführte **statistische Analyse** zeigt, dass der obere Menübereich insgesamt 12, der untere Fußbereich – 17 und der Content-Bereich – 49 Navigationselemente enthält.

Hinsichtlich ihrer **Funktion** lassen sich die oben dargestellten Navigationsrubriken als **Inhalts- und Service-Rubriken** klassifizieren, die ungleichmäßig im oberen und unteren bzw. im Content-Bereich verteilt sind. Im Content-Bereich wurde eine **Community-Rubrik** (vgl. *viber общност на столична община – VIBER-Gemeinschaft der Stadtgemeinde*) festgestellt, die Bewertungen und Kommentare der Seitennutzer als Einwohner der Stadt widerspiegelt. Im Content-Bereich werden weiterhin Inhaltsrubriken aus dem oberen Menübereich (vgl. *дейности, новини, контакти, столичен общински съвет*) wiederaufgenommen oder als Piktogramme thematisch entfaltet (vgl. *услуги, администрация*) oder mit inhaltsähnlichen Rubriken in Korrelation gesetzt (vgl. *участвайте – събития*). Nur die Navigationsrubrik *София (Sofia)* in der oberen Menüleiste ist an Touristen adressiert. Einerseits dient die Benennung *София* dem thematischen Zusammenhalt zwischen den Inhaltsrubriken auf der Homepage. Andererseits fungiert sie als hypertextuellen Oberbegriff, mit dem Informationen zur Stadtgründung bzw. zur Stadtentwicklung sowie weitere für die Touristen relevante Rubriken abgerufen werden können. Beim Laden der Unterseite in englischer Sprache erscheinen allerdings zusätzliche Rubriken wie *Republic of Bulgaria - President, Republic of Bulgaria – Council of Ministers, Sofia Municipality – Public Ombudsman*. Obwohl sie für die ausländischen Touristen nicht von Belang sind, werden sie als strategische Mittel zur Imagebildung und Imagepflege der Hauptstadt eingesetzt. Dieses Ziel erkennt man nicht nur an der inhaltlichen Gliederung der Homepage und der Benennung der einzelnen Navigationskategorien, die oben analysiert wurden, sondern auch an der Farbgestaltung. Die Farbkombinationen signalisieren einerseits Klarheit und funktionale Differenzierung (Weiß, Schwarz) und andererseits Verwaltungstransparenz (Blau). Die blaue Farbe markiert dennoch als Signalfarbe die institutionelle Identität und wirkt zugleich beruhigend. Die bunten Bildmotive wie die wechselnden Fotografien und Poster setzen emotionale Farbakzente (Grün für Parks und Nachhaltigkeit, warme Farben für Veranstaltungen, kontrastreiche Kampagnenplakate). Dadurch wird wiederum Lebendigkeit und Vielfalt kommuniziert. Ob das auch für die Unterseite *Tourismus in Sofia* trifft, wird demnächst überprüft.

4.2.1. *София (Sofia)* (<https://www.sofia.bg/en/web/tourism-in-sofia/>)

Bei der Gestaltung der Webseite für Touristen werden die **Layout-Stellen** der Startseite des offiziellen Stadtportals wiederaufgenommen. In der Markenleiste mit den Identifizierungsmitteln steht die Hauptnavigationsrubrik *За туристи (für Touristen)*. Die **Navigationskategorien** aus der Markenleiste der Homepage *Администрация, Столичен общински съвет (Verwaltung, Gemeinderat)* werden in der oberen Menüleiste zusammen mit den drei ikonischen Zeichen und den Rubriken *София, услуги, контакти (Sofia, Dienstleistungen, Kontakte)* aufbewahrt, damit der Besucher mit dem offiziellen Stadtportal vernetzt bleibt. Beibehalten sind ebenfalls die 7 wechselnden Fotos von Sofia, die hier nicht nur als Identifizierungs- sondern auch als Werbemittel fungieren.

Der zweiteilige **Fußbereich** unterscheidet sich farblich von dem oberen Menübereich. Von dem Content-Bereich wird er anhand von drei horizontalen Linien getrennt, die visuell drei Spalten mit einer oder je zwei thematisch verbundenen Rubriken bilden vgl.: *Ремонти Промени в движението, Център за градска мобилност, Информационни центрове, Посети София, Архитектурни забележителности (Straßenbauten und Verkehrsänderungen, Zentrum für städtische Mobilität, Informationszentren, Visit Sofia, Architektonische Wahrzeichen)*. Die horizontal platzierten Navigationsrubriken wiederholen teilweise diese von der Startseite, vgl.: *Условия за ползване, Защита на личните данни*. Die Rubrik *Регистрация (Registrierung)*, durch die die angemeldeten Besucher Zugang zu verschiedenen Dienstleistungen bekommen, ersetzt das Navigationselement von der Homepage *ЗЗЛПСПОИИ (Hinweisgeberschutzgesetz)*, der die Bürger von Sofia als Adressatengruppe anvisiert. Die Navigationskategorie *Карта на сайта (Karte zur Seitennavigation)* ist inhaltlich mit der Seitennavigation der Homepage vernetzt und impliziert ein selbstständiges Dropdownmenü mit stichwortartiger Wiederholung aller auf der Unterseite präsentierten Navigationsrubriken. Allerdings funktionieren manche verlinkten Unterrubriken nicht richtig und können als Unterseiten nicht geladen werden (z. B. *Транспорт – За велосипедисти (Verkehr – Für Radfahrer)*).

Der **Content-Bereich** besteht aus zwei Inhaltsbereichen, die zwar nicht benannt, aber durch die visuelle Gruppierung der Text-Bild-Kategorien voneinander abgegrenzt sind. Auf weißem Hintergrund erscheinen zunächst in linearer Abfolge 5 blaue Piktogramme mit Untertiteln, die als Hauptnavigationsrubriken die wesentlichen Informationen für Touristen darstellen, vgl. *София, Транспорт, Настаняване и хранене, Забавления и отдих, Фотогалерия, Полезна информация (Sofia, Verkehrsmittel, Unterkunft und Verpflegung, Unterhaltung und Erholung, Fotogalerie, Nützliche Information)*. Im touristischen Kontext wirkt Blau einladend, während Weiß als Hintergrund „offene Fläche“ signalisiert und bunte Fotografien als emotionale Akzente wirken lässt.

Im zweiten Inhaltsbereich werden 8 von insgesamt 22 Sehenswürdigkeiten von Sofia mit interaktiven Bild-Text-Kategorien präsentiert. Die anderen 14 können anhand von Verweisfeilen abgerufen werden, wobei ihre Gesamtzahl am linken Rand des Contentbereichs angegeben ist.

