



**UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA**  
**FACULTATEA DE LITERE**  
**DEPARTAMENTUL LINGVISTICĂ GERMANICĂ ȘI**  
**COMUNICARE INTERCULTURALĂ**

# **MATERIALELE COLOCVIULUI** **ȘTIINȚIFICO – PRACTIC**

**„Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare  
în predarea limbilor străine” (Ediția VII)**

**25 martie, 2022**

**Chișinău – 2022**  
**CEP USM**

CZU 37.016:811'243(082)=111=112.2=161.1

A 8

*Lucrarea a fost recomandată pentru tipar de Consiliul profesoral  
al Facultății de Litere*

**Comitetul științific al Colocviului:**

*Svetlana CORCEVSCHI, doctor conferențiar, președinte al  
comitetul științific al Colocviului, USM, Chisinau, redactor*

*Tatiana BABIN-RUSU, doctor conferențiar USM, Chisinau*

*Viorica LIFARI, doctor conferențiar USM, Chisinau*

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII**

"Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine", colocviu științifico-practic (7; 2022; Chișinău). Materialele colocviului științifico-practic "Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine", Ediția a 7-a, 25 martie 2022, Chișinău / comitetul științific: Svetlana Corcevschi (președinte) [et al.]. – Chișinău: CEP USM, 2022. – 118 p.: fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat din Moldova, Fac. De Litere, Dep. Lingvistică Germanică și Comunicare Interculturală. – Texte: lb. engl., germ., rusă. – Rez.: lb. rom., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 50 ex.

ISBN 978-9975-159-75-3.

37.016:811'243(082)=111=112.2=161.1

A 8

**ISBN 978-9975-159-75-3**

© CEP USM, 2022

# CUPRINS

<b>Svetlana CORCEVSCHI</b> <b>ZUM EINSATZ DER HAUPTAUFGABEN AN DER UNIVERSITÄT....</b>	<b>5</b>
<b>Tatiana BABIN-RUSU</b> <b>KONNEKTOREN ALS VERSTÄNDLICHKEITSAKTOR DES</b> <b>TEXTES.....</b>	<b>13</b>
<b>Elvira GURANDA, Lina CABAC</b> <b>ZU DEN AUSWAHLKRITERIEN VON LANDESKUNDLICHEN</b> <b>INHALTEN FÜR DEN DAF-UNTRERRICHT .....</b>	<b>21</b>
<b>Oxana CHIRA</b> <b>METHODEN-WERKZEUGE NACH J.LEISEN IM DAF-UND DAZ-</b> <b>UNTERRICHT .....</b>	<b>29</b>
<b>Polina GILEVICI (Полина ГИЛЕВИЧ)</b> <b>ПРИМЕНЕНИЕ ВИДЕОФИЛЬМОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО</b> <b>ЯЗЫКА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ .....</b>	<b>37</b>
<b>Svetlana DZECHIS</b> <b>DIGITALE KOMPETENZEN DER LEHRKRÄFTE IN DER</b> <b>DIGITALISIERTEN GESELLSCHAFT .....</b>	<b>42</b>
<b>Valentina SPEIAN, Natalia GAIBU</b> <b>IST DER DEUTSCHE WORTSCHATZ ERLERNBAR?</b> <b>IN KLEINEN SCHRITTEN ZUM GROßEN ERFOLG .....</b>	<b>50</b>
<b>Maria BUCIUCEANU</b> <b>ERFOLGREICHE STRATEGIEN ZUR ENTWICKLUNG DER</b> <b>FERTIGKEIT HÖREN.....</b>	<b>57</b>
<b>Olesea GÎRLEA</b>	

**ENTWICKLUNG SPEZIFISCHER KOMPETENZEN ZUM LESEN  
(LESETYPEN) .....62**

**Viorica LIFARI  
SMILE AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION ...69**

**Oxana CREANGA  
CRITERIAL ASPECTS OF FOCALIZATION .....78**

**Tatiana ȚEPLIC  
TEACHING ADVANCED ADULT LEARNERS .....86**

**Valentina ȘINGHIREI  
SOME ISSUES OF SPECIALIZED LANGUAGE: ECONOMICS AND  
BUSINESS MANAGEMENT .....91**

**Oana ȘULIC  
CONCEPT AND CONCEPTUAL METAPHOR IN COGNITIVE  
LINGUISTICS .....102**

**Tatiana ȚEPLIC  
MODERN PSYCHOLINGUISTIC STUDIES  
OF EMOTION WORDS AND EMOTION-LADEN WORDS.....109**

**Elena SAPA  
ENGLISH SYNONYMS TYPOLOGY AND SOURCES ..... 114**

## **ZUM EINSATZ DER HAUPTAUFGABEN AN DER UNIVERSITÄT**

Домашние задание – это неотъемлемая часть обучения не только в школе, но и в современном университете. Целью домашнего задания является самостоятельное выполнение заданий преподавателя по повторению и более глубокому изучение нового материала и его применению на практике, а также по совершенствованию умений и навыков самостоятельно пополнять, расширять и закреплять знания. Какова же роль домашнего задания в высшем учебном заведении? Является ли на самом деле таким необходимым - выполнение домашнего задания в университете?

**Ключевые слова:** домашние задание, учебный процесс, формирование практических навыков, самостоятельная работа, мотивация

### **Einführung**

Hausaufgaben sind seit Jahren ein aktuelles Thema in vielen Forschungen und Studien und haben einen bedeutenden Platz in Bildungseinrichtungen. Auch an der Universität werden die Hausaufgaben eingefordert und sind ein unerlässlicher Bestandteil von Vorlesungen und Seminaren. Sie geben einen guten Überblick in die Lehrveranstaltung, an welchen Inhalten und Themen Studierende arbeiten, welche Lernziele sie anstreben und mit welchen Lernmitteln und anderen Unterrichtsmedien Studierende lernen und arbeiten. Kamm und Müller (1985) betrachten die Hausaufgaben als eine fest bestehende Komponente des Unterrichts. „Die Hausaufgaben bilden einen integrierten Bestandteil des Unterrichts. Ihre Funktion besteht darin, den Lernprozess anzuregen, zu stützen und zu fördern. Insbesondere sollen sie dazu beitragen, den Schüler zu selbsttätigem, eigenverantwortlichem, autonomem Lernen zu befähigen“ (Kamm & Müller, 1985:23) [1].

Die Hausaufgaben fungieren sowohl für die Studenten als auch für die Lehrpersonen als Nachweis über ihre Lernentwicklung und -förderung. Das Ziel von Hausaufgaben an der Universität ist es, dass die Studierenden eigenständig Zusammenhänge erschließen, Schwierigkeiten

forschend und lösend lernen und Transfererfahrungen machen könnten. Deswegen werden die Hausaufgaben erst dann effektiv, wenn sie von den Lehrpersonen gut vorbereitet und durchdacht werden. Sie werden den Studenten dabei helfen, das Gelernte im Unterricht besser zu verstehen und zu festigen und selbstständig an dem neuen Thema zu arbeiten. Sie helfen den Studenten bei der Übertragung vom Neugelernten und bei der produktiven Anwendung der neuen Information. Die Studierenden haben auch die Möglichkeit bei der Erledigung von Hausaufgaben das Neugelernte zu überprüfen. Auch setzen die Hausaufgaben voraus, den vorausgegangenen Unterricht z.B. durch Üben, Einprägen und Zusammenfassen des Lernstoffes in der Lehrveranstaltung fortzusetzen (Grasdieck, 2008) [4].

Aber viele Studenten begehen dabei den Fehler, die Hausaufgaben zu unterschätzen. Die Hausaufgaben zwingen die Studenten dazu, sich mit einem Thema besonders intensiv zu beschäftigen, sich sehr viel Informationen zu besorgen, durchzulesen und strukturiert wiederzugeben.

### **Methode und Forschungsanliegen**

Das Anliegen der durchgeführten Untersuchung war es, die theoretischen Grundlagen der Rolle und Bedeutung der Hausaufgaben beim Fremdsprachenlernen an der Universität zu thematisieren sowie aufgrund der schriftlichen Befragung die Meinung der Studenten der Staatlichen Universität Chisinau/Moldawien der Fakultät der Fremdsprachen zu diesem Thema zu ermitteln. An der schriftlichen Befragung haben 20 Studenten teilgenommen, die Deutsch als Hauptfach studieren. Die Probanden wurden gefragt, ob sie die Hausaufgaben an der Universität als sinnvoll finden, welche Art der Hausaufgaben sie vorziehen, wozu die Hausaufgabe in der Universität dient, ob die Hausaufgaben von dem Lehrer im Unterricht kontrolliert werden usw. Die Studierenden haben anhand eines strukturierten Fragebogens ihre Ansichten zu diesem Thema ausgedrückt. Der Fragebogen bestand aus 13 offenen und geschlossenen Fragen.

### **Auswertungen der Daten**

Die Antworten der Studenten zeigen, dass 93,7% der befragten Studenten die Hausaufgaben an der Universität als sinnvoll finden, sogar 81,2% regelmäßig sie machen. Die Probanden wurden gefragt, warum

sie die Hausaufgaben machen. Auf diese Frage gab es sowohl positive als auch negative Antworten - „Die Hausaufgaben geben die Möglichkeit, den gelernten Lernstoff zu wiederholen und zu festigen. Ich will Deutsch fließend sprechen und dafür brauche ich immer meine Kenntnisse zu üben. Hausaufgaben helfen, sich besser mit einem neuen Thema auseinanderzusetzen und es zu üben. Manchmal sehe ich keinen Sinn, die Aufgaben, die man aufgibt, zu machen, wenn man nur sinnlose Texte büffeln muss. Ich mache gerne kreative Arbeit, z.B. schreibe Aufsätze zu Hause oder lese Literatur. Ich mache die Aufgaben nicht für die Noten. Ich mache die Hausaufgaben nur, wenn sie wirklich mir Kenntnisse bringen”.

Wie die Antworten zeigen, machen die Studenten gern die Hausaufgaben, aber die Hausaufgaben müssen von dem Lehrer gut überlegt und vorbereitet werden, und die Hausaufgaben sollen Impulse geben, damit die Studenten ihre Sprachkompetenzen weiter entwickeln könnten.

Auf die Frage, welche Art von den Hausaufgaben die Studierenden von dem Lehrer als Hausaufgabe bekommen, geht aus der Abbildung 1 hervor, dass die häufigsten Hausaufgaben für die Studenten die grammatischen Übungen und den Text lesen und übersetzen (93,75%) sind. Die Studenten müssen auch Wortschatz lernen und den Text nacherzählen (87,5%), eine Mail schreiben (81,25%). Seltener bekommen die Studierenden solche Hausaufgaben wie das Bild beschreiben und die Übungen zum Hörverstehen (62,5%) und manchmal müssen sie den Film beschreiben (50%). Außerdem haben die befragten Studenten in der offenen Frage ergänzt, dass sie oft Präsentation machen, Grafiken analysieren und Aufsätze schreiben.

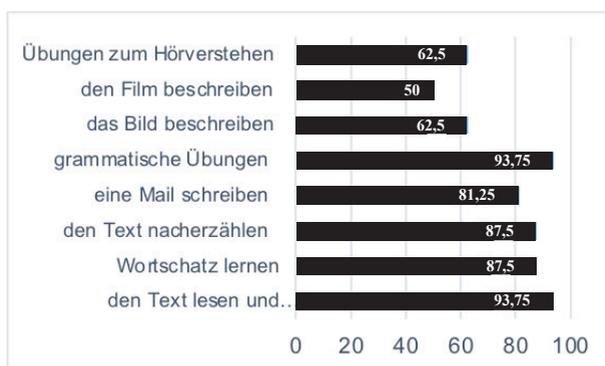


Abbildung 1 Welche Art von den Hausaufgaben bekommen Sie?  
(Mehrfache Antwort möglich)

Auf die Fragen „Welche Hausaufgaben machen Sie gern?“ konnten die befragten Studenten aus den vorgeschlagenen Arten der Hausaufgaben, die Hausaufgaben wählen, die sie gern machen.

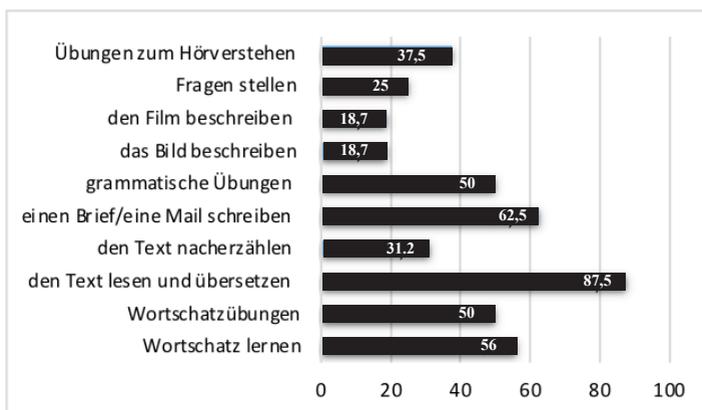


Abbildung 2. **Welche Hausaufgaben machen Sie gern?**  
(Mehrfache Antwort möglich)

Wie die Abbildung 2 zeigt, kann man deutlich sehen, dass die Mehrheit der befragten Studenten 87,5% als Hausaufgabe das Lesen und das Übersetzen des Textes vorzieht, über die Hälfte der befragten Studenten (62,5%) beschäftigt sich gern mit dem Verfassen von einer Mail oder einem Brief, genau die Hälfte der befragten Studenten (50%) macht grammatische und Wortschatzübungen als Hausaufgabe gern, 56% der Studenten lernen den Wortschatz gern. Weniger als Drittel (31,2%) mag den Text nacherzählen und über ein Drittel (37,5%) macht die Übungen zum Hörverstehen gern als Hausaufgabe. Und absolut ungerne beschreiben die Studenten den Film oder das Bild nur 18,7%.

Die Abbildung 2 deutet darauf, welche Aufgaben von den Studenten bevorzugt werden, und der Lehrer soll unbedingt den Wunsch der Studenten bei der Vorbereitung der Hausaufgaben beachten. Außerdem 56% der befragten Studenten wollen von dem Lehrer kreative Hausaufgaben bekommen, und 37,5% der befragten Studenten würden gerne individualisierte Hausaufgaben erfüllen.

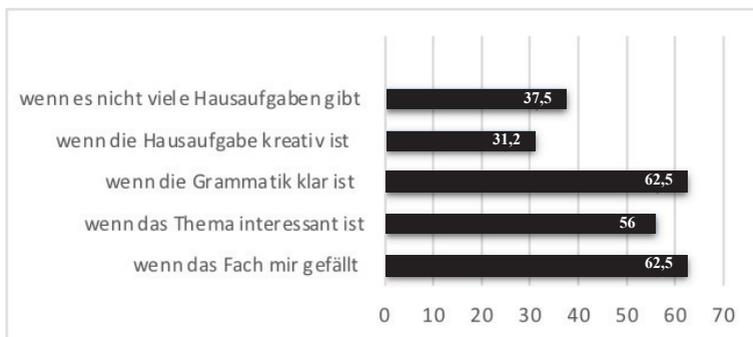


Abbildung 3. Wann machen Sie die Hausaufgaben gern?

Die Abbildung 3 gewährt Einblick, wann die Studenten die Hausaufgaben gern machen. Für 62,5% der befragten Studenten ist die Hausaufgabe dann relevant, wenn es ihnen das Fach gefällt, und wenn der grammatische Lehrstoff für sie klar ist. Mehr als die Hälfte der Studierenden (56%) macht die Hausaufgaben, wenn das Unterrichtsthema für sie interessant ist. Für 37,5% der befragten Studenten soll es nicht so viele Hausaufgaben geben, dann werden sie sie machen. 31,2% der Studenten ziehen kreative Hausaufgaben vor. Einige Studenten haben in der offenen Frage geschrieben, dass die Hausaufgaben gut von dem Lehrer formuliert werden sollen, damit die Studenten genau verstehen können, was sie tun müssen. Deswegen ist es sehr wichtig für die Lehrpersonen bei der Vorbereitung der Hausaufgaben sinnvolle, kreative, motivierende Aufgaben zu erstellen und vorzubereiten.

Auf die Frage, ob die Studierenden die Hausaufgaben allein, mit dem Partner oder in der Gruppe machen wollen, gab es folgende Antworten:

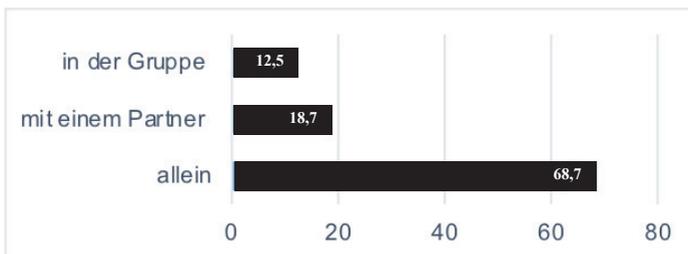


Abbildung 4. Magst du die Hausaufgaben allein, mit einem Partner oder in der Gruppe machen?

Die Abbildung 4 zeigt an, dass die Mehrheit der befragten Studenten (68,7%) vorzieht, die Hausaufgaben selbständig und ohne fremde Hilfe zu machen. Aber es gibt Studenten, die Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben brauchen, deswegen würden sie ihre Hausaufgaben mit einem Partner (18,7%) oder in der Gruppe (12,5%) machen.

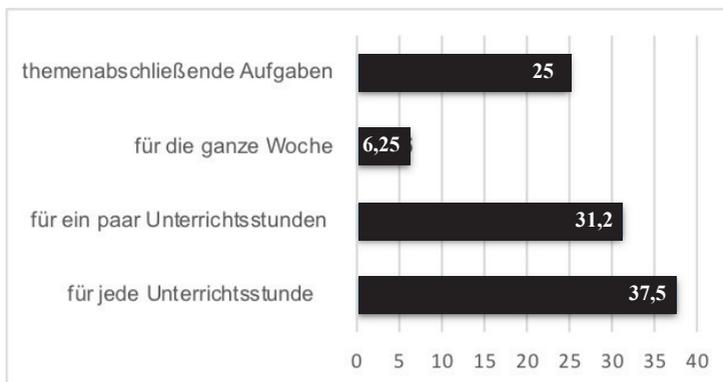


Abbildung 5. **Brauchen die Studenten die Hausaufgaben in der Uni?**

Die Abbildung 5 zeigt deutlich, dass der Großteil der Studierenden die Hausaufgaben für jede Unterrichtsstunde (37,5%) oder für ein paar Unterrichtsstunden (31,2%) bevorzugt. Genau ein Viertel der Studierenden (25%) will themenabschließende Aufgaben bekommen, und nur 6,25% der Studierenden ziehen die Hausaufgaben für die ganze Woche vor. Die Studentenbefragung macht deutlich, dass regelmässige Hausaufgaben wirksamer als gelegentliches Lernen ist, und die Studenten sehen ein, dass sie ihre Leistungen verbessern können, wenn sie regelmässig Hausaufgaben erhalten.

### **Schlussfolgerungen**

Zusammenfassend ist es zu bemerken, wie diese Befragung gezeigt hat, dass die Hausaufgaben dann für die Studierenden wichtig sind, wenn der Sinn der Hausaufgabe für die Studierenden klar ist. Das bedeutet, dass die Studenten die Nutzung der Hausaufgaben für ihr Studium verstehen und die Aufgaben, die sie erledigen müssen, als sinnvoll und hilfreich für die unterrichtliche Weiterführung des Themas wahrnehmen sollen. So kann man die Motivation bei den Studierenden steigern, weil

Lerninteresse und Motivation wichtige Faktoren für den Lernprozess für die Studierenden sind und selbstverständlich zu einer erfolgreichen Durchführung der Hausaufgaben gehören.

Die Studentenbefragung machte deutlich, dass die Hausaufgaben unbedingt ein Bestandteil des Unterrichts sein sollten, dass die Studierenden grundlegend Hausaufgaben für hilfreich und sinnvoll beim Lernprozess finden. Sie sind der Meinung, dass sie zur Festigung und Vertiefung des Lernstoffs dienen und Impulse und Anregungen beim Lernprozess geben und zur Vorbereitung auf die Prüfungen dienen sollen. Deshalb sollen die Lehrpersonen versuchen, die Studierenden durch gut überlegte Hausaufgaben zu unterstützen, den Leistungsdruck und den Stress abzubauen. Die Aufgaben sollen die Studierenden zum Verstehen, Analysieren und Bewerten anregen. Ein sinnvoller Einsatz von Hausaufgaben an der Universität kann nur dann erfolgen, wenn die Hausaufgaben an konkrete Erfahrungen von Lebenssituationen der Studierenden, an die Lehrveranstaltung angeschlossen werden könnten.

### **Literaturverzeichnis:**

1. Eigler, G./ Krumm, V.: Zur Problematik der Hausaufgaben, Weinheim, Basel 1 1972
2. S.Corcevschi Hausaufgaben im Fremdsprachenunterricht – pro oder contra? Revista USM Studia Universitatis 2022
3. S.Corcevschi „Die Rolle der Hausaufgaben im Fremdsprachenunterricht“ Catedra de filologie engleză și germană a Facultății de Litere a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, 9.12.2021 (Ediția a VIII-a) 2021
4. Grasedieck, D.: Welchen Wert haben Hausaufgaben? - Plädoyer für individualisierte Hausaufgaben, Neue Didaktik 1, S. 25-40, pedocs open access Erziehungswissenschaften. 2008
5. Geißler, E./ Plock, H.: Hausaufgaben - Hausarbeiten, Bad Heilbrunn, 1974
6. Himmelrath, A.: Hausaufgaben - Nein Danke! Warum wir uns so bald wie möglich von den Hausaufgaben verabschieden sollten. hep-Verlag: Bern ISBN978-3-03822-017-6 2015
7. Himmelrath, A.: Hausaufgaben ja oder nein? – Wissenschaftler: Es kommt auf die Einbindung an. News 4 teachers. Das Bildungsmagazin. 10. April. 2016

8. Kamm, H. & Müller, E.h. (1985). Hausaufgaben, sinnvoll gestellt. Herder Verlag Gmbh.
9. Pauels, Wolfgang: Hausaufgaben. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl.. Tübingen und Basel: Utb Francke, S. 317-320. ISBN 978-3-8252-8655-2 2003
10. Standop, Jutta : Hausaufgaben in der Schule: Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1912-1 2013
11. Würffel, Nicola: Hausaufgaben im DaF/DaZ-Unterricht. Ein altes Thema (digital) neu denken. In: Info DaF 45. Jg., H. 1. **DOI:** <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0009> 2018

## KONNEKTOREN ALS VERSTÄNDLICHKEITSAKTOR DES TEXTES

Acest articol tratează problema conectorilor și funcțiile acestora în text. Se atrage atenția asupra termenului **conector** și se caută răspunsuri la întrebarea ce sunt de fapt conectorii, care este funcția lor și cum pot fi clasificați. Modelele teoretice utilizate sunt cele ale lui Langer și Groeben.

**Cuvinte-cheie:** conector, producător, destinatar, structură, comprehensibilitatea textului

### Einleitung

Verständlichkeit stellt eine wichtige Eigenschaft von Texten dar, die unter anderem beeinflusst, ob die Kommunikationsprozesse zwischen dem Textproduzenten und -rezipienten richtig ablaufen und ob es problemlos zur Informationsvermittlung vom Produzenten zum Rezipienten kommt. Es ist also im Interesse jedes Produzenten, verständliche Texte zu verfassen. Das bedeutet in der Praxis nicht immer, dass man die für Rezipienten schwierigen Inhalte im Text auslässt, sondern vielmehr, dass man sich bemüht, den komplizierten Inhalt für Rezipienten verständlich zu formulieren.

Einen Text verstehen bedeutet schon den Text zu lesen oder in irgendeiner Art zur Kenntnis zu nehmen. Das Textverstehen impliziert also den Akt der Rezeption. Man kann aber einen Text lesen ohne ihn zu verstehen oder besser gesagt, ohne ihn ganz zu verstehen. Das Verstehen ist also an die Bedingung gebunden, dass der Text in erster Instanz wahrnehmbar wäre. Nach dem Modell von Groeben [1] sollte der verständliche Text optimal einfach, kurz, strukturiert und für den Leser motivierend sein. Diese Charakteristik reicht natürlich zur Definition der Textverständlichkeit nicht aus, sie impliziert im Gegenteil zwei zentrale Fragen dieser Problematik:

- 1) Welche konkreten Mittel des Textes sind an den einzelnen Dimensionen beteiligt?
- 2) Auf welche Weise optimieren diese Mittel die Textverständlichkeit?

Mit diesen Fragen haben sich verschiedene Autoren in ihren Untersuchungen beschäftigt, in denen die einzelnen Mittel in Betracht gezogen wurden. Ihre Ergebnisse haben jedoch nicht in allen Fällen eindeutige Antworten gebracht. Das hat einen Raum für weitere Forschungen eröffnet und zugleich auf deren Notwendigkeit hingewiesen. In diesem Beitrag wird die Aufmerksamkeit auf eines von solchen strittigen, potentiell verständnisfördernden Mitteln gerichtet, und zwar auf Konnektoren. Die Konnektoren werden wegen ihrer Funktion, Teilsätze, Sätze und Textteile zu verbinden, häufig als wichtige Mittel zur Bildung der zur Textstruktur beitragenden Kohärenz und Kohäsion eines Textes beschrieben [2]. Aus der Perspektive der Textverständlichkeit können sie deswegen der Dimension der Strukturierung/ Gliederung des Textes zugeordnet werden [3]. Eine klare Beurteilung ihrer Rolle für die Textverständlichkeit wird jedoch durch mehrere Komplikationen verhindert:

1) Die Konnektoren bilden keine homogene Gruppe der sprachlichen Mittel. Ergebnisse der Erforschungen von ihrem Beitrag für Verständlichkeit können gewissermaßen von der Wahl der Konzeption abhängig sein.

2) Die Distribution der Konnektoren in Sätzen und Texten ist variabel, sie können in vielen verschiedenen Kontexten erscheinen. Die Bedingungen zur Untersuchung verschiedener Konnektoren sind folglich im Unterschied zu Untersuchungen in der Laborumwelt nicht völlig kontrollierbar und vergleichbar.

### **Definitionen der Konnektoren**

Unter *Konnektoren* verstehen wir Wortschatzeinheiten, die auf der obersten Ebene grammatischer Kombinationsmöglichkeiten, der Syntax, Sätze miteinander verknüpfen und dabei spezifische semantische Relationen wie kausal, adversativ, restriktiv ausdrücken. Man kann Bisle-Müller und Heringer zustimmen, wenn sie den Begriff frei erläutern: „Im Text reiht sich ein Satz an den andern. Wie ein Faden zieht sich durch den Text ein gedanklicher Zusammenhang. Satznachbarn sind durch Gedankenbrücken verbunden. Dies gibt dem Text seinen Zusammenhalt. Der gedankliche Zusammenhang wird gezeigt durch Konnektoren.“ [4:95]. In der Auffassung der Konnektoren herrscht

jedoch keine Einheitlichkeit. Erörtert wird sowohl die Ebene des Satzes als auch die Ebene des Textes. Die Orientierung erschweren zusätzlich die verschiedenen möglichen Kriterien der Gliederung.

Den Konnektoren werden verschiedene Wortarten zugeordnet. An einem Pol der imaginären Skala der Auffassungen steht die Möglichkeit, alles mit einem Verbindungspotenzial einzubeziehen. In solch einem weiteren Sinne des Wortes werden die Konnektoren zum Beispiel bei Engel [5:81-93] beschrieben, der dazu Konjunktionen, Konjunkionaladverbien, Gliederungssignale im Rahmen des Diskurses und Verweisformen zählt. Eine ziemlich breite Auffassung bieten auch Breindl/Waßner [6:47] an – nach diesen Autoren üben außer Konjunktionen und relationalen Adverbien auch andere Elemente, die aber nicht zu Vertretern der Konnektoren gezählt werden und ihnen nur nahe stehen, z. B. Präpositionen, eine satz- und textverbindende und relationsanzeigende Funktion aus. Präpositionen und Relativwörter usw. werden auch von Fritz [7:1076-1114] den Konnektoren zugeordnet. Wolf [8:63] erwähnt in diesem Zusammenhang feste Wendungen, nach McCarthy [9:47] und Adamzik [10:288-289] stehen auch einige Satzglieder bzw. Lexeme an der Grenze. In engeren Auffassungen werden ausgewählte Gruppen von sprachlichen Mitteln als Konnektoren bezeichnet, wobei häufig Konjunktionen und Adverbien einbezogen werden [11:121-122]. Ausführlich widmen sich Pasch/Brauß/Breindl/Waßner [12:1], die Verfasser des *Handbuchs der deutschen Konnektoren*, den Konnektoren. Sie haben bestimmte Bedingungen festgelegt, welche die in Frage kommenden Mittel erfüllen sollen, um als Konnektoren bezeichnet werden zu können: Sie sind nicht flektierbar; sie beeinflussen den Kasus von den mit ihnen verbundenen Ausdrücken nicht; semantisch gesehen verbinden sie immer zwei Sachverhalte, die dann in einer bestimmten semantischen Beziehung stehen; syntaktisch gesehen verbinden sie die Teilsätze/ Sätze, die ein finites Verb enthalten.

