



**PROBLEME ALE LINGVISTICII ȘI DIDACTICII  
LIMBILOR STRĂINE: TRADIȚII ȘI INOVAȚII**

Conferință științifică națională cu participare internațională

**3 Mai 2023**

**FORSCHUNGSPROBLEME DER LINGUISTIK UND  
SPRACHDIDAKTIK: TRADITIONEN UND INNOVATIONEN**

Wissenschaftliche Konferenz mit internationaler Beteiligung

**3 Mai 2023**

**CHIȘINĂU, 2023**

## COMITETUL ȘTIINȚIFIC:

**Angela SOLCAN**, dr., conf. univ., Decan Facultatea Limbi și literaturi străine al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Britt-Marie SCHUSTER**, dr. hab., prof. univ., Universitatea din Paderborn, Germania

**Christian FRANKENFELD**, dr., conf. univ., cercetător independent, Germania

**Yvonne PÖRZGEN**, dr. hab., prof. univ., Universitatea „Ruhr“ din Bochum, Germania

**Iuliana TIOSA**, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Oxana Golubovschi**, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Corcevschi, Svetlana**, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova **Adelsgruber, Paulus**, dr., lector OeAD (Austria), UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Radermacher, Mario**, lector DAAD (Germania), UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

## COMITETUL ORGANIZATORIC:

**Chiseliov, Victor – președinte**, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Radermacher, Mario**, lector DAAD (Germania), UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Lupașcu Lilia**, asistent univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

### DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

**"Probleme ale lingvisticii și didacticii limbilor străine: tradiții și inovații", conferință științifică națională (2023 ; Chișinău).** Probleme ale lingvisticii și didacticii limbilor străine: tradiții și inovații : Conferința Științifică Națională cu participare internațională = Forschungsprobleme der Linguistik und Sprachdidaktik: Traditionen und Innovationen: Wissenschaftliche Konferenz mit internationaler Beteiligung, 3 mai 2023 / comitetul științific: Angela Solcan (Moldova), Britt-Marie Schuster (Germania) [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2023 (CEP UPSC). – 103 p. : fig., tab.

Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Catedra Filologie Germană, DAAD. – Texte : lb. rom., engl., fr., etc. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-868-8.

811'1'243+37.016(082)=00

P 93

**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**

## ȘEDINȚĂ PLENARĂ

### **Pörzgen Yvonne**

GLÜCK AUF? DAS RUHRGEBIET UND DER BERGBAU IN  
ZEITGENÖSSISCHER LITERATUR  
„GIÜCK AUF?“ THE RUHR AREA AND MINING IN CONTEMPORARY  
LITERATURE ..... 6

## ATELIERUL I

### **Probleme actuale ale germanisticii și lingvisticii, cultura și civilizația**

### **Adelsgruber Paulus**

ANGEWANDTE LANDESKUNDE: AUF GAGAUSISCHEN UND  
BULGARISCHEN SPUREN ZU DEN PHANTOM-DEUTSCHEN VON  
ALBOTA DE SUS UND ALEXANDERFELD. EIN EXKURSIONSBERICHT  
APPLIED REGIONAL STUDIES: ON GAGAUZIAN AND BULGARIAN  
TRACKS TO THE PHANTOM GERMANS OF ALBOTA DE SUS AND  
ALEXANDERFELD. AN EXCURSION REPORT ..... 16

### **Chiseliov Victor**

ZUR ANWENDUNG VON STRUKTURALISTISCHEN EXPERIMENTALEN  
VERFAHREN BEI DER KONSTRUKTIONSGRAAMATISCHEN  
ANALYSEON THE APPLICATION OF STRUCTURALISTIC  
EXPERIMENTAL PROCEDURES IN CONSTRUCTION GRAMMATICAL  
ANALYSIS ..... 22

### **Degenhart Jasmin**

DIE DEUTSCHE SPRACHE IN IHRER ROLLE ALS WISSESCHAFTSPRACHE  
– ZWISCHEN TRADITION UND GELEBTER REALITÄT  
THE GERMAN LANGUAGE IN ITS ROLE AS A SCIENTIFIC LANGUAGE –  
BETWEEN TRADITION AND LIVED REALITY ..... 33

### **Frankenfeld Christian**

DER ‚DEUTSCHE WALD‘: EIN ROMANTISCHER SEHNSUCHTSORT  
„GERMAN FOREST“: A ROMANTIC PLACE OF LONGING ..... 42

## Atelierul II

### Didactica limbilor străine

#### **Avornicesă Natalia**

APPROCHES PRAXÉOLOGIQUES DE LA LITTÉRATURE AU LYCÉE DANS  
L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN RÉPUBLIQUE DE MOLDOVA  
PRAXEOLOGICAL APPROACHES TO HIGH SCHOOL LITERATURE IN THE  
TEACHING OF FRENCH IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA  
..... 50

#### **Corcevschi Svetlana**

HAUSAUFGABEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – PRO ODER  
CONTRA?  
HOMEWORK IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS – PRO OR CONTRA?  
..... 56

#### **Kononova Tatiana**

ZUR VERSPRACHLICHUNG DER INFOGRAFIKEN IM DAF-UNTERRICHT  
ON THE EXPERIENCE OF THE INFOGRAPHICS IN GERMAN AS A  
FOREIGN LANGUAGE TEACHING ..... 63