Aus der **statistischen Navigationsanalyse** geht hervor, dass die Navigationselemente im oberen Menübereich – 10, im Content-Bereich – 14, im Fußbereich – 9 sind. Sie lassen sich in zwei **Funktionsbereiche** einordnen, und zwar in **Inhalts- und Service-Rubriken**. Die Service-Rubriken befinden sich im unteren Fußzeilenmenü oder im ersten Teil des Content-Bereichs. Die Rubrik *София* erscheint in der oberen Menüleiste, im ersten Teil des Content-Bereichs und in der Karte zur Seitennavigation. Sie ist auch mit der Unterrubrik *Архитектурни забележителности* aus dem Fußbereich vernetzt, wobei ihr weitere mit der Geschichte, der geografischen Lage und der territorialen Einteilung der Stadt und der Umgebung verbundene Hypertexte untergeordnet sind. Die Rubrik *Архитектурни забележителности* beinhaltet eine interaktive Liste mit den einzelnen architektonischen Sehenswürdigkeiten von Sofia.

Die Verlinkung dieser Navigationsrubrik sowie die der Rubrik *Център за градска мобилност* funktionieren nicht richtig. Die entsprechenden Unterseiten werden entweder teilweise geladen oder überhaupt nicht gefunden, was sich eigentlich negativ auf die Imagepflege der Hauptstadt auswirkt. Für die Imagepflege sorgt dagegen die Servis-Rubrik *Посети София (Visit Sofia)*, die die offizielle Werbeplattform der Stadt ist. Diese Rubrik setzt zusammen mit der Rubrik *София* den Akzent auf die Besonderheiten der Hauptstadt. Die Aufwertung der Stadt auf der Unterseite erfolgt vor allem durch die Inhaltsrubriken im zweiten Teil des Content-Bereichs, die ihre absoluten Highlights widerspiegeln.

Die Auswahl und die Anordnung der Elemente richten sich nach dem Prinzip der Gradation und der Kontrastierung, was auch in der topographischen Gestaltung Ausdruck findet, vgl.:

Храмовете на религиите в София (Die Tempel der Religionen in Sofia), Софийското светогорие (Der Heilige Berg von Sofia), Площад СЛАВЕЙКОВ (Der Slaweikow-Platz), ГАЛЕРИЯ ЗА ЧУЖДЕСТРАННО ИЗКУСТВО (Die Galerie für ausländische Kunst), КНЯЖЕСКИЯТ ДВОРЕЦ (Der Fürstenpalast), Национална библиотека СВ. СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЙ (Die Nationalbibliothek ST. CYRIL UND ST. METHODIUS), Сградата на БЪЛГАРСКА АКАДЕМИЯ НА НАУКИТЕ (Das Gebäude der BULGARISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN), Археологически музей (Archäologisches Museum).

Im Fokus der ersten Rubrik stehen die Glaubensvielfalt und ihre architektonischen Wahrzeichen, durch die sich die Welt einer multikulturellen Gesellschaft in der Hauptstadt hervortut. Ihnen gegenübergestellt wird der Kloster- und Kirchenkomplex von Sofia, der das christliche Heiligtum versinnbildlicht. Die nächsten zwei Rubriken betonen das Eigene und das Fremde im Bereich der Literatur und der Künste. Die eine verweist auf die Verdienste der berühmten bulgarischen Schriftsteller Petko Slawejkow und Pentscho Slawejkow (Vater und Sohn), nach denen der Platz als kultureller Treffpunkt und Austauschort benannt ist, und die andere auf die Bedeutung der Kunstwerke fremder Kulturen für die Stadt- und die Gesellschaftsentwicklung. Dieses Thema wird in den nächsten Bild-Text-Kategorien fortgeführt. Sie signifizieren die Aufbewahrung des Nationalgeistes und den wissenschaftlichen Fortschritt der bulgarischen Nation und daher gelten sie als Kulturdenkmäler von nationaler Bedeutung. Das Foto von dem historischen Moscheegebäude, in dem das archäologische Museum untergebracht und eines der Stadtsymbole ist, stellt als Anspielung auf die osmanische Herrschaft in Bulgarien den visuell-textuellen Bezug zu der religiösen Diversität in der ersten Rubrik und somit zur Vergangenheit und Gegenwart her.

Die inhaltliche Gliederung zeigt die Gewichtung der einzelnen Rubriken, wobei diese im Content-Bereich den größten Stellenwert haben und zur Stärkung des Stadtimages beitragen. Der Gebrauch der lexikalischen Einheiten zeugt auch davon, dass sie nicht als Werbemittel funktionieren, sondern eher der beschreibenden Darstellung der kultur-historischen Besonderheiten der Stadt dienen (vgl. den Untertext zur Navigationsrubrik *КНЯЖЕСКИЯТ ДВОРЕЦ: Сградата е изградена преди Освобождението – през 1873 г.; Der Fürstenpalast: Das Gebäude wurde vor der Be-*

freierung im Jahre 1873 errichtet.). Ihre persuasive Funktion steckt insofern darin, als dass sie die Aufmerksamkeit der Seitenbesucher erregen. Daher drücken sie zunächst geschichtsträchtige Informationen in komprimierter Form als Überschrift oder Schlagzeile aus. Dann bauen sie denselben Sachverhalt als Untertext in vollständigen Aussagesätzen aus, was mit einer kurzen Annotation zu Museenexponaten vergleichbar ist. Die einzige Navigationsrubrik mit Appell-Charakter ist *Посети София* (*Visit Sofia* – <https://www.visitsofia.bg/bg/>), die als Service-Rubrik im Fußbereich den strategischen Gestaltungsrahmen ergänzt. Eine Werbeplattform mit ähnlichem URL-Titel hat auch die Hauptstadt Berlin (<https://www.visitberlin.de/de>). Sie ist aber nicht auf der Homepage zu finden, denn das offizielle Stadtportal treibt selbst mit seinem Webdesign und inhaltlicher Gliederung Werbung für Berlin und seine Umgebung.

1. Fazit

Aus der durchgeführten Analyse der Städtehomepages von Berlin und Sofia anhand des Modells von Androutsopoulos/Kraft (2002) ist ersichtlich, dass ihre Gestaltung zwei Richtlinien folgt. Einerseits werden die Städte durch die Homepages als Verwaltungsbehörden präsentiert, andererseits als Reisedestinationen. Die Wahl, die Art und die Kombination der textuellen und visuellen Bausteine zeigen deutlich, dass die Imagebildung und die Imagepflege als strategisches Ziel dominant für die Homepage von Sofia sind. Die Homepage von Berlin vereint dagegen die zwei Gestaltungslinien und setzt die Navigationsbausteine als Werbemittel ein. Um diese Funktion zu erfüllen, werden sie entweder in gleicher oder variiertes Form wiederaufgenommen oder inhaltlich aufgestockt.