Bei den Konjunktionen und Konjunkionaladverbien werden bei einigen Autoren darüber hinaus noch Unterkategorien erstellt, wobei man wieder verschiedenen Konzeptionen begegnen kann. Ein mögliches Kriterium der Gliederung betrifft die Konjunktionen. Während beispielsweise McCarthy, Pasch, Adamzik und Fritz sowohl die koordinierenden als auch die subordinierenden Konjunktionen den Konnektoren zuordnen, befassen sich Engel, Schanen, Métrich und

Wolf vor allem mit den koordinierenden Konjunktionen. Ein anderes Kriterium bringt Engel ein. Er beschreibt die Konnektoren als Mittel, welche die Äußerungen mit dem umgebenden Text verbinden und die immer einen Kontext (Vor- oder Nachtext) verlangen. Métrich gliedert Konnektoren nach der Anwesenheit eines Pronomens im Konnektor. Adamzik gliedert die Konjunktionen nach deren Fähigkeit, eine logische bzw. semantische Beziehung auszudrücken. Pasch/Brauß/Breindl/Waßner [12:7-8] teilen Konnektoren auf verschiedene Weise auf. Eine Auffassung unterscheidet die Konnektoren danach, ob sie außerhalb des Satzrahmens stehen oder ob sie als Satzglieder im Vorfeld oder Mittelfeld des Satzes/ Teilsatzes auftreten. Auf alle Gliederungsweisen wird hier nicht näher eingegangen.

### **Konnektoren und Textverständlichkeit**

Es ist textlinguistischer Konsens, dass Konnektoren Wesentliches zum Gelingen des Rezeptionsprozesses beitragen, indem sie dem Hörer als Wegweiser für die Erschließung des Zusammenhangs zwischen den Propositionen eines Texts dienen. Dem steht ein einflussreicher Strang der Verständlichkeitsforschung gegenüber, der, in Übereinstimmung mit der Tradition der Reinerschen Stilistik, die Dimension der Einfachheit in Satzbau und Wortwahl als Eva Breindl/Ulrich H. Waßner [17], zentralen Verständlichkeitsfaktor ansieht. Ein Paradebeispiel ist das Hamburger Modell von Langer et al. [13], deren auf Verständlichkeit hin „optimierte“ Beispieltextheft nahezu konnektorenfrei und fast rein parataktisch konstruiert sind (so auch der gesamte Sprachduktus des Buchs); die Kohärenz wird fast ausschließlich von anaphorischen Verknüpfungen geschultert. Aus einer Art „Unterordnungsfurcht“ heraus werden hier die Konnektoren quasi mit dem Bad der Komplement- und Attributsätze mit ausgeschüttet. Die Folge ist, dass die zweite Verständlichkeitsdimension Gliederung – Ordnung [13:18] sprachlich nicht expliziert wird. Dabei zeigen sich gerade Konnektoren als ideales sprachliches Korrelat für die einzelnen Merkmale, mit denen diese Dimension im Hamburger Modell aufgeschlüsselt wird. Die nachfolgende Übersicht ordnet diesen Merkmalen, die hier um Groebens Merkmale für die vergleichbare Dimension kognitive Strukturierung [14:236] ergänzt wurden, Einheiten aus dem Konnektoreninventar des HdK zu.

Tabelle 1: Textstruktur und Konnektoren

<b>Merkmale von Gliederung – Ordnung Konnektoren aus HdK (Langer) bzw. kognitive Strukturierung (Groeben)</b>	<b>Konnektoren aus HdK</b>
gegliedert, der rote Faden bleibt sichtbar erstens – zweitens, einerseits – andererseits, (Langer)	<i>erstens – zweitens, einerseits – andererseits, (Langer) einesteils – andernteils, ferner, außerdem, überdies, schließlich, zusätzlich</i>
folgerichtig (Langer)	<i>aufgrunddessen, deshalb, folglich, somit, sodass, wenn – dann, da, weil, denn, demzufolge, demgemäß, ergo, nämlich, schließlich, schlussendlich</i>
Unterscheidung von Wesentlichem und nur, lediglich, allenfalls, bestenfalls, bloß dass, Unwesentlichem (Langer)	<i>nur, lediglich, allenfalls, bestenfalls, bloß dass, Unwesentlichem (Langer) übrigens, ohnehin</i>
Sequentielles Arrangieren der Textnachdem, dann, daraufhin, danach, bevor, inhalte (Groeben); alles schön der schließlich, zuguterletzt Reihe nach (Langer)	<i>nachdem, dann, daraufhin, danach, bevor, inhalte (Groeben); alles schön der schließlich, zuguterletzt</i>
Hervorheben wichtiger Konzepte insbesondere, besonders, vor allem, allemal (Groeben)	<i>insbesondere, besonders, vor allem, allemal</i>
Zusammenfassungen (Groeben)	<i>somit, also</i>
Beispielgebung (Groeben)	<i>z.B., beispielsweise, etwa, so</i>
Verdeutlichung der Unterschiede und demgegenüber, dagegen, aber, allerdings, doch, Ähnlichkeiten von Konzepten jedoch, wohingegen, während (Groeben)	<i>demgegenüber, dagegen, aber, allerdings, doch, Ähnlichkeiten von Konzepten jedoch, wohingegen, während (Groeben) dementsprechend, desgleichen, ebenso, ebenfalls</i>

Als Störfaktoren für die Dimension sprachliche Einfachheit gelten gemeinhin die Subjunkturen. Verständlichkeitserschwerend sind sie aber allenfalls bei Mehrfacheinbettungen oder Abweichungen vom Ikonismus-Prinzip. Selbst die vielfach inkriminierte Satzklammer

des Deutschen erfüllt wichtige Rezeptionsfunktionen, insofern sie eindeutig Anfang und Abschluss einer Sinninheit signalisiert. Sie ist nachweislich nicht sonderlich gedächtnisbelastend, da der Klammerschluss umso leichter antizipierbar ist, je mehr Komplemente und Supplemente das Mittelfeld enthält [15]. Bei den parataktisch verknüpfenden Adverbkonnectoren treten solche Erschwernisse nicht auf. Die Pronominaladverbien unter ihnen koppeln inhaltliche Verknüpfung mit anaphorischer („doppelt genäht hält besser“) [16]. Hinzu kommt eine weitgehend ikonische Form-Funktions-Korrelation: Adverbkonnectoren, die zwingend im linear zweiten Konnekt auftreten, markieren dieses deutlich häufiger auch als das konzeptuell „sekundäre“. So stehen die wenigen Grund-markierenden Adverbkonnectoren *nämlich* und *schließlich* einer Vielzahl von Folgemarkierenden (*deshalb*, *deswegen* etc.) gegenüber; es gibt keinen konditionalen Adverbkonnektor, der sein Trägerkonnekt als Bedingung markiert etc. Konnexionskodierung mit Adverbkonnektor ist darin tendenziell komplementär zur Konnexionskodierung mit Präpositionen, die typischerweise das konzeptuell primäre Relat markieren. Da nun wiederum die Nachstellung einer adverbialen Präpositionalphrase hinter den Satz (also eine Folge-Grund-Abfolge) als Ausklammerung oder Nachtrag markiert ist, ist die komplementäre Verteilung Manifestation von Ikonismus. Diese auf der Mikro-Ebene von Form-Inhalts-Beziehungen erhobenen Befunde werden von psycholinguistischen Untersuchungen teilweise unterstützt. Damit relativiert sich die im Hamburger Modell repräsentierte Geringschätzung von Konnectoren in punkto Verständlichkeit doch erheblich [17].

### Fazit

Dieser Beitrag ist ein Versuch zu zeigen, dass Konnectoren zentrale formale Mittel für die Herstellung von Textkohärenz sind. In ihrem semantischen und funktionalen Spielraum sind sie anderen, weniger zentralen Konnexionsformen (Präpositionen, Asyndese) deutlich überlegen. Die strukturellen Unterschiede der einzelnen Konnexionsformen, speziell in der Form des internen Konnechts und im Verknüpfungstyp, haben zur Folge, dass die Formen im Regelfall keine textuellen Alternativen darstellen.

## Quellenverzeichnis:

1. Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
2. Brinker, K. (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
3. Waßner, Ulrich Hermann (2001): *Konnektoren und Anaphorika – zwei grundlegende sprachliche Mittel zur Herstellung von Zusammenhang zwischen Textteilen*. In: Cambourian, Alain (Hg.): *Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg. S. 33–46.
4. BISLE-MÜLLER, Hansjörg und Hans-Jürgen HERINGER. *Fit für die DSH Tipps und Übungen*. Ismaning: Hueber, 2009.
5. ENGEL, Ulrich. *Deutsche Grammatik*. 3., korrigierte Aufl. Heidelberg: Groos, 1996.
6. BREINDL, Eva. *Additive Konnektoren*. *Handbuch der deutschen Konnektoren*. Februar 2006. Erreichbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/gra/konnektoren/additiv.pdf>
7. Fritz, Thomas. A. (2006): *Der Text*. In: Kunkel-Razum, Kathrin/Münzberg, Franziska (Hrsg.): *Duden. Die Grammatik*. Band 4. 7. Auflage. Mannheim u. a., S. 1067–1174.
8. Wolf, Norbert Richard (2008): *Textsyntax und/ oder Textstilistik*. In: Fritz, Thomas A./Koch, Günter/Trost, Igor (Hrsg.): *Literaturstil – sprachwissenschaftlich*. Heidelberg, S. 57–69.
9. McCarthy, Michael (1994): *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge
10. Adamzik, Kirsten (2004): *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen; Basel.
11. Pasch, Renate (1987): *Illokutionsstrukturtypen und Typen der Verknüpfung von Inhalten illokutiver Handlungen*. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.): *Studia grammatica XXV. Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin, S. 119–161.
12. Pasch, Renate/Brausse, Ursula/Breindl, Eva/Wassner, Ulrich Herrmann (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren*. Berlin; New York.
13. Langer, Inghard/Schulz v. Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (1999): *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhardt.
14. Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
15. Marschall, Matthias (1994): *Satzklammer und Textverstehen. Zur Funktion der Verbendstellung im Deutschen*. In: *Deutsche Sprache* 22, S. 310–330

16. Waßner, Ulrich Hermann (2001): Konnektoren und Anaphorika – zwei grundlegende sprachliche Mittel zur Herstellung von Zusammenhang zwischen Textteilen. In: Cambourian, Alain (Hg.): Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten. Tübingen: Stauffenburg. S. 33–46.
17. Blühdorn, H., Breindl, E., Waßner, U.H. (2005): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Walter de Gruyter: Berlin.

**Elvira GURANDA**  
**doctor în filologie**  
**Lina CABAC**  
**magistru în filologie**  
**Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți**

## **ZU DEN AUSWAHLKRITERIEN VON LANDESKUNDLICHEN INHALTEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT**

Pentru o predare eficientă a culturii și civilizației în limba germană ca limbă străină, trebuie create anumite condiții prealabile, inclusiv: selectarea corespunzătoare a conținuturilor culturale și de civilizație, aplicarea metodelor și formelor de lucru în concordanță cu obiectivele de învățare, precum și, formularea sarcinilor și exercițiilor potrivite.

În literatura de specialitate, nu există o listă uniformă de criterii care să fie utilizate în selectarea conținutului cultural și de civilizație, deoarece acest conținut este vast, instabil și dificil de sistematizat. Prin urmare, fie interesul cursanților și posibilitatea de a compara cultura străină cu cea proprie, fie orientarea spre obiective de învățare comunicative și pedagogice generale sunt menționate în acest demers ca fiind criteriile principale.

**Cuvinte cheie:** civilizație, cultură, criterii, comunicare, didactică, limba germană.

Es ist offensichtlich, dass sich die Lehrer bei der Auswahl der im DaF-Unterricht zu vermittelnden landeskundlichen Inhalten von einigen Kriterien leiten lassen müssen. In der Fachliteratur finden wir verschiedene Auffassungen von Fremdsprachendidaktikern über diese Kriterien.

Ickler meint, dass es über die Auswahl von landeskundlichen Informationen keine Einigkeit herrschen kann, weil diese Informationen umfangreich, ständig veränderlich und schwer zu systematisieren sind (Ickler, 1984, 33). Wichtiger wären die Orientierung auf die Interessen der Lernenden und die Möglichkeit, die fremde Kultur mit der eigenen zu vergleichen. Nach Ickler sollte man sich bei der Auswahl der landeskundlichen Thematik vor allem für sog. Alltagsthemen entscheiden. Diese Auffassung wird auch von Krusche geteilt. Auch er meint, dass die Themen für den Fremdsprachenunterricht mit integrierter Landeskun-

de von den Lehrern gewählt werden müssen, denen die Interessen ihrer Schüler besser bekannt sind. Eben die Fremdsprachenlehrer können die ausgewählten Inhalte für den Unterricht strukturieren, systematisieren und effektiver veranschaulicht vermitteln (Krusche, 1989, S. 14).

Heyd behauptet, dass die Auswahl landeskundlicher Informationen nicht nur von den Interessen der Lernenden abhängen sollte. Ausschlaggebend sind sowohl die kommunikativen als auch allgemeinpädagogischen Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Es sind außerdem die Aufgaben der Landeskunde als eines untrennbaren Teils des Unterrichts zu berücksichtigen (Heyd, 1991, S. 53). Nach Heyd wäre ein einheitlicher Katalog von landeskundlichen Themen kaum möglich, denn die sollten sich auch je nach der Lernstufe und der Zielgruppe voneinander unterscheiden. Trotzdem sind in der einschlägigen Literatur zahlreiche Kataloge von landeskundlichen Themen zu finden. So führt Heyd einen Katalog an, der von Engel, Krumm und Wierlacher nach sechs Kategorien zusammengestellt wurde (Heyd, 1995, S. 55). Als Kategorien zu ihrer Auswahl treten folgende auf: - wie Leute wohnen, - wie sie arbeiten, - wie sie sich erholen, - wie sie sich bilden, - wie sie miteinander in Kontakt treten, - wie sie am öffentlichen Leben teilnehmen.

Ähnlich systematisiert Ammer landeskundliche Inhalte, die im DaF-Unterricht vermittelt werden sollten. Seine Aufteilung sieht folgenderweise aus: Die Bundesrepublik Deutschland: Land und Nation; Staat und Politik; Wirtschaft; Gesellschaft; Kunst und Wissenschaft; das Alltagsleben in Deutschland (Ammer, 1994, S. 34).

Einige von diesen sog. globalen Themen werden unterteilt. Das Thema „Alltagsleben“ enthält z.B. folgende Aspekte: Arbeit - Einkommen/Auskommen; Familie; Wohnen; Essen und Trinken; Freizeit; Charakteristika der Deutschen.

Ein Vergleich der oben angeführten Kataloge lässt uns feststellen, dass die sich voneinander unterscheiden. Während die Autoren des ersten Katalogs den alltäglichen Themen mehr Aufmerksamkeit schenken, setzt Ammer sog. wissenschaftliche Themen an die erste Stelle. Aber auch er lässt Alltagsthemen nicht außer Acht. Unserer Meinung nach können diese Unterschiede u.a. durch einen Zusammenhang zwischen der Auswahl landeskundlicher Themen und dem Vermittlungsansatz der Landeskunde erklärt werden. Die Aufteilung von Engel, Krumm und Wierlacher weist die Merkmale des kommunikativen Ansatzes auf, der von Ammer

zusammengestellter Themenkatalog hingegen entspricht eher den Prinzipien des kognitiven Ansatzes. Es lässt sich deshalb schlussfolgern, dass bei der Auswahl von landeskundlichen Themen für den DaF-Unterricht der Vermittlungsansatz eine wichtige Rolle spielt. Als Bestätigung dieses Schlusses können hier die Kriterien zur Auswahl des Lernstoffes von Chee genannt werden (Chee, 1997, S. 173). Das sind nur zwei: Kontrastivität und Parallelität. Das erste Kriterium bezieht sich auf die Unterschiede zwischen dem Eigenen und dem Fremden, das zweite bedeutet, dass Ähnlichkeiten zwischen der eigenen und der fremden Kultur festzustellen sind. Der Katalog von Chee enthält drei wichtige Themenbereiche, die den Kriterien der Kontrastivität und Parallelität entsprechen: Gewohnheiten des Alltagslebens, Institutionen, Sprache und Literatur. Obwohl die oben erwähnten Prinzipien vom interkulturellen Ansatz des Autors zeugen, hält er für möglich, auf einigen Ebenen Einsichten und Erkenntnisse des Fremdsprachenunterrichts in kommunikatives Handeln umzusetzen. Das sind:

- Ebene des Alltagslebens (z. B. Themen: Familie, Schule, Freizeit);
- Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (Medien, Gewerkschaften);
- Ebene von Themen und Probleme, die für Jugendliche typisch sind (Beziehungen, Sucht, Jugendkultur);
- Ebene zukunftsbedeutsamer Themen (Friedenssicherung, Umweltschutz, Wandel in Technologien).

Die Auseinandersetzung mit dem Problem der Auswahl von Themen für den DaF-Unterricht mit integrierter Landeskunde hat ergeben, dass sich die meisten Wissenschaftler für die sog. Alltagsthemen einsetzen. Wie bereits oben erwähnt, betont Ickler die Wichtigkeit der Bekanntheit von Lernenden mit dem Alltag der Menschen, deren Sprache man lernt. Dabei müsse das fremde Alltagsleben in DaF-Lehrwerken realitätsbezogen und interessant für Lerner dargestellt werden. Die Alltagsthematik zeichnet sich nach Melenk durch Wirklichkeitsbezug, Egozentrismus und Personenorientierung aus, sie „hat einen geringen Spezialisierungsgrad (...); ist variabel und zur Aufnahme neuer Inhalte fähig“ (Melenk 1988, S. 188). Bei der Auswahl von Themen aus dem Alltag ist es von großer Bedeutung ihre Aktualität zu berücksichtigen, denn der Alltag verändert sich ständig, manche Alltagsdinge und -erscheinungen ve-

ralten, an ihre Stelle kommen ganz neue. Deshalb sollten solche Themen immer aktualisiert werden.

Picht nennt das Alltagswissen eine „Brücke zwischen dem Eigenen und dem Fremden“. Er meint, dass das Alltagswissen solche Themen wie ‚Essen‘, ‚Wohnen‘, ‚Liebesbeziehungen‘, ‚Streit‘ umfasst. Die Vermittlung dieser Themen sollte nach Picht lernerzentriert und altersspezifisch erfolgen. Die Lerner können dabei ihren Alltag mit dem der fremden Kultur vergleichen, um Differenzen und Gemeinsamkeiten zu bestimmen. Das Alltagswissen zu erwerben ist aber nicht so einfach, denn der Alltag enthält auch wirtschaftliche, politische, historische Aspekte und hängt somit mit der Entwicklung der jeweiligen Gesellschaft zusammen (Picht, 1995, S. 69f.).

Daraus folgt, dass es Probleme der Themenauswahl nicht nur beim kognitiven Ansatz der Vermittlung von Landeskunde gibt. Schwierigkeiten entstehen auch bei der Entscheidung für diese oder jene Alltagsthemen. Darauf weisen viele Fremdsprachendidaktiker hin. So ist Buttjes der Meinung, dass die landeskundliche Thematik unverbindlich ist. Er findet es falsch, dass man einzelne Punkte zu alleinigen Kriterien der Auswahl von landeskundlichen Informationen macht. Dazu gehören Interesse von Lernern, Sprachwissen und Kommunikationsfähigkeit der Lernenden, Beschreibung der Zielgesellschaft („Landesbild“), kulturelle Interferenzen. Alle aufgezählten Punkte sind für die Auswahl landeskundlicher Inhalte wichtig, aber nicht als selbstständige Kriterien. Buttjes schreibt, dass es keinen allgemein verbindlichen Stoffkanon geben kann: „Wenn sich also kein verbindlicher Kanon landeskundlicher Inhalte abzeichnet, so kann doch die Auswahl innerhalb eines landeskundlichen Curriculums nicht als beliebig anzusehen sein. Gerade exemplarisches Lernen, das nicht auf die Totalität seines Gegenstandes abhebt, ist auf begründete und zuverlässige Auswahl angewiesen“ (Buttjes, 1989, S. 116). U. Zeuner hebt den letzten Satz hervor, laut dem landeskundliches Lernen exemplarisch ist. Er meint, dass wichtiger als die Inhalte die Tatsache ist, mit diesen Inhalten bestimmte Fähigkeiten zu fördern:

- „Fähigkeiten im Selbsterkunden der fremden Wirklichkeit;
- Fähigkeiten zur Interpretation von fremder Wirklichkeit vor dem Spiegel der eigenen kulturellen Identität;
- Fähigkeiten im Suchen und Finden und Auswerten unterschiedlicher authentischer Materialien (Texte, Bilder, Gegenstände ...);

- Fähigkeiten zum adäquaten Verhalten in der fremden Wirklichkeit usw.“ (Zeuner, 2009, S.46).

Die Entwicklung der von Zeuner genannten Fähigkeiten ist eines der Lernziele des interkulturellen Ansatzes bei der Vermittlung der Landeskunde im Rahmen des DaF-Unterrichts. Das bedeutet, dass die DaF-Lehrer ihren Lernern nicht nur Tatsachen über das fremde Land vermitteln sollten, sondern auch ihnen beibringen, wie man mit diesen Tatsachen umgehen muss.

Auch in den „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (1990) ist eine ähnliche Auffassung dargelegt. Die Autoren formulieren ihre Hinweise zur Auswahl von landeskundlichen Inhalten, die den Zielen der interkulturellen Landeskunde entsprechen, wie folgt:

- „Landeskunde wird dynamisch und prozesshaft gesehen. Auf Vollständigkeit der Informationen im Hinblick auf ein hypothetisches Landesbild wird bewusst verzichtet“.
- „Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“.
- „Im Deutschunterricht und daher auch in Lehrwerken und Zusatzmaterialien müssen Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden. Dabei sind Vielfalt der Quellen und Transparenz der jeweiligen Standpunkte und Sichtweisen wichtige Kriterien“.
- „Landeskunde steht in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerb. Rücksichtnahme auf die eingeschränkte Sprachfähigkeit der Lernenden und die sprachliche Progression fordern didaktische Vereinfachung, dürfen aber nicht zu Simplifizierung, Verniedlichung, Vergröberung und Verzerrung führen.“ (ABCD-Thesen, zit. nach Zeuner, 2009, S.47).

Für die Überprüfung der Angemessenheit von landeskundlichen Inhalten für die Vermittlung im Unterricht werden von Buttjes vier Ebenen vorgeschlagen.

➤ *Realitätsebene*

- Die gewählten landeskundlichen Inhalte sollten aktuell sein, d.h. der zu besprechenden Epoche und der jeweiligen sozialen Differenzierung der Gesellschaft des Landes entsprechen, dessen Sprache gelernt wird.

➤ *Konkretisationsebene*

- Der gewählte Lernstoff sollte in der fremden Umwelt erkenntlich und als nachvollziehbare Erfahrung sprachlich realisiert sein.

➤ *Transferebene*

- Die Inhalte sollten auch in den anderen Gesellschaften und in der eigenen Umwelt bekannt sein.

➤ *Identifikationsebene*

Die gewählten landeskundlichen Themen sollten den Lernenden ermöglichen, die Bereiche kultureller Unterschiede und kultureller Gemeinsamkeiten festzustellen. (Buttjes, 1989, S. 116).

Die Überprüfung der gewählten Themen für einen integrierten landeskundlichen nach den von Buttjes vorgeschlagenen Ebenen kann den DaF-Lehrenden helfen, den Lernenden deutsche Landeskunde wirksam zu vermitteln.

Das Problem der Auswahl von landeskundlichen Inhalten ist mit der Frage verbunden, welche Informationsquellen heute den Deutschlehrenden zur Verfügung stehen. Die Informationsquellen sollten auch einigen Prinzipien entsprechend gewählt werden. Als die wichtigsten Prinzipien kommen folgende vor: *Authentizität*, *Aktualität* und *Objektivität*. Es wird nicht bestritten, dass für die Vermittlung von gewählten Themen Deutschlehrer authentische Materialien benutzen sollten. Hier muss man vor allem nicht die DaF-Lehrwerke nennen, da sie meist dem Prinzip der Aktualität nicht entsprechen, sondern aktuelle authentische Zusatzmaterialien in Form von Karten, Fotos, Videofilmen, Prospekten, Broschüren, Bildern, Büchern, Zeitungen, Zeitschriften, Anzeigen, Werbung, Fahrkarten, Fahr- und Stadtplänen, Speisekarten, Wahlplakaten, Rechnungen u.a.m. Heutzutage ist die Beschaffung solcher authentischen Informationen kein Problem mehr, denn praktisch alles kann man im Internet finden. Die Verwendung des Internets ermöglicht nicht nur den Zugang zu authentischen Textmaterialien, sondern auch zu zahlreichen Audio- und Videomaterialien aus ganz unterschiedlichen Lebensbereichen der deutschsprachigen Länder. Es ist auch wichtig, dass die vom Lehrer gewählten Informationsquellen dem Prinzip der Objektivität entsprechen. Deshalb sollten die Deutschlehrer feststellen, ob die Quellen Informationen objektiv darstellen und was für ein Bild von Deutschland in ihren Materialien entsteht.

In der Fachliteratur gibt es keine einheitliche Auflistung von bei der Auswahl der landeskundlichen Inhalte zu benutzenden Kriterien,

da diese Inhalte umfangreich, instabil und nur schwer systematisierbar sind. Deshalb werden als Hauptkriterien entweder das Interesse der Lernenden und die Möglichkeit eines Vergleichs der fremden und der eigenen Kultur oder die Orientierung auf kommunikative und allgemeinpädagogische Lernziele genannt. Von großer Bedeutung sind auch die Berücksichtigung der Lernstufe, des Alters von Lernenden und ihr Sprachniveau.

Die Analyse von Kriterienkatalogen für eine korrekte Auswahl landeskundlicher Inhalte hat ergeben, dass sie sich je nach dem Vermittlungsansatz der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht unterscheiden. Beim *kognitiven Ansatz* werden meist sog. wissenschaftliche Themen angeboten (Geographie, Politik, Wirtschaft), für den *kommunikativen Ansatz* sind eher Alltagsthemen typisch (Familie, Essen, Wohnen). Einem interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht mit integrierter Landeskunde werden die Kriterien der Kontrastivität und Polarität gerecht, denen die Themen „Gewohnheiten des Alltagslebens“, „Institutionen“, „Sprache und Literatur“ entsprechen.

Die Alltagsthematik wird bevorzugt, denn sie ist wirklichkeitsbezogen, egozentriert und personenorientiert. Ausschlaggebend ist dabei ihre Aktualität, denn Alltagsthemen ermöglichen den Lernenden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrer eigenen und der fremden Kultur zu erkennen.

Wichtiger als die Inhalte sind die Fähigkeiten, die mit diesen Inhalten gefördert werden. Dazu gehören Selbsterkunden der fremden Wirklichkeit, Interpretation der fremden Wirklichkeit, Suchen, Finden und Auswerten authentischer Materialien sowie adäquates Verhalten in der fremden Wirklichkeit.

Die Angemessenheit der ausgewählten Inhalte kann auf Realitäts-, Konkretisations-, Transfer- und Identifikationsebene überprüft werden.

### **Literaturverzeichnis:**

1. Ammer, R. Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, B., Neuner, G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt, 1994, S. 31-42.
2. Buttjes, D. Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. Tübingen: Francke Verlag, 1989.

3. Chee, H.-M. Interkultureller Landeskundeunterricht. Grundsätze und praktische Empfehlungen am Beispiel Englisch. In: Fremdsprachenunterricht 41/50, 1997, S. 173-175.
4. Heyd, G. Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in DaF. Frankfurt/M.: Verlag Moritz Diesterweg, 1991.
5. Iekler, T. DaF. Eine Einführung in das Studium. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984.
6. Krusche, D. Zur Hermeneutik der Landeskunde. In: Jahrbuch DaF 15, 1989. S. 13-29.
7. Melenk, H. Die Landeskunde und ihre Bezugswissenschaften. In: Doye, P. at alii. Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften. Dokumente und Berichte vom 12. Fremdsprachendidaktiker-Kongress. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1988, S. 178-192.
8. Picht, R. Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, K.-R. at alii. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: UTB Francke Verlag, 1995, S. 66-73.
9. Zeuner, U. Landeskunde und interkulturelles Lernen Eine Einführung. Dresden, 2009.
10. Verfügbar unter [http://wwwpub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz\\_landeskunde/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf](http://wwwpub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf), abgerufen am 23.02.2022.