#### **Lupașcu Lilia**

AUTONOMES LERNEN BEIM FREMDSPRACHENLERNEN  
AUTONOMOUS LEARNINGWHEN LEARNING FOREIGN LAUNGUAGES  
..... 69

#### **Nicolaeva Prascovia**

REPRESENTATION OF EMOTIONS IN ENGLISH PHRASEOLOGY AND  
TEACHING IT TO EFL STUDENTS ..... 74

#### **Schiopu Lucia**

MECANISMUL DE CONSTITUIRE A GRUPULUI ÎN MEDIUL UNIVERSITAR  
THE GROUP CONSTITUTION MECHANISM IN THE UNIVERSITY  
ENVIRONMENT ..... 80

#### **Tiosa Iuliana**

LESEVERSTEHEN READING COMPREHENSION ..... 85

**Usatîi Larisa**

DEMERSUL COMUNICATIV LA VALORIFICAREA COMPETENȚEI  
FONOLOGICE ÎN LIMBA STRĂINĂ

THE COMMUNICATIVE APPROACH ON THE VALORIZATION OF THE  
PHONOLOGICAL COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE

..... 91

## ȘEDINȚĂ PLENARĂ

### GLÜCK AUF? DAS RUHRGEBIET UND DER BERGBAU IN ZEITGENÖSSISCHER LITERATUR

#### „GLÜCK AUF?“ THE RUHR AREA AND MINING IN CONTEMPORARY LITERATURE

*Pörzgen Yvonne, Prof. Dr.,  
Professorin für Slavische Literaturwissenschaft,  
Ruhr-Universität Bochum, Deutschland*

*Pörzgen Yvonne, Prof. Dr.,  
Professor for Slavic Literature Studies,  
Ruhr University Bochum, Germany  
ORCID: 0000-0001-6097-9271*

**CZU:821.112.5.09**

#### **Abstract**

*Although mining and the related industries have ceased to be the main source of income in the Ruhr area, mining is still the main point of reference when the identity of the region is concerned. The memory of mining is held alive in language, culture and commerce. The article shows that this is also true for contemporary literature, be it prose, poetry or drama, that has a connection to the region. Drawing on the works of Frank Goosen, Emine Sevgi Özdamar, Thomas Gsella and others, the references to mining in contemporary literature are shown to appear abundantly in the generation of the grandchildren of the former miners. Referencing the mining history is meant to characterize the Ruhr area as a post-industrial region with unique history, language and landscape, but often reproduces stereotypes. The search for a new strong identifying marker has not been successful yet.*

**Key words:** *Ruhr Area, Mining, Memory, Contemporary Literature, Structural Change, Migration*

#### **Rezumat**

*Deși mineritul și industriile conexe au încetat să mai fie principala sursă de venit în zona Ruhr, mineritul este încă principalul punct de referință în ceea ce privește identitatea regiunii. Memoria mineritului este păstrată vie în limbă, cultură și comerț. Articolul arată că acest lucru este valabil și pentru literatura contemporană, fie că este vorba de proză, poezie sau teatru, care are o legătură cu regiunea. Bazându-se pe lucrările lui Frank Goosen, Emine Sevgi Özdamar, Thomas Gsella și alții, se arată că referințele la minerit în literatura contemporană apar din abundență în generația nepoților foștilor mineri. Referirea la istoria mineritului este menită să caracterizeze zona Ruhr ca o regiune post-industrială cu o istorie, o limbă și un peisaj unice, dar adesea reproduce stereotipuri. Căutarea unui nou marker puternic de identificare nu a avut încă succes.*

**Cuvinte-cheie:** *zona Ruhr, minerit, memorie, literatură contemporană, schimbare structurală, migrație*

## **Bergbauerinnerung aller Orten**

Bergbau allerorten – das war einmal im Ruhrgebiet. Den Bergbaugruß „Glück auf“ hört man nicht mehr unter Tage, sondern in Herbert Grönemeyers Lied „Bochum“ (1984) und im Fußballstadion, wenn Schalke 04 spielt. Kurz vor Schließung der Zeche Prosper Haniel 2018 wurde dort der größte Block Steinkohle mit einem Gewicht von sieben Tonnen gefördert, er steht nun in der Eingangshalle des Bergbaumuseums in Bochum [vgl. bergbaumuseum.de]. Die Aussage ist klar: Die Kohleförderung ist museal, und mit ihr gehört auch die Stahlproduktion im Ruhrgebiet der Vergangenheit an.

Wenn man ins Ruhrgebiet reist, ergibt sich aber erst einmal ein anderes Bild. Am Dortmunder Hauptbahnhof zieren seit 1956 Hans Kleins Glasfenster mit Darstellungen von Stahlarbeitern die Frontseite [vgl. dortmund.de]. Wer in Bochum am Hauptbahnhof zur U-Bahn hinabsteigt, kommt an einem Mosaik von Leo Janischowsky (1980) vorbei, auf dem neben Landmarken wie der Glocke vor dem Rathaus und dem Audimax der Ruhr-Universität ein Förderturm und das Bergbausymbol der gekreuzten Hämmer zu sehen sind. Beim genauen Hinsehen zeigt sich, dass der Förderturm wiederum derjenige des Bergbaumuseums ist, der 1973 von Dortmund zum Museum gebracht wurde [vgl. artibeau]. Ähnlich präsent wie im öffentlichen Raum ist der Bergbau auch in der Gegenwartsliteratur.