Was die Identifizierungsmittel und das Layout betrifft, weisen die verglichenen Homepages Ähnlichkeiten auf. Die Farb- und Kontrastgestaltung dienen der besseren Überschaubarkeit und der Aufmerksamkeitslenkung. Bevorzugt werden textuelle und ikonische Elemente mit Dropdown-Menüs oder Burger-Button-Menüs auf der deutschen Homepage, die eine zusätzliche Orientierungsstütze für die Rezipienten darstellen. Der größte Unterschied besteht aber in den angebotenen Sprachoptionen, die verschiedene Adressatengruppen anvisieren, was auf die inhaltliche Gliederung des Webangebots reflektiert.

Die Adressaten der Homepage von Sofia sind vor allem bulgarische Bürger:innen, weshalb das Stadtportal eine breite Palette von spezifischen Dienstleistungen in bulgarischer Sprache vorführt. Die Rubriken in englischer Sprache sind nur für ausländische Gäste und Touristen der Stadt bestimmt. Im Vergleich dazu sind die Adressaten auf der Homepage von Berlin schon in den Hauptnavigationsrubriken differenziert. Das wird deutlich auch aus der statistischen Navigationsanalyse. Obwohl die Anzahl der auf der Homepage von Sofia angeführten Rubriken (78) mit der Anzahl der Rubriken auf der Homepage von Berlin (77) fast gleich ist, unterscheiden sie sich in ihrer formalen, inhaltlichen und visuellen Realisierung.

Die Service-Rubriken bieten Dienstleistungen an, die auch online abgewickelt werden können. Die einseitige Adressatenausgerichtetheit auf der Homepage von Sofia erkennt man weiterhin an der Rubrik *Hinweisgeberschutzgesetz* im Fußzeilenmenü

sowie an der Community-Rubrik *Viber-Gemeinschaft der Gemeinde Sofia*. Diese zwei Rubriken veranschaulichen noch einmal die Rolle der Stadtverwaltung bei den Vorsorgemaßnahmen für ihre Bürger:innen. Dies wird weiter bekräftigt durch die Text-Bild-Rubriken *Über den Oberbürgermeister von Sofia* bzw. *Über den Gemeinderat*. Die Inhaltsrubriken aus dem Content-Bereich werden vorwiegend durch Piktogramme (24), Kleinposter (8) und Text-Bild-Blöcke (10) dargestellt, die wiederum die institutionellen Tätigkeiten der Gemeinde bzw. die Partipationsmöglichkeiten der Stadteinwohner im Auge haben.

Durch Piktogramme (8) werden die Service-Dienstleistungen auf der Homepage von Berlin dargestellt. Viel mehr an der Zahl sind die stichwortartigen Kästchen mit meist gesuchten Begriffen (18) im Contentbereich, die aber nicht auf eine Adressatengruppe fokussiert sind. Es gibt keine Community-Rubriken. Bei der Darstellung der Inhaltsrubriken im Content-Bereich wird auf stilistische Kombinationen aus visuellen und textuellen Elementen zum emotionalen Reiz gesetzt sowie auf zielgruppenorientierte Informationsvermittlung, also für Einwohner, Migranten und Touristen. Dieses Gestaltungsprinzip wird auch bei der Präsentation der Stadt als Reisedestination beibehalten. Anders steht es mit der Homepage von Sofia. Die Information für Ausländer bzw. ausländische Touristen erscheint auf dem Bildschirm erst beim Wechsel der Sprache. Da sind die Navigationselemente völlig unterschiedlich im Vergleich zum offiziellen Stadtportal. Zur Vernetzung mit ihm und mit der Unterseite für bulgarische Touristen dienen die Piktogramme *Sofia, Unterkunft und Verpflegung, Verkehrsmittel, Unterhaltung und Erholung* usw. Das Piktogramm *Sofia* enthält Hypertexte mit umfangreicher fachspezifischer Information zur Geschichte und Entwicklung der Stadt. Die Darstellung von Sofia als touristischem Ziel auf der Unterseite für Bulgaren umfasst außer den oben erwähnten Piktogrammen noch Bilder mit explikativen Textelementen, die die Staatlichkeit, das Nationalbewusstsein und die wissenschaftliche Prosperität der bulgarischen Gesellschaft symbolisieren. In diesem Sinne fungieren sie nicht als Stadtwerbung, sondern als Mittel zur Stärkung des Stadtimages. Auf der deutschen Unterseite für Touristen haben die Navigationselemente dagegen Werbecharakter. Die Wahl und die Anordnung der Bild-Text-Kombinationen im Content-Bereich zielen darauf ab, Touristen mit verschiedenen Interessen, unterschiedlicher Herkunft und Geschlechtsorientierung anzuziehen. Dies erfolgt sowohl durch Wiederaufnahme von textuellen Elementen aus dem Content-Bereich im Fußzeilenmenü als auch durch Hinzufügung von thematisch verbundenen Verlinkungen zu Unterseiten. Selbst die Anzahl der Navigationsrubriken auf der deutschen Unterseite für Touristen (im oberen Menübereich – 7, im Content-Bereich – 15, im Fußbereich – 31) zeugt von ihrer persuasiven (werbenden) Funktion. Auf der Unterseite für bulgarische Touristen haben die Navigationselemente eher eine informative bzw. verweisende Rolle. Werbenden Charakter hat nur die Verlinkung *Посети София (VISIT SOFIA)*. Dafür spricht nicht nur die Anzahl der Rubriken (im oberen Menübereich – 8, im Content-Bereich – 14, im Fußbereich – 5), sondern auch ihre sprachliche Ausformulierung. Zur Benennung der domänenspezifischen Navigationsrubriken werden einfache oder komplexe Substantive und Nominalphrasen bevorzugt, vereinzelt werden Imperativformen gebraucht, um aktive Teilnahme und Engagement zu fördern. Expli-

kative Satzstrukturen finden sich bei der Darstellung der Sehenswürdigkeiten. Auf der deutschen Unterseite dagegen kommen thematisch verbundene lexikalische Einheiten vor, deren Wiederholung und Gradation die Attraktivität der Hauptstadt Berlin unterstreichen und zugleich die Seitennutzer zum Besuch anregen. Elative und modale Ausdrücke, auffordernde Verbalphrasen und Sätze intensivieren zusätzlich das Wahrnehmungsgefühl der Rezipienten.

Und nicht zuletzt zu erwähnen sei die Auswahl des Bildmaterials bzw. seine (kon)textuelle Einbettung, wodurch die kulturellen Unterschiede zwischen den beiden Hauptstädten noch stärker zum Ausdruck kommen. Die Homepage von Berlin und ihre Unterseite für Touristen zeichnen sich durch die Tendenz zur Multikulturalität und Gleichbehandlung von Menschen auch unterschiedlicher sexueller Orientierung aus. In dieser Hinsicht ist die bulgarische Gesellschaft noch nicht reif genug, obschon sich einzelne Belege dafür im Webangebot finden lassen (z. B. die religiöse Diversität).