**Oxana CHIRA**  
**dr., conf. univ.**  
**Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți**

## **METHODEN-WERKZEUGE NACH J.LEISEN IM DAF-UND DAZ-UNTERRICHT**

J. Leisen prezintă în teoria sa cele 40 de instrumente metodologice (Methoden-Werkzeuge), care sprijină învățarea limbii germane, explicând utilizarea acestora pentru însușirea limbii. În baza acestei teorii sunt propuse în acest articol câteva sarcini didactice pentru a demonstra valoarea instrumentelor metodologice în predarea-învățarea integrată a limbii germane. Teoria lui J. Leisen pune accentul pe comprehensiunea și comprehensibilitatea textelor de specialitate și optimizarea tehnologiilor didactice universitare.

**Cuvinte cheie:** metode didactice, teoria lui J. Leisen, limba germană, predare-învățare, digitalizare.

Die Theorie und Methodik von J. Leisen wurde ursprünglich für DaZ-Unterricht entwickelt, erst später wurde diese Methodik für DaF-Unterricht eingeführt. Die Methodik des Autors ist darauf ausgerichtet, Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen. Der Einsatz von Methoden-Werkzeugen ist somit situationsspezifisch, also didaktisch zu begründen und muss zielführend sein (vgl. Leisen 2013, Band 1, S. 90). Nach J. Leisen sind „Methoden-Werkzeuge lehrergesteuerte oder schüleraktive Verfahren, Materialien, Hilfsmittel zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen“ (Leisen, 2015, 38-44). Die Methoden-Werkzeuge werden in sprachlichen Standardsituationen des sprachsensiblen Fachunterrichts als Materialien und Lehr- und Lernhilfen eingesetzt. Bei „Werkzeugen in Lehrerhand“ unterstützen die Arbeitsblätter die Tätigkeit der Lehrkraft, die mit ihrer Hilfe die Unterrichtsabläufe plant und vorbereitet und den Lernprozess steuert. Die Methodenwerkzeuge in Lerner-Hand können „offener, schüleraktiver, variantenreicher, kommunikativer, kreativer, kooperativer Charakter, vielfältige Lösungen“ (<http://www.sprachsensiblerfac.hununterricht.de/methoden-werkzeuge>, angesehen am 10.03.2022).

J. Leisen stellt in Handbuch „Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele

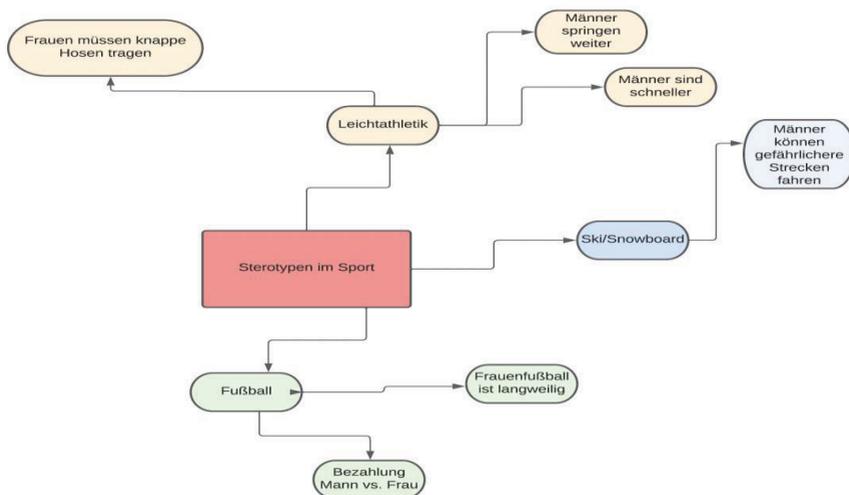
le für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach“ 40 Methodenwerkzeuge vor, die ein integriertes Sprach- und Fachlernen unterstützen, erläutert, was sie bedeuten, wie sie zur sprachlichen Unterstützung im Fach nützen und wie man sie einsetzen kann.

Alle Aufgaben, die nach der Theorie von J. Leisen und dessen Methoden-Werkzeugen erstellt wurden, konzentrieren sich auf alle Fertigkeiten: Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen. J. Leisen betont, dass der Erfolg des Unterrichts auch von einer Vielzahl von Wiederholungen und Übungen abhängt. In jeder Phase des Unterrichts kommen verschiedene Methoden zum Einsatz, z. B. das Nacherzählen des Gelesenen, die Verknüpfung mit Schreibprozessen und schriftlichen Aufgaben und/oder verschiedene Formen der mündlichen oder schriftlichen Nachbereitung aus kritischer Distanz etc.

Im Fokus der Überlegungen stehen erstellte Aufgaben anhand von Methoden-Werkzeugen nach J. Leisen, die im DaF- und DaZ-Unterricht verwendet werden können.

### Aufgabe 1 (Methoden-Werkzeug Mind-Map)

*Sammelt in einer Mind-Map in Partnerarbeit alle Gedanken, welche euch zum Thema Stereotypen im Sport einfallen. Beispiel:*



Diese Aufgabe ist als sanfter Einstieg ins Thema so gewählt, dass sie für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer Herkunftssprache lösbar ist, da der Fachwortspeicher mit der jeweiligen Übersetzung des Fachbegriffs in die Herkunftssprache ausgefüllt werden kann. Schüler und Schülerinnen aller Sprachniveaus ist somit das Erlernen des Fachvokabulars möglich.

### **Aufgabe 2 (Methoden-Werkzeug Thesentopf)**

*Aus den genannten Stichpunkten in der Mind-Map stellt in 3er Gruppen Thesen auf. Diese sammeln wir anschließend im Thesentopf zum Thema Stereotypen im Sport. Gerne dürfen hier auch eigene Erfahrungen aus eurer Laufbahn wieder mit eingebracht werden.*

Die Aufgabe soll Vorwissen von Schülerinnen und Schülern aktivieren. Die freie Sprachwahl in der Aufgabe ermöglicht jegliche Assoziation in Erst-, Zweit- und Fremdsprache, die Schüler und Schülerinnen zum Thema Stereotypen im Sport haben. Bei einer Besprechung können Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Sprache als Deutsch als Experten für ihre Sprache auftreten der Lerngruppe die neuen Worte erklären. Teilweise gibt es in anderen Sprachen Wörter, die kein deutsches Äquivalent haben. Eine Diskussion hierüber öffnet den Sprachhorizont aller Schüler und Schülerinnen.

### **Aufgabe 3 (Methoden-Werkzeug Aushandeln)**

*Erarbeitet in Gruppenarbeit Argumente für eine auf Stigmata basierende Anschaffung von gleichberechtigten Regelungen im Sport. Hierzu könnt ihr euch eine bevorzugte Sportart aussuchen. Am Ende müsst ihr euer Vorhaben vor einem fiktiven Gremium vortragen und mit Argumenten belegen.*

1. Hierzu sucht ihr euch zunächst in Einzelarbeit ausfolgenden Sportarten eine Sportart aus, welche ihr mit Recherchen unterfüttert. Anschließend finden sich die Schüler\*innen zusammen, die die gleiche Sportart haben.

2. Im zweiten Schritt geht ihr in Partnerarbeit zusammen und sucht euch Argumente und Situationen raus.

3. Diese werden im Anschluss in einer Gruppe von max. 5 Personen ausgetauscht und ihr sucht euch die besten Argumente aus.

Sportarten: Tennis, Fußball, Leichtathletik, Ballett

Tipp: Vielleicht helfen euch hier die zuvor gesammelten Thesen aus dem Thesentopf.

#### **Aufgabe 4 (Methoden-Werkzeug Kugellager)**

*Tragt eure Argumente zum Thema Stereotypen im Sport vor. Nutzt hierzu euren zuvor angefertigten Stichpunkte. Formulierungshilfen:*

Ausfolgenden Gründen...Für die Gesellschaft ist es wichtig, dass...  
Wir vertreten den Standpunkt, dass...etc.

#### **Aufgabe 5 (Methoden-Werkzeug Kartenabfrage)**

1. *Denken Sie darüber nach, was für Sie zum Thema „Migration“ gehört und nutzen Sie den beigefügten QR-Code um Ideen stichpunktartig bei Oncoo festzuhalten. (in allen Sprachen)*

2. *Tauschen Sie sich innerhalb der Klasse aus und strukturieren Sie die Begriffe sinnvoll nach Themenfeldern. QR- Code für die Oncoo Plattform:*



Diese Aufgabe dient der Sicherung des Fachvokabulars und der Archivierung des Wissens. Das Tauschen der Ideen ermöglicht allen Schülern und Schülerinnen eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe und kann gegebenenfalls von starken SuS ergänzt werden.

#### **Aufgabe 6 (Methoden-Werkzeug Archive/Webquest)**

*Such Dir auf Edpuzzle ein Video zum Thema ‚Gleichberechtigung‘ heraus und editiere es, indem Du an mindestens drei Stellen des Videos eine Frage-Pause erstellst und dann mit der Klasse teilst.*

1. *Registriere Dich auf <https://edpuzzle.com/discover> und verifiziere deine Emailadresse.*

2. Gib in der ‚Discover‘-Spalte in der Suchleiste für YouTube den Begriff ‚Gleichberechtigung‘ ein und wähle ein Video aus.

3. Nutze die Funktion ‚Edit‘, um Dein eigenes Video zu erstellen und füge mit der Funktion ‚Questions‘ drei Frage-Pausen ein.

4. Speichere deinen Entwurf mit ‚Finish‘ ab und achte darauf, dass es auf öffentlich (‚Public‘) gestellt ist.

5. Schicke den Link mit Deinem Namen an mich via Email

### Aufgabe 7 (Methoden-Werkzeug Sprechblasen)

a. Schaue dir die Karikatur an.



#### FRAUEN AUF DER CHEFETAGE

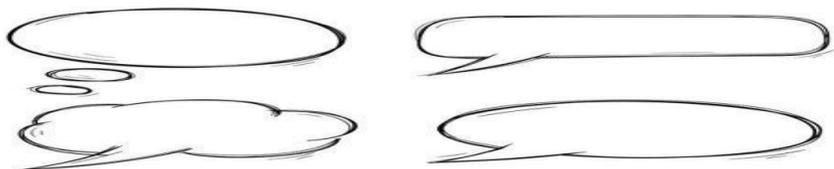
b. Besprich die ersten Eindrücke mit einem Partner oder einer Partnerin.

c. Fülle mindestens zwei Sprech- oder Gedankenblasen aus.

- Was könnte die Reinigungsfrau denken?

- Was denken oder besprechen die Herren am Tisch?

d. Schneide die Blasen aus und klebe sie auf.



Quelle: [https://de.toonpool.com/cartoons/Frauen%20in%20der%20Chefetage\\_235693](https://de.toonpool.com/cartoons/Frauen%20in%20der%20Chefetage_235693)

Durch Sprech- und Gedankenblasen werden wichtige fachsprachliche Formulierungen und gedankliche Hintergründe einprägsam und attraktiv angeboten. Die SchülerInnen schulen ihre empathischen Fähigkeiten und beleuchten Sachverhalte aus mehreren Perspektiven.

### **Aufgabe 8 (Methodenwerkzeug - Rollenbilder-Umfrage)**

*Was hat dich bzw. dein Frauen- und Männerbild am meisten beeinflusst?*



1. Scanne den QR-Code mit deinem Handy oder deinem iPad und öffne die Seite.
2. Beantworte die Frage. Du kannst beliebig viele Antworten geben.



3. Öffne den untenstehenden Link und schaue dir das Video an. Nehme dich mit der App Vocaroo auf und nenne ein Pro und Gegen-Argument.  
<https://www.youtube.com/watch?v=DEPyHgi4ffE> <https://vocaroo.com>

In diesem Beitrag wurde eine Kurzliste von Aufgaben nach Methoden-Werkzeugen von J. Leisen erstellt. Die meisten Aufgaben wurden online erarbeitet, da viele SchülerInnen Apps nutzen. Die wichtigsten

Kriterien für die Aufgaben sind: klare Arbeitsanweisungen, verständliche Sprache, übersichtliche Darstellung, kurze und verständliche Arbeitsaufträge, Aufgaben, die zur eigenen Reflexion anregen, an Altersgruppe angepasst, angemessener Schwierigkeitsgrad. Der Einsatz von Methoden-Werkzeugen ist somit situationsspezifisch, also didaktisch zu begründen und muss zielführend sein (vgl. Leisen 2013: 90-93). Methoden-Werkzeuge kommen oft in Form von digitalen Arbeitsblättern vor.

Solche gerade spielerischen Einbindungen in den Unterricht erfolgen vor allem durch Apps wie Mindmap, QR-Code, digitale Kreuzwörter, Vocaroo, Mentimeter etc. Hier können die SchülerInnen gegenseitig schnell Erfolge aufweisen. Durch die Anwendung von Vocaroo-Apps verbessert sich nicht nur die lexikalische Sprachbildung, sondern auch die phonetische Realisierung der SchülerInnen. Zusammen bereichern sie den Unterricht durch ihre Anwendung. Sie helfen auch bei der schnelleren Diagnose der Sprachkompetenzen durch gemeinschaftliche Anwendung in etwa Kleingruppen gleichsprachiger SchülerInnen. Insbesondere in der Pandemie Zeit würde es sich sehr gut eignen, praxisorientiert gemeinsam an den Aufgaben zu arbeiten, die uns zuvor nicht bekannt waren.

Die Theorie und die Lehrperspektiven von J. Leisen kann man von seiner Homepage entnehmen ([www.josefleisen.de](http://www.josefleisen.de)). Die Aufgaben und Ideen bietet der Didaktiker seit vielen Jahren und mit großem Engagement in der Sache auf eigener Seite an. Dadurch, dass in der Schule sowohl die Allgemein- als auch die Bildungssprache gelehrt und gefördert werden soll, kommen wir zu der Theorie von J. Leisen und empfehlen wir eine kurze Liste von den 7 Aufgaben zu den 40 Methoden-Werkzeugen. So gilt es für DaF- und DaZ-LehrerInnen, die Lernenden nicht nur kontinuierlich hinsichtlich ihrer individuellen Sprachniveaus durch differenzierte Aufgabenstellungen zielführend zu fördern, sondern auch viele Möglichkeiten anzubieten, die Allgemein- und Bildungssprache immer wieder aktiv einzusetzen. Dafür werden die bereits angesprochenen Apps im Unterricht verwendet, weil die SchülerInnen nicht nur schriftlich bzw. mündlich, sondern auch spielerisch Deutsch mit Webanwendungen üben können und insbesondere das Spielerische könnte zu einer größeren Motivation führen. Abschließend kann hiermit neben den Fähigkeiten, die erworben werden, ebenfalls und gleichzeitig das Ziel der Wertschätzung und Verständnis (z. B. Aufgaben zu den Themen: Stereotype im Sport,

Gleichberechtigung, Interkulturalität, Migration) erreicht werden, sodass sie gut einsetzbar für den Unterrichtsprozess wären.

### **Bibliographie:**

1. Leisen, Josef. Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Varus-Verl, 2010.
2. Leisen, Josef. Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Band 1. Stuttgart: Klett, 2013.
3. Leisen, Josef. Lehrmaterialien im CLIL-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 38-44, abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>, 2015.

**Полина ГИЛЕВИЧ**  
ст. преп.кафедры ГЯ и МП  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, филиал в г. Рыбница

## **ПРИМЕНЕНИЕ ВИДЕОФИЛЬМОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ**

An important criterion in learning a foreign language is the understanding by ear of authentic spoken foreign language, i.e. speech characteristic of native speakers. The use of video is one of the important forms of language teaching, providing virtually unlimited opportunities in the classroom and contributing to the solution of this problem.

**Key words:** communicative competence, videos, video materials, formation of speech skills and abilities, didactic material, communicative task, pre-demonstration, demonstration, post-demonstration stages.

Для решения задачи овладения коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь в стране изучаемого языка, большое значение имеют аутентичные видеофильмы. Применяя их на уроке, надо не забывать, что человек запоминает **12% услышанного и 25% увиденного**, а при аудиовизуальном восприятии усваивается до **65% информации**. Следовательно, привлечение всех органов чувств ведёт к исключительному росту степени усвоения материала[1]. Каждый учитель знает, как оживляет урок использование видео. Занятие с использованием видеоматериалов является наиболее интенсивной формой обучения и имеет свои преимущества:

- их использование на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых;
- видеофильмы оптимизируют процесс обучения языкам, создают условия для контроля над формированием речевых навыков и умений, а также обеспечивают самоконтроль;
- еще одним достоинством видеофильма является сила эмоционального воздействия на учащихся[2].

Таким образом, тема использование видеофильмов при обучении иностранному языку актуальна в наши дни.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: труды Н. И. Геза, А.Ю. Горчева, Ю.А.Комарова, А.Н. Щукина и др.

Как известно к аудиовизуальным средствам относятся диафильмы, кинофильмы, телефильмы, видеозаписи и т.д.

**Видеоматериалы используются для:**

- объяснения сложных тем или вопросов (когда другие форматы менее -информативны и понятны);
- демонстрации того, что недоступно глазу (внутреннее устройство, объекты микромира и т.п.);
- придания большей реалистичности и усиления эмоционального воздействия;
- создания эффекта присутствия преподавателя.

**Основные условия, определяющие эффективность использования видеоматериалов на уроках:**

- 1) используемый на уроках видеоматериал должен быть понятен, доступен, интересен детям, должен обязательно соответствовать возрастным особенностям школьников;
- 2) дозированная подача видеоматериала;
- 3) систематическое применение видеоматериалов в течение всего года;
- 4) демонстрация видеоматериала на уроке должно восприниматься детьми не как развлечение, а как материал для вдумчивой, серьезной аналитической работы, зачастую выполняемой ими самостоятельно;
- 5) учитель должен методически грамотно вводить видеоматериал в структуру урока[4].

Перед выбором материала видеofilмов необходимо учитывать состав изучающих иностранный язык, их возраст, интересы, знание языка, а также языковые предпосылки. Следует обратить внимание также на следующее:

- с какой целью используется материал видеofilмов - для общего или полного понимания;
- какие продуктивные цели ставятся - для устной коммуникации или для создания текста того или иного сообщения;
- соотносится ли выбранный материал с программой, учебным процессом, каковы уровень языковой сложности, соотношения звука и изображения;

- как должен представляться материал видеofilьма - до, во время или после работы с сюжетом;
- какие формы работы использовать (индивидуальные, парные, групповые) [4].

До просмотра видео, перед учащимися ставится *коммуникативная задача*, которая направляет их внимание в нужное русло. Наиболее эффективная форма - беседа, в которой учитель специально разработанными вопросами помогает учащимся вспомнить все, что они уже знают по данной теме. Вступительное слово по длительности не должно превышать нескольких минут.

При работе с дидактическим раздаточным материалом следует соблюдать следующие правила:

- 1) предварительно ознакомить с заданиями к видеofilьму;
- 2) задания должны быть простыми, чтобы ученик обрел уверенность в своем успешном продвижении вперед;
- 3) задания должны не только тестировать, но и стимулировать речь учащихся;
- 4) задания позволяют, как включить в работу весь класс, так и провести индивидуальную работу

Работа с видеofilьмом предполагает три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный, последедемонстрационный, со специальными заданиями.

На *преддемонстрационном* этапе снимаются языковые трудности восприятия фрагмента текста из видеofilьма, разъясняются лингвострановедческие реалии. Облегчая учащимся дальнейшее восприятие, учитель дает задания на антиципацию содержания, содержательные ориентиры, опорные слова и фразы[3].

Целью *демонстрационного* этапа являются активизация речемыслительной деятельности школьников и обеспечение дальнейшего развития языковой, коммуникативной и социокультурной компетенции[3].

Во время *этого* этапа, в случае неоднократного просмотра, после первой демонстрации следует провести первый контроль понимания отдельных слов, фраз. Диалог между учителем и учащимися поможет выявить сложности восприятия, здесь необходимы дополнительные опоры и подсказки. Во время первого просмотра учащимся предлагаются вопросы, направленные на основное пони-

мание содержания видеофрагмента: «Seht euch jetzt ein Fragment aus dem Film und beantwortet die Fragen:

- Wer sind die Personen hier?
- Wie alt können diese Personen sein?
- Was könnt ihr über den Jungen erzählen?
- Hat er eine große Familie?
- Hat er viele Freunde in der Schule?
- Charakterisiert die Hauptpersonen.

*Во время второго просмотра* учитель добивается детального понимания содержания, поэтому здесь можно предложить такое задание, как «Ordnet die Sätze und nummeriert sie entsprechend ihrer Abfolge im Film von 1 bis 6».

Далее переходим к *последемонстрационному* этапу, который преследует цель контроля понимания и развития навыка иноязычного говорения на основе видеофрагмента. Простейшей формой контроля является задание указать верные и неверные утверждения; выбрать один правильный вариант из нескольких предложенных. Данная форма контроля наиболее быстрый способ проверки понимания при развитии навыков аудирования. На данном этапе может быть организована коммуникативная деятельность: ролевая игра, дискуссия либо проектная работа, в основу которой положен сюжет или проблема, затронутая в видео.

*Последемонстрационный* этап является важнейшим этапом для развития у старшеклассников иноязычной коммуникативной компетенции, поэтому здесь можно предложить учащимся подготовить высказывание на основании заранее обозначенных пунктов: «Mache bitte eine Erzählung über die Freundschaft aufgrund der folgenden Fragen:

- 1) Was bedeutet das Wort «die Freundschaft» für dich?
- 2) Man kann sagen: «Der Hund ist der beste Freund des Menschen». Bist du damit einverstanden?
- 3) Erzähle über deinen Freund/deine Freundin. Beschreibe seine Charaktereigenschaften».

**Таким образом,** применение видеоматериалов на уроке иностранного языка расширяет его возможности, однако требует от учителя тщательной его организации, открывая ряд уникальных возможностей в плане овладения иноязычной культурой, в особен-

ности в плане формирования социокультурной компетенции, как одной из составляющих коммуникативной компетенции в целом.

### **Литература**

1. Гез, Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Гез Н. И. // Иностранные языки в школе, – 1985. – № 2. – С. 17–24.
2. Горчев А.Ю. О некоторых важнейших условиях эффективности использования ТСО.//Иностранные языки в школе.-1984.-№4.
3. Комаров Ю.А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку с средней школе. // Методики обучения иностранным языкам в школе/ Отв. ред. М.К. Колкова. - Спб.: КАРО, 2006. - С. 188-203.
4. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному), Москва, 1981.-120с.

## DIGITALE KOMPETENZEN DER LEHRKRÄFTE IN DER DIGITALISIERTEN GESELLSCHAFT

Статья рассматривает значимость цифровизации современного образования и актуальность формирования профессионально значимых цифровых компетенций у преподавателя вуза для повышения эффективности образовательного процесса. Особое внимание уделяется специфике цифровых компетенций и Европейскому стандарту цифровой компетентности педагогического работника, цель которого - помочь педагогическим кадрам оценить свои навыки цифровой грамотности. А также конкретизируются технологические навыки, необходимые для осуществления успешного обучения иностранному языку с использованием многообразных цифровых ресурсов.

**Schlüsselwörter:** Lehrkraft, Digitalisierung, das Nationale Curriculum, Bildungskontext, digitalisierte Gesellschaft, der Europäische Rahmen für digitale Kompetenzen

Wir leben alle in einer Welt, in der digitale Medien eine große Rolle spielen. Wir konsumieren und wir vergnügen uns im Internet, wir kommunizieren und informieren uns. In der Arbeitswelt sind digitale Medien ein Muss, in der Schule und an der Universität wird ihr Einsatz aber immer noch kontrovers diskutiert. Umso dringlicher stellt sich daher die Frage, wie Lehrkräfte in der Zukunft mit diesem Thema umgehen sollen. Die Corona-Pandemie hat es deutlich gezeigt: Lehrkräfte müssen digitale Kompetenzen aufweisen, um den Anforderungen der Digitalisierung und modernen Medien im Fremdsprachenunterricht gerecht zu werden. (Feik:2019,34).

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist kompetenzorientiert zu gestalten. Bereits seit einigen Jahren erlangen die Digitalisierung des Unterrichts, aber auch der beruflich genutzten Kommunikations- und Kooperationswege mehr und mehr an Bedeutung. Als Konsequenz daraus ist eine professionelle Handlungsfähigkeit auch im Umgang mit digitalen Medien sowie digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie bereits am Beginn eines lebenslangen Berufsweges zukünftiger Lehrkräfte anzulegen. (Böhm:2021,19).

Das Nationale Curriculum der Republik, das 2019 durch das Ministerium für Bildung, Kultur und Forschung reaktualisiert worden ist, sieht Herausbildung und Weiterentwicklung der für den Fremdsprachenunterricht spezifischen Kompetenzen: linguistische Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenzen, pragmatische Kompetenzen und pluri/interkulturelle Kompetenzen. Herausbildung und Weiterentwicklung der digitalen Kompetenzen im engen Zusammenhang mit spezifischen Kompetenzen gehört neben der Sprachmittlung (Mediation) zum Neuelement des Nationalen Curriculums. Die digitale Kompetenz ist eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts. Ihre Förderung und die Ausschöpfung des Potenzials digitaler Medien für das Lehren und Lernen, erfordern von den Lehrenden ein immer breiteres Spektrum an Kompetenzen.

Für die kompetente Durchführung von Bildungsangeboten sind (erwachsenen-) pädagogische, fachliche und (fach-) didaktische sowie technologische und medienpädagogische Kompetenzen nötig. In welcher Relation aber sollen digitale und pädagogische Kompetenzen zueinanderstehen und was ist der Europäische Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden, welche digitalen Kompetenzen brauchen Lehrkräfte heute? Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Relation pädagogischer und digitaler Kompetenzen auseinander und stellt den europäischen Referenzrahmen «DigComp», seine sechs Kompetenzbereiche und Kompetenzniveaus für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor.

Die Europäische Kommission legt im „DigCompEdu“ dar, welche Fähigkeiten jetzt von den Lehrkräften gefordert sind. Der europäische Referenzrahmen «DigComp», ist ein Instrument zur Einschätzung und Verbesserung der digitalen Kompetenzen. (Schädlich:2018,54).

Der DigComp dient der Einordnung und Vergleichbarkeit der digitalen Kompetenzen der Lehrenden, bildet die Grundlage für lebenslanges Lernen und Beschäftigung in einer digitalisierten Gesellschaft. Der DigCompEdu Rahmen schreibt die digitale Kompetenz von Lehrenden voll und richtet sich an Lehrende auf allen Bildungsebenen, von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen bis hin zur Hochschul- und Erwachsenenbildung. DigCompEdu stellt einen allgemeinen Bezugsrahmen dar, dessen Ziel es ist, Lehrende beim Einsatz digitaler Medien zur Verbesserung und Innovation von Bildungsangeboten zu unterstützen.

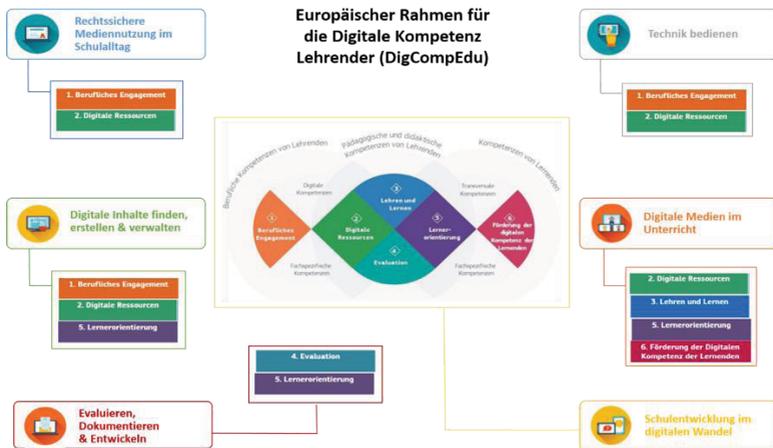


Abbildung 1: Der DigCompEdu Kompetenzrahmen

In einem Interview des Hochschulforums Digitalisierung mit Christine Redecker von der Gemeinsamen Forschungsstelle der Europäischen Kommission, dem Joint Research Center (JRC), wird das Modell wie folgt vorgestellt:

Der Kompetenzrahmen ist in sechs Kompetenzbereiche mit insgesamt 22 Kompetenzen gegliedert. Bereich 1 konzentriert sich auf das berufliche Umfeld, Bereich 2 legt sich die Auswahl, Erstellung und Veröffentlichung von digitalen Ressourcen fest, Bereich 3 spezialisiert sich auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Bereich 4 basiert sich auf die Erhebung und Analyse lernrelevanter Daten sowie Bereitstellung von Feedback, Bereich 5 konzentriert sich auf den Einsatz digitaler Medien zur Differenzierung und Individualisierung sowie aktiven Einbindung der Lernenden und Bereich 6 auf die Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden. Die Bereiche 2 bis 5 bilden den pädagogischen und didaktischen Kern des Kompetenzrahmens. Diese Kompetenzen beschreiben, wie Lehrende digitale Medien effektiv und innovativ einsetzen können, um Lehr- und Lernstrategien zu verbessern (<https://faq-online-lernen.de/knowledge-base/was-ist-der-europaeische-rahmen-fuer-die-digitale-kompetenz-von-lehrenden-digcompedu-und-was-laesst-sich-daraus-fuer-zeitgemaesses-online-lernen-ableiten/>).

