



UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA DE LITERE
CATEDRA DE FILOLOGIE ENGLEZĂ ȘI GERMANĂ

PROBLEME DE FILOLOGIE: ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE

Materialele Conferinței științifice internaționale,
ediția a XI-a

28 noiembrie 2024



Bălți, 2025



UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI / ALECU RUSSO BALTI
STATE UNIVERSITY / STAATLICHE ALECU-RUSSO-UNIVERSITÄT BALTI
FACULTATEA DE LITERE / FACULTY OF PHILOLOGY / PHILOLOGISCHE FAKULTÄT
CATEDRA DE FILOLOGIE ENGLEZĂ ȘI GERMANĂ /
DEPARTMENT OF ENGLISH AND GERMAN PHILOLOGY /
LEHRSTUHL FÜR ENGLISCHE UND DEUTSCHE PHILOLOGIE

PROBLEME DE FILOLOGIE: ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE

Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a XI-a

28 noiembrie 2024

PROBLEMS OF PHILOLOGY: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Conference Proceedings of the 11th International Scientific Conference

November 28, 2024

PHILOLOGISCHE PROBLEME: THEORETISCHE UND PRAKTISCHE ASPEKTE

Tagungsband zur 11. Internationalen Wissenschaftlichen Konferenz

28. November 2024

Bălți, 2025

CZU 81/82.0+37.0(082)=00
P 93

Coordonator: Oxana CHIRA, conferențiar universitar, doctor în filologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

*Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Litere din 18 februarie 2025
(proces-verbal nr. 4)*

*Aprobat la Ședința Catedrei de filologie engleză și germană a Facultății de Litere din 5
februarie 2025 (proces-verbal nr. 4)*

Conferința științifică internațională „Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice”. Ediția a XI-a din 28 noiembrie 2024 este înscrisă în Registrul manifestărilor științifice planificate/ organizate/ recunoscute de ANACEC în anul 2024.

Materialele Conferinței conțin 25 de articole științifico-metodice prezentate de către 26 de autori din Republica Moldova, România, Germania, Armenia, Senegal etc.

Organizatori: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Litere, Catedra de filologie engleză și germană

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova „Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice”, conferință științifică internațională (11; 2024; Bălți). Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice: Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a 11-a din 28 noiembrie 2024 = Problems of philology: Theoretical and practical aspects: Conference Proceedings of the 11th International Scientific Conference, November 28, 2024 = Philologische Probleme: theoretische und praktische Aspekte: Tagungsband zur 11. Internationalen Wissenschaftlichen Konferenz, 28. November 2024 / coordonator: Oxana Chira. – Bălți: [S.n], 2025 (CEU US). – 164, [1]p.: fig., tab. Antetit.: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Litere, Catedra de filologie engleză și germană. – Texte: lb. rom., engl., fr. etc. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 50 ex. ISBN 978-9975-50-362-4

Autorii articolelor poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare.

Tehnoredactare: Liliana EVDOCHIMOV, masteră în filologie

Tiparul: Centrul editorial universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

© Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2025

ISBN 978-9975-50-362-4

**COMITETUL ȘTIINȚIFIC/ WISSENSCHAFTLICHES KOMITEE/
SCIENTIFIC COMMITTEE**

Prof. univ., dr. hab., **Gheorghe POPA**, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Prof. univ., dr. hab., **Georgeta CISLARU**, Universitatea Paris-Sorbonne, Franța

Prof. univ., dr. hab., **Doina BUTIURCA**, Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „Gheorghe Emil Palade” din Târgu-Mureș, România

Prof. univ., dr., **Thomas Gerhard WILHELMI**, Academia Științifică din Heidelberg, Germania

Prof. univ., dr. hab., **Doris SAVA**, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, România

Prof. univ., dr. hab., **Anca-Dana CEHAN**, Universitatea „Ioan Cuza” din Iași, România

Conf. univ., dr. hab., **Nina CORCINSCHI**, Director al Institutului de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al Universității de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Valentina PRITCAN**, Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Lilia TRINCA**, Decana Facultății de Litere, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Vanuhi BAGHMANYAN**, Universitatea de Stat din Erevan, Armenia

Conf. univ., dr., **Carolina DODU-SAVCA**, Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România

Conf. univ., dr., **Oxana CHIRA**, Șefa Catedrei de filologie engleză și germană, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova & Universitatea din Wuppertal, Germania

Conf. univ., dr., **Nicolae LEAHU**, Directorul Școlii doctorale *Filologie*, Șef al Catedrei de literatură română și universală, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Ana POMELNICOVA**, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Elvira GURANDA**, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Conf. univ., dr., **Tatiana KONONOVA**, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

**COMITETUL DE ORGANIZARE/ ORGANISATIONSKOMITEE/
ORGANIZING COMMITTEE**

Președinte:

Natalia GAȘIȚOI, conf. univ., dr., Rector al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți

Membri:

Lidia PĂDUREAC, conf. univ., dr., Prim-Prorector al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți

Valentina PRITCAN, conf. univ., dr., Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Lilia TRINCA, conf. univ., dr., Decana Facultății de Litere, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Oxana CHIRA, conf. univ., dr., Șefa Catedrei de filologie engleză și germană, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Elvira GURANDA, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Ana POMELNICOVA, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Tatiana KONONOVA, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Lina CABAC, lect. univ., dr. Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Josef SALLANZ, dr., Lector al Serviciului de Schimb Academic German – DAAD în Republica Moldova

Götz ORTMANN, Secretar III, Secția cultură a Ambasadei Republicii Federale Germaniei în Republica Moldova

CUPRINS

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Maria MUSCAN. <i>Die Effizienz des Translationsprozesses: Vor- und Nachteile des Einsatzes künstlicher Intelligenz</i>	6
---	---

Secțiunea I/ Sektion I/ Session I

Lexicologie și civilizație germană/ Lexikologie und Landeskunde/

Lexicology and German civilization Noi abordări metodice în predarea limbii germane/ Neue didaktische Ansätze im Deutschunterricht/ New approaches to teaching German

Doris SAVA. <i>Das Geschäft mit der Zukunft. Verfahren der Rezipientenzugewandtheit in der Textsorte „Horoskop“. Deutsch und rumänisch im Vergleich</i> ...	13
Oxana CHIRA. <i>Schreibentwicklung wissenschaftlicher Texte im DaF-Lehramtsstudium: Eine linguizismuskritische Perspektive unter Einbezug von Translanguaging</i>	20
Ana POMELNICOVA. <i>Lexisch-grammatische Standards für wissenschaftliche Texte im Deutschen</i>	26
Aliou POUYE. <i>Übersetzen im DaF-Unterricht und im Germanistikstudium im frankophonen Kontext am Beispiel Senegals</i>	32
Vanuhi BAGHMANYAN. <i>Die posttraumatische Belastungsstörung in der zeitgenössischen armenischen Literatur</i>	40
Haronid BLANCO, Olesea GÎRLEA. <i>Die selbstbewusste Annäherung an die mündliche Prüfungsaufgabe bei der DSD-i-Sprachprüfung</i>	47
Cristina CUCOȘ, Oxana CHIRA. <i>Gastronomische Fachterminologie in DaF-Lehrbüchern</i>	53
Eleonora-Maria BOLDOJAR. <i>Annäherung an Kafkas Werk. Vorschläge für den DaF-Unterricht</i>	61
Diana-Maria ȘERBAN (STANCIU). <i>Reise um die Welt (Adelbert von Chamisso): kultureller Relativismus oder Beurteilung der Fremden?</i>	68
Mădălina-Ioana LEONTE (BOSTAN). <i>Grenzen des Realen und Phantastischen in der Erzählung Der Ausflug der toten Mädchen</i>	75

Secțiunea II/ Sektion II/ Session II

Lingvistica și didactica limbii engleze/ Sprachwissenschaft

und Didaktik der englischen Sprache/ Linguistics and English language teaching

Micaela ȚAULEAN. <i>Interpreting Idioms Across Cultures: Translators' Challenges and Intercultural Perspectives</i>	83
Oxana CREANGA. <i>A Case Study of Student Perception of Narrative Coherence in Short Fiction</i>	89
Silvia BOGDAN. <i>Considerations on the 21st Century Pedagogy</i>	96
Angela CĂLĂRAȘ. <i>Engaging Ways of Teaching Grammar</i>	101
Oxana CEH. <i>Phraseological Units with a Phytonymic Component in the English and Russian Languages</i>	105
Liliana COȘULEAN. <i>The Role of Assertiveness in Agile Software Team Communication</i>	110
Nicoleta BAGHICI. <i>British and American legal terminology: a cross-cultural perspective</i>	115

Secțiunea III/ Sektion III/ Session III

Perspective clasice și moderne în studiul limbii și literaturii/ Klassische und moderne Perspektiven in der Sprach- und Literaturforschung/ Classical and modern perspectives on language and literature

Doina BUTIURCA. <i>Direcții de evoluție a lexicului în comunicarea specializată . . .</i>	121
Lilia RĂCIULA. <i>Atelierul de scriere creativă la Cursul Stilistica limbii române – repere de „inginerie” didactică)</i>	125
Angela MURZAC. <i>Evoluții de sens și creativitate în frazeologisme somatice cu componentele: ochi, nas, limbă</i>	132
Eugenia SUHALITCA. <i>Secvența textuală descriptivă în romanul „Maitreyi” de Mircea Eliade</i>	138
Tatiana GOREA. <i>El desarrollo de la competencia intercultural en la clase de ELE</i>	144
Олеся ДРЕГЛЯ. <i>Лексико-семантические особенности и ценностные аспекты фразеологических единиц в русском и французском языках</i>	151
Elena CRIȘAN. <i>Trăsături distinctive ale comunicării și limbajului copiilor în contextul dizabilității de intelect</i>	156
Bianca Maria NEMEȘ. <i>Motivarea fonetică la „nivelul individual” al lingvisticii integrale</i>	161

CZU 81'322.4

**DIE EFFIZIENZ DES TRANSLATIONSPROZESSES: VOR- UND NACHTEILE
DES EINSATZES KÜNSTLICHER INTELLIGENZ**

Maria MUSCAN, a.o.Prof.,
Ovidius Universität Constanța
muscan.maria.elena@univ-ovidius.ro

Abstract: *In the post-digital age, translation expertise is constantly evolving, influenced by the increasing use of artificial intelligence (AI). In this context, translation has a special responsibility, not only as a mediator between cultures, but also as a bridge between humans and technology. AI undoubtedly offers advantages, particularly in terms of the automation and efficiency of translation processes, allowing complex tasks to be completed more quickly and cost-effectively. At the same time, however, there are significant disadvantages, ranging from the potential dependence of translators on machines to the risk of flattening the content. In direct dialogue with systems such as ChatGPT and in indirect exchange with tradition, symbolized by Saint Jerome, the tension between technical precision and human sensitivity is highlighted. This article explores the role of translation in the post-digital age and discusses how AI as a tool is changing the responsibilities and future of translation studies.*

Keywords: translation competence, artificial intelligence, post-digital age, human-technology interaction, translation studies.

Einführung

Das postdigitale Zeitalter bezeichnet eine Phase, die auf die umfassende und durchdringende Digitalisierung der Gesellschaft folgt. Es ist gekennzeichnet durch eine tiefgreifende Integration digitaler Technologien in nahezu allen Lebensbereichen, sodass die digitale Technologie nicht mehr als separate oder besonders hervorzuhebende Kategorie wahrgenommen wird, sondern als selbstverständlicher Bestandteil des Alltags und der sozialen Realität gilt. Zu den wichtigsten Charakteristika dieser Zeit gehören die Normierung der Technologie, die Verschmelzung von digital und analog, eine erweiterte digitale Integration, kulturelle und soziale Anpassungen und die Reflexion und Neubewertung der Digitalisierung.

Digitale Technologien sind inzwischen derart in den Alltag integriert, dass sie oft als selbstverständlich wahrgenommen werden. Da die Menschen sich an den Gebrauch dieser Werkzeuge gewöhnt haben, hinterfragen sie deren Funktionalität nur noch selten und reflektieren kaum über deren Einfluss auf ihr Leben. Die Grenzen zwischen digitalen und analogen Lebensbereichen verschwimmen immer stärker, sodass virtuelle und reale Welten zunehmend miteinander verwoben sind. Dies zeigt sich insbesondere in der Art und Weise, wie Menschen kommunizieren, arbeiten und konsumieren, wodurch beide Sphären untrennbar miteinander verbunden erscheinen. Technologie ist längst mehr als ein bloßes Werkzeug; sie ist tief in die Strukturen und Prozesse von Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur eingebettet. Diese Entwicklung zeigt sich in der zunehmenden Verbreitung intelligenter Systeme, der umfassenden Vernetzung von Geräten und der wachsenden Bedeutung von Big Data. Die Gesellschaft passt sich der allgegenwärtigen Digitalisierung an, indem sie neue Normen, Werte und Verhaltensweisen entwickelt. Dabei treten Fragen zum Datenschutz, zum ethischen Umgang mit Daten sowie zu den sozialen Auswirkungen der Technologie immer stärker in den Vordergrund. Im postdigitalen Zeitalter nimmt die Reflexion über die Auswirkungen und Konsequenzen der Digitalisierung immer mehr zu. Dabei entstehen intensive Diskussionen darüber, in welcher Weise Technologie das menschliche Leben bereits

verändert hat und wie sie künftig gestaltet werden könnte, um sowohl den gesellschaftlichen als auch den ethischen Herausforderungen angemessen zu begegnen.

Die Translationskompetenz im postdigitalen Zeitalter

Die Übersetzung eines Textes ist ein vielschichtiger und anspruchsvoller Prozess, der weit über das bloße Übertragen von Wörtern und Sätzen von einer Sprache in eine andere hinausgeht, da er ein tiefes Verständnis und eine durchdachte Kombination verschiedener Fähigkeiten erfordert. So wie einige Spezialisten der Fachliteratur betonen (Munday, 2016; Nida, 2003; Nord, 2005) steht im Mittelpunkt dieses Prozesses zunächst das Verständnis des Quelltextes, das nicht nur die genaue Entschlüsselung der lexikalischen und grammatikalischen Strukturen umfasst, sondern auch die Fähigkeit verlangt, den subtextuellen Gehalt, die Intention des Autors und die kulturellen Implikationen zu erfassen. Nur wer den Quelltext in seiner Tiefe begreift, ist in der Lage, eine Übersetzung zu erstellen, die nicht nur korrekt, sondern auch sinngemäß und wirkungsvoll ist.

Darüber hinaus spielt die Auswahl der richtigen Entsprechungen in der Zielsprache eine entscheidende Rolle, da Übersetzer immer wieder vor der Herausforderung stehen, Begriffe, Redewendungen oder sprachliche Bilder so zu übertragen, dass sie den Sinn des Originals bewahren und gleichzeitig den sprachlichen und kulturellen Erwartungen des Zielpublikums entsprechen. Translationswissenschaftler wie Mona Baker (Baker, 2019) und Christina Kleiner (Kleiner, 2018) adressieren diesen Prozess, der nicht nur ein ausgeprägtes Sprachgefühl erfordert, sondern auch die Fähigkeit, kreative Lösungen zu finden, um kulturelle Unterschiede zu überbrücken, ohne dabei den Kern der Aussage zu verfälschen. Besonders in Bereichen wie Fachübersetzungen oder literarischen Übersetzungen ist die präzise Wahl der Entsprechungen von entscheidender Bedeutung, um sowohl die Genauigkeit als auch die Ästhetik des Textes sicherzustellen.

Neben sprachlichen und kulturellen Fähigkeiten ist im Zeitalter der Digitalisierung auch technologisches Wissen unverzichtbar geworden, da moderne Übersetzer zunehmend mit computergestützten Übersetzungstools, Terminologie-Datenbanken und maschinellen Übersetzungssystemen arbeiten müssen. Die Fähigkeit, diese Technologien effizient einzusetzen, ist von enormem Vorteil, da sie nicht nur die Produktivität steigern, sondern auch die Konsistenz und Qualität der Übersetzungen verbessern können. Gleichzeitig setzt der richtige Umgang mit diesen Werkzeugen ein fundiertes Verständnis für ihre Funktionsweise und ihre Grenzen voraus, damit der Übersetzer die automatisierten Vorschläge kritisch bewerten und gegebenenfalls anpassen kann.

Genauso wichtig ist das kulturelle Wissen, das ein Übersetzer benötigt, um die Konnotationen, die historischen Bezüge und gesellschaftlichen Werte, die im Quelltext implizit enthalten sein können, richtig zu interpretieren und angemessen in die Zielsprache zu übertragen. Eine Übersetzung, die diesen Aspekt vernachlässigt, läuft Gefahr, Missverständnisse oder gar kulturelle Fauxpas hervorzurufen, die den Leser irritieren oder die Wirkung des Textes beeinträchtigen könnten. Nur durch ein tiefes Verständnis der kulturellen Kontexte sowohl der Ausgangs- als auch der Zielsprache kann eine Übersetzung erfolgreich sein (Muscan, 2022).

Neben all diesen fachlichen Anforderungen sind auch Kommunikationsfähigkeiten von zentraler Bedeutung, da der Übersetzer häufig im Austausch mit Auftraggebern, Fachleuten oder anderen Teammitgliedern steht und in der Lage sein muss, komplexe Sachverhalte klar zu erläutern oder Rückfragen zu stellen, um Missverständnisse zu vermeiden. Besonders bei Projekten, die interdisziplinäres Wissen erfordern, ist die Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren, ein wesentlicher Bestandteil des Erfolgs.

Schließlich bildet die Sprachkompetenz die Grundlage jeder Übersetzungsarbeit, da nur jemand, der sowohl die Ausgangs- als auch die Zielsprache auf einem hohen Niveau

beherrscht, in der Lage ist, die Feinheiten, Nuancen und Stilmittel eines Textes vollständig zu erfassen und kreativ zu übertragen. Diese Kompetenz wird von Nicole Zöllner (Zöllner, 1997) ausführlich beschrieben und umfasst nicht nur Grammatik und Wortschatz, sondern auch ein vertieftes Verständnis für stilistische Variationen und idiomatische Wendungen, die den Text lebendig und authentisch machen und den politischen und allgemein öffentlichen Diskurs in seiner kommunikativen Transparenz erhellen.

Die Verantwortung der Translation im postdigitalen Zeitalter

Im Kontext der Translation spielen die Wahrung der Integrität des Quelltextes, die ethischen Prinzipien der Übersetzungsarbeit sowie der Datenschutz und die Vertraulichkeit eine entscheidende Rolle, die sowohl die Qualität der Übersetzung als auch die Verantwortung der Übersetzer gegenüber den beteiligten Parteien betreffen. Die Integrität des Quelltextes bezieht sich darauf, dass der Übersetzer den ursprünglichen Text treu wiedergibt, ohne dessen Bedeutung zu verzerren oder wichtige Nuancen zu verlieren. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass der Übersetzer nicht nur die sprachlichen, sondern auch die kulturellen und kontextuellen Elemente des Textes berücksichtigt, da diese für das Verständnis und die Wirkung des Textes im Zielkulturräum essenziell sind. Der Umgang mit dem Quelltext erfordert eine Balance zwischen der Wahrung dieser Integrität und der Anpassung an die Zielsprache, wobei eine gewisse Kreativität gefordert ist, um den Text für das Zielpublikum verständlich zu machen, ohne dabei die ursprüngliche Bedeutung zu verfälschen.

Gleichzeitig ist die Ethik der Translation ein fundamentaler Aspekt der Übersetzungsarbeit, der über die bloße technische Ausführung hinausgeht. Übersetzer stehen in der Verantwortung, die Werte und Normen beider Kulturen – der Ausgangs- und der Zielsprache – zu respektieren und zu wahren. Dies bedeutet, dass der Übersetzer in seiner Arbeit transparent, objektiv und fair agiert, um keine inakzeptablen Verzerrungen oder falsche Darstellungen zu schaffen, die durch ideologische, politische oder persönliche Präferenzen beeinflusst sind. In diesem Zusammenhang geht es nicht nur um die Treue zum Text, sondern auch um die Achtung vor den kulturellen Besonderheiten und Empfindlichkeiten der Zielgesellschaft. Ein ethisch handelnder Übersetzer wird sich bewusst sein, dass seine Arbeit in bestimmten Kontexten auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung und das Verständnis von Themen, Personen oder Ereignissen haben kann. Daher ist es unerlässlich, dass Übersetzer in ihrer Praxis eine hohe Sensibilität für die möglichen Konsequenzen ihrer Entscheidungen zeigen.

In Verbindung mit der Wahrung der Integrität des Quelltextes und der ethischen Verantwortung gewinnt auch der Datenschutz und die Vertraulichkeit immer mehr an Bedeutung, insbesondere in einer zunehmend digitalen und vernetzten Welt. Übersetzer arbeiten oft mit sensiblen Informationen, die nicht nur rechtlichen, sondern auch ethischen Anforderungen unterliegen. Der Schutz persönlicher Daten, geschäftlicher Geheimnisse oder vertraulicher Informationen ist nicht nur eine gesetzliche Pflicht, sondern auch ein ethischer Imperativ, der das Vertrauen zwischen den beteiligten Parteien sichert. Übersetzer müssen sicherstellen, dass alle Daten, die sie im Rahmen ihrer Arbeit erhalten, vertraulich behandelt werden und dass diese Daten nicht in einer Weise weitergegeben werden, die die Rechte oder das Wohl der betroffenen Personen gefährden könnte. In vielen Fällen bedeutet dies, dass Übersetzer gezwungen sind, technische Sicherheitsvorkehrungen zu treffen, um Daten vor unbefugtem Zugriff zu schützen, etwa durch die Verwendung verschlüsselter Kommunikationskanäle oder durch die sichere Speicherung von Dokumenten.

Die Verbindung dieser drei Aspekte – der Wahrung der Integrität des Quelltextes, der ethischen Verantwortung der Übersetzer und der Beachtung von Datenschutz und Vertraulichkeit – stellt sicher, dass die Translation nicht nur als technischer Prozess verstanden wird, sondern auch als ein Akt der Verantwortung, der das Vertrauen zwischen den Kulturen und

den beteiligten Parteien stärkt. Indem Übersetzer ihre Arbeit mit einer tiefen Sensibilität für die ethischen und datenschutzrechtlichen Implikationen ihrer Tätigkeit ausführen, tragen sie nicht nur zur Qualität und Genauigkeit der Übersetzung bei, sondern auch zur Förderung von Transparenz, Respekt und Vertrauen in der globalen Kommunikation.

Fallstudie: ChatGPT als Translationspartner

Zur Einführung meines Fallbeispiels möchte ich auf die wohl älteste Übersetzung eines geschriebenen Textes verweisen, um die menschliche Übersetzungskompetenz der maschinellen gegenüberzustellen.

Die Vulgata oder "Biblia Vulgata" ist eine ins Lateinische übersetzte Fassung der Bibel (Altes und Neues Testament). Die ersten Übersetzungen der Bibel ins Lateinische stammen aus dem 3. und 4. Chr., waren aber ungenau. Im 4. Jahrhundert beauftragte Papst Damasus I. Hieronymus mit der Neuübersetzung der Bibel ins Lateinische.

Hieronymus, geboren als Sophronius Eusebius Hieronymus (um 347 in Stridon, Dalmatien; gest. am 30. September 420 in Bethlechem, Palästina), hatte den Wunsch, mit dem hebräischen Text zu arbeiten und reiste deshalb nach Bethlechem, wo er ein Kloster gründete und im Jahr 390 (im Alter von 43 Jahren) mit der Übersetzung begann. Indem er die hebräischen, aramäischen und griechischen Versionen verglich und die Evangelien aus dem Griechischen ins Lateinische übersetzte, schuf der Heilige Hieronymus die zweite lateinische Bibelversion des Christentums nach der Vetus Latina. Die überarbeitete Ausgabe wurde unter Papst Clemens VIII. fertiggestellt und erschien 1592 (nach 1.202 Jahren) in Rom. Die von Hieronymus erstellte Ausgabe war also nicht das endgültige Produkt, sondern unterlag einer gründlichen Überarbeitung, die mehrere Jahrhunderte später abgeschlossen wurde.

Die jahrelange Arbeit an der Übersetzung und die lange Zeitspanne bis zur endgültigen Veröffentlichung belegen, wie unglaublich komplex und zeitraubend der Übersetzungsprozess in seiner Tiefe und Präzision sein kann. Diese historische Episode verdeutlicht, wie menschliche Übersetzer über Jahrhunderte hinweg unermüdlich an der Übertragung und dem Erhalt von Wissen arbeiten, was mit einer außergewöhnlichen Geduld und Hingabe verbunden ist. Auch wenn die Effizienz moderner maschineller Übersetzungen mittlerweile bemerkenswert ist, bleibt die menschliche Übersetzung in ihrer Fähigkeit zur Feinabstimmung und zum Verständnis kultureller sowie kontextueller Nuancen nach wie vor unvergleichlich. Dieser Prozess, der in der Zeit Hieronymus' mehrere Jahrhunderte beanspruchte, zeigt, dass die menschliche Übersetzung nicht nur eine technische Aufgabe, sondern auch ein langwieriger, kreativer und verantwortungsvoller Akt ist, der den Fluss von Wissen und Kultur über Generationen hinweg bewahrt und formt.

In einem Versuch, die Effizienz maschineller Übersetzung zu überprüfen, habe ich ein kleines empirisches Experiment mit ChatGPT gemacht und dieser künstlichen Intelligenz den Auftrag gegeben, verschiedene Müllsprüche ins Rumänische zu übersetzen. "Müllsprüche" aus Wien sind humorvolle, oft ironische oder absurde Sprüche, die mit den typischen Eigenheiten der Wiener Mentalität in Verbindung stehen. Sie kommen häufig aus dem Bereich der Alltagsbeobachtungen und sind oft überspitzt oder übertrieben, um eine bestimmte Lebenshaltung oder die Wiener Art zu leben zu verdeutlichen. Diese Sprüche zeichnen sich durch einen speziellen Wiener Dialekt und eine Mischung aus Sarkasmus, Witz und Melancholie aus. Sie haben ihren Ursprung im Wiener Schmäh, einem speziellen Humor, der die Wiener Lebensweise beschreibt.

Um Müll, Müllabfuhr und Sauberkeit im Allgemeinen ging es der Stadt Wien, als sie 2015 lustige Sprüche in einem Online-Voting veröffentlichte und die besten und auffälligsten als Aufkleber auf 18.000 Mistkübeln in ganz Wien verteilte. Die Mistkübel-Aktion war natürlich eine bewusstseinsbildende Maßnahme, und so wurden die witzigsten Sprüche auch

am häufigsten gewählt. So lernt man bei einem Wienbesuch nicht nur neue Vokabeln (*Mistkübel, Mistplatz, Misttelefon*), sondern achtet auch auf Sauberkeit und hat Spaß dabei.

Als sprachinteressierte Touristin habe ich im Sommer 2022 viele Mistkübel in Wien fotografiert und mich bei jedem Schnappschuss gefragt, was sich wohl hinter dem jeweiligen Spruch verbirgt, ob er euphemistisch verhüllt oder verschleiert wird. Wortspiele mit fremdsprachigen Einsprengseln, mit dialektalen oder hochdeutschen Wörtern sind nur einige Beispiele, die sich aber als äußerst wirkungsvoll erweisen: *Ich gehöre zur Famüllie!, Mülle Grazie!, Hasta la Mista, Baby?, Bin net haglich!, Brauche mehr Input!* u.v.m. Mit diesen Müllsprüchen habe ich also mein Experiment durchgeführt und habe ChatGPT um eine Übersetzung ins Rumänische gebeten. Das ist nun der Diskussionsverlauf mit der künstlichen Intelligenz im Oktober 2024:

Ich: Hallo, Chat! Übersetze bitte ins Rumänische: "Ich gehöre zur Famüllie!"

ChatGPT: Variante 1: „*Eu aparțin familie!*“; Variante 2: „*Fac parte din familie!*“ 😊

Ich: Das alles sind Sprachspiele. Sie haben sie nicht richtig übersetzt.

ChatGPT: Danke für den Hinweis! Bei Sprachspielen ist es wichtig, den kreativen, humorvollen oder metaphorischen Gehalt zu erfassen. Lass mich die Beispiele noch einmal überdenken:

„Ich gehöre zur Famüllie!“ könnte im Rumänischen wörtlich sein, aber wenn der Wortwitz mit „Müll“ erhalten bleiben soll, könnte man es so übersetzen:

„*Fac parte din famulla!*“ (hier wird „*famulla*“ als Wortspiel für Familie und Müll konstruiert).

Ich: Naja, aber Müll auf Rumänisch heißt "gunoi".

ChatGPT: Du hast völlig recht! Wenn der Witz auf „Müll“ basiert, muss das im Rumänischen berücksichtigt werden. Eine überarbeitete Übersetzung wäre:

„Ich gehöre zur Famüllie!“

„*Fac parte din familie!*“

(Hier wird „*familie*“ mit „*mull*“ spielerisch kombiniert, ähnlich wie im Deutschen.)

Der Wortwitz funktioniert auf Rumänisch anders, aber ich hoffe, diese Version trifft den Ton besser! 😊

Ich: Nee, statt "müll lieber "gunoi".

ChatGPT: Ah, jetzt verstehe ich, du möchtest das rumänische Wort „*gunoi*“ für den Witz nutzen. Dann wäre die Übersetzung: „*Fac parte din famunoie!*“

(Das kombiniert „*familie*“ und „*gunoi*“ ähnlich wie im Deutschen „*Famüllie*“.) 😊

Ich: Phonetisch aber total unpassend.

ChatGPT: Du hast recht – „*famunoie*“ klingt phonetisch tatsächlich nicht so eingängig. Wie wäre es mit dieser Variante, die sowohl den Wortwitz als auch die Klangharmonie bewahrt:

„*Fac parte din gunoi-milie!*“

Das spielt mit „*gunoi*“ und „*familie*“, bleibt dabei aber klanglich nah am deutschen Vorbild „*Famüllie*“. Passt das besser? 😊

Und je mehr Kontext ich zur Verfügung stellte, desto umfangreicher wurde der Dialog. ChatGPT war erwartungsgemäß nicht imstande, eine adäquate Übersetzung bereitzustellen, sondern produzierte stattdessen immer seltsamere Versionen wie: „*Fac parte din familie!*“, „*Fac parte din famesturi!*“ oder „*Fac parte din famurda!*“.

Bemerkenswert sind jedoch nicht nur die Schnelligkeit der Antworten sondern auch die Anpassungsfähigkeit der Maschine, die sogar einen Smiley hinzufügte, sobald sie erkannte, dass es sich um humorvolle Übersetzungen handelte.

Fazit

Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) in der Übersetzungswissenschaft hat weitreichende Implikationen, die sowohl die Praxis des Übersetzens als auch die theoretischen

Grundlagen der Disziplin betreffen. KI-basierte Technologien, insbesondere maschinelle Übersetzungssysteme wie ChatGPT, Google Translate oder DeepL, haben die Art und Weise, wie Übersetzungen erstellt werden, revolutioniert. Diese Technologien ermöglichen es, Texte in Sekundenschnelle zu übersetzen, wodurch der Übersetzungsprozess erheblich beschleunigt und in vielen Fällen kostengünstiger wird. Doch diese Effizienzsteigerung bringt auch neue Herausforderungen mit sich, die die Übersetzungswissenschaft dazu anregen, die Rolle des Übersetzers und die Qualität der Übersetzungen neu zu definieren.

Zunächst einmal stellt sich die Frage nach der Qualität der durch KI generierten Übersetzungen. Während maschinelle Übersetzungen in vielen Fällen beeindruckend genau sind, fehlt es ihnen oft an der sprachlichen und kulturellen Feinheit, die menschliche Übersetzer in ihre Arbeit einbringen. KI-Systeme sind in der Regel in der Lage, Muster zu erkennen und in großen Datenmengen nach Lösungen zu suchen, doch sie verstehen den kulturellen und sozialen Kontext eines Textes nicht in der gleichen Weise wie ein Mensch. Dies führt zu der Gefahr, dass subtile Bedeutungen verloren gehen oder dass die Übersetzung in kulturell spezifischen Kontexten unangemessen oder ungenau wird. Insofern stellt sich die Frage, ob KI die ethischen und kulturellen Anforderungen der Übersetzungswissenschaft vollständig erfüllen kann.

Darüber hinaus hat der Einsatz von KI die Rolle des menschlichen Übersetzers verändert. Bei Maria Muscan (Muscan, 2022) wird darauf hingewiesen, dass Übersetzer zunehmend in eine Art "Post-Editing"-Prozess eingebunden sind, bei dem sie maschinell übersetzte Texte überprüfen und korrigieren. Dies führt zu einer neuen Dynamik in der Übersetzungsarbeit, bei der menschliche Übersetzer weniger in den kreativen Prozess der Übersetzung eingebunden sind und mehr als Korrektoren und Qualitätsprüfer agieren. Dies hat auch Auswirkungen auf die Ausbildung von Übersetzern, da die Vermittlung von Fähigkeiten im Umgang mit maschinellen Übersetzungstools und deren Optimierung zunehmend wichtiger wird.

Eine weitere Implikation des KI-Einsatzes betrifft die ethischen und datenschutzrechtlichen Fragen, die durch die Nutzung solcher Technologien aufgeworfen werden. Übersetzer arbeiten oft mit vertraulichen Informationen, und der Einsatz von KI-Systemen wirft die Frage auf, inwieweit diese Systeme die Daten der Nutzer sicher verarbeiten und schützen können. Es müssen klare Richtlinien und Verfahren entwickelt werden, um sicherzustellen, dass die Privatsphäre gewahrt bleibt und dass maschinelle Übersetzungssysteme nicht für den Missbrauch von Informationen genutzt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass KI die Übersetzungswissenschaft in vielerlei Hinsicht verändert hat und weiterhin verändern wird. Die Technologie bietet enorme Potenziale zur Effizienzsteigerung und Verbesserung der Zugänglichkeit von Übersetzungen, jedoch müssen die Grenzen und Herausforderungen, die mit der Qualität, der Rolle des Übersetzers und den ethischen Aspekten des KI-Einsatzes verbunden sind, sorgfältig berücksichtigt werden. In der Zukunft wird es von entscheidender Bedeutung sein, einen ausgewogenen Ansatz zu finden, der sowohl die Vorteile der KI nutzt als auch die Bedeutung menschlicher Expertise und Verantwortung in der Übersetzungswissenschaft bewahrt.

Literaturverzeichnis:

1. Baker, M. (2019). *Worte anders: Ein Lehrbuch zur Übersetzung*. London/New York: Routledge.
2. Kleiner, C. (2018). *Cultural and Linguistic Approaches to Translation*. Cham: Springer.
3. Munday, J. (2016). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft: Theorien und Anwendungen*. Berlin/Boston: De Gruyter.

4. Muscan, M. (Dezember 2022). Der Euphemismus im öffentlichen Sprachgebrauch – verhüllend, verschleiern oder verlogen? *Analele științifice ale Universității Ovidius din Constanța, seria Filologie*, 252-262.
 5. Nida, E., & Taber Charles R. (2003). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden/Boston: Brill.
 6. Nord, C. (2005). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
 7. Zöllner, N. (1997). *Der Euphemismus im alltäglichen und politischen Sprachgebrauch des Englischen*. Frankfurt a.M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Webografie:**
1. <https://wien-erleben.com/die-mistkuebel-von-wien/>, abgerufen am 22. Oktober 2024
 2. <https://chatgpt.com>, abgerufen für das Experiment am 7. November 2024

DAS GESCHÄFT MIT DER ZUKUNFT.
VERFAHREN DER REZIPIENTENZUGEWANDTHEIT IN DER TEXTSORTE
HOROSKOP. DEUTSCH UND RUMÄNISCH IM VERGLEICH

Doris SAVA, PhD, Associate Professor,
Lucian-Bloga-Universität Sibiu, Rumänien
doris.sava@ulbsibiu.ro
<https://orcid.org/0000-0002-5080-4862>

Abstract: Numerous websites and portals offer current daily, weekly, monthly, or yearly horoscopes that include predictions for various areas of life and point out potential challenges. The article does not aim to assess horoscopes, popular among a mass audience, as "commercial ventures," but rather to provide insight into the identifying factors of this polyfunctional text type and into selected strategies for reader engagement in an interlingual comparison of German and Romanian. This approach suggests credibility and enables identification with general predictions. The horoscope as a mass media text type implies a focus on a heterogeneous audience and a orientation towards the needs of the readership, which necessitates the inclusion of multiple-addressing and reader-oriented strategies as a genre-specific feature. Only internet horoscopes that contain predictions for the zodiac sign "Gemini" from the current year are considered.

Keywords: Horoscope, zodiac sign "Gemini", strategies of the recipient's attention, German, Romanian.

1. Vorbemerkungen

Astro-Influencer auf TikTok und Horoskop-Apps sind immer beliebter, was darauf hindeutet, dass das Geschäft mit der Zukunft boomt und das Interesse an der Astrologie und der Sternendeutung vornehmlich bei den jungen Menschen – die Millennials und die Gen Z – gestiegen ist, auch wenn viele Menschen an Horoskope nicht glauben.¹ Astrologische Vorhersagen würden in Zeiten von Unsicherheit, Krisen und Krieg Orientierung bieten, erklären Psychologen, die diesem Trend nachgegangen sind.² Bei der jungen Generation sei das Bedürfnis nach Sicherheit und Verbundenheit, insbesondere nach der Corona-Krise, ausgeprägter.

Der Beitrag ist einer populären Textsorte gewidmet, was ihre mediale Präsenz in Printmedien und Plattformen erklärt. Um die sprachliche Umsetzung der Rezipientenzugewandtheit im interlingualen Vergleich Deutsch-Rumänisch zu veranschaulichen, wurden Horoskope herangezogen, die auf verschiedenen Portalen im Zeitraum Februar – November 2024 zum Sternzeichen „Zwillinge“ (21.05.–21.06.) veröffentlicht wurden.

Horoskope bieten Prognosen und Handlungsanweisungen, wodurch die Rezipienten³ aufgefordert werden, den gebotenen Aufforderungen, Ratschlägen und Empfehlungen zu

¹ Die meisten Menschen nehmen Horoskope nur selektiv wahr und eher zur Unterhaltung, als dass sie ihr Leben danach ausrichten. Vgl. dazu auch Bachmann-Stein (2004, S. 110 ff.).

² Skenderis (2024) und Fuchs (2023).

³ Im Beitrag wird durchgehend die maskuline Form bevorzugt. Dies schließt die weibliche Form stets mit ein.

folgen. Die Textproduzenten/Astrologen bemühen sich hierbei, Strategien Mehrfachadressierung und Rezipientenzugewandtheit umzusetzen und sich dabei auch nach den Erwartungen der Rezipienten auszurichten. Dies verdeutlicht auch die sprachliche Gestaltung der Textsorte, wo bestimmte (Sprach-)Mittel die Rezipienten ansprechen, um bei ihnen die gewünschten Reaktionen – Ausführung oder Unterlassung einer Handlung – hervorzurufen.

Verschiedene Internetseiten und Plattformen zur Unterhaltung⁴ veröffentlichen unter dem Titel *Das/Ihr Horoskop für alle Sternzeichen/Horoscop(ul) (tău) pentru toate zodiile* aktuelle Tages-, Wochen-, Monats- oder Jahreshoroskope für jedes der zwölf Sternzeichen mit Prognosenaufstellungen für die wichtigsten Lebensbereiche wie z.B. Liebe/Freundschaft, Beruf/Karriere und Gesundheit. Das Horoskop als massenmediale Textsorte impliziert die Ausrichtung auf einen heterogenen Adressatenkreis und die Orientierung an den Bedürfnissen der Leserschaft, was die Einbringung von Verfahren der Mehrfachadressierung und Rezipientenzugewandtheit als textsortenspezifische Besonderheit bedingt und eine deskriptiv-narrative Themenentfaltung begründet. Als Einstieg sei exemplarisch auf einen Auszug aus dem *Monatshoroskop Dezember 2020* für das Sternzeichen „Skorpion“ verwiesen, wo der Rezipientenbezug sehr anschaulich eingebracht wird:

Die Venus ist in Ihrem Zeichen zu Gast und trägt ein atemberaubendes, bodenlanges, seidiges Abendkleid mit einem grandiosen Rückenausschnitt und nichts darunter – zur Feier dieses besonderen Zeitraums [...]. Die Venus ist, ähnlich wie die Sonne, einmal im Jahr zu Gast – da darf man ihr schon einen besonderen Empfang bereiten.⁵

Zudem findet die Adressatenorientierung ihren Ausdruck in einer für die Textsorte erwartbaren Textgliederung und anschaulichen Gestaltung der Überschriften. Kennzeichnend für diese Textsorte ist nicht nur eine konventionell festgelegte Textmusterrealisation, sondern auch die Verschränkung diverser Textfunktionen wie z.B. Unterhaltung, Information oder Verhaltensbeeinflussung.

2. Was für Sie in den Sternen steht. Zum Profil der Kleintextsorte Horoskop

Die Textrezipienten können aufgrund formaler, inhaltlicher und sprachlicher Merkmale einen Text intuitiv einer bestimmten Textsorte zuzuordnen. Die Gestaltungsprinzipien der Voraussagen für bestimmte Referenzbereiche (z.B. Liebe, Karriere, Gesundheit und Finanzielles) dieser stark konventionalisierten und handlungsorientierten Textsorte mit Informations- und Unterhaltungscharakter und eingeschränktem Umfang betreffen die text- und medienspezifische Ausrichtung. Es geht hierbei um die inhaltliche Gliederung der horoskopspezifischen Thematik und nach den einzelnen Sternzeichen, einen vagen Aussagegehalt mit Alltagsbezug, die sprachlich-typografische Aufmachung und die Rezipientenorientierung, die neben den Bezeichnungen für Gestirne, Tierkreiszeichen und Planetenkonstellationen sowie Handlungsanweisungen, Ratschlägen und Empfehlungen die Identifizierung dieser Textsorte als Horoskop erlauben. Die konstitutiven Textmerkmale, die eine relativ starre Textstruktur und texttypische (non-)verbale Gestaltung bedingen, kommen den Erwartungen der Rezipienten entgegen. Gleichfalls das Vorkommen positiver Aussagen, wobei Unangenehmes (z.B. schwere Erkrankungen oder Schicksalsschläge) ausgespart wird. Daher stehen „gute“ persönliche Eigenschaften (z.B. Willensstärke, Charme, Ausgeglichenheit) im Vordergrund, während weniger positive Charakterzüge oder Prognosen bevorzugt durch metaphorische Ausdrucksmittel sprachlich umgesetzt werden. Die Voraussagen, Empfehlungen, Aufforderungen und Ratschläge müssen den Prinzipien der Mehrfachadressierung und Adressatenorientierung genügen, was

⁴ Z.B. astrolantis.de, viversum.de, astrowoche.wunderweib.de; horoskop.de; astrocafe.ro.

⁵ <https://www.annabelle.ch/astro/horoskop-was-sterne-aktuell-f%C3%BCr-sie-bereithalten-51041/>; 21.11.2024.

Bachmann-Stein (2004, S. 74) unter einem „schwierigen Spagat [...] zwischen Ansprache eines Massenpublikums und gleichzeitiger Befriedigung individueller Leserbedürfnisse“ subsumiert.

Die Lesereinbindung wird über unterschiedliche Verfahren erreicht. Neben vagen Aussagen werden expressiv-metaphorische Formulierungen eingesetzt. Idiome, Paarformeln, phraseologische Vergleiche, Routineformeln, Sprichwörter, die u.a. menschliche Emotionen, Eigenschaften und Verhaltensweisen versprachlichen, fassen abstrakt-komplexe Sachverhalte vereinfacht und prägnant zusammen, was die Anschaulichkeit der Voraussagen unterstützt und dadurch „die visuelle Vorstellung beim Rezipienten“ (Furthmann, 2006, S. 351) erhöht. Dies erklärt auch das häufige Vorkommen von Phraseologismen in Horoskopen, die so vage ausfallen, dass sie keinen Sachverhalt eindeutig benennen, jedoch an verschiedene Kontexte angepasst werden können. Nach Fandrych/Thurmair (2011, S. 178) schaffen Phraseologismen „eine gewisse Nähe zum Leser“ und erlauben, „Aussagen so vage zu gestalten, dass für den individuellen Leser relativ viel Interpretationsspielraum bleibt, um den Phraseologismus auf seine individuell-konkrete Situation beziehen zu können.“

Bei der Einbringung der Prognosen in den dominanten Referenzbereichen Soziales, Wohlbefinden, Beruf oder Finanzen als wichtige Themen im Alltag wird ein Repertoire an rezipientenorientierten festgeprägten Formulierungen (Phraseologismen unterschiedlichen Typs, Sprichwörter, Routineformeln) herangezogen, die als kollektiv verankerte Argumentationshilfen sprachökonomisch auf künftige Handlungen oder Geschehen Bezug nehmen, mit der die Allgemeingültigkeit der Ratschläge und Empfehlungen korreliert und die im Dienste der Anschaulichkeit und Emotionalität stehen. Ausdruck der Alltagsnähe und Mündlichkeit sind nicht nur die unterschiedlichen Typen von Phraseologismen, sondern auch umgangssprachliche Formen oder Partikeln, wodurch Ratschläge oder Empfehlungen relativiert werden und eine individuelle Interpretation des Horoskops möglich ist. Nach Furthmann (2006, S. 509 f.) ist die „Pseudoindividualisierung“ das auffälligste Merkmal der Textsorte. Die Vagheit und Allgemeinheit der Aussagen erlauben eine offene Interpretation und die Übertragung auf die eigene Situation der Rezipienten, sodass „die Konkretisierung [...] der jeweiligen Person überlassen wird“ (Burger, 1998, S. 79). Zu den Erkennungsmerkmalen des Horoskops zählen zudem die Angabe des Zeitraumes für die Prognosen, die Nennung des Tierkreiszeichens (oft in Begleitung eines Symbols⁶). Ergänzend können weitere Hinweise (z.B. Glücksbringer, Glückszahlen und -tage, Edelsteine, Stärken und Schwächen, Persönlichkeiten⁷) und Planeten-Konstellationen eingebracht werden.

Zusammenfassend sei angemerkt, dass die „Kunst“ des Horoskopschreibens darin besteht, alle Aussagen so vage zu formulieren, dass jeder Leser etwas für sich Passendes darin finden⁸ bzw. sich Unterschiedliches darunter vorstellen und die Voraussagen individuell deuten kann, somit die Prognosen zur Partnerwahl, Gesundheit oder zu beruflichen Herausforderungen als „zutreffend“ empfinden wird (Barnum-Effekt⁹).

Die Fachliteratur zur Textsorte *Horoskopen* ist überschaubar. Umfassendere Beschreibungen der inhaltlich-thematischen Textstruktur, des Textsortenstils und des sprachlichen Profils

⁶ Dargestellt wird z.B. das Sternzeichen Zwillinge als zwei junge Männer, Castor und Pollux, die sich zugewandt sind und sich umarmen, was die Doppelnatur dieses Zeichens widerspiegelt. Das astrologische Symbol zeigt zwei gerade Linien, die über Halbkreise verbunden sind.

⁷ Viele Plattformen präsentieren ergänzend zum Horoskop die Charaktereigenschaften von Persönlichkeiten, die im gleichen Sternzeichen geboren sind, wodurch der Unterhaltungswert von Horoskopen gesteigert werden soll.

⁸ Vgl. dazu auch Bachmann-Stein (2004, S. 107).

⁹ Phineas Taylor Barnum (1810–1891) war ein amerikanischer Politiker und Zirkusdirektor, der in seinen Shows „für jeden Geschmack“ etwas Passendes anbot.

von Pressehoroskopen haben Bachmann-Stein (2004) und Furthmann (2006) vorgelegt, während Stefani-Meyer (2000) der Pseudowissenschaftlichkeit von Pressehoroskopen nachgeht. Zahlreicher sind Studien vertreten, welche die Eignung des formelhaften Sprachgebrauchs für Horoskope nachweisen und deren Funktionspotenzial herausstellen (z.B. Köster, 2007 oder Skog-Södersved, 2004). Weitaus seltener waren Horoskope Gegenstand des Sprachvergleichs.¹⁰

3. Was die Sterne aktuell für Sie bereithalten. **Horoskope als Content: interlinguale Auffälligkeiten im Überblick**

Da das Untersuchungskorpus aus Horoskop-Texten (Februar – November 2024) besteht, die auf Internetseiten und Plattformen (oft anonym) veröffentlicht wurden, soll im Folgenden deren Erscheinungsbild umrissen werden, da diese im Vergleich zu denen aus der Presse einen größeren Textumfang haben und auch visuell-grafisch aufwendiger angelegt sind.

Horoskope sind beliebte Content-Inhalte im Internet, was deren Präsenz auf verschiedenen Internetseiten von Printmedien oder Plattformen erklärt. Auch hier geht es darum, ein breites Publikum zu erreichen, sodass verschiedene Webseiten und Horoskop-Portale ergänzend zu den eigentlichen Horoskop-Texten aussagekräftige Bilder oder teilweise auch Videos einbringen, die für unterschiedliche Adressatenkreise ansprechend sein sollten. Um den Erwartungen eines breiten Publikums entgegenzukommen, gestalten die „Macher“ der Horoskope die entsprechende Webseite oder das Portal besonders kreativ, um deren Unterhaltungswert zu steigern und die Leser zum Verweilen zu überzeugen.

Auch ein oberflächlicher Blick auf das Gesamtkorpus zeigt, dass in den beiden Teilkorpora (Deutsch und Rumänisch) eine Strukturidentität und variierende Textlänge auszumachen sind. Inhaltlich äußert sich dies in der Ausrichtung auf die einzelnen zwölf Sternzeichen, auf die texttypischen Themenbereiche und die einzelnen Dekaden, was eine schnelle Identifikation des Lesers mit dem eigenen Sternzeichen ermöglicht. Die Horoskop-Texte aus dem Netz werden oft von einem ausführlicheren Vorspann eingeleitet. Dabei wird das Publikum direkt angesprochen¹¹ – noch bevor der Textautor¹² zum eigentlichen Horoskop-Text ansetzt.¹³ Vgl. hierzu auch folgende Textauszüge: „Lasse dich feiern! Es ist deine Zeit. Du bist nicht nur das Geburtstagskind, sondern auch das absolute Glückskind“¹⁴; „Totuși aspectele care vizează domeniul profesional sunt accentuate, astfel că tot ce afli îți este util la serviciu. Spre seară, rezervă momente de odihnă și pentru lecturi ușoare și amuzante“.¹⁵

Neben der horoskoptypischen Direktadressierung und den Formen der Mündlichkeit als kennzeichnendes Merkmal dieser Textsorte sind weitere Verfahren der Adressatenorientierung für ein breites Publikum auszumachen, welche die Distanz zum Rezipienten abbauen und die Voraussagen „glaubwürdiger“ erscheinen lassen. Damit sich der Leser individuell angesprochen fühlt, werden in Horoskopen allgemeine und ungenaue Bezeichnungen für Personen, Zustände, Ereignisse, Sachverhalte und Handlungen [z.B. dt. *Person*, *Bekanntschaft*,

¹⁰ Exemplarisch sei hier auf Schatte (z.B. 2018; Deutsch-Polnisch) verwiesen. Untersuchungen aus der Sicht der Sprachen Deutsch und Rumänisch liegen noch nicht vor.

¹¹ Als Anredeformen begegnen in beiden Sprachen Höflichkeitspronomina sowie die vertrauliche *Du*-Form im deutschen bzw. *tu* im rumänischen Korpus als Ausdruck der Nähe und Mündlichkeit.

¹² Ein „Astrologen“-Team oder ein Astrologe (oft anonym).

¹³ Z.B. dt. *Das aktuelle Tageshoroskop – was erwartet Sie am heutigen Tag?; Was hält das Horoskop für Ihr Sternzeichen heute bereit, worauf müssen Sie achten?; Dich interessiert dein tägliches Horoskop* vs. rum. *Citește Horoscop zilnic/săptămânal Gemeni; Descoperă ce îți rezervă astrele; Cum te influențează astrele?*

¹⁴ <https://wienerin.at/lifestyle/astrologie/monatshoroskop-juni-2024/>; 09.07.2024.

¹⁵ <https://www.astrocafe.ro/horoscop/zilnic>; 18.11.2024.

Beziehung, Typ, Chance, Unternehmungen, Gelegenheit, Sache vs. rum. *persoană, cunoștință, cei dragi, circumstanțe, șansă, ocazie, oportunitate, nevoi, proiecte, priorități*] eingebracht. Der Adressatenorientierung und emotionalen Verstärkung dienen neutrale und metaphorische Personenbezeichnungen (z.B. dt. *Glücksind, Kopfmensch, Herzensmensch, Karrieremensch, Energiebündel, Freigeist* vs. rum. *Făt-Frumos*). Ferner werden in beiden Sprachen bei der sprachlichen Umsetzung horoskopspezifischer Themen wertende Adjektive und Adverbien (z.B. dt. *sehr, mehr, hoch-, vielversprechend* vs. rum. *valoros, promițător, inimos, favorabil, apreciat*), Indefinitpronomina (z.B. dt. *man, alle, manche, jeder, niemand, keiner* vs. rum. *atât, fiecare, oricât, cineva, altceva, oarecare, niciunul*), Formulierungen mit vorangestelltem *nicht* (Imperativformen in der 2. Person Singular; vgl. dazu dt. *Nicht wundern! Nicht zu viel vornehmen!* vs. rum. *Nu te suprasolicita!*) eingebunden. Vage fallen teilweise auch die Angaben zum Zeitpunkt aus, an dem sich die Voraussagen bewahrheiten würden (z.B. dt. *bald, später, in den nächsten Tagen/Wochen, in der nächsten Zeit* vs. rum. *săptămâna aceasta, la sfârșit de săptămână, anul următor, la orizont*). Die Handlungsanweisungen und Empfehlungen werden fallweise zeitlich eingerahmt, indem temporale Ausdrücke (z.B. dt. *ab/bis Ende/Mitte/Anfang + Monat, ab dem + Monat/Datum* vs. rum. *de la finalul lunii/sfârșitul lunii + Monat, această perioadă*) eingesetzt werden.

Außer Formulierungen der Alltagssprache werden insbesondere Phraseologismen (z.B. dt. *die ruhigen Momente zu zweit kommen etwas zu kurz; warten ist gerade nicht so dein Ding; versuche es einfach mal mit der goldenen Mitte; was dir auf dem Herzen liegt* vs. rum. *încotro bate vântul, a ține în frâu, a vorbi câte în lună și-n stele, carusel de trăiri și emoții, căi băttorite*)¹⁶, im Deutschen auch Einwort-Metaphern¹⁷ und metaphorische Komposita sowie Sprichwörter (*Was sich liebt, das neckt sich*)¹⁸ zur anschaulichen Konzeptualisierung horoskoptypischer Themenbereiche herangezogen. In den allgemeinen Aussagen und Prognosen erscheinen außer metaphorischen Formulierungen zahlreiche „spezifische“ Kollokationen (z.B. dt. *neue Herausforderungen, gute Chancen, günstige Zeit, unerwartete Überraschungen, schwere Entscheidung, blindes Vertrauen* vs. rum. *tendința generală, evoluție favorabilă, momentul potrivit, noi provocări, mari șanse, perioadă benefică, schimbări radicale, griji cotidiene, lămuriri suplimentare*). Im Hinblick auf die Rezipientenorientierung werden rhetorische Fragen (z.B. dt. *Frauen reden mehr als Männer?; Bist du wirklich auf dem richtigen Weg?* vs. rum. *De ce nu îți subliniază feminitatea, așa cum fac femeile din multe alte zodii?*) – und dies eher in deutschen Horoskop-Texten – eingesetzt.

Um die Glaubwürdigkeit der Prognosen durch Expertise und damit die „Autorität der Sterne“ zu untermauern, werden in beiden Sprachen Handlungsanweisungen und Empfehlungen mit Aussagen zu astronomisch-astrologischen Realitäten verbunden, wobei auch ein spezifisches Fachvokabular¹⁹ (z.B. dt. *Azendent, Mondknoten, Konjunktion, Radixmodul, Rückwärtsgang, Polaritätsverschiebung, Opposition, Transite, Progressionen, Sextil* vs. rum. *retrogradare, noduri lunare, careu, tranzit*) und – fallweise – Angaben zum Textproduzenten/ Astrologen – eingebracht werden. Neben der „Absicherung“ der Glaubwürdigkeit durch Verweise auf den Einfluss der Gestirne und Planetenbewegungen sowie -positionen (z.B. dt. *Saturn-Uranus-*

¹⁶ Abgewandelte Formen von festen Wortverbindungen oder Phraseologismen sind im Korpus nicht belegt.

¹⁷ Vgl. hierzu die zahlreichen metaphorischen Komposita wie z.B. *Lebensweg, Lebensraum, Mittel- oder Wendepunkt*.

¹⁸ <https://horoskop.de/dein-horoskop/zwillinge/>; 15.11.2024. Einziger Beleg aus dem Korpus.

¹⁹ In der Fachsprache der Astrologie wird das Horoskop als *Geburtsbild, Kosmogramm, Thema, Radix* oder *Nativität* bezeichnet. Dazu <http://www.astrohilfe.at/astrohilfe.nav/horoskop4.html>; 15.09.2024.

Zyklus, starker Winkel des Trignons, Jupiter-Saturn-Konjunktion vs. rum. Trigonul Soare-Saturn, conjuncția formată de Lună cu Venus, sextil cu Gemenii) ist das Vorkommen personifizierter Himmelskörper als Strategie der Inszenierung von Nähe und Authentizität auffällig. Die Einbringung einer astrologischen „Expertise“ dient nicht nur der Untermauerung der „Echtheit“ der Aussagen, sondern ist auch durch die Rezipientenerwartungen gerechtfertigt.

Da das Leseverhalten im Netz anders als bei einer „Printlektüre“ ausfällt, sind die Content-Gestalter bestrebt, die Lesegewohnheiten der Nutzer zu berücksichtigen. Hierfür hat sich das Konzept des „F-Musters“ etabliert, wonach die User in Form eines „F“ den Text überfliegen. Der Leser wird folglich nicht Wort für Wort einen Online-Text lesen, er kann von Zeile zu Zeile springen, wobei das Bildmaterial und die Überschriften zuerst wahrgenommen werden. Die Horoskop-(Plattform)-Gestalter profitieren von den Möglichkeiten, die das Netz inhaltlich und technisch bietet, um den Content durch unterschiedliche grafische Gestaltungsmittel effektiv zu erweitern. Ein ansprechendes Text-Bild-Verhältnis, wirkungsvolle Farben und effektvolle Schriftarten und -größen heben die Horoskop-Texte aus dem Internet von den üblichen, traditionellen in den Printmedien ab. Neben professionellen Bildern kommen (stilisierte) Abbildungen und Computergrafiken vor, die polyfunktional eingesetzt werden: Einerseits sollen sie Interesse erregen und Aufmerksamkeit erzeugen, andererseits aber auch die Identifikation einzelner Sternzeichen erleichtern und die dazugehörigen Prognosen schnell auffindbar machen. Über verschiedene Schrifttypen und -größen z.B. bei (Zwischen-) Überschriften und durch weitere typografische Hervorhebungen etwa durch Fett- oder Farbdruck wird ebenfalls der Aufmerksamkeit und Rezipientenorientierung Rechnung getragen.

4. Die Gunst der Sterne. Schlussbemerkungen

Es steht in den Sternen: Die allgemeine Einschätzung gegenüber der „Sterndeuterei“ ist eine kritisch-skeptische. Die in Horoskopen unterschiedlicher Art enthaltenen Voraussagen zur Lebensführung und Partnerwahl, zu beruflichen Herausforderungen und gesundheitlichem Wohlbefinden sowie die Prognosenaufstellungen zum Jahreswechsel werden als „[E]soterikram“, „[s]innloses Geschwafel“, „unsinniger Quatsch“ oder als „Geldmacherei und Verdummung“ abgetan.²⁰ Da die Horoskope für Millionen Menschen gleichzeitig gelten, müssen die Aussagen vage (z.B. „Jeder Tag ist entweder ein Geschenk oder eine Lektion. Es liegt an uns was wir daraus machen“²¹) ausfallen, sodass sich jeder darin wiedererkennen kann. Die vermeintliche Übereinstimmung liegt daran, dass die Menschen dazu neigen, sich in allgemein positiven Aussagen zu erkennen. Auch wenn Horoskope aufgrund der niedrigen Trefferquote als unglaublich eingestuft werden, werden sie trotzdem von Millionen Menschen gelesen – aus Neugierde, zum Spaß oder weil sie tatsächlich an den Einfluss der Gestirne auf das menschliche Schicksal glaubt. Der Rezipient entscheidet, ob er den mehrdeutigen Äußerungen und Prognosen Glauben schenkt oder nicht.

Die Horoskope aus dem Netz werden von einem Vorspann eingeleitet, worin die Textrezipienten persönlich angesprochen werden. Einerseits wird damit die Aufmerksamkeit der Leser erweckt, andererseits soll damit erreicht werden, dass diese die Prognosen leichter auf ihre Lebenssituation übertragen bzw. sich damit identifizieren **können. Auch aus sprachlicher Sicht folgt die Gestaltung dieser „Einleitung“ dem Prinzip der Rezipientenzugewandtheit.**

Die globale Gestaltung des Horoskops ist nach den Erwartungen des Rezipienten ausgerichtet. Daher werden in Horoskopen Zukunftsbeschreibungen und Empfehlungen vornehmlich

²⁰ Vgl. dazu die Community-Beiträge unter <https://www.gutefrage.net/frage/was-haben-horoskope-mit-sternzeichen-zu-tun-; 24.11.2024>.

²¹ <https://lovelife.plus/horoskope/; 24.11.2024>.

für Lebensbereiche wie Familie, Soziales oder Karriere eingebracht, die auf die eigene Situation bezogen werden können.²² Durch konventionelle textsortenspezifische Formulierungsmuster wird die individuelle kontextuelle Einbettung vager Behauptungen erleichtert. In beiden Sprachen werden Kollokationen und Phraseologismen unterschiedlicher Art u.a. zur metaphorischen Beschreibung zwischenmenschlicher Beziehungen und Handlungsweisen herangezogen. Auffällig sind zudem positiv wertende Benennungen für Personen, Zustände und Gegebenheiten.

Eine Gegenüberstellung der beiden Teilkorpora verdeutlicht zahlreiche Übereinstimmungen, die nur teilweise der medienspezifischen Ausrichtung zu verdanken sind. In beiden Sprachen werden die Prinzipien der Horoskopproduktion – Mehrfachadressierung und Individualisierung – umgesetzt, was durch die Konventionalität dieser Textsorte zu begründen ist. Die Gestaltungsprinzipien dieser Textsorte belegen Verfahren des rezipientenorientierten Einsatzes textueller und sprachlicher Mittel als konstitutives Kennzeichen von Horoskopen in beiden Sprachen.

Anders als in rumänischen Horoskopen sind im deutschen Textmaterial der Vorspann sowie die eigentlichen Horoskop-Texte unterhaltsamer und visuell-typografisch vielfältiger gestaltet. Während in den Horoskopen aus dem rumänischen Korpus oft eine einfache Satzstruktur auszumachen ist, zeichnen sich die Horoskope aus dem deutschen Teilkorpus durch einen komplexeren Satzbau und metaphorischen Sprachgebrauch aus. In beiden Sprachen sorgen ein Alltagssprachliches Register für einen lockeren Sprachstil und damit für mehr „Authentizität“, was die Wahrscheinlichkeit steigert, die Rezipienten zu erreichen. Ob die gebotenen Vorhersagen dadurch glaubwürdiger erscheinen? *Das steht wohl in den Sternen.*

Literaturverzeichnis:

Fachliteratur:

1. Bachmann-Stein, A. (2004). *Horoskope in der Presse. Ein Modell für holistische Textsortenanalysen und seine Anwendung*. Peter Lang.
2. Burger, H. (1998). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Erich Schmidt.
3. Furthmann, K. (2006). *Die Sterne lügen nicht. Eine linguistische Analyse der Textsorte Pressehoroskop*. V&P unipress.
4. Fandrych, Chr./Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Stauffenburg.
5. Köster, L. (2007). Phraseme in populären Kleintexten. In: Burger, H./Dobrovolskij, D./Kühn, P./Norrick, N. R. (Hrsg.). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 1. Halbband. De Gruyter, 308-312.
6. Schatte, C. (2018). Pressehoroskope als Kleintextsorte im deutsch-polnischen Vergleich. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 13, 101-115. DOI 10.7169/snp.2013.13.10.
7. Skog-Södersved, M. (2004). „Aus dem Leben eines Wassermanns – Phraseologismen im Dienste der Horoskope“. In: Földes, Cs. (Hrsg.). *Res humanae proverbiorum et sententiarum. Ad honorem Wolfgangi Mieder*. Gunter Narr, 287-294.
8. Stefani-Meyer, G. (2000). Das Horoskop: ein wissenschaftlicher Diskurs der Anpassung? In: Morgenroth, K. (Hrsg.). *Hermetik und Manipulation in den Fachsprachen*. Narr Francke Attempto, 343-350.

Internetquellen:

9. Fuchs, K. (16. Januar 2023). *Astro-Hype: Warum lesen auch nicht-spirituelle Menschen so gerne Horoskope?* <https://www.vogue.de/lifestyle/artikel/horoskope-astrologie-psychologie-faszination>; 23.11.2024.

²² Furthmann (2006, S. 17).

10. Skenderis, O. (11. November 2024). *Horoskope und Co. – Astrologie boomt bei jungen Menschen*. <https://www.butenunbinnen.de/nachrichten/astrologie-kristalle-horoskope-sternzeichen-100.html>; 23.11.2024.
11. <https://www.annabelle.ch/astro/horoskop-was-sterne-aktuell-f%C3%BCr-sie-bereithalten-51041/>; 21.11.2024.
12. <https://wienerin.at/lifestyle/astrologie/monatshoroskop-juni-2024/>; 09.07.2024.
13. <https://www.astrocafe.ro/horoscop/zilnic>; 18.11.2024.
14. <https://horoskop.de/dein-horoskop/zwillinge/>; 15.11.2024. Einziger Beleg aus dem Korpus.
15. <http://www.astrohilfe.at/astrohilfe.nav/horoskop4.html>; 15.09.2024.
16. <https://www.gutefrage.net/frage/was-haben-horoskope-mit-sternzeichen-zu-tun->; 24.11.2024.
17. <https://lovelife.plus/horoskope/>; 24.11.2024.

CZU 81'246.3

SCHREIBENTWICKLUNG WISSENSCHAFTLICHER TEXTE IM DAF- LEHRAMTSSTUDIUM: EINE LINGUIZISMUSKRITISCHE PERSPEKTIVE UNTER EINBEZUG VON TRANSLANGUAGING

Oxana CHIRA, Dozentin, Doktor,
Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti
oxana.chira@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0002-5296-4931>

Abstract: *This paper explores the concepts of linguistic critique and translanguaging as theoretical and didactic approaches aimed at promoting linguistic equity in educational contexts. Linguicism is understood as a form of language-based discrimination that reproduces social hierarchies through the devaluation of certain languages or language practices. Translanguaging offers a pedagogical counter-approach by acknowledging and systematically fostering learners' dynamic use of their entire linguistic repertoire. The paper analyzes institutionalized language ideologies – particularly the monolingual habitus – and their impact on multilingual educational trajectories. Using exemplary didactic scenarios, it illustrates how translanguaging can be practically implemented in school and university settings. In addition, it addresses the role of children and adolescents as informal language brokers in migration contexts and critically reflects on the psychosocial burdens associated with this role. The article advocates for continuous language education that not only considers linguistic diversity but actively values it as a resource, and it calls for institutional responsibility in fostering inclusive language practices. Ultimately, the paper positions itself as a plea for a power-critical and multilingual-sensitive approach to education.*

Keywords: *linguicism, translanguaging, language education, multilingualism, monolingual habitus, language ideologies, linguistic inclusion.*

0. Einführung

Eine linguizismuskritische Haltung beschreibt die bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit sprachbezogenen Machtverhältnissen innerhalb gesellschaftlicher und institutioneller Strukturen. Der Begriff *Linguizismus* verweist auf die systematische Diskriminierung von SprecherInnen bestimmter Sprachen oder Sprachvarietäten aufgrund gesellschaftlich konstruierter Hierarchisierungen. Sprachen werden dabei nicht als gleichwertige Mittel menschlicher Kommunikation verstanden, sondern entlang von Zuschreibungen wie „nützlich“, „prestigeträchtig“ oder „bildungsfern“ bewertet. In diesem Kontext gelten Welt- und Verkehrssprachen, nationale Amtssprachen oder internationale Bildungssprachen als gesellschaftlich „gewollt“, während minorisierte oder sogenannte „Migrationssprachen“ – wie Türkisch, Arabisch, Kurdisch oder Russisch – als weniger prestigeträchtig gelten und häufig mit Defizitnarrativen belegt werden.

Nach Dirim ist Linguizismus „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung“ (Dirim, 2010: 91). Diese Haltung richtet sich kritisch gegen den in Bildungseinrichtungen weit verbreiteten *monolingualen Habitus* (vgl. Gogolin 1994), der Deutsch als alleinige Sprache schulischer, universitärer und gesellschaftlicher Kommunikation voraussetzt und somit faktische gesellschaftliche Mehrsprachigkeit strukturell marginalisiert. Der Habitus manifestiert sich insbesondere in curricularen und didaktischen Vorgaben, die einsprachige Normen implizieren und alternative Sprachpraktiken als abweichend oder bildungsfern markieren.

1. Sprachliche Identität und Empowerment durch Translanguaging

Das Konzept „Translanguaging“ versteht sich als pädagogischer und sprachdidaktischer Gegenentwurf zu ebenjenem monolingualen Paradigma. Unter Translanguaging versteht man die Praxis mehrsprachiger Sprecher, auf unterschiedliche Strukturen oder Ausdrucksformen, die autonomen Sprachen zugeschrieben werden, zuzugreifen. Damit maximieren die Sprecher ihr kommunikatives Potential (García, 2009: 140).

Translanguaging kann als ein pädagogisches Konzept verstanden werden, das sich gezielt auf die dynamischen Sprachpraktiken mehrsprachiger Lernender bezieht. Anstatt Sprachen als voneinander getrennte, abgeschlossene Systeme zu betrachten, geht Translanguaging davon aus, dass SprecherInnen ein integriertes sprachliches Repertoire nutzen, um Bedeutungen zu erzeugen, Wissen zu verarbeiten und sich in sozialen Kontexten zu positionieren. Besonders im schulischen Kontext eröffnet dieser Ansatz neue Perspektiven für sprachliche Bildung, die über defizitorientierte Fördermodelle hinausgehen und sprachliche Vielfalt als Ressource anerkennen.

Wie García betont, verfolgt Translanguaging dabei mehrere zentrale Ziele. Erstens dient es dazu, SchülerInnen bei der Erarbeitung komplexer Inhalte und Texte zu unterstützen, indem sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire aktiv in den Lernprozess einbringen dürfen. (vgl. García et alii, 2014). Dies ermöglicht nicht nur einen tieferen Zugang zu fachlichen Inhalten, sondern auch eine individuellere Verarbeitung kognitiv anspruchsvoller Aufgaben. Zweitens soll Translanguaging Lernende schrittweise an bildungssprachliche Praktiken heranzuführen. Dabei wird nicht von einer plötzlichen Anpassung an eine standardisierte Bildungssprache ausgegangen, sondern von einem begleiteten Prozess, in dem eigene sprachliche Ressourcen als Brücke zur Aneignung bildungssprachlicher Register genutzt werden können.

Ein drittes zentrales Ziel besteht darin, der Mehrsprachigkeit sowie den individuellen „ways of knowing“ der SchülerInnen Raum zu geben. Diese Perspektive würdigt das sprachlich-kulturelle Wissen der Lernenden als legitim und bedeutungsvoll und ermöglicht die Einbindung ihrer lebensweltlichen Erfahrungen in schulisches Lernen. Damit wird das Klassenzimmer zu einem Ort, in dem verschiedene Wissensformen und Ausdrucksweisen sichtbar und wirksam werden können.

Schließlich trägt Translanguaging zur sozio-emotionalen Entwicklung sowie zur Herausbildung mehrsprachiger Identitäten bei. Indem die eigenen Sprachen im schulischen Kontext nicht nur geduldet, sondern aktiv einbezogen und wertgeschätzt werden, erfahren sich die Lernenden als anerkannt und kompetent. Dies stärkt das Selbstwertgefühl und die Identifikation mit der eigenen mehrsprachigen Biografie und wirkt möglichen sprachbezogenen Exklusionserfahrungen entgegen.

2. Informelles Dolmetschen durch mehrsprachige Kinder: Potenziale und Problematiken

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Translanguaging nicht nur ein didaktisches Instrument zur Sprachbildung darstellt, sondern auch ein macht- und identitätskritischer Ansatz ist, der auf die Anerkennung sprachlicher und kultureller Diversität im Bildungssystem zielt.

Es basiert auf der Beobachtung, dass mehrsprachige SprecherInnen ihr gesamtes sprachliches Repertoire dynamisch und situationsbezogen einsetzen, ohne sich notwendigerweise an klar trennbare Sprachsysteme zu halten. Translanguaging wird in der pädagogischen Praxis als Ansatz genutzt, um diese Praktiken aktiv in Lehr-Lern-Kontexte einzubeziehen. Ziel ist es, Lernende nicht auf ihre Deutschkompetenz zu reduzieren, sondern sie als mehrsprachige Subjekte mit vielfältigen sprachlich-kulturellen Ressourcen zu begreifen und diese als Potenzial in Bildungsprozesse zu integrieren. Dabei wird Translanguaging insbesondere im Rahmen sprachsensiblen Fachunterrichts sowie einer durchgängigen Sprachbildung eingesetzt, um alle SchülerInnen – unabhängig von ihrer Erst- oder Familiensprache – in ihrer Bildungsbiografie zu fördern.

Translanguaging stellt nicht nur ein didaktisches Konzept im Bildungskontext dar, sondern spielt auch im Alltag von MigrantInnen eine zentrale Rolle – insbesondere dann, wenn Kinder und Jugendliche für ihre Eltern oder Verwandten als Dolmetschende fungieren. Diese Praxis des informellen Dolmetschens ist ein etabliertes Phänomen im Kontext von Migration und reicht historisch weit zurück: Überall dort, wo professionelle sprachliche Vermittlungsdienste nicht zur Verfügung stehen, übernehmen häufig Kinder und Jugendliche diese Funktion, da sie die neue Sprache sowie die institutionellen und kulturellen Gegebenheiten in der Regel schneller erwerben. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sie über schulische Bildungssysteme in die neue Gesellschaft eingebunden sind.