Abschließend lässt sich festhalten, dass beide Homepages die Designprinzipien benutzerfreundlicher Websites einhalten und zugleich durch sprachliche Differenzierung und Farbbetonung strategische Ziele verfolgen: Berlin stärker im Bereich Imagebildung und Tourismuswerbung, Sofia vorrangig in der Information und institutionellen Darstellung, mit gezieltem Werbeeinsatz für touristische Zielgruppen. Farben und Sprache in den einzelnen Homepagebausteinen fungieren dabei als zentrale Werbemittel, die Aufmerksamkeit lenken, Inhalte differenzieren und das gewünschte Nutzererlebnis verstärken.

Literaturverzeichnis

- Androutsopoulos/Kraft 2002:** Androutsopoulos, J./Kraft, D. Homepage-Design: Gestaltungslösungen in einer neuen Kommunikationsform. 2002. <<https://www2.ids-mannheim.de/prag/sprachvariation/tp/tp7/Homepage-Design-final.pdf>> (status 08.09.2025).
- Held 2019:** Held, G. Destinationswerbung. Zur Image-Konstruktion von touristischen Räumen durch multimodale Inszenierung von Identitätsmarkern. 2019. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/tw-2019-0008/html?srsId=AfmBOopJhZlhcyxK83Td7huHWBUKOI6YeC0l40BWSQq00IJZZyxN_XDg____ (status 08.09.2025).
- Janich 2003:** Janich, N. Werbesprache: ein Arbeitsbuch. Narr-Studienbücher. Tübingen: Narr, 2003.

Wachter/Schröter 2023: Wachter, Chr./Schröter, Chr. Hypertext. In: AG Digital Humanities Theorie des Verbandes Digital Humanities im deutschsprachigen Raum e. V. (Hg.): Begriffe der Digital Humanities. Ein diskursives Glossar (= Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften/Working Papers, 2). Wolfenbüttel, 2023. <https://zfdg.de/wp_2023_005>_(status 08.09.2025).

Internetquellen

<<https://janevonklee.de/website-aufbau/>>_(status 08.09.2025).

<<https://de.wikipedia.org/wiki/AIDA-Modell>> (status 08.09.2025).

<<https://de.wikipedia.org/wiki/Lasswell-Formel>> (status 08.09.2025).

<<https://wedot.ch/lexikon/werbung>> (status 08.09.2025).

<<https://sketch.media/projekte/blog/ratgeber/851-website-navigation-menue-uebersicht-beispiele-vorteile-nachteile.html>> (status 08.09.2025).

<<https://www.ewdv-diversity.de/diversity/diversity-was-ist-das/>> (status 08.09.2025).

<<https://www.berlin.de/>> (status 08.09.2025).

<<https://www.sofia.bg/en/home>> (status 08.09.2025).

МЕДИЦИНСКИЯТ ПРЕВОД – ЕЗИКОВИ, ПРОФЕСИОНАЛНИ И ПРАГМАТИЧНИ ИЗМЕРЕНИЯ

Симеон Ганев

Нов български университет

<https://doi.org/10.46687/TLIS3290>

***Abstract:** Medical translation occupies a special place among specialized translations with its high terminological saturation, formal rigor and direct connection with human health. This article traces the main linguistic, professional and pragmatic features of medical translation, with the emphasis placed not only on linguistic characteristics, but also on the conditions of performance and the goals that the translation serves. Lexical and syntactic structures characteristic of medical texts are examined, which require a high degree of interpretative precision and preparation. Attention is also paid to the role of the translator, who must combine a set of skills and knowledge of professional standards. The pragmatic perspective includes an analysis of the communicative function of the translation, its target audience (doctor, patient, institution) and practical parameters such as deadlines, guarantor, volume and type of text. The aim of the presentation is to outline the real challenges and responsibilities in medical translation and to argue for the need for a comprehensive approach in which linguistic accuracy is combined with contextual and content adequacy.*

***Key words:** specialized translation, medical translation, terminology, language features, competence.*

Увод

Преводаческата практика е силно хетерогенна и далеч не се ограничава до литературните текстове, както често погрешно се възприема от широката публика. Съществен дял от дейността на преводачите е свързан със специализираните текстове, които се характеризират с висока степен на терминологична наситеност и комуникативна строгост. При тях не художествената стойност, а точността и прецизността на изказа са водещи. Това налага преводачът да притежава не само отлична езикова подготовка, но и задълбочено познаване на особеностите на съответната професионална област и на съответния текстов тип.

В рамките на специализираните преводи медицинският превод заема особено място. От една страна, той е изключително разнообразен по жанрове и комуникативни ситуации, което отразява спецификата на медицинската комуникация. Според Щика всяка медицинска дисциплина развива собствен специализиран език, който определя комуникацията в рамките на съответната област (вж. Styka 2013: 22 – 23). Липерт предлага тристепенно разграничение на медицинския дискурс: а) научен език (научни публикации и доклади), б) професионален работен език (комуникация между лекари и медицински персонал) и в) език, насочен към пациенти (лекар-пациент комуникация) (вж. Lippert 1978: 93 и сл.). Това разнообразие подчертава комплексността на задачите пред преводача на медицински текстове, който трябва да отчита както терминологичната специфика, така и различните адресати на превода.

Особено предизвикателство представлява т.нар. професионален работен език на лекарите, който е наситен с абривиатури и съкращения (вж. Lippert 1978: 95). Макар те да улесняват комуникацията между специалисти, те често водят до неразбираемост за непосветени реципиенти, а понякога и до двусмислие в рамките на самата професионална общност. Трябва да се има предвид, че латинските абривиатури нерядко се срещат в българските медицински текстове изписани на кирилица, което представлява допълнително предизвикателство за преводача (вж. Shtereva-Emrich 2019: 177). Това потвърждава необходимостта медицинският преводач да притежава висока степен на интерпретативна компетентност и чувствителност към прагматичния контекст.

Целта на настоящото изследване е да се анализират основните езикови, професионални и прагматични измерения на медицинския превод чрез описание на характерни лексикални и синтактични особености, условията на преводаческия труд и комуникативните цели, които той обслужва. Предмет на анализа са медицински текстове от различни жанрове, като особено внимание се отделя на епикризата и сродни документи, поради тяхната висока честота в преводаческата практика и значимост за медицинската комуникация. Методът на изследването е дескриптивен анализ, основан на примери от реални медицински текстове, при който се систематизират наблюдения върху езиковите структури, преводаческите решения и прагматичните параметри на превода.