Gegenstand der folgenden Überlegungen ist die Ruhrgebietsliteratur, verstanden als Gesamtheit der Texte, „die in literarischer (oder kulturgeschichtlicher) Form den Raum Ruhrgebiet zum Gegenstand von Literatur gemacht haben.“ [Dirk Hallenberger zit. nach Neuner in Ernst/Neuner 2010, 220] Ausschlaggebend ist der Ort der Handlung. Der vorliegende Beitrag fokussiert dabei die Erinnerung an den Bergbau. Mit welchen literarischen Verfahren wird sie am Leben gehalten? Welches Bild vom zeitgenössischen Ruhrgebiet entwirft die Gegenwartsliteratur? Diese Fragen werden im Folgenden adressiert.

### **Abschluss und Neuanfang im Ruhrgebiet**

In Anthologien wird die Verbindung Ruhrgebiet und Literatur gedeutet. Hugo Ernst Käufer und Volker W. Degener wählen für ihren Band „Schreiben in der Metropole Ruhr“ (2009) 48 im Ruhrgebiet ansässige Autorinnen und Autoren aus. Gerd Herholz konzentriert sich in seinem Sammelband „Stimmenwechsel“ auf „Poesie längs der Ruhr“ (2010). Von Gregor Gumpert und Ewald Tucai stammen die Anthologie „Europa erlesen: Ruhrgebiet und „Ruhr.Buch“ (2009). Ihre Textbeispiele umspannen mehrere Jahrhunderte vom Mittelalter bis ins 21. Jahrhundert.

Dirk Hallenberger lässt „Industrie und Heimat. Eine Literaturgeschichte des Ruhrgebiets“ (1999) mit der Bildung der Region durch die Entstehung des industriellen Bergbaus im 19. Jahrhundert beginnen und er endet bei der Krise des Bergbaus in den 1960ern. Die Themen der von ihm versammelten Literatur sind

Arbeit, Industrie und Bergbau [vgl. Neuner in Ernst/Neuner 2010, 221]. Die Figurendarstellungen waren nicht selten stereotypisiert, den Typ des „ehrlichen Bergbau-Kumpel“ traf man ebenso an wie „den klassenbewußten Fabrikarbeiter“ [zit. nach Neuner in Ernst/Neuner 2010, 222].

Im frühen 20. Jahrhundert war die Industriedichtung des Ruhrgebiets prominent. Erik Reger schrieb Romane wie „Union der festen Hand“ (1931), Hans Marchwitza verfasste „Schacht vor Kohle.“ (1931) und ähnliche Titel. Beide behandeln darin die politischen Ereignisse zwischen den beiden Weltkriegen. Reger war Pressereferent der Firma Krupp in Essen und dokumentierte die „Entwicklungen und Verstrickungen zwischen der Politik und der Industrie“ [Neuner in Ernst/Neuner 2010, 233]. In den 1960er Jahren tat sich die Dortmunder Gruppe 61 hervor. Im Werkkreis Literatur der Arbeitswelt taten sich SchriftstellerInnen in den 1970er Jahren zusammen.

Der Strukturwandel lässt ab den 1960ern „Europas dichteste Bildungs- und Forschungslandschaft“ [Neuner in Ernst/Neuner 2010, 224] entstehen, die gesellschaftliche Zusammensetzung ändert sich ebenfalls. Statt der Bergleute erzählen die Angehörigen der Kinder- und Enkelgeneration, wie der Bergbau die Region und ihr eigenes Leben prägte.

### **Suche nach neuen Identifikationspunkten**

Der poststrukturelle Wandel des Ruhrgebiets ist bedingt erfolgreich. Die neugegründeten Bildungsinstitutionen wie der Ruhr-Universität (1965) in Bochum bieten neue Ausbildungschancen. Stillgelegte Zechen wurden vielfach in Museen und Kulturzentren umgewandelt. Die industrielle Umstrukturierung bot einige Jahrzehnte zahlreiche Arbeitsplätze. Nach dem Aus von Opel in Bochum – auf dem ehemaligen Gelände der Zeche Dannenbaum waren von 1963 bis 2014 Autos produziert worden – und auch des neuen Hoffnungsträgers Nokia (1988-2008) wurden keine großen Produktionsunternehmen mehr angesiedelt.

Die erneute Neuerfindung der Region geht neben Bildung und Kultur Richtung Natur und Naherholung. So werden Schienenwege von einstigen Transportgleisen zu Fahrradwegen umgebaut.

Immerhin mit der Literatur verbunden ist ein Kuriosum. Denn: James Bond stammt aus dem Ruhrgebiet. Ian Fleming ließ in seinen Romanen immer offen, woher Bond stammte. Nach seinem Tod veröffentlichte Flemings früherer Assistent bei der Sunday Times, John Pearson, „James Bond: The Authorized Biography of 007“. In dieser fiktionalen Autobiographie lässt Pearson Bond als Ich-Erzähler berichten, er sei am 11. November 1920 in Wattenscheid geboren worden. Der Bond Club Wattenscheid e.V. nimmt dieses Detail wörtlich und organisiert auf James Bond konzentrierte Ausstellungen und Führungen [vgl. bond-club.de].

Thomas Ernst und Florian Neuner [2010] thematisieren die Schwierigkeit der Neuerfindung. Das dichte Netz an Hochschulen, Museen und Theatern prägt die

Region nicht so bildmächtig wie die Fördertürme, die weiterhin für Souvenirs genutzt werden. Die Begriffe leben weiter – es gibt „Kumpel-Schokolade“, das Produkt einer Craft-Brauerei heißt „Schicht im Schacht“, der Schritt von der Identität zu Kitsch ist klein. Auch bei ironischer Brechung führt die Perpetuierung der alten Identitätsmarker zur Etablierung der Klischees.