Allerdings ist dieses sogenannte Sprachmitteln im Alltag von MigrantInnen nicht unproblematisch. Liedke-Göbel weist darauf hin, dass diese Form des Dolmetschens aus zwei Gründen kritisch zu betrachten ist: „Zum einen kann man diese Art von Dolmetschen nicht mit dem professionellen Dolmetschen vergleichen. Die Migrantenkinder und -jugendlichen, die für ihre Familienangehörigen übersetzen, sind ja nicht nur Übermittler, sondern auch Vermittler und auch selbst Aktanten innerhalb des Gesprächs. Daher passiert es oft, dass sie das Gesagte aus ihrer eigenen Perspektive wiedergeben oder auch inhaltlich verkürzen. Das wiederum kann unter Umständen zu Fehldiagnosen führen oder auch rechtliche Probleme nach sich ziehen“ (Liedke-Göbel, 2016: 54).

Diese Beobachtung macht deutlich, dass Translanguaging in diesem Zusammenhang weit über das bloße Sprachhandeln hinausgeht: Kinder übernehmen Verantwortung in komplexen, oft sensiblen Situationen – etwa im Gesundheitswesen, bei Ämtern oder in rechtlichen Angelegenheiten – und sind dabei nicht nur Übersetzende, sondern auch Interpretierende und Handelnde mit eigenen Perspektiven und Interessen. Diese Rollenüberschreitung birgt Risiken sowohl für die kindlichen Dolmetschenden selbst als auch für die betroffenen Erwachsenen, etwa im Hinblick auf inhaltliche Genauigkeit, emotionale Belastung oder rechtliche Verbindlichkeit.

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit dem informellen Dolmetschen durch Kinder und Jugendliche im Migrationskontext kritisch betrachtet werden muss, betrifft die inhaltliche und emotionale Belastung, die mit dieser Rolle einhergehen kann. Häufig sind die Themen, mit denen die Heranwachsenden konfrontiert werden, hochsensibel – etwa Krankengeschichten, familiäre Konflikte oder finanzielle Schwierigkeiten. Die damit verbundene Verantwortung kann besonders dann eine erhebliche psychische Belastung darstellen, wenn die vermittelten Inhalte potenziell rechtliche oder existenzielle Konsequenzen für die betroffene Familie nach sich ziehen.

Zusätzlich problematisch ist, dass Kinder und Jugendliche im Rahmen solcher Dolmetschtätigkeiten mit Situationen konfrontiert werden können, die den kulturellen Normen und Schamgrenzen ihrer Herkunftsfamilien widersprechen. In diesen Fällen geraten sie in erhebliche Loyalitäts- und Rollenkonflikte. Guske beschreibt exemplarisch, dass Mädchen, die für ihre Mütter beim Frauenarzt dolmetschen müssen, dabei gezwungen sein können, Themen zu übersetzen, die innerhalb ihrer familiären Kultur tabuisiert sind, was wiederum zu intensiven Gefühlen von Scham oder Verlegenheit führen kann: „Bisweilen werden Kinder und Jugendliche auch in Situationen gebracht, die den kulturellen Vorstellungen der Familie widersprechen und sie daher in sehr peinliche Situationen bringen (etwa wenn Mädchen für ihre Mütter beim Frauenarzt dolmetschen und hier Tabuthemen ansprechen müssen)“ (Guske, 2010: 329).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass das Dolmetschen durch Kinder und Jugendliche nicht nur aus professioneller Sicht problematisch ist, sondern auch entwicklungspsychologisch und ethisch hinterfragt werden muss. Es handelt sich um eine Funktion, die sie strukturell überfordert und in Situationen versetzt, in denen sie sowohl sprachlich als auch emotional nicht ausreichend geschützt sind.

3. Linguizismuskritik und Translanguaging als komplementäre Ansätze

Sowohl Translanguaging als auch die linguizismuskritische Perspektive fokussieren auf sprachbezogene Machtverhältnisse und plädieren für eine Anerkennung sprachlicher Diversität. Translanguaging impliziert eine gleichwertige Behandlung aller Sprachen, indem es Lernende dazu ermutigt, ihr gesamtes sprachliches Repertoire produktiv einzusetzen. Dadurch wird die konstruierte Dominanz einzelner Sprachen – etwa Deutsch in schulischen und universitären Kontexten – relativiert und ein Perspektivwechsel ermöglicht: Sprache wird nicht länger ausschließlich normativ, sondern funktional, kommunikativ und biografisch gedacht.

Die linguizismuskritische Haltung richtet den Blick auf die sozio-politischen Bedingungen sprachlicher Ungleichheit. Sie dekonstruiert gesellschaftliche Vorstellungen davon, welche Sprachen als bildungsfähig, kultiviert oder standardisiert gelten und zeigt auf, wie diese Wertzuschreibungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen. In dieser Hinsicht nehmen beide Ansätze hegemoniale und diskriminierende Strukturen kritisch in den Blick: Sie analysieren, wie Sprache als Differenzmarker wirkt und damit bestimmte gesellschaftliche Gruppen privilegiert oder benachteiligt. Darüber hinaus eint beide Ansätze ein wertschätzender Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Sowohl Translanguaging als auch Linguizismuskritik setzen sich dafür ein, dass alle Sprachen – unabhängig von gesellschaftlicher Prestigezuschreibung – in Bildungskontexten Raum finden dürfen. Dieser Paradigmenwechsel bedeutet auch eine Abkehr von der traditionellen Vorstellung, dass Deutsch (oder eine andere dominante Nationalsprache) die exklusive Unterrichtssprache sein müsse.

4. Translanguaging in der universitären Lehrpraxis: Ein didaktisches Szenario

Ein hilfreicher Ansatz ist das Konzept des „Translanguaging“. Es erlaubt SchülerInnen, ihre „gesamten sprachlichen Ressourcen einzusetzen und Sprachen flexibel zu nutzen“ (García, 2009: 58). So lassen sich sprachliche und fachliche Inhalte besser vermitteln. Ahrenholz hebt hervor, wie „wichtig eine an die SchülerInnen angepasste Unterrichtsplanung sind“ (Ahrenholz, 2020: 35). Praktische Ansätze wie die profilbasierte Sprachförderung können hier ansetzen (ibidem, S. 40). Boeckmann et al. heben außerdem hervor, „Methoden aus dem Zweitsprachunterricht stärker einzubeziehen. Sie empfehlen, das sprachliche Repertoire der SchülerInnen aktiv zu fördern und interkulturelles Lernen stärker zu betonen“ (Boeckmann et al., 2023: 29).

Im Kontext eines sprachdidaktischen Seminars an der Universität (z. B. im Lehramt Deutsch oder in der Erziehungswissenschaft) wird Translanguaging als didaktisches Prinzip erprobt. Die Seminargruppe beschäftigt sich mit dem Thema „Sprachliche Repräsentationen“ und bearbeitet zentrale Begriffe. In einer kollaborativen Gruppenarbeitsphase erhalten

die Studierenden die Aufgabe, diese Begriffe zu recherchieren, zu analysieren und in einer gemeinsamen Mindmap aufzubereiten.

Zentral ist dabei die Möglichkeit, in der Recherchephase auf das individuelle sprachliche Repertoire zurückzugreifen. Die Studierenden dürfen – in Anerkennung ihrer jeweiligen sprachlichen Ressourcen – die Begriffe in der Sprache recherchieren, die ihnen am besten zugänglich ist. Unterstützt wird dies durch den Einsatz digitaler Werkzeuge wie mehrsprachiger Online-Lexika, maschineller Übersetzungstools oder mehrsprachiger Fachportale. Ziel ist es, durch den translanguaging-orientierten Zugang nicht nur das Verstehen der Fachbegriffe zu fördern, sondern auch metasprachliche Reflexion und sprachliche Kontrastierungen zu ermöglichen.

In der anschließenden Präsentation fassen die Studierenden ihre Ergebnisse in einer mehrsprachigen und multimodalen digitalen Mindmap zusammen, die sowohl fachliche als auch sprachliche Diversität abbildet. Im Plenum werden die Begriffsklärungen gemeinsam reflektiert und in eine für alle verständliche Formulierung überführt. So entsteht ein kollektiver Aushandlungsprozess, in dem sprachliche Vielfalt nicht als Hindernis, sondern als Ressource für akademische Begriffsbildung verstanden wird.

Durch dieses didaktische Setting wird das translanguaging-basierte Prinzip in der Hochschullehre erlebbar gemacht: Es fördert den Perspektivwechsel hin zu einer anerkennenden und inklusiven Lehrpraxis, in der Studierende als mehrsprachige und damit kompetente AkteurInnen wahrgenommen werden. Gleichzeitig wird ein linguizismuskritisches Bewusstsein geschärft, indem dominante Sprachideologien hinterfragt und alternative Sprachgänge ermöglicht werden.

5. Linguizismus und die Dominanz des Englischen im Wissenschaftsdiskurs

Im Zuge der zunehmenden Internationalisierung wissenschaftlicher Diskurse wird in vielen Fachbereichen eine Veröffentlichung auf Englisch faktisch vorausgesetzt. Diese Entwicklung wird häufig als notwendiger Bestandteil globaler Wissenschaftskommunikation legitimiert. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die ausschließliche oder vorrangige Verwendung des Englischen in der akademischen Wissensproduktion auch als Ausdruck sprachlicher Hierarchisierung verstanden werden kann, die linguizismuskritisch zu reflektieren ist.

Die strukturelle Bevorzugung des Englischen als wissenschaftliche Publikationssprache führt dazu, dass andere Wissenschaftssprachen – etwa das Deutsche – zunehmend an Sichtbarkeit, Prestige und institutioneller Legitimation verlieren. In vielen Disziplinen gilt die Veröffentlichung in englischsprachiges Journal mittlerweile als Qualitätsmerkmal, während wissenschaftliche Beiträge in anderen Sprachen, unabhängig von ihrem inhaltlichen Gehalt, geringere Rezeption und Bewertung erfahren. Hier zeigt sich eine Form des *akademischen Linguizismus*, bei dem die Wahl der Sprache nicht nur als technisches Mittel, sondern als Kriterium für wissenschaftliche Relevanz und Anerkennung wirkt.

Diese Praxis kann als Teil hegemonialer Sprachordnungen analysiert werden, in denen die Dominanz einer bestimmten Sprache – in diesem Fall des Englischen – zur epistemischen Norm erhoben wird. Dies hat zur Folge, dass WissenschaftlerInnen, deren primäre Wissenschaftssprache nicht Englisch ist, zusätzliche kognitive, sprachliche und zeitliche Ressourcen aufwenden müssen, um den formalen und stilistischen Anforderungen des englischsprachigen Publikationsmarkts zu genügen. Gleichzeitig gehen damit potenziell auch Differenzierungen, Nuancen und Konzepte verloren, die nur in der Erstsprache adäquat formuliert und gedacht werden können.

Aus linguizismuskritischer Perspektive wird damit nicht nur die ungleiche Verteilung von sprachlicher Handlungsmacht problematisiert, sondern auch die damit verbundene epistemische Ungleichheit. Die bevorzugte Verwendung des Englischen in der Wissenschaft kann zur Homogenisierung wissenschaftlicher Ausdrucksformen und Denkstile beitragen.

Sprachliche Vielfalt als Ressource wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion wird dadurch eingeschränkt, nicht zuletzt auch in Bezug auf lokal oder kulturell geprägte Wissensbestände, die sich nur bedingt in eine dominante Sprachlogik überführen lassen.

Vor dem Hintergrund dieser Analyse erscheint es erforderlich, das Spannungsverhältnis zwischen globaler Verständigung und sprachlicher Gerechtigkeit kritisch zu reflektieren. Eine linguizismuskritische Wissenschaftspraxis müsste darauf abzielen, wissenschaftliche Mehrsprachigkeit nicht als Hindernis, sondern als epistemischen Gewinn zu begreifen. Hierzu gehören etwa institutionelle Maßnahmen zur Stärkung nicht-dominanter Wissenschaftssprachen, die Möglichkeit mehrsprachiger Publikationen sowie die Anerkennung sprachlich diverser Wissensproduktion. Nur unter solchen Bedingungen kann eine wirklich inklusive, machtkritische und erkenntnisfördernde Wissenschaftskultur entstehen.

6. Fazit

Translanguaging und eine linguizismuskritische Perspektive teilen die Grundannahme, dass Sprache niemals neutral ist, sondern sozial strukturiert, politisch konnotiert und ungleich verteilt ist. In beiden Konzepten steht die Kritik an bestehenden sprachlichen Hierarchien und an der gesellschaftlichen Konstruktion von sogenannten „Prestigesprachen“ versus „Randsprachen“ im Vordergrund.

Linguizismus bezeichnet die systematische Abwertung, Benachteiligung oder Marginalisierung von Individuen oder Gruppen aufgrund ihrer Sprache(n) oder Sprachpraktiken. Dabei wirken bestimmte Sprachen oder Sprachformen als gesellschaftliche *Marker* von Zugehörigkeit, Bildung, Autorität – oder eben von Defizit, Andersartigkeit und Nichtzugehörigkeit. Im schulischen Kontext zeigt sich dies beispielsweise in der strukturellen Bevorzugung des Deutschen (bzw. einer bestimmten schulsprachlichen Norm) bei gleichzeitiger Abwertung von Migrationssprachen wie Türkisch, Arabisch oder Romanes.

Translanguaging setzt hier an und bietet ein pädagogisches Gegennarrativ. Es erkennt die gesamte sprachliche Praxis von mehrsprachigen SchülerInnen als legitim und bildungswirksam an. Dabei werden nicht nur die gesellschaftlich anerkannten Sprachen, sondern auch minorisierte oder im Bildungssystem bisher marginalisierte Sprachen aktiv in den Lernprozess einbezogen. Translanguaging bricht somit mit der Idee eines „monolingualen Habitus“ (vgl. Gogolin 1994), der das Bildungssystem vieler europäischer Länder prägt – also der Vorstellung, dass erfolgreiches Lernen nur durch und in einer einzigen (nationalen) Sprache möglich sei. Gemeinsame Ziele beider Ansätze:

Dekonstruktion sprachlicher Machtverhältnisse: Beide Konzepte legen offen, dass Sprache in Bildungskontexten ein Differenzierungsmerkmal ist, das soziale Ungleichheit (re-)produzieren kann.

Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Ressource: Translanguaging und linguizismuskritische Ansätze verstehen Mehrsprachigkeit nicht als Hindernis, sondern als Potenzial.

Stärkung sprachlicher Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit: Indem SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, ihr gesamtes sprachliches Repertoire einzubringen, wird Chancengleichheit gefördert.

Kritik an normativen Sprachideologien: Beide Konzepte hinterfragen die Vorstellung, dass nur bestimmte Sprachen (z. B. Standarddeutsch oder Englisch) als „korrekt“, „bildungssprachlich“ oder „wissenschaftlich“ gelten.

Translanguaging kann somit als praktische und didaktische Antwort auf linguizistische Strukturen im Bildungssystem verstanden werden. Es stellt eine konkrete Methode dar, mit der sprachliche Diskriminierung im Klassenzimmer unterlaufen und zugleich eine inklusive, wertschätzende Lernumgebung geschaffen werden kann. Eine linguizismuskritische Haltung bildet dabei die theoretische Grundlage, die Notwendigkeit solcher translanguaging-orientierter Praktiken überhaupt zu erkennen.

Aus den vorangegangenen Überlegungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen noch ziehen. Die Lernprozesse benötigen einen sicheren und vertrauensvollen Raum („safer space“), in dem sich sowohl SchülerInnen als auch Lehrkräfte uneingeschränkt wohl und geschützt fühlen können. Man kann feststellen, dass die Schaffung einer solchen Umgebung grundlegend für das Gelingen von Bildungsprozessen ist. Wichtig zu betonen ist zudem, dass ein konsequentes und entschiedenes Vorgehen gegen sprachliche Verbote und Gebote ein unverzichtbarer Bestandteil professionellen LehrerInnenhandelns darstellt. Dabei darf die Verantwortung für die Durchsetzung sprachlicher Offenheit nicht den Personen auferlegt werden, die von solchen Sprachregelungen betroffen sind, sondern muss von der schulischen Institution und dem pädagogischen Personal aktiv getragen werden.

Literaturverzeichnis:

1. Ahrenholz, B. (2020). *Deutsch als Zweitsprache*. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.
2. Boeckmann, K. B., Aalto, E., Abel, A., Atanasoska, T., & Lamb, T. (2023). *Mehrsprachigkeit fördern*. Graz–Wien–Berlin: Leykam Universitätsverlag
3. Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). *Sprachliche Bildung und Heterogenität*. Weinheim: Beltz Juventa.
4. García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
5. García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
6. Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
7. Guske, I. (2010). Familial and institutional dependence on bilingual and bicultural go-betweens – Effects on minority children. *mediAzioni*, 10, 325–345.
8. Liedke-Göbel, M. (2016). Sprachmitteln im DaF-/DaZ-Unterricht – Lernziele, Aufgabentypen, Perspektiven. In R. Freudenfeld, U. Gross-Dinter & T. Schickhaus (Hrsg.), *In Sprachwelten übersetzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ* (S. 53–75). Göttingen: Universitätsverlag.

CZU 811.112.2'36

LEXISCH-GRAMMATISCHE STANDARDS FÜR WISSENSCHAFTLICHE TEXTE IM DEUTSCHEN

Ana POMELNICOVA, Dozentin, Doktor,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti
ana.pomelnicova@usarb.md
<https://orcid.org/0009-0005-5356-6870>

Abstract: *Scientific writing, which employs specialized terminology and strives for objectivity and clarity, is a precise, clear, and factual mode of expression. A characteristic feature of scientific language is the specific use of linguistic tools that enables the precise and accessible formulation of scientific findings. Scientific works can only be successful if the author masters and correctly uses the language of science as their most important tool. Instructors who act as academic advisors must be able to draw students' attention to the linguistic peculiarities of scientific writing. Through the correct formulation of their thoughts, students are able to clearly articulate the aims of their scientific work and successfully present their results.*

Keywords: *scientific writing, technical terms, objectivity, clarity, factual expression.*

Die schnelle Entwicklung der Wissenschaft hat das Interesse der Linguisten an der wissenschaftlichen Kommunikation und dem wissenschaftlichen Diskurs geweckt. In der

deutschen wissenschaftlichen Literatur erscheinen immer mehr Werke, die sich den kulturell bedingten Besonderheiten der deutschen Wissenschaftssprache widmen (Ehlich, 2000, p. 52)

Wissenschaftliches Schreiben ist eine spezialisierte Form der Kommunikation, die strengen Standards hinsichtlich Klarheit, Präzision und Objektivität entspricht. Im Gegensatz zu anderen Genres zielt wissenschaftliches Schreiben darauf ab, komplexe Ideen auf prägnante und eindeutige Weise zu vermitteln und sicherzustellen, dass die Ergebnisse reproduziert und von anderen weiterentwickelt werden können.

Die Wissenschaftskommunikation (die disziplinär oder interdisziplinär ausgerichtete Forschung) ist fachlich an den Schnittstellen von Kommunikations- und Medienwissenschaften, Sozial- und Politikwissenschaften sowie der Linguistik verortet.

Wenn von „der“ Wissenschaftssprache die Rede sein soll, dann knüpft dies zunächst an die seit Riesel gängige Unterscheidung von Funktionalstilen und ihren jeweiligen Domänen im gesellschaftlichen Sprachverkehr an. Elise Riesel hat eine systematische Klassifikation von Funktionalstilen entwickelt und die sprachlichen Merkmale der einzelnen Stile detailliert beschrieben, darunter auch die Abgrenzung des Stils der Wissenschaft von anderen vier Funktionalstilen des Deutschen. Unter Stil versteht man nach Riesel die historisch veränderliche, funktional und expressiv bedingte Verwendungsweise der Sprache auf einem bestimmten Gebiet menschlicher Tätigkeit, objektiv verwirklicht durch eine zweckentsprechend ausgewählte und gesetzmäßig geordnete Gesamtheit lexischer, grammatischer und phonetischer Mittel (Riesel, 1959, p. 9). Die Arbeiten von Elise Riesel, einer Pionierin auf dem Gebiet der Funktionalstilistik, haben die Sprachwissenschaft bereichert und unser Verständnis von Sprache und ihrer Verwendung vertieft. Ihre Erkenntnisse zum Stil der Wissenschaft sind auch heute noch von großer Aktualität und Relevanz.

Wissenschaftliche Texte in deutscher Sprache haben eine lange Geschichte, die eng mit der Entwicklung von Wissenschaft, Sprache und Kultur im deutschsprachigen Raum verbunden ist. Seine Entwicklung spiegelt Veränderungen in den Ansätzen zum Verständnis der Welt, der wissenschaftlichen Kommunikation und den Sprachnormen wider.

Mittelalter und Renaissance

Im Mittelalter wurde die deutsche Sprache hauptsächlich in der mündlichen und literarischen Tradition verwendet. Wissenschaftliche Texte wurden in Latein verfasst, das in Europa als Hauptsprache der Wissenschaft und Bildung diente. Allerdings gab es bereits im 13.–15. Jahrhundert erste Versuche, wissenschaftliche Abhandlungen aus dem Lateinischen ins Deutsche zu übersetzen (Texte zur Medizin, Alchemie und Astronomie).

Mit dem Übergang zur Renaissance nahm der Einfluss des Humanismus zu, was zu einem wachsenden Interesse an der Verwendung von Nationalsprachen in der wissenschaftlichen Literatur beitrug. So begannen Übersetzer und Wissenschaftler, komplexe lateinische Begriffe an das deutsche Sprachsystem anzupassen.

Zeitalter der Aufklärung

Das Zeitalter der Aufklärung markierte einen Wendepunkt in der Entwicklung deutscher wissenschaftlicher Texte. In dieser Zeit etablierte sich die deutsche Sprache aktiv als Ausdrucksmittel komplexer wissenschaftlicher Ideen. Dies ist auf die Aktivitäten prominenter Philosophen und Wissenschaftler wie Johann Wolfgang von Goethe, Gottfried Wilhelm Leibniz und Johann Gottlieb Fichte zurückzuführen. Ihre Arbeit legte den Grundstein für einen wissenschaftlichen Stil, der strenge Logik, klare Darstellung und die Verwendung neuer wissenschaftlicher Terminologie beinhaltete.

Christian Wolff – Ein Wegbereiter der deutschen Wissenschaftssprache

Christian Wolff, ein bedeutender Philosoph der Frühaufklärung, dessen konsequente Verwendung des Deutschen in seinen philosophischen Schriften und seine Bemühungen um

eine präzise und klare Terminologie trugen maßgeblich dazu bei, dass das Deutsche als adäquate Sprache für wissenschaftliche Diskurse anerkannt wurde.

Im Gegensatz zu vielen seiner Zeitgenossen verzichtete Wolff konsequent auf Latein und verwendete stattdessen Deutsch für seine wissenschaftlichen Arbeiten. Sein philosophischer Ansatz war stark von der Mathematik beeinflusst. Diese methodische Strenge spiegelte sich auch in seiner sprachlichen Präzision wider.

Wolff schuf eine Vielzahl neuer deutscher Fachbegriffe, die sich schnell in der wissenschaftlichen Gemeinschaft etablierten. Christian Wolff führte in den deutschen wissenschaftlichen Gebrauch solche allgemeinen wissenschaftlichen Begriffe ein, die auf bildlichen Bedeutungen basieren, wie Aufgabe (problema), Ausnahme (Exception), Aussage (enunciatio), Begriff (notion, idea), Erklärung (definitio), Grund -Satz (Axiom), Lehr-Satz (Theorema) usw.

Wolffs Schriften trugen zur Normierung der deutschen Sprache bei und machten sie für wissenschaftliche Zwecke tauglich.

Bildung des wissenschaftlichen Stils

Die Wissenschaftssprache Deutsch war im 19. neben Französisch und Englisch die führende Wissenschaftssprache in der Welt. Deutsche Wissenschaftler wurden in immer mehr wissenschaftlichen Fächern Vorreiter, sodass wichtige Standardwerke in der deutschen Sprache publiziert wurden. Besonders in der Astronomie, der Geodäsie, der Geophysik, der Physik, der Chemie, der Mathematik, der Geographie, der Biologie und der Medizin.

Diese wissenschaftlichen Werke hatten einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung sowohl der Wissenschaften selbst als auch der wissenschaftlichen Sprache.

Der wissenschaftliche Stil des 19. Jahrhunderts war geprägt von:

- Verwendung komplexer syntaktischer Strukturen;
- hohes Maß an Detailgenauigkeit und Genauigkeit;
- ausführliche Beschreibungen und strenge Formulierungen.

In dieser Zeit wurden Standards für die wissenschaftliche Sprache festgelegt, die für Fachleute auf einem bestimmten Gebiet verständlich sein sollten.

Rationalisierung und Internationalisierung

Im 20. Jahrhundert entwickelte sich der Werdegang der Wissenschaft zu einem globalen Prozess, der die Notwendigkeit einer Standardisierung der wissenschaftlichen Sprache mit sich brachte. Selbst als Englisch begann, die wissenschaftliche Kommunikation zu dominieren, behauptete Deutsch seine Position in Bereichen wie Philosophie, Physik und Chemie.

Der wissenschaftliche Stil ist prägnanter, die Textstruktur klarer geworden. Dies war auf die Entwicklung der technischen Dokumentation, die Massenveröffentlichung von Artikeln in internationalen Fachzeitschriften und das Aufkommen der Computertechnologie zurückzuführen. Wissenschaftler wie Albert Einstein, Werner Heisenberg und Ludwig Wittgenstein waren an diesem Prozess maßgeblich beteiligt.

Historisch betrachtet hatten neben anderen auch die Texte der Wissenschaft Einfluss auf die Herausbildung einer Standardsprachform. So fließen Wissenschaftssprache und Standardsprache in wissenschaftlichen Texten der Gegenwart und der Sprachgeschichte ineinander.³² Ein Blick auf die Autoren der damals neu entstandenen Wochenschriften zeigt, wer Anteil hatte an der Ausbildung der deutschen Schriftsprache: Schriftsteller, Gelehrte, Lehrer, Geistliche, Studenten, Beamte, Gebildete – kurzum: die Bildungsschicht (Deml, 2013).

Globalisierung der Wissenschaft

Heutzutage behalten deutsche wissenschaftliche Texte ihre Einzigartigkeit, ihre Verwendung beschränkt sich jedoch zunehmend auf lokale wissenschaftliche Projekte, populärwissenschaftliche und pädagogische Publikationen. Englisch dominiert in wissenschaftlichen Publikationen, doch Deutsch leistet weiterhin bedeutende Beiträge zur Entwicklung der Terminologie und des wissenschaftlichen Diskurses.

Moderner deutscher wissenschaftlicher Text:

- verwendet eine einheitliche internationale Terminologie;
- passt sich digitalen Technologien an;
- strebt nach Einfachheit und Zugänglichkeit für ein breites Publikum.

Die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens ist grundsätzlich mit der Sprache verknüpft. Erst durch die Sprache werden wissenschaftliche Erkenntnisse für andere wahrnehmbar.

Im Prozess der Entwicklung der deutschen Wissenschaftssprache wurden lexikalische und grammatikalische Mittel entwickelt, die es den Autoren ermöglichten, ihr in zahlreichen Studien erworbenes Wissen zu vermitteln. Darunter wird der allgemein übliche Gebrauch sprachlicher Mittel verstanden, die in der betreffenden Sprachgemeinschaft als angemessen und in der Praxis als akzeptiert gelten (Dovalil, 2006).

- Personalpronomen der ersten Person Singular: „Ich beziehe mich auf“
- Personalpronomen der ersten Person Plural: „Wir werden darstellen“
- Zustandspassiv: „sei die Anmerkung erlaubt“
- „werden“-Passiv + Modalverb: „kann/muss/soll/darf die Frage gestellt werden“
- „lassen“ + „sich“ + Verb im Inf.: „lässt sich sagen“
- „sein“ + „zu“ + Verb im Inf.: „ist zu diskutieren“
- „sein“ + Adjektiv mit Suffix „-bar“ und „-lich“: „ist erkennbar“, „ist vermutlich“
- Partizipialkonstruktionen: „der zu behandelnde Aspekt“
- Funktionsverbgefüge: „findet im nächsten Kapitel Berücksichtigung“
- Nominalisierungen: „durch die Darstellung der Thematik“
- Bescheidenheitsverben: „scheint tragfähiger zu sein“
- Subjektschübe: „nimmt dieses Kapitel Bezug auf“
- Meinungsausdrücke: „ist meines Erachtens“

Zum großen Feld alltäglich wissenschaftssprachlicher Formen zählen z.B. Nomen-Verb-Kollokationen wie „einer Frage nachgehen“, „eine Hypothese vorschlagen“, „ein Beispiel anführen“ oder „einen Begriff prägen“.

Ein weiteres Beispiel ist das häufig vorkommende Formulierungsmuster „im Folgenden“, das - meist in der Einleitung - zur thematischen Organisation und Leserführung verwendet wird.

„Im Folgenden“ soll der Frage nachgegangen werden, ob Merkmale, die für komplexe Wörter bzw. Komposita gelten, auch prinzipiell auf Phrasenkomposita zutreffen.“ (aus einem linguistischen Fachartikel)

Da Wissenschaft und Technik dazu berufen sind mit Hilfe sachlich-systematischer Beweisführung die Erkenntnis der Wirklichkeit und ihrer Gesetze zu vermitteln, muss die gesamte Ausdrucksgestaltung auf diesem Gebiet gesellschaftlicher Tätigkeit unter dem Zeichen der Sachlichkeit und Logik, der Klarheit und Fassbarkeit stehen.

Klarheit, Logik und Fassbarkeit

Eine einfache und klare Satzstruktur sorgt für einen klaren Satzbau. Verschachtelte Nebensätze sollten vermieden werden.

Einzelne Sätze können durch Konjunktionen und Adverbien wie „daher“, „gegen“ und „darüber hinaus“ logisch miteinander verknüpft werden.

Klarheit kann auch durch die Strukturierung des Textes in überschaubare Abschnitte erreicht werden. Die Verwendung von Zwischenüberschriften erleichtert das Verständnis von Ideen.

Sachlichkeit, Präzision

Die im Text gebrauchten Fachbegriffe sollten präzise und konsistent sein. Wenn neue oder weniger bekannte Begriffe eingeführt werden, ist eine ausführliche Erläuterung erforderlich. Mehrdeutige oder umgangssprachliche Ausdrücke sind zu vermeiden.

Obwohl wissenschaftliche Texte präzise sein sollten, ist es wichtig, eine abwechslungsreiche Sprache zu verwenden, um den Text lebendig zu gestalten.

Objektivität, Unpersönlichkeit

Die Vermittlung von eroberten Erkenntnissen wirkt höchst objektiv, wenn sie durch Belege, Zitate, nachvollziehbare Argumente, Statistiken, Diagramme unterstützt werden. Subjektive Wertungen werden vermieden.

Im wissenschaftlichen Stil hat sich auch die Tradition herausgebildet, zur Wahrung der Objektivität die Ich-Form zu meiden:

Der Verfasser dieses Artikels ist der Meinung...

Wie es scheint...

Man gebraucht auch *wir* anstatt *ich*. Die architektonische Funktion von Frage und Antwort zieht spezielle „Gliederungswörter“ nach sich: *erstens, zweitens, einmal, zum anderen*. Architektonische Funktion üben auch die sog. „Vorreiter“ aus:

Was diese Frage betrifft...

Es muss besonders betont werden...

Sie zeigen die Übergänge zu neuen Gedanken. Jeder wissenschaftlichen Arbeit eignet streng geschlossene Architektonik. Dazu helfen sprachliche Klischees, die sog. „Mittel der Verzahnung“:

Wie schon gesagt wurde...

Fassen wir nun zusammen...

Das Pronomen „man“ hat einen neutraleren, verallgemeinernden Charakter. Das Pronomen „man“ wird in Kombination mit Verben mit der Bedeutung einer Handlung kognitiver Natur verwendet, oft in Nebensätzen.

Und **betrachtet man** die einzelnen ihr von Wygotski zugeschriebenen Charakteristika – „Dominanz des Wortsinns (Wygotski 1992: 343) oder „Sinnkonzentrat“ (ebd), „Wortzusammensetzung“, „Verdampfung der Sprache in den Gedanken“ (ebd. S. 313) – **so wird deutlich**, dass dies wiederum zu Generierung von Schreibideen, „Kreativität“ führt (J. Loescher 2008).

Das folgende Beispiel zeigt eine klare vom Autor durchgeführte Abgrenzung: *ich* (der Autor als Forscher) – *wir* (der am Forschungsprozess beteiligte Autor und Leser) – *man* (die kritisch bewertende wissenschaftliche Gemeinschaft, einschließlich Autor und Leser – als Mitforscher):

Ich habe betont, dass zum interkulturellen Verstehen nicht nur das Einnehmen der Innenperspektive, sondern auch das der Außenperspektive gehört. **Man** kann hier kritisch fragen, warum **wir** uns nicht auf die Innenperspektive beschränken.

Weitere wichtige Aspekte

Der Wortschatz steht im Dienst der Sachlichkeit und Klarheit: Die lexische Grundlage bildet die neutrale literarische Lexik in Verbindung mit funktional-stilistischer Lexik, d.h. Terminologie, mit Realienbeziehungen und nichtterminalogische Klischees. Sie helfen den Sachverhalt eindeutig und sprachökonomisch auszudrücken.

Zur funktional-stilistischer Lexik gehört auch eine bestimmte Zahl verbaler analytischen Fügungen, die als ideographische Synonyme zu den entsprechenden einfachen Verben neue inhaltliche Schattierungen bringen. Z.B., die Verben, die in den technischen Texten vorkommen, sind häufig desemantisiert, d.h. sind an sich genommen keine selbstständige Bedeutungsträger (*vornehmen, erfolgen, vollziehen, setzen, führen usw.*). Im wissenschaftlichen Stil sind auch abstrakte Substantive stark vertreten.

Präzise definierte Fachtermini sind ein markantes Kennzeichen von Wissenschaftstexten. Sie entsprechen den Idealen der Exaktheit, Eindeutigkeit, Kontextunabhängigkeit und evaluativen Neutralität der Wissenschaftssprache (vgl. Baßler, 2002). Für eindeutig werden

sie gehalten, weil ein Fachwort nur eine Bedeutung hat. Als evaluativ neutral gelten sie schließlich, weil bei der Bildung solcher Fachwörter keine Bewertungen sind.

Modus: Der Indikativ ist die übliche Zeitform in wissenschaftlichen Texten. Der Konjunktiv wird vor allem für indirekte Rede und hypothetische Aussagen verwendet.

Passiv: Das Passiv wird häufig verwendet, um den Akteur in den Hintergrund zu stellen und den Vorgang in den Vordergrund zu rücken.

Nominalisierungen: Vermeiden Sie übermäßige Nominalisierungen, da sie den Text unnötig kompliziert machen können.

Der moderne Wissenschaftsstil zeichnet sich durch eine starke Tendenz zur Nominalisierung aus; Nominalgruppen werden durch andere Nominalgruppen erweitert. Die übermäßigen Nominalisierungen können aber den Text unnötig kompliziert machen.

Nach diesen Vorüberlegungen können im fünften Abschnitt die Implikationen der strukturellen Beschaffenheit von Entscheidungssituationen auf die Erklärungsleistung, die man von Rational-Choice-Modellen erwarten kann, differenzierter und genauer untersucht werden.

die Syntax

Selbstverständlich herrscht der Aussagesatz vor. Die Besonderheiten auf der syntaktischen Ebene: - sparsame Verwendung von Ausrufesätzen;

Vorwiegend werden Parallelismus und Antithese, Aufzählung und Wiederholung gebraucht, also die gleichen Mittel, die in anderen Stilen als lexikalische und grammatische Mittel der Emotionalität gelten, im Dienst der Sachlichkeit und Logik.

Auf der Satzebene führt das Streben nach Exaktheit in der Wissenschaftssprache zur Erweiterung von Satzgliedern durch Attribute.

Im Folgenden wird das Nomen *Erythema* durch vorangestellte, erweiterte Partizipialkonstruktionen sowie ein nachgestelltes Relativsatzattribut erweitert

Dabei findet sich ein nicht juckendes, sich ausbreitendes Erythema, das bei längerem Bestehen eine zentrale Abblassung zeigen kann.

Die Einhaltung der lexisch-grammatischen Standards ist für wissenschaftliche Texte von großer Bedeutung. Durch eine präzise, klare und objektive Sprache wird die Verständlichkeit und Überzeugungskraft des Textes erhöht.

Schlussfolgerung

Die Geschichte des deutschen wissenschaftlichen Textes ist ein Spiegelbild des Entstehungsprozesses von Wissenschaft, Sprache und Kultur in Deutschland und darüber hinaus. Von Übersetzungen lateinischer Abhandlungen bis hin zu modernen digitalen Publikationen hat sich der deutsche wissenschaftliche Text von einem lokalen Kommunikationsmittel zur Integration in die globale Wissenschaftsgemeinschaft entwickelt. Die Wissenschaftssprache Deutsch ist somit in den amtlich deutschsprachigen Ländern die benutzte Wissenschaftssprache in der schriftsprachlichen Vermittlung von Wissen.

Der wissenschaftliche Schreibstil ist also ein Handwerkszeug, das jeder Wissenschaftler und jede Wissenschaftlerin beherrschen muss. Er dient der klaren, präzisen und objektiven Kommunikation wissenschaftlicher Erkenntnisse und ist somit ein fundamentaler Bestandteil der wissenschaftlichen Praxis.

Literaturverzeichnis:

1. Auer, Peter (Hg.), Baßler, Harald (Hg.) (2015) *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Campus Frankfurt / New York, 60486 Frankfurt/Main, 2007. ISBN: 9783593406763
2. Deml, Isabell *Gebrauchsnormen der Wissenschaftssprache und ihre Entwicklung vom 18. bis zum 21. Jahrhundert*. PhD, Universität Regensburg.
3. <https://epub.uni-regensburg.de/32397/>(Letzter Zugriff 27.11, 2024)
4. Dvorecký, Michal/Fischbacher, Rene (201) *8Schreibdidaktik integrieren. Ein didaktisches Modell für die universitäre Hochschullehre zur mehrdimensionalen Förderung wissenschaft-*

- licher Schreibkompetenz im Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Bongo, Giancarmine et al. (Hg.): Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht. Curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen. Wien: Praesens Verlag, S. 157-188.
5. Dovalil, Vít (2006) *Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik*. Berlin, Germany: Peter Lang Verlag. <https://www.peterlang.com/document/1100810>, (Letzter Zugriff 27.11, 2024)
 6. Ehlich, Konrad (2000) *Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert*. In: gfl-journal. – №1. – S. 47–63. www.gfl-journal.de/1-2000/ehlich.pdf. (Letzter Zugriff 27.11, 2024)
 7. Fasching, Christian (2023) *Individuelle Bewältigungsstrategien von Student*innen mit der Erstsprache Chinesisch (Mandarin) im Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch an unterschiedlichen Fachbereichen der Universität Wien*, Wien. <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:1637897> (Letzter Zugriff 27.11, 2024)
 8. Riesel, Elise (1959) *Stilistik der deutschen Sprache. Teil 1*. Moskau.
 9. Schiewe, J. (2007) *Zum Wandel des Wissenschaftsdiskurses in Deutschland*. In: Reden und Schreiben in der Wissenschaft / Hrsg. Peter Auer, Harald Baßler. – Frankfurt; New York: Campus Verlag, S. 39–41
 10. Steinhoff, T. (2009) *Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren: Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte*. In: Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv / Hgg.: M. Dalmas, A. Foschi, E. Marina. – Neuland. – Villa Vigoni. http://www.studiger.tu-dortmund.de/index.php?title=Publikationen_von_Torsten_Steinhoff. (Letzter Zugriff 27.11, 2024)
 11. Szurawitzki, Michael et al. (2015) *Wissenschaftssprache Deutsch. International – Interdisziplinär – Interkulturell*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
 12. Weinrich, Harald (1995) *Sprache und Wissenschaft*. In: Kretzenbacher, Heinz L. und Harald Weinrich (Hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Walter de Gruyter: Berlin/New York, S. 3-14.
 13. Садовникова, Е. В. (2015) *Особенности немецкоязычной научной статьи*. In: Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. №20 (731). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-nemetskojazychnoy-nauchnoy-stati> (Letzter Zugriff 27.11, 2024)
 14. Манерова, К.В./Филиппов, К.А. (2010) *Лексико-грамматические особенности научного стиля Christian Вольфа и М.В. Ломоносова*. Материалы XXXIX Междунар. филологической конференции. Вып. 14: Грамматика (романо-германский цикл)/ СПб.: Филологический факультет СПбГУ 2010, С.65-71.
 15. https://lomonosov.iling.spb.ru/uploads/german/publications/Chr.Wolff_und_M.Lomonosov.pdf (Letzter Zugriff 27.11, 2024)

CZU [811.112.2+811.133.1](072)(663)

ÜBERSETZEN IM DAF-UNTERRICHT UND IM GERMANISTIKSTUDIUM IM FRANKOPHONEN KONTEXT AM BEISPIEL SENEGALS

Aliou POUYE, Dozent, Doktor,
Universität Cheikh Anta Diop zu Dakar
pouyealiou@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5189-2895>

Abstract: *The use of French or the combination of German and French has been established from the outset in GFL (German as of foreign language) lessons and in German studies in franco-*

phone African countries such as Senegal. In theory, the French language takes on the role of the mother tongue in this context. As a result, 'the connection and interaction between mother tongue and foreign language are ignored and the real psycholinguistic basis of the learning individual is negated' (Diop, 2004, p. 39).

This constellation leads to learners sometimes thinking in their mother tongue in order to translate words into French and then into German or vice versa. Senegalese learners of German thus oscillate between their mother tongue, French and German. Since French, despite its status as an official language, remains a foreign language for many and is not adequately mastered, this can make learning German more difficult. A well-known fundamental difficulty lies in the fact that, with a few exceptions, German is taught on the basis of French. The learning and comprehension process in German, the target language, is therefore delayed.

This article attempts to analyze which difficulties arise during the translation process, what causes them and how they affect the translation process.

Keywords: German as foreign language, German studies, Translate, German, French.

Einleitung

Deutsch als Fremdsprache wurde von der französischen Kolonialmacht in das senegalesische Schulsystem 1919 eingeführt (Sadji, 1996:114). Der erste Deutschunterricht in Westafrika fand in Saint-Louis, der Hauptstadt Senegal vor der Unabhängigkeit, statt. Deutschkurse wurden von französischen, also nicht von gebürtigen senegalesischen Deutschlehrern gehalten.

DaF-unterricht und Germanistik in Senegal sind also als Erbe des französischen DaF-Unterrichts und der französischen Germanistik zu verstehen, genauso wie eben das ganze Schulsystem. Gegen Ende der 60er Jahre, im Jahre 1968, wurde das Kulturabkommen²³²⁴¹ zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Senegal unterzeichnet und Mitte der 70er Jahre gewann Deutsch an Bedeutung an senegalesischen Schulen und im Hochschulbereich. Auf der Grundlage eines Beschlusses vom damaligen Staatspräsidenten Léopold S. Senghor wurde Deutsch als erste Fremdsprache neben Englisch eingeführt.

Allerdings wird eine Omnipräsenz des Französischen als Mittel zum Erwerb des Deutschen als Fremdsprache und von weiteren Fremdsprachen weiterhin festgestellt. In diesem Sinne stellt sich schon heraus, dass der Übergang vom Französischen in die deutsche Sprache und umgekehrt nicht umstandslos erfolgt. Im Folgenden Beitrag wird in erster Linie auf das Verständnis vom Fremdsprachenlernen und von der Orientierungslinie des Deutschunterrichts und der Germanistik in Senegal eingegangen. In einem weiteren Schritt wird der Fokus auf das Übersetzen als Bestandteil des DaF-Unterrichts und des Germanistikstudiums gelegt. Anschließend werden Beobachtungen in Bezug auf die Praxis des Übersetzens im Deutschunterricht und im Germanistikunterricht angestellt und diskutiert. Ich möchte darauf hinweisen, dass ich hier den Unterschied zwischen Übersetzung als wissenschaftliches Fach und Übersetzen als Übungsform- und Aktivität mache und somit auf die Vorstellung von bzw. Anlehnung an Übersetzungstheorien verzichte.

1. Verständnis vom Fremdsprachenlernen und Orientierungslinie des DaF-Unterrichts und der Germanistik

1.1. Verständnis vom Fremdsprachenlernen

Eine Fremdsprache gilt nicht nur als ein Kommunikationsmittel mit dem Fremden, sondern auch als ein Mittel zur Entdeckung des Anderen in seiner Differenz, ein Mittel zum Austausch, zur Annäherung und zur Verständigung mit dem Fremden zur Bereicherung des

²³ Bekanntmachung des Kulturabkommens zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Republik Senegal, in: *Bundesgesetzblatt*, Jahrgang 1970, Teil II, S. 1224-1226.

eigenen Kulturhorizonts. Denn jede Sprache vermittelt eine Kultur und das Wissen über eine Gemeinschaft sowie ein angemessener Umgang mit ihr vollziehen sich am besten durch die Auseinandersetzung mit deren Sprache. Fremdsprachen sollen zur intellektuellen und ethischen Bildung der senegalesischen Bürger und Bürgerinnen sowie zu deren Fortbildung beitragen (Senghor, 1983, p. 17f).

1.2. Orientierungslinie des Deutschunterrichts und der Germanistik

Das interkulturelle Verständnis als Konzeption von Deutschunterricht und Germanistik in Senegal setzt auf eine komparatistische, kontrastive und konfrontative Methode, wobei afrikanische mit deutschsprachigen Kulturinhalten gegenübergestellt werden sollen (Sadj, 1996, p. 114f).

Nach diesem Verständnis vom Fremdsprachenlernen und vom Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen wird das Primat des Kulturellen bzw. Interkulturellen über das Politische und Wirtschaftliche gelegt. Mit anderen Worten dient die Auseinandersetzung mit Fremdsprachen zum Aufbau und zur Förderung kultureller und interkultureller Kompetenzen. Aus diesem Ausgangspunkt heraus wird dem Übersetzen im schulischen Deutschunterricht und im senegalesischen Germanistikstudium eine gewichtige Stellung beigemessen.

2. Übersetzen als Bestandteil des DaF-Unterrichts und des Germanistikstudiums

2.1. Allgemeines zum Übersetzen im DaF

Der Rückgriff auf das Übersetzen und dessen Stellung im Fremdsprachenlernen haben seit langem das Interesse von Fachdidaktikern und Praktikern im DaF-Bereich geweckt. Dies spiegelte sich in den vielen existierenden Methoden des Fremdsprachenunterrichts wider. Deswegen wird hier nur skizzenhaft auf diese Ansätze eingegangen.

Eine zentrale Bedeutung hatte die Übersetzung in der Grammatik-Übersetzungsmethode, die von Anfang bis zu den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts im Fremdsprachenunterricht angewendet wurde. Das Ziel dieser Methode bestand darin, die grammatischen Regeln der jeweiligen Fremdsprache zu beherrschen aber auch Texte aus der Zielsprache in die Muttersprache und umgekehrt zu übersetzen. Nach dieser Methode dient die Übersetzung als Mittel zur Texterschließung und gilt somit als eine besonders geeignete Übung zur bewussten Handhabung von grammatischen Aspekten sowie zur Analyse syntaktischer Aspekte. Kommunikative Fertigkeit und mündlicher Sprachgebrauch (das Sprechen) werden nicht im Lernprozess einbezogen (Neuner & Hunfeld, 1993, p. 19f). Obwohl viel Kritik an dieser Methode, besonders von den Verfechtern der direkten Methode geübt wurde, lässt sich nichtsdestoweniger feststellen, dass sie noch heute in vieler Hinsicht die Unterrichtsgestaltung stark beeinflusst.

Als Folgemethode der Grammatik-Übersetzungsmethode entstand die sogenannte direkte Methode, die sich vor allem auf die behavioristische Lerntheorie stützte. Der Erwerb von grammatischen Kenntnissen hielt nicht mehr mit den neuen Anforderungen Schritt. Das Erlernen von Sprachen sollte auf pragmatischer Weise gestaltet werden. Diese Methode stellt den kommunikativen Sprachgebrauch im Mittelpunkt, wobei die Einsprachigkeit als Prinzip im Unterricht fungiert. In diesem Sinne wird die Fremdsprache direkt ohne Einbezug der Muttersprache vermittelt. Auf dieser Weise soll der Lernende dazu bewegt werden, in der Fremdsprache zu denken, um sie schließlich wie die Muttersprache zu erwerben ((Neuner & Hunfeld, 1993, p. 33). Neben der Einsprachigkeit nennen Neuner & Hunfeld folgende weitere Prinzipien: Die Nachahmung oder Imitation der Sprachvorbilder beim Zuhören (wobei die Aussprache auch geübt wird), das Auswendiglernen von situationsbezogenen Dialogen, mit dem Ziel die Sprech- und Hörkompetenz zu fördern, die vorrangige Stellung der gesprochenen vor der geschriebenen Sprache, das induktive bzw. intuitive Erwerben der Grammatik (Neuner & Hunfeld, 1993, p. 34-42). Diese Konzeption des Fremdsprachenunterrichts machte der Übersetzung keinen Platz. Sie wurde nicht nur als Hindernis für den direkten Zugang und

Verwendung der Fremdsprache angesehen, sondern auch als schwierige Aufgabe im Fremdsprachenunterricht, „da der Lernende mit dem Mittel der Übersetzung nur auf indirektem Wege, d.h. über die Muttersprache mit der Fremdsprache konfrontiert wird“ (Gündoğdu & Büyüknisan, 2005, p. 189).

In modernen Ansätzen wird das Prinzip der Einsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in Frage gestellt. Nun wird beim Fremdsprachenlernen die Berücksichtigung von kognitiven Elementen gefordert. Damit wird der Übersetzung beim Fremdsprachenlernen größere Bedeutung beigemessen. Zumindest wird erkannt, dass man nicht darauf verzichten kann. In Anlehnung an die Psychologie und die Psycholinguistik wird darauf hingewiesen, dass das menschliche Lernen das Ergebnis eines Verarbeitungsprozess ist, wobei das Vorwissen eine vorrangige Rolle spielt. Anders gesagt soll beim Fremdsprachenlernen das neue mit dem bereits vorhandenen Wissen verbunden werden. Hier spielt die Muttersprache eine Schlüsselrolle. Denn „beim Fremdspracherwerb dürfte vor allem die Muttersprache möglicher Bezug für die neuen Informationen sein, was den mentalen Gebrauch der Mutter- oder ersten Fremdsprache durchaus nicht ausschließen kann“ (Königs 2000:9). Ausgehend von dieser Annahme, kann man schon behaupten, dass die Muttersprache bewusst oder unbewusst als Unterstützung beim Erlernen einer Fremdsprache gilt. In diesem Sinne wird der Übersetzung einer großen Bedeutung zugeschrieben, denn sie trägt zur Stärkung der Sprachbewusstheit und zur Effektivierung des Fremdsprachenlernens bei. In diesem Zusammenhang wird zunehmend und mit gutem Recht für die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht plädiert. Deshalb wird sie in den neuen Curricula einbezogen. Ladmiral ist der Meinung, dass die Übersetzung eine fünfte Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht neben den Fertigkeiten Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben darstellt (Ladmiral, 1986, p. 43, zitiert nach Jean-Claude Bationo, p. 60). Wie diese in der Unterrichtspraxis gestaltet wird, wird im Folgenden nachgegangen.

2.2. Übersetzen in den Sekundarschulen

Das Übersetzen wird selten als praktische Unterrichtsaktivität oder –Übung an den Sekundarschulen im Senegal angeboten. Nichtsdestotrotz setzt man sich damit schon in den ersten Jahren des Deutschlernens auseinander. Der Rückgriff darauf lässt sich im dreibändigen Regionallehrwerk *Ihr und Wir Plus*²⁵, dem Lehrwerk, mit dem alle Schüler_innen im frankophonen Westafrika offiziell das Deutschlernen beginnen, erkennen. Man muss hier erwähnen, dass es sich um Schüler geht, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Hinzu kommt noch, dass diese Schüler meistens schon Englisch als erste Fremdsprache lernen oder gelernt haben.

Das Lehrwerk *Ihr und Wir plus* wird in Lektionen²⁶ geteilt. Jede Lektion beinhaltet Texte, grammatische Strukturen, den einschlägigen Wortschatz, etc. Ich interessiere mich hier für den Teil, wo die Fremdsprachen Französisch und Deutsch verglichen werden, mit dem Ziel, mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen herauszufinden und

²⁵ „Ihr und Wir plus“ ist ein Regionallehrwerk in drei Bänden für afrikanische Real- und Sekundarschulen, das von afrikanischen Deutschlehrern, Pädagogen und Unterrichtsexperten: innen in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut erarbeitet und vom Hueber-Verlag herausgegeben wurde. Mit diesem Lehrwerk wird an senegalesischen und anderen westafrikanischen Sekundarschulen Deutsch unterrichtet. Es wurde inhaltlich überarbeitet und in einer nahen Zukunft von einem neuen Lehrwerk „Und Jetzt wir“, das in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und dem Hueber-Verlag herausgegeben wird, ersetzt. Dessen Verfügbarkeit bzw. Einsatz in senegalesischen Schulen ist jedoch noch nicht effektiv.

²⁶ Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Einheiten des Lehrwerks finden Sie in: Pouye, A. (2016): „Ortsnamen in der Landeskundevermittlung: Eine Analyse anhand von ausgewählten Beispielen aus „Ihr und Wir Plus“. In: IDV-Magazin, Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband. Nr. 90, Themenheft Afrika. Regionaltagung Abidjan, Sprachenpolitik, Verbandsgeschichte, www.idv.netz.org, S. 63-68.

der unterschiedlichen linguistischen Strukturen beider Sprachen bewusst zu werden. Die Möglichkeit besteht auch, die gelernte Sprache mit der Muttersprache zu vergleichen. Dieser Sprachvergleich, der -wie gesagt- zur Stärkung der Sprachbewusstheit führen bzw. beitragen soll, erfolgt durch Elemente des Wortschatzes, der Grammatik sowie durch die Präsenz von einigen idiomatischen Redewendungen. Diese Inhalte werden innerhalb von einigen Einheiten im Band I und Band II und zwar in den Teilen «*Comparons*» (vergleichen wir) veranschaulicht.

Im Folgenden werden einige Beispiele aus dem Lehrwerk *Ihr und wir Plus*, Band I angeführt:

Beispiel I



er wohnt jetzt in A-fri-ka!

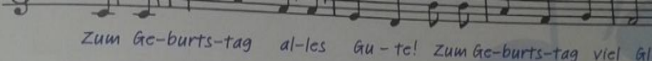
C4 Vergleicht. Was bemerkt ihr?

dreizehn	treize
vierzehn	quatorze
fünfzehn	quinze
sechzehn	seize
siebzehn	dix-sept
achtzehn	dix-huit
neunzehn	dix-neuf
Ich bin vierzehn (Jahre alt).	J' ai quatorze ans.
Ich komme aus Deutschland.	Je viens d' Allemagne.
Ich komme nicht aus Deutschland.	Je ne viens pas d'Allemagne.



Verglichen werden hier unter anderem Zahlen, der Ausdruck des Alters, sowie die Negation. Die Aufgabe des Lernenden besteht nicht darin, Sätze zu übersetzen, sondern Unterschiede zwischen den beiden Sprachen zu finden. Hier fällt schön auf, dass die Zahlen ab dreizehn von rechts nach links zu lesen sind. Wiederum werden sie im französischen Satz linear von rechts nach links gelesen. Die Negation/ Verneinung wird im Deutschen hier mit einem einzigen Wort „nicht“ ausgedrückt, während im Französischen zwei Wörter dafür gebraucht werden. Ferner wird hervorgehoben, dass man im Deutschen das Alter mit dem Hilfsverb „sein“ ausdrückt, wohingegen das Hilfsverb „haben“ im Französischen an der Stelle verwendet wird.

Beispiel 2



Zum Ge-burts-tag al-les Gu-te! Zum Ge-burts-tag viel Gl

C3 Vergleicht. Was bemerkt ihr?

das Deutschbuch	le livre d'allemand
das Fußballspiel	le match de football
die Spielregel	la règle du jeu
Adama hat einen Brief.	Adama a une lettre.
Xavier hat keinen Brief.	Xavier n'a pas de lettre.
Ist das ein Geschenk?	Est-ce un cadeau?
Nein, das ist kein Geschenk.	Non, ce n'est pas un cadeau.
Trinkst du Kaffee?	Bois-tu du café?
Nein, ich trinke keinen Kaffee.	Je ne bois pas de café.

Im zweiten Beispiel geht es um den Vergleich von zusammengesetzten Wörtern in den beiden Sprachen. Dasselbe gilt für die Art und Weise, wie das Wort im Beispiel I gelesen wird. Im Satz „Adama hat einen Brief“ soll die Flexion des unbestimmten Artikels vor einem männlichen Substantiv hervorgehoben werden, was zu einem Akkusativ führt. Es wäre jedoch sinnvoller, auch ein Beispiel im Nominativ zu geben. Dies würde dazu beitragen, die

Aufmerksamkeit des Lernenden besser auf die Veränderung zu lenken, die beim Übergang vom Nominativ des männlichen Geschlechts im Singular zum Akkusativ auftritt, zumal es diese Fälle in der französischen Grammatik nicht gibt. Ein weiterer Punkt ist das Vorhandensein des negativen Artikels „kein“, der im ersten Beispiel vor einem Substantiv an der Stelle von „nicht“ verwendet wird. An den beiden Beispielen „Nein, das ist kein Geschenk“ und „Nein, ich trinke keinen Kaffee“ kann man den Endungswechsel des Artikels beim Übergang vom Nominativ zum Akkusativ erkennen, während der Artikel im Französischen keine Veränderung erfahren hat.

Beispiel 3:

C3 Vergleicht. Was bemerkt ihr?		
Er hat ein Buch. Il a un livre.	Er hat Bücher. Il a des livres.	
Sie kauft Reis und Mangos. Elle achète du riz et des mangues.		Adama isst gern Reis. Adama aime manger du riz.
Adama ist glücklich. Adama est heureux.	Nina ist glücklich. Nina est heureuse.	Nina und Ferima sind glücklich. Nina und Ferima sont heureuses.
Markus sucht sein Buch und seine CD. Markus cherche son livre et son CD.	Nina sucht ihr Buch und ihre CD. Nina cherche son livre et son CD.	

Im Beispiel 3 wird der Plural mit den folgenden Sätzen zunächst hervorgehoben:

„Er hat ein Buch“ → „Il a un livre“

„Er hat Bücher“ → „Il a des livres“.

Hier wird der Satz ohne Artikel vor dem Nomen bei der Pluralbildung mit dem unbestimmten Artikel gebildet.

Mit den Sätzen „Adama ist glücklich“ (übersetzt durch *Adama est heureux*) und Nina ist glücklich (übersetzt durch *Nina est heureuse*), ist es festzustellen, dass das Adjektiv hier im Maskulin das gleiche sowohl im Feminin als auch im Plural bleibt, wohingegen im Französischen der Unterschied zwischen dem Maskulin und dem Feminin sofort ins Auge springt. Dennoch unterscheidet das Deutsche das Maskulin von dem Feminin in der dritten Person des Singulars bei Possessivartikeln.

Wenn beim Übersetzen im Deutschunterricht der Schwerpunkt auf Sprachvergleich gelegt wird, steht der Aufbau von Sprach- und Kulturkompetenzen im Mittelpunkt des Übersetzens im Germanistikstudium, wobei grammatische sowie landeskundliche Aspekte in beiden Fällen (Hin- und Herübersetzung) eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Sprachdefizite werden hier ebenfalls möglichst ausgeglichen.

2.3. Übersetzung im senegalesischen Germanistikstudium

Das Übersetzen hat sich als fester Bestandteil des Germanistikstudiums durchgesetzt: es werden 2 unterschiedliche Übersetzungskurstypen angeboten: entweder eine Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche (**thème** oder Hinübersetzung) oder eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische (**version** oder Herübersetzung). In beiden Übersetzungskursen kommt dem Wortschatz sowie den grammatischen, syntaktischen und nicht zuletzt landeskundlichen Aspekten ein großes Gewicht zu.

Die Auswahl der zu übersetzenden Texte steht der Lehrkraft überlassen. Immerhin sollen diese Texte einen klaren Bezug zum Lehrprogramm haben und dem Niveau der Studierenden entsprechend.

Somit werden Texte angeboten, die so gut wie möglich einen Bezug auf das Leben, die Geschichte oder auch die Geographie der deutschsprachigen Länder, die Erfahrungswelt oder das Alltagsleben von Studierenden haben oder haben sollten. Sie sollen ebenfalls an dem Niveau und den Inhalten des Lehrprogramms angepasst werden, damit sie von vornherein zu keinem Demotivationsfaktor werden. Grundsätzlich werden keine einzelnen Sätze aus irgendwelchem Buch verwendet, sondern Texte oder Textauszüge werden angeboten, die je nach dem Kontext zum Sprechanlass und zu Übung der Übersetzungskompetenz dienen.

Den Studenten werden die Texte zuvor gegeben, sodass sie sie zu Hause lesen können und sich vertraut damit werden können. Dieser Vorarbeit an dem Text folgt die Suche nach schwierigen Wörtern im Wörterbuch, sei es in Print-Wörterbüchern oder auch in Online-Wörterbüchern. Am besten werden zweisprachige Wörterbücher Deutsch-Französisch und Französisch-Deutsch verwendet. Damit lernen Studenten schon den Umgang mit dem Wörterbuch und wie man damit konkret nach Wörtern recherchiert. Dieser Umgang mit dem Wörterbuch kann schon als Hilfsmittel angesehen werden, mit dem die Studenten ihren Wortschatz erweitern und somit ihre Leistungen in beiden Sprachen verbessern können.

Nach dieser Vorarbeit an dem Text werden im Präsenzunterricht weitere Schritte vor der Korrektur vorgenommen. Der Text wird zunächst gelesen. Dann werden neue bzw. unbekannte Wörter erklärt oder auch zur Verständniserleichterung definiert oder interpretiert. Nach dieser Aufgabe kann nun die konkrete Übersetzungsaufgabe beginnen. Zu diesem Zweck werden Vorschläge von Studierenden gesammelt und gegenübergestellt. Die Lehrperson, die hier die Rolle des Moderators übernimmt, setzt sich in letzter Instanz, indem er mögliche grammatische, syntaktische oder orthografische Fehler korrigiert. Häufig wird dann diskutiert, warum ein Wort anstatt eines anderen, ein Verb in irgendwelcher Position steht, ein Kasus an der Stelle eines anderen verwendet wird, etc. Dabei haben Studenten die Möglichkeit, sich einander zu korrigieren. Am Ende wird ein endgültiger Übersetzungsvorschlag angenommen. Bei diesen Diskussionen kommt es häufig vor, dass landeskundliche Themen mit Bezug auf den Textinhalt angesprochen werden.

Damit stellt sich heraus, dass hier Übersetzungsübungen nicht nur zur Kontrolle von sprachlicher Korrektheit sowie zur Festigung und Erweiterung lexikalischer, syntaktischer und grammatischer Kenntnisse, sondern auch zum Erwerb von landeskundlichen und kulturellen Kenntnissen dienen. Dies fördert die Interaktion im Unterricht und die gemeinsame Reflexion über die Komplexität von der eigenen Sprache selbst und von Fremdsprachenlernen in einem Kontext, wo die Unterrichtssprache von der Muttersprache unterscheidet, auch wenn diese sowieso nicht total vom Lernprozess keineswegs ausgeschlossen werden kann. Senegalesische Muttersprachen finden in der Regel kaum Anwendung im Unterricht. Senegalesische Muttersprachen gelten hier weder als Ausgangs- noch als Zielsprachen. Französisch spielt theoretisch die Rolle der Muttersprache. Diese Konstellation kann schon als auffallendes Paradox betrachtet werden. Die Auswirkung dieser Situation auf den Lernprozess sowie Reaktionen der Studenten auf die zugewiesenen Aufgaben zeigen zudem, dass Übersetzungsübungen bei Fremdsprachenlehren und -lernen ein langwieriger Prozess ist, wobei wichtige psychosoziale Aspekte des menschlichen Verhaltens, des menschlichen Denkens, des menschlichen Handelns in Betracht gezogen werden.

2.3.1. Bemerkungen zur Übersetzungspraxis im DaF-Unterricht und im Germanistikstudium

Da die senegalesischen Sprachen kaum Anwendung im Übersetzungsunterricht finden, werden der Zusammenhang und die Interaktion zwischen Muttersprache und Fremdsprache (Deutsch) ausgeblendet und die reale psycholinguistische Basis des lernenden Individuums wird negiert (Diop, 2004).

Das muttersprachliche Vorwissen und die damit verbundenen linguistischen Kompetenzen als Ressourcen für das Lernen des DaF werden in der Praxis nicht angemessen berücksichtigt, obwohl es dabei anmutet, dass die Lernenden in ihren jeweiligen Muttersprachen nachdenken, um Wörter ins Französische und danach ins Deutsche oder umgekehrt zu übersetzen. Denn in dem Moment, wo beide Sprachen (Deutsch und Französisch) Fremdsprachen für den Lerner sind, bleibt ihm die Muttersprache (eigene Sprache) immer als mentale Referenz. Diese Situation kann in allen frankophonen Ländern Afrikas beobachtet werden. Dem burkinischen Germanisten Bationo ist zuzustimmen, wenn er daraus schließt, dass „Die Hinübersetzung für die burkinischen Lernenden folglich eine doppelte fremdsprachige Übersetzung wäre, d.h. von der Muttersprache in die Fremdsprache Französisch und dann von der Fremdsprache Französisch in die Fremdsprache Deutsch“. (Bationo, 2015, p. 61). Genau deshalb treten meistens Schwierigkeiten bei der Übersetzungspraxis auf.

Schwierigkeiten, mit denen Studenten beim Übersetzen von Texten aus dem Französischen ins Deutsche oder umgekehrt konfrontiert werden, liegen nicht nur an der Nichtbeherrschung des Französischen, sondern an der Tatsache, dass die beiden Sprachen weit entfernte Sprachen sind.

Wenn Studenten folgende Sätze »*il y a une raison à cela*« durch »Es gibt eine Vernunft dafür« und »*il y'a quelques années*« durch »es gibt einige Jahre« übersetzen, geht es hier meines Erachtens nicht nur um ein sprachliches Problem, sondern auch um ein grammatikalisches Verständnisproblem.

Manche Wörter im Deutschen finden keine Entsprechung im Französischen. Das deutsche Wort »Ehefähigkeitszeugnis« z. B. lässt sich ins Französische nicht angemessen übersetzen.

Weitere Schwierigkeiten sind kulturbedingt. Dies lässt sich vor allem bei Wörtern bemerken, die eine spezifische kulturelle Prägung haben, z.B. bei folgenden kulinarischen Spezialitäten: »Sauerkraut«, »Kaiserschmarrn«. Selbstverständlich fällt einem nichtdeutschsprachigen Lernenden schwierig, diese Wörter zu übersetzen, wenn er kein Wissen über diese Spezialitäten verfügt.

Gleiches gilt für die Übersetzung der sogenannten *faux-amis* im Deutschen wie »partout«, »der Etat«, »der Artist«, »der Dirigent«, die schriftlich dem Französischen nahe zu sein scheinen und doch eine völlig andere Bedeutung im Französischen haben.

Das Gleiche lässt sich bei einigen Redemitteln feststellen: z.B. »Du hast Schwein gehabt« wird von vielen Studenten durch »Tu as un cochon« anstatt »Tu as de la chance« übersetzt, »Da haben wir den Salat« wird durch »Là, nous avons la salade« anstatt »Nous voilà dans de beaux draps« übersetzt.

Nicht zuletzt kann man hier Verben nennen, die jenach dem Kontext verwendet werden (Polysemie). Hier ein Beispiel aus dem Verb »fahren« in den folgenden Sätzen:

- Deutsch: Markus **ist** in die Stadt **gefahren**. / Fr: *Markus est allé en ville*.
- Deutsch: Markus **hat** seine Frau in die Stadt **gefahren**. / Fr: *Markus a conduit sa femme en ville*.

Bei der Analyse dieser Schwierigkeiten kann festgehalten werden, dass die wortwörtliche Übersetzung nicht zulässig ist und dass Wörter jenach dem Kommunikationskontext verwendet werden und innerhalb einer Sprache immer eine kulturelle Prägung haben. Um Problemen abzuhelpen, gilt es diese Parameter in der Übersetzung in Betracht zu ziehen. Von zentraler Bedeutung ist für die Bearbeitung von Übersetzungsaufgaben der Ausbau von landeskundlichem Wissen bzw. das Verständnis von kulturellen Phänomenen zur Erschließung des Ausgangstextes und zur optimalen Produktion eines Zieltextes. Denn: »Ob es sich um eine Hinübersetzung oder eine Herübersetzung handelt, in beiden Fällen werden Prozesse ausgelöst, die die Lernenden vor ein potentiell Problem stellen, für dessen Lösung der Einsatz

von Strategien benötigt wird. In beiden Fällen werden außerdem die verlangten Wörter in einem Textkontext stehen, sei es ein schriftlicher Text oder sei es im mündlichen Diskurs. Und in beiden Fällen wird die Übersetzung eine Funktion ausüben“ (Keim, 2003, p. 384)

Schluss

Im heutigen globalen und mehrsprachigen Kontext lassen sich der DaF-Unterricht und das Germanistikstudium nur in einer multikontrastiven, multikonfrontativen sowie inter- und transkulturellen Perspektive entwickeln. Die Übersetzung als Unterrichtsaufgabe kann dabei eine bedeutende Rolle spielen. Sie sollte über den Sprachvergleich, die Wortschatzarbeit, die Überprüfung der Korrektheit von grammatischen Regeln hinaus als Mittel zur Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten in Texten eingesetzt werden. Damit werden auch Kulturkompetenzen erworben bzw. ausgebaut. Denn wer mit einer Sprache auseinandersetzt, setzt sich auch mit einer Kultur auseinander und wer einen Text übersetzt, geht auf kulturelle Entdeckungsreise.

Literaturverzeichnis:

1. Anoumatacky, M. et al, (2008), *Ihr und Wir plus, Textbuch 1 – Arbeitsheft 1*, Les classiques africains Yaoundé/München: Goethe Institut
2. Anoumatacky, M. et al. (2009), *Ihr und Wir plus, Textbuch 2- Arbeitsheft 2*, Hueber München: Goethe Institut
3. Bationo, J. C. (2015), Entwurf einer Übersetzungsdidaktik literarischer Texte im DaF-Unterricht in Afrika südlich der Sahara, *Mont Cameroun* 10/11, 59-76.
4. Diop, E. H. I. (2004), Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache unter den Bedingungen des senegalesischen Bilinguismus *Deutsch als Fremdsprache* 1 (41), 33–39
5. Gündoğdu, M./ Büyüknisan, E.: Übersetzung im DaF-Unterricht, IX. Internationales Türkisches Germanistensymposium ‘Wissen-Kultur-Sprache und Europa’: Neue Konstruktionen und Neue Tendenzen; Eskişehir Anadolu Universität, Pädagogische Fakultät, 3-7 Mai 2005, -https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/24662/file/Gundogdu_2005_Uebersetzung_im_DaF-Unterricht.pdf, p. 188-197.
6. Keim, L. (2003): Übersetzung im DaF-Unterricht, *Info DaF* 30 (4), 383-394.
7. Königs, F. G. (2000): Übersetzen im Fremdsprachenunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch*, 23, 6-13.
8. Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt.
9. Pouye, A. (2016): „Ortsnamen in der Landeskundevermittlung: Eine Analyse anhand von ausgewählten Beispielen aus „Ihr und Wir Plus“. In: IDV-Magazin, Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband. Nr. 90, Themenheft Afrika. Regionaltagung Abidjan, Sprachenpolitik, Verbandgeschichte, www.idv.netz.org, S. 63-68.
10. Sadji, A. B. (1996), Entstehung und Entwicklung der afrikanischen Germanistik, *Waseda Blätter* (3), 114-126
11. Senghor, L S. (1983), Pourquoi apprendre l’allemand? *Négritude et Germanité- L’Afrique noire dans la littérature d’expression allemande*, 17-22.

CZU 821.19.09: 616.89

DIE POSTTRAUMATISCHE BELASTUNGSSTÖRUNG IN DER ZEITGENÖSSISCHEN ARMENISCHEN LITERATUR

Vanuhi BAGHMANYAN, Dozent, Doktor,
Staatliche Universität Jerewan
vanbaghmanyanyan@gmail.com

Abstract: This report presents the best works of modern Armenian war literature dedicated to the aftermath of the Second Nagorno-Karabakh War. The authors are soldiers who themselves

participated in the war and sustained severe injuries. After recovering, they recorded their experiences and memories in writing. As a result, their works have become unique testimonies of war, which are of particular significance due to their specific cultural and media-related functions of memory – especially since the authors are not professional writers but soldiers.

The focus of this article is on the revelation of post-traumatic stress syndrome. For the first time, an attempt is made in modern Armenian literature to identify the central manifestations of this syndrome, such as involuntary and distressing memories of the trauma, avoidance behavior, and hyperarousal. These symptoms reveal the true face of war as well as its immediate effects on the inner world of the individual, which often manifest in various life situations and sometimes lead to irreversible consequences for the soldiers themselves as well as for their families.

Keywords: War, Literature, Armenian, PTSD, Soldier, Experience, Documentation.