Медицинският превод в контекста на специализирания превод

Специализираният превод се отличава от литературния по своите цели и приоритети: докато художественият текст се стреми към естетическо въздействие, специализираният превод е подчинен на принципите на точност, яснота и недвусмисленост (вж. Byrne, 2006). Основна негова особеност е работата със специализиран език, характерен за отделните професионални области. Според Хофман този специализиран език представлява „съвкупността от всички езикови средства, които се използват в рамките на определена комуникативна об-

ласт, за да осигурят разбирателство между действащите в нея специалисти“ (Hoffmann 1987: 53). В този смисъл, както изтъква Арнтц, специализираните езици не съществуват като автономни системи извън общия език, а произлизат от него чрез диференциация и разширение (вж. Arntz 2001: 58). Това се потвърждава и от наблюдението на Щолце, че специализираният и общият език неизбежно се преплитат в реалните текстове (вж. Stolze 1999: 22).

По отношение на медицината това преплитане е особено отчетливо. Както посочва Плес, специализираният език в областта на медицината се отличава с характерен терминологичен апарат, определени текстови структури и със синтактични и стилистични особености (вж. Pleß 2016: 88). Вътрешното разнообразие на медицинския дискурс е значително - той обхваща поддисциплини като анатомия, физиология, биохимия, медицинска психология, социология, патология, микробиология и фармакология (вж. Roelcke 2005: 193). Оттук следва и високата степен на комплексност на медицинския превод: той е не само терминологично натоварен, но и силно жанрово диференциран.

Както отбелязва Липерт, медицинският език може да бъде разделен на три основни равнища: научен език, професионален работен език и език, насочен към пациенти (вж. Lippert 1978: 93 и сл.). Всяко от тях поставя различни изисквания към преводача. При научните публикации доминира нуждата от терминологична и концептуална прецизност; при вътрешнопрофесионалната комуникация - бързина и ефективност, често реализирани чрез съкращения; а при комуникацията с пациенти - адаптация и достъпност. Плес обобщава, че целта на специализираните езици е постигането на „еднозначност и точност в изказа“, което особено ясно се откроява в медицинската практика (Pleß 2016: 92).

Тези особености показват, че медицинският превод заема специфично място сред специализираните преводи: той изисква едновременно овладяване на богата и вариативна терминология, умение за работа с различни жанрови конвенции и чувствителност към комуникативния контекст и адресата. Именно взаимовръзката между трите аспекта – езиков, професионален и прагматичен - определя спецификата на настоящото изследване.

Лингвистични измерения на медицинския превод

Езиковите особености на медицинските текстове представляват ключов фактор за спецификата на превода им. Те включват както терминологична наситеност, присъствие на няколко езика и употреба на епоними, така и характерните синтактични и стилистични структури, които поставят високи изисквания към преводача.

Що се отнася до **терминологичната наситеност**, Джу и Луо отбелязват, че медицинската лексика включва както строго медицински термини, така и полумедицински и общи думи, и обособяват три групи: (а) строго медицински/научни термини (*аускултация, отпрепарирам, интубация*), (б) полумедицински термини, използвани както в професионалния, така и в по-широкия дискурс (*клетка, реакция*) и (в) немедицински термини, които попадат в клиничните описания (*упорита кашлица, разстроен*) (вж. Zhu/Luo 2024: 71). Терминологич-

ната плътност в медицинския текст повишава когнитивното натоварване при превода. Преводачът трябва да открие релевантните понятия, да избере коректни еквиваленти и да гарантира консистентност в целия документ – особено когато един термин има няколко възможни варианта за превод (вж. Ismayilli 2024: 171).

Особено внимание в контекста на медицинския превод заслужава проблемът с **многоезицието** в медицинските текстове. Както посочват Ортега и Прада езиковата практика в медицинските текстове често се характеризира с включване на елементи от различни езици, регионализми и смесени влияния, което усложнява преводаческия процес, особено за неспециалисти (вж. Ortega/Prada 2020: 251). В една епикриза например често се наблюдава комбинация от български, латински и английски елементи: латински форми в анатомичните наименования (*m. biceps*, *a. descendens*, *v. portae*), латински абривиатури (*p.o.*), английски заемки при наименования на технологии и устройства (*Da Vinci*) и международни лекарствени наименования (*Dexamethasone*), както и немско/англоезични абривиатури (*EKG*, *CT*, *WCCC*, *WBC*). В практиката в България често се среща и транслитерация на латински понятия на кирилица (*стафилококус ауреус*, *сукусио реналис*). Щерева-Емрих дори определя това редуване на езици като „една от най-забележителните характеристики“ на медицинския превод (Shtereva-Emrich 2019: 173). Тази хетерогенност изисква от преводача освен лингвистична компетентност и умения за вземане на решение, т.е. да реши дали и кога да трансформира заемката в стандартен български еквивалент, да запази международно разпознаваемия термин, или да посочи паралелен израз.

Друг препъникамък са **съкращенията**. Медицинските акроними и абривиатури в епикризите (и не само) са най-разнообразни. В практиката това води до дву- или многозначност (едно и също съкращение може да носи различно значение според медицинската област, в която е употребено). Например *ТР* може да означава *тазови резервоари* (урология) или *трикуспидална регургитация* (кардиология). Освен това тук е от съществено значение преводачът да е запознат с установени фрази, които се употребяват в епикризи, като например *ТР – контролира*. В конкретния случай *контролира* недвусмислено насочва към разчитането на абривиатурата като *тазови резервоари*. Друг пример за потенциално проблемно съкращение е *ХБ*, което може да се отнася до *хипертонична болест* или *хроничен бронхит*. В този случай за преводача е изключително важно да съобрази поставената диагноза, а ако съкращението е посочено при придружаващи заболявания и липсва допълнителен контекст, е възможно да се наложи установяване на контакт с медицинското заведение или лекаря, издал епикризата. Много често определени съкращения в българските документи стандартно се изписват в оригинал, като например *i.v.* (интравенозно) или *TAPSE* (систолично изместване на трикуспидалния клапен пръстен).

Друг елемент, характерен за медицинската лексика, са **епонимите** – названия на болести, синдроми, тестове и уреди, образувани въз основа собствено име (на изследовател, пациент или място). Дефиницията и ролята на епонимите

в медицинската номенклатура са широко обсъждани: те служат за историческа приемственост и за улесняване на професионалната комуникация, но имат и недостатъци (нееднозначност, културни/географски вариации, етични проблеми при определени исторически личности).

Ван Хоф създава типология на епонимите и различава три вида: 1) идентични в изходен и целеви език (*Down's sindrome* /англ./ – *синдром на Даун* /бълг./); 2) различни в изходен и целеви език (*Babcock's operation* /англ./ – *opération de Fredet* /фр./); 3) епоними, липсващи в изходния или в целевия език (*Pott's disease* /англ./) – *туберкулозен спондилит* /бълг./) (Van Hoof 1993: 12 – 16).