Die sechs Kompetenzbereiche sind nach den sechs Stufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) gegliedert und haben zusätzlich angepasste Rollenbeschreibungen. Einsteigerinnen und Einsteiger (A1) hatten bisher nur sehr wenig Kontakt mit digitalen Medien und brauchen Hilfe, um ein Repertoire an digitalen Strategien aufzubauen. Entdeckerinnen und Entdecker (A2) haben digitale Medien für sich entdeckt und angefangen diese in ihrem beruflichen Umfeld einzusetzen, ohne jedoch einen umfassenden oder konsistenten Ansatz zu verfolgen. Insiderinnen und Insider (B1) setzen digitale Medien in verschiedenen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken ein. Sie entwickeln ihre digitalen Strategien stetig weiter, um besser auf unterschiedliche Situationen eingehen zu können. Expertinnen und Experten (B2) nutzen eine Vielfalt digitaler Medien kompetent, kreativ und kritisch. Sie erweitern kontinuierlich ihr Repertoire an digitalen Praktiken. Leaderinnen und Leader (C1) haben ein breites Repertoire an flexiblen, umfassenden und effektiven digitalen Strategien. Sie sind eine Quelle der Inspiration für andere. Vorreiterinnen und Vorreiter (C2) stellen – als Experten auf dem Gebiet – die Angemessenheit üblicher digitaler und didaktischer Praktiken in Frage. Sie entwickeln neue und innovative digitale Lehrstrategien und sind ein Vorbild für andere Lehrende (ebd).

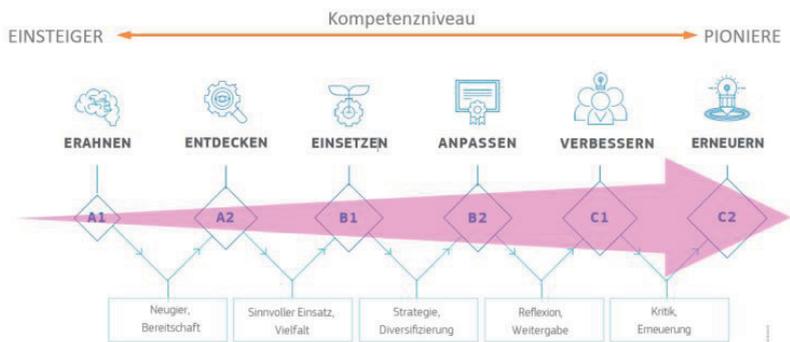


Abbildung 2: Kompetenzprogression

Jeder Kompetenzbereich beschreibt mit einer Handlungskompetenz eine Facette des professionellen Umgangs von Lehrkräften mit digitalen Medien und Technologien. Beim Beruflichen Engagement kommunizieren

und kooperieren die Lehrkräfte mithilfe digitaler Medien. Beim Digitalen Ressourcen treffen sie bewusste Medienentscheidungen. Im Bereich 3 Lehren und Lernen binden die Lehrpersonen digitale Medien sinnhaft didaktisch-methodisch in Lehr- und Lernprozesse ein. Während der Evaluation setzt die Lehrkraft die digitalgestützte Diagnostik um. Im Bereich 5 nutzen die Lehrkräfte digitale Medien im Rahmen der Differenzierung und des individuellen Lernens (DigCompEdu für MINT). Und bei der Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden entwickeln sie Strategien zum Anbahnen von Medienkompetenz bei Lernenden. (Busch:2018,11).

Jan Vedder, Lehrer an einer Oberschule und Pädagogischer Seminarleiter am Studienseminar in der Region Hannover, schätzt die Stärken und Schwächen des DigCompEdu in seinem Blogbeitrag "Digitalien sucht das Supermodell" aus seiner Sicht wie folgt ein:

Stärken:	Schwächen:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sinnvolle Einteilung in sechs zentrale Kompetenzbereiche</li> <li>- Teilkompetenzen lassen direkten Bezug zu Haltung, Handlung und Wissen von Lehrenden zu</li> <li>- durch das Selbsteinschätzung Tool verbunden mit den Niveaustufen ist eine Grundlage für selbstständiges und lebenslanges Lernen gegeben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gewonnen Erkenntnisse (Selbsteinschätzung) erfordern ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion und zeitliche Ressourcen zur Fort- und Weiterbildung</li> <li>- bisher im deutschen Sprachraum noch nicht so weit verbreitet und daher nur eine geringe Austauschmöglichkeit vorhanden</li> </ul>

Professor Dr. Marco Kalz, Leiter des Studiengangs E-Learning und Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg, behauptet, dass Digitales Lernen einen globalen Bildungsmarkt ermöglicht, in dem Ländergrenzen keine Rolle mehr spielen (Blume:2022,71).

Was bringt digitales Lernen und wo stößt es an seine Grenzen? Es gibt Vorteile und Nachteile des digitalen Lernens im Universitätsbereich.

Vorteile:	Nachteile:
<i>Ortunabhängiges und zeitlich flexibles Lernen</i> <i>Eigenes Lerntempo</i> <i>Wiederholungen beliebig oft möglich</i> <i>Material kann leicht aktualisiert werden</i> <i>Multimediale Formate für jeden Lerntyp</i> <i>Leichter mit Job oder Familie zu vereinbaren</i>	<i>Technisches Equipment und gute Internetverbindung sind Voraussetzung</i> <i>Wenig persönlicher Austausch mit anderen Kursteilnehmenden</i> <i>Reale Studiererlebnisse fehlen</i> <i>Erfordert viel Eigeninitiative und Disziplin</i>

Wie fördert das Goethe-Institut die digitalen Kompetenzen der Deutschlehrkräfte im Ausland? Weiter stellen wir zwei Angebote für DAF-Lehrkräfte im Ausland:

### **DIP IN SOE – DIGITAL-INTERKULTURELL- PROJEKTORIENTIERT**

Das Projekt förderte im Zeitraum von 2015 bis 2017 mediengestütztes Lernen und Lehren an Institutionen in der Region Südosteuropa (SOE). Unter dem Motto „digital-interkulturell-projektorientiert (DIP)“ entstanden innerhalb dieser drei Jahre in den Ländern Bulgarien, Bosnien und Herzegowina, Griechenland, Kroatien, Rumänien und Serbien Kompetenz- und Fortbildungszentren, an denen ausgebildete Lehrkräfte (DaF- und Medien-Multiplikator(inn)en) ihre Kolleg(inn)en im Bereich des multimedialen Unterrichts unterstützen und fortbilden. Das Ziel des Projekts war die Einführung eines mediengestützten Unterrichtsmodells an insgesamt 12 Pilotschulen (<https://www.goethe.de/ins/hr/prj/ml/index.htm>)

**EDDU** „Erfolgreich digital Deutsch unterrichten“ - Das Projekt EDDU der Region Südostasien (SAN) stellt Unterrichtsideen vor, wie Lehrkräfte digitale Medien in ihrem Unterricht einfach und erfolgreich einsetzen können, und zwar passend zu den technischen Voraussetzungen an ihren Institutionen und mit allen Materialien, die sie brauchen. Bei EDDU finden Lehrkräfte konkrete Unterrichtsideen zum Einsatz von Chat-Apps, sozialen Medien, Videos, Fotos und anderen digitalen Tools zu den Themen, die in ihrem Lehrwerk vorkommen und die ihre

Lernenden interessieren (<https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/unt/ver/dgk/21609464.html>)

Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass Medienkompetenz eine der zentralen Kompetenzen unserer Zeit ist, deren Förderung und die Ausschöpfung des Potenzials digitaler Medien und Werkzeuge für das Lehren und Lernen daher zum Aufgabenspektrum aller Lehrkräfte zählen. Die eigene Professionalisierung in diesem Bereich ist als permanenter Prozess anzusehen. Für eine nachhaltige Förderung der Jugendlichen ist es wichtig, die Lehrerbildung auszubauen und die digitalen Kompetenzen bzw. Medienkompetenz der Lehrkräfte zu stärken. Es bedeutet, dass man den Fokus verstärkt auf die Weiterbildung von Lehrkräften hinsichtlich ihrer digitalen Kompetenzen richten muss. Im ersten Schritt sollten die Lehrkräfte eine Selbsteinschätzung ihrer derzeitigen Qualifikationen abgeben. Man muss Maßnahmen ableiten, um den Ausbau der digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte langfristig zu fördern. Möglich sind z. B. Fortbildungen und technische Aufrüstungen der Institutionen. Wichtig ist außerdem eine bedarfsgerechte Evaluation: Hier sollten die Qualifikationen Bestandteil der Lehrerbeurteilung werden. So kann man die Lehrkräfte künftig nicht nur auf didaktische Kompetenzen prüfen, sondern auch ermitteln, ob sie ausreichend digitale Fähigkeiten besitzen, um den Unterricht an der Universität von morgen gestalten zu können.

### **Literatur:**

1. Blume B.: *Deutschunterricht digital. Vom didaktischen Rahmen zur praktischen Umsetzung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2022.
2. Busch, M. *55 Webtools für den Unterricht. Einfach, konkret, step-by-step*. Augsburg: Auer Verlag, 2018.
3. *DigCompEdu für MINT - Konkretisierung der digitalen Kompetenz von MINT-Lehrkräften*. [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu\\_de](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_de) (angesehen am 11.08.2022)
4. Feick, D. *Mehr als nur Apps. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch* (53), 2015, pp. 14–19.
5. Böhm P., *Digitale Medien im Unterricht*, München, GRIN Verlag, 2021, <https://www.grin.com/document/1217957> (angesehen am 22.07.2022)
6. Schädlich, K. *Computernutzung und Medienkompetenz – Kompetenzen von Kindern und*
7. *Jugendlichen im Umgang mit Computer und Internet*. Leipzig: KONTUR 21, 2018.

8. <https://www.goethe.de/ins/hr/prj/ml1/deindex.htm>
9. <https://www.goethe.de/ins/th/de/spr/unt/kum/ddu.html>
10. <https://faq-online-lernen.de/knowledge-base/was-ist-der-europaeische-rahmen-fuer-die-digitale-kompetenz-von-lehrenden-digcompedu-und-was-laesst-sich-daraus-fuer-zeitgemaesses-online-lernen-ableiten/>

**Valentina SPEIAN**  
**lector universitar, USM**  
**Natalia GAIBU**  
**magistru, lector universitar, USM**

## **IST DER DEUTSCHE WORTSCHATZ ERLERNBAR? IN KLEINEN SCHRITTEN ZUM GROßEN ERFOLG**

Статья посвящена проблемам мотивации и применяемым методам в процессе обучения словарному запасу. Адресована желающим правильно и эффективно планировать самостоятельную работу по изучению немецкого языка. Содержит ряд объяснений и рекомендаций в типичных проблемных ситуациях.

Nach der Antwort auf diese Frage wird oft gesucht, denn fast jeder Deutschlernende bezeichnet mit Recht den Wortschatzerwerb als Lernproblem. Diese Situation wurde in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bald mehr, bald weniger diskutiert und sogar lange vernachlässigt. Den Grund dafür ist es schwer zu entsinnen, weil die Wortschatzarbeit zu den grundlegenden Zielen und Aufgaben des Lehrers gehört und dem Fremdsprachenlernenden selbst ist sie auch enorm wichtig. Wortschatzarbeit soll ein fester Baustein des Unterrichts sein, auch um den Lernenden deutlich zu machen, wie wichtig dieser Bereich für das Erlernen einer Sprache ist.

Die Meinungen darüber, wie dieses Lernproblem zu lösen ist, sind sehr unterschiedlich. Klar ist es aber, dass der Wortschatzerwerb nicht nur die Sache des Lernenden ist (alle Wörter müssen bis zur nächsten Stunde gepaukt sein!). Die Lehrer müssen dem lernerorientierten Konzept folgen, d.h. den Lernenden erklären (motivieren), warum welche Wörter zu lernen sind sowie auch welcher Weise dies gemacht wird. Es hängt also nicht alles von Lernenden ab.

Es gibt viele Faktoren, die den Wortschatzerwerb beeinflussen, der Fokus in unserem Artikel liegt nur auf einigen lernpsychologischen und didaktischen Inhalten des Problems. Hier wurden die subjektiven Faktoren behandelt, also solche, die bei den Lernenden und Lehrenden liegen:

die Rolle der Selbstmotivation und wenig effektive/fehlende Lerntechniken im Unterricht.

Wir haben in dem Artikel nur ausschnittshaft den Einblick in die Problematik gewonnen, weil wir uns nicht das Forschen sondern eine kurze Übersicht mit Kommentar zum Ziel gesetzt haben. Nach unserem Verständnis muss die Motivation als Faktor Nummer 1 genannt werden, da die Selbstmotivation im Studium das allererste Problem ist. Die moderne Gesellschaft hat das lebenslange Weiterlernen zu einer Schlüsselqualifikation für den beruflichen Erfolg deklariert. Die Frage „Wie kann man das eigene Lernen effektiver machen?“ ist seitdem für Lehrende und Lernende auf immer aktuell geworden. Die meisten Fremdsprachenlehrwerke haben sich daher zum Ziel gesetzt, den Lernenden Strategien zur Optimierung der eigenen Lernprozesse beizubringen. Die Lernpsychologie hat dabei auch mit der Antwort auf die Frage „Was geschieht eigentlich beim Lernen?“ ihren wesentlichen Beitrag geleistet. So zu unserer Problematik, während es beim Lesen und Hören um Wahrnehmungsprozesse geht, liegt der Schwerpunkt beim Wortschatzlernen auf dem Speichern und Behalten. Unbekanntes Vokabular klärt sich heute oft vermeintlich schnell mit Hilfe des entsprechenden Tools auf dem Smartphone. Deshalb fokussieren sich Lernende auf der Grammatik und vernachlässigen dabei den Wortschatz. Das schnelle Nachschlagen zeigt das Wort losgelöst von einer kommunikativen Situation und ohne kontextuelle Bezüge. Das nachgeschlagene Wort gelangt ins Kurzzeitgedächtnis und wird meistens auch schnell vergessen. Eine aktive Auseinandersetzung mit den neuen Wörtern fördert dabei die Abspeicherungsprozesse im Gehirn. Was bedeutet das aber konkret für unseren Unterricht? Eine hohe Eigenaktivität der Deutschlernenden ist förderlich für den Lernprozess: Nachdenken über die Bedeutungen der neuen Wörter, aktiv mit ihnen arbeiten, Sätze bilden und sie im Kontext verwenden. Und das am besten in der Kommunikation mit anderen – ganz im Sinne des sozialen Lernens.

Es ist offensichtlich, dass Lernen und Behalten nicht bei allen Menschen gleich geschieht, da es verschiedene Lerntypen gibt, meinen die Psychologen. Die einen lernen effektiver mit Bildern (visueller Lerntyp), die anderen über das Hören (auditiv imitativer Lerntyp). Dazu kommen noch systematischer und motorischer Lerntypen (lernt am besten, wenn die Wörter notiert werden), haptischer Lerntyp (sofort die Wörter benutzt, um sie sich merken zu können).

In der Fernstudieneinheit „Fertigkeit Sprechen“ steht dazu eine Aufgabe, die den Lernenden ihre individuelle Art des Wortschatzlernens bestimmen hilft: Man soll die zutreffende Aussage ankreuzen:

- Ich kann Wortschatz besonders gut behalten,
- “ wenn er für mich ganz neu ist,
- “ wenn er oft wiederholt wird,
- “ wenn mich das Thema interessiert,
- “ wenn ich ihn dringend für ein Gespräch brauche,
- “ wenn die Wörter Ähnlichkeiten mit der Muttersprache haben,
- “ wenn ich ihn oft gehört/gelesen habe,
- “ wenn ich ihn ausgesprochen habe,
- “ wenn ich das Wort auch geschrieben habe,
- “ wenn ich mir die Wörter bildhaft vorstelle.

Diese Selbstidentifikation macht das Wortschatzlernen bewusst und lässt die Lernenden die als besonders effektiv erkannten Lerntechniken verwenden. Meistens kommen die Lerntypen gemischt vor. Die besten Ergebnisse bei der Wortschatzvermittlung bringt eine Kombination von Übungsformen, die an alle Lerntypen orientiert ist und verknüpft verschiedene Elemente (von Visuellem und Auditivem und dann noch umgesetzte ins praktische Tun).

Aus Weißheiten von Konfuzius („Suchst du eine helfende Hand, so schau zuerst am Ende deiner Arme!“) folgt es, dass der Lernende sein Lernprozess aktiv mitgestalten kann und muss. Ein Hindernis dabei kann eben die fehlende Lustlosigkeit sein. Erwachsene Lernende verfolgen mit dem Lernen meist spezifische persönliche Ziele. Vielleicht erhoffen sie sich bessere Chancen im Beruf oder sich irgendwann einbürgern lassen. Die mit dem Deutschlernen verbundene Motive sind so vielfältig und unterschiedlich wie die Lernende selbst oder die dafür geeignete Lehrwerke. Ein Lehrwerk muss eine Balance zwischen den im Curriculum formulierten Zielen und individuellen Lernbedürfnissen herstellen.

Motivation hat viel damit zu tun, wie aktiv Lernende ihren Lernprozess gestalten können. Ein aktivierender Unterricht wird ein motivierender Unterricht sein, der den Lernenden bewusst eine aktive Rolle gibt und miteinbezieht. Der Förderung von Motivation im Unterricht dienen auch aktivierende didaktische Strategien, in dem die Lehrer ihre Lernenden auf echte Interaktion im Alltag und Beruf vorbereiten (in kleinen Szenarien

echte Interaktion abbilden). individuelle Interessen und Bedürfnisse einbeziehen (die Lernenden werden direkt angesprochen und ermuntert, über sich selbst zu sprechen, persönliche Relevantes einzubringen „ Und Sie?/Wählen Sie!“ usw)

Grammatik selbst erarbeiten lassen (nach dem Prinzip des entdeckenden Lernens aktiv und schrittweise erarbeiten) auf Lernstrategien aufmerksam machen (die Lernende planen, strukturieren und führen ihren Lernprozess aktiv aus).

Die Lerneraktivierung ist unter allen Faktoren ein besonders wichtiger, nicht aber der entscheidende. Der entscheidende Faktor sind die Lernende, die das erst ausprobieren müssen, sich also selbst zu motivieren. Hier sind ein paar Lerntipps von dem Kommunikationsexperten T. Schlechter [7] für diejenige, die sich die Selbstmotivation zurückholen wollen. Man soll bei diesem Lernproblem:

- Ablenkungen eliminieren (TV, Handy, Internet aus -der erste, auch der schwierigste Schritt!),
- die gestellten Ziele definieren,
- realistische Zwischenziele festlegen (kein einziges nicht erreichbares Ziel setzen!),
- Zeitplan erstellen (konkrete Termine, wie lange arbeiten)
- regelmäßige Pausen einplanen (in denen man etwas ganz anderes machen kann),
- kleine Belohnungen überlegen (für die erledigten Aufgaben).

Man muss dabei sein Bestes geben und die ersten Erfolgserlebnisse werden noch mehr weiter motivieren! – behauptet der Experte T. Schlechter [7]:

Motivationsprobleme kennen wir alle. Jeder von uns kennt Situationen, in denen es an Motivation hapert. Man will etwas anfangen, beenden oder verändern und dann bleibt doch alles, wie es ist - mangels Motivation. Die Motivation und Energie ergeben sich trotzdem bei vielen Lernenden aus ihrer Selbstverpflichtung dranzubleiben, auch wenn es unmöglich erscheint. Das Problem bei der Motivation ist die Selbstmotivation! Da kann nur ich mir helfen.

Man soll sich dabei aber konkrete Lernstrategien zunutze machen, die das Lernen erleichtern und helfen, neuen Wortschatz effektiver und schneller im Gedächtnis abzuspeichern. Sie sorgen auch dafür, dass man den gesamten Lernprozess als viel angenehmer empfindet.

Dabei zählt jede kleine Strategie, man darf nie aufgeben, den perfekten Lernprozess für sich zu finden und umzusetzen.

Natürlicher Biorhythmus ist nämlich das, was im Auge zu haben ist. Jeder Mensch fühlt sich besonders leistungsfähig unterschiedlich, z.B. das Zeitfenster zwischen 9:00 und 13:00 Uhr vormittags passt dafür den Meisten. Da kann man schwierige und kreative Aufgaben erledigen und die restliche Lerntätigkeit auf den Nachmittag verschieben, weil das Lernen eine hohe Konzentration und gute Leistungsfähigkeit erfordert. Man kann sich einen Zeitplan machen.

Für das Vokabellernen hat man nie Zeit genug und in dem vollgepacktem Alltag ist es wirklich schwierig, größere Zeitblöcke auszusuchen. Man muss den Lernprozess in kleinere Schritte aufteilen und jeden Tag eine bestimmte Vokabelmenge lernen; je häufiger, desto besser. Das kann man übrigens auch mit dem Walkman bei der Hausarbeit oder auf dem Weg zur Arbeit tun. Wichtig ist, regelmäßig zu lernen.

Die Wiederholung des gelernten Stoffs ist genauso wichtig, denn die Lerner vergessen oftmals zu wiederholen. Es gibt viele Möglichkeiten, seinen Wortschatz zu wiederholen, und darunter sind wiederum viele, die auch Spaß machen und sehr wirkungsvoll sind: Zum Beispiel das Führen eines Ringbuches, in dem die Wörter aus verschiedenen Bereichen gesammelt und nach Themen gruppiert werden. Es ist aber nicht so wichtig, dass die Gruppen sehr systematisch sind. Hauptsache, dass die nur Ihnen sinnvoll erscheinen! Sehr gut dafür sind viele Sprachspiele geeignet, die man alleine oder mit seinem Lernpartner spielen kann: Wörterdomino, Scrabble, Gegensatzpaare suchen, Wörter suchen, die drei Silben oder die gleiche Betonung haben. Das Wettspiel mit gemeinsamer Mindmapherstellung ist für alle Niveaustufen gut geeignet. Wie man das alles spielen kann, beschreiben wir nicht, denn all das ist leicht nachzuschlagen. Diese Spiele sind auch efficient, wenn man neuen Wortschatz vermittelt oder festigt. Man muss auch regelmäßig Lernfenster zur Vokabelwiederholung einplanen und die Lerntätigkeit zur Gewohnheit machen.

Es wäre auch empfehlenswert, an Lernhilfen und –helfer zu denken: Kleine Haftzettel in der Wohnung und ein motivierter Lernpartner machen das Vokabelüben angenehm. Dazu gehört auch ein ruhiger Ort, wo nie gestört wird. Entspanntes Lernen ist auch sehr wichtig.

Die oben erwähnten Lernstrategien meinen autonomes Wortschatzlernen. Hier sind nur noch wenige genannt, die den Lernenden helfen, sich Wörter einer Fremdsprache selbstständig aus eigener Erfahrung anzueignen. Der Lehrer bleibt dabei mehr Lernhelfer und –organisator: Er hilft nur dem Lernenden das Lernziel und den Lernweg bestimmen und beherrschen, indem sich der Lernende ausbilden muss. Wesentlich dabei ist, dass beides bewusst ist und so wird man für die eigene Lernprozesse sensibilisiert. Auch die benutzten Lehrmaterial sollen aktivierend, unterstützend, transparent und offen sein ,um die Autonomie zu fördern.

Für die fortgeschrittenen Deutschlerner halten wir für besonders gut geeignet die Methode des Wortschatzlernens mit Struktur. Wir meinen dabei diejenige Lernende, die ihren Wortschatz weiter entwickeln wollen und sich darüber ärgern, dass sie sich mit ihren spärlichen Sprachkenntnissen nur mühsam und langwierig entwickeln. Dank dieser Methode wird man zu einem metasprachlich orientierten selbstständigen und effektiven Lerner. Ein Beispiel dazu mit dem Wort „warm“ von Wiebke Strank [3]:

**Synonyme:** erwärmt, aufgewärmt, geheizt, sonnig, lind, ofenfrisch, warmherzig, wohlrig

**Antonyme:** kalt , lau(warm)

**Ableitungen:** die Wärme, aufwärmen, anwärmen, wärmlich, die globale Erwärmung **Zusammensetzungen:** s, Warmwasser, r, Warmbadetag, **Kollokationen:** mollig warm, sommerlich warm, sich warm anziehen **idiomatische Wendungen:** mit j-m warm werden, sich jemanden warmhalten.

Die Textarbeit hat eines der Hauptziele, den Informationsbedürfnissen von Lernenden zu entsprechen. Die didaktische Forderung, Textarbeit und Wortschatzarbeit möglichst eng miteinander zu verbinden, ist für jeden Lehrer fast eine Regel. Dass man die Wörter nie isoliert lernt, muss auch für alle Lerner zu einer Regel werden.

Es gibt natürlich weitere explizite Anregungen zu Lernstrategien und –techniken in fast allen neueren Lernwerken, die an Lernende adressiert sind. Die Aufgabe der Lehrkräfte im Unterricht ist, die Lerner zum Ausprobieren anzuregen und einen Sprachunterricht zu einem Sprechunterricht zu machen.

Die Erfahrungen besagen allgemein, dass erfolgreiches Wortschatzlernen nicht allein von bestimmten Tricks oder Strategien abhängt, sondern von Gesamtheit der Unterrichtsbedingungen: Das ist z.B. die Fähigkeit, Gelerntes zu behalten, zu verstehen und produktiv anwenden zu können. Dazu kommen noch die Einstellung zur Fremdsprache, die sozialen Beziehungen und Lernatmosphäre in der Gruppe. Es ist aber nicht zu vergessen, dass ohne Motivation der Schüler zum Lernen alle Bemühungen im Unterricht umsonst sind.

Das alles mag auch banal klingen und kein Erfolg garantierendes Rezept für die Lerner sein, aber es sind die Möglichkeiten, die man einmal ausprobieren sollte.

Uns allen fehlt die Zeit für sich und für unsere persönliche Weiterentwicklung. Das macht uns unglücklich, denn persönliche Weiterentwicklung gehört zu unseren Werten. Wir erhoffen es, dass die Impulse unseres Artikels die Deutschkenntnisse kontinuierlich weiterentwickeln helfen, ohne sich zum Lernen zwingen zu müssen oder stundenlang an einer Aufgabe zu sitzen.

### **Literatur:**

1. Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Berlin/München Langenscheidt.
2. Schatz , Heide (2001) : Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. Berlin/München:Langenscheidt.
3. Strank, Wiebke ( 2010) : Da fehlen mir die Worte. Leipzig : Schubert-Verlag .
4. Kaufmann, Susan (6/2017): Aktivieren und Motivieren. Stuttgart: Ernst Klett.
5. Fritze, Nicola (1/2017) : Selbstmotivation. Bookboon.com
6. Бушайба, Анна : Ты тоже сможешь! Издательские решения
7. Die sechs besten Tipps zur Selbstmotivation von Thomas Schlechter [www.motivationstipp.de](http://www.motivationstipp.de)

**Maria BUCIUCEANU**  
**IPLT „Mircea Eliade”,**  
**Profesor de l. germană, gr. did. superior**

## **ERFOLGREICHE STRATEGIEN ZUR ENTWICKLUNG DER FERTIGKEIT HÖREN**

Sarcina unui profesor de limbi străine este de a forma un elev, care să poata comunica în limba străină învățată, indiferent dacă interlocutorul lui este profesorul, colegii de clasă sau un vorbitor nativ. Un aspect important în acest sens este dezvoltarea competenței de receptare a unui mesaj audiat/ video/ receptat oral.

Articolul dat se axează pe dezvoltarea abilităților de înțelegere a unui mesaj audiat. În articol sunt descrise dificultățile care ar putea îngreuna acest proces și totodată sunt prezentate un șir de tehnici clasificate pe nivele (A1/ A2/B1), care facilitează procesul de înțelegere a mesajului audiat de către elevi.

Ein Fremdsprachenlehrer soll die Veränderungen, die in der Gesellschaft stattfinden, berücksichtigen. Seine Aufgabe ist es, einen Schüler zu bilden, der in der gelernten Fremdsprache kommunizieren kann, unabhängig davon, ob sein Gesprächspartner sein Lehrer oder seine Mitschüler sind, oder ein Muttersprachler ist. Ein wichtiger Bestandteil in dieser Hinsicht ist die Entwicklung der Fertigkeit Hören.

Wenn die Schüler die Möglichkeit haben, sich mit einem Muttersprachler zu unterhalten, kann man bemerken, dass es ihnen manchmal schwer fällt, manche Deutsche zu verstehen. Das passiert wegen der Aussprache, wegen des schnellen Tempos, aber auch wegen der Unsicherheit der Schüler.