Der Einschätzung von Heinz H. Menge, Ruhrgebiets-Sprachforscher, dass die Erinnerung an den Bergbau verblasse, widerspricht seine schlüssige Darstellung zum Weiterleben der Zechennamen im Ruhrgebiet. Er nennt Namen von Straßen, Kleingartenanlagen, Kiosken, Bushaltestellen, Diskotheken und Theatern, die nach einstigen Zechen benannt wurden. Hinzu kommen weitere Bezeichnungen mit Bergbaubezug wie Namen von Schächten und Zechensiedlungen. Erkennbar ist der Bezug bei der Benennung von Theatern und Kulturzentren wie Zeche Bonifacius in Essen, Zeche Königin Elisabeth, ebenfalls in Essen, Zeche Scherlebeck in Herten oder Zeche Waltrop. Augenfällig wird der regionale postindustrielle Aspekt angesichts der Namensähnlichkeit des Bochumer Prinz regent theaters und des Münchner Prinzregententheaters, ersteres nach der Zeche Prinzregent zu Ehren eines preußischen Regenten, letzteres eingedenk des bayerischen Prinzregenten benannt [vgl. Menge 2013, 19-21].

### **Die Enkelgeneration erinnert sich**

Bei der Generation der Enkel der früheren Bergleute sieht sich der literarische Strukturwandel, den Gerhard Rupp mit den Stichworten „gesellschaftskritische Literatur der Kohlenkrise“, „melancholische, reflexive Literatur des Strukturwandels“ und schließlich „hin zu einer nüchternen und unterhaltsamen Literatur der postindustriellen Zeit“ markiert [zit. nach Neuner 2010, 230]. Im Sinn dieser dritten Zeiteinheit wird die Ruhrpott-Nostalgie ironisch auf Distanz gehalten und selbst zum Gegenstand der Reflexion. Thomas Kapielski findet dafür den Begriff der „Staublungenromantik“, „irgendwie auch mit elegischer Taubenscheiße verquirlt“. Als Phänomen bleibt zu beobachten: „Nichts und nie geht es ab ohne romantischen Zeche-, Stahl-, Kohle- und Kanalmuff!“ [Kapielski in Ernst/Neuner 2010, 31-32]

Der bekannteste Vertreter dieser Enkelgeneration ist Frank Goosen (geb. 1966). In seinen Erzählungen (z.B. „Radio Heimat. Geschichten von zuhause“, 2010) und Romanen (z.B. „Sommerfest“, 2012) geht es häufig um die Erinnerungen an die Jugendzeit. Eine solche Erzählung ist auch „Alles ist gut und es wird noch besser“, der Text, mit dem Goosen in der Anthologie „wie weiter?“ (2021) vertreten ist. Der Ich-Erzähler half darin als 13-jähriger Junge bei den glamourösen Bekannten seines Freundes Thilo im Haus beim Möbeltragen. Nadja und Günther verkehren mit Mick Jagger und Nastassja Kinsky, aber für den Fotografen Günther läuft es gerade nicht. Am Telefon schimpft er: „Ja, was glaubst du denn, warum ich jetzt wieder hier in diesem Scheißkaff bin? Fünfhundert Meter von hier, wo ich jetzt stehe, ist das

Grab von meinem Alten! Ich gucke praktisch auf den Pütt, auf dem das Arschloch eingefahren ist!“ [Goosen in literaturgebiet.ruhr 2021, 204] Dem Schicksal als Bergmann ist Günther Busky entgangen, aber die finanzbedingte Rückkehr ins Ruhrgebiet zwingt ihn zur Konfrontation mit seiner Familiengeschichte. Am Telefon sprach er übrigens mit Romy Schneider, das Gespräch ist entsprechend ca. 1980 angesiedelt.

### **Ruhrgebietskrimis**

Seit den 1980er Jahren sind Regionalkrimis als Genre beliebt. Inzwischen gibt es von A wie Aachen (Kurt Lehmkuhl) bis N wie Niederbayern (Rita Falk) und darüber hinaus kaum eine deutsche Stadt oder Region ohne eigene Krimireihe. B wie Bochum (Arne Dessaul, Rainer Küster, Theo Pointner) und R wie Ruhrgebiet (Sylvia Sabrowski) sind auch vertreten. Charakteristisch für Regionalkrimis ist neben der Bekanntheit des Handlungsortes, dass die Region „ihre Besonderheiten, ihren Charme oder ihre rauen Seiten“ präsentiert [Klinkner]. Bei Ruhrgebietskrimis wird der Bergbau als Charakteristikum der Region intensiv behandelt. Als Industrie im Niedergang oder bereits als Phänomen der Vergangenheit wird er für doppeldeutige Titel genutzt wie von Sabrowski für ihren Roman „Zechentod“ (2019), wo sich der Titel sowohl auf den rätselhaften Todesfall eines jungen Bergmanns in den 1990er Jahren als auch auf das Sterben des Bergbaus selbst bezieht. Aber auch in Romanen, deren Handlung nicht mit dem Bergbau verbunden ist, ist seine Geschichte allgegenwärtig. Als Beispiel sei hier auf Rainer Küsters Roman „Schuldenspiele“ (2015) verwiesen. Eine nicht ganz legal agierende Anwältin wird hier zu einem geheimen Treffen auf dem Gelände der ehemaligen Zeche Hannover bestellt. Aus ihrer personalen Perspektive wird die Geschichte des Areals referiert:

Vor dem Maschinenhaus wäre sie beinahe über eine Anzahl an Schuhen gestolpert, die dort scheinbar willkürlich auf dem Erdboden verstreut lagen. Bei diesen Schuhen – eigentlich waren es schwere Stiefel – handelte es sich wahrscheinlich um solche, wie sie die Arbeiter auf der Zeche Hannover getragen hatten. Sie nahm an, dass es sich bei diesem Projekt im weitesten Sinne um Kunst handelte. [Küster 2015, 109]

Die Nennung der Zeche und der Verweis auf ihre jetzige Funktion als Kulturzentrum binden den Roman an den Handlungsort und geben ihm Lokalkolorit. Für die Handlung und die Erzählweise sind sie unerheblich. Das Bild des Ruhrgebiets als Bergbauregion wird perpetuiert und dadurch in der Form der kollektiven Erinnerung weiter gefestigt.

### **Migration und Ruhrgebiet**

Jeder Besucherin und jedem Besucher des Ruhrgebiets fällt eine weitere Kontinuität auf. Durch die Industrialisierung mit ihrem Bedarf an Arbeiterinnen und Arbeitern zog das Ruhrgebiet Menschen aus anderen Regionen und Ländern an. Das bekannteste und wohl besterforschte Beispiel sind die Ruhrpolen. Geblieben von

ihrer Kultur sind die vielen Familiennamen polnischsprachigen Ursprungs (Szymanski, Bodrowski etc.). In der Sprache haben sich einige polnische Begriffe eingebürgert (z.B. Mottek für Hammer). Der Sprachforscher Heinz H. Menge kommt entsprechend zu der, etwas überspitzt formulierten, Einschätzung, beim Ruhrgebietsdeutsch habe man es – so der Untertitel seiner Studie „Mein lieber Kokoschinski“ – mit „der farbigsten Sprachlandschaft Deutschlands“ zu tun [Menge 2013]. Das Phänomen der Migration setzt sich fort. Heute stammen die meisten Immigrantinnen und Immigranten in erster, zweiter und dritter Generation aus Syrien, Bulgarien, Rumänien, der Türkei und China (Festland) [vgl. Marx 2020].

Die Relation Migration – Ruhrgebiet – Bergbau(-erinnerung) fand Niederschlag im Literaturdiskurs. Laut Thomas Ernst und Florian Neuner ist der literarische Regionalkanon zwar auf deutsche, männliche, bürgerliche „Konstrukteure“ [vgl. Ernst/Neuner 2010, 218] beschränkt. Dieser Zustand ändert sich langsam. In Dieter Fortes Roman „Das Muster“ (1992) werden die Geschichten einer italienischen Seidenweber- und einer polnischen Bergarbeiterfamilie erzählt, die im 19. Jahrhundert ihre Heimat verließen. Konzentriert um das 20. Jahrhundert geht es bei Fakir Baykurt (1929-1999), der im Band „Nachtschicht und andere Erzählungen aus Deutschland“ (1984) die migrantische Arbeitswelt im Ruhrgebiet thematisiert [vgl. Neuner 2010, 250].

Die Arbeitsgeschichte der Migrantinnen und Migranten im Ruhrgebiet ist Gegenstand von Archivarbeit und Musealisierung. Behandelte Schwerpunkte sind dabei die steigende Migrant:innenarbeitslosigkeit, die Deindustrialisierung seit den 1970er Jahren, sowie den Kampf gegen die Diskriminierungen, denen die Arbeiterinnen in den Kohlebergwerken, Stahlwerken und Textilfabriken des Ruhrgebiets begegnet sind. Derart reichhaltige und zugleich verstreute Sammlungen erfordern nicht nur deren vertiefte Kenntnis, sondern auch einen semantischen Überblick [Tekin 2022].

Nesrin Tanç beklagt 2019, die Literatur der aus der Türkei ins Ruhrgebiet Emigrierten sei „ein blinder Fleck“. Für das Duisburg der 1970er Jahre seien die „Überdruckfackeln der Hochöfen“ ebenso prägend gewesen wie die sogenannten „Türkensiedlungen“. Auch an Autorinnen und Autoren fehle es nicht. Neben Baykurt hebt sie vor allem Emine Sevgi Özdamar (geb. 1946, Malatya/Türkei) heraus, deren Theaterstück „Perikızı – Ein Traumspiel“ 2010 im Auftrag der RUHR.2010 und auf Einladung des Intendanten des Schlosstheater Moers Ulrich Greb entstand. Darin geht es um das Mädchen Perikızı aus Istanbul und ihren Traum, Schauspielerin zu werden. Der gesamte Damentext ist mit Zitaten aus Shakespeares „Mittsommernachtstraum“ durchsetzt, Perikızı probt die Rolle der Titania. Sie gelangt mit drei Huren im Zug nach Europa und erlebt Phantasmagorisches, ihre Reise wird durch die Erzählungen ihres Vaters zur Odyssee und das Wohnheim in Deutschland zu Kirkes Schweinekoben. Perikızı begegnet einem Zeitungsmann,

Putzfrauen und zwei „Bilderbuchbergmännern“: „mit Ruß im Gesicht, ein Deutscher und ein Türke“ [Özdamar in Ruhr 2010, Carstensen, von Lieven 2010, 320]. Der deutsche Bergmann rezitiert den Musenanruf der Odyssee, der türkische Bergmann setzt den Monolog fort. Dann gehen beide ab.