Zu jeder Zeit stand der Beruf des Soldaten im Spannungsfeld historischer, militärischer, gesellschaftlicher, theologischer und politischer Entwicklungen. Er war sowohl von besonderer Aufmerksamkeit als auch von erheblichen Belastungen geprägt. In der Geschichte begegnen wir Soldaten in verschiedensten Rollen – als Helden, Ritter, Gefolgsleute, Söldner, Staatsbürger in Uniform oder gar als Täter. Doch stets bleibt der Soldatenberuf untrennbar mit dem Krieg verbunden. Dies bedeutet für jeden Soldaten, ob Wehrpflichtiger oder Berufssoldat, die Auseinandersetzung mit der Möglichkeit physischer und psychischer Verletzungen sowie mit Entbehrung, Angst und Panik.²⁷

Das Bild des Soldaten ist untrennbar mit seinem Einsatz in bewaffneten Konflikten zwischen Menschen verbunden – dem Krieg. Krieg kann als gezielte menschliche Interaktion definiert werden, die auf Zerstörung und Tod abzielt. Solche kriegerischen Auseinandersetzungen sind eine besonders extreme Form der Gewaltanwendung mit weitreichenden Folgen für alle direkt und indirekt Beteiligten – sowohl für einzelne Personen als auch für Staaten und die Gesellschaft insgesamt. Die Wahrscheinlichkeit, dass Soldaten während eines Kriegeinsatzes Gewalt erleben, sei es als Zeugen, Täter oder Opfer, und mit schockierenden, grausamen und angsteinflößenden Bildern und Erlebnissen konfrontiert werden, ist hoch. Da nicht jeder Soldat über geeignete Bewältigungsstrategien verfügt, sind sie während und nach ihrem Einsatz besonders gefährdet, psychische Erkrankungen zu entwickeln – insbesondere akute und posttraumatische Belastungsstörungen.²⁸

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Untersuchung der posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) in der zeitgenössischen armenischen Literatur. Zugrunde dieser Forschung liegen die Werke der am zweiten Bergkarabach-Krieg teilgenommenen Soldaten- „Einfache Heimat“ von Narek Vardanyan, „Verfolgende Erde“ und „Angst“ von Hayk Ter-Mkrtchyan und „Komm zurück“ von Davit Kharatenz.

Zunächst soll dargelegt werden, wo die Wurzeln der posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) liegen und wie dieses Phänomen wissenschaftlich definiert wird. Die ersten systematischen Beschreibungen der Symptome, die infolge traumatischer Erlebnisse auftreten, stammen aus dem späten 19. und frühen 20. Jahrhundert. Sie basierten auf Beobachtungen von Überlebenden schwerer Eisenbahnunglücke, Soldaten der beiden Weltkriege sowie Opfern des Holocausts. In diesen frühen Darstellungen finden sich bereits jene Symptome, die auch heute noch als typisch für traumatische Reaktionen gelten: das unkontrollierte Wiedererleben des Traumas, etwa durch „Flashbacks“ oder Albträume; eine gesteigerte Erregbarkeit, erkennbar an Schreckhaftigkeit oder Schlafstörungen; die Vermeidung von Situationen, Gesprächen oder Reizen, die Erinnerungen an das Trauma hervorrufen; sowie

²⁷ Maercker A., Therapie der posttraumatischen Belastungsstörungen, Berlin, 2003, S. 248.

²⁸ Ebd., S. 249

emotionale Abstumpfung, die sich beispielsweise in Gleichgültigkeit oder einem Gefühl der Entfremdung von anderen Menschen äußert.²⁹

Seit ihrer ersten Beschreibung wird die posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) in den weltweit anerkannten Krankheitsklassifikationssystemen DSM und ICD in einer weitgehend einheitlichen Weise definiert. Fünf Hauptkriterien der posttraumatischen Belastungsstörung:

1. Erlebnis eines Traumas
2. Intrusionen (unwillkürliche und belastende Erinnerungen an das Trauma)
3. Vermeidungsverhalten und allgemeiner emotionaler Taubheitszustand
4. Anhaltendes physiologisches Hyperarousal (Übererregung)
5. Die Symptome dauern länger als einen Monat

Das letztgenannte Kriterium weist darauf hin, dass die zeitlich unmittelbaren psychischen Folgen nach einem traumatischen Ereignis (nach Stunden bzw. einigen Tagen) nicht als posttraumatische Belastungsstörungen aufgefasst werden. Sie werden hingegen als akute Belastungsreaktion (ICD-10: F43.0) oder akute Belastungsstörung (DSM-IV/DSM-5: 308.3) diagnostiziert.

Die Definition des amerikanischen DSM-Systems beschreibt Traumata folgendermaßen: – ein Ereignis oder Ereignisse, die eine Konfrontation mit tatsächlichem oder drohendem Tod oder ernsthafter Verletzung oder Gefahr für eigene oder fremde körperliche Unversehrtheit beinhalten (A1-Kriterium nach DSM-IVTR: American Psychiatric Association 2000, S. 491).³⁰

Laut DSM-IV wird eine akute Belastungsstörung diagnostiziert, wenn innerhalb eines Zeitraums von mindestens zwei Tagen bis maximal vier Wochen nach einem traumatischen Erlebnis Symptome einer Belastungsstörung auftreten. Im Gegensatz dazu vermeidet das Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation (ICD-10) den Begriff „Störung“ und spricht stattdessen von einer akuten Belastungsreaktion (F43.0). Diese tritt innerhalb weniger Minuten nach dem Ereignis auf und klingt bei psychisch zuvor stabilen Personen meist innerhalb von Stunden oder Tagen wieder ab (Dilling et al., 1993). Die Verwendung des Begriffs „Reaktion“ im ICD-10 verdeutlicht, dass es sich zunächst um eine natürliche physiologische oder psychologische Antwort auf das Trauma handelt. Im allgemeinen Sprachgebrauch sind Begriffe wie „psychischer Schockzustand“, „Krisenzustand“ oder „akute Krisenreaktion“ gebräuchlich.³¹

Ehlers und Clark klassifizieren dazu eine chronische PTBS. Es wird angenommen, dass Personen mit chronischer PTBS im Gegensatz zu Personen, die sich von einem Trauma psychisch erholen, nicht in der Lage sind, das traumatische Erlebnis als zeitbegrenztes Ereignis zu sehen, das nicht notwendigerweise globale negative Auswirkungen auf ihr Leben hat. Das Modell schlägt vor, dass diese Menschen individuell verschiedene negative Interpretationen des traumatischen Ereignisses und/oder seiner Konsequenzen vornehmen, denen gemeinsam ist, dass daraus die Wahrnehmung einer schweren gegenwärtigen Bedrohung resultiert. Die Bedrohung kann entweder extern sein (z. B. „Überall lauern Gefahren“) oder, sehr häufig, intern (z. B. Bedrohung der Selbstwahrnehmung als fähige/akzeptable Person, die wichtige Lebensziele erreichen kann). Die chronische PTBS wird in der Literatur, die nach dem Krieg veröffentlicht wurde, nicht berücksichtigt, da sich diese Literatur auf Daten während des Krieges und bis zu einem Jahr nach Kriegsende beschränkt.

Nun befassen wir uns mit den Hauptsymptomen der PTBS im Hinblick auf die vier besprochenen Werke.

Ein zentrales Symptom der PTBS ist das unkontrollierte Wiedererleben traumatischer Erlebnisse. Betroffene verspüren dieselben sensorischen Eindrücke – wie Bilder, Geräusche,

²⁹ Ehlers A., Posttraumatische Belastungsstörung, Göttingen, 1999, S. 2.

³⁰ Maercker A., Therapie der posttraumatischen Belastungsstörungen, S. 14.

³¹ Ebd., S. 187.

Gerüche oder körperliche Empfindungen – sowie die gleichen emotionalen und körperlichen Reaktionen, die sie während des eigentlichen Traumas erlebt haben. Ein entscheidender Aspekt bei der Erklärung und Behandlung dieses Wiedererlebens ist, dass diese Erinnerungsfragmente keine zeitliche Einordnung haben: Sie wirken, als würden sie sich im „Hier und Jetzt“ abspielen.³²

Dieses Symptom tritt im Roman *Verfolgende Erde* von Hayk Ter-Mkrtchyan auf. Der Autor, ein 22-jähriger Soldat und Scharfschütze, der im Zweiten Bergkarabach-Krieg verwundet wurde, schrieb nach dem Krieg zwei Romane, *Verfolgende Erde* und *Angst*. *Verfolgende Erde* ist eine einzigartige, surrealistische Darstellung der Kriegs- und Nachkriegserlebnisse. Der Leser hat den Eindruck, selbst durch die Hölle zu gehen, wie der junge, unerfahrene Soldat.

Ein besonderes Merkmal dieses Romans ist der Bewusstseinsstrom. Ter-Mkrtchyans Werk ist sehr emotional und fällt zwischendurch durch eine kindliche Naivität und Klarheit auf. Der Roman befasst sich nicht mit politischen oder militärischen Analysen oder der Suche nach den Ursachen des Krieges. Stattdessen hört man in diesem Werk nur die hilflosen Schreie der klaren Seele des einfachen Soldaten.

Ter-Mkrtchyan schreibt: „Ich wache auf, gehe zum Fenster und sehe nichts. Ich schiebe den Vorhang beiseite und gehe ziellos im Zimmer hin und her. Der trostlose Nebel hat mein Zimmer überschwemmt, die Stimmen erstickt und die Farben verwischt. Es ist schwül, und mir fehlt die Luft. Dann gehe ich zum Spiegel und betrachte mein Gesicht. Es ist, als ob ich mich selbst nicht mehr erkenne. ‚Wann werde ich Ruhe finden?‘, frage ich mich und strecke unwillkürlich meine Hand zum schweren, kupfernen Aschenbecher, um eine Zigarette anzuzünden. Nach zwei erfolglosen Versuchen gelingt es mir endlich. Ich sehe weiter in den Spiegel, meine Augen kämpfen gegen mein Gesicht. Ich erinnere mich daran, wie die Patronenschwärme uns entgegenschossen. Eine der Patronen wurde vom langen Flug müde und entschied sich, sich auf meiner Stirn auszuruhen. Sie flog so schnell hinein, wie sie wieder hinausflog, und hinterließ einen Vakuum-Effekt, der eine ganze Blutspur durch meinen Nacken zog.“ (Ter-Mkrtchyan, 2023, S. 32).

Das angeführte Beispiel weist darauf hin, dass die akute Belastungsreaktion sich in PTBS verwandelt hat. Dieser Auszug könnte auch als ein anhaltendes physiologisches Hyperarousal betrachtet werden, insbesondere im Hinblick auf die Schlafstörung des Ich-Erzählers.

Die wiederholte, unausweichliche Erinnerung oder Wiederinszenierung des traumatischen Ereignisses im Gedächtnis, in Tagträumen oder in Träumen tritt auch in einem weiteren einzigartigen Auszug auf. Der Ich-Erzähler, der mehrfach die Beerdigung seiner Kameraden erlebt hat, stellt sich seine eigene Beerdigung vor. Diese Inszenierung seiner eigenen Beerdigung taucht immer wieder im Roman auf. Der Autor, der gleichzeitig der Ich-Erzähler ist, betrachtet seine eigene Beerdigung aus der Perspektive eines Außenstehenden, sieht die weinenden Angehörigen und Freunde, kehrt dann jedoch plötzlich in die Realität zurück und zerstört die „Zeitbarrikaden“. Vergangenheit und Gegenwart vermischen sich, und die Fantasie des Autors erhält eine eigene Lebendigkeit. Diese ist übersensibel und fühlt sich wie eine offene Narbe an, die für andere eine Realität ist, aber für ihn eine Erscheinung von Geborgenheit darstellt. Ter-Mkrtchyan schreibt: „Und nun, wenn man mich in meine Grube hinunterbringt, in meine Oase, hält mich nur eines – mich für eine Weile in der Luft. Einen letzten Blick auf meine Eltern und Freunde werfend, sehe ich, wie ihre Augen mir folgen. Die Beerdigung wird rot, wird die zerfallene Farbe im Brustkorb meiner Nächsten. So haben wir uns verabschiedet, fast wortlos. Meine Eltern, sich gegenseitig ermutigende Worte flüsternd, umarmten sich und standen still. Ich wollte zu meinem Vater sagen: ‚Wenn du mein Grab besuchst, zünde bitte

³² Ebd., S. 3.

eine Zigarette für mich an, lege sie auf meine Grabstätte, warte still, bis sie völlig abgebrannt ist, und geh dann einfach weg. Auch wenn wir kein Wort austauschen, lass uns still aneinander schauen, wie wir es immer getan haben.‘ Innerlich aber wollte ich sie immer wieder sehen, in ihrem warmen Schoß wieder klein werden, meine Augen schließen und mit einem Gefühl der Geborgenheit einschlafen.“ (Ter-Mkrtyan, 2023, S. 49).

Diese Episode stellt zweifellos eine akute Belastungsreaktion dar, eine Äußerung gereizter Nerven, die sich schließlich zur PTBS entwickelt hat.

Die wiederholte, unausweichliche Erinnerung oder Wiederinszenierung des traumatischen Ereignisses im Gedächtnis, in Tagträumen oder in Träumen zeigt sich auch im Roman *Komm zurück* von Davit Kharatenz, einem anderen Soldaten, der ebenfalls im Zweiten Bergkarabach-Krieg kämpfte und verletzt wurde. Der Roman enthält autobiografische Details. Der Ich-Erzähler trägt denselben Namen wie der Autor, Davit. Kharatenz gibt zu, dass viele der im Roman beschriebenen Episoden realistisch sind, sie aber literarisch verarbeitet wurden. Der Ich-Erzähler, hinter dem also der Autor selbst steht, hat im Krieg eine Kontusion erlitten und musste ins Krankenhaus. Als er aufwachte, überredete er den Arzt, ihn vorzeitig zu entlassen, damit er wieder an die Front zurückkehren konnte. Er schreibt: „Der Arzt spritzte ihm etwas und ging hinaus. Seine Augen wurden geschlossen, doch das Gehirn beruhigte sich nicht. Er hörte Explosionen, und mit jeder Explosion war es, als ob die Ohren in sein Gehirn hinein- und wieder herausgingen. Es hämmerte und hämmerte, und bei jedem gewaltigen Schlag musste Davit wach werden und wollte nicht mehr einschlafen, doch er hatte keine Wahl.“ (Kharatenz, 2022, S. 175).

Ein weiteres Symptom der PTBS ist die emotionale Taubheit, die sich etwa in Gedanken wie „Ich bin innerlich tot“ oder „Ich werde mich anderen nie wieder nahe fühlen“ äußern kann.³³

Dieses Symptom tritt im Roman von Davit Kharatenz auf, als Davit, der Ich-Erzähler, während der zwei Tage, die er aufgrund seiner Verletzung in der Stadt verbringt, die Frau, die er sehr mochte, nicht besucht und schließlich an die Front zurückkehrt. Auf die Frage eines Kameraden, warum er sie nicht besucht hat, antwortet er: „Das Leben ist zu Ende, Bruder. Es gibt kein Leben mehr. Alle sind tot. Wir sind auch tot, aber wir nehmen es noch nicht wahr, solange wir hier sind.“ (Kharatenz, 2022, S. 190)

Diese Worte des Protagonisten sind das Ergebnis des erlebten Vergleichs zwischen dem Hinterland und der Front, was zusätzlich dafür spricht, dass es sich um eine akute Belastungsreaktion handelt, die sich zur PTBS entwickelt hat. Sie verdeutlichen die Gleichgültigkeit des an PTBS leidenden Charakters gegenüber seiner Umgebung oder seine Wahrnehmung der Notwendigkeit dieser Gleichgültigkeit. Er hat das Gefühl, dass das Leben nicht mehr wie früher sein kann, dass viele Werte und Hoffnungen in den Menschen gestorben sind, und deshalb können sie nicht mehr die gleichen Menschen wie früher sein.

Dasselbe Symptom, das mit Gefühlen der Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung einhergeht, ebenso wie der Verlust des Interesses an anderen Menschen oder Aktivitäten, die einem zuvor Freude bereitet haben, sowie das Gefühl, dass Zukunftspläne nicht mehr wichtig oder sinnvoll erscheinen, kommt auch in Davits Brief an seine Geliebte vor. Dies deutet erneut darauf hin, dass sich die akute Belastungsreaktion zur PTBS entwickelt hat. Er schreibt im Brief: „Mein Gang hat sich verändert, mein Blick ebenso, wie meine Stimme. Jetzt könnte ich vielleicht stolzer und wie ein echter Mann dir meine Liebe erklären, wissend natürlich, dass es nichts ändern wird. Ehrlich gesagt, gibt es auch nichts mehr, was sich ändern soll, und alle Veränderungsmöglichkeiten wurden interpunktiert – anstatt Auslassungspunkte haben sie einen Schlusspunkt erhalten. Mein dreckiges Leben hat meine Träume, verbunden mit dir, für immer

³³ Ebd., S. 14.

ersetzt. In meiner sterbenden Gegenwart bist du immer größer geworden und all meine kleinen und großen Träume sind gesiegt. Vielleicht bleibt mein einziger Traum als Traum und wird nicht zu einem Ziel, weil in diesem albernem Chaos alle Ziele sterben, und viele Träume bekommen Flügel und warten da oben, um meinen Weg der Ewigkeit zu färben.“ (Kharatenz, 2022, S. 192).

Die Übererregung, deren Äußerungen unter anderem Schlaflosigkeit, Angst und Depression sind, tritt auch im Roman *Verfolgende Erde* von Ter-Mkrtchyan hervor. Er schreibt: „In der Nacht versuchte ich einzuschlafen, es gelang mir nicht. Meine Seele leidet, sie drängt mich und treibt mich auf die Straße. Immer wieder streife ich durch die Straßen und versuche, die verwirrende Zeit zu töten, scheinbar als Strafe. Es gibt nirgendwo, wo man entkommen kann, wo man sich verstecken kann. Vielleicht muss irgendetwas getan werden, aber was? Wohin muss man, und was ist am wichtigsten? Wem soll man erklären und erzählen, was los ist?“ (Ter-Mkrtchyan, 2023, S.25).

Der Protagonist verbreitet seine Depression und Angst nicht nur auf die Gegenwart, sondern auch auf die Zukunft.

Vegetative Übererregung mit einer Steigerung der Wachsamkeit, übermäßiger Schreckhaftigkeit und Schlaflosigkeit findet sich auch in einem anderen Werk, in der Erzählung *„Einfache Heimat“* von Narek Vardanyan.

„*Einfache Heimat*“ von Narek Vardanyan ist eine bedeutende Dokumentation des zweiten Bergkarabach-Krieges. Der Autor selbst nahm aktiv am Krieg teil, diente als Gruppenkommandant, erlitt schwere Verletzungen und lag drei Monate im Koma.

Als Vardanyan, der zugleich der Ich-Erzähler ist, aus dem Koma aufwacht, kann er sich nicht daran erinnern, wie er verletzt wurde. Er hat nur eine verschwommene Erinnerung daran, wie er verbrannt wurde, jedoch behaupten seine Kameraden, dass er nicht verbrannt worden sei.

„Seit dem Augenblick meiner Verletzung erinnerte ich mich an nichts mehr. Später erzählte Davo Tschagharyan, dass ich mich möglicherweise vor Schmerz gewunden und in den Abgrund gestürzt sei, und erst bei Einbruch der Dunkelheit aus dem Abgrund geborgen wurde. Als man sich meinem vermeintlich leblosen Körper näherte, bemerkte man, dass mein Bein in der Luft hing und meine rechte Hand fest an meinen Kopf gedrückt war. Ich gab ein Zeichen, dass ich nicht tot war, dass ich noch lebte, und versuchte, durch mein angehobenes Bein sichtbar zu werden. Auch im Rehabilitationszentrum und im Krankenzimmer war mein Bein in derselben Position. Ich bin am Leben. Ich bin nicht tot.

Ich bin am Leben. Das sagte ich mit meinem Bein, meiner Hand und meinen halbgeschlossenen Augen. Im ‚Erebuni‘-Krankenhaus, als ich aus dem Koma erwachte, begann ich plötzlich, auf Russisch mit den Ärzten zu sprechen – warum, weiß ich nicht. Es fühlte sich an, als ob sie mich nicht verstanden und mir die Hände banden, damit ich meinen Kameraden nicht zu Hilfe eilen konnte. Von meiner Kopfwunde, von den drei Splittern, die Teil meines Körpers und Gehirns geworden waren, ahnte ich nichts.“ (Vardanyan, 2022, S. 64).

Jeder Mensch reagiert auf ein traumatisches Ereignis auf seine eigene Weise. Dennoch gibt es bestimmte Reaktionen, die bei vielen ähnlich sind. Eine davon ist die körperliche Erregung. Nach einem traumatischen Erlebnis kann es sein, dass der Körper in ständiger Alarmbereitschaft bleibt, obwohl keine Gefahr mehr besteht. Das Trauma hat dem Körper signalisiert, dass Gefahr droht, und er hat sich darauf vorbereitet, dieser zu begegnen. Es ist, als ob der Körper noch nicht erkannt hat, dass die Gefahr vorüber ist. Er reagiert weiterhin so, als würde er jederzeit kämpfen, fliehen oder erstarren müssen.³⁴

Eine der Ausprägungen von Übererregung ist die Depression, die in den besprochenen Werken deutlich wird. Nach dem Krieg erscheinen die Menschen und die Welt, die für die

³⁴ Ebd., S. 82-85.

Protagonisten in der Vorkriegszeit noch vertraut waren, plötzlich als gefährlich, inakzeptabel und sogar peinlich. Ein Beispiel für diese Depression findet sich in Ter-Mkrtchjans Roman *Verfolgende Erde*, in dem der Protagonist das Gefühl hat, seine Seele schwebte im Himmel und schaue von dort auf die Lichter der Stadt. Er schreibt: „Wieder Nacht. Ich breite meine riesigen Flügel aus und schwinge mit einem schweren, zitternden Rütteln nach oben. Ich bin wieder verurteilt, über die dunkle Erde, über die in der Ewigkeit stöhnenden Meere, das Rauschen von mit Glas bedeckten Flüssen, die kahlen Berge, erschrockene Wälder und ruhelose Städte zu fliegen. Wie müde ich vom Hass bin, besonders gegen jene Städte, die unten glänzen und mir so peinlich erscheinen! Wie sehr ich sie und die Menschen, die in ihnen leben, hasse! Wo Menschen sind, gibt es Sünden, Hass und Leere. Im Dunkel der Nacht ist nur das rhythmische, rauschende Schütteln meiner Flügel zu hören.“ (Ter-Mkrtchyan, 2023, S. 13).

Der Soldat fühlt sich in seiner ehemaligen Umgebung bereits fremd und hasst sie, weil sie für ihn gefährlich und von Hass, Sünde und Leere durchzogen ist. Diese Entfremdung von der Gesellschaft ist eine der Ausprägungen von PTBS, die Ehlers als „Eintreten des traumatischen Ereignisses“ bezeichnet.

Dabei wird es beispielsweise behauptet: „Ich bin nirgends sicher“ oder „niemand ist für mich da, ich kann mich auf niemanden verlassen“ usw.³⁵

Nachdem der Protagonist von *Komm zurück* aus dem Krankenhaus entlassen wird, geht er durch die Straßen seiner Heimatstadt. Doch die Stadt erscheint ihm fremd, und es ist, als würde er ihr wahres Gesicht zum ersten Mal entdecken. Davit Kharatenz schreibt: „Die Stadt war nicht mehr wie früher. Die Sonne war hier wärmer, aber gleichzeitig auch kühl. Es herrschte Frieden, doch dieser Frieden war voller Schmerz. Die alten Erdwälle waren zu Grabstätten geworden, die Straßen zu Erdwällen und Gedenkstätten für Helden. Im Staub der Bürgersteige wälzten sich Menschen mit ihren eigenen Werten und versuchten, gegen die Kriegerischen zu kämpfen. Sie waren Gerichte des Nichts, Gerichte von Prozessen, die nie stattfanden oder längst vorbei waren. Sie waren die Philosophen dieser sterbenden Geschichte der Menschheit, Allwissende und allmächtige Gerichte.“

Er ging durch die ihm vertrauten Straßen, die nun von unbekannten Gesichtern bevölkert waren – Gesichter, die wie versteinert schienen, voller zerbrochener Hoffnungen. Hier war das Leben mit dem Tod getauscht worden, Egoismus mit Würde. Während dort, von wo er kam, nichts einen Wert hatte – weder das Leben noch der Ruhm, noch die Wahrheit noch die Lüge.“ (Kharatenz, 2022, S. 176).

Die Art der Depression, die in Vardanyans *Einfache Heimat* zum Vorschein kommt, bezeichnet Ehlers als „Negative Sicht der Welt“. Bemerkenswert ist, dass Narek, der Protagonist, trotz seines Glaubens an Gott nach dem Krieg im Rehabilitationszentrum folgenden Gedanken äußert: „Wieder lese ich in der Bibliothek des Soldatenhauses und schreibe parallel mein eigenes Buch. Ich bin etwas enttäuscht von mir. Es ist, als ob mein Vertrauen in Gott etwas nachgelassen hätte. Dadurch bin ich etwas hochmütig geworden. Doch die Menschen, die Gott gefunden haben, aber ihn in sich selbst verloren haben, sind die schuldigsten. Ich habe Angst vor den Samen dieses Hochmuts.“ (Vardanyan, 2022, S. 70).

Nach einem traumatischen Erlebnis sehen viele Menschen die Welt und andere Menschen in einem anderen, negativen Licht. So mag Ihnen die Welt, die Ihnen vorher sicher erschien, plötzlich sehr gefährlich vorkommen. Oder Sie mögen denken, dass Sie niemandem mehr trauen können.³⁶

Eine weitere typische Äußerung der Übererregung ist die schwierige Konfrontation mit der Zerstörung des Körpers. Nachdem der Protagonist in *Verfolgende Erde* eine Kugel in die

³⁵ Ebd., S. 14.

³⁶ Ebd., S. 90.

Stirn bekommt, denkt er: „Nein, nur nicht meine Stirn! Wie wird jetzt meine Mutter sie küssen?“ (Ter-Mkrtchyan, 2023, S. 12).

Ehlers stellt fest, dass solche Gedanken wie „Mein Körper ist ruiniert“ oder „Ich werde nie mehr ein normales Leben führen können“ ein typisches Beispiel für die negative Interpretation des Traumas darstellen.³⁷

Die Zusammenfassung der Analyse von PTBS in den besprochenen vier Werken zeigt folgendes Bild:

Bild 1

Symptome	Kriterien
Intrusionen (unwillkürliche und belastende Erinnerungen an das Trauma)	Erhöhte Erregung Wiederkehrende Erinnerungen Wiederinszenierung des Ereignisses im Gedächtnis
Vermeidungsverhalten und allgemeiner emotionaler Taubheitszustand	“Wir sind tot, doch wir nehmen es noch nicht wahr“ “Das Leben ist tot“ “Alles ist hoffnungslos“
Anhaltendes physiologisches Hyperarousal (Übererregung)	Schlafstörung Körperliche Folgen Depression

Das verbreitetste Symptom in allen Werken ist die Übererregung, die sich in verschiedenen Formen äußert. Die PTBS, die in den besprochenen Werken dargestellt wird, hat sich aus der akuten Belastungsreaktion entwickelt, da hinter den Protagonisten die Autoren selbst stehen.

Literaturverzeichnis:

1. Ehlers, A. (1999). *Posttraumatische Belastungsstörung*. Hogrefe.
2. Kharatenz, D. (2022). *Komm zurück*. Armav-Verlag.
3. Maecker, A. (2003). *Therapie der posttraumatischen Belastungsstörungen*. Springer.
4. Ter-Mkrtchyan, H. (2023). *Verfolgende Erde*. Armav-Verlag.
5. Vardanyan, N. (2022). *Einfache Heimat*. “Zinvori tun“ Wohltätigkeitsorganisation.

CZU 811.112.2(072.8):371.233

DIE SELBSTBEWUSSTE ANNÄHERUNG AN DIE MÜNDLICHE PRÜFUNGSAUFGABE BEI DER DSD-I-SPRACHPRÜFUNG

Haronid BLANCO, Magister, Deutschlehrerin(GFL)

haronidb@gmail.com

Olesea GÎRLEA, Doktorin der Philologie, Institut für Rumänische Philologie

“Bogdan Petriceicu-Hasdeu” der Staatlichen Universität,
Deutschlehrerin am Theoretischen Lyzeum “Mircea Eliade“

<https://orcid.org/0000-0002-7427-3509>

girlea.olesea@liceu-eliade.md

Abstract: The article explores the development and evaluation of research projects, based on a student group’s visit to the German Embassy in Chişinău, the questionnaires they designed, and their dynamic interaction with embassy staff. It highlights the process of reflection and learning, the development of linguistic and intercultural skills, as well as individual and group performances. The final product created by the students provides a comprehensive perspective on

³⁷ Ebd., S. 14.

motivation, overcoming communication barriers, and effective evaluation, contributing to sustained interest in learning the German language.

The article also proposes a structured framework for project implementation, analyzing both the advantages and disadvantages of the visit to the German Embassy from the students' perspective. It highlights their reflections after the visit, along with the observations of teachers in their role as observers. Furthermore, the article emphasizes the teachers' learning process and provides suggestions for optimizing such visits in the future.

Keywords: *evaluation, questionnaire, communication, interculturality, skills, motivation.*

Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet nicht nur, Wortschatz und Grammatik zu erwerben, sondern auch die Fähigkeit, eine lebendige und authentische Kommunikation mit Menschen über interkulturelle und gemeinsame Interessen führen zu können. Obwohl die am Projekt beteiligten Schüler seit mehr als 3 Jahren Deutsch lernen, wird das Sprechen vernachlässigt und im Klassenraum überwiegend in der Muttersprache gesprochen. Außerdem bekommen die Lernenden kaum die Gelegenheit mit Deutsch-Muttersprachlern zu reden.

Deshalb haben wir beschlossen, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, den Klassenraum zu verlassen und mit Mitarbeiter*innen der deutschen Botschaft zu interagieren, um eine lebendige und interaktive Kommunikation im Lernprozess zu fördern. Das außerschulische Projekt wurde für Schüler mit unterschiedlichem Sprachniveau (A 2.2, B 1.1) konzipiert, um sie zu motivieren, mehr Deutsch zu lernen bzw. ihre Deutschkenntnisse anzuwenden. Es wurde durchgeführt dank der Initiative eines Mitarbeiters der Deutschen Botschaft in Chişinău, der uns die Möglichkeit eines Besuchs der Botschaft angeboten hatte.

So hatten zwölf Schüler der 11. Klassen „A“, „C“ und „M“ des Theoretischen Lyzeums „Mircea Eliade“ in Chişinău im Rahmen der Vorbereitung auf den mündlichen Teil der DSD-I-Prüfung (Deutsches Sprachdiplom) die Gelegenheit, am 25. November an einem Besuch in der Deutschen Botschaft in Chişinău teilzunehmen. Diese einzigartige Erfahrung sollte den Schülern dabei helfen, den Prüfungsstress abzubauen und mögliche Barrieren, die bei einem formellen Interview auftreten können, zu überwinden. Gleichzeitig bot sie den Schülern die Möglichkeit, direkt mit den Botschaftsmitarbeitern zu interagieren und ihre Kommunikationsfähigkeiten in der deutschen Sprache zu verbessern.

Die Schülergruppe erlebte hautnah die professionelle Atmosphäre der Botschaft und nahm aktiv an einer Interviewübung teil. Sie erstellten Fragebögen mit diversen Fragen zu verschiedenen Arbeitsplätzen in der Botschaft sowie zu beruflichen und persönlichen Aspekten des Lebens der Mitarbeiter.

Am Anfang des Projekts sollten sich die Schüler Gedanken zu Fragen an eine unbekannte Person machen. Einfache Fragen zu Alter, Geburtsort, Geburtsdatum, Hobbys, Sprachkenntnissen, Erfahrungen, Beruf, Familie und Kinder waren ein guter Anlass für eine Präsentation. Aber in einem späteren Stadium sollten sie sich als Hausaufgabe andere Fragen überlegen, die man einer unbekannten Person stellen könnte. So haben sie sich für andere Themen interessiert, wie zum Beispiel: Lieblingsbücher (Romane, Märchen, Nouvelle, Gedichte), Haustiere, Lieblingsmusik bzw. -Star, Lieblingsort, Feiertage in der Familie, Lieblingsessen, Reisen, Aktivitäten in der Freizeit, Lieblingsgetränke, ob jemand in der Schule in einer Theatergruppe gespielt hat, Lieblingsfächer und -Lehrer, was diese Person gern oder nicht gern bei ihrer Arbeit macht, Lieblingsfest, Lieblingsfarbe, was würde die Person als Reiseziel bevorzugen - das Meer oder das Gebirge - und warum, usw. Diese Übung hat die Lernenden motiviert, mehr Deutsch zu lernen, da diese Themen interessant für sie waren. Sie konnten ihr Wissen und ihre Erfahrungen in das Projekt einbringen und mehr über die deutsche Kultur durch die Gespräche mit den Muttersprachlern erfahren.

Bei der Vorbereitung haben wir mit den Schülern auch über unangenehme oder unpassende Fragen gesprochen und darüber, welche Themen man besser vermeiden sollte. So haben die Schüler beispielsweise Fragen über persönliche Schwächen wie „Rauchen Sie?“ oder „Trinken Sie Alkohol?“ sowie intime Fragen wie „Sind Sie verliebt?“ oder „Sind Sie geschieden?“ bewusst vermieden. Die Autorin Elisabeth Bonneau (2005) betrachtet in ihrem Buch *300 Fragen zum guten Benehmen* verschiedene Ansätze zur Gestaltung von Fragen, angepasst an die jeweilige befragte Person. Sie vertritt die Auffassung, dass der erste Eindruck entscheidend für die Aufrechterhaltung eines Dialogs ist:

Bei jeder Begegnung bewusst zu sein, ist eine Kunst. Dabei können sich die Fragen zur persönlichen Nachlässigkeit bei wiederholten Treffen und Unsicherheit über Rang und Namen als Stolpersteine erweisen, die den weiteren Fortgang einer Bekanntschaft unnötig erschweren. Bewusstes Vorgehen erleichtert jede Begegnung (Bonneau, 2005, S. 8).

Die Schüler arbeiteten beim Projekt produktorientiert, weil sie am Ende vor der gesamten Lerngruppe im Unterricht eine Power-Point-Präsentation über des Besuchs bzw. ihren Ansprechpartner präsentieren mussten. Dafür mussten sie die folgenden Kriterien beachten:

Folie 1. Titel bzw. Thema der Präsentation;

Folie 2. Inhalt;

Folie 3. Informationen über die deutsche Botschaft (ein paar Ideen), über ihre persönlichen Erfahrungen;

Folie 4. Informationen über den Mitarbeiter von der deutschen Botschaft, den sie interviewt haben (ein Bild mit der Landkarte und Regionen/Stadt, aus der diese Person stammt);

Folie 5. Vor- und Nachteile des Besuchs + ihre eigene Meinung;

Folie 6. Schlussfolgerung/Abschluss und Dank.

Die Schüler mussten möglichst frei sprechen, nur kurz auf ihre Notizen blicken, das Publikum anschauen und immer Kontakt mit den Folien der Power-Point-Präsentation herstellen. Das wurde nach den Vorgaben für den mündlichen Teil der DSD-I Prüfung durchgeführt.

Während des Besuchs stellten die Schüler nicht nur Fragen, sondern sollten auch selbst Fragen beantworten, die von den interessierten Botschaftsmitarbeitern gestellt wurden, sodass ein authentisches Gespräch entstehen konnte. Diese Interaktion wurde von beiden Seiten geschätzt und hat zu einer offenen und freundlichen Atmosphäre beigetragen, die half, Emotionen unter Kontrollen zu halten und Kommunikationsbarrieren abzubauen. Die Schüler konnten klar und strukturiert auf Fragen antworten und ihre Fragen stellen.

Die Schüler haben kleine Souvenirs von der Deutschen Botschaft bekommen und wurden mit liebevoll zubereiteten Weihnachtsplätzchen, gebacken von einem Botschaftsmitarbeiter, bewirtet. Als Nachbereitung sollten die Schüler eine Präsentation über die Personen, die sie in der Botschaft kennengelernt haben, ausarbeiten und diese ihren Mitschülern in der Klasse vorstellen.

Die Schüler aus den 3 verschiedenen Klassen wurden in 4 Gruppen eingeteilt, sodass sich in jeder Gruppe jeweils ein Schüler aus jeder Klasse befand. Die abschließenden Projektpräsentationen vor den Klassenkameraden bestanden aus 4 einzelnen Beiträgen über die Mitarbeiter*innen der Botschaft. Alle Schüler jeder Klasse haben 4 unterschiedliche Personen aus 4 verschiedenen Regionen Deutschlands kennengelernt, die zurzeit in Chişinău tätig sind und die aufgrund ihres Berufes auch in verschiedenen Ländern gearbeitet haben. Die Schwerpunkte dieser Präsentationen waren unterschiedlich. Jeder Schüler hatte nach dem Besuch seine eigenen Interessen und Themen gewählt. Einige Schüler haben über die Person, die sie interviewt haben, gesprochen. Andere haben eher das Thema Beruf als Diplomat gewählt. Andere haben den Schwerpunkt ihrer Präsentationen auf die politischen Beziehungen zwischen Deutschland und der Republik Moldau gelegt.

Auf diese Weise hatten alle Präsentationen und Beiträge der Schüler*innen einen multidisziplinären und interkulturellen Charakter, der verschiedene Fachbereiche miteinander verbunden hat. Die Themen ermöglichten den Schüler*innen, Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen – wie Geschichte, Geografie, Soziologie, Sprachwissenschaft und Kulturwissenschaft – zu integrieren und in einen breiteren Kontext zu setzen. Gleichzeitig förderten sie das Verständnis für kulturelle Vielfalt und die Fähigkeit, Parallelen und Unterschiede zwischen verschiedenen Traditionen und Lebensweisen kritisch zu reflektieren.

Die interkulturelle Perspektive schärfte zudem das Bewusstsein der Schüler*innen für globale Zusammenhänge und sensibilisierte sie für die Bedeutung des gegenseitigen Respekts und der Toleranz im Umgang mit anderen Kulturen. Durch diese Annäherung wurde nicht nur das Fachwissen erweitert, sondern auch wichtige soziale Kompetenzen wie Teamarbeit, Kommunikation und Empathie gestärkt.

Die Vorteile einer solchen Erfahrung liegen in der praxisnahen Vorbereitung, die den Schülern realistische Bedingungen eines Interviews nähergebracht haben. Zudem war die Interaktion mit Deutsch-Muttersprachlern eine hervorragende Gelegenheit, ihre Aussprache, ihren Wortschatz und ihr kulturelles Verständnis sowie ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

Als Beobachterinnen haben wir uns bestimmte Kriterien für individuelle Lernreflexion des Arbeitsprozesses und Einschätzung der Arbeit festgelegt, die es uns ermöglichen, die Fortschritte und Herausforderungen jedes einzelnen Schülers differenziert zu analysieren. Diese Kriterien umfassen Aspekte wie die Fähigkeit zur Selbstorganisation, die Qualität der geleisteten Arbeit, die Eigeninitiative sowie die Auseinandersetzung mit Feedback. Dabei legen wir besonderen Wert darauf, wie die Schüler*innen ihre Erfahrungen reflektieren und welche Maßnahmen sie zur Verbesserung ihrer Arbeit ergreifen können. Diese Reflexion soll nicht nur zur Weiterentwicklung ihrer sprachlichen und fachlichen Kompetenzen, sondern auch zur Förderung ihrer persönlichen Reife beitragen.

Monika Rummler (2012) schlägt in ihrem Buch „Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule“ folgende Fragen zur individuellen Lernreflexion der Lehrer vor:

Welche Arbeitsschritte waren schwierig, welche leicht?

Was würde das nächste Mal anders werden?

Wer oder was hat geholfen (Gespräche, Hinweise und so weiter)?

Was wurde hinsichtlich der Fragestellung, was hinsichtlich der Arbeitsmethodik gelernt?

Was ist gut gelungen?

Was könnte verbessert werden?

Wo lagen die Schwierigkeiten?

Welche individuellen Stärken haben bei der Bewältigung der Aufgabenstellung geholfen?

„Wo liegt das individuelle Entwicklungspotenzial?“ (Rummler, 2012, S. 60-61).

Die genannten Kriterien zur Bewertung der Projektarbeit sind sinnvoll und fördern eine ganzheitliche Entwicklung der Schüler*innen. Sie decken sowohl fachliche als auch persönliche Kompetenzen ab und legen den Fokus auf wichtige Fähigkeiten wie Selbstorganisation, Eigeninitiative und die produktive Auseinandersetzung mit Feedback. Dies sind essenzielle Kompetenzen, die nicht nur für die schulische, sondern auch für die berufliche und persönliche Zukunft der Schüler*innen von Bedeutung sind.

Die Rolle der Lehrerinnen als Beobachterinnen und Begleiterinnen ist dabei zentral. Durch differenzierte Analysen und individuelles Feedback können sie die Schülerinnen gezielt unterstützen und fördern. Gleichzeitig ist es wichtig, dass die Bewertungskriterien klar kommuniziert werden, damit die Schülerinnen die Erwartungen verstehen und sich darauf einstellen können. Insgesamt ist dieser Ansatz eine wertvolle Methode, um sowohl die fachlichen Leistungen als auch die persönliche Entwicklung der Schüler*innen zu fördern.

Bei der Beobachtung der beteiligten Klassen fiel es auf, dass nur wenige Schüler spontan und freiwillig an Gesprächen teilnehmen wollten. Zu Beginn des Projekts sprachen sie mit großer Unsicherheit, leise und meist in kurzen, oft abgehackten Sätzen oder verwendeten lediglich einzelne Wörter. Das spiegelte ihre Zurückhaltung und ihr geringes Vertrauen in ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten wider.

Mit der Zeit und durch gezielte Förderung, wie ermutigendes Feedback und interaktive Aufgaben, konnten jedoch viele Schüler ihr Selbstvertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten stärken. Besonders hilfreich war die Möglichkeit, sich in einem sicheren Umfeld auszuprobieren und auch Fehler machen zu dürfen, ohne Angst vor Kritik zu haben.

Durch regelmäßige Übung und die Einbindung in lebendige Dialoge entwickelten die Schüler nicht nur ein besseres Gespür für die deutsche Sprache, sondern auch ein wachsendes Vertrauen in ihre kommunikativen Kompetenzen. Sie begannen, flüssiger zu sprechen, längere Sätze zu formulieren und sich aktiver an Diskussionen zu beteiligen. Die Dialogsituation wurde zu einem effektiven Mittel, um Sprachhemmungen abzubauen und ihre Fähigkeit, sich klar und selbstbewusst auf Deutsch auszudrücken, zu verbessern.

Am Ende dieses Prozesses zeigte sich deutlich, dass die Schüler durch die aktive Teilnahme nicht nur ihre Sprachkompetenzen weiterentwickelten, sondern auch ihre sozialen Fähigkeiten stärken konnten. Die Dialogsituation fördert ihre Fähigkeit, zuzuhören, zu reagieren und sich selbstbewusst auszudrücken, was ihnen eine solide Basis für zukünftige interkulturelle und kommunikative Herausforderungen bietet.

Sobald die Schüler ihre Komfortzone innerhalb der Schule verlassen haben, um allein mit Fremden in der Fremdsprache zu sprechen, wurden sie mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die sowohl ihre sprachlichen Fähigkeiten als auch ihre sozialen Kompetenzen auf die Probe stellten. Die Interaktion mit den Angestellten der deutschen Botschaft erforderte nicht nur gute Deutschkenntnisse, sondern auch ein angemessenes Verhalten und Selbstbewusstsein in einer formellen Umgebung. Solche Erfahrungen helfen den Schülern, ihre interkulturellen Kompetenzen und Kommunikation weiterzuentwickeln und ihr Selbstvertrauen zu stärken.

Neben der Anwendung der deutschen Sprache erhielten die Schüler wertvolle Einblicke in das Berufsleben der Botschaft. Sie erfuhren von den Vorteilen, wie die Möglichkeit in einem multikulturellen Umfeld zu arbeiten, und den Herausforderungen, wie dem hohen Maß an Verantwortung, die ein Mitarbeiter einer deutschen Botschaft hat. Auch persönliche Aspekte der diplomatischen Karriere, insbesondere die Balance zwischen Beruf und Privatleben, wurden erläutert.

Die Schüler wurden aufgefordert, die Vorteile und Nachteile des Besuchs in der Botschaft und der Interaktion mit ihren Mitarbeitern zu erwähnen. Unter anderem nannten sie:

Vorteile	Nachteile
• neue Orte besuchen; • interessante Menschen kennenlernen; • neue Erfahrungen sammeln; • Möglichkeit, Fragen zu stellen; • Geschenke und Kuchen erhalten; • mehr über die deutsche Kultur erfahren; • die Deutschkenntnisse verbessern; • mehr Deutsch sprechen und üben.	• unsicherer Lebensraum; • begrenzte Zeit; • nicht alle Abteilungen können besucht werden; • draußen warten; • nur kurze Gespräche möglich; • einige Themen dürfen nicht besprochen werden; • manche Fragen werden nicht vollständig beantwortet; • Sprachbarrieren.

Die betreuenden Lehrkräfte (Olesea Gîrlea, Deutschlehrerin am Theoretischen Gymnasium „Mircea Eliade“, und Haronid Blanco, Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache (DaF))

betonten die Bedeutung dieser Aktivität, um das Selbstvertrauen der Schüler in ihre eigenen Fähigkeiten zu stärken und sie auf wichtige Prüfungen vorzubereiten.

Der Besuch der Deutschen Botschaft erwies sich als weit mehr als nur ein Training für die Prüfung – er wurde zu einem Erlebnis, das die Schüler nachhaltig prägte. Sie zeigten sich begeistert von der Offenheit, Professionalität und Unterstützung der Botschaftsmitarbeiter, die bereitwillig ihre Erfahrungen teilten und den Schülern Einblicke in die vielseitigen Aufgaben und Herausforderungen einer internationalen Institution gaben. Diese Begegnung brachte nicht nur eine praktische Dimension in den Lernprozess, sondern schuf auch eine direkte Verbindung zwischen der Sprache und ihrer realen Anwendung in einem kommunikativen Kontext.

Für viele Schüler eröffnete die Erfahrung neue Horizonte, indem sie sich erstmals intensiv mit der Möglichkeit von Karrieren in einem internationalen Umfeld auseinandersetzten. Sie lernten, wie wertvoll Sprachkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen und kommunikative Fähigkeiten sind, um in einer globalisierten Welt erfolgreich zu sein. Darüber hinaus erhielten sie Inspiration und Motivation, ihre eigenen Ziele zu definieren und neue Perspektiven für ihre berufliche Zukunft zu entwickeln. Sprache öffnet Türen – nicht nur im wörtlichen, sondern auch im übertragenen Sinne. Sie ist der Schlüssel, der den Zugang zu neuen Kulturen, Menschen und Ideen ermöglicht. Sprache verbindet, überwindet Barrieren und schafft Brücken zwischen verschiedenen Welten. In diesem Sinne ist Sprache ein universelles Werkzeug, das hilft, Vorurteile abzubauen und echte Verbindungen zu schaffen.

Die Schüler haben erkannt, dass eine Fremdsprache weit mehr ist als nur ein Mittel zur Kommunikation – sie ist ein entscheidender Schlüssel, der ihnen Türen zu neuen Möglichkeiten öffnet. Das Beherrschen einer Fremdsprache ermöglicht nicht nur den Zugang zu Bildung und Wissen aus verschiedenen kulturellen Kontexten, sondern auch den Aufbau von Beziehungen und Netzwerken, die langfristig ihre persönliche und berufliche Entwicklung fördern können.

Solche Initiativen sind von unschätzbarem Wert, da sie die Brücke zwischen schulischem Lernen und praktischen Erfahrungen schlagen. Sie fördern nicht nur die sprachliche Kompetenz der Schüler, sondern auch Schlüsselqualifikationen wie Selbstbewusstsein, Teamarbeit und Problemlösungsfähigkeit. Indem die Schüler reale Situationen erleben und mit Experten interagieren, lernen sie, ihre theoretischen Kenntnisse anzuwenden, und entwickeln Fähigkeiten, die sowohl für ihren persönlichen als auch für ihren beruflichen Erfolg entscheidend sind.

Die Mitarbeiter der deutschen Botschaft haben die Gelegenheit gehabt, mehr über das Schul- und Bildungswesen in der Republik Moldau zu erfahren, weil die interkulturelle Kompetenz "mit den Schlagwörtern Ausland und Inland - internationale und innergesellschaftliche Interaktion" (Erll, 2007, S. 10) verbunden ist.

Es waren folgende Personen in die beschriebenen Aktivitäten involviert: 2 Begleitlehrer, 12 Schüler und 4 Mitarbeiter der deutschen Botschaft. Außerdem konnten die Schüler auch einige Lokalbeschäftigte, also moldauische Botschaftsmitarbeiter, kennenlernen.

Letztlich zeigt der Besuch der Botschaft, wie wichtig es ist, den Prozess des Fremdsprachenlernens durch praxisnahe und inspirierende Erlebnisse zu bereichern. Er machte deutlich, dass Bildung nicht nur in Büchern oder Prüfungen stattfindet, sondern auch in der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt und den Menschen, die sie gestalten. Solche Erlebnisse hinterlassen einen bleibenden Eindruck und bereiten die Schüler optimal auf die Herausforderungen und Chancen einer globalisierten Gesellschaft vor.

Bibliografie:

1. Bonneau, E. (2005). *300 Fragen zum guten Benehmen*. Deutschland: Gräfe und Unzer Verlag GmbH.
2. Erll, A; Gymnich, M (2007). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Leipzig: Druckerei Wirtz, Speyer, 2007.

3. Rummler, M. (2012). *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule*, Deutschland: Beltz Verlag, 2012.

Notă: Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și de frontieră geopolitică”, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM.

CZU 811.112.2'373: 641.5

GASTRONOMISCHE FACHTERMINOLOGIE IN DAF-LEHRBÜCHERN

Cristina CUCOȘ, Doktorandin, Doktoratschule Philologie,
Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti
<https://orcid.org/0009-0004-2625-3425>

Oxana CHIRA, Dozentin, Doktor,
Staatliche Alecu-Russo-Universität, Balti
oxana.chira@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0002-5296-4931>

Abstract: *The teaching of gastronomic technical terminology in the context of German as a Foreign Language (DaF) presents a particular challenge, as specialized language is deeply embedded in both professional and cultural contexts. The importance of such terminology lies in its function to ensure effective professional communication in the field of gastronomy – both among professionals and in interactions with guests. In DaF textbooks, technical language should be contextualized, supported by multimedia resources, practiced through role-plays, and embedded in intercultural learning. A practical example of language-sensitive teaching is the use of bilingual worksheets to convey gastronomic terminology. These materials incorporate both the target language (German) and the learners' native languages to overcome linguistic barriers and enhance the understanding of key concepts.*

Keywords: *DaF instruction, technical terminology, gastronomy, specialized language, Tamburin textbook series, project work.*

Einleitung

Die Vermittlung fachsprachlicher Kompetenzen im Bereich der Gastronomie stellt eine besondere Herausforderung im DaF-Unterricht dar. Fachterminologie ist ein zentraler Bestandteil jeder spezialisierten Disziplin und spielt auch in der Gastronomie eine Schlüsselrolle. Das Ziel dieser Kommunikation ist es, die Relevanz der gastroimischen Fachterminologie in DaF-Lehrbüchern zu beleuchten und auf die didaktischen Herausforderungen einzugehen, die bei der Vermittlung dieser Terminologie auftreten können. A.Wierlacher verknüpft Gastronomie mit einem der sozialen Prozesse Kommunikation. Der Theorie des Forschers zufolge „ist die kulinarische Sprache, ihre Etymologie, Semantik, Schichtung, Pragmatik eben nicht nur sprachwissenschaftlich von Interesse. Ihre Erforschung ist auch eine der Aufgaben der Kulinaristik – der interdisziplinären Kulturwissenschaft des Essens, die Fragestellung der Kulturwissenschaft mit Aufgaben der kultur-bezogenen Gastronomie verknüpft” (Wierlacher, 2003: 165).

1. Gastronomische Fachterminologie und ihre Bedeutung

Die Sprachwissenschaftler Buhlmann/Fearns definieren die Fachsprache als „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten” (Buhlmann/Fearns, 1989: 11). Gastronomische Fachterminologie umfasst eine Vielzahl von Begriffen und Ausdrücken, die speziell auf die Gastronomie und die damit

verbundenen Tätigkeitsfelder ausgerichtet sind. Dazu gehören Begriffe aus der Küche, der Lebensmittelzubereitung, der Gastronomie-Management und der Hotelbranche. Die korrekte Verwendung dieser Fachbegriffe ist entscheidend, um professionelle Kommunikation im gastronomischen Kontext zu ermöglichen, sei es in der Kommunikation zwischen Köchen, Kellnern oder in der Interaktion mit Gästen.

Für DaF-Lernende ist es essenziell, nicht nur die allgemeine Sprache zu beherrschen, sondern auch spezifische Fachtermini zu erlernen, um in beruflichen und alltäglichen Situationen in der Gastronomie kompetent und effizient agieren zu können. Diese Fachterminologie wird oft durch eine Mischung aus traditionellem Wissen, Kulturbezug und spezifischen Fachbegriffen aus verschiedenen Gastronomiebereichen geprägt.

2. Fachterminologie in DaF-Lehrbüchern

In DaF-Lehrbüchern, die sich auf den Bereich Gastronomie konzentrieren, ist es wichtig, die Fachsprache nicht nur in isolierten Vokabellisten darzustellen, sondern in kontextualisierten, realistischen Situationen zu präsentieren. Ein effektiver Ansatz zur Vermittlung gastronomischer Fachterminologie in DaF-Lehrbüchern könnte wie folgt aussehen:

- a) *Kontextualisierung der Begriffe*: Die Fachterminologie sollte immer im Kontext präsentiert werden. Ein Begriff wie „Sous-Vide“ wird beispielsweise nicht nur als Vokabel erklärt, sondern in einem praktischen Szenario (etwa einem Rezept oder einer Restaurantbeschreibung) verwendet, um den Lernenden zu ermöglichen, die Bedeutung im spezifischen Kontext zu verstehen.
- b) *Multimodale Ansätze*: Da viele Fachbegriffe der Gastronomie mit spezifischen Handlungen und Tätigkeiten verbunden sind, wäre es von Vorteil, visuelle und auditive Medien einzusetzen. Lehrbücher könnten etwa QR-Codes oder digitale Medien zur Verfügung stellen, die Video-Tutorials oder praktische Anwendungen zeigen, die die Ausdrücke in Aktion darstellen.
- c) *Berufsbezogene Dialoge und Rollenspiele*: Um die Fachsprache im praktischen Kontext zu üben, sollten Dialoge und Rollenspiele, die typische Situationen in Restaurants, Hotels oder Küchen nachstellen, einen zentralen Platz im Unterricht einnehmen. Beispielsweise könnten Lernende in einer simulierten Restaurantumgebung Bestellungen aufnehmen oder als Köche spezifische Rezepte besprechen.
- d) *Interkulturelle Perspektiven*: Da Gastronomie auch stark von Kultur und Tradition beeinflusst wird, sollten Lehrbücher nicht nur die Begriffe selbst vermitteln, sondern auch auf die kulturellen Unterschiede und die Bedeutung von Gastronomie in deutschsprachigen Ländern eingehen. So könnte etwa die Frage nach regionalen Spezialitäten oder Unterschieden in der Zubereitung von Speisen als Diskussionsansatz dienen.

3. Herausforderungen bei der Vermittlung gastronomischer Fachterminologie

Die Vermittlung von Fachterminologie im DaF-Unterricht kann mit verschiedenen Herausforderungen verbunden sein:

- 1) *Komplexität der Terminologie*: Gastronomische Fachbegriffe sind häufig komplex und setzen oft tiefere Fachkenntnisse voraus, etwa bei speziellen Zubereitungstechniken oder in der Wein- und Getränkekunde. Lehrende müssen sicherstellen, dass die Lernenden nicht nur die Begriffe verstehen, sondern auch die dahinterstehenden Prozesse und Techniken begreifen.
- 2) *Fachjargon vs. Alltagssprache*: In der Gastronomie existiert eine klare Unterscheidung zwischen Fachsprache und Alltagssprache. Viele Lernende benötigen eine Brücke zwischen den beiden Sprachen, um sowohl in beruflichen als auch in alltäglichen Kontexten zurechtzukommen. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Vermittlung von Fachsprache und allgemeinverständlicher Kommunikation ist daher erforderlich.

- 3) Vielfalt regionaler Begriffe: Gerade in einem Land mit einer vielfältigen kulinarischen Landschaft wie Deutschland können regionale Unterschiede in der gastronomischen Terminologie auftreten. Dies stellt eine zusätzliche Herausforderung dar, wenn es darum geht, den Lernenden eine umfassende Fachterminologie zu vermitteln.
- 4) Integration in den Lehrplan: DaF-Lehrbücher sind oft so konzipiert, dass sie eine breite Palette von Themen abdecken. Die Integration gastronomischer Fachterminologie in einen umfassenden Lehrplan erfordert eine sorgfältige Auswahl der relevanten Begriffe und eine zielgerichtete Didaktik. Zur Verfügung steht die *Tamburin 1, 2, 3*-Reihe.

Die Wahl des Lehrwerks „Tamburin“ für die empirische Untersuchung lässt sich dadurch erklären, dass man in der Unterrichtspraxis mit dem Lehrwerk „Tamburin“ arbeitet. Die Vermittlung der deutschen Grammatik bereitet sogar erfahrenen DaF-Lehrenden ziemlich oft Schwierigkeiten, denn es besteht immer die Gefahr den Unterricht für die Schüler zu schwierig und langweilig zu machen. Deshalb ist es vonnöten, die Aufgaben zur Grammatikvermittlung im Lehrwerk sorgfältig zu analysieren.

Wie bekannt werden die Begriffe *Lehrbuch* und *Lehrwerk* in der didaktischen Fachliteratur voneinander abgegrenzt. Um diesen Unterschied zu zeigen, greift man nach der Definition des Begriffs *Lehrbuch* von Reiner Schmidt, der unter einem *Lehrbuch* ein Buch versteht, das Kenntnisse und Fertigkeiten anhand von Texten und Abbildungen, Aufgaben und Übungen für die Lernenden, vermitteln soll. Das Lehrbuch, anders, als der Begriff vielleicht vermuten lässt, ist nicht zum Lehren, sondern zum Lernen geschaffen.

Ein Lehrwerk unterscheidet sich von einem Lehrbuch dadurch, dass das erste auch u.a. die Lehrerhandbücher und die CDs beinhaltet. Mit einem Lehrbuch wird nur solches Material gemeint, das den Lernenden zur Verfügung steht. „Tamburin 1, 2, 3“ ist ein Lehrwerk, denn es besteht aus Lehrbuch, Arbeitsbuch, CD-s und Lehrerhandbuch.

Autoren des für den Einsatz in der Primarstufe konzipierten Lehrwerks sind Siegfried Büttner, Gabriele Kopp, und Josef Alberti. Das Lehrwerk hat drei Bände, die auf gleichen Grundprinzipien basieren. Die Autoren des Lehrwerks berücksichtigen, dass Kinder neugierig und aktiv sind und dass sie mit allen Sinnen lernen. Die Thematik wird durch eine besondere Erfahrungswelt der Kinder und durch ihre Bedürfnisse bestimmt.

Das Lehrwerk „Tamburin 1“ besteht aus 8 Lektionen, in denen folgende Themen angeboten werden: „Ich und du“, „Komm, wir gehen nach Hause“, „Schule, Schule, Schule!“, „O je, O je, es tut so weh!“, „Verkleiden“, „Mein und dein“, „Der Wolf und die Hexe“, Jahreszeiten und Feste“.

Anhand des Lehrwerks „Tamburin 2“ können die Kinder an solchen Themen arbeiten wie: „Der Zirkus kommt“, „Wir feiern Geburtstag“, „Schule, bei uns und anderswo“, „Flohmarkt“, „Alle meine Tiere“, Meine Freunde und ich“, „Hans im Glück“, „Jahreszeiten und Feste“.

Im dritten Band des Lehrwerks „Tamburin 3“ gehen die Verfasser auf die folgenden Themen ein: „Fantastische Abenteuer“, „Jahrmarkt“, „Deutschlandreise“, „Fernsehen“, „Kinder aus aller Welt“, „Die Umweltdetektive“, „Planetarien“, „Jahreszeiten und Feste“.

Die aufgezählten Themen aller drei Bände zeigen, dass die Autoren des Lehrwerks nicht nur die Interessen der Primarschüler berücksichtigt haben, sie haben auch die nach dem Alter der Primarschüler geordnet. Auffallend ist, dass sich in allen drei Bänden einige Themen wiederholen, z.B. „Schule“ (Tamburin 1 und 2), „Jahreszeiten und Feste“ (Tamburin 1,2,3). Eine eingehende Bekanntschaft mit dem Lernstoff der Lektionen dieser Thematik zeigt aber, dass von der Lernstufe zu Lernstufe Texte und Aufgaben altersgemäß schwieriger werden, was den Hauptprinzipien des Lehrens entspricht: Wiederholung und Anstieg des Schwierigkeitsgrades. Lektion 7 ist immer der Bekanntschaft der Märchenwelt gewidmet. Alle Lektionen des Lehrwerks sind in übersichtliche Lernschritte gegliedert, so dass Lehrer und Schüler die Möglichkeit haben, Fortschritte zu beobachten.

Auch bei der Wahl der Arbeitsformen haben die Autoren die Spezifik der psychologischen und physiologischen Entwicklung der Kinder beachtet, die in der Primarschule begeisterungsfähig, aber wenig ausdauernd sind. Deshalb werden im Lehrwerk viele Lieder, Reime und Bewegungsspiele angeboten, die die Lernmotivation der Deutschlernenden aufrechterhalten und eine lockere Unterrichtsatmosphäre schaffen. Die Vielfalt von Aufgabenformen, von den zahlreichen Phonetikübungen über authentische Lesetexte bis zu spielerischen Partner- und Gruppenübungen, ermöglicht den Aufbau und die Entwicklung aller vier Kompetenzen des Spracherwerbs: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Im Vorwort zum Arbeitsbuch weisen die Verfasser darauf hin, dass die Übungen nach inhaltlichen Schwierigkeiten differenziert und nach ihrem Schwierigkeitsgrad gekennzeichnet sind. Das leere Kästchen zeigt, dass diese Aufgabe von allen Schülern ohne Hilfe oder nur mit geringer Hilfe des Lehrers gelöst werden kann. Mit einem Sternchen markierte Aufgaben sind mittelschwer, sie können von guten Schülern gemacht werden. Schwächere brauchen Hilfe des Lehrers. Mit zwei Sternchen haben die Verfasser schwierige Übungen gekennzeichnet. Diese sind nur für sehr gute Schüler bestimmt. Manchmal bestehen solche Aufgaben aus zwei Teilen. Zuerst müssen die Lernenden versuchen, die Aufgabe selbstständig zu lösen. Wenn das ihnen nicht gelingt, können im zweiten Teil Hilfeleitung oder die Lösung finden. Auf solche Weise werden die Kinder motiviert, die Sprache gut zu lernen.

Im Lehrwerk „Tamburin“ wird viel Aufmerksamkeit der Förderung des selbstständigen Lernens der Primarschüler gewidmet. Zu diesem Zweck bieten die Verfasser Übungen mit Selbstkontrolle an. Dazu gehören Puzzle, Bilderlotto, Übungen mit dem Lösungswort oder Rechenrätsel, bei denen jede Antwort mit einer Zahl gekennzeichnet ist. Diese unten eingetragenen Zahlen werden addiert. Wenn die Lösung richtig ist, entspricht die Addition dem vorgegebenen Ergebnis. Bei den sog. Faltübungen sind die Lösungen am Rand vorgegeben. Sie können vom Schüler zunächst durch Falten verdeckt und dann zur Kontrolle wieder aufgeschlagen werden. Zur Kontrolle des Textverständnisses können Irrgeschichten eingesetzt werden. Die Schüler müssen sich für eine von zwei Aussagen entscheiden und den entsprechenden Weg zeichnen. Wenn sie die Aussage bestimmt haben, erreichen sie das Ziel.

Die Arbeit mit dem Lehrwerk „Tamburin“ ermöglicht den Deutschlehrenden die Kreativität ihrer Schüler zu entwickeln. Dazu dienen Übungen „Wir basteln Spielsachen“, „Wir basteln Tiermasken“, „Wir spielen Theater“. Die Tamburin-Lehrbücher sind attraktiv für die Kinder, denn sie enthalten zahlreiche fröhliche Comics und Bilder, bieten ihnen auch die Möglichkeit, zu malen, schneiden und kleben.

Folglich kann man behaupten, dass die Verfasser von „Tamburin“ ihr Ziel erreicht haben, ein Lehrwerk zu schaffen, das die Primarschüler zum Lernen der deutschen Sprache motiviert und den Lernprozess interessant und spannend macht.

Die *Tamburin* 1, 2, 3-Reihe ist eine weit verbreitete Lehrbuchreihe im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die insbesondere für jüngere Lernende (zwischen 6 und 12 Jahren) konzipiert wurde. Die Bücher zeichnen sich durch eine kindgerechte Herangehensweise aus und bieten eine gute Grundlage für den Einstieg in die deutsche Sprache. Bei der Analyse dieser Lehrbücher in Bezug auf die *Vermittlung gastronomischer Fachterminologie* lässt sich feststellen, dass die Reihe in ihrer grundlegenden Struktur weniger spezifisch auf Fachterminologie für spezielle Berufsbereiche wie die Gastronomie eingeht. Dennoch können bestimmte Aspekte und Potentiale herausgearbeitet werden, um zu verstehen, wie *fachsprachliche* Elemente – gegebenenfalls auch in gastronomischen Kontexten – vermittelt werden.

1. Zielgruppe und Didaktischer Ansatz

Die *Tamburin*-Reihe richtet sich an Grundschüler und legt einen Schwerpunkt auf die allgemeine Sprachförderung. Der didaktische Ansatz basiert auf einer *kommunikativen*

Methode, die vor allem mündliche Sprachfertigkeiten fördert, ergänzt durch viele bildhafte Darstellungen, Spiele und Lieder. Der Fokus liegt dabei weniger auf der Vermittlung spezieller Fachterminologie als vielmehr auf der Erlernung grundlegender Sprachkenntnisse.

Gastronomische Fachterminologie kommt in den *Tamburin*-Büchern eher am Rande vor, beispielsweise im Rahmen von Themen wie „Essen und Trinken“, „Im Restaurant“ oder „Zu Hause in der Küche“, jedoch ist die Behandlung dieser Fachbegriffe im Vergleich zu spezialisierten Fachsprachlehrbüchern oder Lehrwerken für berufliche Fachsprache weniger intensiv.

2. Essen und Trinken in der *Tamburin*-Reihe

In den Bänden *Tamburin 1, 2, 3* werden im Rahmen von *Alltagswortschatz* und *themenbezogenen Einheiten* verschiedene Bereiche des Essens und Trinkens behandelt. Dies umfasst Themen wie:

- Lebensmittel und Getränke: In der Reihe werden die grundlegenden Nahrungsmittel (z. B. Obst, Gemüse, Fleisch, Süßigkeiten) und Getränke (Wasser, Saft, Limonade) thematisiert.
- Im Restaurant: Es gibt einfache Dialoge und Szenarien, die eine Besprechung von Vorlieben in Bezug auf Essen und Trinken simulieren.

Obwohl diese Themen gastronomische Elemente enthalten, geht es eher um die allgemeine Alltagssprache als um die Fachsprache der Gastronomie. Es wird der Wortschatz aufgebaut, den ein Lernender braucht, um über alltägliche Essensgewohnheiten zu sprechen, jedoch ohne tiefere Auseinandersetzung mit spezifischen gastronomischen Begriffen (wie z. B. spezifische Zubereitungstechniken, Küchenvokabular oder Restaurantberufe).

3. Potenzial für eine vertiefte Fachsprache

Obwohl die *Tamburin*-Reihe nicht auf die Vermittlung von gastronomischer Fachterminologie ausgelegt ist, gibt es Potenziale, die Lehrwerke in dieser Richtung weiterzuentwickeln. Beispielsweise könnten *kulturelle und berufsbezogene Aspekte* (z. B. „Essen in Deutschland und anderen Ländern“, „Berufe im Restaurant“, „Essen und Trinken im Hotel“) als Themen eingeführt werden, um den Lernenden nicht nur den Wortschatz für Alltagskontexte zu vermitteln, sondern auch eine erste Einführung in die Fachsprache der Gastronomie zu bieten.

4. Erweiterung durch Projektthemen

Lehrende könnten Projekte integrieren, bei denen die Lernenden über die Gastronomie sprechen, typische Rezepte diskutieren oder sogar einfache Restaurantdialoge mit entsprechenden Fachbegriffen nachspielen. Hier könnte etwa der Begriff „Chefkoch“, „Kochlöffel“, „Tellergericht“, „Tagesmenü“ behandelt werden.

In kulinarischen Texten, wie z. B. Kochbüchern oder Speisekarten, werden Speisen häufig mit Namen von Persönlichkeiten, Berufsbezeichnungen oder sozialen Gruppen verbunden. Diese Bezeichnungen sind nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell bedeutsam. Die systematische Klassifikation der kulinarischen Benennungen anhand der Einteilung von J. Szczyk und M. Kałasznik (2015: 251) analysieren ihre Übersetzungsrelevanz hervorheben. Die untersuchten Bezeichnungen werden je nach der zugrunde liegenden sozialen oder kulturellen Referenz in mehrere Kategorien unterteilt:

Geschlechtsbezogene Bezeichnungen

Diese Bezeichnungen nehmen Bezug auf das Geschlecht der Person:

„Herr“: Herrentorte, Herrencreme, Herrenkuchen, Herrensalat, Herrenspeise

„Dame“: Damentoast, Damencreme, Damenlikör

Bezüge zum Familienleben

Hier werden Bezeichnungen verwendet, die familiäre Rollen widerspiegeln:

„Oma“: Omas Brotsuppe, Omas Gulaschsuppe, Omas Waffeln, Omas Apfelstrudel

„Grandma“ (englisch): Grandma's Lasagna

„Mutti“: Mom’s Cheese Pie

Bezeichnungen für Berufsgruppen

Diese Kategorie umfasst kulinarische Benennungen, die auf Berufsgruppen oder Positionen in Unternehmen anspielen:

„Chef“: Chefsalat, Vegetarischer Chefsalat

Bezeichnungen für spezielle Ernährungsgruppen

Manche Speisen sind bestimmten Ernährungsweisen gewidmet:

Vegetarier: Vegetarier-Glück, Vegetarier-Burger, Vegetarier-Grill-Steak

Diabetiker: Käsekuchen für Diabetiker, Grüne Kroketten für Diabetiker

Bezeichnungen für soziale Gruppen und Herrscher

Einige Speisen nehmen Bezug auf historische oder soziale Autoritäten:

„Caesar“: Caesar-Salat

„König“: Königs-Salat

Die Analyse zeigt, dass kulinarische Bezeichnungen mit Personenbezügen eine sprachliche und kulturelle Vielfalt widerspiegeln, die bei der Übersetzung in allen Texten aus Lehrbüchern eine besondere Aufmerksamkeit erfordert.

Um das Interesse der Lernenden zu wecken und die Fachterminologie anwendungsorientierter zu vermitteln, könnten *digitale Medien*, *Lern-Apps* oder *Video-Tutorials* genutzt werden, die gastronomische Fachbegriffe in realen Situationen zeigen.

5. Scaffolding-Ansatz

Um sprachliche Barrieren zu überwinden, können gezielt verschiedene didaktische Ansätze wie Scaffolding und sprachsensibler Unterricht eingesetzt werden. Scaffolding beschreibt eine strukturierte Unterstützung, bei der Lehrkräfte den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler schrittweise begleiten. Ziel ist es, die Lernenden sukzessive dazu zu befähigen, Aufgaben eigenständig zu bearbeiten. Besonders im Bereich des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts (DaZ) spielt dieser Ansatz eine zentrale Rolle, da die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden häufig stark variieren. Lehrkräfte müssen sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler über alle notwendigen Werkzeuge verfügen, um ihre Aufgaben eigenständig zu bewältigen. Ein Kernelement des Scaffolding-Ansatzes besteht darin, die Unterstützung schrittweise zu reduzieren, sodass die Lernenden zunehmend Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen können.

Kalkavan-Aydin und Balzer (2022) heben in diesem Zusammenhang hervor, dass die Förderung der Selbstständigkeit ein wesentliches Ziel dieses Ansatzes darstellt: „Ein zentrales Merkmal dieses Unterstützungsverfahrens ist die Selbstständigkeit, da Lernende sukzessive in der Lage sein sollen, auch ohne Unterstützung die Lernziele zu erreichen“ (Kalkavan-Aydin, Balzer 2022, S. 11).

Durch den gezielten Einsatz von Scaffolding kann somit eine effektive Grundlage geschaffen werden, um die sprachlichen Herausforderungen der Lernenden zu bewältigen und ihre Selbstständigkeit im Lernprozess nachhaltig zu fördern.

Fazit

Die Vermittlung gastronomischer Fachterminologie im DaF-Unterricht ist eine anspruchsvolle, aber notwendige Aufgabe, die durch innovative didaktische Methoden wie die Kontextualisierung, multimodale Medien und interaktive Ansätze optimiert werden kann. Durch eine gezielte Integration dieser Fachbegriffe können Lernende nicht nur ihre Sprachkompetenz erweitern, sondern auch auf die beruflichen Anforderungen im gastronomischen Bereich vorbereitet werden. Die Herausforderungen, die sich bei der Einführung von Fachterminologie in DaF-Lehrbüchern ergeben, können durch ein ausgewogenes und differenziertes Lehrdesign gemeistert werden, das sowohl auf sprachliche als auch auf kulturelle und praktische Aspekte eingeht.

Die *Tamburin 1, 2, 3*-Bücher sind in erster Linie darauf ausgerichtet, eine solide Basis in der allgemeinen deutschen Sprache zu schaffen. Sie befassen sich mit den grundlegenden Themen des Alltags, wie etwa dem Bereich *Essen und Trinken*, aber ohne tief in die *gastronomische Fachterminologie* einzutauchen. Während die Bücher grundlegende Vokabeln und Alltagssituationen im gastronomischen Kontext abdecken, fehlt es an einer detaillierten Behandlung der Fachsprache, die für den beruflichen Einsatz in der Gastronomie erforderlich wäre.

Für eine intensivere Vermittlung gastronomischer Fachterminologie wären spezifischere Lehrwerke oder ergänzende Materialien notwendig, die auch auf die Fachsprache der Gastronomie ausgerichtet sind. Die *Tamburin*-Reihe bietet jedoch eine gute Grundlage, um Lernende in die allgemeine Alltagskommunikation einzuführen und könnte als Startpunkt für weiterführende, spezialisierte Themen genutzt werden.