So müssen die Schüler immer mit Situationen im Unterricht konfrontiert werden, wo sie die Muttersprachler hören und sich „quälen“ das zu verstehen, was sie sagen. Das ist möglich nur wenn man im Unterricht mit Hörtexten verschiedener Art arbeitet. Auf diese Weise führt die Fertigkeit Hören zur Vorbereitung eines Schülers, der in der Lage ist, mit einem Muttersprachler zu kommunizieren und sich in dessen Land bei Bedarf zu integrieren.

Heutzutage gemäß dem EU Referenzrahmen wird Hörverstehen als wichtiger Bestandteil von kommunikativen Fremdsprachunterricht angesehen. Hören ist die Grundlage der Kommunikation: man muss verstehen, was man sagt, um am Gespräch teilzunehmen.

Aber wenn man mit den Schülern mit Hörtexten zu arbeiten beginnt, die noch keine Erfahrung dabei haben, dann ist die Reaktion der Schüler am Anfang eher negativ. Man kann sagen, dass sie eine psychologische Blockierung haben, weil sie immer sagen, dass sie kein Wort verstehen.

Die Schüler treffen Schwierigkeiten bei der Arbeit mit einem Hörtext wegen folgender Gründe, wie sie am Anfang behaupten:

- wegen des armen/ geringen Wortschatzes
- wegen des schnellen Sprechtempos der Gesprächspartner
- sie können nicht alle Einzelheiten in den Aufgaben verstehen
- wegen ihrer schlechten Aussprache können sie die neuen Vokabeln aus dem Kontext nicht erschließen, weil sie sogar die ihnen schon bekannten Wörter nicht verstehen können, weil sie an die Aussprache der Muttersprachler nicht gewohnt sind.

Der Erfolg des Schülers bei der Entwicklung dieser Kompetenz hängt von der Aneignung und Anwendung der geeigneten Strategien ab, die vor/ während/ nach dem Hören verwendet werden, sowie vom Verstehen der vorgelegten Aufgaben.

Der Schüler sollte beim Hörverstehensprozess gesteuert/ geführt werden und eben:

- wie man einen Text hört
- was man vor/ während/ nach dem Hören machen soll
- was man lernen wird
- warum er diese Dinge lernen soll
- wie man das anwendet, was er gelernt hat
- wann wird er das gebrauchen, was er gelernt hat

Die Anfänger versuchen in Lesetexten oder Hörtexten Wort für Wort zu verstehen. Das führt zu einem extrem verlangsamten Tempo beim Hören und die Schüler verlieren den Zusammenhang des Textes aus dem Blick.

So muss der Fremdsprachenlehrer den Schülern bestimmte Strategien beibringen, die sie gezielt für das Hörverstehen in der Fremdsprache verwenden können.

Das erleichtert den Hörprozess viel. Strategien können je nach Bedarf und Situation unterschiedlich sein. Sie haben immer das Ziel das Hören zu steuern und den Erfolg beim Hörverstehen zu erhöhen. Sie werden vor allem dann genutzt werden, wenn sie von den Schülern selbst entdeckt

worden sind. Sie werden aber auch genutzt, ohne dass man sich dessen bewusst ist. Wir können unsere Schüler fragen, was ihnen half eine bestimmte Information zu verstehen und das an die Tafel notieren und im Unterricht besprechen. Wenn man das mehrmals tut, dann merken sich alle Schüler einige von ihnen.

In den Lehrwerken gibt es einige von diesen Strategien, aber wenn sie in anderen fehlen, kann man selbst sie den Schülern beibringen und eben ihrem Niveau entsprechend.

Zum Beispiel den Schülern des **Niveau A1** können folgende Strategien vorgeschlagen werden:

1. Achtet auf die Internationalismen.
2. Achtet auf die Geräusche. Vielleicht erkennt ihr die Situation. Dann könnt ihr besser verstehen, worum es geht.
3. Schaut die Bilder an. Sie zeigen die Situation. So könnt ihr den Text besser verstehen.
4. Achtet darauf, wer spricht und wie die Personen sprechen.
5. Ihr sollt nicht jedes Wort verstehen.
6. Lest die Fragen vor dem Hören. So könnt ihr die Informationen im Text leichter verstehen.
7. Achtet auf die Wörter, die ihr schon kennt. Das hilft euch beim Verstehen.

### **Niveau A2**

1. Bildinformationen helfen euch, die gehörten Informationen zu verstehen.
2. Lest vor dem Hören die Aufgaben immer genau. Unterstreicht wichtige Wörter. Das erleichtert das Verstehen von Einzelinformationen/ so könnt ihr wissen, worauf ihr beim Hören achten musst.
3. Stellt nach dem ersten Hören W-Fragen. Dann hört noch einmal zu und beantwortet sie.
4. Habt keine Angst vor längeren Hörtexten! Beim ersten Hören müsst ihr noch nicht alles verstehen. Beim zweiten oder dritten Hören könnt ihr genauere Information entnehmen
5. Ihr müsst in einem Hörtext nicht alles verstehen. Versucht zuerst herauszufinden, worum es in dem Text geht.
6. Lest den Titel genau und schaut euch die Bilder aufmerksam an. Das hilft euch das Thema schon vor dem Hören verstehen.

## Niveau B1

1. Konzentriert euch beim ersten Hören auf die Sprecher und das Thema des Textes.
2. Versucht beim Hören den roten Faden bzw. den Verlauf zu erfassen. Lasst euch nicht beirren, wenn ihr einige Wörter nicht versteht. Haltet euch nicht an ihnen fest.
3. Versucht nicht, jedes Wort zu verstehen. Oft reichen wichtige Schlüsselwörter. Auch wenn ihr nicht alle Wörter kennt, könnt ihr die Aufgaben lösen.
4. Die Lösungen haben im Hörtext die gleiche Reihenfolge wie die Fragen.
5. Macht euch bei längeren Hörtexten Notizen zu den wichtigsten Informationen.

**W-Fragen-Raster** als Hilfe beim Notieren:

Wer/ was hat gemacht? Was ist passiert?

Wann?

Wo?

Warum? Was war der Grund?

Wie? Genauere Information, nahere Umstände.

6. Achtet besonders auf die Wörter, die ihr schon kennt. Viele der nicht verstandenen Wörter könnt ihr selber erschließen, z.B. durch Textzusammenhang, durch Kombinieren.
7. Falls ihr Titel oder Thema vorab kennt, ist es äußerlich hilfreich, wenn ihr euch vor dem Hören des Textes überlegt, was in dem Text dargeboten werden könnte. Dafür gibt es mehrere Möglichkeiten: Niederschreiben von Gedanken zum möglichen Textinhalt/ Cluster-Technik/ Notieren von Leitfragen.
8. Es ist hilfreich, wenn man sich geografische Bezeichnungen, Titel oder Abkürzungen im Lauf der Zeit notiert.

Wenn man diese vorgeschlagenen Strategien analysiert, so kann man sehen, dass sie in so eine Reihenfolge kommen, die den Fortschritt der Schüler beim Hören sichert. Außerdem gibt es einen ausreichenden Zeitabschnitt sie zu üben. Es wäre nötig nur die Aufmerksamkeit der Schüler auf sie zu lenken und noch andere zur Hand haben.

Die Hörfertigkeit spielt in der Alltagskommunikation eine wichtige Rolle, was durch viele psychologische und didaktische Studien und Forschungen bewiesen wurde. Laut dieser Studien dominiert das Hören

in der Alltagskommunikation mit 42%, wobei dem Sprechen 32%, dem Lesen 15% und dem Schreiben nur 11% zugeschrieben werden. [5, S.893]

Also ist die Fertigkeit Hören unabdingbar für die Entwicklung anderer Kompetenzen, insbesondere des Sprechens. Deshalb wäre es empfehlenswert der Entwicklung der Fertigkeit Hören den nötigen Platz im Unterricht zu gewährleisten.

### **Literaturhinweise:**

1. Dahlhaus, B., „Fertigkeit Hören“, Langenscheidt, Berlin, 1998, 192 S., ISBN 3-468-49675-3
2. Kopp, G., u. a. „PLANET 2. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch“, Hueber Verlag, 2013, 128S., ISBN 978-3-19-001679-2
3. Kopp, G., u. a., „PLANET 1. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch“, Hueber Verlag, 2013, 128 S., ISBN 978-3-19-001678-5
4. Kopp, G., u. a., „PLANET 3. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch“, Hueber Verlag, 2013, 160 S., ISBN 978-3-19-001680-8
5. Solmecke, G., „Hörverstehen“ : G. HELBIG, L Goetze „Deutsch als Fremdsprache ein internationales Handbuch Band 2“, 2001, Berlin

**Olesea GÎRLEA**  
**dr. în filologie,**  
**grad didactic superior**  
**Liceul Teoretic „Mircea Eliade” din Chișinău**

## **ENTWICKLUNG SPEZIFISCHER KOMPETENZEN ZUM LESEN (LESETYPEN)**

Articolul respectiv abordează problema eficientizării lecturii și a tipurilor de lectură, a conexiunii dintre textul scris și platformele educaționale, propune exerciții de lucru cu textul și materiale adiționale la disciplina limba germană. Autoarea face trimitere la cărțile *Geheimnis im Hotel* (nivelul A1), *Ein Hundeleben* (nivelul A1), *Blauer Mond* (A2) propuse spre lectură elevilor clasei a VI-a, a VII-a și a VIII-a de la Liceul Teoretic „Mircea Eliade”. În acord cu unitățile de competențe curriculare, autoarea își propune un demers de diversificare a procesului de lectură și de stimulare a elevilor spre o citire analitică.

**Cuvinte cheie:** enunțuri cheie, tipuri de lectură, interpretare, curriculum, algoritm.

Der Prozess, den Schüler zum Lesen zu motivieren, ist notwendig und komplex. Das Lesen regt die Kreativität an, diversifiziert und bereichert den Wortschatz der Schüler, problematisiert und entwickelt alle Teilbereiche der gesprochenen und geschriebenen Sprache: Grammatik, Phonetik, Lexikographie, Rechtschreibung, Orthoepie, Morphologie, Lexikologie, Stilistik, Syntax. Darüber hinaus gehören auch die literarischen Verfahren der Analyse des epischen Textes zum Kern des Textverständnisses und der Textanalyse: Thema, Intrige, Höhepunkt, Schluss, Thema, Charakterisierung etc.

Die Autoren der Studie *Wie man ein Buch liest. Der klassische Leitfaden für intelligentes Lesen* Mortimer (J. Adler, Charles Van Doren) identifizieren zwei Bedeutungen des Lesens: „Lesen, um sich zu informieren, und Lesen, um zu verstehen“ (Mortimer, 2014, S. 19), obwohl die Grenze zwischen ihnen ziemlich empfindlich und schwer zu erkennen ist.

Autoren von Texttheorien und Erzählstudien kategorisieren Lesungen in verschiedene Typen, z. B. Jean Ricardou spricht in seiner Studie *Probleme des Romans* von vier Arten des Lesens: „*Oberflächliches Lesen*,

das eine einzige Wortbedeutung beibehält; *vertieftes Lesen* lenkt die Aufmerksamkeit auf das semantische Feld der Wörter; *konsonantisches Lesen*, das unsere Aufmerksamkeit auf das durch Wortspiele erworbene semantische Feld lenkt, textuelles Lesen, das durch einen textuellen Benennungseffekt erworbene semantische Feld berücksichtigt (Ricardou, 1988, S. 142). Im Gegensatz zum oberflächlichen Lesen d. h. den Text diagonal scrollen (durch das Buch blättern oder vorlesen), die Textlektüre verdeutlicht die Details bis ins kleinste Detail, und die Konsonantenlesung erfasst bizarre Vergleichsverhältnisse (Ein Beispiel von Ricardou wäre aus dem Roman *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* von M. Proust „die wiederholte Annäherung zwischen Kirche und Gebäck Elementen in einer Weise, dass die Kirche wiederum der gewöhnlichen Metapher günstig ist“).

Autoren Amia Lieblich, Rivka Tuval-Mashiach, Tamara Zilber in *Narrative Forschung. Lesen, Analysieren und Interpretieren* demonstrieren die Existenz von vier Arten des Lesens: *ganzheitliches Lesen* des Textes, das die Erzählung als Ganzes anspricht und sich auf ihren Inhalt konzentriert; *eine ganzheitliche Lesart der Form*, die sich auf die ganze Geschichte bezieht, sich aber mehr auf die formalen Aspekte und weniger auf den Inhalt selbst konzentriert, Inhaltskategorie-Ansatz - „Die sich auf die Inhalte konzentriert, wie sie in verschiedenen Teilen der Geschichte erscheinen, unabhängig vom Kontext der gesamten Erzählung“ (Lieblich, 2006, S. 32), die Herangehensweise an die Kategorien der Form, die sich auf „die formalen Aspekte einzelner Abschnitte oder Kategorien in einer Lebensgeschichte“ konzentriert (ibidem, S. 33).

Der rumänische Literaturkritiker und Essayist Dan Gulea bringt in seiner Studie *Neun Arten des Lesens* verschiedene Perspektiven und Herangehensweisen an den Text in den Blick, woraus folgt, dass wir einen Text durch *psychoanalytisches Lesen* können eine Anwendung der psychoanalytischen Kritik durch Lesen oder wörtliche Kritik (die eine besondere Form der Mitarbeit des Lesers beinhaltet, indem er sich selbst untersucht), (mythisches) *archetypisches Lesen* (zentriert auf dem Jungschen Konzept des Archetypes), *biografische Kritik oder Lektüre* (stereotype Erklärung der Arbeit durch das Leben des Autors, reale/fiktive Verwirrung), *ideologische Lektüre* (durch die das Werk als Produkt einer Ideologie gesehen wird), *Mode in der Literatur* (Mode Studium, zielt auf

die Kleidung der Figuren ab, die Verhaltensweisen oder Vorstellungen aufzwingt), *Gender Studies* / Genderkritik, *imagologisches Lesen* (betrachtet einen Abschnitt in der Geschichte eines Volkes, einer Ära), *Lesen des Nicht-Textes* („Ausdruckskraft in für nicht-literarisch erklärten Texten entdecken“).

Mortimer J. Adler und Charles Van Doren besprechen, *Wie man ein Buch liest*, in dem es um das Verstehen der Textnachricht durch Lesen geht (oberflächlich), analytische Zugänge zu unterschiedlichen Lesarten (je nach literarischer Gattung, bearbeiteten Feld), Synoptisches Lesen (Lesen mehrerer Bücher zum gleichen Thema). Für das analytische Lesen schlagen die Autoren der oben genannten Studie drei Stufen und notwendige Regeln vor, um herauszufinden, was ein Buch in der Wirklichkeit ist:

1. Sortieren Sie das Buch nach Genre oder Thema;
2. Formulieren Sie eine möglichst knappe Beschreibung des Buches (sagen Sie, worum es in dem Buch geht);
3. Listen Sie die Hauptteile auf – der Reihe nach und in Relation zueinander – und erstellen Sie ein analytisches Diagramm für jeden Teil, wie Sie es für das ganze Buch getan haben;
4. Definieren Sie das Problem oder die Probleme, die der Autor zu lösen versucht.
5. Verstehen Sie die Begriffe des Autors, indem Sie die Schlüsselwörter interpretieren;
6. Die wichtigsten Sätze des Autors verstehen und sich mit den wichtigsten Aussagen auseinandersetzen (z. B. aus dem Buch *Ein Hundeleben*, das den Schülern in der siebte Klasse vorgelesen werden, soll die Kernaussagen finden: *Mit einem Hund kommt man an die frische Luft. Tiere sind kein Spielzeug*)
7. Finden Sie die Argumente des Autors heraus, identifizieren Sie sich im Text oder machen Sie daraus eine Aussage.
8. Entscheiden Sie, welche Probleme der Autor bewältigt hat und welche Probleme er nicht gelöst hat; was letzteres betrifft, finden Sie heraus, welche von ihnen er kennt;
9. Zeigen Sie, wo der Autor nicht informiert ist;
10. Zeigen Sie, wo der Autor falsch informiert ist;
11. Zeigen Sie, wo der Autor unlogisch ist;
12. Zeigen Sie, wo die Analyse des Autors inkompetent ist.

Beginnend mit den Regeln 9-12 drücken wir unsere Ablehnung des Inhalts des Buches aus. Beim Leseprozess können wir auch von Hilfsmitteln benutzen, wie zum Beispiel der Verbindung mit anderen gelesenen Büchern, dem Wörterbuch (unverzichtbar beim Erlernen einer Fremdsprache), Lexikon, wissenschaftlicher Artikel etc.

Der Bereich der wissenschaftlichen Forschung ist recht großzügig in Studien zu den Kriterien und Arten des Lesens, abhängig von den Werkzeugen, Methoden und Absichten, die der Leser gegenüber dem Text hat.

Lesen ist eine Form des Lernens, die sich in Lernen durch Unterrichten und Lernen durch Entdecken unterscheidet. Lernen beinhaltet Lesen, Erklären unbekannter Wörter, Lesen/Übersetzen, Plan des Textes und Geschichtenerzählen. Lesen ermutigt Schüler, kleine Entdeckungen zu machen, basierend auf dem Lesen des Buches, regt die Kreativität an, basierend auf Leseübungen solche wie Lesen des Buches *Ein Hundeleben*: Kapitel 3, Übung 7, Seite 50. Warum ist Leo sauer auf Benno? Sammeln Sie Ideen. Das ist doch klar! ... / Vielleicht... / Wahrscheinlich... / Also, ich glaube... / Sicher... / Das weiß ich nicht... (Shearling, 2017, S. 50) Auf diese Weise äußern die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Meinung zum Inhalt des Textes, indem sie den roten Faden der Geschichte wiederherstellen, ohne auf das traditionelle Erzählen des Textes zurückzugreifen (Fragen zur Klärung, Erklärung), formulieren sie ihre eigene Meinung, ausgehend von den angebotenen Anfangsformeln.

Oder ein anderes Übungsmodell: Kapitel 5, Übung 11, Seite 53. *Anja hat Bennos E-Mail gelesen. Sie sitzt am Computer und antwortet. Schreiben sie eine E-Mail von Anja am Benno* (Scherling, 2017, S. 53). Auf diese Weise geben die Schüler nicht einfach den Inhalt des Textes wieder, sondern werden in die Lage versetzt, eine Antwort von Anja auf die Antwort zu verfassen, die der Charakter des Textes namens Benno bietet.

Um das Verständnis des traditionellen Lesens des Textinhalts in Übereinstimmung mit den neuen Bildungstechnologien zu stimulieren und zu überprüfen, helfen uns die Bildungsplattformen sehr. Bei der inhaltlichen Erforschung des Textes haben wir eine Reihe von Fragen aus dem Lesebuch *Ein Hundeleben* (Kapitel 1-4) ausgewählt, auf deren Grundlage wir das Spiel mit zwei Optionen richtig/falsch auf der Plattform worldwall.net <https://worldwall.net/> erstellt haben:

resource/26383817/copy-of-ein-hundeleben, Die Plattform ist großzügig in interaktiven Aktivitäten und ermöglicht die Durchführung von etwa 18 Arten von Aktivitäten / Übungen. Ein weiteres Moment der Lektion, wie das Hervorrufen oder Erkennen der Bedeutung, durch den wir die neu erworbenen Wörter aktualisieren können, wäre ihre Entdeckung in einem Rätsel, die Wörter werden horizontal, vertikal und diagonal eingefügt. Hier zählt die Geschwindigkeit des Erkennens von Wörtern durch die Schüler, ihr Erwerb, aber auch ihre Entdeckung, ich füge den Link zum Rätsel hinzu, zum Thema Haustiere, das von mir erstellt wurde <https://wordwall.net/resource/26685746>

Zur Entwicklung der lexikalischen Fähigkeiten haben wir ein weiteres Spiel auf der Lern-Apps-Plattform erstellt, mit dem der Schüler überprüfen kann, wie gut er die sechs Begriffe aus dem semantischen Wortfeld „Welpen-Ausstattung“ beherrscht <https://learningapps.org/view23542768>.

Für die Sequenzen des Entdeckens und Klärens der Momente des Themas schlage ich Arbeitsblätter mit Fragen und Gruppenübungen vor. Fragen unter den Kapiteln eins und zwei, wie zum Beispiel: Wer sind Bennos Kollegen? Warum arbeiten sie auf der Messe hanseboot? Schreiben Sie die ganze Sätze. / Was erfahren sie über Benno? Markieren Sie im Text und tragen Sie die Informationen in die Tabelle ein (Privat / Arbeit/Job) Bennos Kollege hat ein Problem. Ergänzen Sie. Olli fährt ein paar Wochen weg. Er hat... (Scherling, 2017, pag.48).

Um die Lektüre des Buches *Geheimnis im Hotel* (6) anzuregen, wird den Schülern in der sechste Klasse eine Reihe von Übungen zum Üben angeboten: Wortigel, Lückentexte, die Fragen beantworten, den passenden Antwort wählen (richtig/falsch), die Reihenfolge schreiben, kleine Gespräche (zum Beispiel: *Ist Opa Breuer der Münzer Dieb?*), die Verben in der richtigen Form ergänzen, die Sätze zu Hauptpersonen passen (zum Beispiel: Welcher Satz passt zu wem? Kreuze an.), die Hauptperson zu beschreiben (zum Beispiel: Wer ist Kati? / Was weißt du über Kati?), Übung mit Antwortmöglichkeiten (a oder b /zum Beispiel: Polizist Moser fragt Moritz. Was antwortet Moritz **a** oder **b**?), Übungen mit Annahmen (zum Beispiel: Wie geht es weiter? Was denkst du?), Übungen mit der richtigen Wahl der Antwort (*In der Ausstellung*. Was passt nicht? Streiche durch) und sogar Gruppenarbeit (*Polizist Moser kommt mit Laura in der Modeschule und spricht mit Clarissa und*

*einem Lehrer*. Bildet Gruppen zu viert, verteilt die Rollen und bereitet das Gespräch vor. Spielt dann die Szene in der Klasse). Diese Übungen können wir in Aufgabe vor dem Lesen / nach dem Lesen / Partnerarbeit / Gruppenarbeit verwenden.

Für die 8. Klasse schlage ich zum Lesen *Blauer Mond* vor (8). In dem die Schüler das Geheimnis von Rosa Fontana erfahren, kennen die Lebensgeschichte von Herrn Garcia aber sie werden neue Wörter für ihren Wortschatz lernen (solche neue Wörter für Sprachniveau A2 wie: das Gewitter, der Segelboot, verheiratet sein, sterben, der Schlüssel, der Gipsverband, die Ausstellung, der Keller, die Schallplatte, seltsam, Künstlername, berühmt, der Plattenspieler, bestellen, teuer/billig, merkwürdig usw.).

Auf dem A2-Niveau sind die Übungen viel schwieriger die Meinung des Schülers ist besonders wichtig. Die Schüler haben Übungen wie: Schreib Sofies und Luisas Antwort / Macht Notizen und sprech dann in der Klasse / die Verben in der richtigen Form ergänzen / Was ist in dem alten Haus? Was denkst du? / Rosa Fontana. Was weißt du über Rosa Fontana? Sprich mit deiner Partnerin / deinem Partner; Der Bootsausflug. Was glaubst du ist passiert? Sprech in der Klasse. Lückentexte, die Fragen beantworten, den passenden Antwort wählen (richtig/falsch), die Reihenfolge schreiben usw. werden zur Erforschung des literarischen Textes vorgeschlagen.

Im Gegensatz zu anderen kleineren Texten im Lehrbuch setzt das Lesen eines Buches größeren Ausmaßes eine Abfolge zwischen den Handlungen der Figuren voraus, Rückkehr von der Gegenwart in die Vergangenheit, Verbindungen zu den Momenten und Charakteren der vorherigen Kapitel, kehrt zu einigen Situationen zurück. Die Hauptteile des Buches sind zu einem Ganzen organisiert, einander und alle dem Ganzen untergeordnet, auf diese Weise erhöht die Aggregation von Fakten den Grad des Verständnisses. Lesen erweitert den Wortschatz der Schüler, problematisiert und spannt die Leser, bietet eine Konsistenz des Fadens der Geschichte mit den vorherigen Momenten und Personen/ Charakteren.

### **Bibliographie:**

1. GULEA, D. *Nouă tipuri de lectură. Cu o excursie în critica (și teoria literară)*. București: Carte Românească, 2018. 238 p.

2. LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R., ZILBER, T. *Cercetarea narativă. Citire, analiză și interpretare*. București: Polirom, 2006. 282 p.
3. MORTIMER, J. ADLER, DOREN, Ch., *Cum se citește o carte. Ghidul clasic pentru lectură inteligentă*. Pitești: Paralela 45, 2014. 263 p.
4. RICARDOU, J. Lectura textuală. În: *Noi probleme ale romanului*, București: Univers, 1988. 415 p.
5. SCHERLING, T., BURGER, E. Leo & Co. *Ein Hundeleben*. Leichte Lektüre für Deutsch als Fremdsprache, Stufe 1 (ab A1), mit CD. Stuttgart, 2017. 64 p.
6. VOSSWINKEL, A. *Beste Freunde*. Deutsch für Jugendliche. Leseheft. *Geheimnis im Hotel*. München: Hueber Verlag, 2017, 24 p.
7. VOSSWINKEL, A. *Beste Freunde*. Deutsch für Jugendliche. Leseheft. *Blauer Mond*. Stufe A2, München: Hueber Verlag, 2018, 28 p.

**Viorica LIFARI**  
**doctor în filologie,**  
**conferențiar universitar, USM**  
**Departamentul Lingvistică Germanică și**  
**Comunicare Interculturală**

## SMILE AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Zâmbetul este o modalitate de interacțiune umană sau mai bine zis, un mijloc de a comunica non-verbal. S-ar părea că acest mijloc este universal odată ce aparține omului, care reacționează la varii evenimente din mediul înconjurător emanând diferite emoții, iar zâmbetul asociindu-se cu bucuria sau veselia. Însă, din studiile savanților psihologi, culturologi, antropologi, sociologi și lingviști notăm că fiecare cultură modelează situații sau creează norme de punere în aplicare a zâmbetului, fiecare cultură ascunzând un secret al zâmbetului său.

În lucrarea propusă facem un studiu al zâmbetului la nivel intercultural atât în baza cercetărilor sociologice și antropologice interculturale existente, cât și analizând mijloace lingvistice precum grupuri de sinonime, proverbe și zicători din limbile engleză, română și rusă pentru a identifica modelul cultural sau varii paternuri cu care un popor asociază zâmbetul pentru a ține conversații la nivel intercultural și a interpreta corect comportamentul interlocutorului străin într-un context cultural-specific.

**Cuvinte cheie:** comunicare interculturală, model cultural, smile, zâmbet, улыбка.

People from various ethnic groups and different cultures are all humans who by their nature are sensitive, i.e. feel emotions. This knowledge may lead us to a wrong assumption that we all have the same emotional experience and behave in the same way finding ourselves in similar situations. But the reality is different. The various emotions manifested in human interaction all over the world and the pattern of behaviour we follow leads us to the idea that the manifestation of emotions on the social level is culturally dependent. Thus B. Mesquita et al. [2] support the idea that “cultural differences in emotion inform us about the ways in which socio-cultural environments influence emotions. Cultural differences make us aware of our culture.”

At the same time we have to keep in mind that each society ‘somehow’ identifies the types of emotions that can be visible in the human interaction and thus transmitted values or as moral norms.

“Because emotions stand for certain interpretations of reality, they are culturally “moralised” [Apud: 2]. Analysing this idea we conclude that an emotion that is promoted in a certain culture may be not supported socially in the other one. As an example of the stated above reality we can consider the ritual of weeping the dead at a funeral in the Romanian culture [1] and the non-manifestation of emotions at a British funeral: “An open manifestation of emotions, especially negative, is not accepted in the English culture. A kind of behavior is considered infantile, impolite and causes embarrassment for the people around. ... at the funeral of Princess Diana it was stated that her sons did not drop a tear, thus showing that they are real Englishmen.” [5, p. 100-101]

Thus we notice that the degree of emotional representation interculturally is directly dependent on the type of culture. An idea supporting the above mentioned thought would be the cultural “spotlight”; an emotional phenomenon which stands for “the function of the emotion talk”. Thus differences in the cultural “spotlight” of emotions reflect the differences in cultural models of behaviour generally. In independent cultures, such as the United States, feelings, thoughts and actions are understood to arise from the individual and his or her internal states. In contrast, in interdependent cultures, such as Japanese, feelings, thoughts and actions are understood to arise from the relationships between individuals; emotions here are an interdependent project, necessarily involving the psychological states and associations of others. For the Japanese, emotions are ‘between people,’ whereas for Americans emotions are ‘within people’ [2].