### *Wie weiter?*

Für die jüngste Ruhrgebiets-Anthologie gab das Netzwerk der literaturvermittelnden Organisationen und Einzelpersonen im Ruhrgebiet „literaturgebiet.ruhr“ im Jahr 2021 25 Autorinnen und Autoren nur das Stichwort „Wie weiter?“

Nostalgie ist ein zentrales Element, verbunden mit dem Schicksal der Großeltern und somit unausweichlich auf den Bergbau verweisend. Das zeigt sich gleich in ersten Beitrag von Dirk Kurbjuweit unter dem Titel „Wiedergänger“. Ein Ich-Erzähler hat den Prominenten Leon zur Wiedereröffnung von Karstadt in Recklinghausen eingeladen und sich auf die Freundschaft ihrer Mütter bezogen. Im Schneetreiben laufen sie von Oer-Erkenschwick los, weil weder Straßenbahn noch Taxi fahren. „Hier hat mein Opa unter Tage gearbeitet, sage ich zu Leo, als wir die Zeche entlanggehen. Auch sie ist längst stillgelegt. [...] Mein Opa aber [wurde nicht entnazifiziert], und deshalb musste er auf der Zeche arbeiten, um seine Frau und seine beiden Töchter zu ernähren. In tausend Meter Tiefe, in einem engen Streb.“ [Kurbjuweit in literaturgebiet.ruhr 2021, 15]. Bei einer Sprengung wurde er schwer verletzt, „viele Knochen gebrochen, das Gesicht zerschlagen“ [ebd., 16]. Damit ist der Erinnerung Genüge getan: „Komm, Leo, wir müssen weiter“ [ebd.]. Aber ein kleines Stück und eine Generation weiter, beim Lerchenweg, berichtet der Ich-Erzähler vom Onkel, „ebenfalls Bergmann, Leo, und Mitglied der SPD, Mitglied der Gewerkschaft. Das gehörte zusammen.“ [Kurbjuweit in literaturgebiet.ruhr 2021, 17]. Und natürlich starb der Opa an Silikose, also Staublunge.

Es geht auch ohne, bei Sandra Da Vina etwa (Schwimmzentrum Rüttenscheid“), bei Jamiri („A40“), Nora Gomringer („Piene 2024“) und Murat Kayi („Walfred Zobel“). Als Ausdruck dessen, was einmal wichtig war, was es nicht mehr gibt und womit das Ruhrgebiet doch weiterhin assoziiert wird, funktioniert aber auch 2021 noch der Bergbau als Erinnerungsfolie. Da hat Thomas Gsella „Genug von Corona! Nach vorn“ und dichtet: „Zwei Eltern, vom Sterben vergessen. / Der Krieg spuckte beide nach Essen, / Die Kohle, der Stahl und der Krieg. // So kam ich als Ruhrgebietsjunge / Zwölf Jahre nach Auschwitz zur Welt. / Ich atmete Ruß in die Lunge / und atmete Platt in die Zunge / Und war hier zu Hause. Mein Zelt.“ [Gsella in literaturgebiet.ruhr 2021, 43]. Fritz Eckenga packt in „2028 – Klischee im Freiraum“ als Mini-Theaterstück die Generationen von Urgroßvater Werner (79) bis zum Urenkel Noah (5) in die einstige Zeche, auf der jetzt Oper gemacht wird, was aber außer der Omma keiner sehen will.

Die Gäste, die Marie-Luise Marjans Ich-Erzählerin in „Das Ruhrheimatgefühl“ bewirbt, wundern sich über Hattinger Fachwerkhäuser und die mittelalterliche Burg Blankenstein, „das ist doch nicht das Ruhrgebiet, wo die Bergleute schufteten und der Kohlenstaub die Wäsche schwärzte, wo aus den Kokereien die rauchenden Schloten den Himmel grau färbten – ja, das ist lange her.“ [Marjan in literaturgebiet.ruhr 2021, 73] Das Stereotyp sitzt tief. Sowohl für die Menschen im Ruhrgebiet als auch für Externe ist der Bergbau weiterhin Referenz Nummer Eins. Den Strukturwandel liefert Marjans Geschichte auch gleich mit, denn gleich hinter der Flussbiegung „steht noch der stählerne Hochofen der Thyssen Henrichshütte, einem ehemaligen Edelstahlwerk. Heute ist es ein Industriekulturmuseum, wie die Zeche Zollverein in Essen und wie viele der Zechen, die sich in Kulturstätten verwandelt haben.“ [Marjan in literaturgebiet.ruhr 2021, 73]

Der Bergbau hat nicht nur Türme in der Landschaft hinterlassen. Wie der Grund unterhalb des Schwimmbeckens im viel zu heißen Sommer aussieht, stellt sich Amanda Lasker-Berlin in „Mysterien EINS bis VIER“ vor: „Unter der Wiese wird das Stadtgerippe deutlich, die Versiegelungen, die Stützpfeiler, die seit Jahrzehnten verlassenen Schächte.“ [Lasker-Berlin in literaturgebiet.ruhr 2021, 88]. Den Zusammenhang zwischen klimawandelbedingt ausgedörrter Erde und dem Verlass auf die fossilen Rohstoffe kann man leicht herstellen.