Иванова, от друга страна, разглежда по-тясно епоними, образувани от топоними, които също представляват предизвикателство пред проходящия в медицинския превод преводач. Някои примери са *борнхолмска болест*, *Буявириде*, *глазгоу-скала на комата*, *меджугорска макулопатия*, *Хаф-болест*, *чибаигла* и др. (вж. Ivanova 2022: 61 – 62).

Обикновено при първоначалната си работа с конкретен медицински текст преводачът пренебрегва епонимите, тъй като на практика те представляват собствени имена, които сме свикнали просто да възприемаме в целевия текст. В медицинските текстове на български език епонимите много често се възприемат директно, като биват транслитерирани или транскрибирани, като например *болест на Паркинсон*, *болест на Алцхаймер*, *синдром на Даун*, *синдром на Турет*, *рефлекс на Бабински*, *болест на Хънтингтън*, *синдром на Кушинг* и др.

Преводаческата практика налага обаче по-внимателен подход при предаването на епонимите на целевия език. Въпреки че в повечето случаи те се запазват, при комуникация с неспециалисти (пациенти, техните близки) или в учебни материали може да се предпочете дескриптивно наименование (*трисомия 21* за *синдром на Даун* или *невродегенеративна деменция от Алцхаймеров тип* вместо *болест на Алцхаймер*). Освен това някои епоними са предмет на преименуване поради етични или исторически причини (напр. *реактивен артрит* вместо *Синдром на Райтер*, което преводачът трябва да следи (вж. Keynan/Rimar 2008: 256 – 258).

Значението на епонимите за преводаческата практика е свързано с необходимостта от повишено внимание и прецизност. Преводачът трябва да бъде наясно с езиковите и културните особености на даден епоним, да проверява неговата утвърденост в целевия език и при нужда да консултира медицински източници или специалисти. Непознаването на тези специфики може да доведе до недоразумения, а в определени случаи - и до сериозни комуникативни грешки. Ето защо работата с епоними изисква задълбочена подготовка и систематично изграждане на собствена база данни от проверени и актуални наименования.

Наред с лексикалните особености предизвикателство пред преводачите на медицински текстове представляват техният **синтаксис** и **структурата** им. Карвацка отбелязва, че медицинските текстове често се характеризират с изключително сложен синтаксис, който усложнява процеса на превод и налага за-

дълбочени езикови умения (вж. Karwacka 2014: 23). Поради тази причина тук ще се спрем на някои основни аспекта, които смятаме за ключови при подготовката на преводача и в процеса на превод на медицински текстове.

Една от основните особености е честата употреба на **пасивни конструкции**. Това се наблюдава както в български, така и медицински текстове на други езици, като чрез тях се акцентира върху процеса или резултата, а не върху извършителя (вж. Zhu/Luo 2024: 71). Например в епикризи или оперативни протоколи се срещат изрази като *беше извършена апендектомия, извърши се обилен лаваж* и др. Тази стратегия придава обективност и безличност на изложението, но същевременно създава трудности при превод на езици, които предпочитат активния изказ.

Втора ключова особеност е **номиналният стил**, свързан с натрупването на съществителни имена и оскъдност на глаголни структури. Това позволява компактност и висока информативност, но често води до силно сгъстен изказ. Например *щателно почистване и покриване на оперативното поле* или *екстракапсуларна екстракция на очна леща чрез факоемулсификация и аспирация на катаракта*. Както подчертава Карвацка, подобни структури са особено предизвикателни за начинаещи преводачи или преводачи, които нямат опит с медицински текстове, тъй като изискват повече концентрация и внимателен подход при разчленяването на фразите (вж. Karwacka 2014: 23).

Елиптичните изречения са друга характерна черта, особено в анамнезите и обективните състояния (в епикризите). Подлогът често липсва, като се разчита на контекста и на „телеграфния“ стил на документацията: *Оплаква се от намалено зрение, повече на ляво око. Лекува АХ от години. При преглед установена катаракта. Постъпва за оперативно лечение на ляво око*. Тези структури създават особено предизвикателство при трансфера им на език, при който например подлогът обикновено не (може да) отсъства. Такъв е случаят например при превода в посока немски език.

Към синтактичните особености се отнася и **употребата на деепричастни и сегашни деятелни причастия** вместо подчинени относителни изречения. Форми като *пациент, постъпил в тежко състояние* или *лекуващият лекар, наблюдаващ пациента* съкращават изречението, но изискват от преводача да избере подходяща стратегия според нормите на целевия език, в който подобни конструкции може да звучат неестествено или твърде усложнено.

Допълнителен проблем, подчертан в изследването на Бехман, е **липсата на единна структура** на епикризите, което често води до неясноти и различни интерпретации сред общопрактикуващите лекари (вж. Bechmann 2019: 3 – 5). Според резултатите, 95,9% от анкетираните лични лекари са се сблъскали с неразбираеми или объркващи епикризи, като сред основните причини са неразбираеми съкращения, клиширани изрази и непоследователност в структурата. Тези наблюдения са напълно релевантни и за българския контекст, където непоследователният синтаксис допълнително затруднява разбирането и превода.

Лексикалните и синтактичните особености на медицинските текстове очертават специфичен комуникативен регистър, който съчетава висока степен на терминологична прецизност, многоезични влияния, сложна и често номинализирана синтактична структура, както и характерни кратки форми като съкращения, акроними и елипси. Всички тези характеристики са функционално обусловени - те осигуряват компактност, обективност и бързина в професионалната комуникация между специалисти. В същото време обаче създават сериозни предизвикателства пред преводача: от необходимостта да овладява и поддържа богати терминологични бази, през внимателното боравене с епоними и културно-специфични наименования, до преодоляването на усложнения синтаксис и липсата на унифицирани стандарти.

Разгледаните лексикални и синтактични особености индикират, че медицинският превод изисква сериозна подготовка и висока степен на професионализъм. Те подчертават колко е важно преводачът да познава спецификата на текста и да разполага с необходимите знания и умения за работа с медицински документи. Това логично ни води към разглеждането на професионалните измерения на медицинския превод.

Професионални измерения на медицинския превод

Медицинският превод поставя високи изисквания към компетентността на преводача, тъй като съдържанието му има директно влияние върху здравето и живота на хората. Както отбелязва О'Нийл, „винаги ще има повече медицински преводи, отколкото могат да бъдат обработени от сравнително малкото лекари, които превеждат [и] медицинският превод по необходимост ще се извършва от нелекари“⁹⁸ (O'Neil 1998: 69). Това подчертава необходимостта професионалният превод да се осъществява от специализирани, а не от начинаещи преводачи без подходяща подготовка.