Emotions are primarily the subject of psychology, but in the last 30 years emotions became the main topic of research in philosophy, anthropology and cognitive linguistics. As humans we communicate, moreover in the era of globalization this communication extended on a global level between representations of various cultures and ethnic groups. Even if English is used as a means of verbal communication not always does it help to deliver exact messages to the interlocutor who comes from a different realia. This is partially because the level of the used language is not always advanced (this could have helped

interlocutors to avoid intercultural conflicts) and because of the non-verbal message that is carried by the speaker, that does not correspond to the language of communication.

Another issue in intercultural communication connected to the level of the used language is the translation method used by the speaker to express his/her opinion on this or that topic. It is generally known that a true beholder of an advanced level of bookish register of vocabulary in a certain language would make use of idioms and various expressive means characteristic to this very tongue. Thus idiomatic expressions, saying, proverbs and quotations are considered to be the markers of concepts that are valuable for the representatives of a certain culture. Not only the physical behavior patterns, but also the linguistic patterns render the cultural specificity of a language. "Some differences in emotion constructions can be planted along the dimension of 'mentalist' versus 'somatic' interpretations. A well-known example comes from Robert Levy's ethnography about the Tahitians, and concerns the emotion of sadness." These people have no linguistic term for the concept of "sadness". They call this state as 'feeling troubled' [Apud: 2], thus somatizing a mental experience.

We consider that the process of somatizing various types of emotional states by showing their location in the body is a universal phenomenon. The Russians associate "irritation" with "liver", Romanians say they feel "the spleen" when being angry and envious. Usually the concept of "envy" is located in the chicken small stomach that is artificially placed in the human body in the Romanian culture. The state of fear is expressed by the movement of the "heart" from the chest down to one's heel in English, Romanian and Russian. The same happening with the Tahitians who focus on the meaning of the situation and remember or "mentalize" it [Apud: 2].

Quite often in various psychological linguistic or cultural studies of emotions concepts one can encounter the concept of "anger". One argument why "anger" is so much researched is the objective side of this emotional state as it is visible on an angry person, and many linguistic expressions and idioms render this state of the mind by describing the Experiencer or by comparing this state with an object, e.g.: " I was boiling with anger," "I was red with anger".

Another side of the coin is seen in the situations that would arise such an emotion in humans belonging to various ethnic groups. For an Englishman or an American getting into their personal space, i.e. not keeping the social distance may make them angry, while coming too close to a Romanian or a Russian person will not cause them angry but will emphasize their spiritual closeness.

Moreover the attitude to the concept of anger is different in these cultures. Similar to the individualistic types of cultures (USA) “anger” is associated with yielding (hitting or shouting) whereas in Belgium “anger” is associated with words indicating containment of the emotions (ignoring), connotations for shame which is the opposite of anger.” The reason for cultural differences in emotion experience are the different situations that people pass through, at the same time the type of society is also very important. “Shame” is a value that violates the US cultural models, because it undermines positive self – regard, but it is consistent with self – improvement, as it increases an individual’s awareness of his/her own shortcomings [ Apud: 2].

Alongside the mentioned emotion concepts another interesting instance of manifesting emotions is the “smile”, a non – verbal means of expressing emotions across cultures. It is a human reaction to some funny or pleasant situations or content or just a way of meeting people in social environments. To identify the differences in meaning of smile and its usage or functioning as a means of non-verbal communication we conducted a humble linguo-cultural study. The definition of the notion “smile” in English in the Collins Cobuild Dictionary is the following: “Smile is an expression on your face in which the corners of your mouth curve upwards and you sometimes show your teeth. A smile usually shows that you are happy, pleased or amused, but can sometimes also express other feelings as bitterness or resignation.” [6, p. 1374]

Consulting Dex [8] we find out that “zâmbet” in Romanian means “mişcare ușoară de alungire a buzelor, însoțită de o expresie specifică a feței, pentru a exprima, de obicei, bucurie, satisfacție.”

In the Russian language we encounter the following definition for “улыбка”: Мимическое движение лица, губ, глаз, показывающее расположение к смеху, выражающее привет, удовольствие или насмешку и другие чувства, as in the combinations: добрая улыбка, веселая улыбка, насмешливая, злая, горькая улыбка) [12].

While analyzing the definitions of smile in three languages we notice that it is described as an expression on a human face which involves the mouth or lips, a movement which happens when the bearer of the smile is happy and joyful in English and Romanian, the person is pleased and amused in English, Romanian and Russian and it also expresses a greeting, fact expressed in the Russian definition only. In spite of the traditional association of the smile with joy and amusement it can also denote other feelings that are not always pleasant or positive.

In the article “What Feelings Mean in Different Cultures” by Charlene Solomon [4], the author being American shares her experience of work in London. She states that “in the UK, not everyone made as much eye contact on the street or tube as she did. And it was rare to hold eye contact during a business meeting”, and later by comparing the British with the Americans Charles Solomon adds: “Americans are recognized internationally for their big, white, toothy grins – though perhaps less so in New York.”

The fact that Americans smile more than other nations is explained in the following way: “Countries that were built and populated with many different cultures coming together smile more often and more enthusiastically than more homogenous nations. When immigrants from many different cultures and languages come together, they often have to rely on non-verbal communication cues to make connections with their neighbour. In such a way smiling played an important role in pleasant, nonverbal communication across cultures.

In the Romanian culture the smile associated with joy was promoted on the social level by organizing the national dance “Hora”. This tradition was preserved during hundreds of years and the dancing festivals used to be organized seven times a year: after/on religious holidays [1] and some social celebrations as the Independence Day, the National Language Day, etc.

Nowadays cross-cultural studies start with the analysis of idioms and proverbs from a certain language as these linguistic means are considered to be culturally specific and render the ideology and values of the people who speak the language under analysis.

In what follows we propose to your attention a list of commented proverbs that render the concept of smile expressed by the lexemes “smile”, “zâmbet” in Romanian and, “улыбка” in Russian and their

synonyms in the corresponding languages. We have considered several dictionaries and books (mentioned in the reference list) that are devoted to proverbs in English, Romanian and Russian and collected a certain number of example that we suggest for analysis.

In her book on the category of politeness in English and Russian, T. Larina claims that a well-known English proverb is “A smile opens many doors” and the smile represents an important communicative signal [5, p.113].

As we stated above the smiley face is more typical for Americans, while the Englishmen are more reserved. This fact is probably reflected in the small number of proverbs about the smile in English. E.g.: “He laughs best who laughs last” [13, p. 32] and “To cry with one eye and laugh with the other.” [13, p. 66]. This proverb is also mentioned in [14, p. 79].

In Romanian we encounter proverbs with lexeme “a râde”, their meaning being different: “Cine râde gura-și întinde.”; “Nu râde de alți uită-te la tine.”; “Râde rupt de cârpit.”; “Cine râde mai la urmă.”; “Râde mai cu poftă.”; “Râde om de om și dracul de toți.”; “Nebunul râde când nu e de răs.”; “A-i râde ochii”; “Să nu râzi omului în față.”; “Când râde, soarele răsare.”; “A râde pe sub nas.”; “A-i râde musteța”; “Cu un ochi râde și cu altul plânge.” [7, p. 270].

In the Russian language we have also selected some proverbs which include the word “смех” and its derivatives, for example: “Поспешишь – людей насмешишь (Haste makes waste.) [11, p. 203] and “Хорошо смеется тот, кто смеется последним.” [11, p. 275].

As the list of proverbs in English and Russian is short we concentrated our research on the synonymic row of the lexemes “smile”, “zâmbet” and “улыбка”.

In Collins Cobuild Dictionary [6, p. 1374] we find the following expressions with the above mentioned lexemes: “He smiled coldly.”; “She smiled a broad smile.”; “His reputation was saved.”; “He was all smiles.” and “Fortune has smiled on (upon) us today.” The synonymic row of “smile” includes such words as: “grin”, “smirk” and “simper”.

“To grin with amusement/contempt”, “to grin” means “to smile” with an open mouth: “Children grin naively and cheerfully”, sometimes it means “sarcasm” and “humiliation”: “to grin with foolish satisfaction”.

“To smirk” means self-confidence, arrogance, to smirk self-satisfaction.

“To simper” denotes a smile of affection, “to simper an affected and languishing smile”, “to simper sweetly like angels”. Both “smirk” and “simper” may denote foolish smiles as soon as naivety and self-evaluation are exaggerated [10, p. 737].

Some sources on intercultural communication state that the English verbs “to giggle”, “to chuckle” and “to cackle” mean something less than laughter and do not have equivalents in the Russian language [5, p. 109]. In the dictionary of English synonyms mentioned above we encounter “a giggle” as “a laughter” with synonyms like “cackle”, “chuckle”, “snigger”, “snicker”, “titter”, “guffaw”, “cachinnate”, but no other comment is made here [10, p. 343].

The synonyms found for “улыбка” in the Russian language outnumber the ones discussed in English. The Dictionary of synonyms [15] gives a list of 12 words, considered part of the synonymic row. They are “улыбка”, “смехота”, “хихиканье”, “усмешка”, “гогот”, “хохотанье”, “хохот”, “забава”, “хохотня”, “умора”, “хихиканье”, “смешок”, “фырканье”, “ржание”, “смешинка”, “прысканье”, “регот”, “смехотища”, “игра”, “игрушка”, “шутка”, “развлечение”, “хиханьки-хаханьки”, “хиханьки да хаханьки”, “гоготанье”, “гомерический хохот”, “три ха –ха”, “глум”. There are 28 words to mention the nouns and 22 verb synonyms to the word “улыбаться”, they are: “смеяться”, “оскаляться”, “лыбиться”, “усмехаться”, “скалиться”, “ухмыляться”, “осклабляться”, “скалить зубы”, “щериться”, “лыбиться”, “приманивать”, “предполагаться”, “предвидеться”, “улыбаться от уха до уха”, “находиться в центре внимания”, “щерить зубы”, “оскаливаться”, “привлекать”, “предстоять”, “улыбаться во весь рот”, “расплываться в улыбке”, “сиять улыбкой”, “склабиться”. In the Romanian language the verb “a râde” has 10 synonyms. They are: “a se distra”, “a se desfăta”, “a se dispune”, “a se distra”, “a se înveseli”, “a petrece”, “a se veseli”, “a se distra”, “a se eglendisi”, “a libovi” [9].

Some more expressions found in Romanian with lexeme “a râde” are: “a râde în barbă” (pe sub mustață) an equivalent to the English “to giggle”; “a zâde în nas” (față, obraz), expressing a fake smile; “a zâmbi”; “mă râd și câinii” (curcile, papagalul); “a râde cu poftă” – “смеяться от души”; “a râde în pumni”, “a râde cu hohote” – “хохотать”, “a-i râde cuiva inima” -- “смеяться от души”; “a-i râde cuiva norocul” (soarta) – “the fortune smiles on you”; “судьба улыбается”.

As “a zâmbi” is explained as “a surâde” in Romanian we come to the conclusion that the semantic dominant of the lexico-semantic group of “улыбаться”, “a râde” and “to smile” is “улыбка / улыбаться” in Russian, “a râde” in Romanian and “to smile” in English.

Thus, by conducting this study we can conclude that in spite of the fact that ‘the less smiling people’ from the four cultures are the Russians, the Russian people make use of so many synonyms when talking about “the smile” and “the act of smiling / laughing”, fact which means that even these people ‘do not make use of the smile in public’ as the Americans do, “the smile or laughter without reason” being a sign of inadequateness for Russians, they manage to describe the various types of cultural smiles on the verbal level as there are many synonyms that can describe the type of smile or action of smiling and thus the emotional state of the person; the feeling of joy and happiness being manifested less in public and more among family members or in familiar environments. T. Larina calls this phenomenon a paradox. As we could see, the Russian smile is also associated with sincerity and openness, fact which is missing in the Anglophone culture.

Even if the Americans are considered to be ‘the most smiling people’ in public, in English we have identified only about 14 synonyms for the verb “to smile”, the smile being a social instrument of communication which has a social integration function, especially in a “melting pot”. In Romanian we encountered just 10 synonyms in the lexico-semantic field of smile, though the Romanian dictionary of proverbs and sayings illustrated that the Romanians also like “to laugh at others”, meaning which is rendered by the verb “to mock at” in English. But also a pure meaning of joy and happiness can be expressed by the Romanian verb “a râde”, this mood of people being supported by organizing “hora” (a national dance in the Republic of Moldova and Romania) seven times a year to promote smiling and laughing on the social level.

We notice that the idiom “Fortune has smiled on him” is present in all three languages under analysis, fact that proves the existence of some culturally universal values, the same is said about the proverb: “He who laughs last, laughs best.” The vocabulary of the Romanian language concerning the smile concept is also very rich in expressions fact that underlines the emotional spirit of this people. The only thing is that under the influence of other cultures “the smile” is still not used as a

social instrument for showing openness and readiness to communicate in Moldova.

### **Bibliography:**

1. БАХТИН, I. Râsul și plânsul la Romani. Available at <https://www.youtube.com/watch?v=n7PJYy2eKT8> consulted 18.04.2022.
2. MESQUITA, B., DEEERSNYDER, J., BOIGER, M. The Cultural Psychology of Emotions. University of Leuven, Belgium. Consulted on: 10.03.2022.
3. SHELDON, K.M., ELLIOT, A.J., RYAN, R.M. *Self-Concordance and Subjective Well-Being in Four Cultures*. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 2004. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022103262245> consulted on 18.04.2022.
4. SOLOMON, CH. *What Feelings Mean in Different Cultures*. In: Culture Wizard. February 2020.
5. ЛАРИНА, Т. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. Москва, 2009. 507 с.
6. COLLINS COBUID ENGLISH LANGUAGE DICTIONARY, London and Glasgow, 1991.
7. CUCEU, I. Dicționarul Proverbelor românești. 7777 texte din Dicționarul tezaur al paremiologiei românești. București, Chișinău ISBN 978 – 973 – 675 – 306 – 0.
8. [dexonline.ro/ definiție/ zâmbet](http://dexonline.ro/definiție/zâmbet) on 22.03.2022.
9. [dexonline.ro/ sursa / sinonime](http://dexonline.ro/sursa/sinonime) 23.03.2022.
10. HULBAN, H. Dicționar de sinonime comentate ale limbii engleze. Iași: Ediția Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2006.
11. КУЗЬМИН, С. С, ШАДРИН, Е. Л. Русско – английский словарь пословиц и поговорок. Санкт-Петербург, 1996.
12. [slovarozhegova.ru/word/php worded = 33071](http://slovarozhegova.ru/word/php?worded=33071) Consulted on 22.02.2022.
13. ЛИ, Л., ПАВЛОВИЧ, И. 555 Английских пословиц и поговорок «Экология», «Букентерправо»: Одесса, 1993.
14. СТЕПАНОВИЧ, Г.А., ШВЫДКАЯ, Л. Н., МУСТИЕВА, Л. Н., ТЕРЕЩЕНКО, О. Е. Английский язык в пословицах и поговорках. Москва: «Просвещение», 1987, 95 с.
15. <https://synonymonline.ru> consulted on 23.03.2022.

## **CRITERIAL ASPECTS OF FOCALIZATION**

Conceptul de focalizare, ce desemnează perspectiva naratorului sau a personajului în textul narativ, constituie o sursă de investigare relativ controversată, fapt ce își găsește reflectarea nu doar în lipsa unui sistem bine definit de termeni (*centru deictic, filtru, focalizator*), dar și în existența unui șir de tipologii ale focalizării axate pe diferite criterii. Articolul dat este dedicat studiului aspectelor focalizării (perceptual, psihologic și ideologic) și mijloacelor lingvistice de desemnare a focalizării în textul narativ englez (elementele deictice, tipologia circumstanțialelor, raportul temă-remă, verbele de percepție vizuală, categoria modalității, tehnicile de reprezentare a discursului, registrul verbal etc.) care contribuie la identificarea agentului focalizator în procesul de interpretare textuală.

**Kew-words:** focalization, aspects of focalization, object of focalization, perspectivization, deictic elements.

Focalization is the mediation of the story/content of the text through the perspective of a certain agent, called the focalizer. In S. Rimon-Kenan's account, it is a means of selecting and restricting narrative information, the events and states of affairs in the story being presented to the reader from the character or narrator's point of view [6, p. 71]. It is the act of seeing, filtering the content of the text through someone's subjective prism. Manfred Jahn suggests a 'constructivist' model of focalization that is founded on the hypothesis that any act of perception yields a "mental representation of the sensory input that our sense organs are capable of recording, in effect allowing us to see a real X as a mental Y." [3] The narratologist states that "A focalizer 'sees X as Y', in effect creating a filtered and colored view of the world" [*Ibidem*]. Following the vision-centric approach to focalization, Manfred Jahn formulates the guiding question in determining focalization as follows: "WHO perceives WHAT as happening WHERE/WHEN" – in which WHO is the central consciousness that shapes perception and sensation, WHAT is the X-perceived-as-Y percept, i.e. the object of focalization, and WHERE/WHEN is the perceived spatio-tem-

poral or coordinate of Y [*Ibidem*]. Therefore, the same narrative content could be presented quite differently, depending on the focalizer or no internal focalizers at all, on the event chosen to begin the primary action line or on the form order of events.

The object of focalization can be any element from the story. Therefore, characters, objects, landscapes, events, etc. are all elements focalized either by a narrator-focalizer or a character-focalizer. That is why readers are rarely presented with a neutral, objective view of events. According to M. Bal, readers are confronted with an interpretation, a vision of the story events and states of affairs, based on perception, which, in its turn, depends on a number of factors: one's position with respect to the perceived object, the distance, previous knowledge, psychological attitude towards the object [1, p. 142]. Consider the extract from Virginia Woolf's fictionalized story *Flush: a Biography*:

*... what a variety of smells interwoven in subtlest combination thrilled his nostrils; strong smells of earth, sweet smells of flowers; nameless smells of leaf and bramble; sour smells as they crossed the road; pungent smells as they entered bean-fields. But suddenly down the wind came tearing a smell sharper, stronger, more lacerating than any – a smell that ripped across his brain stirring a thousand instincts, releasing a million memories – the smell of hare, the smell of fox. Off he flashed like a fish drawn in a rush through water further and further... And once at least the call was even more imperious; the hunting horn roused deeper instincts, summoned wilder and stronger emotions that transcended memory and obliterated grass, trees, hare, rabbit, fox in one wild shout of ecstasy [9].*

The episode begins with someone smelling different smells and it seems these smells are perceived of as attractive. In the last sentence, it becomes clear that this someone is in fact a young dog; he is the focus of perception, the focalizer. The reader perceives the elements of the story through the limited perspective of the dog: the smells, the attractions of fox and hare, the flash of passion, etc. Obviously, it is not the dog who speaks here. Since this is a case of figural narrative situation, the heterodiegetic narrator tries to reproduce the dog's impressions in an internal focalization.

Focalization is a textual factor relating to both content and narrative discourse. It is a rhetorical strategy aimed at creating an empathetic or

ironical effect on the focalizer. Focalization can also generate suspense by announcing something that will occur later, or by temporary withholding information which is needed. In M. Bal's view, focalization is the most important means of manipulation and investigation of focalization should not be restricted to literary narratives, but applied to the analysis of newspaper reports which aim at revealing the hidden ideology embedded in their contents [1, p. 164].

At the level of narrative discourse, focalization involves the analysis of language indicators expressing it: given *vs.* new information, deixis, including deictic expressions related to time, place, socially deictic expressions, system of denomination, verbs of perception and cognition, modality, evaluative word-choices, various types of discourses (direct, free direct, free indirect speech and thought, etc.).

Focalization, following Rimmon-Kenan's interpretation, consists of the following facets or criterial aspects: perceptual, psychological and ideological [6, p.77]. Each of these aspects is signaled in the text by specific linguistic devices. The perceptual facet concerns the focalizer's sensory range: vision, audition, touch, smell, taste, bodily sensation, etc., and is determined by two main coordinates: *space* and *time*. The external focalizer is granted the position of a bird's-eye view, while the internal focalizer has the status of a limited observer. In the first case, the focalizer is located at a point far above the object(s) of his perception. This position offers the focalizer a panoramic view or a simultaneous focalization of things happening in different places [*Ibidem*]. Unlike external focalization, the perceptual domain of a character-focalizer is limited to the spatial frame of his location at the time of focalization. If, for instance, the character-focalizer is inside a locked room, the room itself can be presented through his eyes, but not the street, unless there is a window through which he looks out [*Ibidem*, p. 78]. Similarly, a sequence of events can be conveyed in a way which seems to reflect the sequence of impressions of a particular character, from whose perspective readers are seeing whatever develops, the narrator resorting to event coding within and across sentences, in Short's terminology [7]: *A figure appeared in the door. It was Conchis* [2].

The perceptual facet is expressed in the text by a set of lexical means related to the perceiver/conceptualizer and the act of perception: verbs of sense perception '*to see, to feel, to hear*', deictic elements including per-

sonal pronouns 'I/me/you/they/it'; demonstratives 'these/those'; definite reference. The spatial coordinate of focalization is marked by spatial deixis, i.e. linguistic means locating the perceiver in a place: spatial adverbs 'here/there', 'nearby/far away', locatives 'in the valley', demonstratives 'this/that' and verbs of motion 'come/go', 'bring/take', etc. [8, p. 45]. The following example allows the readers to shift their cognitive stance immersively into the story mainly through the perceptual facet:

*Very slowly, very dimly, with much sniffing and pawing, Flush by degrees distinguished the outlines of several articles of furniture. That huge object by the window was perhaps a wardrobe. Next to it stood, conceivably, a chest of drawers. In the middle of the room swam up to the surface of what seemed to be a table with a ring round it; and then the vague amorphous shapes of armchair and table emerged.... . Nothing in the room was itself; everything was something else. Even the window-blind was not a simple muslin blind; ... . Looking-glasses further distorted these already distorted objects so that there seemed to be ten busts of ten poets instead of five; four tables instead of two. And suddenly there was a more terrifying confusion still. Suddenly Flush saw staring back at him from a hole in the wall another dog with bright eyes flashing, and tongue lolling! He paused amazed. He advanced in awe. ... He pursued his investigations, cautiously, nervously, as an explorer in a forest softly advances his foot, uncertain whether that shadow is a lion, or that root a cobra. At last, however, he was aware of huge objects in commotion over him; and, unstrung as he was by the experiences of the past hour, he hid himself, trembling, behind a screen [9].*

The sequence is conceptualized from the perspective of the internal observer, the protagonist Flush, a tawny cocker spaniel owned by the poet Elizabeth Barrett Browning. The subjective point of view of the focalizing agent is marked by the sequential arrangement and the array of syntactical and lexical devices. Whatever is observed in the room is rendered through the restricted perspective of the dog, partly aware of the articles of furniture being perceived. The fronting of the adjuncts (*Next to it ... In the middle of the room..., Very slowly, ...And suddenly, at last*) combined with verbs of visual perception (...*Flush by degrees distinguished... Flush saw staring back at him*) and verbs of appearance

(*swam up to, emerged*) convey the perceptual experience created by the visualized domain or stimuli. The focalizer of this episode construes a distorted image of the immediate reality in which the number of objects is doubled (*there seemed to be ten busts of ten poets instead of five; four tables instead of two*) and in which his own image in the mirror is interpreted as another dog with glowing eyes and protruding tongue staring at him from a hole in the wall: *Suddenly Flush saw staring back at him from a hole in the wall another dog with bright eyes flashing, and tongue lolling!* The skewed perspectivized domain of the focalizing agent is linguistically conveyed by means of the epistemic modality and evidentiality: the modalizers *conceivably, perhaps*, lexical verbs of perception *seemed, was aware* and the adjective *uncertain* which reveal a high degree of uncertainty concerning the perceptual domain being conceptualized. The mirror perceived as a hole in the wall represents an element of underlexicalization, according to R. Fowler, the lack of sufficient vocabulary to designate the concept in focus, which is another indication of the limited perspective belonging to the entity at the level of action - the dog.

Concerning the temporal coordinate, external focalization is panchronic, the orienting agency having at its disposal all the temporal dimensions of the story, past, present, and future, whereas internal focalization is usually limited to the present of the characters or retrospective when the character, the orienting agency, is focalizing his own past [6, p. 78]. Linguistically, this coordinate is revealed through temporal deixis, *i.e.* expressions locating the observer in time: temporal adverbs '*today, yesterday, tomorrow, soon, later*' and locatives '*after three weeks*', tense and aspect in verb forms [8, p. 46]:

*When October came in, she [Gertrude] thought only of Christmas. Two years ago, at Christmas, she had met him. Last Christmas she had married him. This Christmas she would bear him a child* [5, p. 27].

The excerpt drawn from the same novel quoted above reveals the manifestations of a focalizer associated with the character, Mrs. Morel. The linguistic markers of subjectivity in this fragment allow the readers to project themselves into the time perspective of the experiencer referred to by the personal pronoun *she*. The series of deictic expressions are mainly temporal in nature: *two years ago, last Christmas, this Christmas*. These adverbials, common in conversation, when used in narratives, cre-

ate a sense that the narrator is identifying himself very closely with the story present. We, readers, perceive the events as retrospective *Two years ago [...] she had met him.* or prospective *This Christmas she would bear him a child.* from character's temporal viewpoint. The counterparts of these adverbials in narratives, that might render the narrator's temporal perspective, are *two years before*, *previous Christmas* and *next Christmas*.

The psychological facet involves the mind and emotions of the focalizer. Hence, there are two determining components: *the cognitive* and *the emotive* orientation of the focalizer towards the object of focalization. The basic aspects of cognition by means of which the focalizer formulates his perspective include knowledge, conjecture, belief, memory, etc. In terms of knowledge, external focalization is omniscient. The external focalizer knows everything about the represented world. If limitation of knowledge occurs, it is out of rhetorical considerations, to create suspense, surprise and shock, or to manipulate the reader. The knowledge of an internal focalizer, on the contrary, is restricted [6, p. 79].

The emotive component comprises such manifestations as fear, pity, joy, revulsion, etc. Conceived in these terms, *external vs. internal* opposition becomes *objective*, neutral, uninvolved *vs. subjective*, coloured, involved focalization. The object of focalization can be perceived either from without or from within. The former case yields a presentation of external manifestations, which serve as clues from which readers might infer the emotions. The latter type discloses the inner life of the focalized entity, through interior monologues, free indirect and free direct discourse, verbs of perception and cognition (to think, to seem, to feel, to know, to recognize, etc.), modal expressions (apparently, evidently, as if, etc.), evaluative word choices, the system of denomination, including social deixis which encode the social relations and attitude of the narrator and character(s) towards the focalized entity [6, p. 80; 8, p. 46]. Other means of expressing the psychological facet of focalization include *mimetic syntax*, i.e. the type and structure of sentences which reinforce either the style of a character's mind or the actions he is undertaking, and *broken syntax*, which shows a momentary dominance of impression over clarity of expression, employing questions, exclamations, ellipses, etc.

In the short story "Eveline" James Joyce presents the dilemma of the main character who must either care for her father and children or flee

her homeland with a sailor who has made a rather ambiguous proposal. The whole story contains descriptions of Eveline's reaction to internal and external impressions and memories. The psychological facet of focalization is mostly expressed through various sequences of free indirect thought that contain exclamations:

*She stood up in a sudden impulse of terror. Escape! She must escape! Frank would save her. He would give her life, perhaps love, too. But she wanted to live. Why should she be unhappy? She had a right to happiness [4].*

Questions are direct elements presenting Eveline's inner reality: "*She had consented to go away, to leave her home. Was that wise? She tried to weigh each side of the question.*"

The ideological facet of focalization consists of the set of beliefs and values in accordance with which the events and characters of the story are evaluated. The vehicle for the ideology can be the narrator or the character, depending on the type of narrative situation. Usually the dominant ideology in a text is that of the narrator-focalizer. A character may represent an ideological position through his way of seeing the world or his behavior, but also through explicit discussion of his ideology. Similarly, the norms of a narrator-focalizer may be implicit in the orientation he gives to the story, but they can also be formulated explicitly [6, p. 81-82]. The linguistic markers involved in tracing the ideological facet are value-laden and ideologically slanted expressions. Mindset cues are relevant in determining the ideological facet of focalization. These include direct or oblique references to a person's attitude, interest, knowledge, beliefs, value judgments, hopes, fears, etc. (e.g., one person's "terrorist" may be another's "martyr" or *freedom fighter*) [3; 7]. Referring to the previously quoted text, Eveline is ideologically represented as a young girl burdened with responsibilities and represents the joyless life of the Irish. At the same time, she is the representation of the woman whose life is determined by the stigma of femininity attached to it by the patriarchal society. She ends up serving a domestic role, realizing the gendered aspect of her fate. Another ideological aspect is her catholic family background. Eveline comes from a strongly catholic family, her mother was catholic while she was alive, and her brother is in the church decorating business. The picture of the priest, which hangs on the wall in their house, is another catholic symbol in her life.