Manchmal ist es nur ein Wort, das die gesamte Bergbauthematik heraufbeschwört, wie bei Julia Wissert in „Über ein Auto, Apophis und Abschiede“. Die Ich-Erzählerin, gerade Intendantin in Dortmund geworden, fühlt sich, obwohl sie aus einer anderen Region stammt, in der Stadt sofort heimisch, was ihre Mutter nicht wundert: „Kohle, Kachelhäuser und Eispaläste. Saarland-Romantik im Ruhrgebiet.“ [Wissert in literaturgebiet.ruhr 2021, 146] Damit wird dem Ruhrgebiet die Einzigartigkeit abgesprochen. Es ist wie überall. Die Ich-Erzählerin erinnert sich an die Abende bei ihrer Tante, und den Blick auf das Feuer aus einem Hüttenturm: „Das Stahlwerk war das Herz der Stadt, der Stolz der Region.“ [ebd., 147]

Lale Sayar, die Protagonistin in Anja Kampmanns „Genie in a Bottle – unter der Schneekugel“ ist Friseurin und Model und hat in der Bochumer Jahrhunderthalle ein Vorstellungsgespräch. Auch sie gehört der Erinnerungsgeneration an, die Jahrhunderthalle erinnert sie an das, was sie aus dem Geschichtsunterricht kennt: „Nachbarn erzählten davon, etwas aus der Zeit, als die Stahlwerke und Kokereien noch arbeiteten und die Luft eine andere war.“ [Kampmann in literaturgebiet.ruhr 2021, 153]

Bei Matthias Dornhege wird das „erstaunlich grüne“ Ruhrgebiet, ein neues Klischee, zur Parabelhälfte, wenn er seine Ruhrpottvariante von „Wanderers Nachtlid“ als „Pandoras Nachtlid“ bezeichnet und dichtet:

Unter alten Blechen  
Ein Ruck,

Auf alten Zechen  
Riechest du  
Kaum mehr den Rauch;  
Die Fauna vögelt auf Halde.  
Warte nur, balde  
Ruckelst du auch.  
[Dornhege in literaturgebiet.ruhr 2021, 189]

### **Fazit**

Seit 2018 ist auch in Bottrop in der letzten Ruhrgebietszeche für Steinkohle Schicht im Schacht [vgl. Seemann 2023]. In der Literatur ist der Kohlebergbau schon lange Geschichte, aber immer noch taucht er in der Hälfte bis zwei Drittel der Texte der Gegenwartsliteratur auf, wenn es darum geht, das Ruhrgebiet und seine Bewohnerinnen und Bewohner zu charakterisieren.

Der Bergbau ist Familienangelegenheit. Die Großeltern erzählen nicht vom Krieg, sondern von unter Tage, und die Enkelgeneration staunt und erinnert sich an die Kindheit (vgl. Goosen). Der Bergbau bestimmt die Landschaft. Die alten Fördertürme gehören nun zu Museen und Kulturzentren, ihre Geschichte ist den Erzählinstanzen weiter bewusst (vgl. Marjan). Der Bergbau ist integrierend. Auch Autorinnen und Autoren mit sogenanntem Migrationshintergrund greifen die Bergbauidentität und -erinnerung in ihren Texten auf (vgl. Özdamar).

Als Lohnberuf hat der Bergbau im Ruhrgebiet ausgedient. Als Identifikationsmuster funktioniert es bald klischeehaft, bald kreativ gewendet, auch in der Literatur genreübergreifend weiterhin. Und ein Ende ist nicht in Sicht.

### **Literaturverzeichnis**

1. ARTIBEAU. KUNST IN BOCHUM. *Stadtbahnhaltestelle Hauptbahnhof (1980)*. <http://www.artibeaude.de/1830.htm> (letzter Zugriff: 07.08.2023).
2. BEHRENDT, Ph. u.a. *Literarische Orte im Ruhrgebiet: Wegweiser zu Schauplätzen der Literatur*. Essen: Klartext, 2019. 151 S. ISBN 978-3-837-51906-8.
3. BOND CLUB. *Internetpräsenz des Bond-Club Wattenscheid e.V.* <https://bond-club.de/> (letzter Zugriff: 07.08.2023).
4. DEUTSCHES BERGBAUMUSEUM. *Internetpräsenz des Deutschen Bergbaumuseums Bochum*. <https://www.bergbaumuseum.de/> (letzter Zugriff: 07.08.2023).
5. DORTMUND.DE. *Kunst im öffentlichen Raum*. [https://www.dortmund.de/de/freizeit\\_und\\_kultur/museen/kior/alle\\_kunstwerke/detail\\_514229.html](https://www.dortmund.de/de/freizeit_und_kultur/museen/kior/alle_kunstwerke/detail_514229.html) (letzter Zugriff: 07.08.2023).
6. ERNST, T., NEUNER, F. (Hg.). *Das Schwarze sind die Buchstaben: das Ruhrgebiet in der Gegenwartsliteratur*. Oberhausen: Asso-Verlag, 2016. 279 S. ISBN 978-3-938-83450-3.