Карвацка посочва, че медицинските преводачи, отговорни за посредничеството в професионалната комуникация, трябва да притежават значителни умения както в самия превод, така и в съответната медицинска област (вж. Karwaska 2014: 19 – 21). Преводачите улесняват общуването между пациенти и медицински специалисти, тъй като пропуските в комуникацията могат да доведат до опасни за живота ситуации. Изследване, проведено от Флорес, показва, че най-много грешки при превод правят случайни посредници, т.е. хора без професионална подготовка като преводачи или без медицинско образование (вж. Flores et al. 2003).

Професионалните стандарти и насоки са от ключово значение за гарантиране на качеството. Международни организации като Международна асоциация на медицинските преводачи⁹⁹ (IMIA) препоръчват медицинските документи да се превеждат от специалисти с роден или почти роден език, аналитични способности и дълбоко културно познание за изходния и целевия език, както и

⁹⁸ Преводът мой.

⁹⁹ International Medical Interpreters Association

умения за използване на специализирани речници и глосари (вж. Karwacka 2014: 23). Различни организации (напр. ISPOR¹⁰⁰) предлагат методологии за многопосочен контрол на качеството, включително паралелни преводи и обратен превод, които позволяват откриване и корекция на грешки, въпреки че тези методи са скъпи и трудоемки (вж. Andriesen 2006: 15 – 16).

Карвацка подчертава практическите препоръки за медицинските преводачи: да проверяват терминологията в речници и онлайн ресурси, да гарантират последователност на употребената терминология, да внимават с многословни термини, числа и символи и да се съобразяват с нуждите на клиента и реципиентите (вж. Karwacka 2014: 28).

В съвременната практика все по-голямо значение придобиват машинният превод и инструментите с изкуствен интелект, които могат да ускорят процеса, но крият сериозни рискове. Без внимателна предварителна и последваща редакция, автоматичният превод може да доведе до неточности, погрешна употреба на терминология или неправилна интерпретация на ключови данни като лабораторни стойности, лекарствени дози и медицински символи. Това изисква от преводача не само езикова компетентност, но и умения за проверка, корекция и редакция на автоматично генерираните текстове.

Освен езиковите и професионалните изисквания, медицинският превод е обект и на специфични етични стандарти и финансови параметри. Преводачът носи отговорност за точността и конфиденциалността на информацията, тъй като грешки или непълноти могат да имат сериозни последствия за здравето на пациентите. Етичните насоки, препоръчвани от професионални асоциации като IMIA, включват строго спазване на поверителността, коректно използване на терминологията и избягване на лични интерпретации, които могат да изкривят смисъла на медицинската информация.

Финансовата страна на медицинския превод също е щекотлива тема. Поради високата специализация, сложността на текстовете и необходимостта от допълнителни проверки (като обратен превод, консултации със специалисти и редакция), цената на качествен медицински превод (би трябвало да) е над средното ниво за специализиран превод. Много организации оценяват труда на преводачите на медицински текстове по обем текст, трудност на терминологията и необходимите проверки, като това често се комбинира с гаранции за качество и съответствие с международните стандарти. В практиката обаче много често условието за по-високо заплащане води до възлагането на преводите на по-неопитни преводачи, което има своите негативни отражения в крайния резултат, а понякога и фатални последици за пациентите.

Можем да заключим, че професионалните измерения на медицинския превод изискват комбинация от езикова компетентност, специализирани знания, познаване на международни стандарти и внимание при работа с преводачески инструменти. Само такъв цялостен подход гарантира прецизност, безопасност и ефективност на комуникацията в медицинския контекст.

¹⁰⁰ Професионално дружество за здравна икономика и изследвания на резултатите

Докато професионалните измерения се фокусират върху подготовката, компетенциите и стандартите на преводача, прагматичната страна на медицинския превод поставя акцент върху функционалната употреба на текста и начина, по който преводът достига до конкретната аудитория. Затова в следващата част ще разгледаме прагматичното измерение на медицинския превод, включително комуникативната функция, целевата аудитория и организационните му параметри.

Прагматични измерения на медицинския превод

Медицинските текстове принадлежат преди всичко към **информативния тип** текстове в рамките на типологията на Райс, при които основната цел е ясното и точно предаване на факти. Същевременно те имат и **оперативни функции**, доколкото включват препоръки за терапия и последващо наблюдение, насочени към предизвикване на действие у получателя – било то пациент или личен лекар (вж. Reiß 1976: 32 – 52). Именно на тази основа следва да се търси функционална еквивалентност при превода, т.е. преведеният текст да изпълнява същата функция за целевата аудитория, каквато изпълнява оригиналът за първичния получател (вж. Nord 1997: 29 – 30).

Функционалният подход поставя преводача пред въпроса за **симетричността на комуникацията**. Когато епикризата е предназначена за медицински специалист, може да се допусне висока терминологична плътност и номинален стил, преводачът може дори да си позволи да запази латинско понятие, ако не е сигурен за съответствието му в целевия език. Ако обаче адресатът е пациент или негов близък, задачата е различна: необходимо е адаптиране на езика към нивото на разбиране на неспециалиста. Както вече споменахме, неяснотата в терапевтичните инструкции може да доведе до сериозни последици, тъй като пациентите често не спазват указания, които не разбират. Това изисква от преводача да съобрази избора си на формулировки с реципиента, за да не компрометира целта на текста.

Към прагматичните параметри спадат и **условието на възложението**: обемът на текста, срокът за изпълнение и изискванията на клиента (дали е необходим превод на цялата епикриза или само на определени части - анамнеза, диагноза, терапия и др.). Те са свързани и с определянето на цената: преводачът трябва да прецени дали целият текст попада в категорията „специализиран превод“ или отделни сегменти (напр. административни данни) могат да бъдат таксувани като „стандартен превод“. При кратки срокове или при особено сложни случаи възниква необходимост от екипна работа, включително възможно участие на медицински консултант за уточняване на терминологията.

В такива ситуации преводът се разглежда не като индивидуално усилие, а като екипна дейност – принцип, заложен в основата на акционалната теория за преводния процес като условие за високо качество (вж. Holz-Mänttärri 1984: 23 – 25). Тогава качеството на крайния резултат зависи не само от преводача, но и от съгласуваната работа между всички участници в процеса (Ganev 2020: 333). При медицинските преводи това означава изработване и под-

държане на единна терминологична база, последователност в използваните съкращения и означения, както и ясна координация между преводачи, редактори и медицински консултанти. Така се избягват разминавания, които могат да доведат до объркване или клинично неточни интерпретации.

В този смисъл медицинският превод се утвърждава като **експертна дейност**, която надхвърля рамките на индивидуалната езикова компетентност. Както подчертава Холц-Ментери, специализираният превод следва да се разглежда като дейност на експерт, който опосредства комуникацията между професионални общности (вж. Holz-Mänttärri 1984: 23 – 25). За да изпълни тази роля адекватно, преводачът трябва да притежава **специализирана компетентност в областта на медицината** – познаване на терминологията, на жанровите особености на медицинските текстове и на професионалните стандарти, които гарантират точност и надеждност на превода. В този контекст следва да се отбележи и ролята на стандартите за преводачески услуги, като ISO 17100, които определят изисквания към квалификацията и компетентността на преводачите и редакторите.