In conclusion, using the facets of focalization in considering the actualization of narrative perspective, combined with the detailed analysis of language means denoting alignment to the orientation, perception, and cognition of a focalizer in the text, offers a comprehensive model of perspectivization and its linguistic manifestation, thus raising the readers' awareness of text subjectivity and enhancing their engagement with the text.

### **Bibliography:**

1. Bal, M. *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press, 1997. 255 p.
2. Fowles, J. *The Magus*. Boston: Little, Brown and Company, 1965. 606 p.
3. Jahn, M. *Narratology 2.3: A Guide to the Theory of Narrative*. English Department, University of Cologne. 2021. [online] [www.uni-koeln.de/~ame02/pppn.pdf](http://www.uni-koeln.de/~ame02/pppn.pdf). (retrieved 25.07.2022).
4. Joyce, J. *Dubliners*. [online] <https://www.planetebook.com/free-ebooks/dubliners.pdf> (retrieved 10.03.2018).
5. Lawrence, D. H. *Sons and Lovers*. London: Penguin, 1995. 420 p.
6. Rimmon-Kenan, S. *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London: Methuen, 1983. 173 p.
7. Short, M. *Language and Style – A Web-Based Course* <http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/stylistics/> (retrieved 12.04.2018).
8. Stockwell, P. *Cognitive Poetics: An Introduction*. London: Routledge, 2002. 193 p.
9. Woolf, V. *Flush*. [online] <http://gutenberg.net.au/ebooks03/0301041h.html> (retrieved 32.06.2018).

## **TEACHING ADVANCED ADULT LEARNERS**

Articolul tratează problemele legate de învățarea limbii engleze pentru adulții aflați într-un stadiu avansat. Acesta analizează particularitățile cognitive și psihologice ale percepției unei limbi străine și procesul de învățare al persoanelor de peste 25 de ani, care sunt profesioniști în domeniul lor și sunt conștienți de nevoile lor în limba engleză. Autorul acordă o atenție deosebită problemei selecției materialului textual, metodelor de demonstrare a progreselor cursanților și problemelor legate de corectarea erorilor.

More and more adults of different nationalities seek the help of English instructors because they want to find employment abroad, to communicate more effectively at work, to resort to overseas travels, or just to enjoy various types of social situations. In any of these cases, the English learners are highly motivated to study this particular subject. However, the teachers of adults learners must be aware of the differences between the teaching – learning patterns specific to adults, on the one hand, and those that generally function with children, on the other. In the given article the term “adult learners” refers to persons over the normal age of traditional schooling (more specifically, over 23-25 years old), who freely choose to get involved in a particular form of instruction, in order to serve a professional, social or personal need or interest

Another aspect which is worth special attention is the fact that teaching advanced ESL students may be more challenging than teaching beginners or intermediate students. This is especially true for adults who are working professionals with very high levels of English having no serious issues with accent, grammar, etc. Many of them work full time and have small children, which means they basically have zero time in between lessons to do even the most basic kind of “homework.” Even during the lessons, they may seem too tired to do anything mentally challenging.

First of all, the teacher should know the students’ needs. That is why teachers, especially one-to-one or business English teachers, routinely do

Needs Analysis at the start of a course. The students might know all the grammar' and have better vocabularies than a lot of native speakers in their professional field. But they might still experience some difficulties in understanding fast, strong accent academic speech, and this is the skill they are expected to be proficient in while attending some lectures at a foreign university, professional development courses or participating in a conference. The teacher should find out the basic needs of the student and his or her plans of English use in future.

In the field of the teaching methodology, the interest in adult learners emerged from the idea that mature students learn somehow differently from the young ones. Building on this idea, the American educator Malcolm Knowles developed the principle of "andragogy", which represents the art and science of adult learning. Knowles (1984) states that adults can direct their own learning themselves, relying in the rich life experiences they have. He also asserts that adults are task or problem solving oriented in learning. They are ready to learn when they assume new social or life roles and are willing to apply new learning immediately.

Knowles declares that adults are generally motivated to learn due to internal rather than external factors (Knowles, 1984, p.12). Unlike younger learners, the adults almost always have a sound reason why they are studying, and that reason will be their primary motivation. Advanced level learners have very distinct priorities and many of them may have sizable goals they are working toward with their language skills. Moreover, as Harmer (2007) points out, "many adults are able to sustain a level of motivation by holding on to a distant goal in a way that teenagers find more difficult" (p. 84).

Recent research (e.g. Harmer, 2007, p. 81) shows that adult learners have greater cognitive capabilities and conceptual complexity than the younger ones. They have a longer attention span, are capable of abstract thought and have a more developed understanding of how language works. Adults are self-directed learners, whereas younger students are adult dependent learners. This therefore means that adults often challenge new information with the younger age group simply accepting it. These cognitive characteristics of the adult learners imply that although younger students are better at acquiring pronunciation, the adults are still perfectly able to reach high levels of proficiency in a foreign language (Lightbown & Spada, 2006, p. 73). Teachers must adjust the instructional materials

and the teaching methods in order to accommodate the students' skill and maturity levels.

The adult learners' greater cognitive capabilities and conceptual complexity should represent an advantage for the English teachers. But, one of the challenges they face when teaching advanced learners is finding texts that will engage and be relevant to all students. As it has been stated above the teachers should survey the students about their interests and try to select texts, they feel the students will relate to, but catering to the inevitable range of interests across the class might be a hardship. For such situations Jon Hird in his article "Teaching advanced learners – finding texts that will engage and be relevant to all students" suggests a checklist based on Johns and Davis's (1983) criteria: TAVI, TALO and TASP.

According to TAVI criterion any text suggested to students' reading should contain either some new information or at least offer an unusual or fresh angle on it. The text performs the function of acquainting the reader with some new ideas which is reflected in the name of the principle TAVI (text as a vehicle for information). Jon Hird insists that a text should interest the teacher himself first of all, but still he warns against assuming that the students will be interested in all the stuff the teachers are interested in.

Next criterion to be taken into consideration is TALO, which means "text as a linguistic object". The main function of a text here is to contain and reveal some useful and meaningful linguistic phenomena. Having looked at the text from TAVI perspective, the teacher should identify the language in the text that he can focus on during the lesson. This may be specific language phenomena that is to be taught or reviewed, some textual elements such as style or genre features, grammar or vocabulary issues, or both. Is being taught. "When a text naturally presents multiple examples of one or more relevant grammar pattern and/or a number of (possibly related) lexical items that are appropriate and useful for the learners or some other pertinent textual feature, then this text" corresponds the TALO criterion.

The potential of the text to be used for some kind of post-reading productive task is the essence of the TASP (Text as a Springboard for Production) criterion. Depending on the nature of the text, productive tasks can include the students' discussion of what they have learned

from the text (or expected to learn, but didn't), discussion of what they agree or disagree with, sharing their own experiences relating to the text, preparing a summary of the text (to tell someone else what they have learned), debating issues and points of view presented in the text (maybe as a role-play or real-play), critical assessing aspects of the text (such as the validity or reliability of information), a presentation about the text, using the text as a writing model or writing a response or follow-up to the text. A good text should provide the teacher with more than one of the post-reading activities. Jon Hird insists that only the text which was positively assessed from a TAVI, TALO and TASP perspective is worth considering in teaching advanced adults.

As it has been mentioned above, the mature learners' instructional process is generally supported by a high level of motivation, but this motivation is also accompanied by these students' high expectations with regard to their instruction which are very much influenced by the methods used by their former teachers at different educational institutions the adults have attended. If these expectations are not met, the learners may become critical towards the new context of instruction. As a result, it often happens that the students prefer the more traditional teaching methods at the expense of the modern, communicative ones.

Another negative attitudinal factor which affects the instructional process in the advanced classroom is the mature students' anxiety about making mistakes and "losing face", which becomes greater with older age. Adults tend to take errors personally and are more likely to let them affect their self-esteem. Because of the students' feelings of anxiety, the teacher should pay particular attention to the process of error correction, focusing also on the positive aspects and on the progress that learners are making.

In this regard Stacey Hughes raises the issue of ingrained mistakes and suggests several ways of dealing with them. She declares that such mistakes should be dealt with only if they impede communication or have an impact on the way the person is viewed by other speakers. But the most important she considers the attitude of the learner towards the necessity of improvement. Here the researcher emphasizes the role of self-correction and self-assessment. These release the mentioned above anxiety of the mature learners and heighten the feeling of being in control of the learning process that is very important for such learners.

When students take control of their own learning, the teacher's role changes from supplier of information to facilitator of learning and learning becomes student centered. Mature students prefer taking responsibility for what they learn and how they learn it. Teachers only help students notice the mistakes and understand their origin. Students correct themselves and continue self-improvement using techniques suggested by the teacher. Here on going self-assessment, writing mistake logs, making action plans for achieving a distant linguistic goal, keeping journals, creating language portfolios, self-recordings come to the forefront of the student's assurance of his or her progress.

In conclusion, teachers working with adult ESL students should be well aware of their students' practical needs, of the specific cognitive and psychological features of these learners and be able to implement the appropriate methods and techniques in their everyday practice. The teachers' proficiency, skillfulness, persistence, flexibility, resourcefulness and empathy play a crucial role in their professional success and competitiveness.

### **Bibliography:**

1. Mihaela Cozma "The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World", 2015 [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
2. Knowles, M. et al. (1984). *Andragogy in action. Applying modern principles of adult education.* San Francisco: Jossey Bass.
3. Lightbown, P., & Spada, N. (2006). *How languages are learned.* Oxford: Oxford University Press.
4. Harmer, J. (2007). *The practice of English language teacher* (4th ed.). Harlow: Longman.
5. Jon Hird "Teaching advanced learners – finding texts that will engage and be relevant to all students", 2020 <https://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/teachers/articles-activities/teaching-advanced-learners/teaching-advanced-adult-learners-finding-texts.pdf>
6. Stacey Hughes "Teaching Advanced Adult Learners – Undoing Ingrained Mistakes", 2020, <https://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/teachers/articles-activities/teaching-advanced-learners/teaching-advanced-adult-learners-ingrained-mistakes.pdf>

## **SOME ISSUES OF SPECIALIZED LANGUAGE: ECONOMICS AND BUSINESS MANAGEMENT**

Economia este o știință, precum și o sferă specială a vieții sociale care depășește limitele cunoașterii științifice. Economia include diverse științe și diferite domenii ale activității umane: matematică, management, științe sociale, geografie, istorie etc. Termenii economici formează cea mai mare parte a textului. Progresul științific și tehnologic, cooperarea internațională în diverse domenii și alte fenomene importante ale civilizației duc la o dezvoltare fără precedent a tot felul de contacte, nu numai între state, ci și între societățile multilingve ale oamenilor. În asemenea condiții, rolul traducerii ca mijloc care servește relațiilor politice, economice, socio-politice, științifice, culturale, estetice și de altă natură ale popoarelor este extrem de crescător. În legătură cu schimbările din întreaga lume, tema economică este una dintre cele mai populare atât pentru specialiști, cât și pentru oamenii obișnuiți care nu sunt direct implicați în lumea finanțelor, creditului, schimbului monetar și producției. Rezolvând problema crizei financiare, economiștii, politicienii și oamenii de afaceri din aproape toate țările și-au unit eforturile pentru a crea programe anticriză.

**Cuvinte cheie:** limba de specialitate, traducere, termeni, cooperare internațională, globalizare

**Introduction.** Communication is a viable tool in today's corporate society, because it is a traditional and still often used method in the world of business and daily life. However, people communicate both in the oral and written form, but any form of material is considered a text.

As we live in the era of globalization the texts have been changed over the time and in such a way we have specialized texts. Such kind of texts help people to do and develop business within countries and people.

Speaking about specialized texts then they are related to one particular area or designed for a particular purpose. There are some differences between specialized texts and literary texts. In specialized texts we cannot find emotional colouring or some stylistic devices as we can find in literary, but contain long and complicated sentences, nominal phrases, terminology and others. Taking into account all these distinctions then

the process of translation is quite difficult, demand a lot of time and accuracy.

The **actuality** of the chosen topic is determined by the demand for the translation due to globalization and also the spread and dominance of English language. Another factor is connected with the actuality of specialized texts and especially their translation because all around the world business increase.

**The purpose** of the article is to analyze the English vocabulary and to identify specialized texts in order to understand their peculiarities and features; to overcome challenges in the process of translation. The sources for gathering the practical data were the English economics articles from the American newspapers, as well as British Broadcasting Corporation (BBC) and various economics dictionaries.

**Research course.** The Russian linguist I.V. Arnold points out reasonably that the vocabulary of a language is moreover an adaptive system that constantly adjust itself to the changing requirements and conditions of human communication and cultural surroundings. Terminology constitutes the greatest part of every language vocabulary. It is also its most intensely developing part that is giving the largest number of formations. Terminology of a language consists of many systems of terms [Arnold].

Any word or word-group may be called a term if it is used to name a notion that is characteristic of some special field of knowledge, economics, industry or culture. The scope and contest of the notion that a term serves to express are specified by definitions in literature on the subject. Almost every system of special terminology is nowadays fixed and analyzed in glossaries approved by authorities, special commissions and eminent scholars.

A term is, in many respects, a very peculiar type of word. An ideal term should be monosemantic and, when used within its own sphere, does not depend upon the micro-context, provided it is not expressed by a figurative variant of a polysemantic word. Its meaning remains constant until some new discovery or invention changes the referent or the notion.

Being mostly independent of the context a term can have no contextual meaning whatever. No emotional colouring or evaluation are possible when the term is used within its proper sphere. Every branch and every

school of science develop a special terminology adapted to their nature and methods. Its development represents an essential part of research work and is of paramount importance, because it can help progress.

The origin of terms shows several main channels, three of which are specific for terminology. These specific ways are:

1. Formation of terminological phrases with subsequent clipping, ellipsis, blending, abbreviation: *transistor receiver*→*transistor*→*trannie*; *television text*→*teletext*; *ecological architecture*→*ecotecture*; *extremely low frequency*→*ELF*.
2. The use of combining forms from Latin and Greek like *aerodrome*, *aerodynamics*, *cyclotron*, *microfilm*, *telegenic*, *telegraph*, *thermonuclear*, *telemechanics*, *supersonic*. The process is common to terminology in many languages.
3. Borrowing from another terminological system within the same language whenever there is any affinity between the respective fields. Sea terminology, for instance, lent many words to aviation vocabulary which in its turn made the starting point for the terminology adopted in the conquest of space.

The terms can also appear in the vocabulary as a result of word-formation in which composition, semantic shift and derivation take the leading part, and borrowing from other languages. The development of terminology is the most complete reflection of the history of science, economy, culture and industry [Arnold].

Learned words in English include not only scientific terms, but also special terms in any branch of science, technique or art. We accept the following definition of a term.

***A term – is a word (word-combination) denoting a scientific concept.***

Terms may be divided into three main groups depending on the character of their ***etymology***:

1. Terms formed from Greek, Latin, French, German or other foreign sources, e.g.  
Botany, anatomy, schedule (Greek); locomotive, chivalry, march, parliament, estate (Latin); facade, renaissance, retreat, maneuver, squad, coup d'état, cliché (French); cobalt, zinc, quartz, sauerkraut (German).
2. Terms formed from the common word stock, by means of semantic

change, e.g. tank, company (milit.); wing (archit.); fading, jamming (radio).

3. Terms formed by means of special suffixes and prefixes: e.g. ultra-violet, antidote, transplant.

Some scientists draw attention to some abilities of terms to cross borders between layers of vocabulary. As a general tendency, scientific terms are not common beyond the fields of specialized knowledge. However, in the course of time scientific terms too, especially those which emerge in the field of modern technologies, and in our age of information, may gradually come into common usage. For example, the word *microwave* denoting ‘an electromagnetic wave that is shorter than a radio-wave but longer than a light wave’ is a physical term, but due to the emergence of microwave ovens using such waves to heat or cook food, the word *microwave* (= the reduced form of *microwave oven*) has become part of our everyday language.

A similar tendency can be traced in the spread of the word *converter* denoting ‘a device converting alternating current into direct current or the other way around’. And since we commonly use electrical appliances, we use the technical term to refer to the device. Other such examples which once used to be known to a restricted number of specialists but have become part of our everyday lives (even though we may fail to explain what the phenomena are or how the devices work) are the following: *ozone, layer, protuberance, black hole, light year, radiation, radar, waveband, laser, transformer*, etc.[ Girunyan Gayane,41-45].

Any term taken separately has the following peculiarities:

- It has no *emotional value*.
- It is usually *monosemantic*, at least in the given field of science, technique or art.
- One of the essential characteristics of a term is its highly *conventional quality*.
- It is very easily coined and accepted, new coinages replacing outdated ones. This sensitivity to alteration appears mainly due to the necessity of reflecting in language the cognitive process maintained by scholars in analyzing different concepts and phenomena.
- One of the most striking features of a term is its *direct logical*

*relevance* to the system or set of terms used in a particular science, discipline or art.

- A term is directly connected with the concept it denotes; unlike other words it directs the mind to the essential quality of the thing, phenomenon or action.
- Terms frequently convey a concept or a notion in a concise form. They are mostly used in special works dealing with the notions of some branch of science and thus belong to the style of scientific language.

They may also appear in other styles: in newspaper style, in publicistic and practically, in all others. But their function in this case changes. The term will no longer serve for the exact reference to a given concept but to indicate the technical peculiarities of the subject dealt with or to make some reference to the occupation of a character whose language will naturally contain professional expressions.

Although terms are stylistically neutral, they may be used with a stylistic purpose. In a story or novel terms may acquire a certain expressive or emotional quality. They may enhance the realistic background of the work. For example, in “Live with Lighting” by M. Wilson, the author uses technical terms to give his readers a convincing portrayal of the work of nuclear physicists.

Terms must not be overused – in such case they hinder the reader’s understanding when the writer is demonstrating his erudition. It has been pointed out that those who are learning use far more complicated words than those who are learned.

In any language with the increase of general education some terms are losing their original quality and are gradually passing into common literary or even neutral vocabulary. This process is called *de-terminization*. E.g.: radio, television, computer, network.

**Characteristics of Specialized Texts and their Vocabularies.** As far as it is known the Theory of Translation embraces some main fields; they are General Theory of Translation [Baker], Special Theories of Translation [Byrne], History of Translation [Bassnett] and others. We are going to consider one of them, namely, specialized theory of translation according to V. Komissarov [Komissarov].

Specialized theories of translation reveal both the peculiarities of translation process of texts of various types and genres, the influence

of language forms on the character and the process of translation. General theory of translation gives the theoretical basis and defines main concepts of special and specialized theories of translation. Special and specialized theories of translation specify the statements of general theory of translation in reference to concrete and individual types and ways of translation [Dinisco].

In order to describe specialized languages, one must know what special language stands for and what its main linguistic features are. Defining the principles that govern the physical world requires a special linguistic code. The language of science(s) is precise, clear and unambiguous. Impersonal statements, logical thinking, clear and accurate descriptions prevail, while metaphors, humour or affective connotations are completely absent. English for Science(s) involves a special vocabulary, which often means a large set of words of Latin or Greek origin, but the development of sciences and new discoveries impose the continuous renewal or enrichment of this scientific vocabulary.

David Crystal also describes the features of science specific grammar, that is, the large specialized vocabulary, largely based on Latin or Greek terms, with a lot of compounds which can be very long, imposing abbreviations for practical use, long sentences with a complex internal structure (sentences based on noun phrases), and the use of passive constructions. [Crystal]. Moreover, scientific vocabulary requires continual updating in the light of the process of discovery. Science is in fact the main birthplace for new words in a language: in a comprehensive English dictionary, the vast majority of the words would be scientific (or technological) terms, more than 750,000 species of insects have been discovered and if all their names were incorporated into the largest available dictionaries, the books would immediately double in size.

According to Peter Newmark's classification of specialized texts we can see that texts could be divided into two main categories [Newmark]. The first would be technical texts. These are "non-cultural and therefore 'universal'", because in years of attending school, most of us have dealt with a number of different technical texts and these kinds of texts intended to educate the reader in a particular subject or skill through in-depth study and practice. Here we can observe that the first group of texts contain terms which are common to all languages and are not fixed to one specific culture. They are specialised terms, usually of Latin origin,

which are used in a subject field and are usually known internationally. For example, a lot of terms from biology or medicine are of Latin origin, but when we try to translate the terminology of the subject field can be translated among the languages and globally.

The second category would be that of institutional translation which covers the area of economics politics, commerce, finance, government, law etc. Institutional translation or the translation of a specific field is cultural and it means that terms are more or less transferred. This is due to the fact that the terms refer to a specific cultural or historical phenomenon typical for a certain society or culture. However, there are equivalents to terminology but not word for word translation. As far as it is known the Theory of Translation embraces some main fields, they are General Theory of Translation [Noa], Special Theories of Translation [Sandro], History of Translation and others.

Economics, like all other sciences, has its own terms. In economic texts, there are many special idiomatic expressions and phraseological combinations that are not used or rarely used in general literary language. For the successful implementation of the translation, the translator has a number of lexical and lexical-semantic transformations at his/her disposal.

One of the transformations is a calque, for example, economic growth - экономический рост, global downturn - глобальный экономический спад, industrial production - промышленное производство, gross domestic product - внутренний валовой продукт

No less significant is the transliteration, for example, UNESCO - ЮНЕСКО; INTERPOL – ИНТЕРПОЛ; export – экспорт.

Transcription occurs when translating proper names and other names: Kaoru Yosano Каору Ёсано, Wall Street Journal - Уолл-стрит журнал.

In economic texts and articles, in addition to special vocabulary and terms, there is also commonly used vocabulary, such as work, *company*, *office etc.*

There are also words and phrases that serve to express the attitude of the author to the stated facts or to clarify these facts. For example: at most - в лучшем случае, needless to say - не вызывает сомнения, unfortunately - к сожалению, strictly speaking - строго говоря, in a sense - в известном смысле. It is necessary to clarify that there is a large group of words

and terms, which is called “false friends of the translator” (for example, data - данные, decade - десятилетие, instance - пример, simulation - моделирование), the transliteration of which leads to distortions of the meaning of the translated text. Special texts are also characterized by the presence of abbreviations, which are mainly used only in economic texts, articles and documents. Abbreviations (abbreviations) are formed from the initial letters of the significant words of the phrase: the letters are abbreviated, and basically dots are not put. Acronyms are abbreviations that are read and understood as ordinary lexical units.

Here is the example of abbreviation translation:

ex. IMF International Monetary Fund - Международный валютный фонд

The example of translation by transcription and transliteration is the following:

ex. BBC - «би-би-си».

One of the tasks for English economic materials is the definition of concepts and the description of real objects by pointing to their properties that are especially characteristic. One of the difficulties for the translation of economic articles and texts are simple two-part sentences with a compound predicate consisting of a linking verb and a predicate, for example, Profits is the revenue minus costs - Затраты, вычтенные из дохода.. The frequent use of causal conjunctions and logical connectives at the beginning of a paragraph is becoming one of the characteristic features of modern economic texts in English, which was noted mainly in the middle of a complex sentence. Conjunctions and logical connectives give the text consistency, connect separate parts, and in some cases carry an emotional load, that is, they are used to highlight certain most significant information, which should invariably be reflected in the translation text. The most common linking words are the following adverbs and conjunctions are the following: *firstly, secondly, still, also, consequently, moreover, nevertheless, however, yet, likewise*. An important characteristic of economic translation is also the striving for brevity and compactness of presentation, which is expressed in a fairly wide use of elliptical constructions. A misunderstanding of these constructions often leads to translation errors: *all factors important in the evaluation of* - все факторы важны в оценке, *a similar idea was included* - аналогичная мысль звучала.

There is also a “science-specific” grammar. It means that the language of economics prefers very accurate and unambiguous expressions; it leads to a higher rate of repetitive expressions, to the frequent use of relative pronouns (*which, that, of which*) or adverbials. Linking words that express contradiction, explanation, and conclusion are unavoidable. Such linking words are the following conjunctions: *and, although, though, since, as*, and the prepositions, such as, *despite, during*, or adverbs: *usually, meanwhile, firstly, secondly*.

Scientific economic texts in English often use long and complex sentences, with complex noun phrases. Another particular feature of economic English is the use of passive voice, which allows the speaker/writer to be more impersonal, to withdraw from his/her role of doer and put the emphasis on the experiment or phenomenon that has been carried out or presented.

Another aspect that must be mentioned is the use of non-verbal items such as graphics, models, images, tables, etc. Yet, the interpretation or explanation of these non-verbal segments of scientific discourses is verbal. The methodology of economics science, with its demand for objectivity, systematic investigation, and exact measurements, has several linguistic consequences. There is an overriding concern for impersonal statement, logical exposition and precise description. Emotional comment, humour, figurative expression, and other aspects of personal language are avoided (except in writing for a lay audience) [Crystal].

Specialised translation dictionaries are reference tools that can help users with domain discourse in a foreign language in connection with translation. One of the most common types of specialized dictionary is what is often referred to in English as a technical dictionary. These dictionaries cover the terminology of a particular subject field or discipline. A dictionary that covers more than one subject field is called a multi-field dictionary; one that covers one subject field is called a single-field dictionary; and one that covers a limited part of a subject field is called a sub-field dictionary. A technical dictionary that attempts to cover as much of the relevant terminology as possible is called a maximizing dictionary, whereas one that attempts to cover only a limited part of the relevant terminology is called a minimizing dictionary. Specialized dictionaries can have various functions, that is, they can help users in different types of situation. Monolingual dictionaries can help users

understand and produce texts, whereas bilingual dictionaries can help users understand texts, translate texts and produce texts.

The most common type is the business dictionary covering several more or less related subject fields. However, business dictionaries treat one or few fields extensively thereby neglecting the discourse of the other fields. Furthermore, recent research shows that specialized translation is not limited to terms but also concerns domain-specific syntactic structures and genre conventions using various translation strategies. To meet the needs of users, it is proposed that specialized translation dictionaries should be designed as augmented reference tools. It is argued that electronic and printed dictionaries should include sections or CD-ROMs with syntactic translation data as well as exercises and illustrative documents. The result is that the traditional focus on language system will be extended to usage because the central unit of translation is not a word but the text.

**Conclusion.** English has become a global language, so we see that it is a living language, and this factor suggests that it is constantly evolving. Among specialized texts the economic ones are of paramount importance because processes of globalization are very important today for international economic relations. For successful commerce communication across national boundaries economic language becomes a decisive factor. Also, when translating economic texts, overcoming difficulties that arise in the selection of an exact translation match is a necessary condition for an adequate translation. For a more accurate transmission of information, it is also necessary to take into account both the lexical and grammatical features of economic texts, as well as and stylistic ones.

### **Bibliography:**

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Выс.шк. – 1986, С.296. -P.21
2. Girunyan Gayane. English Lexicology. (Theoretical Course).Erevan. – 2009, P.196.
3. Baker, Mona. *In Other Words. A coursebook on translation.* New York: Routledge, 2006
4. Byrne, Jody. *Technical Translation. Usability Strategies for Translating Technical*

5. *Documentation*. Dordrecht: Springer, – 2006.
6. Bassnett, Susan. *Translation Studies 3<sup>rd</sup> Edition*. 1980. New York: Routledge, – 2002
7. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода . [Текст] / В.Н. Комиссаров. М.: ЧеРо, – 2000, 253 с
8. Диниско Н.С. Особенности перевода специальных текстов. Серия «Гуманитарные и социально-экономические науки». Выпуск 5. – 2011.
9. Crystal, Davy. *The Cambridge Encyclopedia of Language, 2<sup>nd</sup> Edition*. Cambridge: Cambridge University Press, – 1997.
10. Newmark P. A Textbook of Translation. New York: Prentice Hall, – 1988.
11. Noa Talaván Zanón. A University Handbook on Terminology and Specialized Translation. Netbiblo, – 2012
12. Sandro Nielsen. Specialised Translation Dictionaries for Learners. In: P. A. Fuertes-Olivera (ed): *Specialised Dictionaries for Learners*. Berlin/ New York: de Gruyter, – 2010, pp. 69–82.

**Oana ȘULIC**  
**Student Doctorand,**  
**Universitatea de Stat din Moldova,**  
**Chișinău, Republica Moldova**

## **CONCEPT AND CONCEPTUAL METAPHOR IN COGNITIVE LINGUISTICS**

În prezentul articol, încercăm să oferim o definiție a conceptului așa cum este el privit în lingvistica modernă. De asemenea prezentăm câteva detalii cu privire la „metafora conceptuală”, funcția, definiția și clasificarea acesteia, oferind o serie de exemple. În cea de a doua parte a articolului, prezentăm două metode principale de cercetare a conceptului în lingvistica cognitivă.