Ein anschauliches Beispiel für die Umsetzung sprachsensibler Arbeitsmaterialien ist die Gestaltung bilingualer Arbeitsblätter mit der gastronomischen Fachterminologie, die sowohl die Zielsprache (Deutsch) als auch die jeweilige Herkunftssprache der Lernenden einbeziehen. Solche Arbeitsblätter können zentrale Fachbegriffe zum Thema in beiden Sprachen erläutern. Diese Vokabellisten bieten eine gezielte sprachliche Unterstützung, die es den Lernenden ermöglicht, auch anspruchsvollere Aufgaben besser zu verstehen. Insbesondere Lernende, deren Wortschatz in der Zielsprache noch nicht vollständig ausgebildet ist, profitieren von dieser Form der sprachlichen Begleitung.

Nach dem Erlernen des Themas „Essen und Trinken“ wäre die Übersetzung ein spannendes und lehrreiches Folgeprojekt, das die Sprach- und Kulturkompetenzen der Lernenden weiter vertieft. Das Thema bietet zahlreiche Möglichkeiten, kreative und interaktive Aufgaben zu gestalten, die nicht nur das Vokabular festigen, sondern auch kulturelle Unterschiede herausstellen.

Es wäre interessant für die SchülerInnen aus Balti als Projektarbeit die Speisekarten zu übersetzen, so wie für Andy's Pizzeria, Oliva etc.

Zum Beispiel:

Übersetzung von Andy's Pizzeria Speisekarte

Salaten	
Salată Caesar	Caesar Salat;
Salată grecească cu legume proaspete și olive	Griechischer Salat mit frischem Gemüse und Oliven;
Salată Caesar cu creveți, Parmesan și ou de prepeliță	Caesar Salat mit Garnelen, Parmesan und Wachtelei;
Salată verde cu Ton, ou și legume	Grüner Salat mit Thunfisch, Ei und Gemüse;
Salată cu legume, mere și nuci	Salat mit Gemüse, Äpfeln und Nüssen;
Suppen	
Soleancă cu carne și mezeluri, lămâie și smântână	Soljanka mit Fleisch und Wurstwaren, Zitrone und Sahne;
Supă cremă de pui cu ciuperci	Cremige Hühnersuppe mit Pilzen;
Mexica	Mexiko
Supă picantă cu carne de vită	Würzige Rindfleischsuppe;
Zeamă cu carne de pui	Sama mit Hühnerfleisch;
Supă cremă de spanac	Cremige Spinatsuppe;
Warme Gerichte	
Pollo	Pollo Spaghetti
Paste fresca cu pui, ciuperci și Parmesan	mit Hähnchenbrust, Pilzen und Parmesan;

Carbonara Paste fresca cu bacon și Parmesan	Spaghetti Carbonara mit Schinken und Parmesan;
Shrimp Paste fresca cu creveți și spanac	Garnelen-Spinat-Pasta;
Lasagna de vită în sos de lămâie	Lasagne mit Rinderhackfleisch in Tomatensauce;
Somon copt în sos alb	Lachs in weißer Sauce gebacken;
Rosted pork knuckle Ciolan de porc, cartofi fierți, varză murată, castraveți murați	Schweinshaxe, Roasted Pork Knuckle, Schweinshaxe, gekochte Kartoffeln, eingelegter Kohl, eingelegte Gurken;
Pork Ribs & Potatoes	Schweinerippen mit Kartoffeln;
Chicken Steak Piept de pui copt, ulei de floarea soarelui, unt, rozmarin, frunză de salată, rucolă, frunze de spanac, roșii chery, ulei de măsline, condimente, graten cu broccoli	Chicken Steak Gebackene Hähnchenbrust, Sonnenblumenöl, Butter, Rosmarin, Salatblatt, Rucola, Spinatblätter, Kirschtomaten, Olivenöl, Gewürze, Trauben mit Brokkoli;
Chicken Schnitzel Fileu de pui crocant, cartofi pai prăjiți, condimente, rucolă, frunze de salată, ridichie, ulei de măsline, lămâie, pătrunjel	Chicken Schnitzel Knuspriges Hühnerfleisch, Pommes Frites, Gewürze, Rucola, Salatblätter, Radieschen, Olivenöl, Zitrone, Petersilie;
Pork steak Steak de porc cu cartofi copti și rucolă	Schweinesteak Schweinesteak mit gebackenen Kartoffeln und Rucola;
Crispy Dorada	Knusprige Dorade;
Dorada & Vegetables	Dorade mit Gemüse;
Salmon pancake	Lachs Pfannkuchen;
Chicken pancake Clătită cu pui și ciuperci în sos alb.	Gefüllte Pfannkuchen mit Hühnerfleisch;
Chicken gyros Gyros cu carne de pui, cartofi pai și salată	Hühner-Gyros Gyros mit Hühnerfleisch, Pommes Frites und Salat;
Beef Burger Burger de vită, cartofi pai și ketchup	Rindfleisch-Burger Rindfleisch-Burger, Pommes und Ketchup;
Meatballs Chiftele de curcan în sos de roșii cu piure de cartofi	Frikadelle Truthahn-Frikadellen in Tomatensauce mit Kartoffelpüree;
Chicken & vegetables Piept de pui la cuptor cu ciuperci, legume și cașcaval	Chicken mit Gemüse Gebackene Hähnchenbrust mit Pilzen, Gemüse und Käse;
Grilled Vegetables	Gegrilltes Gemüse:
Pizza	
Pizza Affumicata	Pizza Affumicata;
Cheese&Spinach Pizza	Cheese&Spinach Pizza;
5 Cheese Pizza	5 Cheese Pizza;
Pizza Barbeque	Barbecue Pizza;
Pizza Prosciutto	Pizza Prosciutto;
Pizza Rancho	Rancho Pizza;
Pepperoni Pizza	Pepperoni Pizza;
Pizza Margherita	Pizza Margherita;
Pizza Diablo	Pizza Diabolo;

Pizza Funghi	Pizza Funghi;
Focaccia with tomatoes & rucola	Focaccia mit Tomaten und Rucola;
Thai Shrimp Pizza	Thai Shrimp Pizza;
Pizza Capricciosa	Pizza Capricciosa;

Literaturverzeichnis:

1. Fritz, K.-P., & Wagner, D. (2015). *Forschungsfeld Gastronomie*. Springer Gabler.
2. Gillespie, C. (2015). European gastronomy in the 21st century. In K.-P. Fritz & D. Wagner (Eds.), *Forschungsfeld Gastronomie* (pp. 1–17). Springer Gabler.
3. Glück, H., & Rödel, M. (2016). *Metzler Lexikon Sprache* (5., aktualisierte und überarbeitete Aufl., pp. 775–776). J. B. Metzler Verlag.
4. Hecker, W., & Herrmann, F. J. (2008). Gastronomie Grundstufe. In G. Pietzcker, *Kontrastive Fachtextanalyse zur Speisekarte im Deutschen und Italienischen* (pp. 47–53). Kovač.
5. Kalkavan-Aydin, B. (2022). *Scaffolding im Unterricht*. Springer.
6. Leitsch, M. (1998). *Das Kochbuch als Medium in der Kommunikationsgeschichte. Rolle und Funktion deutschsprachiger Kochbuchliteratur* [Unpublished doctoral dissertation]. Universität Wien.
7. Mantsch, H., et al. (1979). *Dicționar frazeologic român-german*. Științifică și Enciclopedică.
8. Mattheier, K. (1993). Das Essen und die Sprache: Umriss einer Linguistik des Essens. In G. Neumann, H. J. Teuteberg, & A. Wierlacher (Eds.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (pp. 245–255). Akademie Verlag.
9. Mennell, S. (1988). *Die Kultivierung des Appetits*. Athenäum.
10. Neumann, G. (2000). Jede Nahrung ist ein Symbol: Umriss einer Kulturwissenschaft des Essens. In A. Wierlacher, G. Neumann, & H. J. Teuteberg (Eds.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (Vol. 1, pp. 385–444). Akademie Verlag.
11. Santich, B. (2015). The study of gastronomy and its relevance to hospitality education and training. In K.-P. Fritz & D. Wagner (Eds.), *Forschungsfeld Gastronomie* (pp. 15–24). Springer Gabler.
12. Scarpato, R. (2002). Gastronomy as a tourist product: The perspective of gastronomy studies. In A. M. Hjalager & G. Richards (Eds.), *Tourism and gastronomy* (pp. 51–70). Routledge.
13. Szczek, J., & Kalasznik, M. (2017). Bleibt alles in der Familie? – Zu den Funktionen von Personenbezeichnungen in der kulinarischen Nomination im Deutschen. *Polilog. Studia Neofilologiczne*, (7), 247. <https://www.polilog.pl/index.php/polilog/article/view/85/77>
14. Watts, S. (2015). Food and the Annales school. In K.-P. Fritz & D. Wagner (Eds.), *Forschungsfeld Gastronomie* (pp.1-19). Springer Gabler.

CZU 821.112.2(436).09"19"(092)Kafka F.:811.112.2(072.8)

ANNÄHERUNG AN KAFKAS WERK. VORSCHLÄGE FÜR DEN DaF-UNTERRICHT

Eleonora-Maria BOLDOJAR, Dozentin, Doktor,
Universität in Bukarest
eleonora-maria.boldojar@lils.unibuc.ro

Abstract: 2024 will be celebrated as the year of Kafka on the world's literary stage. Although interest in the literature of past centuries has dramatically diminished, there has been a trend in recent years towards the visual and musical realization of classical modernism on social networks and in current music and literary genres. Generations Z perceives the internet and social networks as an essential part of their everyday lives, which is why the reception of literature is undergoing a profound change that is closely linked to media requirements. Kafka is becoming increasingly

popular with teenagers and young adults on Instagram, X (formerly Twitter), TikTok and YouTube, especially as they increasingly must deal with a multitude of anxiety-related thoughts, existential questions and Kafkaesque everyday situations in the age of digitalization and acceleration. This article explores the new trends in approaching Kafka in GFL lessons and presents several suggestions on how his work can be brought to the younger generation via social networks, new text types and manga adaptations.

Keywords: *Kafka, GFL, social networks, reception of literature, communicative competence.*

1. Die Faszination für Kafka

Das Internet, die Apps und die sozialen Netzwerke sind für Jugendliche und junge Erwachsene auf der ganzen Welt ein fester Bestandteil ihres Alltags, Informationsquellen und zugleich Spannungsmittel mit komplexen Auswirkungen auf ihre intellektuellen Belange, Fähigkeiten und Alltagswahrnehmung. Trotz mangelnden Interesses an Literatur der vergangenen Jahrhunderte gehören Kafkas Werke zur Pflichtlektüre in den deutschsprachigen Schulen, was die junge Generation bewegt hat, die Literatur den altersspezifischen Kommunikationsmitteln und Darbietungsformen anzupassen. Kafka erfreut sich daher in den sozialen Netzwerken und auf verschiedenen Apps zunehmender Beliebtheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Darüber hinaus stellt die kafkaeske Welt eine unerschöpfliche Inspirationsquelle für Comics-Zeichner*innen und Musiker*innen dar, die Kafkas Motive ihren jungen Comics- und Musikfans zugänglich machen. Diese neu entstandenen Darbietungsformen stellen auch den DaF-Lehrkräften viel Material zur Verfügung, mit dem sie ihre Lernenden schon ab B1 für das Kafka-Universum sensibilisieren können. Mit diesem Beitrag nehme ich mir vor, einerseits die aktuellen Trends in der Rezeption von Kafka in den sozialen Netzwerken und den neuen Medien vorzustellen und einen Überblick über die neuesten DaF-Materialien zu seinem Werk und Leben zu bieten. Andererseits möchte ich besondere literarische, visuelle und musikalische Darbietungen, die von Kafkas Werk inspiriert sind, für den DaF-Unterricht nutzbar machen.

2. Mediale Versuche der Annäherung an Kafkas Werk und Leben

Kafkas Werk hat die Leser des 20. Jahrhunderts fasziniert und ganze Generationen von Schriftsteller*innen beeinflusst. Auch wenn selten von anderen zitiert, sind die Leit motive seiner fiktionalen Welt in den Werken der Autoren des 20. und 21. Jahrhunderts wieder zu erkennen: von Kadaras „Palast der Träume“ (1981) bis hin zu Haruki Murakamis Hauptfigur, die sich selbst Kafka nennt und sich im Roman „Kafka am Strand“ (2002) auf eine labyrinthische Reise macht. Zahlreiche Verfilmungen, die von seinen literarischen Werken bzw. von seinem Leben inspiriert sind, sind sogar kostenlos online verfügbar. Die jüngste Kafka-Verfilmung „Die Herrlichkeit des Lebens“ (März 2024) handelt von der Beziehung zwischen dem Prager Schriftsteller und seiner letzten Liebe, der Schauspielerin Dora Diamant. 2024 ist für die europäische Literatur und für die Literaturfans aus der ganzen Welt das absolute Kafka-Jahr, da am 3. Juni der Todestag des Schriftstellers sich zum hundertsten Mal jährt. Dem gebürtigen Prager und seinem Werk wurden zu diesem Anlass zahlreiche Events und Ausstellungen gewidmet. Gleichzeitig erfahren seine bekanntesten Werke und unterschiedliche Aspekte seines Lebens, die uns anhand seiner Tagebücher bekannt sind, vielfältige visuelle und musikalische Interpretationen.

2.1. Kafka in den Comics

Das Werk und die Biografie des Prager Autors sind bei den Comic-Zeichnern und Graphic Novel-Autoren sehr beliebt. Kulturwissenschaftler und Comic-Spezialist Gerrit Lungershausen liefert in einem online-Artikel (2024) eine Geschichte der auf Kafkas Leben und Werk basierenden Comics von den letzten 20 Jahren. 2023 erschien die Manga-Adaption der Japanerin Nishioka Kyodai, einer der wenigen Zeichner*innen, die Kafkas Wunsch, sprich Bilder- verbot beachtet, und die Verwandlung für Manga adaptiert, ohne das Ungeziefer zu zeichnen.

Stattdessen hat sie die symbolische Szene des Bewerfens mit Äpfeln grafisch dargestellt und den todesverursachenden Apfel in den Mittelpunkt gerückt.

Die jüngste DaF-Ausstellung des Goethe-Instituts würdigt Kafka mit einer Comic-Plakatausstellung (2024) zu der insgesamt 28 Didaktisierungen für die Niveaustufen A2/B1 und B2/C1 erarbeitet worden sind. Nicolas Mahler, der Autor des Comic-Buchs „Franz Kafkas nonstop Lachmaschine“ (2014) zeichnet 20 Plakate, die von den Erzählungen des Prager Schriftstellers, seinem unvollendeten Roman „Der Prozess“, seinen Briefen an Felice und Milena inspiriert sind bzw. auf seinen Tagebuchaufzeichnungen basieren. Außerdem enthalten die Plakate biografische Angaben und verraten wenig bekannte Details über das Leben des Schriftstellers. Das Projekt ist nicht nur eine wertvolle Ressource für den DaF-Unterricht, sondern auch eine Neuerung, da es die sonst anspruchsvollen Texte Kafkas und den wenig bekannten Menschen Kafka den DaF-Lernenden im Bereich A2/B1 zugänglich macht.

2.2. Kafka in der Musik

Die Erzählung „Die Verwandlung“ (1915) und der unvollendete und erst nach seinem Tod veröffentlichte Roman „Der Prozess“ (auch: „Der Process“, 1925) sind Pflichtlektüren auf dem Gymnasium in Deutschland, daher stehen zahlreiche Didaktisierungen für den DaM-Unterricht den Lehrenden auch online zur Verfügung. Der wahre Härte-test für die Schüler*innen besteht jedoch darin, die Originaltexte zu lesen, denn in einer von unterhaltsamen Inhalten mit wenig oder gar keinen Text geprägten medialen Welt scheinen sogar einseitige Literaturtexte belanglos und völlig unattraktiv zu sein.

Schon vor 11 Jahren kam ein Schüler aus Mannheim, Tobias Stoll auf die Idee, den Roman „Der Process“ in einen Rap-Song zu verwandeln. Nicht nur gelingt es ihm die Hauptthemen des Romans sinnvoll wiederzugeben, sondern sein Projekt wurde mit der Note 1 im Fach Deutsch bewertet und ihm für das Abitur angerechnet. Das ernste Rapp-Beat vermag, die finstere Atmosphäre des Romans widerzugeben. „Bildung auf Hip-Hop-Beats“ nennt „Der Spiegel“ (Leppin, 2013) Stolls Rap-Prozess, in dem die Beziehung zum Vater, Schuldgefühle, die Beziehung zu den Frauen, Verweise auf Kafkas Biografie, die Absurdität von Gesetzen und dem Gerichtsapparat thematisiert werden. Diese Adaption für Rapmusik von den Schülern für die Schüler eignet sich für den DaF-Unterricht bei fortgeschrittenen Lernenden (B2/C1), da der Wortschatz weiterhin anspruchsvoll bleibt:

„Josef K., du bist verhaftet und egal, was du machst / Es gibt keinen Ausweg, also rein in die Schlacht /

Du bist verhaftet, (Ich will leben!), ziehst dich selbst in den Bann / Hast du keine Einsicht, bist du ewig gefangen (Lass mich raus!) / „Ich wache auf und werd’ von Wächtern ohne Grund verhaftet / Sie selbst wissen nicht warum, ich kann es nicht verkraften / Sag, wer sind die Leute und wer hat sie geschickt / Denn ohne dass ich was getan hätte, ha’m sie mich erwischt / Nein, ich kann das nicht zulassen, geh weiter zur Bank / Doch die Anklage bringt mich langsam um den Verstand / Will nicht zum Gerichtstermin, doch ich renne diesen Weg / Weil die Schuld in mir brennt und mich niemand versteht /

(...)“ (Stoll, zitiert nach Leppin, 2013)

Mögliche Aufgaben zum Rap-Song bestehen darin, Assoziationen zur Musik zu notieren, den Textabschnitten vorgegebene Themen zuzuordnen, einen Steckbrief für Josef K. zu schreiben und Fragen wie „Wie geht die Geschichte weiter?“ und „Würdet ihr den Roman lesen?“ zu beantworten.

Das Kafka-Jahr 2024 wurde insbesondere in Deutschland und Tschechien im Rahmen zahlreicher Ausstellungen und theatermusikalischer Aufführungen gefeiert, sein Werk hat Künstler*innen aller Branchen inspiriert: Schauspieler*innen und Musiker*innen. Sehr beliebt waren dieses Jahr die Bühnenprojekte, die Musik und Theater verbinden. Die Kafka-

Band, deren Musikstil sich als Indie-Rock beschreiben lässt, bringt auf die Bühne ein musikalisches dreisprachiges Projekt, das auf dem unvollendeten Roman „Der Prozess“ (1925) basiert. Die Band singt, rezitiert in tschechischer, deutscher und englischer Sprache und greift dabei zahlreiche Motive der kafkaesken Welt wieder auf.

„Der Türhüter“ – die Legende, die Josef K. von einem Geistlichen erzählt wird, ist der einzige Auszug aus dem unvollendeten Roman, den Kafka veröffentlichen ließ. Der Kafka-Band gelingt, die Parabel in einen Song mit zweisprachigem Text, raschem Tempo und fesselnden Rhythmen zu transponieren:

„In dem Gericht täuschst du dich / Ich bin hier der Türhüter / Du bittest um Eintritt / In das Gesetz / Das geht nicht / Es ist möglich / Doch das geht nicht / Vor dem Gesetz steht / Ein Türhüter / Es ist möglich später / Eintreten zu dürfen / Jetzt aber nicht / In dem Gericht täuschst du dich / Wenn es dich so lockt / Versuche es doch / Trotz meines Verbots hineinzugehen / Merke aber: / Ich bin mächtig / Es ist möglich / Doch es geht nicht“ (Kafka Band, 2024, <https://www.youtube.com/watch?v=TCBJ4-Qikdc>).

Der Song „Der Türhüter“ gibt in einfacher Sprache die Parabel des Türhüters wieder und ist daher besonders geeignet für den Einsatz in den DaF-Unterricht auf dem Niveau A2/B1. Sowohl den Rap-Process als auch den Song „Der Türhüter“ können Lehrkräfte als Teaser für die Lektüre des Romans in der Muttersprache nutzen.

2.3. Kafka geht viral

Eine Suche mit den Begriffen „Kafka“ und „Die Verwandlung“ auf TikTok ergibt hunderttausende Ergebnisse, insbesondere in englischer und deutscher Sprache. Abgesehen von den zahlreichen TikTok-Beiträgen, in denen Schüler*innen ihre Abneigung gegen die oben genannten Pflichtlektüren äußern, besteht die Mehrheit der Ergebnisse aus Zitaten auf Englisch und Deutsch aus Kafkas Briefen und literarischen Werken, Zeichnungen, Kurzanimationen, Karikaturen, Videoaufnahmen aus dem Kafka-Museum in Prag, aus Werbung für Bücher und zahlreichen Tutorials, die mehr oder weniger gelungene Interpretationen und Zusammenfassungen seiner Werke liefern. Kafkas „Verwandlung“ ergibt z.B. im November 2024 Tausende von Ergebnissen für Deutschsprachige auf TikTok. In einem TikTok-Video liest der TikToker aus dem Buch vor, in dem anderen fasst eine TikTokerin die Novelle in weniger als einer Minute zusammen. Ein literarisches Motiv wird allen Usern in leichter Sprache und wenigen Sätzen zugänglich gemacht. Dank des Mediums können sich die Nutzer*innen dazu äußern und ihre Abneigung gegen bzw. ihre Leidenschaft für die Erzählung der klassischen Moderne mitteilen.

In ihrem Artikel „Warum sind alle verrückt nach Kafka?“ untersucht die Journalistin Serena Smith (2024) die Gründe, warum Kafka junge Leute fasziniert. In ihrem Beitrag schlussfolgert sie, dass dessen Popularität in den sozialen Netzwerken der Generation Z zu verdanken ist, d.h. der Generation unter 24 Jahren, die laut einer Studie (2022) als „the loneliest generation“ („die einsamste Generation“) gilt, welche mit der Isolation in der Pandemie, einer dauerhaften Wirtschaftskrise und der sozialen Entfremdung zu kämpfen hat. Das ist ein Grund, warum die jungen Literaturfans sich von Kafkas Werk angesprochen fühlen. Ein anderer Grund ist zweifellos der Versuch der Lehrkräfte und Literaturliebhaber Kafka in den neuen Medien zu verbreiten. Und schließlich ist die Initiative der Schüler*innen literarische Werke anderen Schülern/innen zugänglich zu machen, ein Anlass für die vielen online verfügbaren Posts und Videos mit ähnlichem Inhalt.

3. Kafka im DaF-Unterricht

Als Lehrkraft stellt man sich die Frage, wann man deutsche Literatur in den DaF-Unterricht einführen sollte, da die Lernenden erfahrungsmäßig erst ab dem Niveau B2 (im Falle der meisten Prosawerke erst ab C1) über die nötigen Sprachkenntnisse zum Verständnis und zur Besprechung literarischer Texte verfügen. Ab wann ist der Einsatz von Literatur im Unterricht

möglich – das ist sicher unterschiedlich und hängt von der Komplexität des Textes ab. Schweiger (2016) hat anhand von Gedichten gezeigt, dass man literarische Textsorten erfolgreich ab A1/A2-Niveau besprechen kann. Soll der Zugang zur Literatur im DaF-Unterricht ausschließlich über Originaltexte geschehen? Für den Unterricht adaptierte literarische Texte sind mittlerweile bei allen großen DaF-Verlagen verfügbar und ermöglichen schon ab B1 die Auseinandersetzung mit klassischen Werken in der Zielsprache. Denn kulturbezogenes Lernen ist nicht gleich mit der Lektüre von Originaltexten zu setzen und der erste Kontakt mit einem Autor einer anderen Kultur kann über einen adaptierten Text erfolgen. Letztendlich stellt die Literatur im DaF-Kontext eine Tür zu Welt und Mittel kultureller Annäherung dar: „Sie (die Literatur) gibt uns die Chance zu einem neuen Blick auf die Welt, d.h. auf die kulturellen Deutungsmuster, mit denen wir die Welt aus und für uns zurechtlegen.“ (Dobstadt/Riedner, 2011, S. 8)

Die Frage nach dem Grund, warum deutsche Literatur im DaF-Unterricht thematisiert werden soll, beantwortet außerdem die massive Aktualität bestimmter Autoren, die durch die Digitalisierung und die neuen Technologien in den Medien verbreitet werden und somit zahlreiche Anlässe zum Aufbau der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht bieten. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und Motiven im Fremdsprachenunterricht trägt also zur Entwicklung der symbolischen Kompetenz (Kramsch, 2011), definiert als „die Fähigkeit, mit den vielfachen, nicht selten spannungsvollen kulturellen Bezügen und Konstellationen, die das sprachliche Handeln heute mehr denn je bestimmen und es reich und vielschichtig machen, flexibler und bewusster umzugehen“ (Dobstadt/Riedner, 2011, S. 8)

Die Aufgabe der literarischen Texte und sogar der Biografien von Autor*innen besteht also darin, Sprechansätze zu schaffen, Emotionen zu wecken, Brücken zwischen Kulturen zu bauen und die kommunikative Kompetenz bzw. die symbolische Kompetenz der Lernenden aufzubauen.

4. Vorschlag für den Unterricht

Was die DaF-Unterrichtsmaterialien betrifft, hat Kafka den Weg in die DaF-Lehrwerke schwer gefunden. Vermutlich sind Auszüge aus seinen Werken, Zitate und Kurzgeschichten schon ab B2 einsetzbar, die Recherche hat jedoch außer einigen biografischen Angaben bzw. einem kurzen Zitat im Lehrwerk „Sicher! C1“ (S. 153) keine auf Kafkas Leben oder Werk basierenden Leseaufgaben ermittelt.

Folgender Didaktisierungsvorschlag wertet Comics und eine moderne Literaturadaptation aus, um Lernenden (L) mit Kenntnissen auf dem Niveau B1 die Erzählung „Die Verwandlung“ zugänglich zu machen. Die vorgeschlagenen Aufgaben eignen sich für zwei Zielgruppen, nämlich für Schüler*innen ab 16 Jahren mit Kenntnissen auf dem Niveau B1 und für Philologie-Studierende, die Deutsch als B-Fach studieren, mit Deutsch erst im 1. Semester angefangen das Niveau B1 in Deutsch erreicht haben. Der Unterrichtsentwurf basiert zum Teil auf individuellen Lesephasen, in denen die L sich mit Abschnitten der für das Niveau B1 adaptierten Erzählung in Einzelarbeit auseinandersetzen. Deshalb erstreckt er sich über mehrere Unterrichtseinheiten bzw. mehrere Treffen, da die L genug Zeit für die Lektüre haben sollen.

Unter Berücksichtigung der Interaktionsorientierung, der Lerneraktivierung und des interkulturellen Lernens werden dabei anhand von verschiedenen Aufgaben die Fertigkeiten Lesen, Sprechen, Schreiben und die Teilfertigkeiten Grammatik und Wortschatz trainiert. Die L lernen Kafkas „Verwandlung“ zuerst über einen Auszug aus dem Twitteratur-Band von Aciman/Rensin (2011) kennen. Die Twitteratur ist eigentlich kein richtiges Literaturgenre, sondern eine auf 140 Zeichen beschränkte Nachricht, die auf Twitter, dem Vorläufer der heutzutage umbenannten Plattform X erscheint. 2011 erschien in deutscher Sprache ein literarisches Projekt von zwei amerikanischen Studenten (Aciman/Rensin, 2011), die Werke der Weltliteratur in kurzen Twitter-Posts pointiert verarbeitet haben. Darunter befanden sich

markante Werke der deutschsprachigen Literatur: Goethes Werther und Kafkas Verwandlung. Obwohl das Projekt umstritten ist, bietet insbesondere die Version der „Verwandlung“ als Reihe von Twitter-Posts den idealen Sprech Anlass und schließlich Impulse für digitale Schreibaufgaben im DaF-Unterricht. Mithilfe einer für den DaF-Unterricht adaptierte Version der Verwandlung vom Verlag Eli (2012) gelingt es den L, abschnittsweise die Erzählung zu lesen und über verschiedene Aufgaben einen Einblick in Kafkas Welt zu bekommen. Das Ziel dieses Didaktisierungsvorschlags besteht darin, die L für eine Erzählung der klassischen Moderne zu sensibilisieren. Im Folgenden werden die einzelnen Aufgaben präsentiert, die mit Kommentaren bzw. Hinweisen für die Lehrkräfte (LK) versehen sind.

Aufgabe 1: Ihr lest auf X (früher: Twitter) folgenden Post von Gregor S.: *„Hab mich offenbar in einen großen Käfer verwandelt. Ist das einem von euch schon mal passiert? Netdoktor.de ist keine Hilfe“*. Ihr wollt ihm helfen, aber braucht mehr Informationen. Antwortet ihm und stellt zusätzliche Fragen. (15 Minuten)

Hinweis: Der Ausgangspunkt für diese Aufgabe ist ein Auszug aus dem Twitteratur-Band (Aciman/Rensin, 2011, S.15). Die LK kann entweder das Video von Hanser Verlag als Teaser dazu (<https://www.youtube.com/watch?v=bCjQ3xD1VVY>) nutzen oder nur den Twitter-Post zeigen. Die L sammeln in der Gruppe zusätzliche Fragen oder beantworten die Frage.

Aufgabe 2: Franz Kafkas Erzählung beginnt mit dem berühmten Satz:

„Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer** verwandelt. Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken und sah, wenn er den Kopf ein wenig hob, seinen gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch, auf dessen Höhe sich die Bettdecke, zum gänzlichen Niedergleiten bereit, kaum noch erhalten konnte. Seine vielen, im Vergleich zu seinem sonstigen Umfang kläglich dünnen Beine flimmerten ihm hilflos vor den Augen.“* (Kafka, 2012, S. 10)

(*ungeheuer = enorm, riesig; **das Ungeziefer = das Insekt)

Stellt euch vor, ein Familienmitglied verwandelt sich in ein riesiges Ungeziefer. Wie würdet ihr darauf reagieren? (15 Minuten)

Hinweis: Das Zitat stammt aus der didaktisierten Version von Kafkas „Verwandlung“ (2012) erschienen bei Eli-Verlag und dient als Sprech Anlass im Plenum.

Aufgabe 3: Lest den ersten Teil der Novelle „Erwachen“ (S. 10-17) und beantwortet die Fragen zum Text:

- Was kann Gregor als Insekt nicht tun?
- Worum macht sich Gregor Sorgen?
- Wie reagiert seine Familie auf sein neues Aussehen?
- Wer ist der Prokurist und warum kommt er zu Besuch?

Hinweis: Die Lektüre des ersten Kapitels sollte im Unterricht gemacht werden. Die L beantworten nach dem Lesen in kleinen Gruppen (3 bis 4 L) die Fragen und die Ergebnissicherung erfolgt im Plenum. Auch wenn diese Phase etwas länger dauert, können die L die Chance nutzen, sich gegenseitig nach Wörtern zu fragen und sich zum Thema auszutauschen. (45 Minuten)

Aufgabe 4: *„Als Gregor schon zur Hälfte aus dem Bett ragte, (...), fiel ihm ein, wie einfach alles wäre, wenn man ihm zu Hilfe käme. Zwei starke Leute – er dachte an seinen Vater und das Dienstmädchen – hätten genügt. (...)“* (Kafka, 2012, S. 16)

4a. Hilft jemand Gregor oder spielt sich das nur in seinem Kopf ab?

4b. Was hättet ihr gemacht? Lest folgende mögliche Erste-Hilfe-Maßnahmen und bringt sie in die richtige Reihenfolge. Markiert die Verbformen.

Wir hätten ihn zusammen aus dem Bett geholt. ○

Ich hätte für ihn einen passenden Stuhl und einen Tisch gesucht. ○

Ich hätte meinen Vater und einen starken Nachbarn um Hilfe gebeten. ○

Meine Mutter hätte Gregor das Frühstück gebracht. ①

Nach dem Frühstück wäre mein Vater mit ihm zum (Tier)Arzt gegangen. ○ (20 Minuten)

Hinweis: Mit 4a wird eine zentrale Stelle aus dem ersten Teil der Erzählung thematisiert, als Gregor Samsa bewusst wird, dass er Hilfe braucht. In 4b lernen die L den Konjunktiv II der Vergangenheit kennen. Die richtige Reihenfolge der Sätze wird im Plenum überprüft (Lösung: 4, 2, 3, 1, 5), dann lässt die LK anhand vom Satzbeispiel 1 und 5 die Verbformen markieren und fragt die L nach deren Bedeutung. Die LK erklärt, dass es sich bei diesen Sätzen um irreale Situationen in der Vergangenheit handelt und dass der Konjunktiv II der Vergangenheit mit *hätte* bzw. *wäre* und dem Partizip Perfekt gebildet wird. Zur Einübung schreiben die L 2 weitere Beispiele von Erste-Hilfe-Maßnahmen mit dem Konjunktiv II der Vergangenheit.

Aufgabe 5: Stellt euch vor, ihr wärt eines Tages als Käfer erwacht und eure Familie hätte viel Verständnis für euch gehabt. Wie hätte euer Alltag ausgesehen? Macht euch zuerst Notizen zu folgenden Punkten: Wohnen, Essen, Arbeit, Freizeit, Tauscht euch danach in der Gruppe aus. Habt ihr gemeinsame Lösungen für das Leben als Käfer gefunden? (20 Minuten)

Im Folgenden stehen den L zwei binnendifferenzierte Aufgaben zur Verfügung, die hier als Variante A (Aufgaben 6 und 7) und Variante B (Aufgabe 6a,b,c) eingeführt werden. Die L lesen den Abschnitt Isolation bis zum nächsten Treffen.

Variante A. Aufgabe 6: Gregor postet auf X: „Familie gar nicht glücklich über meinen Zustand. Vater und Mutter wollen mich tot sehen.“ (Aciman/Rensin, 2011, S. 15) Was passiert mit Gregor S.? Diskutiert in der Gruppe, lest den Teil „Isolation“ zu Hause und überprüft eure Vermutungen. (10 Minuten)

A/Aufgabe 7: Ihr lest nun den letzten Post von Gregor: („Seit ich tot bin, ist aus meiner Schwester eine fähige Frau mit großer Zukunft geworden. Eigentlich war es wohl ihre „Verwandlung“!) (Aciman/Rensin, 2011, S. 16). Schreibt zu zweit/dritt die Geschichte auf X (Twitter) aus der Perspektive der Schwester Grete. Verwendet dabei nicht mehr als 6 Posts à jeweils 140 Zeichen. (25 Minuten)

Variante B: Aufgabe 6a: Kafkas Verleger Kurt Wolff wollte einen Zeichner bitten, für die Publikation der „Verwandlung“ etwas zu zeichnen. Kafka schrieb ihm aus Prag, am 25. Oktober 1915: „*Sehr geehrter Herr! Sie schreiben letzthin, dass Ottomar Starke ein Titelblatt zur Verwandlung zeichnen wird. Nun habe ich einen kleinen [...] Schrecken bekommen. Es ist mir nämlich [...] eingefallen, er könnte etwa das Insekt selbst zeichnen wollen. Das nicht, bitte das nicht.*“ (Brod, 1983, S. 85) Was denkt ihr, warum wollte Kafka den Käfer nicht zeichnen lassen?

B/Aufgabe 6b: Lest den Teil „Isolation“ bis zum nächsten Treffen. Was passiert mit Gregor?

B/Aufgabe 6c: Eine japanische Zeichnerin, Nishioka Kyodai hat „Die Verwandlung“ als Manga gezeichnet. Die deutschen Texte zu den einzelnen Zeichnungen fehlen. Schreibt zu zweit passende Texte zu den Bildern. (25 Minuten)

Hinweis: Zur Aufgabe B/6a-c wurden ausgewählte Zeichnungen aus der Manga-Adaptation von N. Kyodai (2023) verwendet. Aus Platzgründen können die Zeichnungen hier nicht veröffentlicht werden. (Bei Interesse an dem vollständigen Unterrichtsentwurf wenden Sie sich per E-Mail an die Autorin.) Die Gruppen A und B präsentieren sich die Ergebnisse gegenseitig. Im Anschluss leitet die LK eine Diskussion darüber ein, was die Verwandlung in einen Käfer bedeuten kann und welche Gefühle die Lektüre bei den L geweckt hat. (15 Minuten)

5. Schlussfolgerung

Literarische Phänomene wie das Kafka-Jahr dürfen Lehrkräfte im DaF-Unterricht nicht unberücksichtigt lassen, da die Digitalisierung und die sozialen Netzwerke ihnen sehr viele Angebote zur Verfügung stellen, einen Schriftsteller*in im Fremdsprachenunterricht vor-

zustellen. Posts auf X, Comics, Lieder, leichte Lektüren usw. sind also verschiedene Kanäle und Materialien, durch die die Lehrkräfte das Lesen im Anfänger- und Fortgeschrittenenbereich fördern können. Nicht nur schaffen die verschiedenen Verarbeitungsformen Sprech- und Schreibimpulse für den DaF-Unterricht, sondern sie verbinden Kulturen durch Emotionen und lassen ähnliche soziale Denkmuster erkennen. Hinter dem präsentierten Unterrichtsentwurf steht die Erkenntnis, dass die Z-Generation die Literatur anders als ihre Lehrenden über die neuen Medien wahrnimmt, und wenn es uns, den DaF-Lehrkräften durch unterschiedliche Impulse gelingt, das Interesse der (jugendlichen) Lernenden für deutschsprachige Autoren zu wecken, dann haben wir unsere Pflicht erfüllt.

Primärliteratur:

1. Aciman, A., Rensin, E. (2011). *Twitteratur: Weltliteratur in 140 Zeichen*. Sanssouci Verlag.
2. Brod, M. (Hrsg.). (1983). *Franz Kafka: Briefe 1902–1924*. Fischer Verlag.
3. Kafka, F. (2012). *Die Verwandlung* (nacherzählt von P. Katelhön). Recanati: ELI-Lektüren.
4. Kyodai, N. (2023). *Kafka*. Pushkin Press.
5. Mahler, N. (2024). *Komplett Kafka*. Suhrkamp.
6. Perlmann-Balme, M., Schwalb, S., & Matussek, M. (2016). *Sicher! C1: Arbeitsbuch*. Hueber.

Sekundärliteratur:

7. Dobstadt, M., & Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur: Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, (44), 5–14. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2011.44.03>
8. Kramsch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch*, (44), 35–40. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2011.44.07>
9. Schweiger, H. (2015). Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. *Fremdsprache Deutsch*, (52), 76–85. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2015.52.06>

Internetquellen:

10. Leppin, J. (2013, 17. Juni). Voll krass, der Kafka: Hip-hop fürs Abitur – Schüler schreibt Rap-Song über Kafka. *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/hiphop-fuers-abitur-schueler-schreibt-rap-song-ueber-kafka-a-905283.html> (Zugriff am 20. Dezember 2024)
11. Lungershausen, G. (2024, 13. August). Prozesse, Schlösser und Verwandlung – Comics zum Kafka-Jahr. *Comic.de*. <https://www.comic.de/2024/08/prozesse-schloesser-und-verwandlungen-comics-zum-kafka-jahr/> (Zugriff am 22. November 2024)
12. Smith, S. (2024, Mai). Kafka und TikTok: Warum sind alle verrückt nach Kafka? *Zeitgeister. Das Kulturmagazin des Goethe-Instituts*. <https://www.goethe.de/prj/zei/de/art/25122751.html> (Zugriff am 20. November 2024)

CZU 821.112.2.09"17/18" (092) Chamisso Adelbert von

REISE UM DIE WELT (ADELBERT VON CHAMISSE): KULTURELLER RELATIVISMUS ODER BEURTEILUNG DER FREMDEN?

Diana-Maria ȘERBAN (STANCIU), Doktorandin,
Universität Bukarest
dianamserban21@gmail.com

Abstract: *Reise um die Welt* by Adelbert von Chamisso is a literary exploration of the experiences of a European traveler who moves through foreign cultures and societies. The work is, in fact, a profound reflection on the perception of the Other and one's own cultural norms.

The question of whether Chamisso's work takes a cultural relativism approach or makes an assessment of the foreign is central to understanding the text. In an introduction to this topic, it can be said that *Reise um die Welt* is not just a travel narrative, but also a critical examination of one's own cultural prejudices.

This literary work is thus an intriguing example of grappling with the question of how the foreign is perceived and interpreted. It invites reflection on the concepts of culture and identity and encourages thinking about how cultural differences are treated in literature and society.

Keywords: Chamisso, cultural relativism, stereotypes, orientalism, travel literature, inter-cultural competence.

1. Adelbert von Chamisso und *Reise um die Welt*

Adelbert von Chamisso ist 1781 als Louis Charles Adelaïde de Chamisso de Boncourt auf einem Schloss in Frankreich geboren. 1790 beginnt die Französische Revolution, deswegen flieht Chamissos Familie aus Frankreich und muss leider jahrelang in Mittel- und Osteuropa herumirren, bis sie Preußen als Zufluchtsort finden. Die Adligen wurden als Asylbewerber begrüßt.

In Berlin arbeitet Chamisso als Blumenverkäufer, beginnt dann eine Lehre und wird schließlich als Gefolgsmann in den Haushalt der Königin Friederike Luise aufgenommen. Glücklicherweise wird das zur Chance für Chamisso, denn er hat die Gelegenheit, das protestantische französische Gymnasium zu besuchen. Er war besonders an Literatur und Wissenschaften interessiert. Während seiner Studienzeit in Berlin schließt er sich literarischen Kreisen an und beginnt, Gedichte und Erzählungen auf Deutsch zu schreiben, was bemerkenswert ist, da Deutsch nicht seine Muttersprache ist.

Der Schriftsteller respektiert die Familientradition und wird mit 17 Soldat, aber mit 30 findet er seine echte Veranlagung, als er an der frisch gegründeten Universität von Berlin Naturwissenschaften studiert. Während des Studiums schreibt Chamisso *Peter Schlemihls wundersame Geschichte* und wird dafür sehr bekannt.

Nach dem Studium beginnt er seine Forschungsreisen, die der Schriftsteller in seinen Studien beschreibt und aufgrund von denen er gegen die Unterdrückung und Ausbeutung der Fremden plädiert. Zwischen 1815 und 1818 nimmt er an einer russischen Weltumsegelung unter der Leitung von Otto von Kotzebue teil, die er in *Reise um die Welt* beschreibt. Während dieser Expedition sammelt Chamisso eine große Anzahl von Pflanzen, die er später beschreibt und katalogisiert. Er gilt als einer der Begründer der Phytogeographie (Pflanzengeographie) und veröffentlicht bedeutende wissenschaftliche Arbeiten, insbesondere in der Botanik.

2. Erwartung vs Erfahrung: Identität und Alterität bei Chamisso

Chamissos Bericht *Reise um die Welt* (1836) zeigt eine Spezifik von der Darstellung des Fremden in seinem Werk und hat als Endziel das Schaffen eines universalen Bildes unseres Planeten (die Erde wurde zum ersten Mal als ein abgeschlossenes Ganzes wissenschaftlich beschreibt): das Schriftstück darf und „kann nicht nur als Dokument des deutsch-russischen Kulturtransfers betrachtet werden, sondern auch als ein interessanter Fall von Wechselwirkung verschiedener Stufen und Strömungen in der Geschichte europäischer Literatur“ (Kulikov, 2019).

Außerdem ist der Bericht Chamissos ein sehr interessantes Beispiel von *präkolonialer Literatur* (Kulikov, 2019), indem Chamisso vielseitig die wechselseitigen Beziehungen zwischen Erwartung und Erfahrung, Fiktion und Realität sowie Natur und Kultur an fremden Orten während seiner Rurik-Expedition von 1815–1818 aufgreift. Darüber hinaus erlebt der Schriftsteller durch die Dezentrierung seiner eigenen Erfahrungswelt die Kontingenz eurozentrischer Gewissheiten und das Glückspotenzial nicht-europäischer Erfahrungswelten, während er hin und wieder kritische Äußerungen an der europäischen Sichtweise tätigt.

Chamisso hatte als Reisender und Wissenschaftler geringe vorgefasste Meinungen über fremde Kulturen (*Fremderwartung*), aber diese wurden durch seine tatsächlichen Begegnungen und Erfahrungen während seiner Reisen (*Fremderfahrung*) beeinflusst und verändert. Er hat seine Reiseerfahrungen sowohl in seinen literarischen Werken als auch in seinen wissenschaftlichen Studien verarbeitet, weil dieses Reisen für Chamisso eine wichtige Rolle in der Entwicklung seines Weltbildes und seiner Identität spielte.

3. Autoreferentialität im Werk Chamissos: Selbstkritik und dynamischer Kulturbegriff

Selbstkritik (Blioumi, 2002) gehört zu den wirksamsten intellektuellen Verfahren, um einer schnellen Objektivierung oder Verabsolutierung von eigenkulturellen Vorstellungen und gesellschaftlichen Praxen entgegenzuwirken. Besonders effektiv dazu ist eine Selbstkritik auf kultureller Ebene, die die Prägung des Individuums und einer bestimmten Gruppe in einem gegebenem soziohistorischen Umfeld hinterfragt. Vertraute Schemata und Wahrnehmungen, Bewertungen, Handlungen und Praktiken werden somit in Frage gestellt.

Es gibt viele Textstellen in *Reise um die Welt*, wo man die Selbstkritik leicht erkennen kann. In diesen werden sowohl indirekt, als auch direkt die Europäer und die europäische Denkweise kritisiert. Es handelt nicht nur um das besserwisserische Benehmen, sondern auch um das respektlose, fast immer von Neugier ausgelöste Verhalten der Einwohner Europas.

Eine solche Situation ist diese, in der die Expeditionsteilnehmer am Fuß eines Hügels campen, der mit indigenen Grabstätten bedeckt ist. Diese Grabstätten sind für die Eingeborenen heilige Orte, die mit Treibholz abgedeckt und vor Raubtieren geschützt sind. Die Expeditionsteilnehmer zeigen eine neugierige und respektlose Haltung gegenüber den heiligen Stätten der Eingeborenen, indem sie die Gräber durchsuchen, Schädel stehlen und die Monumente zerstören, um Feuerholz zu bekommen.

Die Textstelle kritisiert indirekt die Europäer, indem sie deren Handlungen und deren Mangel an Verständnis für die Kultur und die religiösen Praktiken der indigenen Völker in Frage stellt. Das Zitat legt nahe, dass auch gut gemeinte Handlungen, die jedoch aus einer Perspektive der Unkenntnis und Respektlosigkeit heraus geschehen, zu erheblichen kulturellen und ethischen Konflikten führen können: „Aber hätte dieses Volk um die geschändeten Gräber seiner Toten zu den Waffen gegriffen: wer mochte da die Schuld des vergossenen Blutes tragen?“ (Chamisso, 2015, S. 119). Die Frage nach der Schuld am möglichen „vergoßenen Blut“ zeigt die moralischen Überlegungen Chamissos und seine (am Anfang der Expedition noch zu schleifen) interkulturelle Kompetenz.

Unabdingbare Voraussetzungen für ein interkulturelles Potential ist ein *dynamischer Kulturbegriff* (Blioumi, 2002): ein Kulturbegriff, der sich nicht auf die Vorstellung der Hoch- oder Elitekultur begrenzt, sondern alle Bereiche der konstruierten Realität miteinschließt. Ein dynamischer Kulturbegriff akzeptiert den Wandel und den Prozess innerhalb eines kulturellen Gebildes, klammert dagegen essentialistische Zuschreibungen aus. Der Wandel z.B. durch den Wechsel der Generationen und das Zurückweisen von nationalen Stereotypen sind hierzu einige Beispiele, die einen dynamischen Kulturbegriff zum Ausdruck bringen.

Das Hauptthema einer anderen Textstelle, zum Beispiel, ist die Selbstherrlichkeit der Europäer. Von Stereotypen her gelten Europäer oft als besonders höflich und formell im Umgang miteinander. In vielen Ländern wird angenommen, dass Europäer großen Wert auf Etikette und Höflichkeit legen. Europäer werden manchmal als besonders aufgeschlossen und tolerant gegenüber verschiedenen Kulturen und ethnischen Gruppen dargestellt. Chamisso zeigt die Wahrheit und kritisiert den Mangel an kultureller Sensibilität der europäischen Gastgeber gegenüber den einheimischen Häuptlingen, als sie zum Mittagessen eingeladen wurden, aber das Essen nicht für sie geeignet war (es wurde Schweinefleisch serviert). Die einheimischen Häuptlinge mussten sich mit sehr einfachen und unangemessenen Speisen wie Zwieback und Wein begnügen, während sie gezwungen waren, den Europäern beim Essen zuzusehen, ohne selbst essen oder trinken zu dürfen.

Die Textstelle zeigt sowohl das Zurückweisen von (oft überpositiven) nationalen und regionalen Stereotypen (in diesem Fall über Europa), als auch die Ablehnung von der so genannten Legitimität der westlichen Herrschaft, was mit Chamissos Denkansatz der Kultur

als ein dynamischer Begriff verbunden ist, indem er essentialistische Zuschreibungen über die Indigenen ausklammert und sogar das Gegenteil aufweist.

4. Orientalismus, doppelte Optik und Hybridität bei Chamisso: Konstruktion des dritten Raums in *Reise um die Welt*

Orientalismus, wie von Edward Said in seinem wegweisenden Werk *Orientalismus* (Said, 2009) definiert, ist ein Konzept, das sich auf die Art und Weise bezieht, wie der Westen (hauptsächlich Europa und Nordamerika) den Osten (vor allem den Nahen Osten und Asien) darstellt und konstruiert hat. Said meint, dass der Orientalismus eine Form des Diskurses ist, der den Orient als etwas *Anderes* und *Exotisches* konstruiert. Dieser Diskurs wurde von westlichen Schriftstellern, Wissenschaftlern und Künstlern geschaffen und aufrechterhalten, um eine Vorstellung des Orients zu erzeugen, die sich von der des Westens abgrenzt.

Im Falle von Chamissos *Reise um die Welt* ist es übersichtlich, dass der Schriftsteller die Südseevölker sympathisierte und deswegen versuchte, mit seinem Schriften sie zu schützen, aber er benutzt mehrmals, unbeabsichtigterweise, die Kindheit-Metapher für die Beschreibung ihres Zustands, die ihre Unvollkommenheit und Unselbständigkeit unterstreicht.

Außer dem Vergleich zu Kindern benutzt Chamisso auch andere Vergleiche, die gemeint sind, die Großartigkeit der Einheimischen zu betonen. Eine Textstelle beschreibt eindrucksvoll die geschickte Nutzung der Füße durch die Polynesier und kontrastiert diese mit der unbeholfenen Nutzung der Füße bei Europäern. Es veranschaulicht die außergewöhnlichen Fähigkeiten und die kulturellen Unterschiede im Umgang mit alltäglichen Aufgaben. Das Beispiel verdeutlicht einen kulturellen Unterschied zwischen den Europäern und den Polynesiern: wie die Polynesier ihre Füße vielseitig einsetzen, um verschiedene Aufgaben effizient zu bewältigen. Während in der westlichen Welt die Füße vorwiegend für das Gehen genutzt werden, sind sie bei den Polynesiern ein wichtiges Werkzeug für handwerkliche Tätigkeiten. Diese Nutzung zeigt nicht nur die Anpassungsfähigkeit der Polynesier an ihre Umwelt, sondern auch die Art und Weise, wie ihre kulturellen Praktiken ihre körperlichen Fähigkeiten maximieren.

Gleichzeitig gelingen ihm ein paar Beobachtungen, die schmeichelhaft für die Südvölker und abschätzig für die Europäer sind. Der oben erwähnte Polynesier, der zu einem indischen Jongleur verglichen ist, dank der effizienter Nutzung seiner Füße, wird eigentlich zu einer rein freudigen Erfahrung für Chamisso, nicht wie das gezwungene Jonglieren von den empfindungslosen und ausdrucksleeren europäischen Künstlern.

Es entstehen aber auch Folgerungen, denn der Vergleich basiert sich erneut auf dem antinomischen Paar *einfach - komplex*. Die Indigenen seien einfach, daher bewundernswert, während die Europäer komplex und raffiniert seien, daher kühl und nicht bewunderungswürdig. Chamisso vergleicht die Polynesier mit dem indischen Jongleur, da beide einer ähnlichen Kultur und Art von Ungezwungenheit und Anmut entsprechen. Die Polynesier werden als gleichwertig zum indischen Jongleur angesehen, was auf eine Wertschätzung ihrer Kultur und deren natürliche, ungekünstelte Schönheit hinweist. Diese Parallele hebt hervor, dass der Schriftsteller die Einfachheit und Authentizität, die in beiden Kulturen zu finden sind, als überlegen und ästhetisch ansprechender empfindet als die komplexen und ernsten Darbietungen der europäischen Kunst.

Said betont in seinen Werken, dass der Orientalismus durch einen dualistischen Gegensatz zwischen dem „zivilisierten“ Westen und dem „barbarischen“ Osten gekennzeichnet ist. Dieser Gegensatz dient dazu, die Überlegenheit des Westens zu betonen und die Unterlegenheit des Orients zu rechtfertigen (Said, 2009). Im Falle von Chamisso gilt dieser Gebrauch nicht, obwohl seine Analogien und Vergleiche auf der Schönheit der einheimischen Einfachheit vs. der Falschheit der europäischen Raffinesse basieren. Das geschieht nur im Versuch, die aufrichtigen Gefühle, die durch die besuchten Orte und Völker geweckt wurden, möglichst authentisch wiederzugeben.

Der Orientalismus entstand und entwickelte sich im Kontext des europäischen Kolonialismus. Die koloniale Eroberung und Verwaltung des Orients wurde durch den Orientalismus ideologisch unterstützt, indem er die Legitimität und Notwendigkeit der westlichen Herrschaft und Zivilisierung propagierte. Die europäische Kultur hat an Macht gewonnen und ihre Identität gegen den Osten aufgebaut, da sie wusste, dass der Orient die Quelle dieser Macht ist. Der einfachste Weg, den Osten in das Gegenteil des Westens zu verwandeln, ist das Beispiel von Balfours Worten, als England Ägypten besetzte: die Orientalen seien minderwertig, sie wüssten nicht, was gut für sie sei und sie seien auch nicht in der Lage, Entscheidungen zu treffen, deshalb müsse ihnen der Westen helfen, sich zu entwickeln, auch wenn er sie zwingen müsse. Die Denkweise entwickelte sich in diesem Sinne, die Welt wurde zwischen Okzident (zivilisiert, mit kognitiven Fähigkeiten) und Orient (wild, ohne jegliche kognitive Fähigkeit) geteilt. Der erste dominiert und der zweite wird dominiert.

Chamisso versucht auch durch eine mehr oder weniger subtile Kritik an Europa, das Gegenteil zu beweisen. Wenn es um Diebstahlversuche handelt, zeigt der Schfriststeller durch seine Beobachtungen, dass die Einheimischen in der Lage sind, sich ethisch korrekt zu verhalten, selbst wenn sie in einer Position sind, in der sie großen Gewinn erzielen könnten. Das steht im Kontrast zu den Annahmen (auch oben im Kontext des Orientalismus-Konzepts präsentiert), die oft über die Ethik und Integrität von Kulturen gemacht werden, die als „primitiv“ oder weniger entwickelt betrachtet werden.

Die Komplexität des Denkens Chamissos kann man auch in dem Versuch erkennen, Freundschaften mit den Einheimischen zu schließen. Unter den befreundeten Einheimischen tritt Kadu heraus, der als Familienmitglieder von Chamisso behandelt: „Er tat's aus eigenem Herzen in unserm Geiste. Er war unsre Hand unter den Radackern und bis an den letzten Tag ohne Nebengedanken einer der Unsern“ (Chamisso, 2015, S. 269).

Folglich entsteht die *Hybridität* (Blioumi, 2002), die sich auf die Konturierung der personalen und der kollektiven Identität bezieht. Sie prägt Mischformen des individuellen Seins aus und fördert die Anerkennung verschiedenartiger Lebensgemeinschaften innerhalb eines Kollektivs. Hybridität ist das Gegenteil des monokulturellen Selbstverständnisses, da sie innerhalb eines nationalen Gebildes die Koexistenz und Interaktion mehrerer Kulturen anerkennt.

Chamisso verdeutlicht die Bedeutung der persönlichen Erfahrung und der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Überwindung kultureller Differenzen. Er beschreibt, dass die Gruppen nun eine engere Verbindung spüren und sich wie eine „Familie“ fühlen. Diese familiäre Nähe zeigt, wie persönliche Beziehungen und gemeinsame Erfahrungen die kulturellen und sozialen Barrieren abbauen können. Diese Aussage zeigt auch, wie Chamissos Identifikation mit Ozeanien den französischen, deutschen und russischen Einflüssen in seiner persönlichen Geschichte und mentalen Struktur hinzufügt: „Chamisso decomposes and recreates himself through his experience in the Pacific“ (Zhang, 2017, S. 93).

Das Element, um das sich der dritte Raum kristallisiert, ist der einheimische Kadu. Er gehört weder zur Insel Radack noch zur Gruppe der Europäer auf der „Rurik“, wird jedoch von allen Gemeinschaften, in denen er sich aufhält, gleichermaßen respektiert und geliebt. Kadu hat ein anderes Aussehen als die Bewohner der Insel Radack, da er aus Mikronesien stammt, aus der Inselgruppe der Karolinen, aber er hat manchmal mehr Kontakt mit den Europäern als mit den Einheimischen. Kadu gelingt es sogar innerhalb der Südvölker, eine Mischung aus Einheimischem und Fremdem zu sein, daher wird er selbst zum dritten Raum auf Mikroebene und seine Rolle als Vermittler und Verbindungsglied wird deutlich: „Kadu and Oceania profoundly influenced Chamisso and transformed the boundaries between Europe and Oceania, between the local and the global“ (Zhang, 2017, S. 81). „Rurik“ wird demzufolge zum transkulturellen Unternehmen.

Kadu hat die Rolle eines Mitverfassers für *Reise um die Welt*. Er und die anderen Inselbewohner sind die Kraft, die Chamisso dazu bringt, sich von dem wissenschaftlichen Stil des Reiseberichts abzuwenden und seine emotionale Bindung an die Inselbewohner in einer vermischten Form zu artikulieren (Zhang, 2017).

Schlussfolgerungen

Kultureller Relativismus deutet auf die Perspektive hin, dass Kulturen und deren Ausübungen aus ihrem eigenen Kontext heraus verstanden und bewertet werden sollten, ohne sie nach den Maßstäben einer anderen Kultur zu beurteilen, d.h. Kulturpraktiken sollten nicht von außen beurteilt werden, sondern innerhalb des kulturellen Rahmens, in dem sie existieren (Boas, 2008). Kulturen haben unterschiedliche *Muster von Verhalten*, die intern konsistent sind und nur innerhalb ihrer eigenen kulturellen Rahmenbedingungen vollständig verstanden werden können (Benedict, 2019).

An der anderen Hand bezieht sich die Beurteilung der Fremden auf die Bewertung und manchmal auch die Kritik anderer Kulturen durch den Beobachter, oft durch die Linse der eigenen kulturellen und ethischen Standards. Saida Werk, zum Beispiel, ist zentral für das Verständnis der Art und Weise, wie der Westen fremde Kulturen beurteilt und konstruiert hat (Said, 2009), während Foucaults Arbeit wesentlich für das Verständnis ist, wie gesellschaftliche Machtverhältnisse die Wahrnehmung und Bewertung von Fremden prägen (Foucault, 2021).

Im Lichte dieser beiden Konzepte denken manche Fachleute, dass Chamisso mithilfe seines Werks *Reise um die Welt*, Fantasien ausdrückt, die die Deutschen als potenzielle Kolonisatoren im paternalistischen Stil darstellen würden, weil Chamisso die Südvölker (insbesondere die Hawaiianer) als kindlich empfindet, während die Europäer als reif und kultiviert erscheinen. Obwohl Chamisso anscheinend unschuldig gegenüber der Schuld der Eroberung ist und die europäische Ausbeutung kritisiert, scheine er dennoch Ideologien zu perpetuieren, die zu der Kolonisierung beigetragen haben und die Integration „des Restes der Welt“ in europäische Erzählungen und Systeme zu unterstützen. Daher stelle er die Hawaiianer als kindisch dar, in einer Kontaktzone, die von Europäern dominiert werde. Chamisso versuche, die Deutschen als menschlichere potenzielle Kolonisatoren darzustellen (Zantop, 1999).

Reise um die Welt ist ein Text, der vor der Kolonialära verfasst wurde, in der Deutschland begann, Kolonien zu erobern. Gleichzeitig erscheint der Text in die Zeit der globalen Kolonialisierung, da andere europäische Länder bereits begonnen hatten, Kolonien zu erwerben. Der Text befindet sich an der Schnittstelle zwischen Germanistik und Postkolonialen Studien, da er sowohl die spezifische Diskursweise in präkolonialen deutschen Texten reflektiert, als auch die Internationalität von Chamissos Schriften hervorhebt (Weinstein, 1999).

Diese Texte, die aus einer anticolonialen Perspektive gelesen werden, können bei ihren Lesern koloniale Fantasien hervorrufen. Diese so genannten „anti-conquest narratives“ (Pratt, 1999) sind tückisch, denn sie setzen Strategien der Unschuld ein, die sich von den älteren imperialen Rhetoriken der Eroberung, die mit der absolutistischen Ära verbunden sind, abheben (Pratt, 1999).

Obwohl Chamissos Erzählungen möglicherweise die Ausbreitung der europäischen Hegemonie unterstützt haben könnten, stellt er die Pazifikinseln weder ausschließlich als Gegenstand der Forschung noch als Ziel seiner eigenen oder der kolonialen Ambitionen seiner Auftraggeber dar. Es ist wahr, dass Chamisso die Einheimischen als kindlich versteht, aber er beschreibt sie auch als rein und edel. Tatsächlich glaubte der Schriftsteller, dass die indigenen Völker „the indigenous societies of North America and the Pacific were historical laboratories, vestiges of a past stage of history that they were recording before it vanished forever from the earth“ (Liebersohn, 1994, S. 380) seien. In einem dekadenten Europa muss die Noblesse anderswo gesucht werden, und die Inselbewohner werden für ihn zum Ur-Adel, weil

sie authentisch und ursprünglich sind. Eine Verbreitung der europäischen Glaubenssätze könnte auch bei den eroberten und kolonisierten Völkern den Niedergang herbeiführen. In Kadus Heimat, zum Beispiel, stellte sich Chamisso einen Zustand angeborenen Privilegs und Ehrens vor, den die Europäer der letzten Generationen nur in einem Zustand des historischen Verfalls kannten (Liebersohn, 1994, S. 760).

Chamisso ist von all den Dingen, die er während der Expedition beobachtet und erfährt, tief berührt und verändert. Deshalb konzentriert er sich auch auf die persönliche Beschreibung der Ereignisse, indem er Gefühle und Erlebnisse schildert, die ihn sowohl positiv als auch negativ beeinflusst haben. Sogar die Einführung des Begriffs *Tagebuch* im Titel des Buches deutet auf eine starke persönliche Beteiligung hin. Außerdem beginnt die Erzählung mit Chamissos Autobiografie und beabsichtigt, die Nähe zu den Einheimischen zu zeigen. Darüber hinaus sind die Erfahrungen subjektiv, und Empfindungen und Gefühle fehlen in der Erzählung nicht.

In ein paar Textstellen scheinen die Bewohner der Insel Oahu die Überlegenen zu sein: „These episodes stage Hawaiians in patterns of exchange where, by their looking, laughter, and mockery, they appear to be the dominant party. Chamisso, on the other hand, looks powerless“ (Weinstein, 1999, S. 389), doch Chamisso behandelt sie mit Wohlwollen und betrachtet alles als eine Art Initiierung in die Gemeinschaft der Insulaner. Durch all diese Berichte versucht Chamisso sowohl zu zeigen, dass Machtverhältnisse schwanken, als auch dass all diese Verhaltensweisen der Indigenen nicht als Beleidigungen interpretiert oder durch den Filter der eigenen (europäischen) Kultur betrachtet werden sollten. Stattdessen müssen sie in den Gesamtkontext integriert und innerhalb der Kultur, aus der sie stammen, entschlüsselt werden, da sie nur so Sinn ergeben. Chamisso empfindet alle Episoden, in denen er Ziel des Amusements war, tatsächlich als einen Prozess der Akzeptanz in den Kreis der Einheimischen. Als einer von ihnen wird er nicht von Kritik und Ironie verschont, noch erhält er, wie ein Gast oder Fremder, die Möglichkeit, der Zielscheibe von Scherzen (egal ob bössartig oder harmlos) entkommen zu können.

Die Figur vom Naturforscher-Erzähler, angeblich objektiver und der Unterwerfung der Kolonien unschuldiger Beobachter, die für Chamisso typisch ist, zu einem der Schlüsselzüge des Diskurses, weil diese Figur tatsächlich die westliche Ratio und Macht des Wissens verkörpert hat (Kulikov, 2019). Chamisso kennt und erkennt die Vorteile der Zivilisation und der Zivilisierung, analysiert sie jedoch auch objektiv und aus der Distanz, um zu untersuchen, ob die Zivilisierung freie Völker oder eher unterwürfige Völker schafft. Der Schriftsteller hinterfragt die europäischen Praktiken. Er unterstützt moderne, freie Institutionen und die Meinungsfreiheit, kritisiert jedoch die Unterwerfung ganzer Völker mit dem Ziel, die Vormachtstellung des europäischen Staates und der europäischen Gesellschaft zu verbreiten (Liebersohn, 1994).

Alles in allem ist Chamisso weit von der Beurteilung der Fremden entfernt, obwohl seine europäische Erziehung und der internationale Kontext (Adeliger französischer Herkunft, Loyalität und Identifikation mit Preußen, russische Finanzierung für die „Rurik“-Expedition) in einigen Textstellen seines Schreibens durchscheinen. Diese Textstellen sind weder ostentativ noch beabsichtigt, sondern dienen als Werkzeuge für eine möglichst genaue Beschreibung, damit das Publikum das Dargestellte versteht, und gleichzeitig als Methode, um den Lesern näherzukommen.

Literaturverzeichnis:

Primärliteratur:

1. Chamisso, A. v. (2015). *Reise um die Welt. Das Tagebuch 1815–1818*. Berlin: Hofenberg.

Sekundärliteratur:

2. Benedict, R. (2019). *Patterns of Culture*. Boston/New York: Mariner Books.
3. Blioumi, A. (2002). Interkulturalität und Literatur. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman *Selim oder Die Gabe der Rede*. In A. Blioumi, *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten* (pp. 28-40). München: Iudicum.

4. Boas, F. (2008). *The Mind of Primitive Man*. Macritchie Press.
5. Foucault, M. (2021). Diskurs als kulturelle Macht. In W. Müller-Funk, *Kulturtheorie: Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften* (pp. 213-240). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
6. Glaubrecht, M. (2023). *Dichter, Naturkundler und Welterforscher. Adelbert von Chamisso und die Suche nach der Nordostpassage*. Berlin: Verlag Galiani.
7. Kulikov, J. (2019). *Adelbert von Chamissos Reise um die Welt im Kontext von deutschen Reisebeschreibungen der XVIII-XIX Jahrhunderte*. Moskau: Lehrstuhl für Deutsche Philologie an der RGGU-Moskau.
8. Liebersohn, H. (1994). *Discovering Indigenous Nobility: Tocqueville, Chamisso and Romantic Travel Writing*. Oxford: Oxford University Press.
9. Pratt, M. L. (1999). Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation. In V. Weinstein, *Reise um die Welt: The Complexities of Adelbert von Chamisso's Anti-Conquest Narratives*. New Jersey: Wiley Verlag.
10. Said, E. W. (2009). *Orientalismus*. Berlin: S. FISCHER.
11. Weinstein, V. (1999). *Reise um die Welt: The Complexities of Adelbert von Chamisso's Anti-Conquest Narratives*. New Jersey: Wiley Verlag.
12. Zantop, S. (1999). Colonial Fantasies. Conquest, Family and Nation in Precolonial Germany. In V. Weinstein, *Reise um die Welt: The Complexities of Adelbert von Chamisso's Anti-Conquest Narratives*. New Jersey: Wiley Verlag.
13. Zhang, C. (2017). The Islander Kadu und Adelbert von Chamisso: Relations in Oceania. In *The Eighteenth Century* (pp. 79-98). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

CZU 821.112.2.09"19"(092)Seghers A.

GRENZEN DES REALEN UND PHANTASTISCHEN IN DER ERZÄHLUNG DER AUSFLUG DER TOTEN MÄDCHEN

Mădălina-Ioana LEONTE (BOSTAN), Doktorandin an der Doktorandenschule
für Literatur- und Kulturwissenschaften, Universität Bukarest
madalina.leonte@s.unibuc.ro

Abstract: *This paper aims to analyze the story Der Ausflug der Toten Mädchen by Anna Seghers, focusing on real and fantastic space. The aim of this essay is to offer a new literary perspective on the narrative, in which space becomes a central element and where the fantastic serve as a tool for this analysis. This interpretation is based on the fact that the text exhibits numerous characteristics of this literary genre, including: the intrusion of the fantastic into real life, the indecisiveness of both the protagonist and the reader in the face of events, the dissolution of the boundaries of time and space, and the ambiguity of the ending.*

Keywords: *fantastic, space, Anna Seghers, modern literature, exile.*

Einleitung

Der Ausflug der toten Mädchen gilt in der deutschen Literaturwissenschaft als kanonischer Text, den Anna Seghers während ihres Exils in Mexiko geschrieben hat. Sonja Hilzinger bezeichnet das Werk als „eines der Meisterwerke deutschsprachiger Literatur, ihre Vielschichtigkeit und ihr künstlerischer Zauber halten immer wieder neue Lektüreerfahrungen bereit“ (Hilzinger 2000, S. 120). Die im Jahr 1944 geschriebene Erzählung wird als einzige Geschichte gesehen, in der Anna Seghers Hinweise zu ihrem persönlichen Leben liefert (Kurt 1973, S. 156). Zudem wird die in Mexiko verfasste Erzählung aus der Perspektive einer Ich-Erzählerin wiedergegeben, die bei einem Verkehrsunfall verletzt wurde und deren Mutter in ein Konzentrationslager deportiert wurde. Der Text entfaltet sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Die

Rahmenerzählung, die in Mexiko spielt, bietet den zeitlichen und räumlichen Kontext für die Ereignisse, während die Binnenhandlung die Ich-Erzählerin in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg versetzt. Fast wie im Traum erinnert sich die literarische Figur beim Spaziergang durch einen Garten in Mexiko an eine Klassenfahrt im Jahr 1912 und an ihre Mitschülerinnen, deren Schicksale sie rückblickend vom Ersten Weltkrieg bis zum Nationalsozialismus schildert.

In dem vorliegenden Beitrag soll dargelegt werden, dass die räumliche Konstruktion eine wesentliche Rolle in der Erzählung spielt, da der Raum eine tiefere symbolische Bedeutung annehmen kann. In den letzten Jahren lässt sich in der Literaturwissenschaft eine Wendung hin zum Raum beobachten. Diese Entwicklung ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen, darunter historische Veränderungen wie Massenmigration und technologischer Fortschritt (Tally 2012, S. 13). Diese Tendenz manifestiert sich ebenfalls in der phantastischen Literatur, in welcher der Raum nicht lediglich als Schauplatz der Handlung fungiert, sondern zu einem aktiven Element wird, das die Themen, die Figurenentwicklung und die Erzählstruktur maßgeblich beeinflusst. Ein Grund dafür wäre die Tatsache, dass die Hauptcharaktere vieler phantastische Erzählungen durch verschiedene Arten von Räumen bewegen, die jeweils ihre eigenen Merkmale und Bedeutungen haben (Carroll 2017, S. 55).

Das literarische Werk *Der Ausflug der toten Mädchen* wird in meiner Analyse als phantastische Erzählung betrachtet. Diese Deutung basiert darauf, dass der Text zahlreiche Merkmale dieser literarischen Gattung aufweist, darunter: das Eindringen des Phantastischen in das reale Leben, die Unschlüssigkeit sowohl der Protagonistin als auch der LeserInnen gegenüber den Ereignissen, die Auflösung der Grenzen von Zeit und Raum sowie die Ambiguität des Endes. Die Erzählung weist keine klassische Form des Phantastischen auf, die durch phantastische Elemente und übernatürliche Wesen gekennzeichnet ist. Stattdessen lassen sich Merkmale der modernen phantastischen Literatur identifizieren, die sich durch eine subtilere Integration des Phantastischen in die Realität auszeichnen, wie sie von Tzvetan Todorov formuliert wurde. Gemäß der Definition von Todorov ist das Phantastische ein Genre, das sich zwischen dem Realen und dem Übernatürlichen befindet und sowohl die LeserInnen als auch die darin vorkommenden Figuren in einen Zustand der Unschlüssigkeit und Ambiguität versetzt (Todorov 1970, S. 25). Todorov zufolge wird diese Ambiguität, die die Handlung bestimmt, als ein definierendes Element des Phantastischen angesehen. Das phantastische Werk endet ohne eine eindeutige Klärung der Frage, ob die beschriebenen Ereignisse tatsächlich existieren oder ob alternative Erklärungen, wie beispielsweise Halluzinationen, Träume oder Illusionen, vorliegen (Todorov 1970, S. 25). Es lässt sich demnach argumentieren, dass sich das Phantastische nicht allein in der Präsenz übernatürlicher Elemente begründet, sondern auch in der Art und Weise, wie diese von den Figuren und den RezipientInnen wahrgenommen und interpretiert werden (Schmitz-Emans 1995, S. 60).