Следователно прагматичните измерения на медицинския превод обединяват езиковите и професионалните изисквания с организационни, етични и функционални критерии. Ефективният превод не се свежда единствено до лексикална и синтактична точност, а включва цялостна координация на процеса, съобразяване с аудиторията и строго спазване на професионални и международни стандарти.

Заклучение

Медицинският превод се откроява като особено взискателна и отговорна сфера в рамките на специализираните преводи, в която езиковата компетентност е неразривно свързана с професионалната и прагматичната подготовка на преводача. Анализът на лексикалните и синтактичните особености на медицинските текстове индикира, че преводачът е изправен пред специфични предизвикателства като терминологична прецизност, работа с абревиатури, епоними и сложни синтактични структури. От професионална гледна точка изискванията за качество, етични норми, ценообразуване и спазване на международни стандарти очертават превода като експертна дейност, която надхвърля чисто езиковите умения. Прагматичната перспектива допълнително утвърждава нуждата от функционална еквивалентност и съобразяване с целевата аудитория, както и от съгласувана екипна работа, която да гарантира последователност и надеждност на резултата.

В този смисъл медицинският превод изисква цялостен подход, при който се съчетава дълбокото познаване на езиковите характеристики с внимание към професионалните стандарти и прагматичния контекст. Така се осигурява не само качествено посредничество между различни участници в медицинската комуникация, но и се гарантира, че преводът изпълнява своята ключова функция – да подпомага реални клинични и терапевтични процеси. От тази перспектива

следва и важен извод за обучението на бъдещи преводачи: то трябва да съчетава езикова и терминологична подготовка с изграждане на професионални компетентности и умения за работа в екип, за да отговори на високите изисквания на тази отговорна и социално значима практика.

Библиография

- Andriesen 2006:** Andriesen, S. Quality Control in Medical Translations. Innovations in Pharmaceutical Technology, 2006.
- Arntz 2001:** Arntz, R. Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik. Studien zu Sprache und Technik, Band 8. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 2001.
- Bechmann 2019:** Bechmann, S. Arztbriefe: Epikrise in der Krise? Hausärzte bemängeln Sprache und Inhalt klinischer Entlassungsbriefe, 2019.
- Byrne 2006:** Byrne, J. Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation. Dordrecht: Springer, 2006.
- Flores et al. 2003:** Flores, G., et al. Errors in medical interpretation and their potential clinical consequences in pediatric encounters. Pediatrics 111, 6-14, 2003
- Ganev 2020:** Ganev, S. Ot aksionalnata prevodna teorija do standart ISO 17100, 2015. Most mezhdur teorija i praktika. V: Doktorantski sbornik na VTU "Sv. sv. Kiril i Metodij": "Digitalna humanitaristika i perspektivite pred balgarskata nauka". Godina II, kn. I. Veliko Tarnovo, 2020
- Hoffmann 1987:** Hoffmann, L. Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin: Akademie-Verlag, 1987.
- Holz-Mänttärri 1984:** Holz-Mänttärri, J. Translatorisches Handeln: Theorie und Methode, Helsinki, 1984.
- Ismayilli 2024:** Ismayilli, T. Navigating Complexities in Medical Text Translation: Challenges, Strategies, and Solutions. Acta Globalis Humanitatis Et Linguarum, 1(2), 170 – 176, 2024.
- Ivanova 2022:** Ivanova, V. Balgarski meditsinski terminologichni edinitsi, obrazuvani ot toponim. V: Proglas, kn. 1, ISSN 0861 – 7902, 2022.
- Karwacka 2014:** Karwacka, W. Quality assurance in medical translation. J. Spec. Transl. 21: 19 – 34, 2014.
- Keynan/Rimar 2008:** Keynan, Y., Rimar, D. Reactive arthritis — the appropriate name. Israel Medical Association Journal, 10(4), 256 – 258, 2008
- Lippert 1978:** Lippert, Herbert. Fachsprache Medizin. In: Henne (et al.) 1978. 86 – 101, 1978

- Nord 1997:** Nord, Chr. Translating as a Purposeful Activity. *Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome, 1997.
- O'Neil 1998:** O'Neil, Marla. Who Makes a Better Translator: The Medically Knowledgeable Linguist or the Linguistically Knowledgeable Medical Professional? A Physician's Perspective. Henry Fischbach (ed.) (1998). *Translation and Medicine*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1998.
- Ortega/Prada 2020:** Ortega P., Prada J. Words matter: Translanguaging in medical communication skills training. *Perspect. Med. Educat.*, 9: 251 – 255, 2020.
- Pleiß 2016:** Pleiß, U. Übersetzen von medizinischen Fachtexten. Am Beispiel der Übersetzung eines Fachartikels zur Spondylolisthesis aus dem Spanischen ins Deutsche. In: *Didáctica, lengua y cultura*, V. et L. No. 7 *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 2016.
- Reiß 1976:** Reiß, K. Texttyp und Übersetzungsmethode: Der operative Text. Heidelberg: Groos, 1976.
- Roelcke 2005:** Roelcke, T. *Fachsprachen. Grundlagen der Germanistik*. Berlin, 2005.
- Shtereva-Emrich 2019:** Shtereva-Emrich, Kalina. Status post interpretamentum. Probleme der Übersetzung medizinischer Urkunden beim Sprachenpaar Bulgarisch - Deutsch. „In der Sprache. V: Na ezika, za ezika, chrez ezika. Sbornik v chest na Prof. Dr. Mariyka Dimitrova. Universitetsko izdatelstvo „Sv. sv. Kiril i Metodiy“, Veliko Tarnovo, 2019
- Stolze 1999:** Stolze, R. *Die Fachübersetzung: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 1999.
- Styka 2013:** Styka, J. *Terminologiemanagement für das Übersetzen von medizinischen Fachtexten am Beispiel der Textsorte Arztbrief*. Wien: Universität Wien, 2013.
- Van Hoof 1993:** Van Hoof, H. *Dictionnaires des éponymes médicaux français-anglais*, Louvain-la-Neuve, Peeters, ISBN 2-87723-071-6, 1993.
- Zhu/Luo 2024:** Zhu, Y., & Luo, J. Characteristics of Medical Texts and Effective Reading Strategies. *Journal of Education and Educational Research*, 10(1), 71 – 73, 2024.

Филологически ракурси, том VI

© Авторски колектив, 2025

© Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2025

ISSN: 2367-8348 (print)

ISSN: 2603-4298 (online)