**Cuvinte cheie:** concept, metaforă conceptuală, mapare, metodă de cercetare.

The study of the concept in modern linguistics is of paramount importance and a term that covers several directions in both psychology and cognitive linguistics, as well as in cultural linguistics. The Russian researcher J. Stepanov says that “concepts are just phrases, fragments of conversation [...], but they are subtle phrases that force our minds create such content, as if it has been familiar for us for a long time” (Nemickienė, Apud).. The researcher V. Evans sees the concept as a link between words and extralinguistic reality. Only real phenomena that have special value for a particular culture can become concepts and they can be found in proverbs and sayings, poetry and prose. Starting from the idea that “language resides, not in dictionaries, but in the minds of the speakers of that language (Dirven, Verspoor, 2004: 13), it is necessary to analyze the conceptual universe that language can only cover partially. Thus, an accepted definition of the “concept” would be what a person thinks about a certain thing, a person’s view of the world, “a concentration of culture in the human consciousness; through it culture infiltrates the cognitive world of the human being” ((Lifari, 2020: 44) and it can be interpreted from both a cultural and a cognitive perspective.

The term “concept” was first used by Aristotle in his “Classical Theory of Concepts” and has been analyzed over time in the cognitive sciences, metaphysics, philosophy. Thus, the term “concept” in

linguistics can be considered both an old and a new one. The Latin word “conceptus” derives from the verb “concupere - concupere” which means “to conceive”. In classical Latin, “conceptus” meant “pond,” “inflammation,” “impregnation,” and “germs.” This term has entered all Romance and Germanic languages (French concept - concevoir, Italian concetto - concepire, Spanish concepto- concebir, Portuguese conceito - conceber, English concept- conceive). Over time and since its introduction in linguistics, the “concept” has received various definitions: “a multi-dimensional cluster of sense”, “a semantic slice of life”, “a gene of culture”, “a certain potency of meaning”, “a unit of memory”, “a quantum of knowledge”, “a germ of mental operations” and even “a misty something” (Nemickienė, Apud).

In establishing the role that language plays in polishing the concept and demonstrating the link between language and culture, there are two approaches:

1. The concept as a cultural phenomenon.

“Concepts are self-organizing, integrative, functional systematic, multidimensional, idealized formations based on the notional (pseudo- or pre-notional) basis and which are fixed to the meaning of a sign: the scientific term, or word (phrase) of everyday language, or more complex lexico- grammatical and semantic structures, or non-verbal subjective image, or action” (Nemickienė, Apud). Here the concept includes the whole experience of the individual and the society he is a part of, the native speaker’s own characteristics.

2. The concept as a cognitive linguistic phenomenon. Nezorniak affirms that “the concept is a remarkable image abstracted in a word and reflecting a fragment of the national picture of the world (Nemickienė). Language does not create concepts but it is a tool for the exchange between them during communication.

Overall, the concept can be visualized as having a circular shape inside which there is the basic notion, the core, and on the periphery there is everything related to the individual’s culture, traditions and personal experiences (Nemickienė).

The metaphorical approach to the concept is the object of cognitive linguistics which, in time, led to what we call cultural linguistics (Lifari, 2020: 43). The generally accepted definition of metaphor as one can find in Britannica is the following: “*metaphor*, figure of speech that

implies comparison between two unlike entities, as distinguished from simile, an explicit comparison signalled by the words *like* or *as*. The distinction is not simple. A metaphor makes a qualitative leap from a reasonable, perhaps prosaic, comparison to an identification or fusion of two objects, the intention being to create one new entity that partakes of the characteristics of both” (Encyclopædia Britannica).

However, cognitive linguistics states that “the metaphor is formed in the individual’s thoughts, when he tries to reproduce, in particular, abstract concepts, comparing them with concrete ones” (Lifari, 2020: 94). Thus, the metaphor is not just a figure of speech, it is a way of thinking. Lakoff argues that the discovery of a whole system of everyday conceptual metaphors has restructured our ordinary conceptual system, including the most abstract concepts behind our common language. Regarding the conceptual domains, one can mention the source domain which represents the conceptual domain from which we extract the metaphorical expressions necessary to understand another conceptual domain, namely the target domain. Lakoff speaks here of the so-called “mappings” which represent the understanding of a target conceptual domain with the help of the source, using a system of points (A and B, for example) to indicate the trajectory from A (source) to B (target). This “mapping” helps us better understand our “journey” to the “final destination” (target area) (Nordquist, Apud).

We will try to give a conclusive example by analyzing one of Martin Luther King’s quote about the concept of “dream”: “You don’t have to see the entire staircase, just take the first step” (wealthygorilla.com).

*Dream- As- Journey Mapping:*

- The dreamer stands for the traveler;
- The dream is the vehicle;
- The staircase represents the entire journey to our goal;
- The final step is the final destination of the journey;
- Each stair stands for the difficulties that appear on the way to our goal. As Lakoff says, the mapping is a set of correspondences that “characterize epistemic correspondences by mapping knowledge about journeys onto knowledge about” dreams, in our case (Lakoff). This way, these correspondences allow us to understand what it is to fulfill a dream by using what we know about journeys.

Lakoff and Johnson identify the following categories of conceptual

metaphors: - the orientational metaphor (involves spatial relationships: up / down, entry / exit, start / stop or front / back);

“I’m a dreamer. I have to dream and reach for the stars, and if I miss a star then I grab a handful of clouds” (Mike Tyson) (brainyquote.com).

- the ontological metaphor (something concrete is projected on something abstract); “Just get a bag and drop a dream in it, and you’ll be surprised what happens” (Charles Nelson Reilly) (brainyquote.com).

“You can plant a dream” (Anne Campbell) (brainyquote.com).

- the structural metaphor (a metaphorical system in which a complex, abstract concept is rendered by a concrete one).

“Dreams are illustrations... from the book your soul is writing about you” (Marsha Norman) (wisesayings.com).

Today, the main research method of the concept is the cognitive-prototypical scenario method implemented by A. Wierzbicka. It consists in the individual’s flow of ideas that appear in his mind, being impossible for him to separate the essential from the accidental (Lifari, 2020: 184). This scenario is described using the natural semantic metalanguage proposed by A. Wierzbicka (Wierzbicka).

In what follows, we will make the cognitive-prototypical scenario to illustrate the linguistic and cultural specificity of two given situations in English and French.

(1) *“Five years ago: I was working 60+ hours a week, spending more time chained at my desk than having fun. Too tired most weekends to do anything, working day after day, just waiting for a one-week holiday a year in the sun. I knew I couldn’t keep up with that life. That’s when I dared to dream. Dream of a different life. Dream of a future that looked really different from the life I was living.*

*Today: I quit my job, I wake up every morning to do what I love. I have created a business that reaches over 600,000 people every month. I know that it’s possible to make your dreams come true”* (Gathering Dreams).

In this first example, we’ve got the following cognitive-prototypical scenario:

X was working hard and was feeling bad. X thought of a different life than what he was experiencing.

X managed to obtain what he wanted and now he feels joy. H e r e we can conclude that an English-speaker sees fulfillment in life as a

destination at the end of a long and persevering journey, after establishing a dream, a goal.

(2) „Les rêves de jeunesse sont des rêves solitaires qui durent peu.” (Blondeau). In this second situation, the following cognitive-prototypical scenario can be built:

X is young.

X wants many things.

X doesn't know how to get what he wants.

We can interpret the above situation as follows: in a French native speaker's vision, a young man has many aspirations, but due to his lack of experience, he doesn't know how to select them, many of them being unfounded and thus he fails to reach them.

Another research method in cognitive linguistics is the method by definition. This method can provide us with an interpretation of the meanings of a given word offered by different types of dictionaries. This interpretation can give us the necessary information about the meaning of a word, but also about its use. Below, we will try to apply this method to the concept of “dream”, then analyze the definitions given by the Macmillan Dictionary and the French dictionary Larousse.

In English:

“*Dream* = something that you experience in your mind while you are sleeping. A dream in which frightening things happen is called a bad dream or a nightmare. Have a dream: *I had a strange dream last night*. In a dream: *The idea came to him in a dream*. Something good that you hope you will have or achieve in the future.

Dream of:

*She watched her dreams of success fade away before her eyes.*  
Expressions: *a dream job/holiday/home*” (Macmillan Dictionary).

In French: “*Rêve*= 1. Le fait de rêver, l'activité onirique. (Dreaming, oniric activity)

2. Production psychique survenant pendant le sommeil, et pouvant être partiellement mémorisée. (Psychic production that takes place during sleep and can be partially memorized.) Synonyme: songe

3. Fait de laisser aller librement son imagination; idée chimérique : *Un rêve éveillé*. (Letting your imagination fly; chimerical idea: Dreaming with open eyes.)

Synonymes: chimère - rêverie - songerie

4. Représentation, plus ou moins idéale ou chimérique, de ce qu'on veut réaliser, de ce qu'on désire : *Accomplir un rêve de jeunesse*. (Representation, more or less ideal or chimerical, of what we want to achieve, of what we desire: To fulfill a dream of one's youth).

Expressions: *De mes rêves* (of my dreams) aussi proche que possible de mon idéal : *La voiture de mes rêves*.

*De rêve* dont les qualités font qu'on a peine à le croire réel: *Passer des vacances de rêve*. (Larousse).

As a conclusion in what concerns the importance of metaphor in thinking, the following principles emerge: conceptual metaphors structure thinking and knowledge. They are ideological and fundamental to abstract language, being based on our immediate experience (Nordquist, Apud). Each research method presented above, the cognitive- prototypical scenario method and the one by definition, has its own purpose and function in linguistics. Applying the method by definition, we make an interpretation of the meanings of a given word, starting from its definition in different types of dictionaries, as shown above, thus having access to necessary details related to the meaning and usage of a word. The cognitive-prototypical scenario method, the main research method of the concept, implemented by the scientist A. Wierzbicka, consists in an individual's thoughts which appear in his mind in a given situation, the individual not being able anymore to distinguish the accidental from the essential. This method is described using the natural semantic metalanguage. These two methods listed above are specific to cognitive linguistics and have as main objective the research of the concept. This way, we are provided with information related to a given concept, when and how to use it.

### **Referințe bibliografice:**

1. BLONDEAU, Dominique. *Les Errantes*. [online] Disponibil: <http://evene.lefigaro.fr/citations/mot.php?mot=rever> [citat 23.03.2022]
2. BRAINY QUOTE [online] Disponibil : [https://www.brainyquote.com/search\\_results?q=dream](https://www.brainyquote.com/search_results?q=dream) [citat 23.03.2022].
3. DICTIONNAIRE LAROUSSE. [online] Disponibil: <https://larousse.fr/dictionnaires/francais/rêve/69059> [citat 23.03.2022].
4. DIRVEN, René. VERSPOOR, Marjolijn. *Cognitive Exploration of*

- Language and Linguistics, Second Edition Revised*. John Benjamins Publishing Company, 2004, 277 p.
5. ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. [online] Disponibil: <https://www.britannica.com/art/metaphor> [citată 23.03.2022].
  6. GATHERING DREAMS. [online] Disponibil: <https://gatheringdreams.com/dream-quotes/> [citată 23.03.2022].
  7. GIBBS, Raymond W. JR.. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, 2008, 550 p.
  8. LAKOFF, George. *The Contemporary Theory of Metaphor*. [online] Disponibil: <https://terpconnect.umd.edu/~israel/lakoff-ConTheorMetaphor.pdf> [citată 23.03.2022].
  9. LIFARI, Viorica. *Conceptul afectivității în limbile engleză, română și rusă*. Centrul Editorial- Poligrafic al USM, 2020, 244 p.
  10. MACMILLAN DICTIONARY. [online] Disponibil: [https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/dream\\_1](https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/dream_1) [citată 23.03.2022].
  11. NEMICKIENĚ, Živilė. “*Concept*” in *Modern Linguistics: the Component of the concept “Good”*. [online] Disponibil: [https://www.academia.edu/21725734/\\_Concept\\_in\\_Modern\\_Linguistics\\_the\\_Component\\_of\\_the\\_Concept\\_Good\\_](https://www.academia.edu/21725734/_Concept_in_Modern_Linguistics_the_Component_of_the_Concept_Good_) [citată 23.03.2022].
  12. NORDQUIST, Richard. *Metafora conceptuală*. [online] Disponibil: <https://ro.eferrit.com/metafora-conceptuala/> [citată 23.03.2022].
  13. WEALTHY GORILLA [online] Disponibil : <https://wealthygorilla.com/6-quotes-remember-journey-dreams/> [citată 23.03.2022].
  14. WIERZBICKA, Anna *Emotions across Languages and Cultures. Diversity and Universals*. Cambridge University Press, 1999, p. 34- 38.
  15. WISE SAYINGS [online] Disponibil: <https://www.wisesayings.com/dreams-quotes/> [citată 23.03.2022].

**Tatiana ȚEPLIC**  
**magistru în filologie**  
**Universitatea de Stat din Moldova**  
**Departament Lingvistică Germanică**  
**și Comunicare Interculturală**

## **MODERN PSYCHOLINGUISTIC STUDIES OF EMOTION WORDS AND EMOTION-LADEN WORDS**

Domeniul emoțional al individului este un fenomen complex studiat de diverse științe și necesită o abordare integrată. Psiholingvistica modernă, folosind avantajele tehnologiei informatice, se concentrează pe căutarea modului în care o personalitate folosește limba ca instrument de comunicare, cum unitățile lingvistice reflectă personalitatea însăși în toată diversitatea manifestărilor sale, cum imaginea culturală și lingvistică a lumii, care formează atât conștiința lingvistică a personalității, cât și conștiința de sine culturală și etnică a acesteia, perspectiva și înțelegerea lumii, influențează personalitatea lingvistică.

During the last few decades emotions have become the object of study of such scientific disciplines as psychology, neurology, anthropology, economics, linguistics, etc. The interest in the human emotional sphere on the part of researchers is quite justified: since this sphere permeates all aspects of our existence. In general, people's ideas about emotions reflect general (universal) tendencies in their attitude to the world around them, and also suggest that these tendencies can be revealed through the analysis of the word as a means of access to the individual picture of the world.

Nevertheless, it is very difficult to give a precise definition of the concept of emotion and the existing numerous descriptions and classifications of the so-called emotional vocabulary can hardly be called exhaustive. Modern psychology has identified common factors that reveal the essence of emotions: emotions are processes associated with instincts and motives, reflecting the personal significance and assessment of external and internal situations for human life in the form of experiences; emotions accompany almost any manifestation of the subject activity, serve as one of the main mechanisms of internal

regulation of mental activity and behavior, aimed at satisfaction of actual needs. The methodology of the psycholinguistic approach helps to expand the understanding of the emotional sphere of the personality and allows us to study emotional processes in unity and the language as a mental phenomenon.

The psycholinguistic approach to the study of the emotional sphere of personality is based on the concept of “linguistic personality. The paradigm of modern psycholinguistics is focused on the search of how a personality uses language as a communication tool, how language units reflect the personality itself in all the diversity of its manifestations, how the cultural and linguistic picture of the world, which forms both linguistic consciousness of the personality and its cultural and ethnic self-awareness, worldview and worldview influence the linguistic personality. Linguistic consciousness, acts as the main mechanism of reflection of all spheres of personality, including the emotional sphere. [5]

According to Aneta Pavlenko, interest for studying the connections between emotions and language has grown significantly in the past twenty-five years. A vast amount of scientific research has been done on the topic. Initially, researchers in psycholinguistics and linguistics distinguished two kinds of emotion words, namely, “emotion words” and “emotion-laden words”. Emotion words directly demonstrate affective states, such as sadness, happiness, while emotion-laden words relate to emotion without referring to certain affective states, such as death, promotion.

Recent psycholinguistic studies on emotion words show that emotion words need to be considered as a separate class of words in the mental lexicon, represented and processed differently from abstract and concrete words. Moreover, positive words have a speed advantage over negative ones in the processing of emotion words with high arousal and either high (positive) or low (negative) valence. [3; 148] Specifically, participants could make faster responses to positive words compared with negative counterparts, and this phenomenon was called positive valence bias.

Katarzyna Bromberek-Dyzman in her article “Cross-linguistic differences affect emotion and emotion-laden word processing: Evidence from Polish-English and Romanian-English bilinguals” informs that cross-linguistic and bilingualism studies have found that different languages conceptualize emotions differently. Also, there are enough

semantic commonalities between languages to allow effective emotional communication, even across vastly different languages. Regarding emotion processing in bilinguals, it is becoming increasingly accepted that how a bilingual processes words denoting emotions may be affected by many factors (e.g. age of acquisition, language proficiency, language immersion, context of acquisition). [1]

Paolo Mairano, Enrico Zovato and Vito Quinci in their work “On the relation between lexical and prosodic cues of emotion in English: a preliminary corpus-based analysis” refer to the researches of such modern scholars as Foolen, Dietrich and Coata who distinguish between linguistic items and processes used for the expression vs the conceptualization of emotions. According to Foolen, the conceptualization of emotions is illustrated by a sentence such as ‘I find that food disgusting’, while the expression of emotions is illustrated by the interjection ‘yuk!’. The conceptualization of emotions would then mainly be achieved via nouns, verbs, adjectives, adverbs. Dirven claimed that even prepositions sometimes contribute to the conceptualization of emotions in that they establish relational aspects, e.g. ‘love for something’. The expression of emotions is also achieved via diverse linguistic elements and procedures: interjections such as ‘yuk’, ‘wow’; intensifiers such as ‘horribly’, ‘terribly’. Costa states that besides the use of emotional, emotion-laden and emotion-related words emotional morphology, such as Italian pejoratives, e.g. cane ‘dog’ vs cagnaccio ‘bad dog’, also contributes to the expression of emotions. Additionally, going beyond the lexical level, Foolen suggests that specific syntactic constructions contribute to the expression of emotions, such as ‘a N of a N’ exclamative sentences, e.g. ‘a bear of a man’. [2]

The humanities and contemporary research are increasingly focused on cognition and use of digital resources and technologies. It is impossible to develop the humanities and learn something new, for example, in linguistics, ignoring the prevalence of information technology in the world. As U.S. Zakharova states, “digital humanities as an interdisciplinary field draws the humanities’ gaze to other aspects of research and combines the methodologies and practices of the humanities, social and computational sciences in order to explore the possibilities of interpreting new digital and information technologies and the use of these resources in scientific research” [6;16].

Modern digital psycholinguistic research is focused on human information processing, especially in natural language processing. Technology generates new streams of data, but also offers new methods to gather and analyze data. These new approaches to testing linguistic theories include experimental research of language processing, modeling linguistic change, and more comprehensive ways to document endangered languages. Thus, Z.I. Ryazanova conducts a study of cognitive processing of expressive words of the Russian language, taking into account the influence of the gender attribute through behavioral experiments done with E-Prime software [7].

Javier Serrano-Puche in his article “Emotions and Digital Technologies: Mapping the Field of Research in Media Studies” claims that in the modern world technology not only arouses emotions in users and serves as a channel for the expression of affection, but also influences the way in which this affection is modulated, played out and displayed. The everyday use of digital technology, according to the author, clearly reveals the dominant role of emotions in our time, and how these—by using such technologies—influence the way in which the identity of their users is configured and expressed. [4]

So, in modern times the study of human societies, languages and culture is paired with the digital scholarly research, practices and pedagogies. There has been a surge of scholarly interest in the digital humanities; this surge reflects the dynamic contribution digital tools play in research and teaching, particularly the ways in which sources are searched for and accessed, curated and organized. In the past two decades, cultural studies and cultural sociology have created a rich vocabulary for thinking about emotions, feelings and affect. At a time when emotional experiences and affective relations are becoming increasingly valuable (and measurable) resources, questions about how particular feelings are mobilized by different actors demand carefully substantiated answers.

### **Bibliography:**

1. Bromberek-Dyzman K. *Cross-linguistic differences affect emotion and emotion-laden word processing: Evidence from Polish-English and Romanian-English bilinguals* <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1367006920987306>

2. Mairano P., Zovato E. and Quinci V. *On the relation between lexical and prosodic cues of emotion in English: a preliminary corpus-based analysis* <https://doi.org/10.4000/anglophonia.2157>
3. Pavlenko, A. *Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon*. In: "Bilingualism: Language and Cognition" 2008, 11, 147-164.
4. Serrano-Puche J. *Emotions and Digital Technologies: Mapping the Field of Research in Media Studies* <https://www.researchgate.net/publication/309668268>
5. Галеева Е. В. *Психолингвистические основы вербального обозначения эмоций* // ИСОМ. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskie-osnovy-verbalnogo-oboznacheniya-emotsiy>.
6. Захарова У.С., *Digital Humanities: гуманитарные науки в цифровую эпоху* / под ред. Г.В. Можяевой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. 120 с.
7. Резанова З.И., Васильева А.В., Позовкина К.С. *Когнитивная обработка русских экспрессивных единиц: гендерное своеобразие* // Вестник Томского государственного университета. 2017. № 420.

## **ENGLISH SYNONYMS TYPOLOGY AND SOURCES**

Taxonomia sinonimelor în limba engleză, trăsăturile specifice și sursele acestora sunt extrem de importante pentru interpretarea corectă a sensurilor sinonimelor folosite în texte de diferite genuri literare și non-literare. Exemplele propuse permit a depista sinonimul dominant din șirul de sinonime utilizate în text cu elucidarea sensurilor stilistice și contextuale.

**Cuvinte cheie:** echivalența semantică, sinonimul dominant, sensuri stilistice conotative.

Lexical units in the English language may be classified, by the criterion of semantic similarity and semantic contrast. Synonymy is the coincidence in the essential meaning of words which usually preserve their differences in connotations and stylistic characteristics. Synonyms are two or more words belonging to the same part of speech and possessing one or more identical or nearly identical denotational meanings, interchangeable in some contexts.

The word *synonym* comes from Ancient Greek *syn* (σύν) (“with») and *onoma* (ὄνομα) (“name»).

Synonyms can be any part of speech (such as nouns, verbs, adjectives, adverbs or prepositions), as long as both words are the same part of speech.

Synonymy is often understood as semantic equivalence. Semantic equivalence however can exist between words and word-groups, word-groups and sentences, sentences and sentences.

*Word-group synonyms: to win a victory = to gain a victory;*

*Sentence synonyms: John is taller than Bill = Bill is shorter than John.*

Synonymy is confined to semantic relation between words only. Similar relations between word-groups and sentences are described as semantic equivalence. Synonyms may be found in different parts of speech and both among notional and function words.

### **What is denotation a connotation of a word?**

Differentiation of synonyms may be observed in different semantic components—*denotational* or *connotational*.

Ex.: I have always *liked* you very much, I *admire* your talent, but forgive me I could never *love* you as a wife should *love* her husband.

Ex.:—Was she a *pretty* girl?

—I would certainly have called her *attractive*.

Ex.:.....Romeo should *smile*, not *grin*

Ex.: A young man was *strolling* along the street and his small companion was demurely *trotting* by his side.

### **Characteristic Features of a Dominant Synonym**

Synonyms are united into synonymous rows. In each row there is one word, which presents a kind of center of the group of synonyms. Its semantic structure is usually simple. This is *the dominant synonym* characterized by the following features:

1. High frequency of usage;
2. Broad combinability;
3. Broad general meaning;
4. Lack of connotations.

Where is the dominant synonym in the examples below?

E.g. in the row: *to look-to stare-to glare-to gaze-to peer-to peep-to glance-to glimpse-etc.*

= the dominant synonym is the word to look.

### **Criteria of English Synonyms**

The following criteria were identified:

1. Conceptual criterion
2. Semantic criterion
3. Criterion of interchangeability (much criticized)

The most famous taxonomy of synonyms was elaborated by V.V. Vinogradov. The basic types were outlined as:

- Ideographic or Relative synonyms
- Stylistic synonyms
- Absolute or Total synonyms

Ideographic synonyms denote different shades of meaning or different degrees of a given quality. They are nearly identical in one or more

denotational meanings and interchangeable at least in some contexts, for example: *beautiful - fine - handsome - pretty-pleasant*. Beautiful conveys, for instance, the strongest meaning; it marks the possession of that quality in its fullest extent, while the other terms denote the possession of it in part only.

Ideographic synonyms may differ in the following connotations:

1. degree or intensity, e.g. to like-to admire –to love – to adore- to worship; to surprise – to astonish- to amaze- to astound;
2. duration, e.g. to glance- to stare ; to say – to talk ;
3. manner, e.g. to stagger – to trot – to pace – to march, etc.;
4. cause, e.g. to shiver –to shudder ; to blush – to redden ;
5. emotive connotation, e.g. alone – lonely;
6. evaluative connotation, e.g. well-known – famous- celebrated- notorious, etc.
7. stylistic elevation or degradation of meaning.

Stylistic synonyms differ not so much in denotational as in emotive value or stylistic sphere of application. They differ in usage and style.

Ex.: *doctor (official), doc (familiar) examination (official), exam (coll.) to commence (official), to begin (coll.)*

In many cases a stylistic synonym has an element of elevation in its meaning, especially when the synonym is an archaic, dialectal or borrowed word, for example: *face - visage, girl - maiden*.

Along with elevation of meaning there is the reverse process of degradation: *to begin - to fire away, to eat - to devour (пожурать) , to steal - to pinch, face – muzzle (морда, рыло)*.

Total synonyms are those members of a synonymic group which can replace each other in any given context, without the slightest alteration in denotative meaning or emotional meaning and connotations. Cases of absolute or complete synonymy are very rare. The majority are partial.

Ex.: *fatherland - motherland, noun - substantive, functional affix - flexion, inflection, scarlet fever - scarlatina*

Many lexicologists also identify two other types of synonyms: contextual and phraseological synonyms.

Contextual synonyms are similar in meaning only under some specific distributional conditions, Ex.: Go and *buy* some bread – Go and *get* some bread.

Ex.: I cannot *stand* it any longer – I cannot *bear* it any longer.

These words are not synonyms outside the specified contexts.

Phraseological synonyms differ from each other in shades of meaning. We can distinguish between those which are very close in their meanings (for ever – for good (and all) – for keeps; go to bed – go to roost – hit the high – hit the sack) and which differ in meaning considerably.

Among verbs we find phraseological synonyms which differ in the manner of the action expressed by the verb: give somebody a surprise (the synonymic dominant – surprise somebody), make somebody open his eyes (extremely astonish somebody), make somebody sit up (very surprise somebody, wow), take somebody's breath away (unpleasantly surprise somebody).

### Synonym Sources

There are several sources of English synonyms:

- a) *Borrowings* from French, Latin and Greek are the most numerous, e.g. to question (Fr.) – to interrogate (L) – to ask (native); devoid (Fr.) – vacuous (L) – empty (native); guidance (Fr.) – instruction (L) – teaching (native), etc.
- b) *Dialectal words* which come from local dialects and are used in the English vocabulary as regular, Ex.: girl: lass, lassie; radio:: wireless; long ago:: long syne, etc.
- c) *Word-forming process* which is productive in the language at a given time of its history. The words already existing in the language develop new meanings and are formed by affixation, conversion, compounding, shortening and form synonyms to those already in use, e.g. to enter – to come in (phrasal verbs), to verbalize – to word (conversion), popular – pop (shortening).
- d) *Euphemisms and vulgarisms* employed for certain stylistic purposes, e.g. in one's birthday suit (naked), in the family way (pregnant) – euphemisms; mug (face), bloody (devilish) – vulgarisms.
- e) Synonyms connected with the non-literal *figurative use of words* in pictorial language, e.g. walk of life (occupation, profession), star-gazer (dreamer).
- f) Synonyms connected with the *coincidence with idiomatic expressions* (phraseology), e.g. • win /gain the upper hand • decide

/make up one's mind; e.g. naked – in one's birthday suit; to die – to join the silent majority, to kick the bucket, etc.

### **Synonyms Discrimination**

The differences between synonyms may boil down to three areas: *denotation, connotation, and application.*

1. Difference in denotation

- a) Difference in the range of meaning • mend: • patch • wind • breeze
- b) Difference in the intensity of meaning • rich–wealthy • surprise–astonish • unpleasant–disgusting • anger–fury

2. Difference in connotation

- a) Difference in the stylistic colouring • agree–concur • small–diminutive • fire–flame–conflagration • time–age–epoch
- b) Difference in the affective colouring • argue–quarrel • modest–humble • brave–foolhardy

3. Difference in application

Collocations: • forbid sb to do sth • prohibit sb from doing sth • charge sb with sth

Synonymy in English is an important feature of language units that requires further studies and systematization.

### **Bibliography:**

- 1. Ciobanu Olga. A Guide to English Lexicology: Suport de curs la disciplina Lexicologia. Ed. rev – Ch: Cetatea de Sus, 2013- P. 109 – 112.
- 2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – С.194-208

# **MATERIALELE COLOCVIULUI ȘTIINȚIFICO – PRACTIC**

**„Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea  
limbilor străine” (Ediția VII)**

**25 martie, 2022**

---

---

Asistență computerizată – *Maria Bondari*

Bun de tipar 2022. Formatul 60 x 84  $\frac{1}{16}$

Coli de tipar 7,5. Coli editoriale 6,0.

Comanda. Tirajul 50 ex.

Centrul Editorial-Poliigrafic al USM  
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009