Das Phantastische spielt in der Kurzgeschichte *Der Ausflug der toten Mädchen* eine subversive Rolle, indem es die alltägliche Realität durch einen traumhaften Ausflug in die Vergangenheit unterläuft. Dieser Aspekt steht in Einklang mit Jacksons Auffassung, dass sich das Wesen der phantastischen Literatur in der Beziehung zur alltäglichen Realität herausbildet. Das Phantastische ist demnach nicht völlig von der Realität isoliert, sondern es nährt sich von ihr, indem es gängige Konventionen und Erwartungen stört, um unerwartete oder übernatürliche Elemente in den Vordergrund zu rücken (Jackson 2009, S. 12). Durch diese zeitliche Reise weigert sich Netty, die von Leid und Verlust geprägte Gegenwart zu akzeptieren, und greift auf einen Eskapismus zurück. Darüber hinaus bietet dieser Ausflug der Protagonistin einen doppelten Blick zu entwickeln (Zehl 2000, S. 382). Netty durchläuft eine Phase intensiver Reflexivität und diese Reise gibt ihr die Möglichkeit, sich mit verdrängten Erinnerungen und tiefsitzenden Wunden auseinanderzusetzen. Das Phantastische manifestiert sich in der

Geschichte in Form einer Erinnerung, die die Gegenwart der literarischen Figur stört und destabilisiert. Als der Ich-Erzähler an einem heißen Tag durch den Garten des Ranchos schlendert und wie in einem Traum in das Deutschland ihrer Kindheit zurückkehrt, taucht den phantastischen Elementen der Erzählung ein. Die Erzählung *Der Ausflug der toten Mädchen* zeichnet sich durch ihre ambivalente Struktur und das Nebeneinander zweier unterschiedlicher Realitäten aus, in denen sich die Ich-Erzählerin bewegt. Diese Gegenüberstellung zweier Welten ist ein zentrales Merkmal, das die Erzählung dem Bereich der phantastischen Literatur zuordnen könnte.

Der Ausflug der toten Mädchen: Eine Analyse der Portal-Fantasy und der Zwei-Welten-Struktur

In der vorliegenden Analyse wird die These aufgestellt, dass die Geschichte spezifische Elemente der Portal-Fantasy aufweist. Dies ist auf das Vorhandensein eines magischen Elements zurückzuführen, das als Portal zwischen zwei verschiedenen Welten dient: der realen Welt und der phantastischen Welt. Die Geschichte beginnt mit der Einführung des mexikanischen Raums, der auch der Aktionsraum der Rahmenerzählung gilt. Das Land dient nicht nur als der reale Raum, sondern auch als der räumliche Topos des Exils. Innerhalb der Geschichte spielt die Landschaft eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der Gesamtstimmung des Textes. Der Kontrast zwischen der trockenen mexikanischen Landschaft und der üppigen deutschen Landschaft unterstreicht nicht nur die geografisch-kulturellen Unterschiede, sondern auch die psychologischen und emotionalen Zustände der Ich-Erzählerin. Die Landschaft wird so zu einem symbolischen Element, das die Dualität der Erfahrung der literarischen Figur widerspiegelt, die zwischen einer trockenen und einer lebendigen Umgebung, gefangen ist. Die erste Szene zeigt ein Dorf, das von Kakteen umgeben ist und mit einer Festung verglichen wird:

Das Dorf war festungsartig von Orgelkakteen umgeben, wie von Palisaden. Ich konnte durch eine Ritze in die graubraunen Bergabfälle hineinsehen, die, kahl und wild wie ein Mondgebirge, durch ihren bloßen Anblick jeden Verdacht abwiesen, je etwas mit Leben zu tun gehabt zu haben. Zwei Pfefferbäume glühten am Rand einer völlig öden Schlucht. Auch diese Bäume schienen eher zu brennen als zu blühen (Seghers 2020, S. 5).

Ausgehend von der These, dass der Raum als „Stimmungsbarometer“ fungieren könnte (Bronfen 1986, S. 97), wird die subjektive Wahrnehmung des Raumes zu einer direkten Erweiterung der inneren Welt der Protagonistin. Die Darstellung des Dorfes als ein von Kakteen beschützter Raum signalisiert hierbei seine doppelte Funktion. Das Dorf stellt einerseits einen abgeschlossenen Raum dar, der Schutz sowie Isolation symbolisiert. Andererseits wird das Dorf zu einer Grenze, die den Zugang zur Außenwelt begrenzt. Ein weiteres Zeichen dafür ist, dass es in der Erzählung keine Interaktion mit den Einheimischen gibt. Der einzige Mexikaner, der mit der Ich-Erzählerin in Kontakt kommt, ist ein Wirt, mit dem sie eine kurze Konversation führt:

Nein, von viel weiter hier. Aus Europa. Der Mann sah mich lächelnd an, als ob ich erwidert hatte: „vom Mond“. Er war der Wirt der Pulqueria am Ausgang des Dorfes. Er trat vom Tisch zurück und fing an, reglos an die Hauswand gelehnt, mich zu betrachten, als suche er Spuren meiner phantastischen Herkunft. Mir kam es plötzlich genauso phantastisch wie ihm vor, dass ich aus Europa nach Mexiko geschlagen war (Seghers 2020, S. 5).

Diese Szene thematisiert sehr deutlich ein Gefühl der doppelten Alterität. Auf einer Seite fühlt sich die Protagonistin in dem mexikanischen Raum entfremdet. Jedoch wird sie vom Wirt ebenfalls als eine Fremde wahrgenommen. Die Erzählerin begreift ihre eigene Identität als ein phantastisches Phänomen, das auf eine Form der Entfremdung und Distanzierung von ihrem Ursprungsort und ihrer Vergangenheit verweist. Die herrschende Fremdheit wird auch durch das Mondmotiv betont. Die Reaktion des Mannes, der sie ansieht, als käme er vom Mond, unterstreicht, dass sie ihn in diesem Zusammenhang als fremd wahrnimmt. Diese Interaktion spiegelt Nettys Isolation und ihre Anpassungsschwierigkeiten im Exil wider. In der Literatur

ist das Mondmotiv ein Element der Atmosphäre (Frenzel 2008, S. 539) und wird oft mit Melancholie und Entfremdung assoziiert (Foerster 2023, S. 43). Das Exil wird in diesem Fall nicht als Lebensrettung, sondern vielmehr als eine Form der erzwungenen Isolation empfunden.

In mexikanischem Dorf fühlt sich die Ich-Erzählerin seltsam und außergewöhnlich und entscheidet sich für einen Spaziergang durch den Garten des Bauerhofs. Als Netty ihre Reise ins Tal antritt und sich dem Rancho nähert, beginnt die umgebende Topografie ihre Wahrnehmung zu verzerren und die Grenzen zwischen Realität und Phantasie zu verwischen. Bei ihrem Übergang in den Phantasieraum verspürt die Ich-Erzählerin eine unerklärliche Anziehung zur weißen Mauer und zum Bauerngarten. Diese Anziehungskraft deutet auf eine phantastische Dimension des Ortes hin. In meiner Analyse wird die Mauer des Ranchos als Portal interpretiert. Der Raum des Portals nimmt eine besondere Stellung ein, da es als ein Element des realen Raumes betrachtet werden kann. Gleichzeitig stellt es einen Zugangspunkt zu einer phantastischen Welt dar (Conkan 2017, S. 200). Auf den ersten Blick mögen sie gewöhnlich erscheinen wie etwa ein Haus, eine Straße, ein Wald, ein Garten, jedoch sie nehmen eine aktive Rolle in der Geschichte ein (Conkan 2017, S. 45). Sie sind nicht nur einfache Übergänge von einem Ort zum anderen, sondern Symbole der Verwandlung, der Entdeckung und der Konfrontation mit alternativen Räumen (Conkan 2017: 44). Außerdem ermöglicht das Portal der literarischen Figur den Zugang zu einer anderen Welt, die Sekundärwelt genannt wird. J.R.R. Tolkien war einer der ersten Autoren, der die Idee einer Sekundärwelt formuliert. In dem Essay *On Fairy-Stories* analysiert J.R.R. Tolkien die Konzepte der primären Welt und der sekundären Welt. Laut Tolkien unterscheidet sich die Sekundärwelt von der Alltagsrealität, funktioniert aber nach eigenen Regeln und einer kohärenten inneren Logik (Tolkien 2018/1947, S. 23).

Das Vorhandensein eines Portals, der Übergang in eine Sekundärwelt sowie phantastische Welt und die Verwandlung, die die Figur durchläuft, machen die Erzählung *Der Ausflug der toten Mädchen* zu einer Portal-Fantasy. Nach Mendlesohn ist diese Art von Erzählung dadurch gekennzeichnet, dass der Protagonist von einem gewöhnlichen Leben in ein phantastisches Reich wechselt, wodurch sich eine Welt voller Abenteuer eröffnet (Mendlesohn 2008, S. 42). Dieser Übergang wird sowohl für den Protagonisten als auch für den Leser als ein Moment der Entdeckung dargestellt (Mendlesohn 2008, S. 42). Die Hauptfigur beginnt die Reise oft mit wenig Wissen über die neue Welt, was das Gefühl der Andersartigkeit und des Wunders noch verstärkt. Lori Campbell betont, dass die Entscheidung der literarischen Figur, das Portal zu durchqueren, ist in der phantastischen Literatur oft das Ergebnis einer Mischung aus mehreren Faktoren wie Neugier, Notwendigkeit oder äußeren Einflüssen ist (Campbell 2020, S. 123). Außerdem ist der Durchgang durch das Portal nicht nur ein einfacher Ortswechsel, sondern leitet eine strukturelle Veränderung in der Erzählung ein, die die Aufmerksamkeit auf den Zustand der Orientierungslosigkeit des Protagonisten lenkt, der sich in einer unbekannten Umgebung und nach anderen Regeln in diesem neuen Raum zurechtfinden muss (Campbell 2010, S. 10).

In der phantastischen Literatur ist das Betreten eines Portals oft durch bestimmte atmosphärische Elemente gekennzeichnet, die dazu beitragen, einen Zustand des Unbehagens, der Zweideutigkeit und des Geheimnisses zu schaffen (Conkan 2017, S. 20). Zwei dieser Schlüsselemente sind ebenfalls in der Erzählung vorhanden. Beispielsweise ist Hitze ein Leitmotiv der Geschichte, das von Anfang an präsent ist und sich durch die ganze Erzählung bis zum Ende zieht. Sie wird zum Symbol der geistigen und körperlichen Auflösung, des allmählichen Verfalls der Figuren und implizit auch des Todes. Nebel ist ein weiteres wesentliches Element bei der Schaffung eines Phantasieraumes. Er blockiert die klare Sicht der literarischen Figur, macht die Realität unsicher sowie verstärkt das Gefühl von Verwirrung und Angst. Außerdem suggeriert der Nebel eine Grenze zwischen dem Realen und dem Phantastischen zwischen dem, was bekannt ist, und dem, was nicht vollständig verstanden werden kann. Netty ist nicht

in der Lage zu erkennen, ob sie halluziniert oder ob sie sich wirklich im Deutschland ihrer Kindheit befindet, und diese Verwirrung wird durch den Nebel, der sie einhüllt, noch vergrößert. Die Rückkehr in die Vergangenheit ruft ein zutiefst unheimliches Gefühl hervor und Netty sieht sich mit einer ambivalenten Erfahrung konfrontiert: Einerseits empfindet sie alles als heimlich und nostalgisch, andererseits jedoch auch als unheimlich und beängstigend:

Auf jedem Ende der Schaukel ritt ein Mädchen, meine zwei besten Schulfreundinnen. Leni stemmte sich kräftig mit ihren großen Füßen ab, die in eckigen Knopfschuhen steckten. Mir fiel ein, dass sie immer die Schuhe eines älteren Bruders erbt. Der Bruder war freilich schon im Herbst 1914 im ersten Weltkrieg gefallen. Ich wunderte mich zugleich, wieso man Lenis Gesicht gar keine Spur von den grimmigen Vorfällen anmerkte, der ihr Leben verdorben hatten. Ihr Gesicht war so glatt und blank wie ein frischer Apfel, und nicht der geringste Rest war darin, nicht die geringste Narbe von den Schlägen, die ihr die Gestapo bei der Verhaftung versetzt hatte, als sie weigerte, über ihren Mann auszusagen (Seghers 2020, S. 5).

Das ausgewählte Zitat spiegelt die Tiefe des Gefühls des Unheimlichen durch den Kontrast zwischen den idyllischen Kindheitserinnerungen und der düsteren Realität der Schicksale der Freundinnen unter dem Nazi-Regime wider. Seghers bedient sich in ihrem literarischen Werk einer Technik der zeitlichen Juxtaposition, welche ein Gefühl des Unheimlichen evoziert und eine phantastisch unreal wirkende Atmosphäre kreiert.

Lori Chambell schreibt dem Portal eine zusätzliche Funktion zu, indem sie betont, dass es nicht nur ein Mittel zum Übergang von einem Raum in einen anderen ist, sondern zu einem Ort der Verwandlung wird. So erleichtert das Portal nicht nur die physische Reise zwischen den Welten, sondern dient auch als Katalysator für die innere Entwicklung des Protagonisten, indem es ihn oder sie zur Selbstreflexion, Selbstfindung und zum emotionalen oder psychologischen Wachstum anleitet (Campbell 2010, S. 10). Nettys Reise nimmt eine unkonventionelle Wendung und sie kehrt in eine frühere Lebensphase zurück. In Deutschland findet sich Netty inmitten einer Gruppe von Freundinnen wieder, die Momente eines fröhlichen Schulausflugs aus der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg, als ihre Klasse eine Bootsfahrt auf dem Rhein unternahm (Maier-Katkin 2009, S. 298). Die Ich-Erzählerin unterläuft eine komplette Verwandlung. Von der Exilantin die gerade in Mexiko Zuflucht gefunden hat, wird sie unmittelbar zu Netty, ein Mädchen aus Mainz. In diesem Kontext ist es von signifikanter Relevanz, darauf hinzuweisen, dass die literarische Figur der primären Welt nicht mit der Figur übereinstimmt, die durch das Portal eintrifft. Letztere stellt vielmehr eine Variante der ersteren dar (Conkan 2017, S. 27) und kann in diesem Sinne als Doppelgängerin dienen. Das Doppelgängermotiv symbolisiert häufig den inneren Konflikt und die zerrissene Identität des Individuums. Ursprünglich war der Doppelgänger ein psychologischer Schutz gegen das Verschwinden des Selbst und die Erschaffung eines Doppelgängers half dem Individuum, die Angst vor der Auflösung der Identität zu bewältigen, indem er ein Gefühl der Kontinuität und des Schutzes vermittelte (Rank 1925, S. 69). Indem sie die Schwelle zu den mexikanischen Ranchos überschreitet, entkommt die Ich-Erzählerin vorübergehend der überwältigenden Realität der primären Welt. Dieser Übergang markiert für Netty eine Neudefinition ihrer Identität. Bei ihrer Verwandlung geht es darum, einen Teil ihres Selbst wiederzuerlangen, den sie im Exil verloren hat.

Ein zentrales Motiv der Erzählung ist die Heimkehr. Der Sekundärraum der Erzählung kann als symbolische Darstellung des Vorkriegsdeutschlands interpretiert werden. In diesem Zusammenhang wird der Garten, in dem die Mädchen während ihrer Reise auf dem Rhein spielen, zu einem typischen Raum für diese sekundäre Welt. Im Kontext der literarischen Phantasie bezeichnet die Sekundärwelt eine fiktive Realität, die sich von der Primärwelt unterscheidet, jedoch in ständigem Dialog mit ihr steht. Darüber hinaus bittet diese Sekundärwelt den AutorInnen die Möglichkeit, ein Gefühl der Andersartigkeit zu konstruieren und

das Unvorstellbare zu thematisieren (Tolkien 2018/1947, S. 27). Im Rahmen dieser Erzählung wird die sekundäre Welt der Geschichte als ein Produkt der Erinnerungen der Ich-Erzählerin dargestellt, ein Ort, an dem die Vergangenheit lebendig wird. Der Garten als Sekundärwelt steht in dem direkten Kontrast mit dem primären Raum von mexikanischem Dorf. Dieser Garten befindet sich auf der anderen Seite der weißen Mauer bzw. des Portals. Darüber hinaus existiert dieser Ort in der heutigen Realität jedoch nicht mehr und kann nur durch das Portal erreicht werden. Obwohl es sich um einen gewöhnlichen Ort handelt, an dem die Mädchen auf ihrer Reise Halt gemacht haben, wird der Garten zu einem Grenzraum, in dem die Grenzen zwischen dem Realen und dem Phantastischen verschwimmen. Zurück in Deutschland, kommt Netty in einem üppigen Garten voller Grün und Natur an:

Es schimmerte grün hinter der langen weißen Mauer. Wahrscheinlich gab es einen Brunnen oder einen abgeleiteten Bach, der das Ranchos mehr bewässerte als das Dorf [...]. Ich konnte das Grün im Garten jetzt riechen, das immer frischer und üppiger wurde, je länger ich hineinsah. Das Knarren wurde bald deutlicher und ich sah in dem Gebüsch, das immer dichter und saftiger wurde, ein gleichmäßiges Auf und Ab von einer Schaukel oder von einem Wippbrett (Seghers 2020, SS. 7-8).

Der Garten, der im vorliegenden Text beschrieben wird, fungiert als Schauplatz einer tiefen Verbundenheit und eines Gefühls der Zusammengehörigkeit, das über individuelle und soziale Unterschiede hinausreicht. Obwohl Leni und Marianne beste Freundinnen waren, sind ihre Schicksale von tragischen Widersprüchen geprägt. Leni wird Opfer des nationalsozialistischen Regimes und in Konzentrationslagern ermordet. Marianne hingegen, die nach ihrer Heirat mit einem SS-Offizier von den Idealen der Nationalsozialisten verführt wird, verrät ihre Freundinnen und weigert sich, Lenis jüdischer Tochter zu helfen. In diesem Zusammenhang wird der Garten als ein phantastischer Raum gesehen werden, ein Raum, in dem traditionelle soziale Regeln und Strukturen aufgehoben werden und die Mädchen ein Gefühl von Gemeinschaft erleben.

Zudem behandelt die Erzählung einen zentralen Aspekt, nämlich die problematische Natur des realen Raumes bzw. des Exilraumes, in dem die Protagonistin lebt. Ausgehend von einer der grundlegenden Funktionen des Phantastischen, nämlich eine Alternative zum realen Leben zu bieten, lässt sich sagen, dass die phantastischen Elemente hierbei eine Form von Eskapismus ermöglichen und dass die sekundäre Welt das Ergebnis eines Prozesses der Verfremdung von Realitäten sei. Diese sekundäre Welt besteht aus dem neu geschaffenen Raum der Erinnerungen der Erzählerin, in dem die Vergangenheit eine fast greifbare Form annimmt. Die Heimat ihrer Kindheit taucht in der Geschichte als einen lebendigen Raum auf, in dem die Freunde der Kinder und die herrliche Landschaft die Atmosphäre des Raumes bestimmen. In der Folge fungiert die Darstellung der primären und sekundären Welt sowie deren Landschaft als ein Mittel, um das Spannungsverhältnis zwischen Entfremdung und Zugehörigkeit, zwischen Gegenwart und Vergangenheit sowie zwischen Ideal und Realität zu beleuchten. Die deutsche Landschaft wird in einer detaillierten Beschreibung dargestellt, die durch eine idealisierte, beinahe phantastische Linse vermittelt wird. Die Natur wird dabei in einen sakralen Raum transformiert, der von den Unvollkommenheiten der Realität und dem mit dem Exil oder der Gegenwart assoziierten Leid befreit ist:

Mich zog es zunächst dichter ans Ufer, damit ich die unbegrenzte sonnige Weite des Landes in mich einatmen konnte. Ich riss die zwei anderen, Leni und Marianne, zum Gartenzaun, wo wir auf den Fluss sahen [...] Die Dorfer und Hügel auf dem gegenüberliegenden Ufer mit ihren Äckern und Wäldern spiegelten sich in einem Netz von Sonnenkrin-
geln. Je mehr und je länger ich um mich sah, desto freier konnte ich atmen, desto rascher füllte sich mein Herz mit Heiterkeit. Denn fast unmerklich verflüchtigte sich der schwere Druck von Trübsinn, der auf jedem Atemzug gelegen hatte. Bei dem bloßen Anblick des

weichen, hügeligen Landes gedieh die Lebensfreude und Heiterkeit statt der Schwermut [...] (Seghers 2020, SS. 12-13).

Dieses Gefühl von Heimat wird jedoch im Verlauf der Erzählung dekonstruiert. Der Raum wird ihr immer unheimlicher, je mehr die Protagonistin über das dunkle Schicksal ihrer Klassenkameraden und die sozialen und politischen Kräfte nachdenkt, die die Landschaft ihres Lebens für immer verändern. Ihr Wissen um den Krieg, den Tod ihrer Freundinnen und die Vernichtung ihres früheren Lebens lässt den Heimatraum, der sie einst kannte, unheimlich erscheinen. Das Unheimlichkeitsgefühl entsteht durch die lebendig erscheinenden Mädchen, die wie Geister aus der Vergangenheit auftauchen. Die Protagonistin der Erzählung ist die einzigen Überlebenden der Nazi Persekution. Obwohl die Geschichte keine klassische Gespenstererzählung ist, spielt sie mit den Grenzen zwischen Leben und Tod, indem sie die toten Mädchen als wiederlebendige Figuren darstellt. Zudem können die Mädchen als eine phantastische Projektion gelesen werden, die es der Erzählerin ermöglicht, die verlorene Heimat ihrer Kindheit wiederzubeleben. Folglich wird diese Sekundärwelt hierbei nicht nur ein Raum der Flucht aus der Alltagsrealität, sondern auch als ein Raum der Selbstreflexion. Farah Mendlesohn zufolge konstituiert das Durchschreiten eines Portals nicht lediglich den Austritt aus einer mondänen Welt, sondern es initiiert einen Prozess der Selbstfindung und des Lernens (Mendlesohn 2002, S. 174). Folglich wird diese Reise zu einer Metapher für die Rückkehr zu sich selbst, für die Versöhnung mit der Vergangenheit und für die Wiederherstellung der Verbindung mit der eigenen inneren Welt. Diese Rückkehr zum Tod stört ihre Wahrnehmung der Realität und zeigt, dass die Vergangenheit weiterhin Einfluss auf die Gegenwart der Ich-Erzählerin ausübt. In der Erzählung sind Vergangenheit und Gegenwart in einem kontinuierlichen Fluss von Reflexionen und Enthüllungen miteinander verbunden, und die Ich-Erzählerin befindet sich in einem ständigen Zustand des Übergangs zwischen den beiden Welten.

In dieser Erzählung wird der phantastische Charakter der Geschichte als eine Methode zur Darstellung des Phänomens des Andersseins verstanden werden (Jackson 2009, S. 14) sowie als eine Art Eskapismus (Schmitz-Emans 1995, S. 56) verstanden. Das Phänomen des Andersseins wird durch den unterschiedlichen Kontrast der beiden Welten besonders hervorgehoben. Der Kontrast besteht nicht nur zwischen Deutschland und Mexiko, sondern wird auch durch die Gegenüberstellung von Vorkriegs- und Kriegsdeutschland unterstrichen: „Ich hatte wieder einen Anflug von Angst, in meine eigene Straße zu biegen, als ob ich ahnen würde, dass sie zerstört war. Die Ahnung verflog bald. Denn schon in der letzten Strecke der Bauhofstraße konnte ich wie immer meinen Lieblingsweg heimgehen“ (Seghers 2020, S. 36).

Die Sekundärwelt bietet der Erzählerin einen symbolischen Raum, in dem das Vergangene nicht nur erinnert, sondern auch gewürdigt wird. Indem die Autorin die toten Mädchen durch phantastische Mittel in die Erzählung einführt, werden sie aus der Vergessenheit herausgeholt und in die Gegenwart der Protagonistin und der LeserInnen zurückgebracht. Gleichzeitig wird der literarischen Phantastik eine heilende Funktion zugeschrieben, indem sie eine Brücke zwischen dem Verlorenen und dem Gegenwärtigen schlägt, die nicht vergessen werden dürfen.

Die Sekundärwelt tritt in der Literatur oft als ein Ersatz für das, was nicht mehr erklärbar oder fassbar ist, in den Vordergrund. Tolkien zufolge bietet die Sekundärwelt auch Erholung, Flucht und Trost von der schmerzhaften Primärwelt (Tolkien 2018/1947, S. 27), und dieses Konzept wird in *Der Ausflug der toten Mädchen* deutlich. Die Sekundärwelt wird in der Erzählung zu einem vorübergehenden Zufluchtsort für die Protagonistin, die durch die Rückkehr in ihre Vergangenheit etwas von der Unschuld und Hoffnung zurückgewinnt, die sie durch das Trauma der Gegenwart verloren hat. Diese Zeitreise fungiert als Mechanismus zur Wiedererlangung einer idealen, von Krieg und Leid unberührten Realität und bietet somit eine Art Zuflucht vor der von Schmerz und Verlust geprägten Primärwelt. Dies ist kein oberflächlicher

Eskapismus, sondern ein Eskapismus in dem Sinne, dass die Vergangenheit ein klareres Verständnis der Gegenwart und eine Form der Versöhnung mit dem Schmerz des Verlustes bietet.

Fazit

Wie die vorliegende Analyse zeigt, kann die Geschichte nicht als traditionelle phantastische Geschichte betrachtet werden, in der explizit phantastische Elemente oder übernatürliche Kreaturen vorherrschen, sondern ergibt sich der phantastische Charakter des Textes aus den Erzählstrategien die Autorin verwendet. Durch die Struktur zweier gegensätzlicher Welten, die durch das Portal miteinander verbunden sind und miteinander in Dialog treten, konstruiert Anna Seghers eine Erzählung, die von Ambiguität geprägt ist. In der Erzählung *Der Ausflug der toten Mädchen* wird der Schaffung einer Zwei-Welten-Struktur als die Suche des Protagonisten nach einem Verständnis der Vergangenheit oder einer emotionalen Auflösung seines Traumas interpretiert werden. Bei dieser Erzählung stehen eher die emotionale und die persönliche Entdeckung im Vordergrund als das physische Abenteuer von Phantasiegeschichten.

Bibliographie:

1. BATT, K. (1973). *Anna Seghers. Versuch über Entwicklung und Werke*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam.
2. BRONFEN, E. (1986). *Der literarische Raum. Eine Untersuchung am Beispiel von Dorothy M. Richardsons Romanzyklus "Pilgrimage"*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
3. CAMPBELL, L. (2010). *Portals of Power: Magical Agency and Transformation in Literary Fantasy*. McFarland & Company.
4. CARROLL, JS. (2017). *Spatiality in Children fantasy*. In: *The Edinburgh Companion to Children's Literature*. Edinburgh University Press.
5. CONKAN, M. (2017). *Portalul și lumile secundare*. Tracus Arte, București.
6. FOERSTER, LM. (2023) *Faszination Mond – Das Mondmotiv in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur vor dem Hintergrund seiner literarischen Tradition*. Missouri.
7. FRENZEL, E. (2008). *Motive der Weltliteratur Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte*. Alfred Kröner.
8. HILZINGER, S. (2000). *Anna Seghers*. Ditzingen: Philipp Reclam.
9. JACKSON, R. (2009). *Fantasy: The Literature of Subversion*. London, Taylor & Francis.
10. MENDLESOHN, F. (2002). *Towards a taxonomy of fantasy*. *Journal of the Fantastic in the Arts*, Vol. 13, No. 2 (50) 169-183.
11. MENDLESOHN, F. (2008). *Rhetorics of Fantasy*. Wesleyan University Press.
12. MAIER-KATKIN, B. (2009). *Kahl und wild wie ein Mondgebirge" – Exile and Mind Travel in Anna Seghers' The Excursion of the Dead Girls*. In: Johannes F. Evelein. *Exiles Traveling. Exploring Displacement, Crossing Boundaries in German Exile Arts and Writings 1933-1945*. S. 297–311.
13. SCHMITZ-EMANS, M. (1995) *Phantastische Literatur: Ein denkwürdiger Problemfall*. In: *Neohellcon XXII/2*, S. 53-116.
14. SEGHERS, A. (2020). *Der Ausflug der toten Mädchen*. 2. Auflage, Aufbau Taschenbuch, 2020.
15. TALLY, R. (2012). *Spatiality*. Galway, Taylor & Francis Ltd.
16. TODOROV, T. (1973). *The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre*. The Press of Case Western Reserve University.
17. TOLKIEN, J.R.R. (2024, Dezember, 19). *On Fairy Stories*: <https://coolcalvary.com/wp-content/uploads/2018/10/on-fairy-stories1.pdf>.
18. RANK, O. (1925). *Der Doppelgänger: Eine Psychoanalytische Studie*. Internationaler Psychoanalytische.
19. ZEHL-ROMERO, C. (2000). *Anna Seghers: eine Biographie 1900-1947*. Aufbau Verlag.

**INTERPRETING IDIOMS ACROSS CULTURES:
TRANSLATORS' CHALLENGES AND INTERCULTURAL PERSPECTIVES**

Micaela ȚAULEAN, PhD, Associate Professor,
Alecu Russo Balti State University
micaela.taulean@usarb.md
<https://orcid.org/0000-0003-0622-3654>

Abstract: *This article delves into the challenges and subtleties of translating idioms within various cultural contexts, highlighting the essential role of translators in bridging linguistic and cultural divides. Idiomatic expressions, which are deeply embedded in the cultural aspects of languages, present significant hurdles for translators who must skillfully navigate the complex relationships between language, meaning, and cultural references. It also stresses the need for innovative strategies to tackle the inherent challenges of idiomatic translation. Overall, this research enhances our appreciation of the vital function translators serve in promoting inter-cultural communication and fostering global connections.*

Keywords: *cultural competence, idiomatic expressions, teaching English as a foreign language, intercultural communication, strategies and methodologies, translation process.*

INTRODUCTION

The English language is regarded as an essential component of education. Despite the comprehensiveness of English language instruction, it is important to remember that teaching English encompasses more than just language acquisition; it also involves understanding expressions. This includes learning how people use figurative language to convey specific meanings in conversation. Such figurative language is often found in idioms. Idioms are often said to reflect the culture of a language. Like many culturally-specific language elements, idioms present significant challenges for learners (Prodromou, Tran, Vasiljevic), to the extent that some teachers choose to avoid them in the classroom altogether. Prodromou (2003) describes an "*idiomatic paradox*", where native speakers frequently use idioms in spoken language, yet even advanced learners find them difficult and elusive. Nonetheless, numerous scholars advocate for teaching idioms in EFL classrooms. Celce-Murcia (2008) suggests a communicative competence model, where one aspect (figurative competence) involves the ability to use idioms. Additionally, the CEFR (Council of Europe 2012) includes idiomatic expressions in its proficiency level descriptions. This underscores the importance of incorporating idioms into academic syllabi.

THEORETICAL BACKGROUND

Culture and idioms

An idiom is a phrase that cannot be interpreted literally. Even if a person understands the meaning of each individual word and comprehends the grammar, the overall meaning of the idiom may remain unclear. Mastery of English idioms not only involves understanding their meanings but also being able to use them appropriately, thereby integrating into the English speech community. This is a compelling reason why many students are keen on learning idioms. Some idioms are so commonly used that they become *clichés*—overused expressions in spoken language that are often avoided in writing to prevent appearing unoriginal. Clichés and proverbs, another type of idiomatic usage, maintain a fixed form, such as "*Curiosity killed*

the cat" (not "the dog") and "*Too many cooks spoil the broth*" (not "the meal"). However, other idioms allow for variations, like "to look (or feel) like death warmed over," or can accommodate modifiers, as in "It was (beautiful) music to my ears."

Research on English idioms began in 1925 with the publication of "Words and Idioms" by L.P. Smith. Traditionally, idioms can be translated in various ways, with each idiom having a specific method of translation. However, it is often unclear which idioms should be translated using which method. Upon reviewing essays on idiom translation, we found that these essays typically follow a similar structure: they first discuss different cultural influences on idiom translation and then propose various translation methods. The main translation methods include literal translation and free translation, but they do not specify which method should be used in which context. This lack of clarity is a common issue in idiom translation research both domestically and internationally. The value of culture represents the significant and positive importance that something holds in the spiritual life of a specific individual, social group, or society. This importance is manifested through various carriers and expressed through symbols and systems of signs within that culture. Culture and idioms are intricately connected. Culture serves as the foundation for idioms, while idioms effectively reflect a nation's culture. This interdependence highlights the significant role culture plays in the creation and understanding of idioms. For example, the idiom "*Pandora's box*" (*Cutie Pandorei/ Ящик Пандоры*) originates from Greek mythology. Understanding such idioms requires knowledge of the cultural stories and myths they are based on. When one learns the myth behind "Pandora's box," it not only clarifies the idiom's meaning but also provides deeper insight into Greek culture. Thus, idioms are a powerful means of expressing and understanding cultural heritage.

"Cultural default" refers to background knowledge or prior understanding that authors assume their readers possess. This phenomenon is particularly common with idioms, making them challenging for readers unfamiliar with the target language. Idioms are concise expressions that carry deep cultural meanings not explicitly explained to readers. For instance, the idiom "*meet one's Waterloo*"³⁸ (*a fi învins, a fi eşuat/ быть разгромленным, потерпеть поражение*) can be perplexing for readers encountering it for the first time, as it originated from a specific historical event³⁹. Understanding such idioms requires knowledge of the story or context they reference. Without this background, many readers may find idioms confusing and struggle to grasp their intended meaning. Moreover, cultural differences between nations lead to variations in cultural details, highlighting concepts that exist in one culture but not necessarily in another. This diversity underscores the complexities of idiomatic expressions across different cultural contexts.

Definitions

There is no scholarly consensus on the definition of idioms. In contemporary research, the term "*idioms*" (or "*phraseological units*") appears to cover a broad spectrum of multi-word units, ranging from lexical collocations like prepositional verbs (e.g., "*to look at something*") to examples of metaphorical language (e.g., "*apple of my eye*" – *Lumina ochilor mei; Зеница ока/ Яблоко от яблони*). Due to the complexity of idioms, numerous definitions exist regarding what qualifies as an idiom. Some definitions focus on the form, while others emphasize the meaning. Scholarly definitions of idioms that focus on meaning describe them as multi-word expressions that are "not the sum of their parts" (Moon, 1998), or as "a group of words that

³⁸ <https://www.dictionary.com/browse/meet-ones-waterloo>

³⁹ Suffer a major defeat, as in *Our team's done well this season but is about to meet its Waterloo*. This term alludes to Napoleon's defeat at Waterloo, Belgium, in 1815, marking the end of his military domination of Europe. It was being transferred to other kinds of defeat by the mid-1800s.

occur in a more or less fixed phrase whose overall meaning cannot be predicted by analyzing the meaning of its constituent parts" (Simpson, Mendis, 2003). Prodromou (2005) suggests a **classification of idioms** that considers both their form and meaning, identifying four distinct types:

a) **Formulae**: This category includes prepositional phrases (e.g., "at home") and transparent bi-/trinomials (e.g., "bed and breakfast"), whose meanings can be deduced by combining the meanings of their individual parts. This approach differs significantly from those that consider idioms as indivisible wholes.

b) **Collocations**: These can be either open (e.g., "sunrise") or restricted (e.g., "spur someone's memory").

c) **Phrasal Verbs**: These are combinations like "to turn around" meaning "to radically change one's mind."

d) **Cultural Idioms**: This subtype encompasses a variety of phraseological expressions, including "colorful binomials" (e.g., "chalk and cheese") or "trinomials" (e.g., "lock, stock, and barrel"), metaphors and figurative expressions (e.g., "to fight fire with fire"), similes (e.g., "[to get on] like a house on fire"), proverbs and sayings (e.g., "an apple a day keeps the doctor away"), literary allusions (e.g., quotes from Shakespeare), and other similar multi-word units like nursery rhymes or pop-song lyrics.

While all four types exhibit what Prodromou terms as 'idiomaticity', they vary significantly in terms of "syntactic flexibility, collocational fixedness, and semantic opacity". Types A-C are classified as *formulaic*, characterized by frequent usage, relatively transparent meanings, and fixed forms. In contrast, Type D consists of *idiomatic phraseological expressions*, which are less commonly used, often opaque in meaning, and can display creative variations in form. Idiomatic expressions are pervasive in English. Crystal (1995) argues that idioms appear across various genres and registers, including media such as journalism and advertising, political discourse, spoken language, and everyday conversations. Even academic writing incorporates idioms. However, Bieber et al. (1999), drawing on corpus data, surprisingly find that informal idioms are more frequently employed in fiction, particularly by authors who emulate oral communication, rather than in authentic spoken discourse. The stylistic impact of idioms introduces a level of informality to the text, adding a "vivid color to an otherwise serious discussion" (Bieber et al., 1999).

TRANSLATING IDIOMATIC EXPRESSIONS

- **Semantic translation**, also known as *literal* or *word-for-word translation*, aims to convey the meaning of the source language exactly, adhering closely to the structures and semantics of the source language. It emphasizes preserving both the form and meaning of the original text. This method is particularly useful for translating combination idioms, where the meaning can be understood by analyzing the literal meanings of the individual words. Despite significant cultural differences between English and Romanian/ Russian, there are shared recognitions and emotions that can facilitate mutual understanding of certain concepts. Therefore, semantic translation is often suitable for translating combination idioms, as it can effectively convey the intended meaning across languages while maintaining fidelity to the original expression: **fit like a glove** – *a se potrivi la fix*, *a-i veni mânăușă*, *se potrivesc ca o mânăușă*, *se potrivește ca o mânăușă*/ *подходит как перчатка*, *сидит как перчатка*, *прекрасно подходит (об одежде)*; **put your thinking cap on** – *a-și pune mintea la contribuție*, *pune-ți șapca (cușma) de gândire pe cap*/ *наденьте шапочку для размышлений*, *шевелить мозгами*.

1. **Equivalent Translation** refers to a translation approach where the translator strives to convey the meaning and intent of the source text accurately while adapting it appropriately to fit the linguistic, cultural, and contextual norms of the *target language*. According to Saussure, language is *arbitrary*, meaning that there is no inherent connection between the

sounds or symbols used in language and the meanings they represent. As a result, different languages often have different expressions for the same thing or concept. Despite these variations in expression, these diverse linguistic forms ultimately signify similar ideas or concepts.

Idiomatic expression	Meaning	Romanian translation	Russian translation	Example(s)
wear the pants	<i>be the dominant partner in a relationship</i>	A fi șef/ boss	Быть начальником/хозяином	You must forever remind her that you wear the pants in the family. Trebuie întotdeauna să îi amintești că tu ești șeful în casă. Ты должен вечно напоминать ей, что в семье ты хозяин .

3. Communicative translation, also known as *free translation*, is an approach to translation that *prioritizes effective communication and reader understanding* over strict adherence to the form or structure of the source text. It aims to *produce a translation that not only conveys the meaning and content of the original text but also ensures that it is natural, fluent, and culturally appropriate in the target language context*. For idioms, which often lack direct equivalents in the target culture, communicative translation proves to be a beneficial strategy. It allows translators to convey the connotations and meanings of foreign idioms in a way that resonates with the cultural understanding of the target language readers. By adapting idioms to fit the cultural context of the target language, communicative translation enables readers to comprehend the intended cultural nuances without confusion or misinterpretation. This approach effectively manages cultural differences and ensures smooth communication across languages.

Idiomatic expression	Meaning	Romanian translation	Russian translation	Example(s)
put a sock in it	<i>stop talking, a rude (impolite) way of telling someone to stop talking or be quiet (stop making a lot of noise).</i>	a tăcea	Прекратить разговаривать	The teacher asked the students politely to be quiet several times and when they didn't, she finally yelled, " put a sock in it " and they shut up. Profesorul le-a cerut elevilor politicos să tacă de mai multe ori și când nu au făcut-o, în cele din urmă a strigat, " taceți din gură " și au tăcut. Учительница несколько раз вежливо попросила учеников замолчать, а когда они не замолчали, крикнула: " Закрой-те рты ", и они замолчали.
hat trick	<i>the scoring of three goals in one game (as of hockey or soccer) by a single player; a series of three victories, successes, or related accomplishments</i>	triplu	трижды	Goal! Fowler makes it a hat trick ! Gol! Fowler reușește o triplă ! Гоол! Фолер забил три раза!

The translation process hinges on understanding the source culture embedded within source idioms, which may include historical events, geographical settings, religions, tradi-

tions, and more. With this understanding, the target reader and target culture must be carefully considered. By doing so, cultural default is effectively eliminated for target readers, making it much easier for them to grasp such idioms.

TEACHING IDIOMS IN THE EFL CLASSROOM

- To effectively teach English idioms, a solid understanding of idioms and appropriate teaching methodologies is crucial. We suggest the following exercises that can help improve students' knowledge in this area:
- **Matching Exercises:** Provide lists of idioms and their meanings in English, and have students match each idiom with its correct definition or explanation.
- **Contextual Exercises:** Present idioms in sentences or short passages, and ask students to infer the meaning based on context. Discuss the figurative meaning of the idioms afterward.
- **Role-playing and Scenarios:** Create role-playing activities where students use idioms in specific situations. This helps them understand the appropriate context for each idiom.
- **Creative Writing:** Assign tasks where students incorporate idioms into their writing. Encourage them to create stories, dialogues, or essays that effectively use idiomatic expressions.
- **Discussion and Reflection:** Engage students in discussions about the cultural origins and implications of idioms. Encourage them to reflect on how idiomatic expressions reflect cultural values and beliefs.
- **Idiom Games:** Introduce games like charades or Pictionary where students act out or draw idiomatic expressions, prompting others to guess the idiom being depicted.
- **Cross-cultural Comparisons:** Compare English idioms with equivalents or similar expressions in Romanian or Russian, or other languages spoken by the students. Discuss similarities and differences in their usage and cultural context.

TYPES OF TASKS:

1. **Translate idiomatic expressions and phraseological units from English into Romanian/ Russian**, incorporating cultural-specific elements such as geographical names, historical and cultural terms, colors, animal names, plant names, and traditional clothing.

Clothing Idioms: *ants in your pants, at the drop of a hat, buckle down, burn a hole in my pocket, get the boot, have a card up your sleeve, off the cuff, put yourself in my shoes, ride my coattails, wear your heart on your sleeve.*

2. **Read a story of an unfortunate wedding event.** What do you think Garry said at the end? How do think the story finished? Think of another end of the story⁴⁰.

*When Garry was asked to deliver a best man speech at John and Lucy's wedding, he was terrified. It happened right after Mr. Smith's toast, and at that moment, Garry realized he had completely forgotten about this small task that a best man is supposed to fulfill – and to make matters worse, he was completely inept at public speaking. Obviously, he had no other choice but to 1) **speak off the cuff**. He stood up and started his speech 2) **at the drop of a hat**. His thoughts went running riot, but a voice in his head kept on saying "Man, 3) **keep your shirt on!**"...*

3. **Work with a partner or in a small group. Do the following activities.**

1. *The idioms in this unit all use clothes. Do you know any other English idioms that use clothes?*

2. *Are there clothes idioms in your native language? Are any idioms like the ones in English?*

3. *Would you like to be in the shoes of a stuffed shirt who was tied to his or her mother's apron strings? Say why not.*

4. *Describe a situation where you wouldn't like to be in someone else's shoes.*

⁴⁰ <https://www.katarzynasochacka.pl/>

TYPICAL MISTAKES IN CULTURAL TRANSLATION IN IDIOM TRANSLATION

In the process of cultural translation, errors often occur, preventing native speakers of the language from adequately perceiving a work of fiction. As it has already been mentioned, translation can be regarded as a process that has two hypostases: 1) *reproduction* (with a functionally differentiated degree of necessary completeness) of the content of IT; 2) (functionally conditioned) *adaptation of this content and forms* of its expression to new linguo-ethnic conditions of perception. This interpretation of translation makes it possible to explain all errors in translations by two main reasons: defects in the translation of the original content and defects in the adaptation of the content and form of the LL text to the communicative competence of the translation addressees. If we define a translation error as a failure to adhere to the implied instructions of the translation brief and as an inadequate solution to a translation challenge, then translation errors can be categorized into four main types:

- a. **Pragmatic translation errors** arise from inadequate solutions to pragmatic translation problems, such as a lack of consideration for the intended recipients' perspectives.
- b. **Cultural translation errors** occur due to inadequate decisions regarding the reproduction or adaptation of culture-specific conventions.
- c. **Linguistic translation errors** stem from inadequate translations focusing on language structures.
- d. **Text-specific translation errors** are related to specific translation issues within a text and can typically be evaluated from a functional or pragmatic standpoint.

CONCLUSIONS

As widely recognized, people from different cultures often share understanding of certain concepts worldwide. This mutual recognition is also evident in the interpretation of idioms, particularly with combination idioms. Combination idioms are those where each word retains its individual meaning, allowing them to be comprehended literally. Therefore, semantic translation proves to be a highly effective strategy for translating such idioms. When translating phraseological and fusion idioms, different approaches must be selected based on their characteristics. Equivalent translation is appropriate for idioms that have direct counterparts in the target culture. However, for idioms that carry rich cultural contexts, such as stories and historical events that may not be familiar to readers, as well as other idioms, communicative translation is typically employed to ensure clarity and cultural relevance.

References:

1. Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
2. Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcón Soler & P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3
3. Council of Europe. (2012). *The Common European Framework in its political and educational context*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf
4. Crystal, D. (1995). *The Cambridge encyclopaedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0022226796236394>
5. Moon, R. (1998). *Fixed expressions and idioms in English*. Oxford: Clarendon Press. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00089-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00089-2)
6. Prodromou, L. (2005). Idiomaticity and the non-native speaker. *English Today*, 19(2), 42–48. <https://doi.org/10.1017/S0266078403002086>
7. Simpson, R., & Mendis, D. (2003). A corpus-based study of idioms in academic speech. *TESOL Quarterly*, 37(3), 419–441. <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/90255/3588398.pdf?sequence=1>

8. Smith, L. (1991). *Words and idioms: Studies in the English language*. Ann Arbor, MI: Gryphon Books. <https://archive.org/details/wordsidiomsstudi0000smit>
9. Tran, H. Q. (2012). An explorative study of idiom teaching for pre-service teachers of English. *English Language Teaching*, 5(12), 76–86. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n12p76>
10. Vasiljevic, Z. (2011). Using conceptual metaphors and L1 definitions in teaching idioms to non-native speakers. *The Journal of Asia TEFL*, 8(3), 135–160.

CZU 81`42

A CASE STUDY OF STUDENT PERCEPTION OF NARRATIVE COHERENCE IN SHORT FICTION

Oxana CREANGA, PhD, Associate Professor,
Moldova State University
creangaoxana@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1470-0801>

Abstract: *The present study explores the perception of coherence in the short story “Clap Hands, Here Comes Charlie” by B. Bainbridge, approaching coherence as a pragmatically determined quality of text production and reception. The investigation of the subjective reception of coherence focused on the structural elements that preclude the linear development of the narrative and the discoursal features that cause overlapping or abrupt transitions in narrative perspective. These aspects demand a higher degree of cooperative reader participation in text comprehension. The results of a survey administered to 10 second-year students within the course of Text Linguistics were analysed to obtain quantitative data for comparing patterns in reader experiences and perceptions of the linearity and unity of the story content. Additionally, the study aimed to determine the reader’s degree of interpretative cooperation in completing the blanks and solving the indeterminacies. The questions covered three broad areas of structural and discoursal elements essential to building a coherent representation of the story content: 1) the narrative structure, with particular attention to the general perception of exposition, retrospective narration, foreshadowing, and the interplay between the main and subsidiary storylines; 2) the way naming conventions and referencing elements are used in the story; and 3) the shifts in narrative perspective marked by the transition from the diegetic to mimetic forms of discourse.*

Keywords: *text representation, coherence, naming conventions, storyline, free direct/indirect discourse, narrative perspective, discontinuity.*

Introduction

Text representation, i.e. the meaning the reader derives from the content and the constituting linguistic elements using their schemata, the cultural or world knowledge, relies on the explicit information presented in the text as well as on the inferences made by the reader (Dirven, Verspoor, 2004, p. 197). Coherence denotes the properties in the structure and design of a text that determine readers to deem the identified textual parts as all contributing to a whole and making sense, not just being a jumble of sentences (Toolan, 2013), it is the main property of the text that makes text interpretation possible. René Dirven and Marjolijn Verspoor (Dirven, Verspoor, 2004, p. 179) consider two main approaches or manifestations of coherence: *referential coherence* and *relational coherence*. The former type ensures the continuing reference to the same entities figuring in a text through cohesive links, such as pro forms, recurrence, collocation, etc., while the second type links the classes, sentences, paragraphs through relations like cause-consequence, evidence, contrast, concession etc.

Robert de Beaugrande and Wolfgang U. Dressler define coherence as a “continuity of senses”, “the mutual access and relevance within a configuration of concepts and relations”

(Beaugrande, Dressler, 2002). The configuration underlying a text is the textual world, which may or may not correspond with the conventional version of the “real world”. Interpreting textual worlds requires the meaning of expressions in the surface text and common sense knowledge based on the participants’ expectations and experience regarding the represented events and situations (*Ibidem*). Therefore, coherence is both a textual property and an activity on the part of the reader, a pragmatically determined quality, requiring close attention to the specific sense made of the text in the cultural context. As M. Toolan posits, “Judgments of coherence are very much based on the addressees’ evaluation of what is relevant and informative in the discursual circumstances of the individual text under analysis” (Toolan, 2013).

Coherence, as an essential feature of literary narratives, relies on elements judged as essential to text unity and meaning, such as temporal, causal, thematic coherence, topic maintenance and topic-furtherance backed up by repetition. The reader’s competence, their cultural background are essential in tracking narrative coherence. In addition, schemas and scripts about the real world, knowledge of the ensemble of codes and narrative techniques used in the text by the author help recipients to complete the blanks or solve the indeterminacies, thus restoring the unity of the text. There are degrees of coherence, varying from the minimal to the maximal (*Ibidem*). In the case of narratives, there are generic norms that guide coherence, such as the presence of a story or plot, the development of an inter-related event sequence, the focus on one or a few characters undergoing change, and the presence of a situation of stability developing a disequilibrium, following which a renewed but altered equilibrium emerges (closure). Among challenges to coherence in literary texts, Michael Toolan includes free indirect discourse; metaphor where readers fail to detect it, hyperbole, irony, sarcasm, unreliability which leads to ambiguity, etc.; “texts” comprising randomly connected sentences, with equally random sequencing of unrelated words within those sentences which thwart any ability of the reader to construct the meaning behind the text; plot twists which involve discontinuity of character, time, place, and event-sequencing caused by a sudden tragedy or comedy; repetitive telling, anachrony (*Ibidem*).

Research Methodology

The methodology of the study involved analysing perceptions of coherence in the short story “Clap Hands, Here Comes Charlie”, written by Beryl Bainbridge, the renowned author of *The Birthday Boys* and *Every Man For Himself*. The action of the story, structurally divided into four parts, unfolds within a dysfunctional working-class family, in or near the city of Liverpool, preparing to see a pantomime based on J. M. Barrie’s *Peter Pan*. The main line of the narrative alternates with Charles Henderson’s reflections and reminiscences of the past, in the second and third parts of the text, and overlaps with the theatrical representation of *Peter Pan* on the backdrop of which the tragic death of the protagonist occurs. It is a complex narrative with implicit connections among characters, themes, and layered events, soliciting active reader engagement in the sense-making processes of text representation.

The perception of coherence in the short story “Clap Hands, Here Comes Charlie” was analysed using a survey with university students. It focused on the structural elements that preclude the linear development of the narrative and the discursual features that cause overlapping or abrupt transitions in narrative perspective, thereby demanding a greater degree of cooperative reader participation in the process of text comprehension. The format of the survey questions included a three-point scale ranking of readers’ responses regarding the challenges experienced in building text coherence with a view to obtaining quantitative data for straightforward comparisons of patterns in reader experiences and perception of the linearity and unity of the story content. It contained 14 questions that covered three broad areas of structural and discursual elements essential to building a coherent representation of the story content:

- a) the narrative structure with a particular focus on the general perception of exposition, retrospective narration, foreshadowing, and interplay between the main and subsidiary lines of the narrative;
- b) the naming conventions and referencing elements used in the story;
- c) the shifts in narrative perspective marked by the transition from diegetic to mimetic forms of discourse.

The questionnaire was administered to 10 second-year students within the course of Text Linguistics, part of the English Language and French Bachelor's degree program in the teacher training domain at the Faculty of Languages and Literature, Moldova State University. The course in Text Linguistics provides students with the foundations of textuality encompassing text-as-a-product and text-as-a-process approaches. In addition to introducing students to the principles of the textualization of the message and its reception and interpretation, the course is intended to develop students' linguistic knowledge and encourage a critical and analytical engagement with the text drawing on detailed linguistically informed analysis of language use in literary texts. Besides providing students with necessary information enabling them to form their own judgments of diverse aspects of textual organization and reception, such as cohesion, coherence, informativity, acceptability, intertextuality, etc., the course seeks to develop students' analytical skills of identifying and evaluating the deeper implications underlying the formal organization of the literary text; to solve the inconsistencies encountered in literary texts resulting from various linguistic deviations; and to relate different aspects of the textual content, such as narrator, narrative situation, presentational modes, focalization, etc. to the textualization of the content. In attaining these objectives, the recourse to stylistics approach is of considerable importance as students analyse the author's choice of language and the specific effects achieved in rendering point of view, characterization, and fictional space and time. The emphasis is laid on cultivating an active element in the students' approach to text, making them sensitive to language details and structure in the process of text comprehension and fostering their competences in conducting a critical linguistic analysis of the literary texts.

The short story under analysis starts *in medias res*, with little exposition that introduces the characters and includes a hint at the conflict, that of receiving tickets for the performance of *Peter Pan* instead of a Christmas cash bonus. This is an *etic* opening that provides an insufficient preliminary orientation in the text, with persons and objects from the fictional world treated as given, known, and therefore in no need of being introduced and with referents being withheld for quite long stretches of text (Fludernik, 2009, p.44):

Two weeks before Christmas, Angela Bisson gave Mrs Henderson six tickets for the theatre. Mrs Henderson was Angela Bisson's cleaning lady.

'I wanted to avoid giving you money,' Angela Bisson told her. 'Anybody can give money' (Bainbridge, 1985).

The text's *system of denomination* or *naming conventions* is another element that causes reference discontinuity and, consequently, challenges the furtherness of the topic. The first distinguishing peculiarity of the denomination system in this text, which is also a formal marker of the *etic* incipit, is *naming with no or scarce accompanying explanation*. If in the case of the major characters the family relations are stated (*Her husband, Charles Henderson, asked her how much Angela Bisson had tipped her for Christmas.; Mrs Henderson's son, Alec, said Peter Pan wasn't a pantomime.*), then when referring to the minor characters, no information is provided (*'And I doubt,' said Alec, 'if our Moira's kiddies will make head nor tail of it. It's full of nannies and coal fires burning in the nursery.' Moira said little Tracy was terrified of the crocodile but she loved the doggie*). Only in the subsequent passages of the story is background information supplied in the form of flashbacks, such as in the moment the protagonist Charles Henderson reminisces his happy old days in the terraced house:

... People weren't meant to look out of windows and see nothing but sky, particularly if they weren't looking upwards. God knows how Moira's kiddies managed. They were stuck up in the air over Kirby. When Moira and Alec had been little they'd played in the street – Moira on the front step fiddling with her dolly, Alec on one roller-skate scooting in and out of the lamp-posts (Bainbridge, 1985).

The responses to the question about the clarity of the incipit suggest that 60% of the respondents found the exposition clear with sufficient context to draw readers into the text world, 30% experienced minor challenges in establishing the background information, while 10% required more interpretative effort to navigate the complex structure, which affected their comprehension. Since earlier events are revealed through flashbacks, mainly in the second part of the story, the etic opening determines readers to activate their schemata and additional sense-making skills to link the fragmented information and reconstruct the missing links between the story actions and events.

With regard to the impact of the lack of introductory details about the characters and setting on students' understanding of the story, 40% of the respondents acknowledged that the omission of detailed introductions created intrigue, enhanced their curiosity, and kept them engaged. The same percentage struggled with the lack of context, which impeded their ability to connect with the characters or understand the setting in the narrative. Only 20% did not consider the absence of detailed setting a barrier to understanding, and could therefore effectively infer the necessary details.

There was a clear divide in responses related to the efficacy of flashbacks in understanding the story. The majority of respondents (80%) found the flashbacks helpful in clarifying characters and events, while 10% perceived that retrospection disrupted the flow or clarity, leading to difficulty in following the narrative. For another 10%, flashbacks did not aid their understanding of the content. The fragmented nature of flashbacks, sporadically integrated into the main storyline, requires readers to actively piece together the connections between past and present – an inferencing process that can be challenging, particularly when the transitions are subtle or lack clear temporal markers. Additionally, when flashbacks are employed to expand on minor characters, the focus shifts away from the main storyline, distracting the readers' attention. Therefore, 50% of the respondents were able to effortlessly connect the flashbacks to the main narrative, suggesting that the story's structure provides clear and logical links between past and present events, whereas 40% encountered some minor challenges, such as unclear transitions or less obvious relevance of the flashbacks to the main storyline. Only 10% struggled with integrating the flashbacks into the current narrative due to the textual nuances presented above.

At the level of discourse, *social deixis* in "Clap Hands, Here Comes Charlie" is a distinctive element of the naming system that leads to inconsistency in establishing character reference and tracing participants in the story. As a linguistic indicator of viewpoint, social deixis, i.e. the varying ways of referring to others, expresses, according to M. Short, "the idea of closer or more remote social relations" (Short, 2007). The protagonist of the story is referred to throughout the text mainly as *Charles Henderson* or *Charlie*. The first appellation is used in the narrative report of actions and commentaries and marks the narrator's perspective as it conveys his distant, neutral relationship with the character. The second manner in which the protagonist is referred to occurs in dialogues and reveals Alec's idiolect, Mr Henderson's son, and expresses a disrespectful attitude towards his father:

'Shut up, Charlie,' said Alec. His father hated being called Charlie. "Get over, can't you?" cried Alec. 'Stop leaning on me, Charlie.' (Bainbridge, 1985)

Addressing his father as a rough equal in social terms causes difficulty for the reader in establishing the referent, at least for the first time the name '*Charlie*' appears in the text. With

the narrator's clarification, "*His father hated being called Charlie,*" and the subsequent development of events that show Alec's mordantly ironic, derisive, and at times dismissive attitude towards everything his father does or says, the reader becomes aware of the underlying reason the son refers to his father in this manner. Thus, only 10% of the students participating in the survey found it difficult *to track the referent of the proper name*, as this form of appellation does not comply with the norms of behaviour that readers are familiar with and apply for understanding the textual world. When interviewed about *their reaction to Alec calling his father 'Charlie'*, a third of the students found this appellation confusing, unexpected, or unclear. Still, the same proportion of respondents admitted to understanding it later in the story and grasping the significance of the context behind Alec's choice of the nickname for his father. Overall, regarding the process of tracing referents, the majority of the students (60%) had no difficulty in identifying characters, while 40% required extra effort, such as rereading passages, to fully perceive the characters' roles and relationships, suggesting potential issues with clarity or contextual references.

Considering the discursial dimension of the narrative under analysis, several elements disrupt the linearity of the text and affect the transparency of meaning, with mimetic forms of discourse (i.e. free direct and three indirect types of discourse) and the interference of the main and subsidiary storylines as the most salient elements influencing the continuity of the plot.

... Had there been anything so exalted as a back door in this hell-hole, going out of it certainly wouldn't improve his health. Not without a parachute. He couldn't even open the window for a breath of air. This high up there was generally a howling gale blowing in from the.... People weren't meant to look out of windows and see nothing but sky, particularly if they weren't looking upwards. God knows how Moira's kiddies managed. They were stuck up in the air over Kirkby (Bainbridge, 1985).

The quoted excerpt conveys the protagonist's dissatisfaction with his present flat and reveals his nostalgia for the time when he lived in a modest semi-detached house with less comfort than the present apartment. His discontent is rendered in free indirect discourse with the narrator's partial withdrawal and the foregrounding of the character's thoughts and feelings. Hence, the authorial narrative situation that prevails in this text shifts to the figural type with Charles Henderson's focalization. His centre of orientation is marked by proximal spatial deixis (*this hell-hole, this high up*), evaluative language (*hell-hole, a howling gale*) and idiolect (*kiddies, stuck up*). In addition to these lexical means, the elliptical sentences (*Not without a parachute,*) and exclamations (*God knows how Moira's kiddies managed*) echo the character's frustration at his inability to adapt to new living conditions.

In the following extracts, the transition to the mimetic forms of discourse is even more abrupt, thus creating a discontinuity that demands reader's close consideration of relevant textual clues.

When they passed the end of the street in which they had lived a decade ago, Mrs Henderson swivelled in her seat and remarked how changed it was, oh how changed. All those houses knocked down, and for what?

... He didn't actually laugh out loud when Mr Darling complained that nobody coddled him - oh no, why should they, seeing he was only the bread-winner - but he did grunt sardonically (Bainbridge, 1985).

The first quote starts with Mrs Henderson's free indirect discourse that gradually shifts to her free direct form of discourse presentation. The narratorial presence is only marked by the reporting phrase "*Mrs Henderson ... remarked*". With regret expressed in the following sentence "*All those houses knocked down, and for what?*" uttered by the character, even if no quotation marks are used to delimit her discourse from that of the reporting entity, the narrator

effaces completely causing a sudden change in the narrative perspective. In the second quoted example there is a shift to Mr Henderson's focalization which is signalled by his exclamation in free direct style "*oh no, why should they, seeing he was only the bread-winner*" and embedded in the narrator's narrative report of speech acts. In this stretch of discourse the character's voice, even if devoid of punctuation marks that would mark the transition, is noticeable not only by the tone the exclamation implicitly conveys but also by the idiolect, *bread-winner*, the same noun being used by Charles Henderson in a dialogical sequence in the first part of the story '*I'm only the blasted bread-winner.*' As a result, the linearity of the narrative is temporarily broken causing confusion to the reader who has to correctly assign the varying forms of discourse to the emitting sources.

The results of the survey on *shifts between the narrator's voice and character perspectives* showed that while 50% of respondents found the transitions contributing to the narrative complexity, 30% viewed them as disruptive to the story's flow, and 20% did not notice the changes. Therefore, the integration of these shifts elicited varied reader experiences depending on their familiarity with the narrative technique in question and their interpretative skills. As to readers' sensitivity to transitions to free indirect or free direct discourse, 30% of respondents found the technique effective for highlighting distinct character perspectives, 40% acknowledged the shifts without significant impact on comprehension, and 30% found them confusing, indicating that reader adaptation to this narrative style varied widely. Generally, responses to the use of free direct and indirect discourse revealed that 60% of participants considered that the technique clarified characters' emotions and thoughts, while 40% remained unaware of its use, underlining its effectiveness in subtle integration without hindering narrative comprehension.

In addition to shifts in narrative perspective, the continuity of the narrative is impeded by the interference of various narrative sequences whose boundaries are not clearly marked. The main storyline that depicts Charles Henderson's introspection parallels the theatrical representation of *Peter Pan* and at times the protagonist's thoughts or even dreams overlap with the characters' dialogues on the stage, therefore, challenging the "logic of hierarchy" (Chatman, 1978, p. 53):

... Something dramatic was happening on stage. Peter had woken up and was having a disjointed conversation with Tinkerbell, something to do with cough mixture and poison. Tink, you have drunk my medicine... it was poisoned and you drank it to save my life... Tink dear, are you dying?... The tiny star that was Tinkerbell began to flicker.

During Acts Two and Three, Charles Henderson dozed. He was aware of loud noises and children screaming in a bloodthirsty fashion. [...] He was dreaming he was fishing in the canal for tiddlers and a damn big crocodile crawled up the bank with a clock ticking inside it. Then he heard a drum beating and a voice cried out 'To die will be an awfully big adventure.' (Bainbridge, 1985)

As a result, the combination of different perspectivised domains accessed by the character-focalizer by alignment to his visual and auditory perception, thought (*Something dramatic was happening on stage. Peter had woken up and was having a disjointed conversation with Tinkerbell...*; *He was aware of loud noises and children screaming in a bloodthirsty fashion*), or imagination (*He was dreaming he was fishing in the canal for tiddlers*) voiced by the third person narrator leads to a sense of discontinuity and challenges the unity of the plot.

The responses regarding *the ability to differentiate between Charles Henderson's introspections and the events of the Peter Pan play* reveal different levels of difficulty in processing the content: 40% of students were able to distinguish the different levels of the narrative, effectively following the transitions and stylistic cues between introspection and play events; 50% experienced some difficulty in discriminating between Charles Henderson's intro-

speculations and the events of the Peter Pan play; and 10% failed to draw a clear distinction between the discussed story lines. *The overlap of the protagonist's thoughts with the play's dialogue* created confusion to 20% of the respondents, arousing ambiguity and affecting their grasp of the plot. Still, 70% found the overlap to be a creative technique that enriched the narrative, enhancing its thematic depth and interpretive complexity. For 10% the discontinuity was insignificant, and therefore did not affect their comprehension of the story.

The dramatic irony that suddenly closes the narrative on the backdrop of *Peter Pan* production is another stylistic choice that elicits the interpretative cooperation of the reader. As the play *Peter Pan* approaches its ending, Charles Henderson suffers a heart attack and passes away while his family together with the rest of the audience are insistently encouraged to clap in order to revive Tinkerbell's dying flame. His wife, who is also absorbed in the theatrical representation, ignores the protagonist's final calling for help "*Help me, he said, using his last breath. 'Shut up, Charlie,' shouted Mrs Henderson, and she clapped and clapped until the palms of her hands were stinging*". The climactic episode of the narrative with Charles Henderson's unheeded cry for help and his subsequent death develops without anyone in the story being aware of it. So, the reader's understanding of the events surpasses that of the characters. However, a detailed consideration of the story content allows the reader to detect a number of foreshadowing moments that predict the sudden final tragedy. The first clue related to the health of the protagonist, which turns out to be decisive in the surprising ending, appears in the second part of the story with the narrator's omniscient remark "*His wife's attitude, and the caustic remarks addressed to him earlier by Alec brought on another attack of indigestion.*", almost verbatim reiterated in the fourth part. Gradually, the seriousness of his condition increases throughout the fourth part which coincides with the staging of *Peter Pan* (During Acts Two and Three, Charles Henderson dozed. ... *'To die will be an awfully big adventure.'* He woke up then with a start. He had a pain in his arm"; During Act Four Charles Henderson asked his wife for a peppermint. His indigestion was fearsome. ... His heart was beating so loudly...), reaching the culminating moment at the end of the story (There was a pain inside him as though somebody had slung a hook through his heart). It is noteworthy that the explicit allusion to J. M. Barrie's *Peter Pan* "*To die will be an awfully big adventure.*" acquires a significant function of a symbolic farewell chant that foreshadows the grotesque outcome.

The results of the questionnaire show that 40% of the students were able to trace the hints and relate them to the outcome of the story. Meanwhile, 40% found the foreshadowing elements too subtle to be interpreted as indicators of the ending, while 20% needed more explicit connections to confidently predict the ending. Consequently, 20% of the students failed to interpret the value of the dramatic irony surrounding Charles Henderson's death, 30% recognized the dramatic irony but found its integration into the story complex, requiring deeper processing operations to fully appreciate its role in the narrative resolution. For the majority, the dramatic irony was effectively conveyed, contributing to their understanding of the story outcome and adding emotional or thematic depth.

Conclusions

The formal organisational features of the story—namely use of the etic opening, fragmented character exposition and flashback integration, interference of the main storyline with minor events that disturb the "logic of hierarchy", and dramatic irony in the abrupt ending—pose challenges to readers in building an accurate representation of the story content. Therefore, reliance on reader schemata for inference drawing, close consideration of foreshadowing clues to fill in the gaps, and supplying the unstated details or linking the missing causal connections enabled readers to reconstruct the layered or disjointed story elements.

The shifts from diegetic and mimetic forms of discourse within the boundaries of the same paragraph or even sentence bearing transitions from narrator to character perspective marked by free direct and indirect discourse disrupted the linearity of the narrative, causing varied reader experiences. Readers found them confusing or struggled to trace their sources, indicating that such techniques demand advanced interpretive skills for full engagement with the text. Recognizing the character's idiolect, identifying and correctly attributing naming strategies employed in the text as well as delimiting the narrator's verbal content from the character's when the reporting clauses or punctuation marks are missing are significant interpretative processes that help the reader restore the linearity of the narrative.

Bibliography:

1. BAINBRIDGE, Beryl (1985). *Clap Hands, Here Comes Charlie*. [Accessed: 23.10.2024] Available: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/clap_text.pdf
2. BEAUGRANDE, Robert De, DRESSLER, Wolfgang U. (2002). *Introduction to Text Linguistics*. Longman, [Accessed: 20.10.2024] Available: http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm.
3. CHATMAN, Seymour (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell UP.
4. DIRVEN, René, Marjolijn Verspoor (2004). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*, 2nd rev. ed. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
5. FLUDERNIK, Monika (2009). *An Introduction to Narratology*. New York: Routledge.
6. SHORT, Mick (2007). *Language and Style – A Web-Based Course* <http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/stylistics/> [Accessed: 05.11.2024]
7. TOOLAN, Michael (2013). Coherence. In: Hühn, Peter et al. (eds.): *The Living Handbook of Narratology*. Hamburg: Hamburg University Press. [Accessed: 10.11.2024] Available: <http://wikis.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Coherence>

CZU 37.04

CONSIDERATIONS ON THE 21st CENTURY PEDAGOGY

Silvia BOGDAN, Master of Arts, Lecturer,
Alecu Russo Balti State University
silvia.bogdan@usarb.md
<https://orcid.org/0009-0007-0127-1741>

*Make every moment matter. Teach fearlessly.
Empower all students to live literate lives.
(Gallagher; Kittle, 2018)*

Abstract: *The study describes engaged pedagogy of the 21st century that relies on the idea of active, holistic involvement of learners and educators in the learning and teaching process. Rooted in bell hooks' theory, engaged pedagogy is a transformative teaching approach that allows learners to grow mentally, emotionally, and socially. This pedagogy prioritizes the creation of an inclusive learning environment where learners become more independent in their studies through reflective thinking and direct participation in academic activities, collaborative projects and hands-on experiences. Thus, by immersing in engaged pedagogy, learners will be able to participate in a learning process of knowledge co-creation, which will enhance the 21st century skills, such as critical thinking, creativity, communication, collaboration and problem-solving. The article explores the definition and essence of engaged pedagogy, the main aspects to be applied in the educational context and the role of an educator in this reconceptualized teaching and learning approach.*

Keywords: *engaged pedagogy, engaging pedagogy, holistic, well-being, inclusive, critical thinking, creativity, autonomous learning.*

Introduction

One of the biggest challenges that the world of academia faces nowadays is directly linked to what is known as engaged pedagogy of the 21st century. Extensive studies on educational practices have been undertaken so far, aimed at discovering ways to increase student engagement and effective teaching techniques that spark up curiosity and maintain attention. All over the world educators want their lessons to be inspiring and they look for different pedagogical techniques to motivate learners and involve them into the studying process. Let us openly admit that nobody wants to be called a boring teacher performing boring lessons.

We, as educators, always plan and think ahead of our teaching methods that will benefit learners and will strengthen their knowledge in a certain field of study. We incorporate multimedia and real-world examples, using interactive technologies such as games, quizzes, surveys, etc. We vary teaching styles to maintain learner attention and enthusiasm. We focus more on the instructional process with the aim of teaching the material in a more exciting way rather than on the effects and results that this instruction will have on our learners. On the one hand, it is an absolutely natural approach to instruction, yet, on the other: is it enough to refer to this type of teaching activity as engaged pedagogy of the 21st century? Are the concepts of engaging pedagogy and engaged pedagogy similar?

Literature review

The Online Cambridge Dictionary defines *engaging* as something “pleasant, attractive, and charming”; whereas *engaged* means “involved in something” in its primary meaning and “busy doing something” in its secondary meaning. Semantically, both concepts are distinct. *Engaging* aims to satisfy the learners’ need for pleasure and entertainment, where the teacher is perceived as a creative agent who maintains learners’ interest in learning. On the contrary, *engaged* shifts the agency from the educator to learners who become active agents in the process of learning ready to explore their own creative powers, taking responsibility for their own learning.

In the context of the 21st century pedagogy we should ask ourselves: what is the fundamental role of education? Should educators entertain learners? Or should educators instruct them in a manner that is beneficial and inspiring for learners to become well rounded people and continue life-long learning after graduation? The answer is obvious. Educators should favor the second option on condition that engaged pedagogy includes the concept of engaging by default. Lent (2012) advocates the same approach to teaching, highlighting that:

Engagement doesn’t mean entertainment. [...] On the contrary, engagement happens when you move away from the front of the room and students fill the void by actively participating in learning the content, especially once they figure out that learning for themselves is far preferable to doing “work” for their teacher (p. 27).

The idea of engaged pedagogy as a teaching approach was first introduced by the American educator, and social critic bell hooks. The author of the book *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994), provides a compelling definition of engaged pedagogy that explains what an engaged educator should do to promote this type of learning and teaching in the 21st century:

To educate as the practice of freedom is a way of teaching that anyone can learn. That learning process comes easiest to those of us who teach [...]; who believe that our work is not merely to share information but to share in the intellectual and spiritual growth of our students. To teach in a manner that respects and cares for the souls of our students is essential if we are to provide the necessary conditions where learning can most deeply and intimately begin (1994, p. 13).

The scholar provides a liberal and inclusive view to education claiming that engaged pedagogy is “progressive, holistic education” (1994, p. 15). It goes beyond mere instruction

and fosters growth, self-actualization, based on Maslow's theory of human motivation to achieve one's highest level of performance (Patnaik, 2021), which can be fulfilled through critical thinking collaboration, communication and creativity, the set of skills that are aligned with the paradigm of the 21st century 4Cs.

A key takeaway from hooks's theory is the idea that engaged pedagogy is holistic and views learners as "whole" human beings, as a unity of the mind, the body and the soul. Thus, engaged pedagogy does not prioritize only intellectual growth but also cares for emotional, spiritual, and physical well-being of both learners and educators, who should actually continue to grow personally and intellectually. The concept of well-being, which came into pedagogy from positive psychology in the late 1990s, is strongly advocated by hooks. Seligman defines well-being "as a construct" (2012, p. 14) that helps people succeed in life: "well-being is a combination of feeling good as well as actually having meaning, good relationships and accomplishments" (2012, p. 25). His PERMA theory consists of five measurable elements: positive emotion, engagement, relationship, meaning and accomplishment (2012, p. 24).

Related to pedagogy, well-being directly influences learners' academic success, personal development, the motivation to study and progress, the level of satisfaction with what they learn and the positive relationships with peers and educators. It is not an easy task to accomplish. Educators have to take into account that all learners are unique and need individual approaches to succeed in their learning paths. Therefore, they cannot apply the same standard teaching procedures and techniques all the time. They should look for enrichment experiences to deepen their understanding of the requirements of modern pedagogy and achieve self-actualization. Taking care of learners' well-being and providing supportive and inclusive environments for them ensures the implementation of engaged pedagogy. When applied correctly, engaged pedagogy offers engaging, meaningful, and adaptive learning practices, thus validating learners' opinions, recognizing their voices, experiences and emotions that contribute to the development of fully-fledged specialists.

Given the fact that engaged pedagogy is seen as "the practice of freedom" (1994, p. 20) according to hooks, it is also a way of teaching that encourages learners' direct participation and contribution to designing relevant course content, realized through active collaborative involvement, critical thinking and discussion. Authentic and effective teaching practices require engaging with each learner, which only enhances learners' chances to make mindful choices and speak out loud during classes. It makes them question what, how and why they study. Therefore, engaged educators should be able to explain the importance and the benefits that learners will get from attending their courses. In their turn, learners should be able to recognize the connections between the course material and their real-world experiences beyond the classroom environment. That means that 21st century educators should be more open-minded and approach their teaching with creativity, flexibility, thoughtfulness, a careful consideration of the learning objectives and outcomes and listen to what their learners' opinions.

It is obvious that dialogic communication plays a central role in engaged or participatory teaching, as it enables learners to explore the meaning of their learning experiences and find answers to different academic challenges. The educator "has to link awareness with practice" (hooks, 1994, p. 19), making the learning process intentional and meaningful for them. Engaged pedagogy sticks to the idea that learning should be connected to the lived reality, bringing the real world into the classroom. It would mean to provide foundational knowledge and include critical discussions, debates stemming from real life events based on the analysis of media and social content such as podcasts, blogs, news, movies and multiple case studies in addition to regular textbooks. Educators should pay attention to what learners have to say, and last, but not least, make them understand how this knowledge might be furthered and applied in practice.

Working with different learners, educators should be socially conscious about their learners' backgrounds and the type of influence they might have on their learning paths. Engaged pedagogy is always inclusive and praxis-oriented. It builds bridges for all learners to communicate effectively, even if they have to deal with conflicts that may arise because they do not share the same perceptions of the world. Rather than silencing the conflict through traditional classroom techniques, educators may use these moments as an opportunity for learning. Ideally, they should encourage conflicting learners to express their perspectives fully, emphasizing the importance of active listening and empathy. By allowing learners to voice their emotions and experiences openly, educators can transform a conflict into a collective learning experience. This approach will encourage learners to see themselves as active participants in their education, fostering intellectual and emotional growth, empathy, freedom of expression through dialogue and critical thinking to mediate conflicts and form new opportunities for acquiring knowledge.

The critical thinking approach requires learners to do much reflective thinking, giving them the possibility to meditate on their feelings, on their own learning paths, particularly, what and how they learn, what their contribution to the learning process is and the choices they make. All this put together fosters deeper engagement with the learning process and helps them to become more self-directed independent learners. Pink (2011) supports this idea and claims that "human beings have an innate inner drive to be autonomous, self-determined, and connected to one another" (p. 73). Engaged pedagogy strives for autonomy in learning, which empowers participants to be more accountable for what they study and educators to be more responsible for what they teach. Hooks argues that "this demand on the student part does not mean that they will always accept our guidance. This is one of the joys of education as the practice of freedom, for it allows students to assume responsibility for their choices" (1994, p. 19).

Engaged pedagogy is collaborative in nature and collaboration is an essential element of learning together and from each other. Rooted in Vygotsky's (1978) theory of social constructivism, particularly the zone of proximal development, learning becomes engaging when learners interact in social environments to construct meaning and learn through participating in social activities. Social constructivism highlights the importance of working together in the learning process, which is a key aspect of cognitive constructivism. Vygotsky (1978) claims:

"The level of *actual* development is [...] the level at which the learner is capable of solving problems independently. The level of *potential* development (the "zone of proximal development") is the level of development that the learner is capable of reaching under the guidance of teachers or in collaboration with peers. [...] The level of potential development is the level at which learning takes place" (p. 85).

Referring to the pedagogical dimension of collaboration, Guglielmo (2010) aligns with Vygotsky's ideas and provides evidence that collaborative learning yields significantly better results compared to competitive and individual learning. It promotes the development and use of learners' advanced cognitive abilities. Moreover, collaboration means mutual support and participation that should be provided by everyone involved in the learning experience, which explicitly conveys the idea that learners are active participants in the educational process.

What is the role and task of educators who have embraced engaged pedagogy as a way of teaching? At present, engaged pedagogy regards the educator not simply as a traditional teacher, but as a co-participant, co-learner, encouraging dialogue and critical questioning during classes. An educator's primary responsibility is to facilitate dialogue and create a supportive safe atmosphere for learning, instead of taking control of the classroom. This requires educators to prioritize the learners' and their own well-being, be vulnerable, self-aware of their strength and limitations. The wide-spread misconception that an engaged

educator has nothing to do, but make learners work on their own or facilitate discussions, or assign written tasks for students is completely erroneous. On the contrary, engaged pedagogy demands much careful planning and reflections on the part of the educator. Gallagher and Kittle (2018) agree in their work “180 Days: Two Teachers and the Quest to Engage and Empower Adolescents” that the primary task of an educator is to get involved in thoughtful decision-making. In a similar vein, Lent (2012) considers that educators “who engage in a cycle of planning, action, and reflection discover the challenges and rewards in what they expect their own students to do” (p. 8).

Preparing teaching activities for every class enables educators to develop a “progression from lower to higher orders of complexity” (Lang 2021, p. 15) of thinking in their learners through their active participation in the classroom assignments, helping them process, analyze, and apply information and provide appropriate feedback. Moreover, a mindful educator will always teach learners to connect what they learn with their learners’ needs and the outside world. Such an approach to learning requires educators to set up the necessary framework for teaching through scaffolding and activities that will direct learners to fill in their knowledge gaps, create meaningful connections through peer explanation, peer evaluation and interaction. Lang (2021) assumes that “the process of creating connections lends itself to collaborative exercises that can revitalize the classroom and inject some fun into learning” (p. 109). Thus, the purpose of this engaged teaching is to foster meaningful and deep learning through introducing gradual and manageable changes in the instructional strategies.

Conclusion

To conclude, engaged pedagogy pursues larger goals to achieve deep learning through a symbiosis not only of intellectual engagement but also emotional, spiritual, and physical well-being. It is the 21st century holistic pedagogy where the whole person is considered in the learning process and where the educator creates a dynamic and effective learning environment. Engaged pedagogy is immersive pedagogy that emphasizes mutual responsibility, care, and the desire for self-actualization.

Engaged pedagogy aims to change education by making it more interactive, collaborative, and welcoming, pushing against the established traditional teaching that takes place in traditional classrooms. It allows learners to interact more and work together in understanding the significance of their learning, overcoming academic challenges. It empowers learners with a sense of agency over their education, giving them choices and opportunities to convey their voices that shape their learning experiences. The foundation of engaged pedagogy lies in the belief that both teachers and students ought to pursue their own personal and intellectual development.

References:

1. Cambridge University Press. (n.d.). *Cambridge Dictionary*. In Cambridge Dictionary. Retrieved October 14, 2024, from <https://dictionary.cambridge.org/>
2. Gallagher K.; Kittle, P. (2018). *180 Days: Two Teachers and the Quest to Engage and Empower Adolescents*. Publisher: Heinemann.
3. Guglielmo, T. (2010). *Networked Collaborative Learning: Social Interaction and Active Learning*. Woodhead Publishing Limited.
4. hooks. b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge: New York / London.
5. Lang, J. M. (2021). *Small Teaching*. JOSSEY-BASS A Wiley Brand.
6. Lent. R. C. (2012). *Overcoming Textbook Fatigue: 21st Century Tools to Revitalize Teaching and Learning*. USA: ASCD Publications.
7. Patnaik, G. (2021). *Positive Psychology for Improving Mental Health & Well-Being*. Notion Press 2021.

8. Pink, D.H. (2011). *Drive: The Surprising Truth about What Motivates us*. New York: Riverhead Books.
9. Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free press.
10. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. President and Fellows of Higher College.

CZU 811.111(072.3)`36

ENGAGING WAYS OF TEACHING GRAMMAR

Angela CĂLĂRAȘ, Lecturer,
Alecu Russo Balti State University
angela.calaras@usarb.md

Abstract: Grammar, one of the core aspects of the language, has always attracted researchers' attention as it has a significant influence on the successful language acquisition. Accordingly, there are many different approaches to creative teaching ways of presenting grammar that will actively involve language learners in the teaching/ learning process making it more engaging and effective.

The given article aims to describe the most engaging ways of teaching grammar that can make language learners interested and actively involved in the teaching process that will finally lead to a better understanding of grammar issues and, contribute to their successful usage in everyday speech.

Keywords: grammar structures, effective teaching approaches, techniques, strategies, real-life context, explicit and implicit approach.

English grammar is considered to be notoriously difficult to learn for both native and second-language speakers because it is marked by so many intricacies, obscure rules, and exceptions that it can really scare many students.

In the past, memorization-based techniques that relied on repetition slowly gave way to more creative methods. Today, we live in a society that prizes literacy and is willing to adapt to more effective methods to achieve the best results in teaching grammar.

Practice proves that many learners have a very strong need to understand the rules by which grammatical structures are formed. They also frequently insist on being given rules about how and when a bit of language is used. Accordingly, for these very learners teaching with reference to explicit rules has definite advantages as it clearly explains every single grammar nuance they come across. However, there is practically no evidence that the same is true for all learners. Some young learners as well as some adults seem to be more at ease with holistic methods of learning grammar in which structures are acquired subconsciously. Additionally, there are mountains of evidence that many learners of whatever age and tendency in learning style, are unable to transfer formal knowledge of grammar to effective use. And, of course, such discrepancy between knowledge and putting it to use has led many scholars to seek alternative, more effective and engaging ways of helping teachers to manage introduce and practice new grammar issues during English lessons.

For all these reasons, many teachers refer to the initial stages of grammar learning as *awareness raising*. Awareness raising is what happens when the current state of the learner's grammar knowledge re-organises itself in response to new discoveries. Unlike traditional that is teacher-led *presentation*, *awareness raising* is definitely learner-led. Thus, the teacher can provide optimal conditions for awareness raising, but only the learner himself can "discover" the grammar. That is why language educators refer to this stage as *Discovery*. According to Gunter Gerngross, typical discovery processes include *induction*, where learners are offered

some information concerning the target grammar issues in context, and are encouraged to deduce the rules themselves (Gerngross et al., 2006). Language educators affirm that effective teaching strategies should be based on thoroughly understanding the subject matter and the learners themselves. Teachers should consider their students' age, ability, and learning style, as well as the goals and objectives of the lesson. Teachers must also be innovative in choosing the strategy that aligns with the needs and abilities of their students, and teachers can create a more engaging and effective learning environment in class. Thus, scholars remark that it is significant for teachers to implement innovative teaching strategies and accommodate the needs of an inclusive classroom. In their opinion, inclusivity in education is an issue that has attracted much attention from the government and also educators all around the globe (Borich, 2000). Famous language educators consider that several teaching strategies should be used in teaching grammar in inclusive classrooms, such as *active learning*, *peer-tutoring*, *cooperative learning*, and *direct instruction*. According to them the teacher should be ready to implement a variety of teaching strategies in the classroom to meet the student's needs (Patten, 1996).

It is worth mentioning that scholars suggest different approaches to teaching strategies.

Thus, working on this issue Espmaker and Tedenby affirmed in their research that teaching strategies are approaches or methods that teachers use to ease learning and help students achieve their learning objectives (Espmaker et al., 2020). Parker and Welch, another famous scholars think that teaching strategies play a crucial role in the teaching and learning process and can help the teacher achieve the learning objectives (Parker et al., 2021). And, to achieve these objectives, the implemented strategies can vary widely and can be adjusted to suit the needs and learning styles of individual students or groups. Also dwelling on this issue, Patten considers that these strategies are approaches used by teachers to facilitate student learning and make the process more effective and engaging. He is sure that teaching strategies can help students learn by doing, preventing boredom and contributing to their learning goals' success. It is obvious that lots of different teaching strategies can be used to facilitate learning and help students achieve their objectives. He explains that lectures are often a traditional teaching strategy in which the teacher provides students with verbal or written information. Traditional teaching strategies are approaches to education that have been used for many years and are based on the transmission of knowledge from the teacher to the students. These strategies often involve the teacher standing before the class and delivering a lecture or presentation, with the students passively listening and taking notes (Patten, 1996). Traditional teaching strategies may also include textbooks, worksheets, and other printed materials to supplement the teacher's explanation.

It must be remarked that the history of innovative teaching strategies can be traced back to the earliest forms of education, as educators have always sought ways to make learning more engaging and effective for their students. Thus, linguistic literature proves that various approaches and techniques have emerged throughout the centuries, reflecting societies' changing educational needs and contexts (Espmarker et al., 2021). After a thorough reading we can discover that one of the earliest forms of innovative and more engaging teaching was the Socratic method, developed by the Greek philosopher Socrates in the 5th century BCE. This approach involved the teacher asking students questions and encouraging them to think critically and make their conclusions concerning the usage of certain grammar issues. But as practice proves, even nowadays the Socratic method remains an influential teaching strategy and is still used in many schools and universities worldwide (Delic, 2016).

As research shows the 19th and the early 20th centuries were marked by a rise of mass education that led to the development of more structured and standardized teaching methods. If during that period the teaching process relied on lectures and textbooks and focused on transmitting knowledge from the teacher to the students, then in the latter half of the 20th

century, there was a shift towards more interactive and student-centered teaching approaches. These strategies, such as *project-based* and *problem-based learning*, sought to engage students more actively in the learning process and encourage critical thinking and problem-solving skills (Bassendowski, 2013).

Thus, language educators claim that innovative strategies of teaching grammar are approaches to language instruction that depart from traditional methods and aim to make learning more *engaging*, *effective*, and *efficient* for students. One of the main goals of innovative teaching strategies is to foster a more interactive and collaborative learning environment. The innovative teaching strategy is also expected to contribute to developing students' language skills, as they permit students to use the language in meaningful contexts and receive feedback from their peers and teachers. It is evident that the goal of innovative teaching strategies is to foster a more interactive and collaborative learning environment (Serdyukov, 2017). This can be achieved through *group work*, *project-based learning*, and *problem-based learning*, encouraging students to work together and engage in authentic tasks. These approaches are particularly effective in developing students' language skills, as they allow students to use the language in meaningful contexts and receive feedback from their peers and teachers (Juneau et al., 2022).

Parker and Welch consider that using innovative teaching strategies can positively impact student learning and engagement, which can help increase student motivation and improve their overall learning experience. Motivation is known to be a major contributing factor to students' achievement in learning. It can also improve critical thinking and problem-solving skills. An innovative teaching strategy will result in greater student participation as innovative teaching strategies often involve students working together and participating in the learning process, which can help to foster collaboration and increase student participation. Moreover, it is certain to increase students' understanding and this happens because the students can actively participate in the learning process and they are bound to retain and understand new information much better (Parker et al., 2021). The next benefit of using an innovative teaching strategy is the fact that it gives greater flexibility and adaptability for the teachers to tailor their approach to meet students' needs and preferences. Juneau, a remarkable scholar, fully supports this idea and affirms that it can also improve communication and collaboration skills that help students develop important skills such as *communication*, *collaboration*, and *teamwork* (Juneau et al., 2022).

Dwelling on the positives of innovative learning scientists consider that its main characteristic is that learning is designed to achieve four main skills: *critical thinking*, *creative and innovative thinking*, *communication*, and *collaboration*. Consequently, we can say that in order to be able to practice these essential skills, the learning process is directed at activities that are interactive, student-centered, integrative, effective, collaborative, scientific, thematic, contextual and holistic.

According to Wong another key aspect of engaging teaching ways is technology and multimedia resources. The scientist explains that nowadays many language teachers make use of various digital tools, such as video and audio recordings, online quizzes, and interactive games, to explain grammar issues and foster language learning transforming it into a more engaging and interactive process. It is believed that these resources can be particularly useful for learners who prefer a more visual and hands-on learning style. And in order to make the teaching process more relevant, some language teachers also incorporate elements of culture and authentic materials into their teaching to give students a more realistic and in-depth understanding of the language and the cultures in which it is spoken (Wong, 2005). This method aims at using authentic texts, such as news articles and advertisements, as well as incorporating cultural themes and activities into lesson plans. Thus, language educators claim that one of the most effective

ways to teach grammar is by showing its relevance in real-life situations. It means that teachers should bring in newspaper articles, magazine clippings, or excerpts from popular books and they may ask students to identify and highlight examples of specific grammar rules, discussing why those choices were made by the author. For example, analyzing a newspaper article can surely help students understand the importance of concise and clear language, while dissecting a novel can explain the author's usage of varied sentence structures for impact.

It is obvious that real-life contexts provide a bridge between the abstract rules of grammar and their practical application because by connecting grammar to the world around them, students gain a more profound appreciation for its significance. Thus, from personal experience it can be stated that an excellent exercise is to have students bring in examples they find in their daily lives, fostering a sense of autonomy and awareness of language use.

After a thorough reading of a great number of linguistic sources, it is worth mentioning that scholars come up with different suggestions concerning most effective and engaging ways of teaching grammar to their students. Thus, among the most productive ways of teaching grammar material could be:

- **Diagramming sentences** – *This method involves visually mapping the structures of and relationships between different aspects of a sentence.*
- **Learning through writing** – *This method encourages students to explore language through creative writing and reading, picking up correct grammar usage along the way.*
- **Inductive teaching** – *This is when students learn to recognize the rule from the materials they work with. A very important aspect here is the retention of grammar concepts.*
- **Deductive teaching** – *this is the situation when students are explained the grammar topic before they begin doing some practical work, it means that there is instruction before practice.*
- **Interactive teaching** – *language educators refer here to attempts of incorporating interactivity into lessons such as various games, flashcards, puzzles.*

Dwelling on the significant impact of grammar on proper language acquisition, language educators propose a procedure for teaching grammar in which practical activities involve five steps. These are:

1. Building up student's knowledge of the rule.
2. Eliciting functions of the rule or rule elicitation.
3. Familiarizing students with the rule in use through exercises or rule practice.
4. Checking student's comprehension or rule activation.
5. Expanding student's knowledge or rule enrichment.

In conclusion it should be remarked that these ways of teaching grammar are different from the usual methods, making learning more lively, interactive, and enjoyable. Understanding that students learn in different ways, teachers are encouraged to adjust their methods because the final aim is to create a welcoming environment where students will actively take part in learning, leading to a better understanding of grammar rules and how they work in real life. Teachers' aim is not just to teach grammar but make their students interested in how different language structures work. And, of course, the end result is not just teaching students English grammar, it is about developing a lasting love for all interesting language aspects.

References:

1. Bassendowski S. L., Petrucka P. (2013). *Are 20th-Century Methods of Teaching Applicable in the 21st century?*. British Journal of Educational Technology, 44(4), 665-667.
2. Borich G. D. (2000). *Effective Teaching Methods*. Merrill Prentice Hall: Upper Saddle River, New Jersey.
3. Delić H., Bećirović S. (2016). *Socratic method as an approach to teaching*. European Researcher. Series A, (10), 511-517.

4. Espmarker J., Tedenby E. (2020). *Effective Teaching Methods and Strategies in the EFL Classroom to Facilitate Students' Vocabulary Development*. Innovative Teaching Strategies in Teaching English as a Foreign Language.
5. Gerngross G., Puchta H., Thornbury S. (2006). *Teaching Grammar Creatively*, Helping Languages. www.helpinglanguages.com
6. Juneau S. et al. (2022). *The Benefits of an Innovative Teaching Pedagogy Aimed at Combining Theory and Practice in Social Work*. Journal of Teaching in Social Work, 42(5), 469-488.
7. Parker K. C., Welch T. D. (2021). *Innovative teaching strategies to escape the anxiety in simulation*. Teaching and Learning in Nursing, 16(4), 414-417.
8. Serdyukov P. (2017). *Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?*. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning.
9. Patten V. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
10. Wong W. *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*. New York: McGraw-Hill, 2005. On Consciousness-Raising and Noticing Fotos, Sandra. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks." TESOL Quarterly 28 (1994): 323 – 351.

CZU 811.111`373.74:811.161.1`373.74

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH PHYTONYMIC COMPONENTS IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Oxana CEH, Master of Arts, Lecturer,
Alecu Russo Balti State University
oxana.ceh@usarb.md

Abstract: *The article presents the etymological, semantic and culturological study of the most frequently employed English and Russian phraseological and paremiological units with a phytonymic component, identifying the most common phytonyms, either typical of both of these languages or characteristic of only one of them, in this way specifying similar as well as distinctive cultural connotations of the analyzed units. Several classification criteria, supported by the corresponding phraseological examples from the English and Russian languages, are applied in the article, thus highlighting the complexity and the uniqueness of the nations' linguistic perception of the surrounding world.*

Keywords: *phytonyms, phraseological units, paremias, linguistic comparison, phytonymic components.*

Phraseological units are habitually defined as non-motivated word-groups that cannot be freely made up in speech but are reproduced as a ready-made system. This definition proceeds from the assumption that the essential features of phraseological units are considered to be the stability of the lexical components. It is frequently assumed that unlike components of free word-groups, which may vary due to the needs of communication, words of phraseological units are reproduced as single unchangeable collocations (Кунин, 2005). In addition, intrinsically possessing certain cultural connotation, diverse phraseological units represent not only the national and linguistic perception of the world by a specific linguacultural community, but simultaneously create the world's phraseological picture, which most vividly reflects the worldview of the speakers of a given language and, consequently, culture (Хайруллина, 2008). Thus, linguoculturally, phraseological units are viewed as stable keepers of cultural diversity and indicators of self-perception of the nation's individuality.

Phytonyms (Greek phytōnim "plant", onyma "name, title"), denoting the names of plants and their parts, are defined as units of folk botanical nomenclature being opposed to scientific

designations of plants. Signifying natural species and reflecting actually existing features, phytonyms are close to anthroponyms and toponyms, which as well indicate existent phenomena (people and objects), yet differing from them by designating an entire class of plants sharing certain characteristics. In this regard, botany, i.e. the scientific study of plants, might serve as a veritable source to trace the etymology of a phytonym, as it provides multifaceted and detailed descriptions of the plant properties (Седых, 2015).

Logically, being employed either as the objects of economic activity or serving as models of certain behavioral and appearance patterns, diverse plants have become an integral and indispensable part of the natural environment of any nation. Hence, a considerable proportion of phytonymic components in phraseological units reflect the historical, cultural and even linguistic interaction and fusion between man and flora.

While pinpointing and analyzing the phytonymic components, prevalent in the phraseological units of both the English and Russian languages, there has been identified the possibility of categorizing them according to overall semantics of the phraseological unit /phrase:

1. *Appearance*. This category includes the lexical units whose overall meaning is conditioned by the external similarity with their phytonymic component.

Thus, “**a strawberry mark**” is a permanent dark red mark on a person's skin, which has existed since birth, a “**reddish birthmark, mole**”. Evidently, this phraseological unit has appeared due to the color shade, similar to the well-known berry. Another representative of the flora, which is often used in phytonymic idioms, is **a carrot**. That is, red-haired people are frequently referred to as “**carrot top**” (the Russian equivalent “**рыжий как огонь**”) because of the bright color of their hair. The idiom “carrot top” originated in the early 19th century and was used to describe a person with red or orange hair, comparing the hair color to the top or leaves of a carrot. In modern usage, “carrot top” is usually used as a colloquial or slang term to refer to a person with red or orange hair (Ayto, 2020). One more English phytonymic idiom that characterizes appearance is “**fresh as a daisy**” (the Russian equivalent “**свежий как огурчик**”). The Cambridge Idioms Dictionary provides the following explanation for this idiom: someone who is (as) fresh as a daisy is lively and attractive, in a clean and fresh way. This evaluative poetic description of a person's exterior aligns with the phytonymic simile “**as fresh as a rose**”: characterized by a positive evaluative connotation, both phraseological collocations conceptualize a person's appearance and excellent health (Speake, 2015). The next unit, “**like two peas in a pod**”, is defined by the Cambridge Idioms Dictionary as “to be very similar, look, behave or think exactly the same”, highlighting the external similarity or identity of the two objects. Evidently, the things that are like two peas in a pod are so similar to each other that you can hardly tell them apart. The Russian equivalent, “**как две капли воды**”, carries the additional connotation of a close and strong relationship between the two people or things (Даль, 2012).

2. *Character traits*. This group includes phraseological units emerged as a result of rethinking the properties of plants and endowing them with anthropomorphic character traits.

For instance, the unit “**a man of straw**” (the Russian equivalent “**соломенный тюфяк**”) was formed as a result of rethinking the lexeme “straw”, which means “unreliability”, “fragility”. The Oxford Learner's Dictionary defines the word “straw” as the long, dried stems of plants that are easy to break. Hence, namely this property of straw served as the basis for the formation of the idiom, as “a man of straw” is someone who has a weak character and is easily criticized or attacked because they are perceived as highly vulnerable. The phrase can also be used to describe a person who is not taken seriously or respected by others because of the evident lack of will or determination (Ayto, 2020). One more idiom of the group, including the name of a flower as a component, is a “**shrinking violet**”, which means a modest, timid,

shy person. In English-speaking culture, as well as in the Russian-speaking one, a violet is a symbol of modesty and purity of thoughts. The semantically analogical unit, “**a shy mimosa**” (the Russian equivalent “**стыдливая мимоза**”), portrays a harmless, quiet person who does not know how to stand up for themselves. Overall, these units imply relatively neutral evaluative connotation with the phytonym used to conceptualize a character trait (Кунин, 2005).

3. *Community/analogy of actions*. This group includes phraseological units based on a metaphorical reconsideration of the actions involving particular plants.

Therefore, the etymology of the idiom “**to make two bites of a cherry**” (literally “**to bite off a cherry twice**” – to put excessive effort into a very easy task) is associated with the notion of a cherry as a relatively minute berry. Thus, the phytonym is employed to denote meaninglessness and inappropriateness. The seemingly similar idiom “**a second bite at/of the cherry**”, means the possibility of trying something again, especially after failure, and is used when a person is given a chance to do something again in order to achieve a desired result (Ayto, 2020). Another phraseological unit, “**nip in the bud**” (the Russian equivalents “**подавить в зародыше**”, “**пресечь в корне**”) implies “to destroy in the bud, to kill at the root”. The Oxford Dictionary of Idioms gives the following definition of the unit: “to check at the outset; prevent at the start; block or destroy in the beginning” The origin of the idiom is connected to the meaning of the phytonym “**bud**” – a sprout or plumule and comes from the idea of pruning or cutting off a bud or shoot of a plant or tree before it blooms, preventing it from growing and bearing fruit.

Mirroring the uniqueness of the national linguistic perception of the surrounding world, a certain number of phytonymic components are typically employed either only in English or Russian phraseological units. Hence, the phytonyms used exclusively in the English phraseology include: **the acorn** (e.g. “like stealing acorns from a blind pig”, i.e. a very easy action to perform), **the gooseberry** (e.g. “as green as a gooseberry”, i.e. young, inexperienced), **the walnut** (e.g. “a dog and a walnut tree, the more you beat them the better they will be”), **the banana** (e.g. “to drive someone bananas”, i.e. to make someone very irritated, angry or annoyed) (Speake, 2015).

The phytonyms, characteristic uniquely of Russian phraseological units, comprise **the radish** (редька, e.g. “надоед как горькая редька”), **the red pine mushroom** (груздь, e.g. “назвался груздем, так полезай в кузов”), **the hops** (хмель, e.g. “хмель шумит, ум молчит”), **the henbane** (белена, e.g. “белены объесться”), **the horseradish** (хрен, e.g. “хрен редьки не слаще”), **the turnip** (репа, e.g. “проще пареной репы”), etc. Presumably, the high frequency of the use of the names of the above-mentioned plants can be attributed to either their prevalence in the territory inhabited by these peoples or their mass cultivation and usage along with the specific mental connotation acquired over time. (Даль, 2012).

Concurrently, phraseological units with phytonymic components might be subject to systematization according to the elements/organs of plants and/or their vegetation forms into the three subgroups, i.e. 1) *trees*, 2) *blossoms and cereals*, 3) *fruits, berries, vegetables* (Мишина, 2021).

1. A significant number of English and Russian proverbs with the generic phytonym “*tree/дерево*” center on the comparison/contrast, describing a person's character, their external features as well as internal characteristics:

“A bad tree does not yield good apples”/“У осины не рождаются апельсины”;

“As the tree falls, so shall it lie”, “A tree falls the way it leans”/“Куда дерево клонилось, туда и повалилось”;

“The apple does not fall far from the tree”/“Каково дерево, таков и клин, каков батька, таков и сын”;

“The tallest tree is rooted in the ground”/“Дерево держится корнями, а человек – друзьями”.

It is noteworthy that phraseological units/paronyms with the “**tree**” component are more inherent to the English language in comparison with that of Russian. The identified numerical superiority of the phytonyms of this subgroup in English might be ascribed to the sacred and pragmatic attitude to trees and forests in Great Britain due to the limited nature of these resources. (Speake, 2015).

Notably, among the variety of tree/shrub species, the “**oak**” is the most frequently used one in both English and Russian languages, symbolizing strength, endurance and fortitude and being historically revered by both peoples. The English phrase “**strong/sturdy as an oak**” correlates with the number of the Russian ones: “**могучий дуб**”, “**крепкий как дуб**”, “**как столетний дуб**” (Даль, 2012). Yet, if in the English worldview “great oaks from little acorns grow”, the Russian conception of the world suggests that “не срубишь дуба, не отдув губы”, “старый дуб не скоро сломится” (Кунин, 2005). Likewise, while the English worship of the oak is embedded in the idiom “**to have a heart of oak**”, i.e. to be a very emotionally or mentally strong person, the Russian folk wisdom occasionally attributes to this mighty tree a quite derisive connotation, e.g. “**дуб дубом**”, “**дубовая голова**” which even borders on complete disrespect in “**с дуба рухнуть**” or “**дуба дать/врезать дуба**”.

2. Among the phytonymic components of the second subgroup – *blossoms and cereals* – the element “**rose**” tends to be the prevalent one in the English and Russian languages. Being the most popular and recognizable floral symbol, the rose traditionally personifies a flourishing youth and unapproachable beauty, the metaphorical transfer motivated by a positive evaluative connotation of the phytonymic component, conditioned by the objective features, that is, the beauty and pleasant smell of the plant. The English idiomatic expression “**bring/put the roses back to/in one’s cheeks**”, i.e. to make a person vigorous and healthy again corresponds to the Russian one “**на щеках расцветают розы**”. Simultaneously, the phytonym reminds that even seemingly perfect and the most desirable things imply hidden challenges and obstacles: “Life is not a bed of roses”/“Жизнь – это не ложе из роз”; “Every rose has its thorn”/“Не бывает розы без шипов”, “Чем красивее роза, тем длиннее у нее шипы”. (Кунин, 2005).

One more phytonymic component, “**wheat**”, dominant in Russian paronyms as a sacred symbol of hard labour as well as material prosperity, e.g. “В поле пшеница годом родится, а добрый человек всегда пригодится”, “Удобрить землю – снимешь пшеницу”, “Когда пшеничка тучная, тогда и уборка нескудная”, is rather scarce in the English language, e.g. “There is no wheat without chaff” / “Нет пшеницы без высева”, despite the fact that in Great Britain wheat has been one of the main arable crops. (Даль, 2012).

3. The phytonymic element “**apple**” has proven to be the most recurrent one among the highly numerous “*fruit, berries, vegetables*” subgroup. Being associated in both English and Russian languages with the diverse symbols, images and ideas, e.g. space and the Universe; beauty, health and youth; mystery and wealth; enjoyment and pleasure, it has been primarily viewed as the fruit of the tree of life:

“An apple a day keeps the doctor away”/“Кто яблоко в день съедает, у того врач не бывает”;
 “The apple never falls far from the tree”/“Яблоко от яблони недалеко падает”;
 “There is often the worm in the apple”, “Handsome apples are sometimes sour”/“Не всякое яблоко сладкое”, “Здоровое яблоко с ветки не падает”;
 “A stone from the hand of a friend is an apple”/“Камень из руки любимого – яблоком кажется”.

The “**nut**” is another high frequency phytonymic component of this category, whose basic connotations, i.e. hardness, strength and toughness, coincide in the English (“**a hard/tough nut to crack**”) and Russian languages (“**крепкий орешек**”). However, the associative

meaning invoked by the English paremia **“he that would eat the kernel must crack the nut”**, used to urge a person to apply certain effort to obtain the desirable, strikingly dissonates with the semantic interpretation of the Russian idiomatic expressions, e.g. simplicity and unsophistication (**“щелкать как орехи”**), sarcasm and contempt (**“давать на орехи”**), imminent and impending punishment (**“на орехи достанется/ будет/попадет”**), merciless criticism or complete defeat (**“разделявать под орех”**) (Даль, 2012).

Hence, phytonymic components of diverse phraseological units form certain images of various plants in the minds of entire nations, evoking specific associations and allowing the overall meaning of the entire unit to be conveyed more vividly.

Therefore, the semantic study of phraseological units with a phytonymic component in the English and Russian languages has identified that:

- they possess a completely unique nature and stand out for the connotative integrity from the general phraseological system of the studied languages,
- the high frequency of the names of certain plants and fruits is explained by their widespread use on the territory inhabited by these peoples,
- phytonymic components can in certain cases create similar imagery in Russian and English, sometimes even forming full or partial equivalents.

Nevertheless, most frequently, phraseological units with phytonyms reflect, in a completely unique and multifaceted way, the differing aspects of the mentality of both peoples, their specific behavioral paradigms, character traits, daily habits, folk customs and traditional life patterns.

Bibliography:

1. Ayto, J. (2020). *Oxford Dictionary of Idioms (Fourth Edition)*. Oxford University Press.
2. *Cambridge Idioms Dictionary. (2006). (2nd Edition)*. Cambridge University Press.
3. Francis, B., Lea, D., Turnbull, J., Ashby M. (2011). *Oxford Advanced Learner's Dictionary (8th Edition)*. Oxford University Press.
4. Krischke, U. (2013). *The Old English complex plant names: a linguistic survey and a catalogue*. Publisher: Peter Lang.
5. Litvinov, P.P. (2000). *An English-Russian phraseological dictionary with a thematic classification*. Publisher: Yakhont.
6. Mokienko, V.M. (2005). *Riddles of Russian phraseology*. Publishing house: Azbuka-klassika, Avalon.
7. Smirnitsky, A.I. (1998). *Lexicology of the English language*. Moscow State University Publishing House.
8. Speake, J. (2015). *The Oxford Dictionary of Proverbs*. Oxford University Press.
9. Баранов, А. Н., Добровольский, Д.О. (2008). *Аспекты теории фразеологии*. Publisher: Знак.
10. Даль, В. И. (2012). *Пословицы русского народа*. Publisher: Азбука-Аттикус.
11. Кунин, А. (1984). *Англо-русский фразеологический словарь: более 20000 фразеологических единиц*. Publisher: «Русский язык».
12. Кунин, А.В. (2005). *Курс фразеологии современного английского языка*. Publisher: Феникс+.
13. Мишина, Н.В. (2021). Этнокультурная специфика фразеологизмов с фитонимами. *Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология*. Номер 1, с. 125-129. Retrieved November 10, 2024, from https://elibrary.ru/download/elibrary_45634390_13979470.pdf
14. Седых, А.Р. (2018). *Фитонимическая фразеология и национальный дискурс*. Publisher: "Грамота".

15. Федоров, А. (2008). *Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц*. Publisher: Астрель.
16. Хайруллина, Р.Х. (2008). *Фразеологическая картина мира: от мировоззрения к миропониманию*. Publisher: Уфа.

CZU 81`342.4

THE ROLE OF ASSERTIVENESS IN AGILE TEAM COMMUNICATION

Liliana COȘULEAN, Master of Arts, Lecturer,
Alecu Russo Balti State University
Liliana.cosulean@usarb.md
<https://orcid.org/0009-0002-2811-6569>

Rezumat: Comunicarea eficientă în echipele Agile se bazează pe interacțiuni structurate, care pot fi analizate prin Teoria Actelor de Vorbire. Această lucrare explorează modul în care actele ilocuționare ale lui Searle – asertive, directive, comisive, expresive și declarații – modelează activitățile Agile precum stand-up-urile, planificarea sprintului, retrospectivele și review-urile. Înțelegerea funcției actelor de vorbire în cadrul Agile îmbunătățește claritatea, angajamentul și colaborarea. De asemenea, clasificările alternative, inclusiv actele locuționare, ilocuționare și perlocuționare ale lui Austin, precum și teoriile lui Bach & Harnish și Brown & Levinson, oferă perspective suplimentare asupra dinamicii echipelor, strategiilor de politețe și comunicării indirecte. Actele de vorbire directe predomină în comunicarea Agile datorită transparenței și eficienței lor, dar cele indirecte sunt utile pentru diplomație și adaptabilitate culturală. Această abordare lingvistică ajută echipele Agile să își optimizeze strategiile de comunicare, îmbunătățind colaborarea și procesul de învățare continuă.

Cuvinte-cheie: comunicare Agile, Teoria actelor de vorbire, acte ilocuționare, vorbire directă și indirectă, întâlniri Agile, analiză lingvistică, colaborare în echipă.

Assertive communication is a critical skill in Agile team environments, enhancing collaboration, conflict resolution, and decision-making. By fostering a culture where individuals can express their thoughts clearly and respectfully, Agile teams can cultivate healthier work dynamics, improve transparency, and achieve greater efficiency in their projects. This becomes even more essential in diverse, global teams where English serves as a common language. For non-native English speakers, assertive communication can be challenging—not just because of language barriers, but also due to cultural differences in communication styles. Learning to balance clarity and politeness while confidently expressing ideas is key to ensuring every voice is heard in Agile discussions.

The roots of assertive communication can be traced back to both **linguistics** and **psychology**, where foundational theories have shaped our understanding of how language influences human interaction. From a linguistic perspective, **John Searle's Speech Act Theory** (1969) provides valuable insights into how communication functions not just as the exchange of information, but as a form of action. Searle categorized speech into various acts highlighting that when we speak, we are not merely describing reality but actively shaping it. In the current research we intended to demonstrate that in the context of Agile teams, assertive communication aligns with the “assertive” speech act, where individuals confidently express beliefs, share knowledge, and contribute to decision-making processes.

Complementing the linguistic framework, the field of **cognitive-behavioral psychology**, led by figures like **Albert Ellis** and **Aaron T. Beck**, introduced assertiveness as a behavioral skill essential for mental well-being and effective interpersonal relationships. Ellis's Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) and Beck's Cognitive Therapy emphasized the importance

of rational thinking and clear self-expression. Their work underscored that assertiveness is not merely about speaking up but doing so in a way that is respectful of both oneself and others – a principle that resonates strongly with Agile values such as respect, courage, and openness.

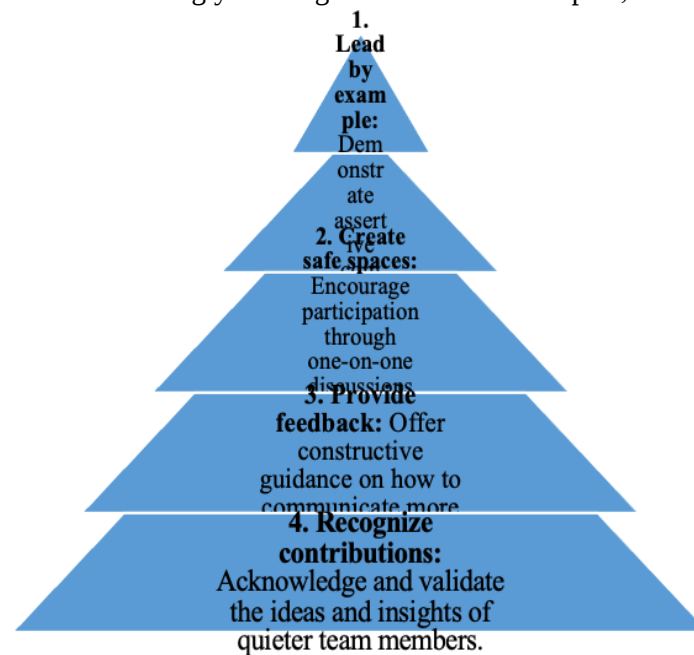


Figure 1. Assertiveness pyramid

In the current research we will make an introspection into professional communication in Agile management styles with a n emphasis on speech acts related to different forms of this specific form of communication. To start with, Agile communication is an interactive and iterative process that relies on clear, direct, and adaptive exchanges between team members, stakeholders, and customers. From a linguistic perspective, aligning with Searle’s Speech Act Theory, speech is not just informative but performative – driving decisions, commitments, and actions. Agile ceremonies like stand-ups, retrospectives, and sprint reviews function as structured speech acts that facilitate alignment and continuous improvement.

Austin’s Original Three Speech Act Categories (1962). Before Searle, J.L. Austin introduced the first model, dividing speech acts into three levels:

1. **Locutionary acts** → The act of saying something (literal meaning).
E.g.: “Can you send me the report?” (Just the words being spoken)
2. **Illocutionary acts** → The intended function behind the words.
E.g.: Requesting the report to be sent.
3. **Perlocutionary acts** → The effect the words have on the listener.
E.g.: The listener actually sending the report.

A decade later, Searle expanded on J.L. Austin’s Speech Act Theory, classifying speech acts into five categories:

1. **Assertives** → Statements that convey information or describe reality.
E.g.: “The sprint is ending tomorrow.”
2. **Directives** → Requests or commands that try to get someone to do something.
E.g.: “Please complete the report by Friday.”
3. **Commissives** → Commitments to a future action.
E.g.: “I will fix the bug by the end of the day.”

4. **Expressives** → Show emotions, attitudes, or feelings.

E.g.: “I appreciate your hard work on this feature.”

5. **Declarations** → Statements that change reality when spoken.

E.g.: “I declare this project completed.”

Effective Agile communication balances **assertiveness** (clear expression of ideas) with **cooperative discourse** (active listening and feedback), ensuring that discussions lead to meaningful outcomes. When teams communicate with clarity and intent, they foster transparency, trust, and agility in problem-solving.

Below there is a brief description of specific forms of communicative contexts in Agile that will be analyzed further in more detail:

1. **Stand-up** (also called *Daily Scrum*, *Daily Stand-up Meeting*); a short daily meeting (typically 15 minutes) where team members share updates on their work, discuss blockers, and align on priorities. It helps maintain transparency and keep the sprint on track.

2. **Sprint Planning** (also called *Iteration Planning*, *Agile Planning Meeting*): a meeting held at the beginning of a sprint where the team discusses and selects backlog items to work on, defines sprint goals, and plans how to complete the work efficiently.

3. **Retrospectives** (*Sprint Retro*, *Agile Reflection*, *Continuous Improvement Meeting*): a team discussion at the end of a sprint focused on reflecting on what went well, what didn’t, and how to improve processes for the next sprint. The goal is continuous learning and adaptation.

4. **Reviews** (also called *Sprint Review*, *Demo*, *Show-and-Tell*): a session where the team presents completed work to stakeholders, gathers feedback, and discusses potential adjustments. It ensures alignment between the development team and business goals.

To better understand the role of communication in Agile teams, we refer to **Speech Act Theory**, which explains how language is not just a tool for exchanging information but a means of performing actions. By linking this linguistic framework to key Agile activities, we can analyze how different types of speech acts—such as making commitments, giving directives, and providing feedback—shape collaboration, decision-making, and continuous improvement within Agile workflows.

Agile activities, such as stand-ups, sprint planning, retrospectives, and reviews, rely on the above-discussed specific **speech acts** to structure team interactions and drive collaboration. Here’s how each activity aligns with speech act categories:

STAND-UPS 1. **Commissives**: Team members commit to tasks (“Today, I will complete the API integration.”). 2. **Assertives**: Individuals report progress and blockers (“Yesterday, I finished the UI design.”).

Function: Stand-ups enable alignment by using statements that establish accountability and share factual updates.

SPRINT PLANNING: 1. **Directives**: The Product Owner and team negotiate work distribution (“Let’s prioritize this feature for the next sprint.”). 2. **Commissives**: Developers commit to completing backlog items (“I will take ownership of this user story.”).

Function: This session drives decision-making through requests, agreements, and commitments.

RETROSPECTIVES: 1. **Expressives**: Team members reflect on the sprint (“I appreciated how well we collaborated last sprint.”). 2. **Directives**: Suggestions for improvement are made (“We should improve our testing process.”).

Function: Retrospectives foster learning by combining self-expression with actionable suggestions.

SPRINT REVIEWS: 1. **Assertives**: The team demonstrates completed work (“This feature now meets all acceptance criteria.”). 2. **Expressives**: Stakeholders provide feedback (“This is a great improvement for user experience.”).

Function: Sprint reviews validate progress and encourage constructive feedback.

Each Agile activity serves as a structured speech event, where specific speech acts (**assertives, directives, commissives, and expressives**) shape team collaboration. Understanding Agile communication through this lens helps teams engage more effectively, ensuring that discussions lead to clear commitments, informed decisions, and continuous improvement.

Bearing in mind what the main points of the assertiveness pyramid are, we have broken down the processes into more specific parts that match the pyramid levels. Thus, we could single out the following cases of both successful and flawed communication in Agile:

AGILE Communication			
	Success	Failure	Issue
Expressing Opinions Clearly	<i>"I believe this approach will help us meet the sprint goal more efficiently."</i>	<i>"Whatever you all decide is fine with me."</i>	The person is vague or overly passive, which can lead to poor decision-making because their valuable input is not heard.
	<i>"In my opinion, we should prioritize this task because it has a higher business impact."</i>	<i>"I'm not sure if this is right, but maybe we could try something else... or not, it's okay."</i>	
Setting Boundaries	<i>"I understand the urgency, but I won't be able to deliver this by tomorrow without compromising quality."</i>	<i>"Sure, I'll get it done by tomorrow, no problem." (Even when overloaded)</i>	Agreeing to unrealistic deadlines or extra work without considering personal limits can cause burnout and lower-quality outcomes.
	<i>"I'm currently at capacity. Can we discuss reallocating some of these tasks?"</i>	<i>"I guess I can take on more tasks, even though I'm already behind."</i>	
Giving Constructive Feedback	<i>"I noticed the code review process was delayed last sprint. Maybe we can set clearer deadlines to improve this."</i>	<i>"This feature is just bad." (Blunt criticism without helpful suggestions)</i>	Either being overly harsh or avoiding feedback altogether can harm team morale and prevent growth.
	<i>"I appreciate your effort on this feature, but I think we could enhance the user experience with a simpler design."</i>	<i>"It's fine, no feedback." (When there are clear areas for improvement)</i>	
Making Requests Politely but	<i>"Could you clarify the acceptance criteria for this story so I can proceed confidently?"</i>	<i>"I don't know, maybe if you have time, could you possibly look at this?"</i>	Being too indirect may result in the request being ignored, while being too forceful can create tension.
	<i>"I'd like us to revisit the backlog prioritization to ensure alignment with the latest business goals."</i>	<i>"You need to fix this now." (Demanding without respect)</i>	
Acknowledging others while Standing your Ground	<i>"I see your point, and it makes sense. However, I still feel that we should consider the potential technical debt."</i>	<i>"You're wrong. This is the only way to do it."</i>	Dismissing others' input or avoiding conflict leads to poor collaboration and missed opportunities for better solutions.
	<i>"I respect your opinion, but based on the data we've gathered, I think a different approach would be more effective."</i>	<i>"Yeah, you're probably right." (Quickly agreeing just to avoid conflict, despite having valid concerns)</i>	

Taking Ownership	<i>"I'll take responsibility for this task and ensure it's completed by the end of the sprint."</i>	<i>"That's not my fault, someone else handled that part."</i>	Shifting blame or avoiding responsibility damages trust and accountability within the team.
	<i>"I missed that issue in the last deployment. I'll address it and improve my testing process moving forward."</i>	<i>"I didn't notice the bug, but it's probably because the requirements weren't clear."</i>	

Table 1. Successes and failures in Agile communication

In Agile and Scrum environments, direct speech acts are the dominant mode of communication, as they align with Agile principles of transparency, efficiency, and collaboration. As a result, Agile promotes clarity, quick decision-making, and open feedback, all of which require direct statements. For instance, a team member might say, *"I will complete this task by tomorrow"* (Commissive) or *"We need to fix this bug before the release"* (Directive). By using direct speech acts, teams ensure that responsibilities, expectations, and issues are communicated without ambiguity, which in turn reduces the risk of misunderstandings and delays.

Nevertheless, indirect speech acts also play a role in maintaining diplomacy and fostering a positive team atmosphere, particularly in diverse, multicultural environments where communication styles vary. For example, instead of directly stating, *"You missed some edge cases"*, a more tactful approach might be, *"It might be helpful to check if all edge cases are covered."* Similarly, rather than saying, *"Your approach is incorrect"*, a team member might suggest, *"Could we consider a different approach for this feature?"*. In this way, indirect formulations soften criticism, making feedback easier to accept while still encouraging improvement.

To ensure effective assertive communication in Agile, it is essential to balance both styles. On the one hand, direct speech acts should be used for commitments, decisions, and feedback, ensuring clarity and efficiency. On the other hand, indirect speech acts are useful for softening criticism, making suggestions, and maintaining politeness in sensitive discussions. That being said, clarity should always be paired with respect—being direct should not come across as rude or dismissive. Furthermore, teams should adapt their communication style based on their culture and dynamics—some teams may value a highly direct approach, while others function better with a mix of direct and indirect communication.

Ultimately, there are a few recommendations for assertive communication in Agile:

- ✓ Use direct speech acts for commitments, decisions, and feedback to avoid ambiguity.
- ✓ Use indirect speech acts when softening criticism, making suggestions, or maintaining politeness in sensitive discussions.
- ✓ Balance clarity with respect – being direct should not mean being rude or dismissive.
- ✓ Adapt to the team's culture – some teams may prefer a more direct style, while others benefit from a mix of direct and indirect communication.

In conclusion, assertiveness in Agile is about being clear, confident, and respectful, using the right balance of directness and diplomacy to foster productive and positive team interactions. By finding this balance, Agile teams can create an environment where communication is both effective and supportive, ultimately leading to stronger collaboration and better results.

References:

1. Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press. 168 p.
2. Bach, K., & Harnish, R. M. (1979). *Linguistic Communication and Speech Acts*. MIT Press. 324 p.
3. Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International Universities Press. 356 p.

4. Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press. 345 p.
5. Cockburn, A. (2006). *Agile Software Development: The Cooperative Game (2nd ed.)*. Addison-Wesley. 504 p.
6. Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy: Revised and Updated*. Citadel Press. 560 p.
7. Schwaber, K., & Sutherland, J. (2020). *The Scrum Guide: The Definitive Guide to Scrum*. Scrum.org. 30 p.
8. Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press. 203 p.

CZU 811.111(73):340.113

BRITISH AND AMERICAN LEGAL TERMINOLOGY: A CROSS-CULTURAL PERSPECTIVE

Nicoleta BAGHICI, Master of Arts, Lecturer,
Alecu Russo Balti State University
nicoleta.baghici@usarb.md

Abstract: *This article looks at the similarities and differences between british and American legal terms, focusing on how history, culture, and language have shaped the way each system uses legal language. Both systems come from the same English common law roots, but their legal terms have changed over time to fit their unique needs. The article compares areas like contract law, tort law, property law, and criminal law, with examples such as "consideration," "duty of care," and "freehold." It also talks about how hard it can be to translate legal terms between the two systems, especially for tricky concepts like trusts and criminal pleas. Using ideas from experts like Hart and Gadamer, the article explains why understanding the meaning behind legal terms is so important. Finally, it highlights how technology and teamwork can help make legal terms more consistent around the world, showing how these systems can connect while keeping their own unique features.*

Keywords: *legal terminology, british law, american law, comparative law, legal translation, common law systems, contract law, terminological divergence.*

The evolution of British and American legal terminology reflects the broader divergence of these two legal systems despite their shared roots. British and American legal systems both derive from the common law tradition, but they exhibit distinct terminological differences that are products of historical, social, and cultural factors. Understanding these differences is essential for comparative law scholars, legal translators, and practitioners operating in global contexts.

The British and American legal systems share a common foundation in English common law, which existed long before the United States was established. As Friedman (1964) explains, legal language was shaped by the social systems of medieval England. However, after the American Revolution, the United States developed its own legal identity, keeping some elements of English law while adapting to its unique political and social structure (Hart, 1961).

Antony Allott (1974) notes that legal language develops based on cultural contexts, reflecting the norms of society. The terminology differences between British and American law began to grow significantly after the Revolution, as the two systems started addressing different legal philosophies and needs.

Category	British Terminology	American Terminology	Example
Court Roles	Queen's Counsel (QC)	Senior Counsel or Partner	QC advises the Crown; Senior Counsel leads cases in private law firms in the U.S.
Legal Documents	Undertakings, Statements	Warranties, Representations	UK contracts rely on "undertakings"; U.S. contracts focus on "warranties" for liability.
Criminal Law	Manslaughter and Murder	First-/Second-Degree Murder	UK: "Manslaughter" when intent is absent; U.S.: "Second-degree murder" when intent is ambiguous.

Fig. 1

Figure 1 compares the two systems' terminology using real-world examples. For instance, in criminal law, the UK distinguishes between "*murder*" and "*manslaughter*," focusing on intent, while the U.S. uses "*first-degree*" and "*second-degree murder*" based on culpability.

Legal terminology in both systems is known for its precision, formality, and use of Latin-derived words. Mellinkoff (1963) calls legal language a specialized sublanguage. For example, in Britain, terms like "*solicitor*" and "*barrister*" are commonly used to describe lawyers, while in the United States, these roles are generally referred to as "*attorney*" or "*lawyer*."

Busse (1992) highlights how legal terminology is closely tied to the social and legal context in which it is used. For instance, British law treats "*equity*" as a distinct branch of law, while American law integrates equity into its court system, leading to different interpretations of the term (Holland, 2006). Below we present several examples of terminological differences:

a. Court Structures and Roles

In British courts, "*Queen's Counsel*" (QC) refers to a senior barrister, a position that does not exist in the American legal system. In the United States, senior legal professionals may hold titles such as "*Senior Counsel*" or "*Partner*" in private law firms, reflecting the emphasis on private practice rather than state-appointed roles (Weston, 1991).

b. Legal Documents

The language used in legal documents also differs. American legal contracts often use terms like "*warranties*" and "*representations*," while British legal documents are more likely to include "*undertakings*" and "*statements*." Thornton (1987) identifies these differences as key challenges in interpreting contracts across borders, especially in international arbitration.

c. Criminal Law Terminology

In criminal law, the terms vary as well. British law distinguishes between "*manslaughter*" and "*murder*," focusing on intent and provocation. In contrast, American law uses "*first-degree murder*" and "*second-degree murder*," which involve different levels of culpability (Lewison, 1987).

Translating legal terms is often challenging because of differences in legal systems and concepts. Šarčević (1997) stresses that achieving equivalence in legal translation is crucial, as misunderstandings can have serious consequences in multilingual legal settings. Bauer-Bernet (1982) highlights this issue within the European Union, where aligning legal concepts across languages and systems is critical for harmonization. One example is the term "*trust*," which plays a significant role in both British and American law. While the concept exists in both systems, its meaning and application can vary, making it difficult to translate into other languages or adapt to legal systems that lack an equivalent concept (Cornu, 1990).

Cultural differences between the UK and the US also shape legal terminology. As Barsalou (1992) explains, legal language is part of a larger conceptual framework that reflects

societal norms and values. For instance, the American emphasis on individual rights influences terms such as "*Miranda rights*," which have no direct equivalent in British law.

Conversely, British legal terminology often reflects its historical roots, as seen in the use of terms like "*bench warrant*" or "*common assault*." Such terms are deeply embedded in the British legal tradition and may require detailed explanation in American contexts (Charrow et al., 1982).

In an increasingly interconnected world, understanding the distinction of British and American legal terminology is vital for practitioners in international law. Gotti (2003) highlights the role of specialized discourse in bridging terminological gaps, emphasizing the need for interdisciplinary collaboration among linguists, lawyers, and translators.

Moreover, as Engberg (2000) notes, global legal practice requires a focus on routine formulations in different legal systems, ensuring that terminology does not recklessly alter the meaning of legal concepts in cross-border contexts.

The study of British and American legal terminology offers a fascinating insight into the interplay between law, language, and culture. While both systems share a common foundation, their terminological differences reflect broader societal divergences. As globalization continues to drive the need for legal harmonization, the ability to navigate these differences will remain an essential skill for legal professionals and translators.

One prominent area of divergence lies in contract law. In British law, the term "*consideration*" refers to the value promised in return for a contractual obligation, a concept central to both legal systems. However, the interpretation of consideration differs between them. In British law, *consideration* must be sufficient but need not be adequate (McLeod, 1993). Contrarily, in American law, courts often scrutinize the capacity or competence of consideration when disputes arise, particularly under the Uniform Commercial Code (UCC). For example: a contract in the UK might be enforceable even if the consideration is nominal, such as £1 exchanged for a substantial property. In the US, a similar case might fail under certain state laws if the nominal consideration is viewed as a lack of genuine intent to contract (Driedger, 1976).

British contracts often uphold nominal consideration, such as exchanging £1 for a property. For example, a UK contract might enforce this, while in the U.S., courts scrutinize such contracts under state law, potentially deeming them invalid.

In tort law, the British system relies heavily on terms like "*duty of care*," first formalized in *Donoghue v. Stevenson* (1932), while the American system uses the broader term "*negligence*." Although the principles overlap, the terminologies lead to subtle distinctions. In the US, "*strict liability*" in product liability cases has a more rigid interpretation compared to its British counterpart, where negligence often needs to be established (Cornu, 1990).

Aspect	United Kingdom	United States	Example
Contract Example	£1 exchanged for a house is valid	Nominal consideration is invalid	A UK property deal stands; a U.S. contract could fail under the Uniform Commercial Code (UCC).
Tort Example	Breach of duty of care	Negligence	UK: Manufacturer liability in <i>Donoghue v. Stevenson</i> ; U.S.: Product liability under strict rules.

Fig. 2

Consider the terminology in action we provide the following examples: in the UK, a plaintiff might claim that the defendant "*breached their duty of care*;" In the US, the equiva-

lent claim would simply be framed as "negligence," with a focus on proximate cause and foreseeability (Hart, 1961).

Real property law further illustrates differences in terminology. British law distinguishes between "*freehold*" and "*leasehold*" estates, concepts grounded in feudal property structures. American property law, while similar, uses "*fee simple*" instead of "*freehold*" and emphasizes terms like "*easements*" and "*covenants*" with slightly different legal applications (Black's Law Dictionary, 1992).

Area	UK	US	Example
Ownership Terms	Freehold, Leasehold	Fee Simple, Tenancy	UK: "Leasehold flat" with ground rent; U.S.: "Fee simple house" with full ownership rights.

Fig. 3

For example in a UK conveyancing document, terms like "*freehold title*" and "*ground rent*" are typical. In a US deed, terms like "*fee simple absolute*" or "*tenancy by the entirety*" convey ownership interests (Weston, 1991).

These terminological variations often necessitate legal translators to not only understand the terms but also interpret their legal implications in each jurisdiction.

Legal education also reflects the differences in terminology. British law schools focus on developing a strong foundation in "*case law*" analysis, a term commonly used in both systems but differently emphasized. In the UK, "*reading for the Bar*" involves training as a barrister, whereas in the US, legal education focuses on the "*case method*" pioneered at Harvard Law School (Tiersma, 2000).

A British law student might analyze a case under the principle of *stare decisis* with reference to a "*leading case*."

An American law student might study the same principle under the broader framework of "*binding precedent*" as part of the curriculum for the bar examination (Holland & Webb, 2006).

The legal concept of a "*trust*" presents a prime example of translation challenges. In British law, a "*trustee*" holds property for the benefit of the "*beneficiary*," while American law incorporates similar terminology but may frame the trustee's responsibilities under fiduciary duties specific to state jurisdictions (Joseph, 1995).

For instance, a British legal document may state, "*The trustee shall act in accordance with the settlor's intention*" while a US equivalent might read, "*The fiduciary must exercise due care and loyalty toward the trust's beneficiaries.*"

The cultural underpinnings of the trust system influence its terminology, complicating cross-border legal practice and translation.

British criminal law employs terms like "*plea in mitigation*" and "*caution*," which are unique to its system. The American system uses "*plea bargaining*" and "*Miranda warning*" to address similar concepts (Charrow et al., 1982).

For example a British lawyer might prepare a "*mitigating plea*" to argue for leniency during sentencing. An American attorney might engage in "*plea bargaining*" to negotiate a reduced sentence before trial. Both concepts are rooted in negotiation and fairness but operate under distinct procedural rules, creating translation difficulties for international cases.

From a theoretical standpoint, (Hart, 1958) distinction between primary and secondary rules provides a framework for analyzing the impact of terminology on legal systems. Similarly, Gadamer's (1975) hermeneutical approach to language underscores the interpretive challenges posed by legal terms. These theories emphasize that legal terminology is not just linguistic but also conceptual, tied to the legal and cultural traditions from which it emerges.

Hart's theory helps explain why American law often incorporates statutory codifications (secondary rules) with clearer terminology, whereas British law relies on judge-made precedents that retain archaic language.

The study of British and American legal terminology reveals a dynamic interplay between history, culture, and language. While both systems share a common law heritage, their terminological differences reflect unique legal philosophies and social contexts. These distinctions, though challenging, also enrich comparative legal studies and underscore the importance of precision and context in legal practice.

By analyzing case studies, translation challenges, and theoretical perspectives, this article highlights the critical need for harmonization in international legal contexts. Scholars like Mellinkoff (1963), Holland, (2006), and Tiersma (2000) provide valuable insights into the nature of legal language, offering pathways to bridge the divide between British and American legal terminologies. Ultimately, a nuanced understanding of these differences fosters better communication, collaboration, and justice across borders.

References:

1. Arntz, R. (1993). Terminological equivalence and translation. In H. B. Sonneveld & K. L. Loening (Eds.), *Terminology: Applications in interdisciplinary communication* (pp. 5-19). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
2. Barsalou, L. W. (1992). Frames, concepts, and conceptual fields. In A. Lehrer & E. F. Kittay (Eds.), *Frames, fields, and contrasts* (pp. 21-74). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
3. Bauer-Bernet, H. (1982). Le multilinguisme du droit de la Communauté européenne. In J.-C. Gémard (Ed.), *Langage du droit et traduction* (pp. 189-205). Montreal: Linguatex/Conseil de la langue française.
4. Black's Law Dictionary. Garner, B. A. (Ed. in Chief). (1992). *Black's Law Dictionary* (7th ed.). St. Paul, Minn.: West Group.
5. Bowers, F. (1989). *Linguistic aspects of legislative expression*. Vancouver: University of British Columbia Press.
6. Charrow, V. R., Crandall, J. A., & Charrow, R. P. (1982). Characteristics and functions of legal language. In R. Kittredge & J. Lehrberger (Eds.), *Sublanguage: Studies of language in restricted semantic domains* (pp. 175-190). Berlin/New York: De Gruyter.
7. Cornu, G. (1990). *Linguistique juridique*. Paris: Montchrestien.
8. Donoghue v Stevenson (1932): Case Analysis. Professional Negligence specialist legal advice. <https://professionalnegligenceclaimsolicitors.co.uk/duty-of-care-key-tort-law-judgment-donoghue/> (visited on 19.12.2024)
9. Driedger, E. A. (1976). *The composition of legislation*. Ottawa: Department of Justice.
10. Engberg, J. (2000). Does routine formulation change meaning? The impact of genre on word semantics in the legal domain. In L. Lundquist & R. J. Jarvella (Eds.), *Language, text, and knowledge: Mental models of expert communication* (pp. 31-48). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
11. Friedman, L. M. (1964). Law and its language. *George Washington Law Review*, 33, 563-579.
12. Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode* (4th ed.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
13. Garner, B. A. (2001). *A dictionary of modern legal usage* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
14. Gotti, M. (2003). *Specialized discourse*. Bern: Peter Lang.
15. Hart, H. L. A. (1958). Positivism and the separation of law and morals. *Harvard Law Review*, 71(4), 593-629.
16. Hart, H. L. A. (1961). *The concept of law*. Oxford: Clarendon Press.
17. Holland, J., & Webb, J. (2006). *Legal rules* (6th ed.). Oxford: Oxford University Press.

18. Joseph, J. E. (1995). Indeterminacy, translation and the law. In M. Morris (Ed.), *Translation and the law* (pp. 13-36). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
19. Lewison, K. (1987). *The interpretation of contracts*. London: Sweet & Maxwell.
20. McLeod, I. (1993). *Legal method*. London: MacMillan.
21. Mellinkoff, D. (1963). *The language of the law*. Boston: Little, Brown and Company.
22. Šarčević, S. (1988). Translation of legislation - with special emphasis on languages of limited diffusion. In P. Nekeman (Ed.), *Translation, our future. XIth World Congress of FIT* (pp. 455-462). Maastricht: Euroterm.
23. Šarčević, S. (1989). Conceptual dictionaries for translation in the field of law. *International Journal of Lexicography*, 2(4), 277-293.
24. Šarčević, S. (1997). *New approach to legal translation*. The Hague: Kluwer Law International.
25. Thornton, G. C. (1987). *Legislative drafting*. London: Butterworths.
26. Tiersma, P. M. (2000). *Legal language*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
27. Weston, M. (1991). *An English reader's guide to the French legal system*. New York/Oxford: Berg.

Secțiunea III/ Sektion III/ Session III
Perspective clasice și moderne în studiul limbii și literaturii/ Klassische und moderne
Perspektiven in der Sprach- und Literaturforschung/ Classical and modern perspectives
on language and literature

CZU 811.135.1`373

DIRECȚII DE EVOLUȚIE A LEXICULUI ÎN COMUNICAREA SPECIALIZATĂ

Doina BUTIURCA, prof. univ., dr.,
Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie
„George Emil Palade” din Târgu Mureș
butiurcadoina@yahoo.com
<https://orcid.org/0009-0005-8513-8790>

Abstract: *This article analyzes the dynamics of the Romanian lexicon, as well as that of other Romance languages, with a focus on the rapid development of specialized vocabulary driven by the advancement of contemporary science and the diversification of knowledge domains. It highlights the interdependent relationship between the general and specialized lexicon, as specialized language is built upon the common language and adheres to the norms of the standard language. The article emphasizes the inclusion relationship and the bidirectional influences between the two types of vocabulary, where processes such as terminologization and determinologization contribute to the ongoing intellectualization of general language. Furthermore, it distinguishes between specialized languages and terminologies, presenting international efforts for the standardization and harmonization of terminology within European and global projects (Realiter, Termcat, DGLFLF, etc.). The differences between lexicology and terminology are explained in terms of their object of study: the word versus the concept.*

Keywords: *specialized lexicon, scientific language, terminology, terminologization, general lexicon, terminological metaphors, terminological standardization.*

1. Relația dintre lexicul specializat și lexicul comun

Dintre toate nivelele limbii române și ale celorlalte limbi romanice, lexicul este supus unei dezvoltări fulminante, datorită evoluției științei contemporane, varietății ramurilor și sub-ramurilor, specializărilor și superspecializărilor impuse referențial, conceptual, extralingvistic etc. Desigur, modificări la nivelul morfologiei și al sintaxei limbajelor speciale există, dar nu sunt în măsură să pună în pericol stabilitatea sistemului lingvistic. Dintre acestea amintim: calcurile lingvistice, formulările atipice limbii române, construcțiile sau tiparele sintactice, după limba de împrumut (franceza, engleza).

Nivelul lexical al limbajelor de specialitate nu poate fi abordat în sine, fără raportare la lexicul general, datorită faptului că limbajul științific s-a format pe baza limbii comune. Lexicul specializat nu poate fi explicat din perspectivă lingvistică și socio-lingvistică, decât în relație cu lexicul comun. Înafara acestuia, înafara respectării regulilor limbii standard, comunicarea dintre specialiști nu ar fi posibilă. Ar putea, eventual să fie înlocuită cu nomenclaturi, formule de tip rebus, grafice, cu termeni și expresii fără legătură logică în planul comunicării autentice.

Relația dintre lexicul specializat și lexicul comun este de incluziune, în sensul că limbajele speciale nu se pot forma independent de sfera lexicului general, chiar dacă au numeroase particularități specifice (grafice, simboluri, semne etc.). Este o relație unidirecțională, dinspre limba comună – având existență autonomă – și limbile speciale, în procesul inițial de constituire a acestora. Desigur, în etapele ulterioare de evoluție și maturizare a celor din urmă, se dezvoltă relații variate și reciproce, bidirecționale: vocabularele specializate preiau unități lexico-semantice din limba comună, prin terminologizare, prin metaforizare conceptuală și

terminologică, iar limba comună preia cuvinte noi prin determinologizare, fiind supusă unui fenomen de intelectualizare permanentă. Sursele acestui tip de împrumut intralingvistic sunt canalele media, revistele de popularizare a științei unde se utilizează o terminologie cu un grad redus de științificitate, în scopuri de comercializare și promovare (din industria casnică, IT, auto-moto-velo, sport, turism, tehnică și tehnologie, în industria farmaceutică etc.). Influențele acestei dinamici se manifestă, în mod indirect și asupra morfologiei. Atât vocabularul științific general, cât și terminologiile (A. Bidu-Vrăncianu, 2005) sunt eminamente nominale, sub aspectul clasei morfologice a sintagmelor. Mai puțin productive sunt clasele verbelor la infinitiv și la participiu. Adjectivele ocupă un loc privilegiat prin clasa adjectivelor categoriale (relaționale) – care desemnează trăsături ale diferitelor subtipuri de obiecte, caracteristici conceptuale, concură la exprimarea relațiilor de hiponimie. Așa de exemplu, avem în lexicul domeniului economic: *salariu net*, *salariu brut* etc. – hiponime având hiperonimul *salariu*. În limbajul matematicii: *triunghi isoscel*, *triunghi echilateral*, *triunghi dreptunghic* – hiponime având ca hiperonim termenul *triunghi*. Nu în ultimul rând, lexicul general este cercetat din numeroase perspective – semasiologică, epistemologică, structurală, istorică etc., spre deosebire de lexicul specializat, cercetat sincron, în lucrările din domeniu, sub două aspecte: lexicul general al științelor și vocabularele speciale ale diferitelor domenii.

2. Relația dintre limbajele specializate și terminologii

Este necesar să realizăm și o altă diferență, respectiv aceea privind limbajele specializate și terminologii. Normalizarea și armonizarea terminologiei în limbile romanice (și în limba engleză) se realizează în prezent, la nivel de domeniu, subdomeniu etc., în cadrul a numeroase asociații academice și Universități din Europa, America, Asia etc. Această terminologie elaborată după criterii științifice riguroase, avizată de Academii și Institutele de Lingvistică din numeroase țări constituie fundamentele vocabularelor specializate (privind desemnarea materiei, a proceselor, tehnicilor și trăsăturilor conceptuale) și ale limbajului științific, utilizat în cercetare. Étienne Quillot, de exemplu, organizează cercetarea terminologiei din *Vocabulaire des océans* în câteva domenii, dintre care - *Fonds et littoraux marins et océaniques*, *Biodiversité marine et océanique*, *Pollution et dégradation des mers et des océans*, *Ressources des mers et des océans*, *pêche et surpêche*, *Énergies issues des mers et des océans* etc. Fiecare domeniu cuprinde termeni de domeniu și subdomeniu. Oferim doar un singur exemplu din *Fonds et littoraux marins et océaniques* (domeniu), unde É. Quillot propune subdomenii precum: *Généralités*, *Côtes et littoraux*, *Fonds* etc. Coordonatorii și cercetătorii din cadrul Realiter, Termcat, OQLF (sub conducerea lui Xavier Darras), DGLFLF (sub conducerea lui d'Étienne Quillot și Claudio Grimaldi) respectă prin proiectele pe care le elaborează, distincțiile dintre terminologia generală a unui domeniu specializat și terminologiile speciale. Și un alt exemplu putem aminti. În *Vocabulaire panlatin des compétitions de volleyball de plage* termenii sunt organizați în funcție de subdomeniu. Oferim câteva exemple: termenul de subdomeniu, *règles* are ca termeni specifici, pentru limba franceză: *volleyball de plage*, *manche*, *changement de camp* etc.

1. Sintetic și analitic în lexicul specializat

Așa cum s-a mai spus, terminologia impune abordări diferite ale cuvintelor, prin comparație cu lexicologia, prin reguli clare. Wüster făcea observația că lingvistica și terminologia au abordări diferite în ceea ce privește obiectul de studiu, în cel puțin două aspecte – formarea termenilor și diferențele de abordare dintre dicționarele de terminologie și dicționarele generale. Dacă lexicologia are ca obiect de cercetare *cuvântul* și semnificațiile acestuia, în terminologie are prioritate *conceptul* desemnat printr-o expresie lingvistică, un termen, un simbol, o literă etc. Maria Teresa Cabre observa și alte diferențe: ” Regarding the perception of the nature of language, lexicology is based on words and does not conceive of meaning

unless it is related to the word; terminology, in contrast, considers that the concept, which is its main focus, is prior to the name and can be conceived of independently from the name or term that represents it. In addition, lexicology is always linked to grammar. Words in dictionaries are described with respect to their use in context; they are considered as elements of discourse. For terminology, on the other hand, terms are of interest on their own account, and neither inflection (provided by the morphological form appropriate for its use in context) nor syntax (which inserts them in the proper grammatical context) are of consequence.” (M. Teresa Cabre, 1998; p.33). Așadar, dacă lexicologia se află într-o strânsă relație cu clasele și categoriile gramaticale, cu morfologia, *conceptul*, în schimb, are un statut independent față de numele sau termenul care îl desemnează. Descrierea termenului de dicționar se realizează întotdeauna, prin raportare la contextele de utilizare în comunicarea specializată. Cuvântul însă, respectă regulile impuse de flexiune, respectă regulile de combinare sintagmatică, pe orizontala comunicării, spre deosebire de termen, autonom din acest punct de vedere. Dacă însă, conceptul este desemnat printr-o sintagmă terminologică, aceasta va urma aceleași reguli pe care le respectă sintagma lexicală, în limbile naturale. Așa de exemplu, terminologia din domeniul vocabularului panlatin al competițiilor de escaladă desemnează conceptele proprii domeniului, printr-un număr mare de sintagme. Pentru fr. *juge de bloc*, limbile romanice respectă în sintagmele date, regulile de flexiune, acordul, recțiunea, mărcile cazuale etc. toate acestea având ca scop realizarea univocității sintagmelor, ca deziderat fundamental al terminologiei: it. *membro della competizione responsabile dell'arbitraggio del boulder*; ca. *jutge de bloc*; sp.[ES] *juez de bloque* (n.m.); gl. *árbitro -tra de bloque* (n.); pt [BR] *árbitro de boulder* (n.m.), *árbitra de boulder* (n.f.); pt [PT] *juíz de bloco* (n.m), *juíza de bloco* (n.f); ro *arbitru la proba de escaladă de bloc* (s.m.), ro. *arbitru la proba de escaladă de bouldering* (s.m.); en *boulder judge* (*Vocabulaire panlatin de l'escalade et des compétitions d'escalade*, 2024).

Prin obiectul de cercetare, lexicologia este o disciplină diacronică, istorică interesată, în egală măsură și de aspectele sincronice, prin comparație cu terminologia, preocupată doar de dimensiunea sincronă.

În procesul de formare a termenilor, diferențele dintre lexicologie și terminologie nu ar trebui neglijate. În istoria lingvisticii și a filozofiei limbajului, Ferdinand de Saussure, W. von Humboldt, E. Coșeriu etc. au susținut concepția conform căreia limbile s-au dezvoltat în mod arbitrar, fără intervenții de natură exterioară. Limbile naturale nu sunt supuse procesului de standardizare, accentual căzând pe bogăția lexicală și pe creativitatea lingvistică. Crearea termenilor, însă, este un proces motivat, atât în ceea ce privește formarea acestora, cât și în legătură cu direcțiile de constituire a unei terminologii unice, de sursă greco-latină, scopul disciplinei fiind acela de a ”aduce limbile istorice mai aproape unele de altele” (M. Teresa Cabre, 1998; p. 34). În cadrul Realiter, de exemplu, nomenclaturile supuse spre cercetare sunt termeni într-un sens internațional, prioritate acordându-se metodelor de formare, armonizării limbilor istorice, la nivelul domeniilor specializate pe care știința actuală le dezvoltă. Acest fapt revendică „adoptarea unor criterii internaționale pentru formarea termenilor”, observă profesorul catalan, în procesul de desemnare și a unor direcții mai ample, în scopul creării unei nomenclaturi, relativ unice. Exemple în acest sens sunt oferite de terminologia domeniilor de tradiție ale științei, anatomia, medicina, domeniul farmaceutic, științele naturii, botanica, matematica, economia (parțial), unde, în proporții variate de la un domeniu la altul se mențin și se dezvoltă nomenclaturile având rădăcini grecești, create în Vechea Eladă și utilizate în limbile greacă și latină. Procesul de standardizare realizat de-a lungul ultimelor decenii a realizat un echilibru în formarea nomenclaturilor – la nivelul limbilor romanice, prin fundamentele clasice. Cercetarea terminologiilor în cadrul internațional și național are în vedere, înainte de toate, forma scrisă a unităților terminologice (termeni, sintagme terminologice, abrevieri, semne, simbo-

luri), sensurile specializate (cu respectul etimologiei fiecărei unități terminologice). Formanți de tipul lui *endo-* (cf. gr. *ἐνδον*), în greaca veche element autonom, au capacitatea de a acoperi toate sferele conceptuale, în lexicul medical francez, de exemplu – structuri anatomice (fr. *endothélium*), boli (fr. *endomyocardique*), procese, trăsături conceptuale (fr. *endothélial*) – precum și în celelalte limbi romanice, prin împrumuturi de sursă franceză (după caz!).

Cu toate acestea, este necesar să facem observația că se manifestă în etapa actuală de evoluție a terminologiilor, un fenomen de creativitate deosebit de activ în comunicarea specializată, constând în crearea unor sinonime conceptuale – bazate pe procedee analogice – utilizate ca alternative la termenii sintetici, formați în baza rădăcinilor grecești și latine. Unitățile lexico-semantic pe care se dezvoltă această terminologie analitică, sincronică aparțin lexicului comun, deși formanții clasici nu sunt eliminați din sintagme, așa cum se poate vedea din exemplele date: fr. examen cyto bactériologique des crachats, fr. fossé coût-vertébral etc. În terminologia medicală românească, formele analitice apar la numeroase neologisme de sursă franceză sau engleză: pentru forma sintetică med *bradipnee*, specialistul utilizează sintagma analitică *dispnee cu ritm rar*, pentru *disfonie* s-a creat forma, *tulburări ale vocii*. Sintagme analitice extinse sunt utilizate ca echivalenți conceptuali și pentru alte sintagme analitice: pentru med. *torace infundibuliform* s-au creat sintagmele extinse, *torace cu stern înfundat* și „*torace de pantofar*, metafore analogice în esența lor. Și pentru sintagmele formate cu patronime se creează sintagme analitice, acestea având o mai mare transparență. Sunt creații utilizate din considerente eminamente didactice și de transparentizare.

Același rol revine metaforelor conceptuale și terminologice create ca echivalenți terminologici analitici ai unor termeni de împrumut din alte limbi sau având etimon greco-latin, mai puțin transparent pentru cunoașterea comună.

Studiul dinamicii lexicului, al particularităților specifice de construcție în comunicarea specializată a devenit o prioritate, în lingvistica europeană. Cercetarea limbajelor specializate – comparativ cu lexicul comun, modificările cantitative și calitative la nivel lexical, terminologic, problema normei și a respectării acesteia, evidențierea tendințelor de înnoire a limbii, dar mai ales, creativitatea lingvistică rămân probleme de actualitate în lingvistica europeană. Sunt fenomene care ilustrează natura comunicativă a limbii și concură la evoluția acesteia. Evoluția unei limbi depinde de adecvarea lexicului acesteia la toate contextele de comunicare existente la nivelul societății. O limbă redusă la uzaj își anulează capacitatea de creație, fiind sortită pierderii identității de sine. Prin utilizarea în comunicarea specializată însă, limba își câștigă prestigiul internațional, limbajele speciale devenind „elementele-cheie ale supraviețuirii” unei limbi.

Bibliografia:

Surse:

1. Bolintineanu, S.-L., Vaida, M.-A., & Breban-Schwartzkopf, D. (2023). *Anatomia clinică a omului II: Anatomia clinică a membrilor*. Editura Victor Babeș.
2. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2024). *Vocabulaire panlatin des compétitions de volleyball de plage*.
3. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2024). *Vocabulaire panlatin de l'escalade et des compétitions d'escalade*.

Bibliografie critică:

4. Cabré, M. T. (1998). *La terminologie* (M. C. Cormier & J. Humbley, Trans.). Armand Colin / Les Presses de l'Université d'Ottawa.
5. Coșeriu, E. (2009). *Omul și limbajul său*. Editura Universității „Al. I. Cuza”.
6. Humboldt, W. von. (2008). *Despre diversitatea structurală a limbilor și influența ei asupra dezvoltării spirituale a umanității* (E. Munteanu, Trans., Notes & Ed.). Humanitas.

7. Saussure, F. de. (1998). *Curs de lingvistică generală* (I. I. Tarabac, Trans. & Intro.). Polirom.
8. Wüster, E. (1969). *Die vier Dimensionen der Terminologiearbeit*. Wien.

CZU 811.135.1`38

ATELIERUL DE SCRIERE CREATIVĂ LA CURSUL STILISTIC LIMBII ROMÂNE – REPERE DE „INGINERIE” DIDACTICĂ

Lilia RĂCIULA, conf. univ., dr.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
liliaraciula75@gmail.com

Abstract: *This article is part of a series focusing on the Creative Writing Workshop within the Romanian Language Stylistics course, emphasizing certain didactic "engineering" aspects. Inspired by Jean-Benoît Puech's "Inventer des écrivains" workshop, it delves into the biographies of writers – real or imaginary – and their sociocultural contexts, constructing the writer's persona as a literary and symbolic entity.*

*Our approach centers on Part I of the "Let's Invent Writers!" creative writing workshop, featuring the writer Matei Vișniec under the subtitle "Let's Invent Matei Vișniec." This segment encompasses three of the five main activities: **Activity 1:** What is "biofiction"?; **Activity 2:** Getting to Know Matei Vișniec Better; **Activity 3:** Who Were the Famous Romanians Influencing Matei Vișniec During His Parisian Exile?—Introducing the Intellectual Couple Monica Lovinescu and Virgil Ierunca.*

The choice of Matei Vișniec for this creative writing workshop stems not only from a personal subjective preference but also from an objective evaluation of his literary profile. Vișniec has experimented with various literary forms -drama, prose, poetry - making him difficult to categorize within postmodernism. He is often described as an "atypical '80s writer" (Bogdan Crețu)

Integrating the creative writing workshop into the Romanian Language Stylistics course represents an attempt to diversify teaching methods, moving beyond mere stylistic analysis. It offers students the opportunity to integrate and apply their knowledge in an original and creative manner, enhancing creativity, originality, and a deeper understanding of language and literature. Simultaneously, it serves as a creativity incubator by promoting literary experimentation.

Keywords: *creative writing workshop, "biofiction," Matei Vișniec etc.*

Prezentul articol face parte dintr-o serie de articole care are ca obiect Atelierul de scriere creativă la cursul Stilistica limbii române, dar de data aceasta vizează unele repere de „inginerie” didactică. Atelierul este conceput după modelul **Atelierului „Inventer des écrivains”** al lui Jean-Benoît Puech care explorează biografia scriitorilor (reali sau imaginari) și contextul lor sociocultural, construind „personajul scriitorului” ca entitate literară și simbolică.

Demersul nostru vizează Partea I, cea aplicativă, a atelierului de scriere creativă „Să inventăm scriitori!”, avându-l ca protagonist pe scriitorul Matei Vișniec și, ca subtitlu: „Să-l inventăm pe Matei Vișniec”, conținând, astfel, trei din cele cinci activități principale: Activitatea 1: Ce este „bioficțiunea?”; Activitatea 2: Să-l cunoaștem mai bine pe Matei Vișniec!; Activitatea 3: Cine au fost românii celebri care au avut impact asupra lui Matei Vișniec în exilul parizian?—Să cunoaștem cuplul de intelectuali români Monica Lovinescu – Virgil Ierunca.

Opțiunea pentru scriitorul Matei Vișniec în cadrul unui atelier de scriere creativă de formula „**Inventer des écrivains**” derivă nu doar dintr-o preferință subiectivă personală, cât și dintr-o evaluare obiectivă a profilului literar al autorului: scriitorul Matei Vișniec a experimentat diverse forme de expresie literară (teatru, proză, poezie), fiind un autor greu de situat într-o categorie sau alta a postmodernismului, catalogându-se, mai degrabă, ca un „opzecist atipic” (Bogdan Crețu).

Atelierul de scriere creativă „Să-l inventăm pe Vișniec!” conține cinci activități majore, dintre care vom prezenta aici doar trei (din lipsă de spațiu), acestea constituind prima parte a atelierului și fiind expuse schematic și succint, fără anexele adiacente. Această abordare interdisciplinară pregătește studenții nu doar ca filologi, ci și ca viitori scriitori, oferindu-le un spațiu pentru a-și descoperi și rafina talentul literar. Atelierul prevede atât constrângeri literare, cât și sociologice, conturând, astfel, un cadru complex și autentic pentru dezvoltarea creativității.

Fișa 1.

Activitatea 1.	Ce este „biofictiunea”? N.B. Activitatea necesită o etapă preparatorie, realizată în cadrul orelor destinate Lucrului individual și presupune familiarizarea cu conceptul de biofictiune și relația dintre biografie și ficțiune – a se studia Anexa Ad <i>inveniendum</i> (Cadrul teoretic al biofictiunii) și o Bibliografie opțională).
Scopul:	Activitatea urmărește scopul de a familiariza studenții cursului <i>Stilistica limbii române</i> cu conceptul de <i>biofictiune</i> și relația dintre biografie și ficțiune.
Obiective	▪ să definească conceptul de biofictiune și să identifice particularitățile acesteia; ▪ să exploreze exemple relevante de biofictiune din literatura contemporană; ▪ să analizeze modul în care biofictiunea abordează ideea de identitate, memorie etc.; ▪ să creeze propriile secvențe de biofictiune.
Materiale necesare:	• texte relevante despre „biofictiune” (lista de bibliografie); • mostre de texte de „biofictiune” din literatura contemporană
Lista de bibliografie	GEFEN, Alexandre. <i>Inventer une vie. La fabrique littéraire de l'individu, Préface de Pierre Michon</i>, Bruxelles: Impressions Nouvelles, 2015, 304 p. ISBN-10-2874492477 LEJEUNE, Philippe. <i>Pactul autobiografic</i>, Editura: Univers, 2000, ISBN/Cod: 973-34-0770-4 POPESCU, Simona. <i>Autorul, un personaj</i>, Editura Paralela 45, 2017, 978-973-47-1411-7 CORNILĂ-NOROCEA, Ana- Maria <i>Ficțiunea biografică și rescrierea</i>, Editura Tracus Arte, 2019, ISBN: 978-606-023-100-4

Structura activității:

Introducere	▪ prezentarea conceptului de „biofictiune” și a obiectivelor activității; ▪ discuție despre rolul și importanța „biofictiunii” în literatură.
Definirea „biofictiunii”	▪ lectura și comentarea materialelor privitoare la Cadrul teoretic al „biofictiunii”; ▪ discutarea și clarificarea conceptelor-cheie, relația „biofictiune”/biografie/autobiografie/autoficțiune/ memorii/jurnal intim/confesiuni
Mostre de „biofictiune”	▪ analiza și discuția unor fragmente de texte de „biofictiune” din literatura contemporană; ▪ examinarea modului de abordare a identității, a elementelor biografice etc.
Sesiune de creație	▪ studenții vor fi îndrumați să creeze propriile secvențe de „biofictiune”; ▪ studenții vor avea libertatea opțiunilor privitor la subiectul, personajele etc. „biofictiunii”, cu condiția să respecte caracteristicile „genul” dat.

Prezentări și discuții	▪ studenții vor citi și vor discuta secvențele create în fața grupului mare; ▪ vor primi feedback de la colegii săi și vor comenta alegerile de creație.
Sinteză și concluzii	▪ recapitularea principalelor idei discutate în cadrul activității; ▪ deschiderea discuțiilor despre potențialul „genului” numit „bioficțiune” în viitor; ▪ încurajarea studenților să exploreze mai mult acest gen în timpul lor liber și să consulte bibliografia de specialitate; ▪ pregătirea „terenului” pentru atelierul de scriere creativă: „Să inventăm scriitori!” – „Să-l inventăm pe Vișniec!”

Fișa 2.

Activitatea 2.	Să- l cunoaștem mai bine pe Matei Vișniec!?
Scopul: Activitatea urmărește scopul de a familiariza cursanții cu personalitatea de renume mondial a dramaturgului, romancierului, poetului, eseistului și jurnalistului Matei Vișniec.	
Obiective	▪ să se familiarizeze cu viața și opera lui Matei Vișniec; ▪ să înțeleagă momentele-cheie din biografia autorului (frecventarea Cenaclului de Luni, condus de N. Manolescu; plecarea la Paris etc.) și contextul istoric, social al acestora; ▪ să aprecieze scriitura lui Matei Vișniec (dramaturgie, proza etc.); ▪ să valorifice temele umane profunde și perspectiva complexă prin care autorul le abordează; ▪ să dezvolte abilități critice și analitice în ceea ce privește opera lui Matei Vișniec; ▪ să inițieze/să participe la discuții și dezbateri academice pe tema contribuției lui Matei Vișniec la literatura română și la teatrul contemporan etc.

Materiale necesare: ▪ biografia lui Matei Vișniec; ▪ mostre de texte sau fragmente din opera sa ▪ videoclipuri/ înregistrări audio cu interviuri sau lecturi publice ale lui Matei Vișniec.	
--	--

Structura activității

Introducere	Prezentarea obiectivelor și a structurii activității
Prezentarea biografiei și operei lui Matei Vișniec	▪ biografia lui Matei Vișniec: prezentarea unui rezumat al vieții și carierei sale, evidențiindu-se momentele-cheie și influențele literare.
Explorarea operelor	▪ realizarea unui excurs panoramic despre cele mai importante opere ale lui Matei Vișniec (caleidoscop literar: piese de teatru, poezie și proza); ▪ lectura fragmentelor din opere pentru ilustrare); ▪ analiza textelor dramatice: dezbateri pe tema impactului operei lui Vișniec în teatrul contemporan; ▪ analiza unor piese (teme, simboluri și tehnicile dramaturgice utilizate de autor), de exemplu, <i>Angajare de clown</i>, <i>Omul cu o singură aripă</i>, <i>Lysistrata</i>, <i>dragostea mea</i> etc.);
Aplicații și exerciții creative	▪ lectură dramatizată (fragment dintr-o piesă a lui Vișniec); ▪ scriere creativă: studenții vor scrie scurte scene sau poezii inspirate de opera lui Vișniec.

Prezentări și discuții	Studentii prezintă și discută textele scrise.
Resurse suplimentare	▪ studenții sunt încurajați să meargă la o reprezentație teatrală sau să vizioneze o înregistrare video a pieselor lui Matei Vișniec (în măsura posibilităților). De asemenea, studenților li se recomandă să urmărească agenda Festivalurilor de Teatru de la Sibiu, Suceava, Avignon etc. unde se joacă frecvent piese de teatru semnate de Matei Vișniec; ▪ studenții sunt îndemnați să cerceteze mai mult și să citească și alte opere ale lui Matei Vișniec în timpul proiectului. Acest demers didactic ar trebui să ofere studenților o înțelegere mai profundă a operei lui Matei Vișniec, să-i încurajeze să își dezvolte gândirea critică și să îi inspire să exploreze mai mult literatura și teatrul lui Vișniec.

APLICAȚIE: Completați *Fișa modulară-Etapele vieții*

Scopul: Activitatea axată pe completarea *Fișei modulare* urmărește facilitarea, buna înțelegere și înregistrare a momentelor/realizărilor importante din viața lui Matei Vișniec pe parcursul diferitelor etape ale vieții sale.

FIȘĂ MODULARĂ – ETAPELE VIEȚII

Numele autorului _____

Data nașterii: _____

ETAPA COPILĂRIEI (0-12 ani)

Evenimente/context/realizări notabile:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

! Găsiți fragmente de text din opera lui Matei Vișniec care fac referire la această etapă a vieții.

ETAPA ADOLESCENȚEI (13-19 ani)

Evenimente/context/realizări notabile:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

! Găsiți fragmente de text din opera lui Matei Vișniec care fac referire la această etapă a vieții.

ETAPA TINEREȚII (20-39 ani)

Evenimente/context/realizări notabile:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

! Găsiți fragmente de text din opera lui Matei Vișniec care fac referire la această etapă a vieții.

ETAPA MATURITĂȚII (40-59 ani)

Evenimente/context/realizări notabile:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

! Găsiți fragmente de text din opera lui Matei Vișniec care fac referire la această etapă a vieții.

ETAPA MATURITĂȚII TÂRZII (60 + ani)

Evenimente/context/realizări notabile:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

! Găsiți fragmente de text din opera lui Matei Vișniec care fac referire la această etapă a vieții.

APLICAȚIE: Chestionarul lui Proust

Având ca punct de plecare celebrul test de personalitate – *Chestionarul lui Proust* realizat la 1890 (sursa: http://clg-rostand-orleans.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/clg-rostand-orleans/IMG/pdf/Le_Questionnaire_de_Proust.pdf), extrapolați metoda și realizați *Chestionarul lui Proust* pentru scriitorul real Matei Vișniec atât în versiunea clasică, cât și în versiunea secolului XXI).

„Chestionarul lui Proust” în versiunea secolului al XXI-lea

1. Care este conceptul tău de fericire absolută?
2. Care este cea mai mare temere?
3. Cu ce figură istorică te-ai identifica?
4. Ce personalitate contemporană admiri cel mai mult?
5. Care este defectul tău cel mai mare?
6. Care este defectul pe care nu îl suporti la altă persoană?
7. Care este extravaganța ta principală?
8. În ce situații minți?
9. Ce te deranjează cel mai tare la înfățișarea ta?
10. Când și unde ai fost cel mai fericit?
11. Dacă ar fi să schimbi un lucru la tine, care ar fi acela?
12. Dacă ar fi să schimbi un lucru la familia ta care ar fi acela?
13. Care consideri că este cea mai mare realizare personală?
14. Dacă ai muri și ai ști că te-ai reîncarna ca alt om sau lucru, ce crezi că ai fi?
15. Care este bunul tău cel mai de preț?
16. Care consideri că este cea mai mare nefericire în viață?
17. Cine sunt idoli tăi din viața reală?
18. Ce disprețuiești cu adevărat cel mai profund?
19. Cum ți-ai dori să fie moartea ta?
20. Care este „motto”-ul tău?

N.B. Chestionarul lui Proust în versiunea lui Matei Vișniec – scriitorul real se va realiza (în baza biografiei și a lecturilor, informației documentare autentice)

Fișa 3.

Activitatea 3.	Cine au fost românii celebri care au avut impact asupra lui Matei Vișniec în exilul parizian? – Să cunoaștem cuplul de intelectuali români Monica Lovinescu – Virgil Ierunca
Scopul: Activitatea urmărește explorarea și studiul vieții și activității cuplului de intelectuali români exilați în Franța, Monica Lovinescu – Virgil Ierunca, și impactul lor asupra lui Matei Vișniec, în vederea înțelegerii și configurării contextului istoric și cultural al exilului românesc și a modului în care a influențat devenirea lui Matei Vișniec.	
Obiective	▪ să înțeleagă contextul istoric și cultural al exilului românesc din Franța și impactul acestuia asupra culturii și literaturii românești; ▪ să discearnă motivele pentru care intelectuali precum cuplul Monica Lovinescu – Virgil Ierunca au fost determinați să-și părăsească țara; să conștientizeze rolul Monicăi Lovinescu în calitatea ei de figură importantă a opoziției politice românești; ▪ să se familiarizeze cu contribuția semnificativă a cuplului Monica Lovinescu – Virgil Ierunca la dezvoltarea culturii și literaturii românești în exil (operele); ▪ să stabilească analogii cu destinul/viața/activitatea lui Matei Vișniec; ▪ să reflecteze asupra modului în care acest cuplu cvasimitic al exilului românesc, supranumiți „Ieruncii” sau „Monicii”, a influențat personalitatea lui Matei Vișniec.
Materiale necesare	▪ materiale de lectură despre cuplul Monica Lovinescu – Virgil Ierunca (biografii, aprecieri critice etc.);

	▪ mostre de texte sau fragmente din opera lor; ▪ videoclipuri/ înregistrări audio cu interviuri și acces la alte resurse online sau cărți despre exilul
--	--

Structura activității:

Introducere	Prezentarea obiectivelor și a structurii activității
Revelarea importanței cuplului Monica Lovinescu – Virgil Ierunca și impactului lor pentru dezvoltarea culturii și literaturii românești	▪ biografiile Monicăi Lovinescu și a lui Virgil Ierunca; ▪ prezentarea unui rezumat al vieții și activității lor, evidențiindu-se momentele-cheie (cadru familial marcat puternic de Litere: tatăl, criticul literar Eugen Lovinescu, mama Ecaterina Bălăcioiu, profesoară, deținută în lagărele staliniste; ▪ plecarea la Paris în calitate de bursieră a statului francez, apoi solicitarea de azil politic; activitatea la postul Radio Europa Liberă, emisiunea Actualitatea culturală românească realizarea emisiunii Teze și antiteze la Paris etc.; tentativa de asasinat etc.).
Explorarea operelor	▪ realizarea unui excurs panoramic despre cărțile cuplului Monica Lovinescu – Virgil Ierunca; ▪ lectura fragmentelor din opere pentru ilustrare; ▪ discuții despre temele abordate, configurarea contextului istoric, cultural și literar al exilului românesc.
Aplicații și exerciții creative	▪ lectură dramatizată (fragmente de text din Monica Lovinescu și Virgil Ierunca), ▪ scriere creativă: studenții își vor imagina și descrie scena întâlnirii.
Resurse suplimentare	▪ studenții sunt încurajați să se familiarizeze cu faptul că există „Bursa Ierunca-Lovinescu”, instituită în 2016 prin Hotărâre de Guvern (România) și cu condițiile accesării acesteia; ▪ studenții sunt îndemnați să cerceteze mai mult și să citească și alte cărți semnate de Monica Lovinescu și Virgil Ierunca.

Partea a I-a a Atelierului conține încă două activități majore și componenta *Reflecția*: Activitățile incluse în această parte (Activitatea 4: „Matei Vișniec – scriitorul imaginar”. Joc didactic: agentul biograf – agent biofictiv. Crochiu de portret și Activitatea 5 Vocile și „măștile” profesionale ale lui Matei Vișniec) propun un spectrul complex și variat de sarcini și exerciții de scriere creativă care încercă să proiecteze asupra lui Matei Vișniec așa-numita perspectivă a romancierului, despre care însuși Matei Vișniec nota în ultimul său roman *Un secol de ceață*: „Cred că și romancierul, când își propune să exploreze un personaj sau o lume, trebuie să încerce abordări de aproape, de departe, de sus, de jos, din interior, din exterior aproape... Iar un personaj trebuie abordat din interiorul inimii sale, din interiorul creierului său, din punctul de vedere al oglinzii în care se privește, din punctul de vedere al oamenilor cu care se întâlnește... Și chiar din punctul de vedere al pisicii, dacă are o pisică. Sau din punctul de vedere al peștilor din acvariu, dacă are acvariu...”

Integrarea atelierului de scriere creativă la Cursul de Stilistică a limbii române (unitatea de învățare *Stilul beletristic*), în general, și a unui atelier de scriere creativă de asemenea formulă „*Să inventăm scriitori!*” - „*Să-l inventăm pe Vișniec!*”, în special, reprezintă o încercare de diversificare didactică, oferindu-le studenților oportunitatea de a integra și aplica cunoștințele într-un mod original și creativ, stimulând creativitatea, originalitatea și înțelegerea mai profundă a limbii și literaturii. În același timp, din această perspectivă, Cursul funcționează ca un **incubator de creativitate**, depășind simpla analiză stilistică prin promovarea experimentării cu stiluri și diverse tehnici de scriere, proiectând astfel o abordare holistică

care îmbogățește experiența educațională și pregătește cursanții - filologi pentru viitoarele provocări academice și profesionale.

Referințe bibliografice:

1. Gefen, A. (2015). *Inventer une vie. La fabrique littéraire de l'individu*, Préface de Pierre Michon, Impressions Nouvelles.
2. Moncelli, M. (2023, martie, 20). *Narrer une vie, dire la vérité: la biofiction contemporaine*. https://amsdottorato.unibo.it/8795/1/These_MONGELLI_Marco_2019.pdf
3. Puech, J.-B. (2013). *Inventer des écrivains*// ORIOL- BOYER, Claudette, BILOUS, Daniel *Ateliers d'écriture littéraire*, Paris, Hermann Éditeurs, 305-317.
4. Vișniec, M. (2017). *Opera dramatică – Volumul I-II*, București, Editura: Cartea Românească.
5. Vișniec, M. (2022; 2024). *Teatru III- IV*, București, Editura: Tracus Arte; Teatru V, Editura Tracus Arte.
6. Vișniec, M. (2011). *Opera poetica*, Vol.I-II, Chișinău, Editura Cartier.
7. Vișniec, M. (2014). *Cafeneaua Pas-Parol*, Iași, Editura Polirom.
8. Vișniec, M. (2009). *Sindromul de panică în orașul Luminilor*; București, Editura Cartea Românească.
9. Vișniec, M. (2010). *Domnul K Eliberat*; București, Editura Cartea Românească.
10. Vișniec, M. (2011). *Dezordinea preventivă*, București, Editura Cartea Românească.
11. Vișniec, M. (2014). *Negustorul de începuturi de roman: roman caleidoscop*, Iași, Editura Polirom.
12. Vișniec, M. (2016). *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrela*, Iași, Editura Polirom.
13. Vișniec, M. (2021). *Un secol de ceață*, Iași, Editura Polirom.

CZU 811.135.1`373.7

**EVOLUȚII DE SENS ȘI CREATIVITATE ÎN FRAZEOLOGISMELE SOMATICE
CU COMPONENTELE: OCHI, NAS, LIMBĂ**

Angela MURZAC, doctorandă, Școala doctorală Filologie,
Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți,
profesoară de limba și literatura română, grad didactic superior,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Dimitrie Cantemir”, mun. Bălți
angela.murzac73@gmail.com

Abstract: *In our research, Evolutions of meaning and creativity in somatic phraseologisms with the components: eyes, nose, tongue, we aim to address the creative and evolutionary value of meaning of some expressions. Phraseology is an intermediate linguistic field that studies stable units of words, called phraseologisms. These are characterized by a high cohesion between the component elements and a unitary meaning. Somatic phraseologisms, involving parts of the human body, are examples of expressions that reflect the cultural and linguistic evolutions of a community. They have evolved from concrete meanings, related to the physical functions of the body, to more abstract and metaphorical meanings. Linguistic creativity plays an important role in the development of somatic phraseologisms, through innovations and adaptations. Factors that influence this evolution include cultural changes, language games and contact with other cultures. Examples of somatic phraseologisms are “to set one’s sights on something” (to acquire something), “to kick away” (to reject something), and “to keep one’s mind on something” (to be focused). These expressions reflect not only changes in meaning, but also the adaptation of language to new social and cultural realities.*

Keywords: *phraseologisms, lexicology, linguistic creativity, semantic changes, phraseological evolution.*

Datorită pluralității posibilităților de interpretare și clasificare, s-a considerat, de-a lungul timpului, că frazeologia reprezintă un domeniu de frontieră între lexicologie, sintaxă și stilistică. Acest fapt este confirmat de către Th. Hristea în lucrarea sa „Introducerea în studiu frazeologiei” spune că în spațiul lingvistic românesc frazeologia este „un compartiment lingvistic deosebit de vocabular și mai ales de sintaxă, o disciplină relativ independentă, care nu poate avea alt nume decât obiectul ei de investigație” (Hristea, 1984, p. 5-13).

Obiectul de studiu al frazeologiei îl constituie frazeologismele, numite și unități frazeologice, îmbinări frazeologice, grupuri sintactice stabile, frezeme sau paralexeme. Acestea sunt îmbinări stabile de cuvinte cu un sens unitar și unic (adică funcționează constant în aceeași configurație și denumesc mereu un singur și același obiect). De exemplu, *a băga de seamă-atenție, bal mascat-mascarad, copil din flori-bastard*, denumesc, fiecare, câte un singur referent, diferit de referenții desemnați de elementele componente (Hristea, 1984, p.139).

Gradul foarte ridicat de sudură al elementelor componente ale frazeologismelor diminuează legăturile acestor unități cu sintaxa și accentuează apropierea față de lexicologie. Unitățile lexicale cu care se aseamănă cel mai mult frazeologismele sunt cuvintele compuse (ca și acestea, au înțeles unitar și își pot schimba valoarea gramaticală, prin derivarea frazeologică: *a-și aduce aminte – aducere aminte*. Se deosebesc însă de acestea prin gradul accentuat de sudură și prin faptul că au, în general, ca sinonime, cuvinte simple (ex. *a băga de seama – a observa, a pune cinci pe cinci- a muri, a-și înghiți limba- a se abține*).

Spre deosebire de îmbinările libere de cuvinte care apar în vorbire și depind de adaptabilitatea fiecărui vorbitor la o situație, frazeologismele sunt deja în limbă, au pătruns în conștiința vorbitorilor și sunt simțite ca unități distincte. Unitățile frazeologice se remarcă prin stabilitate în timp, nu suferă modificări, nu suportă comutarea (*un om cu scaun la cap, scaunul nu poate fi înlocuit cu fotoliu sau a fi mâna dreaptă a cuiva – a fi o persoană de încredere, mâna dreaptă nu poate fi schimbată cu cea stângă*) (Avram, 2000, p. 32-36.)

Așadar, frazeologia ca disciplină lingvistică aparte se caracterizează printr-o mare diversitate de abordări încât statutul de care se bucură în prezent își găsește astfel justificarea.

Pe măsură ce societățile s-au dezvoltat, frazeologismele somatice au fost adaptate și reinterpretate pentru a rămâne relevante în contextele culturale și lingvistice schimbătoare. Este important de menționat că aceste expresii sunt adesea profund încorporate în identitatea lingvistică și culturală a unui popor, oferind o fereastră în modul în care o cultură percepe corpul uman și relațiile interumane. Studiul lor oferă perspective valoroase asupra psihologiei colective și a evoluției lingvistice. Acestea sunt martori ai istoriei, culturii și schimbărilor în percepția umană, reflectând complexitatea și dinamica limbajului și a gândirii umane.

Tot odată trebuie de menționat faptul că evoluția stilistică a frazeologismelor a influențat asupra sensului final pe care îl avem astăzi.

Evoluția frazeologismelor somatice reflectă schimbările culturale, sociale și lingvistice dintr-o comunitate. O expresie poate suferi modificări semantice în timp, în funcție de contextul istoric și de utilizarea sa în vorbirea cotidiană.

Din sens concret la sens figurat - Multe frazeologisme somatice au început cu un sens concret, legat direct de activitățile corpului uman, dar, pe măsură ce au fost utilizate în contexte tot mai variate, au evoluat către sensuri mai abstracte. De exemplu:

- „*A pune ochiul pe ceva*” inițial se referea la acțiunea fizică de a se uita la un obiect, dar a evoluat pentru a desemna obținerea unui obiect sau a unui succes într-un sens figurat.
- „*A avea limba până la cot*” inițial se referea la vorbirea excesivă, cu timpul sensul său a ajuns să fie mult mai complex. Pe lângă vorbirea excesivă, s-a adăugat și partea fizică *A venit la mine cu limba până la cot – în grabă*.

Extinderea semanticii – Frazeologismele somatice pot împrumuta sensuri din alte domenii ale vieții sociale, economice sau politice. De exemplu, „*a da cu piciorul în ceva*” poate însemna, pe lângă sensul literal (a lovi cu piciorul), și „a respinge” sau „a refuza” o oportunitate.

Pierderea sensului original- Uneori, în timp, frazeologismele devin atât de uzuale încât sensul lor original poate fi pierdut, iar expresia este folosită doar într-un sens figurat. De exemplu, „*a fi cu capul în nori*” inițial se putea referi la o stare de visare legată de faptul că capul este mai sus decât restul corpului, dar acum se folosește pur și simplu pentru a desemna o persoană visătoare.

Inovații lingvistice- Uneori, noi frazeologisme sunt create prin combinații inedite de termeni care includ părți ale corpului. Acestea pot reflecta realități sociale noi sau situații inedite. De exemplu, expresii moderne ca „*a da din coadă*” (a se mulțumi cu puțin) sau „*a fi cu mintea în priză*” (a fi extrem de concentrat) sunt exemple de creativitate lingvistică în dezvoltarea frazeologismelor somatice.

Creativitate în adaptarea frazeologismelor existente - Frazeologismele somatice pot fi adaptate la contexte noi, generând noi semnificații prin analogii sau jocuri de cuvinte. De exemplu, „*a-ți pune mintea în mișcare*” sau „*a pune capul la treabă*” sunt variante creative ale unor expresii mai vechi, care se referă la gândire sau concentrare.

Îmbogățirea expresivității - Frazeologismele somatice sunt extrem de expresive și adesea sunt folosite pentru a transmite mai mult decât ceea ce exprimă cuvintele propriu-zise. Folosind părțile corpului ca metafore, vorbitorii pot comunica o gamă largă de emoții și comportamente într-un mod concis și memorabil. De exemplu, „*a pune suflet*” înseamnă a pune multă pasiune și dăruire într-o activitate, iar „*a-ți pune capul pe pernă*” implică o stare de relaxare sau de calm.

Factorii care influențează evoluția frazeologismelor somatice

a. Schimbările culturale – pot evolua în funcție de percepția culturală a corpului. De exemplu, anumite expresii care în trecut aveau un sens fiziologic pot căpăta noi înțelesuri pe măsură ce valorile culturale se schimbă (de exemplu, legătura dintre minte și corp, sau puterea simbolică a anumitor părți ale corpului).

b. Inovațiile lingvistice și jocurile de limbaj – Creativitatea limbii este adesea stimulată de jocuri de cuvinte și de utilizarea ingenioasă a frazeologismelor somatice. Frazeologismele pot suferi modificări prin analogii sau prin adaptarea lor în diferite registre de limbaj.

c. Contactul cu alte limbi și culturi – Influențele din alte limbi și culturi pot contribui, de asemenea, la diversificarea sensurilor frazeologismelor somatice. Cuvintele și expresiile împrumutate din alte limbi pot adăuga noi sensuri și conotații la frazeologismele existente. (Bădescu, 2005, p. 118-120.)

Acum am vrea să exemplificăm evoluția unor frazeologisme somatice cu cuvintele: nas, ochi, limbă

1. „*A avea ochi de vultur*” – este folosit în limba română cu sensul de a avea o vedere foarte clară, perspicace sau de a fi capabil să observe detalii extrem de mici, care ar putea trece neobservate de ceilalți. Evoluția acestui frazeologism reflectă, în general, percepția despre ochii vulturului ca simbol al unei viziuni excepționale și al unui simț de observare remarcabil.

Originea simbolică – își are originea în trăsătura naturală a vulturilor, care sunt animale cunoscute pentru vederea lor excepțională.

Sensul original – În faza sa incipientă, frazeologismul „*a avea ochi de vultur*” a fost folosit în mod figurat pentru a desemna o persoană cu o atenție extremă la detalii, care observa lucruri pe care alții nu le-ar observa. Se referă la capacitatea cuiva de a analiza lucruri subtile sau de a descoperi informații importante care nu sunt evidente pentru ceilalți.

Sensul figurat de perspicacitate mentală – Acest sens adaugă o dimensiune psihologică frazeologismului, sugerând o abilitate cognitivă sau intuitivă de a discerne adevărul sau esența unei situații.

Această evoluție reflectă trecerea de la o capacitate vizuală la una cognitivă, oferind frazeologismului o aplicabilitate mai largă în diferite contexte. (Dimitrescu, 1987, p. 245.)

2. „*a fi cu ochii pe cineva*” – a evoluat de-a lungul timpului, având rădăcini în ideea de a observa cu atenție o persoană sau o situație. Sensul expresiei a devenit mai larg și mai nuanțat, aplicându-se atât în contexte de supraveghere, cât și în situații ce presupun o atenție constantă asupra cuiva sau a unui comportament. Iată evoluția sa:

Sensul original – a observa sau supraveghea o persoană: – În sensul său direct se referea la a *supraveghea* o persoană sau un comportament, fie dintr-o poziție de autoritate, fie dintr-o dorință de a ține sub observație acțiunile respectivei persoane. În acest context, sugera o *atitudine de vigilență* sau de *monitorizare atentă*

Sensul figurat – a observa pentru a critica sau a evalua: a dobândit conotații mai nuanțate, în care „*a fi cu ochii pe cineva*” înseamnă mai mult decât o simplă observare. În unele contexte, expresia sugerează o *atitudine de monitorizare critică* sau de *evaluare constantă*. Astfel, frazeologismul poate însemna că cineva este atent nu doar pentru a observa, dar și pentru a analiza sau pentru a evalua, în scopul de a adresa critici sau observații.

Frazeologismul „*a fi cu ochii pe cineva*” a evoluat de la sensul său inițial de *supraveghe* sau *observație constantă* a unei persoane, la o gamă largă de sensuri figurate, incluzând *monitorizarea atentă* a comportamentului sau acțiunilor cuiva, *evaluarea detaliilor* unei situații și, uneori, chiar o *atitudine protectivă*. Astfel, frazeologismul a căpătat o dimensiune complexă, care poate reflecta atât intenții de control, cât și de sprijin sau evaluare. (Sala, 1984, p. 184)

3. „*A da ochii peste cap*” – bazată pe o acțiune fizică care a fost asociată cu reacții emoționale și comportamentale, în esență, frazeologismul exprimă o stare de *dezaprobare*, *surpriză* sau *iritare* față de ceva ce se întâmplă sau față de comportamentul cuiva

Sensul original – acțiunea de a rostogoli ochii: provine din mișcarea fizică de a ridica ochii către cer sau de a-i rostogoli în sus, adesea asociată cu un semn de *frustrare* sau de *neînțelegere* față de o situație. De regulă, gestul este acompaniat de o expresie facială care sugerează dezaprobarea sau exasperarea față de ceva.

Sensul figurat – semn al plictiselii sau al lipsei de interes: Atunci când o persoană devine plictisită sau nu mai are interes pentru ceva, ea poate da ochii peste cap pentru a arăta că este dezinteresată sau că vrea să se distanțeze de conversația sau activitatea respectivă.

Frazeologismul „*a da ochii peste cap*” a evoluat de la o acțiune fizică a ochilor, asociată cu frustrarea sau neînțelegerea unei situații, la o expresie figurată care desemnează *dezaprobare*, *exasperare*, *plictiseală* sau *dispreț*. Aceasta a fost folosită pentru a exprima reacții față de comportamente, afirmații sau situații care sunt considerate absurde, enervante, sau pur și simplu neinteresante. (Tomescu, 2003, p. 85-87.)

4. „*A-și băga nasul*” are o evoluție interesantă, fiind legat de ideea de a te amesteca în treburile altora, de a fi curios sau de a interveni în afaceri care nu te privesc. De-a lungul timpului, acest frazeologism a căpătat diverse nuanțe, reflectând schimbările în comportamentele și normele sociale.

Sensul original – gestul fizic al nasului ca simbol al curiozității: are la bază un gest fizic asociat cu *curiozitatea*. Inițial, expresia descria imaginea cuiva care, din curiozitate, își apropie nasul de un loc sau obiect pentru a-l examina mai îndeaproape. Nasul, fiind un organ asociat cu simțul mirosului, sugerează acțiunea de a „*intra*” într-un spațiu sau de a investiga ceva în mod intruziv.

Sensul de critică socială – amestecul într-o problemă care nu te privește: Odată cu schimbările din societatea modernă și cu evoluția normelor de comportament, frazeologismul „a-și băga nasul” a început să fie folosit și ca o *criticizare a comportamentului* unei persoane care se amestecă prea mult în problemele altora. A devenit o formulă pentru a descuraja intervențiile sau opiniile nesolicitate și pentru a semnala că cineva este prea intruziv sau neinvitat într-o situație care nu îl privește. De exemplu, în contexte sociale sau politice, expresia ar putea fi folosită pentru a condamna pe cineva care își impune părerea sau se implică în mod nejustificat în treburile altora.

Frazeologismul „a-și băga nasul” a evoluat de la o simplă descriere a unui gest fizic, asociat cu curiozitatea, la o expresie figurată care reflectă amestecul într-o afacere care nu te privește. Acesta a ajuns să desemneze intruziunea într-o problemă privată sau un domeniu în care nu ai competență, fiind folosit frecvent pentru a critica comportamentele intruzive, curiozitatea excesivă sau părerea. (Bădescu, 2001, pp. 94-96.)

5. „A-și ține nasul pe sus” este o expresie care descrie o atitudine de *mândrie exagerată, arogantă* sau *superioritate*, de obicei manifestată printr-o *atitudine fizică* – aceea de a ridica nasul, un gest asociat cu disprețul sau cu simțul propriei importanțe. Evoluția acestei expresii reflectă modul în care gesturile fizice se transformă în metafore ce exprimă atitudini sociale sau trăsături de caracter.

Originea frazeologismului – Gestul fizic al ridicării nasului: gestul fizic al ridicării nasului într-un mod arogant, semnificând o *postură de superioritate*. În limbajul corpului, ridicarea nasului este un gest care sugerează *mândrie* sau *desconsiderare* față de ceilalți, de obicei, ca o formă de a arăta că cineva se consideră mai important sau mai demn decât cei din jur.

Sensul original - În anumite perioade istorice, în special în societăți stratificate, o astfel de atitudine de „a-și ține nasul pe sus” era mai frecvent asociată cu *membre ale aristocrației* sau cu *indivizi din clase sociale superioare*, care se considerau a fi „peste” ceilalți din cauza statutului lor. Astfel, frazeologismul reflecta un *comentariu social* privind atitudinile claselor privilegiate față de cei mai puțin favorizați social.

Sensul modern – snobism și distanțare socială: În perioada contemporană, expresia „a-și ține nasul pe sus” este folosită frecvent în contextul unei atitudini *snobiste* sau a unei *distanțări sociale*. Aceasta poate desemna o persoană care face un efort conștient de a-și manifesta superioritatea față de ceilalți, adesea în mod ostentativ, prin comportamente sau stiluri de viață care reflectă un statut perceput sau dorit. Fraza poate fi folosită pentru a critica pe cineva care se consideră *mai rafinat, mai educat sau mai important* decât restul lumii, fără a avea o justificare reală pentru aceasta.

Frazeologismul „a-și ține nasul pe sus” a evoluat de la un simplu gest fizic asociat cu aroganța și mândria într-o metaforă figurativă care reflectă o *atitudine socială de superioritate, dispreț* sau *aroganță* față de ceilalți. Această expresie a fost folosită pentru a descrie nu doar *mândria naturală* a unei persoane cu un statut ridicat, dar și *snobismul* sau *distanțarea socială* adoptată în mod deliberat de cei care se consideră superiori altora. (Bădescu, 2001, pp. 94-96.)

6. „a lua pe cineva pe nas” – este utilizată pentru a descrie situații în care cineva este tratat cu severitate, este pus într-o situație jenantă sau supus unei *corecții* sau *critici directe*.

Originea expresiei – legătura cu gestul fizic: a da cuiva un șut în nas sau a-l „lua” în sensul de a-l face să se simtă *umilit* sau *dojenit*. În vechime, expresia putea fi folosită într-un sens literal, referindu-se la un act fizic de agresiune sau de corecție fizică, adică o lovitură aplicată pe nas, un gest simbolic asociat cu umilirea sau corectarea cuiva.

Sensul de umilire și dojenire publică: Pe măsură ce frazeologismul s-a răspândit în limbajul cotidian, a căpătat sensul de *umilire publică* sau *criticarea severă* a unui comportament.

„A lua pe cineva pe nas” înseamnă a-l pune într-o poziție în care greșelile sale sunt evidente pentru ceilalți, subliniind astfel *defectele* sau *erorile* comise. Fraza reflectă o *reproșare* puternică, ce poate fi chiar *rușinoasă* pentru persoana în cauză. Sensul său a continuat să evolueze, ajungând să indice o atitudine de dojenire într-un mod care pune persoana respectivă într-o poziție incomodă sau umilitoare. (Dimitrescu, 1987, p. 192)

7. „a-și tăia limba” este asociată cu ideea de a *renunța* la vorbire, de a *înceta să vorbești* sau chiar de a *împiedica* exprimarea unei opinii, a unei păreri sau a unei declarații.

Sensul original – gestul de a-și tăia limba: își are probabil originea într-o *image dramatică și fizică*, aceea de a tăia limba, care este organul vorbirii. În sensul literal, această expresie ar face referire la *imposibilitatea* de a vorbi sau la o *restricție severă* asupra vorbirii. Folosirea limbii este asociată cu exprimarea liberă a ideilor, a opiniilor, iar tăierea limbii ar însemna *impedimentul complet* în a comunica sau a exprima gânduri și sentimente.

Sensul modern – autocenzura excesivă sau frica de a vorbi: În zilele noastre, fraza „a-și tăia limba” poate avea și o nuanță de *auto-cenzură excesivă*, de renunțare la exprimarea liberă a propriilor gânduri din cauza fricii de a fi judecat sau criticat. Este o *restricție autoimpusă* ce reflectă o *teamă de repercusiuni sociale sau personale*, care poate să fie văzută într-un context modern ca o formă de *auto-limitare*. (Dimitrescu, 1987, p. 220.)

8. „a-și vinde limba” este folosit pentru a desemna acțiunea de a *trăda* sau a *divulga secrete* sau informații confidențiale, de obicei pentru un interes personal, cum ar fi obținerea unui avantaj material sau a unei recompense. În sens figurat, expresia sugerează ideea că persoana respectivă își „vinde” propria *loialitate* sau *confidențialitate* în schimbul unui beneficiu.

Sensul original expresiei – ideea de trădare: provine de la conceptul de *vânzare* ca un schimb de bunuri sau servicii pentru un beneficiu. În acest caz, „limba” este văzută ca simbol al vorbirii, al confidențialității și al loialității. În acest context, a *vinde limba* înseamnă a *trăda încrederea* sau a *divulga informații* care nu trebuiau să fie făcute publice, de obicei pentru a obține o recompensă, fie materială, fie socială.

Sensul modern – trădarea pentru câștig personal: În zilele noastre, frazeologismul „a-și vinde limba” este folosit frecvent pentru a descrie o persoană care dezvăluie informații confidențiale sau face declarații compromițătoare pentru a obține un *avantaj personal*, de obicei dintr-o motivație financiară. De exemplu, poate desemna o persoană care trădează o cauză sau o relație de încredere pentru a obține *câștiguri materiale* sau *avantaje sociale*. Fraza este adesea folosită pe un ton *peiorativ*, pentru a critica o astfel de comportare considerată *vile* sau *nedemnă*.

Inițial asociat cu ideea de a trăda loialitatea pentru câștiguri materiale, sensul expresiei a evoluat pentru a include și comportamente de *informator* sau de *trădător* în diverse contexte sociale și politice. În limbajul modern, fraza este folosită pentru a critica persoanele care se comportă în mod oportunist și care pun interesele personale mai presus de loialitatea față de cei din jur. (Tohăneanu, 1973, p. 95-135).

Concluzie:

Analizând toate aceste exemple, putem observa ca semnificația de origini al frazeologismelor care includ cuvintele „ochi, nas, limbă” era direct legată cu importanța lor fiziologică, dar prin evoluția timpului și a societății, sensul a fost schimbat și s-a conformat situației nu doar civice dar și a celei politice.

În concluzie, putem afirma că frazeologia se distinge printr-un dinamism al limbii, caracterizat prin apariții, modificări, împrumuturi, calchieri, toate acestea contribuind la îmbogățirea lingvistică și culturală a unui popor. Frazeologismele somatice sunt un exemplu vibrant al modului în care limbajul, cultura și percepția umană se împletesc pentru a forma expresii unice și pline de semnificație. Frazeologismele somatice sau somatisme sunt o parte integrantă a culturii și a vieții omului.

Bibliografie:

1. AVRAM, Mioara. *Locuțiunile, (în) Gramatica pentru toți*. ed. Humanitas, București, 2000.
2. BĂDESCU, ALEXANDRU. *Curiozitatea și simbolistica nasului în expresiile românești*. Editura Universitară, 2001.
3. COLȚUN, Gheorghe. *Aspecte ale frazeologiei limbii române*. Chișinău, 1977.
4. CONSTANTINESCU-DOBRIDOR, Gheorghe. *Dicționar de frazeologisme românești*. Editura Teora, 1998.
5. DASCĂLU, Mihaela. *Limba română contemporană. Probleme de stilistică și frazeologie*. Editura Științifică, 1994.
6. DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij, PIIRAINEN, Elisabeth. *Figurative Language: Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives*. Elsevier, 2005.
7. DUMITRESCU, FLORICA. *Dicționar de expresii și locuțiuni românești*. Editura Albatros, 1987.
8. GÎRBEA, Anca. *Gramatica frazeologică a limbii române*. Humanitas, București, 2002
9. HRISTEA, Theodor. *Introducere în studiul frazeologiei. În: „Sinteze de limbă română”*, București, Editura Albatros, 1984.
10. IORDAN, Iorgu, *Stilistica limbii române*, București, Editura Institutul de Linguistică Română, 1975.
11. ISTRATE, Gavril. *Vocabularul operei lui Sadoveanu (în) Limba română literară*, ed. Minerva 1970.
12. MĂRĂNDUC, Cătălina. *Dicționar de expresii, locuțiuni și sintagme ale limbii române*, București, Editura Corint, 2010
13. MIHĂESCU, Florin. *Limba figurativă al limbii române*. Editura Albatros, 1993
14. MUNTEANU, Stefan *Limba română artistică*, Ed. Științifică și Enciclopedică 1981.
15. SALA, MARIUS, CONSTANTINESCU, ION. *Dicționar de expresii românești*. Editura Științifică și Enciclopedică, 1984.
16. SCLIFOS, Valeriu, *Dicționar francez –român de frazeologisme*, Chișinău 2007.
17. SECHE, Mircea, MARCU, Florin. *Dicționar de expresii și locuțiuni românești*. Editura Academiei Române, 1978.
18. TOHĂNEANU, Grigore Ioan, *Sinonimia dincolo de cuvânt (în) Studii de limbă și stil*, Timișoara, Editura Științifică și Enciclopedică 1973.
19. TOMESCU, MARIANA. *Semnificația gesturilor în expresiile idiomatice românești*. Editura Universitară, 2003.
20. YULE, George. *Pragmatics*. Oxford University Press, 1996.
21. НАЗАРЯН, А. Г., *Фразеология современного французского языка*, Москва, Высшая Школа, 1976.
22. ТЕР-МИНАСОВА, С. Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.

CZU 821.135.1.09-31”19”(092)Eliade M.

SECVENȚA TEXTUALĂ DESCRIPTIVĂ ÎN ROMANUL „MAITREYI” DE MIRCEA ELIADE

Eugenia SUHALITCA, doctorandă, Școala Doctorală de Filologie,
Universitatea „Alec Russo” din Bălți
jana.suhalitca@gmail.com

Abstract: This article proposes an analysis of the descriptive textual sequence according to the type, the insertion modalities and the functions performed. The general premise from which we start in this approach refers to the conclusions of several linguists, including Jean – Michel Adam, who observes that “the text is a complex sequential structure made up of n sequences, homogeneous or heterogeneous”, and a sentence cannot be defined as being of a certain nature

“except in the light of the double play of grammatical characteristics and of its insertion in a context” (Adam, 2005, 2009).

The case study that we propose has as its support Mircea Eliade’s novel: “Maitreyi”. The selection of the novel focuses on its originality and its value maintained over time. The objectives of the present study aim both to identify the type and functions of descriptive textual sequences, and to establish the modalities and levels of structuring the description.

Keywords: *description, descriptive textual sequence, interwar Romanian novel, experiential novel, theme - title, anchoring, aspectualization, relating.*

1. Romanul „Maitreyi” de Mircea Eliade

Recunoscut pentru valoarea sa estetică, asociat cu marele romane de dragoste al lumii, Maitreyi (1933), rămâne a fi și astăzi unul dintre cele mai citite romane ale autorului.

Acțiunea este plasată în India, în perioada în care aceasta oscilează între colonialism și indigen, modern și respectarea tradiției. Albii, din care face parte și tânărul Allan au comunitatea lor în care își petrec timpul liber în stilul lor, interacțiunile cu indigenii se limitează doar la raporturile de serviciu. Allan, însă stabilește o relație mai specială cu Narendra Sen, inginer indian, fapt datorat și cunoștinței sale, Lucien, un gazetar care se documenta pentru a scrie o carte despre India. Curiozitatea acestui personaj este un bun pretext ce permite de „a intra” în casa inginerului și de a descoperi misterul acestei lumi, dar în special al femeii indiene, de obicei casnică, reprezentată prin personajele feminine, printre care Maitreyiei îi revine rolul principal. Allan și Maitreyi nu sunt doar doi tineri care trăiesc o experiență intimă, aceștia sunt implicați atât în plan social cât și în autocunoaștere și înțelegerea anumitor concepte (Allan în studierea civilizației indiene, Maitreyi în descoperirea poeziei și a puterii magice feminine). În opinia lui Eugen Simion există o tipologie eliadescă a personajelor pe care acesta le-a adus pentru prima oară în proza românească. Printre acestea sunt și personajele din Maitreyi: *„tânărul european care descoperă în Asia o civilizație mai veche decât aceea în care s-a format și o senzualitate înfinit mai complexă; adolescența asiatică naivă și rafinată în același timp, de o mare complexitate interioară, victimă a unei personalități debordante”* (Simion, 2005, p. 442).

Mircea Eliade este un romancier autentic, care se raportează la literatura universală. Aflat în căutarea unei încercări *„absolut nouă de a surprinde realitatea umană, un nou instrument de cunoaștere”*, autorul identifică forța creatoare a unui romancier în *„capacitatea sa de a crea oameni – oameni noi și mulți”*. (Farmuș, 2002, p. 243;198). Această preocupare a lui Mircea Eliade pentru personajul literar, conduce studiul nostru spre studierea detaliată a descrierii de tip portret.

2. Secvența textuală descriptivă

Descrierea, după cum remarcă Jean – Michel Adam, este în centrul activității de limbaj, însă această funcție descriptivă nu trebuie confundată *„cu forma de așezare în text – secvență, pe care o vom denumi descriere”*. (Adam, 2009, p. 49) O propoziție oarecare poate fi atribuită unui tip doar prin inserarea acesteia într-un context, într-o succesiune de propoziții. Planurile de texte pot fi fixe (sonet, rețetă de bucătărie etc.) sau ocazionale, care se întâlnesc mai frecvent. Conform teoriei dezvoltate de către autorul menționat, secvențele se clasifică în trei niveluri de complexitate. Nivelul întâi corespunde secvențelor de bază, care delimitează prototipuri de secvențe: narativ, descriptiv, argumentativ, explicativ și dialogal. Aceste secvențe *„se îmbină în funcție de trei moduri care se combină între ele: succesiunea, inserarea și montajul în paralel”*, ceea ce creează nivelul doi de complexitate. Nivelul trei este format de o dominantă dată, fie de secvența în care este inserată, fie de secvența care permite rezumarea ansamblului textului. (Adam, 2009)

Prototipul secvenței descriptive are o structură ierarhică, dominată de o temă-titlu, care poate fi ancorată la început sau la sfârșitul secvenței. Prin reformulare, tema – titlu poate fi integrată în secvența narativă. Secvența descriptivă se dezvoltă prin atribuirea temei – titlu propozițiilor descriptive ce prezintă proprietățile sau părți ale acesteia. Un alt mod de a dezvoltă această structură ierarhică este punerea în relație fie prin intermediul propozițiilor descriptive situaționale, fie prin intermediul asimilării, care poate fi comparativă sau metaforică.

3. Portretul literar și secvența textuală de tip portret

Lumea romanului nu ar exista fără personajele sale. Pentru a le face să prindă contur și viață în imaginația cititorului, autorul recurge la descrierea acestora, care a primit în timp noțiunea de portret literar. Portretul, în opinia lui St. Chaudier „vizează să ne ofere iluzia că avem de a face cu un individ real, contemporanul nostru prin lectură: deoarece portretul pune în lumină în același timp faptele și gesturile eroului sau ale eroinei – fără a omite să menajeze zonele de umbră ireductibile, opacitățile, contradicțiile, ambiguitățile, care ne amplasează în marele flux al perplexității realului.” (Chaudier, 2019, p. 431)

O primă întrebare vizează stabilirea frontierelor portretului. Silviu Angelescu, în *Portretul literar* analizează această problemă și delimitează „falsele portrete” care „sunt realizate nu cu mijloacele descriptivului, ci ale narativului” iar „în planul efectului, portretului ca procedeu, îi corespunde o figură, adică un spațiu separator între sensul gândit și modul de a-l reda.” (Angelescu, 1985, p.13) Conform teoriei lingvisticii textului, orice secvență descriptivă începe cu o temă – titlu, de obicei acesta este numele personajului. B. Tomașevski consideră că cel mai simplu element, de la care începe caracterizarea unui erou este însuși numele acestuia. (Tomașevski, 2002, p. 200) Tema – titlu este dezvoltată prin prezentarea aspectelor (ochi, față, corp etc.) la care sunt adăugate proprietățile (negri, lunguiață, slab etc.). (Adam, 2005, p. 143) Acestea pot continua la nesfârșit fiindcă „un personaj este potențial în raport cu totul”, iar limitele apar în dependență de „constrângerile care creează necesitatea de a expune o acțiune, de a povesti o viață, adică, în ambele cazuri de a le explica” (Chaudier, 2019, p. 448)

Silviu Angelescu identifică pentru portretul fizic, exterior următoarele coordonate:

1. Corpul - silueta, proporții: - talia, - constituția, - brațele, - mâinile, - gâtul, - umerii, - picioarele.
2. Figura - forma capului, - conturul feței, - părul, - fruntea, - sprâncenele, - ochii, - nasul, - gura, - buzele, - bărbia, - tenul, - ridurile, (- barba și mustățile), - urechea.
3. Semne particulare - rectificări anatomice cu sens cultural: urme ale unor intervenții chirurgicale, - mutilări, (juridice, religioase, profesionale, terapeutice, accidentale), - tatuaje și ornamente (religioase, politice, erotice).
4. Vestimentație
5. Podoabe și insigne
6. Trăsături dinamice (funcționale) - ținuta corpului, poziția capului, - mersul, - mimica, - privirea, - vocea, - râsul, tusea, - vorbirea.
7. Efectul de ansamblu sau mina, aerul personajului (Angelescu, 1985, p. 39-40)

Frontierele portretului se limitează după asimilarea particularităților necesare pentru „a răspunde la întrebarea: de ce un personaj acționează în felul în care romancierul îl prezintă?” (Chaudier, 2019, p. 449)

Un alt aspect care limitează portretul unui personaj este cronotopul. M. Bahtin consideră imaginea omului în literatură ca fiind „întotdeauna esențialmente cronotopică” și prezintă în detaliu comportamentele personajelor în dependență de aceste constrângeri spațio-temporale. (Bahtin, 1975, p. 235)

4. Structura textuală secvențială în romanul *Maitreyi*

4.1. Tipul descrierii. Mircea Eliade este un scriitor cu o perspectivă mondială în tehnica romanului, fapt ce îl conduce să identifice noi modele narrative. Perioada în care scrie se caracterizează prin refuzul de a transpune realitatea cu toate detaliile sale cele mai mici în text, deci este un adversar al descrierii reprezentative, și dacă este să o caracterizăm din perspectiva evoluției diacronice, observăm că aceasta aparține tipului productiv, caracterizat prin următoarele trăsături specifice întâlnite în roman: utilizarea artificiului lingvistic prin multitudinea de ezitări, adăugiri, jocuri de analogie, crearea iluzii referențiale.

4.1.1. Crearea cronotopului

Romanul este lipsit de „culoare descriptivă” în opinia lui Pompiliu Constantinescu, ceea ce se explică prin faptul că după locul desfășurării este un roman citadin. (Mușat, 2004, p.205) Frumusețea cadrului natural nu lipsește și are rolul de a ilustra idila romantică dintre cei doi protagoniști: pădurea în noaptea bengaleză, serile petrecute pe malul lacului, părți care caracterizează tema-titlu Bengalul

1. „*Vară fără lună, cu atâtea stele câte are Bengalul și licurici așezându-se pe umeri, pe față, pe gât, ca într-un basm cu bijuterii.[...] (propoziție descriptivă 1, dezvoltată prin punere în relație prin operația de asimilare comparativă) Pădurea părea că n-are aici început, nici margini. (propoziția descriptivă 2) Arbori de eucalips, fără vârstă, prin care cerul se ghicea anevoie, (proprietăți ale părții „arbori”) într-atât erau de mincinoși licuricii și de depărtate stelele. (pd situațională) Ne-am oprit în fața unui eleșteu artificial, unul din acele bazine în care agricultorii cresc pește. (propoziție narativă) (106)”*

În exemplul doi observăm că tema-titlu „lacurile” este dezvoltată de propozițiile descriptive prin procedura de punere în relație de tip metonimic.

Tema – titlu „parcul” este dezvoltată prin aspectualizare partea 1 – suprafața, proprietatea – „nesfârșit”, partea 2 este accesul, proprietatea – „îngrădit”. Aici intervin planurile textului „pe de o parte ... iar de cealaltă”. Prezența acestora are o funcție semiozică de camuflare a descrierii pentru a-i conferi textului laconicitate și de a nu plictisi cititorul. Faptul că se doresc cât mai puține „pauze descriptive” în roman este demonstrat prin apelul la narativ pentru a introduce tema titlu „marginea apei”.

2. „*Lacurile erau tot ce iubeam eu mai mult în Calcutta; tocmai pentru că erau singurul lucru artificial în acest oraș ridicat din junglă. (pd 1) Aveau o liniște de aquarium (pd2) și, în timpul nopții, păreau înghețate sub boarea brățării de globuri electrice. (pd 3) Parcul mi se părea nesfârșit, deși știam bine că e îngădit, pe de o parte de linia ferată, iar de cealaltă de șosea și de mahalale. Îmi plăcea să rătăcesc pe alei și să cobor pe marginea apei, (propoziție narativă) unde arbori (partea 1) mai tineri (aspect 1), răsați după terminarea lucrărilor, (aspect 2) creșteau în voie, (aspect 3) cu o perfectă individualitate, (aspect 4) ghicind parcă jungla care fusese odinioară pe acolo (aspect 5) și străduindu-se să recâștige acea libertate pierdută. (aspect 6) Lângă un asemenea buchet de pomi ne-am oprit noi atunci. (propoziție narativă) Ne ascundeau fără grijă, din toate părțile” (115)*

Descrierea interiorului nu este nici ea foarte bogată în detalii. Tema – titlu odaia Maitreyei este dezvoltată prin punere în relație, apelând la operația de asimilare comparativă. Prin aspectualizare sunt identificate părțile acesteia: un pat, un scaun, două perne, balconul, o măsuță de scris. După cum observăm în exemplul 3 acestora nu le sunt asimilate anumite proprietăți, din contra se remarcă lipsa în odaie a unor elemente tipice feminine: tablourile, dulapul, oglinda.

3. *Odaia părea mai degrabă o celulă. Deși era tot atât de mare ca și a mea, nu avea decât un pat, un scaun și două perne. În balcon mai era o măsuță de scris, care aparținea probabil tot odăii. Nici o cadru pe pereți, nici un dulap, nici o oglindă. (55)*

4.1.2. Secvența descriptivă de tip portret

Structura narativă a romanului permite, după cum anticipează și titlul descrierea personajelor. Dacă e să trecem portretul lui Maitreyi prin filtrul identificat de către Silviu Angelescu observăm următoarele coordonate:

1. Corpul cu varianta trupul - silueta, proporții: - talia, - constituția, - brațele, - mâinile, - picioarele.
2. Figura - părul, - ochii, - gura, - buzele, - tenul.
3. Semne particulare - lipsesc, dar se menționează despre faptul „*că suferise cândva de bîrîbîrî i se umflau seara, imperceptibil, pulpele picioarelor*”
4. Vestimentație
5. Podoabe
6. Trăsături dinamice (funcționale) - ținuta corpului, poziția capului, - mersul, - mimica, - privirea, - vocea, - glasul/ vorbirea, comportamentul, emoțiile
7. Efectul de ansamblu sau mina, aerul personajului, imaginea, impresia despre.

Allan își notează evenimentele principale în jurnalul său „*În Maitreyi, unde romanul e mereu diferit de jurnal, trebuie să luăm în considerare existența, în pielea personajului Allan a doi povestitori distincți: unul aflat la nivelul imediat al evenimentelor (pe care le consemnează în jurnal) și altul situat la o oarecare distanță de ele (și care le reordonează în roman) [...]*” (Mușat, 2004, p.205) Această tehnică, în opinia lui Eugen Simion „*diminuează sentimentul ficțiunii și sporește iluzia autenticității faptelor*”, dar și permite de a contura un portret dinamic al personajelor. (Mușat, 2004, p. 206)

În prima parte a romanului sunt indicate cele mai multe părți ale portretului Maitreyei: ochii (la paginile 7, 13, 32); buzele (pag. 7, 13, 55); pielea (pag. 7); părul (pag. 13, 54); privirea (pag. 14); zâmbetul (pag. 13, 20); picioarele (pag.23); modul în care explică (pag. 47); gesturile (pag. 88).

Unele părți apar la începutul romanului, dar se modifică în timp în ochii lui Allan: brațul (pag. 7, 8, 90); glasul/vorbirea (pag. 23, 87, 116, 122); trupul (pag. 16, 47, 103, 119); imaginea (pag. 27, 86, 117, 120); impresia, atracția lui Allan față de Maitreyi/ prezența acesteia (pag. 20, 27, 35, 46, 50, 59, 61, 68, 80, 89, 102, 121-122, 128-129, 141-142).

Un rol aparte îl are vestimentația (pag.12, 13, 23, 54, 55, 63, 69, 70, 86). Gama cromatică este variată și pare a face aluzie la toate etapele vieții unei femei: culoarea ceaiului palid, papuci cusuți în argint, șal asemeni cireșelor galbene, alb, culoarea cafelei crude, maron, papuci de aur, vișiniu de catifea cu mătase neagră, stacojiu, o sari superbă, veche de o sută de ani, cenușiu.

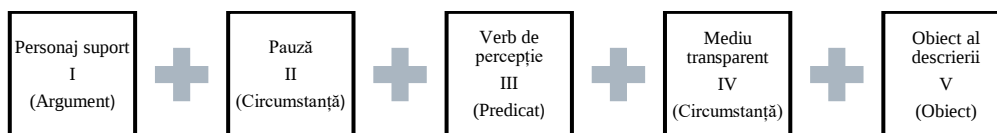
Pe lângă portretul Maitreyei în roman este conturat autoportretul lui Allan, reacțiile sale față de personalitatea Maitreyei, starea sa, ceilalți membri ai familiei etc.

4.2. Modalități de inserare a secvenței textuale descriptive

Datorită faptului că romanul are o structură secvențială predominant narativă, frecvent se întâlnesc descrieri de tipul „A VEDEA”, „A FACE” sau descrierea acțiunilor. Acest fapt este favorizat de prezența personajului care observă și a dublei perspective narative despre care am vorbit anterior.

4.2.1. Secvențele textuale descriptive de tipul „A VEDEA”

Au o structură care implică prezența unui personaj suport aflat în poziție favorizantă pentru observarea persoanei sau a obiectului descrierii. Verbul de percepție este a vedea, a privi, a zări etc. Allan este poziționat de multe ori în apropierea Maitreyei, din acest motiv „mediul transparent” lipsește. Ordinea acestor unități este de obicei următoarea: V + III + I + (II-IV). (Circumstanțele II și IV fiind facultative)



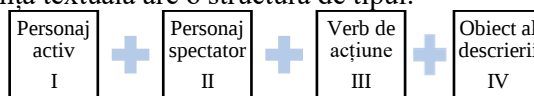
Schema 1. Structura secvenței textuale descriptive de tipul A VEDEA
după J.- M. Adam (2005, p. 93)

Exemplul 4 indică o secvență textuală descriptivă de tipul „A VEDEA”. Secvența dominantă narativă inserează secvența descriptivă. Conform tipului propus de către Jean - Michel Adam observăm că personajul suport este subînțeles prin utilizarea verbului la timpul prezent persoana întâi singular. Verbul de percepție (III) este „a privi”. Obiectul descrierii (V) este „brațul”. Spre deosebire de schema tip propusă în locul circumstanțelor (IV) apar propoziții descriptive pe care le-am putea numi transformatoriale, fiindcă prezintă o evoluție în timp a acestei părți al corpului Maitreyei, dându-i aspectul unui entități independente. La fel lipsește „mediul transparent”, acesta este omis de către circumstanțele realizării acțiunii, personajul suport se află în imediata apropiere a obiectului descris.

4. *Îi luai (I) brațul și-l privii (III) o clipă fascinat. (propoziție narativă) Nu mai era braț (V) de femeie acela. (propoziție descriptivă 1) Căpătase o transparentă și o căldură autonomă, (IV) (propoziție descriptivă 2) parcă întreaga pasiune se concentrase sub pielea aceea brună, mată, și întreaga voință de victorie alături. (II) (pauză) Trăia prin sine; nu mai aparținea fetei (propoziție descriptivă 3) care îl întinsese pe jăratec ca să-și încerce dragostea. (II) (pauză) Îl țineam în mâinile mele ca pe o ofrandă vie, zăpăcit eu însumi de intensitatea cu care palpita și de ciudățenia faptului care trebuia să urmeze. (propoziție narativă).*

4.2.2. Descrierea de tipul „A FACE”

Acest tip de secvență textuală are o structură de tipul:



Schema 2. Structura secvenței textuale descriptive de tipul A VEDEA
după J.- M. Adam (2005, p.94)

Exemplul 5 ilustrează o astfel de secvență în care personajul activ (I) este subînțeles prin verbul a vorbi la imperfect persoana a III-a, personajul spectator (II) la fel este subînțeles prin pronumele personal de forma scurtă „mi” din propoziția narativă, verbele de acțiune (III) caracterizează obiectul descrierii (IV) modul de a vorbi a Maitreyiei.

5. *Vorbea (IV) jucându-se cu condeii pe o coală de hîrție, fără să mă privească, desenînd și ștergînd, scriînd rînduri pe care nu le puteam ceti, făcînd semne și figuri pe care nu le înțelegeam. (III) Jocul acesta mi-a amintit începuturile prieteniei noastre și cele dintîi lecții de franceză. (propoziție narativă) (87)*

4.2.3. Descrierea acțiunilor

Pentru a păstra ritmul dat de narațiune în roman se face apel la secvențe de tip descrieri ale acțiunilor. Un astfel de exemplu este folosit pentru a descrie un obicei al celor doi protagoniști la masă. În cazul dat, predicatele funcționale descriu acțiuni ale mai multor actori că și părți ale unei situații. Tema – titlu corespunde macro-acțiunii „jocul cu picioarele” de la care pornesc propozițiile descriptive ce reprezintă părți ale acesteia. (Adam, 2005, pag. 157)

6. *Maitreyi îmi strîngea picioarele să mi le frîngă. Își punea toată pasiunea ei ultimă și toată spaima ei în această încleștare a pulpelor. Voia să mă mîngîie mai dulce ca niciodată, și simțeam talpa ei caldă atingîndu-mi încet, blînd, alinător, pulpa; parcă ar fi vrut să mă consoleze, să mă întărească în această primejdie, pe care eu o ghiceam,*

dar nu o cunoșteam. Apoi îmi prindea piciorul între pulpele ei și-l strângea ca într-o îmbrățișare de pe urmă, ca și cum s-ar fi străduit să-mi comunice o căldură și o pasiune pe care să nu le uit când voi rămîne despărțit de ea, departe. (141)

Concluzii:

Portretul fizic și psihologic al unui personaj poate fi conturat doar în dependență de scopul, misiunea, obiectivele pe care ar trebui să le atingă în roman, în dependență de cronotopul selectat de autor;

Autorul, în structurarea portretului are scopul de a crea un personaj, care să ofere veridicitate operei și selectează numărul necesar de aspecte care i-ar permite cititorului să-și creeze imaginea acestuia, să-i incite dorința de a-l descoperi și a-i înțelege acțiunile;

Frontierele portretului sunt limitate de constrângerile spațio-temporale în care este plasat personajul și rolul acestuia în roman, personajele principale, sau arhetip au un portret mai bine conturat, cu mai multe aspecte incluse;

În romanul „Maitreyi” se identifică particularități ale descrierii de tip productiv caracterizată prin ezitări și adăugiri în operațiile de dezvoltare a temei-titlu cât și printr-o anumită iluzie referențială și a jocurilor analogice;

Pentru a păstra dinamica dată de narativ, în roman predomină descrierile de tipul „A FACE”, „A VEDEA”, descrierea acțiunilor.

Bibliografie:

1. Adam, J.-M. (2009). *Textele. Tipuri și prototipuri: povestire, descriere, argumentație, explicație și dialog*. Iași: Institutul European.
2. Adam, Jean-Michel Petitjean, André. (2005). *Le texte descriptif*. Paris: Armand Colin.
3. Angelescu, S. (1985). *Portretul literar*. București: Editura Univers.
4. Bahtin, M. (1975). *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Художественная литература.
5. Chaudier, S. (2019). *Proust ou le démon de la description*. Paris: Classiques Garnier.
6. Farmuș, I. (2002). *Proza interbelică. Întoarcere la bătaia pentru roman*. Suceava: Editura Universității „Ștefan cel Mare”.
7. Mușat, C. (2004). *Romanul românesc interbelic: dezbateri teoretice, polemici, opinii critice*. București: Humanitas Educațional.
8. Simion, E. (2005). *Mircea eliade Nodurile și semnele prozei*. București: Univers enciclopedic.
9. Tomașevschi, B. (2002). *Теория литературы. Поэтика*. Москва: Aspent Press.

Corpus:

10. Eliade, M. (1993) *Maitreyi*. Chișinău: Minerva

CZU 811.134.2(072.3)

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA CLASE DE ELE

Tatiana GOREA, profesor asistente,
Universidad de Estado „Alecú Russo” de Balti
tatiana.gorea@usarb.md

Abstract: *In the teaching and learning of Spanish as a foreign language, it is not only necessary to develop communicative competences that allow students to communicate efficiently, but also other sets of skills that contribute to making learning and communication more effective. This article aims, on the one hand, to analyze theoretical aspects of intercultural competence; and on the other hand, to present strategies and teaching activities that stimulate the development of intercultural competence in the Spanish as a foreign language classroom.*

Keywords: *intercultural competence, teaching strategies, teaching activities, cultural shock, cultural stereotypes.*

En la actualidad la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) no significa sólo enseñar con los métodos tradicionales, donde se presta especial atención a la morfología, el sintaxis, el léxico y el componente gramatical sino también desarrollar en la clase de ELE ciertos aspectos hacia las diferencias culturales.

El componente cultural en la enseñanza de lengua española necesita un profundo análisis y una revaloración. En comparación con los contenidos estrictamente lingüísticos, los contenidos culturales están muchas veces en una situación de desventaja, y a menudo caen en simplificaciones excesivas y estereotipos.

En Europa, instituciones como el Consejo de Europa han dedicado enormes esfuerzos al conocimiento y difusión del enfoque intercultural entre profesores. La noción del hablante intercultural está presente en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje. Enseñanza. Evaluación (MCER; 2001). No obstante, el aprendizaje de una lengua extranjera, como el español, permite al hablante ampliar su visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a nuevas realidades, como se menciona en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que destaca la importancia de la competencia intercultural y la comprensión de las diversas culturas hispanohablantes.

En el marco de una Europa cada vez más multicultural, surgen nuevas propuestas metodológicas que ponen en un lugar destacado el componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de las más relevantes personalidades es la de Michael Byram, un nombre de referencia en el campo de la educación y la comunicación intercultural. Sus trabajos fueron fundamentales en la comprensión y desarrollo de la competencia intercultural. ¿Qué es la competencia intercultural según Byram? El investigador define la competencia intercultural como la capacidad de comunicarse de manera efectiva y apropiada con personas de diferentes culturas. Esta capacidad va más allá del simple conocimiento de otras culturas, sino que implica una serie de habilidades, actitudes y conocimientos.

Byram nos presenta un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural que se caracteriza por varios rasgos.

- Conocimientos: comprensión de la propia identidad cultural, valores, comportamientos, conocimientos de cultura propia. Aprendizaje sobre otras culturas: obtener información sobre diferentes culturas, como historia, costumbres, normas y valores.
- Habilidades de descubrimiento e interacción: habilidades interpretativas y relacionales que significa la capacidad de interpretar productos y prácticas culturales (literatura, arte, música) y conectarlos con las propias experiencias culturales. Habilidades de descubrimiento: la capacidad de explorar y descubrir nuevas culturas a través de interacciones directas con personas de diferentes orígenes.
- Actitudes: Voluntad de conocer e interactuar con otras culturas. Capacidad de comprender y apreciar diferentes perspectivas y valores. Tolerancia y flexibilidad: Capacidad de adaptarse a diferentes normas y comportamientos culturales.
- Conciencia cultural crítica: capacidad de evaluar los propios valores y creencias culturales, y de reconocer los prejuicios y estereotipos
- Orientación intercultural: capacidad de analizar situaciones interculturales y tomar decisiones adecuadas.

El modelo del investigador británico ha tenido un impacto significativo en el aprendizaje de idiomas, enfatizando la importancia de desarrollar la competencia intercultural junto con las habilidades lingüísticas. También ha influido en el desarrollo curricular como y en la formación de docentes. Los estudiantes de una lengua extranjera se ven obligados a adoptar nuevos pape-

les, principalmente el de intermediarios entre individuos y culturas. “Un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra norma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo...”(Byram, 1995:54). Si se considera que uno de los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera es promover actitudes positivas de tolerancia hacia otros, los profesores deberían establecer mecanismos para hacerlo posible.

Está demostrado que a lo largo del proceso de aprendizaje, los alumnos pueden cambiar de actitud cuando son influidos por los profesores, y en nuestro caso, por la forma de presentar la información sobre una cultura concreta. Por lo tanto, sugiere Byram que como profesores de lengua y cultura es necesario planificar y estructurar esa influencia en la clase a través de una metodología basada en la aplicación de técnicas etnográficas, con otras palabras el estudio descriptivo de cultura popular que impliquen observación, interpretación y reflexión sobre la cultura propia y la nueva. El estudiante se convierte en un mediador entre culturas.

La competencia intercultural es una habilidad esencial en el mundo globalizado de hoy. En la clase de español esta competencia se puede desarrollar de una manera natural y atractiva, ofreciendo a los estudiantes no solo los conocimientos lingüísticos, sino también una comprensión de la cultura española.

El objetivo importante es lograr que los jóvenes aprecien la diversidad social y cultural de España y de todos los países de Europa. Por diálogo intercultural se entiende un proceso que implica el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones culturales y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. El diálogo intercultural tiene el propósito de facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo.

Ángels Oliveras en su libro "Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera" explora la importancia de la dimensión intercultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y está afirmando que la competencia intercultural consiste en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, según las normas y convenciones del país. La idea básica es que cada reunión, cada contacto es una situación social que requiere unas destrezas sociales por parte de los participantes para que el encuentro resulte exitoso.

Oliveras sostiene que el dominio de una lengua no es suficiente para lograr una comunicación eficaz y auténtica, sino que es esencial desarrollar habilidades interculturales que permitan a los estudiantes interactuar de manera adecuada en contextos culturales diversos. Ángels Oliveras define la competencia intercultural como la capacidad de comprender y respetar las diferencias culturales, así como de adaptarse a las normas y valores de otras culturas durante la interacción, con otras palabras es la habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse a las acciones y expectativas de personas de otras culturas (Oliveras 2000:38).

Los contenidos socioculturales en el aula de Español como Lengua Extranjera son aquellos que permiten a los estudiantes conocer y comprender las costumbres, tradiciones, normas sociales, valores y formas de vida de los países hispanohablantes. Estos contenidos no solo enriquecen el aprendizaje lingüístico, sino que también desarrollan la competencia intercultural de los estudiantes.

En la práctica cada profesor de lengua extranjera sabe lo importante que es la cultura en la clase de español como por ejemplo de gastronomía *gaspacho, tapas, tortilla, paella*; costumbres y normas sociales: *La siesta, El "tú" y el "usted", Las corridas de toros*; música y baile: *sevillanas, jota, flamenco*; fiestas y tradiciones; *La Tomatina, Navidad, "doce uvas"*... con otras palabras que cultura es la forma de vivir de un pueblo, su visión del mundo. En comparación con los contenidos estrictamente lingüísticos, los contenidos culturales están

muchas veces en una situación de desventaja, y a menudo caen en simplificaciones excesivas y estereotipos.

El desarrollo teórico-práctico de la competencia intercultural en la enseñanza de idioma extranjero tiene su origen en la enseñanza tradicional de la cultura mediante la inclusión de contenidos socioculturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua española.

En los diferentes niveles de enseñanza y aprendizaje del español es necesario introducir textos escritos y audiovisuales de todo tipo, (literarios, canciones, películas...) que tengan contenido sociocultural relevante para construir, formar conocimientos de cultura del país. En la clase de español, empezando con el nivel A1 se introducen contenidos socioculturales como por ejemplo los textos y videos sobre el parque *del Retiro en Madrid*, *la fiesta de Sanfermín en Pamplona*, *la fiesta de Navidad en España*. También es importante que los textos sean lo suficientemente interesantes y que den la posibilidad a discutir sobre el contraste, semejanzas y diferencias entre la cultura española y la cultura del país propio.

Una vez que los estudiantes tienen un nivel de lengua más alto, las actividades deberían implicar, además de la comparación también y una reflexión, como por ejemplo los textos que abarcan los contenidos socioculturales como: *las fórmulas y ritos sociales*, *costumbres*, *hábitos de la vida cotidiana*, *estereotipos culturales*, *choque cultural*. En todas estas actividades los estudiantes exponen sus sentimientos y desconciertos ante la nueva cultura. No obstante, cabe mencionar que las percepciones y opiniones que los estudiantes tienen del mundo nunca son objetivas, sino que están determinadas por la cultura en la que crecen, así como por otros factores más personales, como el carácter o la educación.

Existen algunas estrategias para desarrollar la competencia intercultural en las clases de español:

1. Introducir durante el aprendizaje de lengua española los contenidos culturales diversos:
 - Textos auténticos como fragmentos de obras literarias españolas y latinoamericanas, analizando temas universales y particularidades culturales como por ejemplo la obra de *La sombra del viento* (2001) del escritor español Carlos Ruiz Zafón. En su famosa novela, Zafón ofrece una visión de la posguerra en Barcelona, donde se mezclan culturas, géneros y épocas. La novela no solo explora la historia de España y la Guerra Civil, sino también cómo los personajes se enfrentan a diferentes valores y normas de la sociedad en la que viven. Además se pueden incluir textos de las canciones para explorar la interculturalidad, que permite fusionar diferentes tradiciones culturales y compartir experiencias de vida, como por ejemplo *villancicos de Navidad*.
 - Lluvia de ideas y conversaciones abiertas – para averiguar lo que los estudiantes piensan sobre ciertos temas como por ejemplo sobre los estereotipos culturales de los españoles
 - Presentaciones individuales breves - para conocer experiencias de los estudiantes y promover intercambio de ideas.
 - Incidentes críticos - para ser conciente acerca de la diversidad cultural y sobre posibles dificultades en la comunicación. Un incidente crítico significa la descripción de situaciones en las que las personas se enfrentan a dificultades o malentendidos debido a las diferencias culturales. Por ejemplo un malentendido por el estilo de comunicación directo vs. indirecto en diferentes culturas. Durante una actividad del grupo, el profesor les pide a los estudiantes que expresen sus opiniones sobre un tema en discusión. El profesor, al estar acostumbrado a la comunicación directa en clases de estudiantes, espera respuestas rápidas y abiertas de todos los estudiantes. Sin embargo, uno de los estudiantes se queda en silencio, lo que podría ser interpretado como *falta de participación o desinterés* por parte del profesor. El profesor, al no ver que el estudiante se está integrando a la conversación, le pregunta directamente por qué no está participando. El

estudiante, a su vez, responde de forma más reservada y con una sonrisa tímida, diciendo que no se siente completamente seguro con su español para dar una respuesta completa. En este momento, el profesor podría *malinterpretar* la sonrisa del estudiante como una señal de evasión o falta de seriedad, mientras que en su cultura, esa sonrisa es simplemente una forma de mostrar respeto y no incomodidad.

- Estos incidentes pueden ser positivos o negativos, pero siempre revelan cómo las diferencias culturales influyen en la comunicación y en la interacción entre individuos de distintos contextos. Por ejemplo un malentendido por el estilo de comunicación directo vs. indirecto en diferentes culturas.
 - Juegos de roles y simulaciones - para practicar situaciones de comunicación intercultural. Como por ejemplo: Juego de rol sobre un conflicto cultural. Los estudiantes simulan un conflicto cultural entre dos personas de diferentes orígenes. El conflicto puede surgir de malentendidos culturales, diferencias en normas sociales o expectativas diferentes en situaciones cotidianas, en una situación siguiente: un turista español se queja de que un camarero japonés en un restaurante no le respondió de manera rápida y amigable, lo que considera un mal servicio. El camarero, por su parte, se siente molesto porque en Japón se valora mucho el silencio y la cortesía, y considera que el turista no comprendió el respeto mutuo.
 - Concurso de preguntas - sobre aspectos culturales, para promover el conocimiento de los mismos
2. Fomentar la reflexión intercultural:
- Debates en parejas o pequeños grupos – para provocar discusión sobre temas socioculturales relevantes. Por ejemplo si se trabaja con los contenidos y actividades basadas en estereotipos. El estereotipo, como barrera cultural para el desarrollo de competencia intercultural, puede transformar una actitud de intolerancia y por ello debe ser desmontado o al menos matizado.
 - Actividades de comparación y contraste, en cuales se provoca el análisis y comparación. Se centra en crear una sensibilización hacia las diferencias que existe entre las culturas. Se intenta desarrollar empatía hacia las diferencias culturales. Como por ejemplo respondiendo a las preguntas: Lo que se suele hacer o decir en España ¿se hace en mi país? ¿Cómo me siento al respecto? Busco un elemento, acción parecidos en mi cultura.
 - estudiar las costumbres y tradiciones a través de actividades como la celebración de *fiesta de Navidad, La Nochevieja, el Día de Los Reyes Magos, Pascua, El Día del Libro, El Día de Hispanidad*; preparación de comidas típicas y comparar con las tradiciones con su país.
3. Fomentar la actitud intercultural
- Crear un ambiente inclusivo. En una clase de español como lengua extranjera, hay estudiantes de diferentes orígenes culturales como rumana, ucraniana, rusa, turca. Para asegurar un ambiente inclusivo, es necesario implementar diversas estrategias que permiten que todos los estudiantes se sientan respetados, comprendidos y apoyados en su aprendizaje. Es necesario de asegurar de que todos los estudiantes tengan oportunidades de participar en las discusiones, independientemente de su nivel de competencia en español. Por ejemplo, si un estudiante tiene miedo de hablar, el profesor ofrece apoyo adicional para que el estudiante pueda expresarse de manera cómoda. Se evita que los estudiantes de una sola cultura o grupo lingüístico dominen la conversación.
 - Animar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias actitudes y prejuicios. Una actividad de este tipo es contar experiencias que nos hayan sorprendido o situaciones conflictivas en las que no pudimos resolver un problema.

Por ejemplo actividades pensadas para afrontar y analizar el choque cultural en los cuales el estudiante explore sus reacciones ante un choque cultural y para ayudarlo a evitarlo o afrontarlo. Por ejemplo en España es *común dar besos en la mejilla*. El beso en la mejilla es habitual en algunas culturas, pero en otras puede resultar inapropiado, incómodo o incluso extraño. Esta diferencia cultural puede generar malentendidos en situaciones cotidianas, como el saludo y es un ejemplo claro de cómo los malentendidos interculturales pueden afectar la interacción social. Se trata de educarle en la tolerancia a la ambigüedad y en la incertidumbre que suele generar el encuentro intercultural.

Un ejemplo de actividades que se utilizan en la clase de español lengua extranjera son las tareas sobre *estereotipos culturales*. Estas actividades son una excelente manera de sensibilizar y reflexionar sobre cómo los estereotipos afectan nuestras percepciones de otras culturas y cómo pueden perpetuar prejuicios y discriminación.

1. La tarea: Análisis de Estereotipos *sobre nuestros vecinos, los ucranianos*. El objetivo de esta tarea es analizar cómo los estereotipos culturales se representan en las redes sociales, internet.

La tarea de los estudiantes consiste en buscar en internet algunos estereotipos comunes sobre los ucranianos como por ejemplo:

- *Los ucranianos son todos nacionalistas o fascistas*. Este estereotipo se ha intensificado en los últimos años debido a la guerra en Ucrania y la creciente identidad nacionalista en ciertas partes del país. No obstante, este estereotipo es exagerado y reduccionista. Aunque algunos grupos en Ucrania pueden ser nacionalistas, no todos los ucranianos se identifican con ideologías extremistas. Ucrania es un país diverso, con diferentes opiniones políticas y culturales. Es importante no asociar a toda la población con un solo grupo ideológico.
- *Los ucranianos son muy cercanos a los rusos* - Aunque hay vínculos históricos, culturales y lingüísticos entre Ucrania y Rusia, especialmente en las regiones del este y sur de Ucrania, este estereotipo ignora las profundas diferencias políticas y culturales que han surgido en las últimas décadas, especialmente a raíz de la revolución de Maidan (2014) y el conflicto con Rusia. Muchos ucranianos han distanciado su identidad nacional de la rusa, especialmente en el contexto de la guerra en el Donbás y la anexión de Crimea.

2. La siguiente tarea consiste en dividir a los estudiantes en pequeños grupos y asignar a cada grupo una información que contenga un estereotipo cultural sobre los ucranianos. Los grupos deben analizar cómo se presenta el estereotipo, cómo se relaciona con la cultura que se representa. Después puede seguir la discusión: ¿Qué estereotipos se repiten? ¿Qué consecuencias pueden tener estos estereotipos en la forma en que percibimos a otras naciones, culturas? Y al final de esta actividad se propone un debate: ¿Deberíamos eliminar los estereotipos culturales? con el objetivo de reflexionar sobre cómo los estereotipos, aunque a veces puedan parecer inofensivos, pueden tener efectos reales sobre las personas y las relaciones interculturales.

Los *estereotipos sobre cualquiera nación* son conceptos generalizados que suelen simplificar y distorsionar las realidades de esta cultura y sus habitantes. Algunos de estos estereotipos provienen de representaciones históricas, políticas y culturales en los medios de comunicación, mientras que otros se deben a malentendidos o prejuicios sobre la región.

En muchos sistemas educativos, no se enseña adecuadamente sobre la diversidad cultural ni se fomenta el respeto por otras culturas. En lugar de promover una comprensión profunda y matizada de las culturas, se enseña a los estudiantes a generalizar y a categorizar a las personas en grupos homogéneos, basados en su nacionalidad, etnia o religión. Con otras palabras la falta de educación intercultural se refiere a la ausencia o insuficiencia de conocimientos y herramientas en los sistemas educativos que promuevan la comprensión, el respeto

y la valoración de las diversidades culturales presentes en el mundo. Este tipo de educación es crucial para reducir los estereotipos, los prejuicios y la discriminación que a menudo nacen de la ignorancia o el desconocimiento de las realidades culturales.

El manual "Competencia intercultural: un marco conceptual y operacional" de la UNESCO proporciona un marco práctico para comprender y desarrollar competencias interculturales en diversos contextos, incluyendo la educación, el trabajo y la vida cotidiana. "Hay un nuevo tipo de alfabetización, a la par de la importancia de las habilidades de lectura, escritura y aritmética: la alfabetización cultural ha empezado a ser el sustento para el mundo de hoy, una fuente fundamental para acoplar los múltiples lugares que puede tomar la educación (de la familia y la tradición a los medios, tanto viejos como nuevos, hasta grupos y actividades informales) y una herramienta indispensable para trascender el choque de ignorancias. Este puede ser visto como un amplio conjunto de visiones de mundo, actitudes y competencias que la gente joven adquiere para toda la vida.", menciona UNESCO (2017:9). En el ámbito educativo, los principios que guían la acción intercultural están diseñados para promover una enseñanza inclusiva, respetuosa y enriquecedora para estudiantes de diferentes orígenes culturales. Esto significa que, en el contexto educativo, los principios que guían la acción intercultural son ideas fundamentales que orientan cómo los docentes, escuelas y sistemas educativos deben actuar para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural, tengan acceso a una educación de calidad. Estos principios buscan promover una enseñanza inclusiva, para que nadie sea excluido por su cultura, lengua o tradiciones y también respetuosa y enriquecedora, que valore y respete las diferencias culturales de cada estudiante, donde la diversidad cultural sea vista como una oportunidad para aprender unos de otros, creando un entorno educativo más amplio y diverso.

El desarrollo de competencia intercultural es un proceso gradual que requiere tiempo. Al integrar estas estrategias en la clase los estudiantes se convierten en ciudadanos más concientes y respetuosos de la diversidad cultural.

El Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural del Consejo de Europa que es un documento oficial donde se presentan ideas y propuestas para fomentar la convivencia pacífica y respetuosa entre personas de diferentes culturas. Fue publicado en 2008 y se titula "Vivir juntos con igual dignidad". En este libro se menciona que las instituciones de educación superior desempeñan un papel importante en el fomento del diálogo intercultural, a través de sus programas de educación, como actores en la sociedad y como foros para el diálogo intercultural. (Libro Blanco, 2008:37). El aprendizaje y la enseñanza de competencias interculturales son esenciales para la cultura democrática y la cohesión social. Las competencias interculturales deberían formar parte de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Al fomentar el diálogo intercultural, podemos superar las diferencias y construir un futuro más prospero para todos. Las barreras interculturales son obstáculos que dificultan la interacción, el entendimiento y la convivencia entre personas de diferentes culturas. Estas barreras pueden surgir debido a diferencias en valores, costumbres, lenguas o percepciones que no se pueden superar fácilmente, requieren atención, tiempo y no se deben someter presión. Una de las estrategias de lucha con barreras interculturales es el desarrollo de la competencia intercultural, para poder crear relaciones humanas basadas en el entendimiento mutuo, la equidad y el respeto. El enfrentamiento, mediante el dialogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.

Referencias bibliográficas:

1. Àngels Oliveras. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos, Edinumen, 2000

2. Byram, M., y Zarate G. Definiciones, objetivos y evaluación de objetivos socioculturales. Estrasburgo: Consejo de Europa. 1994
3. Byram, M. Enseñar y evaluar la competencia comunicativa intercultural. Clevedon: Materia Multilingüe. 1997
4. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
5. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
6. Plan Curricular del Instituto Cervantes
7. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
8. Competencias interculturales: marco conceptual y operativo. UNESCO 2017. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
9. Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural “Vivir juntos con igual dignidad”. Consejo de Europa. 2008
10. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/pub_white_paper/whitepaper_id_spanishversion.pdf

CZU 811.161.1`373.7:811.133.1`373.7

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Олеся ДРЕГЛЯ, докторантка,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо
olesiadreglea@gmail.com

Abstract: *Phraseological expressions in Russian and French reflect the cultural values, history, religion, and national characteristics of their respective ethnic groups. Russian phraseology is rich in lacunar components related to folklore, agriculture, and nature. It frequently includes names of folkloric, Biblical, and historical figures, as well as references to animals, plants, and household items. This highlights the importance of traditions and the agrarian lifestyle in Russian cultural society.*

French phraseology, on the other hand, often incorporates components linked to the financial and economic sphere, gastronomy, human physiology, and entertainment. It employs terms from everyday life that reflect the developed culture of a secular society. Commonly used imagery includes references to Catholic saints, historical figures, and place names. Toponyms in both languages express patriotism and attachment to one's homeland. However, the differences in the types of lacunae presented emphasize the uniqueness of national values. For example, French phraseology more prominently features urban life themes, whereas Russian phraseology focuses on rural life and superstitions. Thus, the phraseology of both languages serves as a valuable source for studying the cultural and historical characteristics of their respective peoples.

Keywords: *Phraseological expressions, cultural values, lacunar components, traditions, folklore, toponyms, national characteristics.*

Наличие в фразеологии значительного числа уникальных для другого языка компонентов, отражающих определённую область действительности, свидетельствует о ценностном отношении этноса к данной сфере жизни. Также следует учесть, что отсутствие в фразеологии лексических компонентов из конкретной идеографической области указывает на то, что носители этого языка не придают ей особого значения, и она не является первостепенно важной для этого этноса.

Фразеологические единицы с недостающими звеньями, в которых присутствует антропонимическая лексика, составляют первую группу таких фразеологизмов.

В русской фразеологии антропонимы (имена собственные) представлены следующими подгруппами:

1. *Персонажи фольклорных произведений*: Баба-Яга - используется для описания злой, сварливой и безобразной старухи. Кощей Бессмертный - олицетворяет злого, жадного и крайне худого человека. Лиса Патрикеевна - символизирует хитрость, двуличие и обман. Иванушка-дурачок - характеризует глупость, несообразительность, доверчивость и покорность. Василиса Премудрая - воплощает мудрость, рассудительность и доброту у женщин. Эллочка-людоедка - указывает на примитивность и бедность речи, избыливающей вульгаризмами и жаргонизмами. Работать как папа Карло - описывает напряженный и усердный труд, который не приносит материального благополучия.

2. *Библейские персонажи*: "Трястись как Каин" - описывает сильный страх, дрожь от ужаса. "Счастлив как Енох" - отражает глубокое, неопишуемое счастье и блаженство.

"Фома неверующий" - характеризует человека, которому сложно поверить, скептика.

3. *Исторические личности*: "Пропасть как Бекович" - означает исчезнуть без следа, бесследно пропасть. "Как Мамай прошел" - отражает полный хаос, разруху, полное уничтожение. "Мамаево нашествие" - описывает внезапное и неприятное появление большого количества людей или чего-либо. "Железный Феликс" - характеризует человека с негибкой волей и строгими принципами.

4. *Личные имена*: "Валять Ваньку" - означает делать глупости, шутить или обманывать. "Минькой звали" - описывает исчезновение человека без следа. "Мирошка схватил" - отражает внезапную смерть человека. "Алеша бесконвойный" - характеризует невежественного, неразумного человека, дурака.

В русском и французском языках фразеологические единицы (ФЕ) часто содержат имена собственные, которые отражают культурные ценности соответствующих народов.

В русском языке ФЕ основаны на фольклоре, Библии, традиционных именах и историческом прошлом.

Во французском языке:

1. *Исторические личности*: В ФЕ используются имена исторических деятелей, например, "chariot de Thespis" ("повозка Феспида") означает "актерская жизнь". "un beau Brummel" (досл. "красивый Брюммель") в значении "очень красивый и элегантный мужчина".

2. *Католические святые*: В ФЕ используются имена католических святых, например, "par saint Alexandre" ("святым Александром") означает "клянусь богом", а "coiffer sainte Catherine" ("причесывать святую Катрин") означает "остаться старой девой".

3. *Личные имена*: В ФЕ используются обычные имена, например, "se faire appeler Arthur" ("заставить себя позвать Артура") означает "получить нагоняй", "le bonjour d'Alfred" (досл. "добрый день Альфреда") в значении "не получить чаевых, на которые рассчитываешь".

Важно отметить, что лакунарные компоненты французских ФЕ, как и русских, связаны с универсальными ценностями, такими как история, Библия и традиционные имена.

Вторая группа фразеологизмов (ФЕ) использует слова или словосочетания, которые свойственны определенным областям знаний или деятельности. Проще говоря, они включают в себя термины, характерные для специальных областей. [ЛЭС, 508].

В русском языке фразеологизмы, содержащие названия животных, растений и предметов быта, отражают жизнь и традиции русского народа.

1. *Скотоводство*: "До зарезу нужен" - обозначает крайнюю необходимость, настоятельную потребность. "Ботало коровье" - используется для описания болтуна, человека, который много говорит. "Бред сивой кобылы" - описывает глупые и бессмысленные мысли или слова.

2. *Сельский быт и ремесла*: "Дым коромыслом" - отражает сильный шум, беспорядок или ссору. "Бить баклуши" - означает бездельничать, тратить время впустую. "Бесструнная балалайка" - характеризует болтливого, пустого человека. "Перековать лемех на свайку" - описывает человека, который меняет трудовую жизнь на безделье. "Кисейная барышня" - отражает изнеженность, неприспособленность к жизни. "Лаптем щи хлебать" - характеризует отсталого, невоспитанного человека. "Откинуть лапти" - означает умереть. "Андроны едут" - описывает абсолютную чепуху, бессмысленный бред.

3. *Флора*: "Белены объелся" - описывает человека, который ведет себя ненормально, потерял рассудок. "Сказать на вербе грушу" - означает рассказать неправду, пообещать невозможное. "Любить до самой березки" - отражает любовь до самой смерти. "Разводить бодягу" - означает заниматься пустяками, тянуть время. "Обдирать как липку" - описывает процесс полного обмана, ограбления. "Без черемухи" - отражает любовь без романтики, бесцеремонные отношения.

4. *Фауна*: "Вяленая вобла" - характеризует апатичного, бездеятельного человека, у которого нет собственного мнения. "Глухая тетеря" - описывает глухого человека, который ничего не слышит.

5. В русском языке есть фразеологизмы, которые отражают *старые поверья и суеверия*. Вот некоторые примеры: "Бабушка ворожит" - означает, что кому-то очень везет, все у него получается легко. "Как бабушка отшептала" - означает, что проблема исчезла без следа, как будто ее и не было. "Смотреть букой" - описывает человека с угрюмым, недобрый выражением лица. "Дать карачуна" - означает неожиданно умереть. "Метать перуны" - означает сильно ругаться, сердиться. "И в помине нет" - означает, что о ком-то или о чем-то совсем забыли, нет никаких признаков существования. "Легок на помине" - означает, что человек неожиданно появляется в тот момент, когда о нем говорят.

6. *Исторические*: "всю подноготную" означает "абсолютно все, без утаивания", связано с древними методами пыток, где под ногти вбивали иглы или гвозди для получения признания. [РФИЭС, 546]. "Ставить на правож" означает "допрашивать с применением силы" и происходит от древнерусского обычая взыскивания долгов, при котором дебитора ежедневно били по голым ногам до погашения долга. [РФИЭС, 569].

7. *Фольклор*: Фразы "богатырь на распутье", "богатырский сон" и "конек-горбунок" в фольклоре отражают выбор, сон и сельскую жизнь в русской культуре. Эти фразы указывают на важные аспекты ценностей и традиций русского общества, включая сельское хозяйство, природу, животный мир, а также культурное наследие и народное творчество.

Проблемы в терминологии и во фразеологизмах отражают ценности русского языка и культурного сообщества, включая сельское хозяйство, природу, историю, суеверия и народное творчество.

Фразеологические выражения на французском языке с неполными терминологическими компонентами охватывают различные концептуальные области, включая:

1. Фразеологизмы во французском языке, связанные с экономикой и финансами, имеют необычные значения, отличные от прямого перевода. Например, "prendre un acompte" ("взять задаток") может означать "перекусить, заморить червячка", а "marquer à l'actif" ("отмечать в актив") - "считать преимуществом, признавать достоинством, заслугой". Такие фразы могут быть непосредственно связаны с финансовыми терминами, но иметь совершенно другой смысл в разговорном языке.

2. Фразеологические выражения во французском языке, связанные с продуктами питания, включают нестандартные значения, отличные от прямого перевода. Например, "faire du boudin" (буквально "сделать кровяную колбасу") означает "дуться, надуть губы", а "brouet d'andouille" (буквально "похлебка из субпродуктовой колбасы") переносится как "пустяк, ничего не стоящая вещь". Эти выражения иллюстрируют многогранность и креативность французского языка в использовании метафор и образных сравнений.

3. Фразы на французском языке, связанные с напитками, представляют нестандартные значения, которые не всегда прямо соответствуют буквальному переводу. Например, "café colonial" (буквально "колонияльный кофе") указывает на "стакан вина натошак", а "abdominaux Kronenbourg" (буквально "брюшной пресс Кроненбург") используется для описания "пивного живота (мягкого, толстого живота)". Эти выражения демонстрируют креативное использование языка и его способность создавать образные ассоциации и метафоры.

4. Фразы на французском языке, связанные с растениями, представляют необычные значения, которые отличаются от прямого перевода. Например, "être aimable comme un chardon" (буквально "быть любезным как чертополох") используется для описания человека, который является ворчуном или нелюбезным. В то время как "avoir un bel acajou" (буквально "иметь красивое красное дерево") означает быть лысым. Эти выражения показывают креативное использование языка и его способность создавать образные ассоциации и метафоры, связанные с растениями.

5. Фразы на французском языке, связанные с животным миром, представляют нестандартные значения, которые отличаются от прямого перевода. Например, "rire comme une baleine" (буквально "смеяться как кит") означает смеяться широко, с разинутым ртом, или хохотать во всё горло. В то время как "abattre comme les carucins de cartes" (буквально "повалить как капуцинов из карт") переносится как "разрушить, опрокинуть как картонный домик". Эти выражения демонстрируют креативное использование языка и его способность создавать образные ассоциации и метафоры, связанные с миром животных.

6. Фразы на французском языке, связанные с медициной и физиологией человека, представляют необычные значения, которые отличаются от прямого перевода. Например, "se caler les amygdales" (буквально "подпереть себе миндалины") переносится как "плотно поесть. Также, "crever l'abcès" (буквально "вскрыть абсцесс") переводится как "искоренить зло" или "оздоровить обстановку". Эти выражения показывают креативное использование языка и его способность создавать образные ассоциации и метафоры в области медицины и физиологии человека.

7. Фразы на французском языке, связанные с развлечениями, включают необычные значения, которые отличаются от прямого перевода. Например, "bille de billard" (буквально "бильярдный шар") используется для описания "лысой головы", а "dévisser son billard" (буквально "отвинтить свой бильярд") означает "умереть" или "дать дуба". Также, "comme l'as de pique" (буквально "как пиковый туз") переносится как "плохо" или "дурак дураком". Эти выражения иллюстрируют креативное использование языка для создания образных ассоциаций и метафор, связанных с миром развлечений.

Анализ французских фразеологических выражений указывает на то, что некоторые из них, подобно русским лакунарным компонентам, связываются с ценностями, такими как растительный и животный мир. Однако, во французской фразеологии меньше присутствуют лакунарные термины, относящиеся к сельскому хозяйству и устному народному творчеству, чем в русской. Этот факт может свидетельствовать о более глубоком ценностном отношении к данным областям в русском лингвокультурном сообществе.

Во французской фразеологии множество лакунарных терминов отражает ценности, которые не так широко представлены в русской фразеологии. Эти ценности включают финансово-экономическую сферу, гастрономию, развлечения, медицину и физиологию человека. Важно отметить, что эти понятийные сферы более полно представлены во французской фразеологии и проявляются через семантический анализ единиц. Вероятно, это связано с тем, что во французском лингвокультурном сообществе финансово-экономические, гастрономические и развлекательные аспекты, а также медицинская тематика, занимают более устойчивое место в системе его ценностей по сравнению с русским. В то же время, ограниченное упоминание физиологии человека в русской фразеологии, по сравнению с французской, может быть связано с укоренившимися нравственными ценностями в русском лингвокультурном сообществе.

Третья группа, включающая в себя фразеологизмы с топонимическими компонентами как в русском, так и во французском языках, широко представлена и в том, и в другом языке. В русском языке примеры фразеологизмов с уникальными топонимами включают: «во всю Ивановскую» (быстро, сильно; громко, оглушительно), «Белгородский кисель» (о ловких и хитрых обманах), «загнать за Можай» (очень далеко), «вдоль по Питерской» (на виду у всех), «в Ригу хочется» (чувство тошноты, желание рвоты), «сирота казанская» (притворство несчастья для вызова сочувствия).

Французская фразеология включает уникальные топонимы в таких выражениях, как "adroit comme un prêtre normand" (громоздкий, неуклюжий), "crétin des Alpes" (абсолютный идиот), "c'est un amiral suisse" (человек, никогда не имевший дела с морем), "aller à Angoulême" (объедаться), "être avare comme un Auvergnat" (очень скупой), "être de la Champagne pouilleuse" (человек, испытывающий финансовые трудности).

Включение топонимов в состав фразеологических единиц обоих языков вполне естественно, так как оно отражает привязанность к своей стране и чувство патриотизма, которые являются важными ценностями как для русского, так и для французского лингвокультурного сообщества.

Анализ фразеологии по критериям, предложенным В.Г. Гаком, включает оценку функционально-стилевых особенностей фразеологических единиц, в том числе выделение и анализ единиц с низкой культурной коннотацией, таких как обсценизмы и бранные компоненты. Этот аспект рассматривается в контексте анализа лексико-компонентного состава русской и французской фразеологии с целью выявления лакун в лексическом составе. Обнаруженные примеры обсценизмов во фразеологии французского языка являются уникальными и составляют значительную часть исследования, в то время как в русской фразеологии подобные примеры не были обнаружены в общедоступных словарях.

Исследование фразеологических единиц показывает, что в их составе присутствуют разнообразные компоненты, такие как имена людей, места, термины и даже обсценизмы, которые отражают ценности и особенности культурного сообщества. Результаты исследования указывают на то, что в фразеологии обоих языков отражаются универсальные ценности, такие как история, религия, национальная идентичность и природные явления, а также чувство привязанности к родной земле.

В русской фразеологии обнаруживается более широкое представление лакунарных компонентов, связанных с фольклором и сельским хозяйством, что свидетельствует о глубоком уважении к этим аспектам в русском культурном сообществе. В то время как во французской фразеологии чаще встречаются компоненты, связанные с финансовыми, гастрономическими, развлекательными и физиологическими аспекта-

ми, что может быть обусловлено различиями в развитии этих сфер деятельности и национальными нормами поведения.

Библиография:

1. Бирих, А.К., Мокиенко, В.М., Степанова, Л.И. (2005) Русская фразеология: историко-этимологический словарь, АСТ: Люкс.
2. Гак, В.Г. (1966). *Беседы о французском слове (из сравнительной лексикологии французского и русского языков)*, Международные отношения.
3. Назарян, А.Г. (1968), Почему так говорят по-французски (происхождение и толкование идиоматических выражений), Наука.
4. Ярцева В.Н. (1990), Лингвистический энциклопедический словарь, Большая советская энциклопедия.
5. Dictionnaire des locutions françaises (1981), Librairie Larousse.
6. Petit R. Le Nouveau (1994) Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue, Dictionnaires Le Robert.
7. Sommant, M. (2003), Dictionnaire des locutions et des expressions, POCKET.

CZU 376.4:81-2

TRĂSĂTURI DISTINCTIVE ALE COMUNICĂRII ȘI LIMBAJULUI COPIILOR ÎN CONTEXTUL DIZABILITĂȚII DE INTELECT

Elena CRIȘAN, *profesor logoped,*
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Constanța,
Jud. Constanța, România
elena81crisan@gmail.com

Abstract: *For students and teachers, educational software is a way to satisfy recent needs related to the development of human potential, the consolidation of new types of information processing and new ways of carrying out specific therapy.*

These, in addition to facilitating a wide range of educational activities, help children with disabilities to take an active role in the learning process and reach their full potential for development. The teacher's intervention cannot be replaced by the computer, but the teacher with the help of dedicated educational software can improve the basic school skills of children with learning difficulties. The therapeutic processes carried out in the school by the three actors involved (therapist, child, family) benefit in this case from the contribution of a valuable tool represented by the computer, which contributes to the success of the therapeutic approach. Under the careful supervision of the adult, the computer can become a very useful tool in the therapeutic and educational act of the child with special educational requirements, regardless of his deficiencies (sensory, motor, learning difficulties).

Keywords: *language disorders, disability, communication, phono-articulatory differentiation, particularity, behavior.*

Procesul de comunicare prezintă o importanță atât de mare încât condiționează însăși dezvoltarea societății omenеști. În procesul comunicării, indivizii se îndreaptă unii spre ceilalți, înarmați cu un ansamblu de ipoteze cu privire la felul în care îl evoluează fiecare pe celălalt, fiecare se adaptează la celălalt și are loc o ajustare a unui comportament la celălalt (Buganu, 2019).

Autorii D. Carantină și D. M. Totolan susțin faptul că deficiența de intelect reprezintă o insuficiență globală ce vizează întreaga personalitate, structură, organizare, dezvoltare intelectuală, afectivă, psihomotrică, comportamental-adaptativ, de natură ereditară sau câștigate în urma unei leziuni organice sau funcționale a SNC, care se manifestă din primii ani de viață, în grade diferite de gravitate în raport cu nivelul mediu al populației, cu urmări directe în ceea

ce privește adaptarea socio-profesională, gradul de competență și autonomie personală și socială (Carantina, Totolan, 2007).

Autoarea I. Tobolcea accentuează faptul că deficiența mintală se caracterizează prin incapacitatea relativă de adaptare la complexitatea mediului social, datorită afectării proceselor de gândire și a dezvoltării insuficiente a limbajului (Tobolcea, 2013).

A. Gherguț consideră că existența unui număr mare de tulburări de limbaj și deficitul gândirii dau vorbirii copilului cu deficiență mintală un caracter aproape neinteligibil, receptarea sa fiind mult îngreunată, iar în planul exprimării o conduită verbală simplă, uniformă.

Caracteristic pentru copilul cu deficiență mintală este limbajul oral prin apariția unor neclarități atât în pronunțarea cuvintelor consonantice, cât și în cazul enunțării propozițiilor și frazelor ce implică o gândire profundă și vehicularea unor informații complexe. La deficientul mintal ritmul vorbirii este afectat, ritm care poate fi prea lent sau prea rapid.

Limbajul deficientului mintal poartă amprenta caracteristicilor de concretism, rigiditate și inerție specific nivelului gândirii. Se poate vorbi despre apariția întârziată a vorbirii și despre dificultățile pe care le întâmpină copilul cu deficiență mintală în folosirea propozițiilor. Dezvoltarea întârziată a limbajului privește toate aspectele sale: fonetic, lexical, semantic, gramatical și atrage după sine frecvența mare a tulburărilor limbajului la această categorie de deficiențe.

Cele mai frecvente manifestări ale tulburărilor limbajului pe fondul deficienței mintale sunt cele de tipul: dislaliei, disgrafiei și dislexiei (Gherguț, 2013).

O altă caracteristică a copilului cu deficiență mintală se referă la dimensiunea vocabularului acestuia care pare mai dezvoltat decât cel al copilului din normal, deși din punct de vedere al instrumentării și organizării pe bază de simboluri capacitatea primului variază între 20-50% din cea a copilului normal.

Limbajul copilului cu deficiență mintală are puternice accente de infantilism care apar pe fondul imaturității verbale. La deficienții mintali, decalajul la dezvoltarea limbajului și celelalte funcții psihice este foarte evident din cauza faptului că posibilitățile de înțelegere și de ideeție rămân limitate, capacitatea de exprimare înregistrează progres.

Limbajul copilului deficient mintal nu este operațional în plan formal logic și nu devine niciodată operațional pentru că cuantumul de simbolizare este sub limita procesului de reflectare. Procesul de reflectare care se transmite în cadrul dialogului al cunoașterii, al învățării, în cadrul comunicării este adecvat realității numai dacă el îndeplinește aceleași condiții ca și comunicarea prin limbaj. Deficiența mintală prezintă multiple tulburări de limbaj: dislalii polimorfe, dizartrie, dislexo-disgrafie, retard de limbaj.

Generalizând pe baza lucrărilor din Revista PSICES sub aspect lexical, vocabularul copilului cu dizabilități este limitat, mai ales sub aspectul cuvintelor noțiuni cu caracter abstract.

Înțelegerea mesajului verbal implică, pe de o parte, aspectul gramatical al vorbirii, adică latura sa exterioară, iar pe de altă parte, aspectul semantic, reprezentând latura sa de conținut. În perioada de dezvoltarea limbajului la copilul fără deficiență între aceste două aspecte poate să existe o oarecare disociere, dar, o dată cu maturizarea psihică, ele se prezintă din ce în ce mai unitar.

În cazul acestor copii, funcția reglativă a vorbirii este diminuată (Revista PSICES, 2021).

Noile orientări din domeniul psihopedagogiei speciale, în viziunea unor autori ca: R. Foloștină, O. Istrate, A. Roșan, A. Gherguț pun în discuție funcțiile pe care "computerul" și programele lui aferente le au și anume de mediator – susține și motivează copilul adoptând învățarea la nivelul său, funcție "proteică" (calculatorul asigură o transcodificare a unui canal senzorial sau motor deficitar în altul bine controlat; acest tip de aplicații este util ori de câte ori se lucrează cu tineri care prezintă diferite tipuri de deficiențe.

În procesul formării deprinderilor și abilităților copiii cu deficiențe mintale se bazează mai mult pe materialul intuitiv decât pe instrucțiunea verbală. Aceste particularități sunt principalele cauze ale nedezvoltării vorbirii. La acești copii dezvoltarea motricității verbale are loc în ritmuri lente, nediferențiat; în procesul vorbirii lor le este greu să coordoneze mișcările respiratorii, fonatorii și articulatorii. (Foloștină, 2020; Istrate, 2012; Roșan, 2015; Gherguț, 2013)

Achiziția limbajului la copil depinde de nivelul de dezvoltare psiho-motorie. Comunicarea este un proces de învățare prin imitație. Copilul aude cuvintele adultului și este stimulat să imite sunete. Copilul învață, la început, sunetele, apoi emiterea și diferențierea lor reprezintă baza învățării limbajului.

Dezvoltarea înțelegerii și a auzului sunt esențiale în însușirea comunicării. În cazul copiilor cu dizabilități mintale, se propun ca strategii educaționale:

- ✓ corectarea repetată, dar calmă, a greșelilor de exprimare;
- ✓ stimularea copilului în vederea nuanțării limbajului;
- ✓ accent pe abilitățile de ascultare;
- ✓ suport verbal și vizual combinat;
- ✓ asocierea obiect-imagine-cuvânt-desen;
- ✓ folosirea unui limbaj familiar și previzibil;
- ✓ solicitarea copilului de a repeta cerințele date;
- ✓ cerințele vor fi date în ordinea logică a execuției lor, cât mai clar cu putință;
- ✓ comunicare permanentă, de orice tip și sub orice formă.

Dezvoltarea comunicării copiilor cu dizabilități depinde în primul rând de mediul în care trăiește. Un climat în care îi sunt asigurate protecția, afecțiunea, un mediu securizant atât acasă, cât și la școală este o premisă a dezvoltării limbajului.

Aceste mijloace moderne creează o ambianță specială de învățare și determină creșterea considerabilă a interesului pentru pronunția corectă.

Profesorii au nevoie de perfecționare continuă deoarece tehnologiile se schimbă în ritmuri rapide, se elaborează aplicații noi, mult mai efective, care, fiind aplicate judicios, facilitează procesul de predare-învățare, asigurând accesul elevilor la noile realizări ale științei, tehnicii, artei și culturii. De aceea, pregătirea profesorilor în ce privește folosirea calculatoarelor se impune să fie un proces continuu. Individualizarea lecțiilor, utilizarea softurilor educaționale, practicarea e-learning-ului și instruirii asistate de calculator, asigurarea asistenței elevilor – toate acestea sunt puse în sarcina profesorului. Pentru a le realiza se cere mai mult timp și creativitate din partea cadrelor didactice, însă puțini din ei dispun de suficient timp pentru a planifica activități legate cu tehnologiile.

O integrare eficientă a tehnologiilor comunicaționale în procesul de învățământ se realizează în momentul în care cadrul didactic își schimbă strategiile de predare și trece de la activitățile centrate pe profesor la activitățile centrate pe învățare. Rezultatele efectului utilizării tehnologiei în școli sunt benefice pentru elevi, afirmație întărită de îmbunătățirea rezultatelor școlare. Se confirmă faptul că elevii își schimbă atitudinea față de sine și față de învățare, se simt mai motivați să învețe, le crește stima de sine și încrederea în forțele proprii când utilizează mijloacele informatice în școală.

În cadrul mijloacelor moderne utilizate în activitatea logopedică un loc important îl ocupă utilizarea computerului și a soft-urilor educațional-terapeutice.

În conceperea și folosirea tehnicilor audio-vizuale în terapia diferitelor dizabilități trebuie să se ia în considerare nu numai specificul tulburării, ci și particularitățile de vorbire, de vârstă și de personalitate ale subiecților, nivelul proceselor mentale și al dezvoltării limbajului, particularitățile reprezentărilor, spiritul de observație, posibilitățile de generalitate și abstractizare, capacitatea copiilor de a recepta și interpreta stimulii auditivi și vizuali. Dacă în

elaborarea și utilizarea tehnicilor audio-vizuale sunt ignorate aceste particularități, pot apărea unele limite și neajunsuri – determinarea apatiei intelectuale și afective, riscul pasivismului, standardizarea comportamentului. Considerăm că pentru evitarea acestor neajunsuri, folosirea tehnicilor audio-vizuale trebuie să se facă cu discernământ, astfel încât să-și găsească justificare de fiecare dată în cadrul unei strategii psihopedagogice clar exprimate.

Tehnicile audio-vizuale pot conduce la un fel de verbalism al imaginii, atunci când nu fac decât să favorizeze asociațiile fără legătură cu activități autentice. Tehnologiile de acces oferă elevilor cu dificultăți de învățare sprijinul necesar pentru a se integra în școlile de masă și pentru a participa la orele din curricula generală. Ele ajută elevul să transfere sarcinile în format clasic în format electronic, permit detalierea, organizarea și editarea sarcinilor de scriere și, nu în ultimul rând, îi motivează pe elevi să participe cu plăcere la realizarea sarcinilor de vorbire, citire și scriere.

Pentru a valorifica potențialul real al fiecărui elev cu cerințe speciale este necesară o evaluare adecvată și elaborarea unui plan educațional individualizat, care să includă utilizarea tehnologiilor de acces și a instruirii asistate de calculator în funcție de particularitățile și nevoile fiecărui elev cu cerințe speciale.

Terapia care presupune utilizarea soft-ului logopedic determină activarea unor impulsuri motivaționale la participanți. Utilizarea calculatorului ca suport al învățării cultivă interesele copiilor pentru activitatea terapeutică. Prezentând și oferind sistematic informații noi, bogate, bine selectate, care pot fi redată în ambianța și dinamica lor naturală, computerul întreține curiozitatea copilului pentru cunoașterea continuă și sporește motivația învățării.

Complexitatea cognitivă a calculatorului este contrabalansată, în cazul terapiei clasice, de stimulare relațională care angrenează energia psihică a copiilor. Utilizarea soft-ului logopedic dezvoltat în acest sens permite o mai bună focalizare a atenției copilului asupra activității terapeutice și creează un context psiho-stimulativ pentru dezvoltarea limbajului.

Instruirea asistată de calculator alături de tehnologiile de acces nu exclud metodele tradiționale de predare – învățare, ci doar le completează pentru ca întregul proces de învățământ să se adapteze nevoilor elevilor cu cerințe speciale.

La elevii cu nevoi speciale, în acest caz cu deficiențe de intelect – de la formele ușoare și medii, la cele accentuate, profunde (autism, sindrom Down, ADHD etc.) este necesară asigurarea unui act perceptiv de calitate în vederea formării unei reprezentări temeinice, prin utilizarea unui material intuitiv prezentat într-un context cât mai simplu și însoțit de o explicație verbală accesibilă.

Utilizarea tehnologiei informatice în procesul de predare – învățare le permite copiilor cu dizabilități să se simtă încrezători ajutându-i să se adapteze la cerințele școlii, contribuie la socializarea lor, permite învățarea competențelor de bază pentru o viitoare profesie.

Prin exercițiile – joc create cu ajutorul calculatorului se asigură posibilitatea înțelegerii semnificației unui cuvânt – noțiune necunoscută sau a unui cunoscut, de tip „etichetă verbală” într-un context mai larg și concret, determinând consolidarea sa în vocabular. Aceste exerciții – joc trezesc în mai mare măsură curiozitatea, motivația și interesul subiecților, dar și cooperarea pentru ducerea la îndeplinire a sarcinilor primite. Stârnind impresii puternice și trăiri afective, deficienții mintal învață cu plăcere, cunoscându-se rezistența scăzută acestora la efort intelectual, ce generează dese reacții de abandon și uneori stări de mutism electiv la acești copii. Calculatorul cu ajutorul sintetizatorului vocal poate explica cuvintele-noțiuni clar și pe înțelesul copiilor, și dacă e necesar într-un context/sau o secvență de desen animat, care să-i ajute să priceapă semnificația cuvântului. Exercițiile – joc pot fi prevăzute cu feedback pozitiv sub forma unei recompense laudative: verbală, muzicală sau/și vizuală (o melodie plăcută, apariția unui personaj îndrăgit/un joc distractiv) sau unei încurajări în situația rezolvării incorecte a acestor exerciții. Astfel, elevul are satisfacția reușitei, menținându-i treaz interesul pentru învățare.

O îmbinare a tehnicilor tradiționale cu noua tehnologie informatică logo-terapeutică ar stimula motivația copilului pentru exersarea sistematică și accelerarea progresului terapeutic. Computerul poate fi un partener excelent de joc și un bun „educator” și intervenția sa în funcție de varietatea programelor utilizate și de implicarea factorilor psihopedagogiei, se va reflecta în modelarea personalității copilului.

Copii cu capacitate cognitivă scăzută rețin mai ușor informația care îi interesează. Desfășurarea activității terapeutice asistate de calculator sub forma unor jocuri menține constant interesul copilului și adaugă o flexibilitate sporită demersului terapeutic. Aceasta necesită din partea copilului doar un minim efort de familiarizare cu componentele de bază ale calculatorului (tastatură, monitor, mouse, soft, alte device-uri). În astfel de momente ei se simt liberi de constrângerile actului educațional clasic, tradițional.

Utilizarea computerului, în diferite etape ale terapiei logopedice determină o situație psihologică și pedagogică nouă, prin crearea unei ambianțe speciale de învățare, prin facilitarea unei modalități noi, superioare, de recuperare a informației. Îmbogățirea bazei de resurse materiale, ca suport al învățării eficiente și rapide, cu noi mijloace de comunicare, cum sunt computerele, cultivă interesele copiilor pentru activitatea terapeutică.

Prin urmare, computerul constituie nu numai o modalitate nouă de comunicare, ci facilitează trăiri afective, transmite emoții, sentimente, atitudini, contribuind la îmbogățirea vieții afective a copiilor. Pentru copilul cu dificultăți de comunicare, imaginea constituie un suport ce oferă cunoștințe și facilitează înțelegerea acestora. Imaginile sunt suport pentru o comunicare orală, cât și pentru inițierea în comunicarea scrisă. Imaginile pe ecran, fixe sau mobile, fac parte din lumea copilului, dezvoltă percepțiile, reprezentările și facilitează comunicarea cu ceilalți copii. Imaginile propuse copiilor sunt selectate în funcție de interesele lor, de specificul comunității din care fac parte, pentru a crea un dialog între contextele culturale (între cel școlar și cel familial) și pentru a construi un univers de referință bogat.

Astfel, ținând cont de faptul că, elevii cu deficiență mintală prezintă o imobilitate a structurilor verbale însușite contextual și o incoerență a vorbirii, a exprimării verbale, fragilitatea și labilitatea conduitelor verbale, caracterul imatur și dezorganizat al structurii personalității, învățarea asistată de calculator contribuie atât la instruirea acestora cât și la învățarea acțiunii. Învățarea asistată de calculator susține atenția elevilor prin conținuturi interesante și accesibile, dar și prin caracterul incitant al sarcinilor de lucru.

Sub o atență supraveghere a adultului calculatorul poate deveni o unealtă foarte utilă în actul terapeutic și educațional al copilului cu cerințe educaționale speciale, indiferent de deficiențele acestuia (senzoriale, motrice, dificultăți de învățare).

Cu ajutorul tehnologiei poți adapta actul de învățare pe nevoile fiecărui elev în parte, îți poți crea un portofoliu de materiale pe care ulterior le poți refolosi și poți crește motivația elevilor.

Utilizarea mijloacelor multimedia și a aplicațiilor aferente este o realitate și o necesitate, iar procesul logo-terapeutic atât de complex devine în acest caz scena a trei actori: profesorul logoped – copilul – calculatorul, care împreună încearcă să asigure succesul demersului terapeutic (Tobolcea, 2013).

Referințe bibliografice:

1. Buganu, D.A. (2019). *Indispensabilitatea dintre comunicare și limbaj – viziune teoretico-științifică*. În: *Materialele conferinței științifice internaționale „Cadrul didactic – Promotor al politicilor educaționale”*, 11-12 octombrie, Chișinău: Institutul de Științe ale educației. p. 687-692. ISBN 978-9975-48-156-4;
2. Carantina, D., Totolan, D.M. (2007). *Psihopedagogie specială*. Ovidius University Press. Constanța, cap. III – Dezvoltarea compensatorie;
3. Foloștină, R., Simion E. (2020). *Învățarea digitală la copiii cu nevoi educaționale de suport*. București: Editura Universitară, 192 p. ISBN: 978-606-28-1206-5;

4. Gherguț, A. (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Editura Polirom, 528 p. ISBN: 978-973-46-3386-9;
5. Istrate O. (2012). *Oportunitatea unui program de integrare a noilor tehnologii în educație*. În *iTeach: Experiențe didactice*. Nr. 14/octombrie 2012. București: TEHNE – Centrul pentru Inovare în Educație, P. 1-2. ISSN 2247-966X.
6. Revista PSICES, revistă de psihopedagogie specială, Nr. 1/2021, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă „Delfinul”, Constanța, Aprilie 2021. ISSN 2784-0816, ISSN – 1 2784-0816, redactor Darie Viorel.
7. Roșan, A. (2015). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași, editura Polirom, ISBN:978-973-46-5305-8.
8. Tobolcea, I. (2013). *Tehnici audio-vizuale moderne în terapia logonevrozei*. Iași, Ed. Universității „Al. I. Cuza”. 205 p. ISBN/COD:973-85601-0-1

CZU 811.135.1`342

MOTIVAREA FONETICĂ LA „NIVELUL INDIVIDUAL” AL LINGVISTICII INTEGRALE

Bianca Maria NEMEȘ, masterandă, Universitatea de Medicină, Farmacie,
Științe și Tehnologie „George Emil Palade” din Târgu-Mureș

Abstract: Since Greek antiquity there have been concerns about the relationship between language and thought, between language and extralinguistic reality. We aim in our research, following a theoretical preamble concerning motivation in language, to analyze one of the aspects of the “individual speech” of integral linguistics (E. Coșeriu), with reference to the literary work of Ion Creangă, namely, the expressive value of onomatopoeic verbs and nouns, relatively motivated in context. Considering the structure, the role of the phonetic level, its relation to the communicative situation.

The general conclusion is that onomatopoeic motivation - one of many individual aspects - the interdependent relationship between expressive competence at all levels of language (phonetic, lexical-semantic, discursive), meaning and contextualization of language contribute to the achievement of expressivity in the narrative text.

Keywords: motivation, integral linguistics, expressivity, verb, onomatopoeia.

0. Preambul teoretic

Preocuparea față de modul în care limbile naturale imită natura începe cu filozofii greci. În dialogul *Cratylus*, Platon explorează natura limbajului uman și relația acestuia cu cunoașterea lucrurilor, punând întrebarea fundamentală dacă numele pe care lucrurile le poartă sunt naturale sau convenționale. Deși Socrate încearcă să îl convingă pe Hermogenes că numele sunt înainte de toate, naturale și mai puțin convenționale, invocând etimologii din sfera de cunoaștere a antroponimelor, a numelor de zei, de planete, a substantivelor abstracte – uneori fanteziste și nu lipsite de ironie, ajunge la concluzia că o potrivire naturală perfectă a numelor cu realitatea pe care o reprezintă nu este posibilă. Lingvistica generală identifică în puține situații, grade înalte de motivare între cuvinte și lucruri. Doar în structura internă a interjecțiilor imitative de tipul *cucurigu! ham, ham!* poate exista un paralelism perfect între semnificat și semnificant. Este trăsătura care permite o prelungire a oricărui sistem lingvistic dincolo de sine însuși și dincolo de lucruri. În situații de acest tip, receptarea semnificației se poate realiza cu ușurință în orice limbă, fără traducere și traducător, fără lucrul semnificat în sine. În limba română sunt puțin numeroase clasele lexico-semantice motivate la nivel fonetic, cu excepția interjecțiilor onomatopoeice. Substantivele și verbele de sursă onomatopoeică sunt transparente sub aspectul sensurilor, dar spre deosebire de interjecție au un grad mai mare de lexicalizare

și gramaticalizare, în sensul că formează paradigme nominale, verbale, în funcție de mod, timp, persoană (la verb), în funcție de gen, număr, caz, articol, declinare (la substantiv). Gradul relativ de motivare fonetică este dat de baza onomatopeică a oricărei unități lexicale.

1. Tipare de motivare fonetică în *Amintiri din copilărie*

Din perspectiva unei lingvistici a textului, subdomeniu al *lingvisticii integrale* teoretizate de E. Coșeriu (E. Coșeriu 1994, E. Coșeriu 2001-2002, E. Coșeriu 2009), ne propunem ca pornind de la acest preambul teoretic – să cercetăm ”nivelul individual” al limbajului lui Ion Creangă, sub aspectul competenței expresive a discursului și al adecvării la conținut, a hermenuticii sensurilor (Carmen Vlad 1994, Carmen Vlad 2000, Doina Constantinescu 2004) - pe un eșantion minimal de limbă – respectiv, verbele și substantivele de sursă onomatopeică, motivate în context.

Există un grad mare de izomorfism între semnificant și semnificat în motivarea fonetică a unităților de acest tip, fără ca între cele două dimensiuni ale semnului lingvistic să existe un paralelism perfect. Semnificantul – entitatea lingvistică a semnului – sugerează doar anumite caracteristici ale semnificatului. Limbajul operei lui I. Creangă abundă în verbe și substantive de sursă onomatopeică. Substantivele ocupă primul loc în clasa motivării relative, iar verbele ar putea fi situate pe locul al doilea, după criteriul frecvenței. Substantivele motivate lingvistic – *plescăială, marmăială, hârâială, chițcăială, hârjoneală*”, verbele – *a troscpleoscăi, a bîzîi, a huța, a mîrîi, a mormăi, a zurăi, a bolborosi*” sunt doar câteva unități pe care vom urmări indicii de creativitate aparținând nivelului individului al stilului. Numele proprii sunt și acestea descompuse lexical și semantic. De la antroponimul Mogorogea, Creangă creează verbul cu motivare fonetică, *a mogorogi*. Rezonanțe onomatopeice și motivare relativă au și unele dintre adjectivele utilizate în opera lui Ion Creangă: ”Noroc mare că nu ne pune și să le cântăm, c-ar fi și mai rău de capul nostru cel *hodorogit*”. În tradiția studiilor teoretice ale lui Ullmann (Ullmann 1965) tiparele individuale de creativitate din această clasă ar putea fi integrate în sfera ”cuvintelor expresive”, iar în tradiția lui E. Sapir ar putea forma clasa unităților cu „simbolism fonetic”.

Consoanele conferă, în mod special, o sugestivitate specifică ”spunerii”. Verbe ca *a troscpleoscăi, a bîzîi, a huța, a mîrîi, a mormăi, a zurăi, a bolborosi* sunt alcătuite din unități lexicale simple sau combinate, având valoare onomatopeică (*troc + pleosc*, interjecțiile *mrrr! bzzz!* etc.). Consoanele cu un grad maxim de sugestivitate, în contextele cercetate sunt *t, r, ș, p, l, c*. Simbolismul fonetic este diferit, în funcție de calitățile intrinseci ale sunetelor. *R* vibrant din *a mîrîi* sugerează forță și agitație, doar că în contextul dat, efectul stilistic ține de natura comicului. Utilizându-se în combinație cu *z* - o consoană sonoră fricativă, alveolară, având un sunet șuierător, vibrat și prelungit, asemănător unui *freamăt sau bâzâit*, verbul conține sugestia de mișcare energică, permanentă, agresivă și o atmosferă plină de vivacitate, ca în cazul lui *a zurăi*: ”...știind că mie are să - mi dea coada porcului s-o frig și beșica porcului s-o umplu cu grăunțe, s-o umflu și s-o *zurăiesc* după ce s-a usca...”. Contextul degajă o senzație de deconfort, de iritare a celor din jur, cu atât mai mult cu cât semnul *Z* realizează un sunet metalic, rece, tăios, prin *a zurăi*, ca și prin alte verbe provenite din interjecții imitative, pe care Creangă le utilizează: *zăngăni, zornăi, zdrăngăni*. În *Amintiri din copilărie*, efectul umoristic și expresivitatea sunt realizate prin opoziția contrariilor (aparență-esență, seriozitate-râs savuros etc.), începând cu nivelul fonetic. Au o incidență redusă sunetele *f, s* și *ș* care sugerează șoaptă, mister, liniște, în sens larg, dat fiind faptul că în contextele de utilizare cercetate, narațiunea se focalizează pe dinamica trăirii, a spunerii, nu pe sentimente de introspecție, confesiune sau melancolie. Sunetele tari, seci - *t, p, k (c dur)* – în ciuda faptului că sugerează duritate, claritate - au efecte opuse în numeroase episoade ale operei lui I. Creangă, potențând spiritul hâtru, comicul savuros, dacă ne gândim fie și numai la un verb ca *a troscpleoscăi*. Valori simbolice-expresive, cu un înalt grad de sugestibilitate are consoana nazală *m*, în măsură

să exprime anumite trăsături ale conținutului verbal printr-o aliterație, în forme consacrate precum *a mormăi*, *a mîrîi* etc. Efectul este unul de aparentă interiorizare - străin de orice profunzime și reflexivitate - de răs mocnit gata să izbucnească, ce frizează cu ironia la adresa lipsei de talent, a trăirii netrucate a copilului dintotdeauna.

Frecvența vocalelor este redusă în exemplele analizate. Vocale precum *a*, *e*, *i* au o incidență mică, cu excepția verbului *huța* (*a*). Dinamica interioară - una a trăirii *hic et nunc* nu își poate găsi expresia lingvistică - la nivel fonetic - în vocale ale unei tonalități plate, echilibrate, pline de raționalitate, cum este *e*, în toate episoadele narațiunii, ci doar în unele dintre acestea. Stările de spirit ale băieților din casa Smarandei Creangă, ale copiilor din Humulești și de pretutindeni din lume nu sunt liniare, trec de la bucurie la supărare, de la lucruri serioase la glumă și apoi, la râsul homeric. Vocale *i*, sunet înalt și ascuțit, este folosită pentru efecte de subtilitate sau ironie. Expresivitatea vocalelor *î* și *ă* este legată de trăirea de „dinuntru”, de vibrația interioară. Dacă în poezie, această vibrație este echivalentă cu sentimentul de durere interioară, de tristețe reținută, de melancolie profundă, în *Amințiri din copilărie*, vibrația interioară este determinată de trăirea *in praesentia*, de conștiința valorii/ non-valorii personale sau a celui alt: a *bâzâi* în strană înseamnă a nu avea talent la cântat muzică bisericească, a mima, situație în care naratorul nu simte nevoia de a se lua prea în serios. Ba, dimpotrivă, se autopersiflează: „Duminicile *bâzâiam* la strană și hârști! câte-un colac!”. *Â* este vocala care în acest context fonetic completează efectul scontat, sunând mai stins, mai greu pentru a masca nepriceperea în ale cântatului, dar și pentru a reda sentimentul de solemnitate religioasă, prin asonanță. Din același registru al persiflării și al autopersiflării face parte și un verb ca *a necheza*, chiar dacă nu este o unitate cu bază onomatopeică: „și la Crăciun *nechezam* ca mînzii, iar la Bobotează strigam chiraleisa de clocotea satul”. La fel se procedează și în cazul lui Mogorogea, despre care Creangă, pus mereu pe șotii, spune că *mogorogeste*: - „*Ce spui, cîrpaciule? zise văru-meu; și tu mă mogorogesti?*”. Repetarea nazalei *m*, ca și a vocalei *o* - sunet rotund, grav, combinarea aliterației cu asonanța în aceeași unitate lexico-semantică au efecte absolute la nivelul expresivității și al sensurilor. Verbul *a mogorogi* pare a fi o prelungire a naturii umane imperfecte și pătimase - vorbirea nedeslușită, neclară a unei ființe mereu nemulțumite - în sferele subtile ale semnelor pline de sensuri ascunse și armonie. Prin intermediul verbelor, al substantivelor formate în baza unei onomatopei se creează jocuri de expresie artistică - atât prin opoziții cât și prin însumarea în aceeași unitate lexicală a unor valori duble, cu puternice rezonanțe la nivelul expresivității. Remarcabil este sensul verbului *a sfârcâi*, în context, format în baza unei interjecții frecvent utilizate în vorbirea humuleștenilor: „Iar postorona de dascălul Simion Fosa din Țuțuieni (...) *sfârcâiește* toată ziua la tabac.” A da expresie lingvistică aerului care trece cu zgomot prin nasul fumătorului, sau efortului de a trage tabac pe nas - presupune talent. În *sfârcâiește*, sensul, indicii de creativitate lingvistică sunt de natură motivațională, fiind dați de combinația de consoane surde cu o vocală închisă, repetată, *î* (*â*). Efectul este auditiv, de șuierat pătrunzător și ascuțit. Consoana *s* - fricativă alveolară surdă, urmată de *f* - o altă fricativă surdă întărește efectul tensionat al inspirului. Vocale *i* - sunet înalt, ascuțit poate întregi în contextul fonetic dat, semantica verbului, prin ironia la adresa slăbiciunilor umane. Verbele cu motivare relativă au rolul de a îngroșa prin valori auditive, lipsa de talent, slăbiciunea umană, dependența, carențele morale etc. Creangă a avut geniul de a înregistra subtil nuanțele psihologice nu numai prin dialoguri și inflexiunile observației făcute pe marginea faptelor, ci și prin interjecții și unități cu bază onomatopeică, prin sensurile subtile ale cuvântului, grație cărora prelungește parcă, tarele naturii umane în sfere abstracte, stîrnind râsul: *a mătăhăli*, *a mogorogi*, *a se hartoi*, *a umbla bădădăind*, *a sfârgăi*, *a se cioșmoli*, *a fojgăi*, *a cinătini*, *a înșomoltăci*, *a hali* etc. De aici derivă caricatura, umorul, exagerările, coincidența de opoziții, la nivelul stilisticii textului, precum și oralitatea.

Concluzii

Prin creația verbală, Creangă întregeste imaginile revendicate de trăirea *in praesentia* a faptului evocat, de conținutul povestirii, fie și cu abandonarea sensurilor reale ale formelor consacrate. Poate că una dintre trăsăturile genialității autorului a fost tocmai această bucurie de a trăi *in praesentia*, aici și acum, amintirile evocate.

Expresivitatea este deosebit de variată în opera lui Creangă și nu trebuie redusă la trăsăturile analizate în sfera verbelor provenite din onomatopee. Valorile fonetice sunt diferite de la un context lingvistic la altul, de la un episod la altul sau chiar în cadrul aceluiași nucleu narativ. Conotațiile expresivității și simbolismul fonetic pot fi analizate la nivelul sistemului vocalic, al sistemului consonantic și sunt inepuizabile, ca și sentimentele și trăirile copilului, pe care opera le cuprinde. Aceste valori expresive ale sunetelor verbale "se manifestă ca niște funcții contextuale, interpretarea lor fiind ... fluidă și inepuizabilă. O tipologie precisă și riguroasă a sugestiilor simbolice este extrem de dificil, dacă nu cumva imposibil de realizat. Efecte și conotații încadrabile în categoria fonetismului simbolic sunt posibile în orice limbă, măsura expresivității fiind dată întotdeauna de ceea ce numim *talent*..." (Munteanu: 2005: 233). Ce este *universal, istoric și individual* (E. Coșeriu) în textele analizate? Universal este talentul de a povesti, competența elocuțională și genialitatea "spunerii", copilăria "copilului universal" – sub aspectul conținutului și nu în ultimul rând, opera în integralitatea ei. Dimensiunea istorică a limbajului lui Creangă este dată de competența utilizării variantei vorbite a limbii române, în Humuleștiul secolului al XIX-lea, de experiențele semnificative pe plan emoțional, ale copilului de altădată de tradițiile și obiceiurile locului. Ce este individual, în opera lui Ion Creangă? Motivarea onomatopeică – una dintre numeroasele aspecte individuale - relația de interdependență dintre competența expresivă la toate nivelurile limbii (fonetic, lexico-semantic, discursiv), sensul și adecvarea limbajului la context, toate aceste aspecte concură la realizarea expresivității în textul narativ.

Bibliografia:

1. Constantinescu, D. (2004). *Introducere în poetica textului: Îndrumar de inițiere în hermeneutica sensului*. Editura Universității „Lucian Blaga”.
2. Coșeriu, E. (1994). Prelegeri și conferințe. *Supliment al publicației Anuar de lingvistică și istorie literară, seria A. Lingvistică*, XXXIII (1992–1993), 65–66. Editura Universității „Al. I. Cuza”.
3. Coșeriu, E. (2001–2002). Lingvistica textului (N. Saramandu, Ed.). *Fonetica și dialectologie*, XX–XXI, 131–140.
4. Coșeriu, E. (2009). Determinare și cadru. Două probleme ale lingvisticii vorbirii. In D. Fînar (Ed.), *Omul și limbajul său. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală* (pp. 198–233). Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
5. Creangă, I. (2017). *Amintiri din copilărie*. Editura Litera.
6. Munteanu, E. (2005). *Introducere în lingvistică*. Polirom.
7. Platon. (2022). *Opera integrală* (Vol. II). Humanitas.
8. Sapir, E. (1968). Recherches sur le symbolisme phonétique. In *Linguistique* (trad. fr.). Paris.
9. Ullmann, S. (1965). *Précis de sémantique française*. A. Francke.
10. Vlad, C. (1994). *Sensul, dimensiune esențială a textului*. Editura Dacia.
11. Vlad, C. (2000). *Textul aisberg*. Casa Cărții de Știință