7. KLINKNER, T. *Der deutsche Regionalkrimi*. [https://www.media-mania.de/index.php?action=artikel&id=51&title=Der\\_deutsche\\_Regionalkrimi](https://www.media-mania.de/index.php?action=artikel&id=51&title=Der_deutsche_Regionalkrimi) (letzter Zugriff: 07.08.2023).
8. KÜSTER, R. *Schuldenspiele*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 2015. ISBN 978-3-8196-1015-8.
9. LITERATURGEBIET.RUHR (Hg.). *wie weiter? – 25 literarische aussichten zum ruhrgebiet*. Köln: Eichborn Verlag in der Bastei Lübbe AG, 2021. 222 S. ISBN 978-3847-9009-6-2.
10. MARX, A. Ch. *Zuwanderung in der Metropole Ruhr. Wahrnehmung und Wirklichkeit*. Essen 2020. [https://www.rvr.ruhr/fileadmin/user\\_upload/01\\_RVR\\_Home/03\\_Daten\\_Digitales/Regionalstatistik/03\\_Publikationen/2020-09\\_Regionalstatistik\\_Ruhr\\_Zuwanderung\\_in\\_der\\_Metropole\\_Ruhr.pdf](https://www.rvr.ruhr/fileadmin/user_upload/01_RVR_Home/03_Daten_Digitales/Regionalstatistik/03_Publikationen/2020-09_Regionalstatistik_Ruhr_Zuwanderung_in_der_Metropole_Ruhr.pdf) (letzter Zugriff: 07.08.2023).
11. MENGE, H. H. *Mein lieber Kokoschinski! Der Ruhrdialekt: aus der farbigsten Sprachlandschaft Deutschlands*. Bottrop: Henselowsky und Boschmann, 2013. 128 S. ISBN 978-3-942094-36-8.
12. ÖZDAMAR, E. S. *Perikizi*. In: RUHR 2010, UWE B. CARSTENSEN, STEVANIE VON LIEVEN (Hg.): *Theater Theater. Odyssee Europa. Aktuelle Stücke 20/10*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2010, 271-333. ISBN 978-3-596-18540-5.
13. SEEMANN, A. *Von der Staublunge zur grünen Lunge: Das Ende der deutschen Steinkohle*. <https://interaktiv.rp-online.de/bergbau-prosper-haniel/das-ende-der-deutschen-steinkohle> (letzter Zugriff: 06.08.2023).
14. TANÇ, N. *Territorien in der Literatur oder Warum ist vom „Turkish Turn“ bislang nur in den USA die Rede?* In: *Urbane Künste Ruhr*. 2019. <https://www.urbanekuensteruhr.de/de/magazine/territorien-in-der-literatur-oder-warum-ist-vom-turkish-turn-bislang-nur-in-den-usa-die-rede> (letzter Zugriff: 07.08.2023).
15. TEKIN, C. *Migrant:innengemeinschaften und kollektive Erinnerungen*. 25.02.2022. <https://interkultur.ruhr/notiz/migrantinnengemeinschaften-und-kollektive-erinnerungen> (letzter Zugriff: 07.08.2023).

## ATELIERUL I

**Probleme actuale ale germanisticii și lingvisticii, cultura și civilizația**

**ANGEWANDTE LANDESKUNDE: AUF GAGAUSSISCHEN UND  
BULGARISCHEN SPUREN ZU DEN PHANTOM-DEUTSCHEN VON  
ALBOTA DE SUS UND ALEXANDERFELD. EIN EXKURSIONSBERICHT**

**APPLIED REGIONAL STUDIES: ON GAGAUZIAN AND BULGARIAN  
TRACKS TO THE PHANTOM GERMANS OF ALBOTA DE SUS AND  
ALEXANDERFELD. AN EXCURSION REPORT**

*Adelsgruber Paulus, dr., OeAD-Lektor  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău (Austria)*

*Adelsgruber Paulus, dr., Lector OeAD  
„Ion Creanga“ SPU of Chisinau (Austria)  
ORCID: 0000-0001-7283-3229*

**CZU: 323.15(=112.2)(478)**

### **Abstract**

*The excursion described here was the conclusion of several years of work on the topic of "Bessarabian Germans" at the State Pedagogical University Ion Creangă in Chișinău. This included leading a research project on intercultural communication (in cooperation with the University of Regensburg, DiMOS), in which colleagues from Moldova, Ukraine and Germany participated. Interviews and historical (travel) texts were processed. In other contexts, the questions were recently extended to the Austrian settlements in the Romanian and Ukrainian Carpathians - for example through the screening of the documentary film "The Last Austrians" (2021) by Lukas Pitscheider in Chișinău, Bălți, Alexanderfeld and Comrat. The excursion to the south of the Republic of Moldova, conducted with Moldovan educators in June 2023, strengthened awareness of the historical and contemporary importance of the German language in the context of regional studies. At the same time, it offered new insights into the cultural life of other minorities - Bulgarians, Gagauz and Jews.*

**Keywords:** *Applied regional studies, German studies, German as a foreign language, minorities, international research*

### **Rezumat**

*Excursia descrisă aici a fost concluzia a câtorva ani de muncă pe tema "germanilor basarabeni" la Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. Aceasta a inclus conducerea unui proiect de cercetare privind comunicarea interculturală (în cooperare cu Universitatea din Regensburg, DiMOS), la care au participat colegi din Moldova, Ucraina și Germania. Au fost prelucrate interviuri și texte istorice (de călătorie). În alte contexte, întrebările au fost recent extinse la așezările austriece din Carpații români și ucrainenii - de exemplu, prin proiecția filmului documentar "Ultimii austrieci" (2021) de Lukas Pitscheider la Chișinău, Băilești, Alexanderfeld și Comrat. Excursia în sudul Republicii Moldova, realizată cu educatori moldoveni în iunie 2023, a întărit*

*conștientizarea importanței istorice și contemporane a limbii germane în contextul studiilor regionale. În același timp, a oferit noi perspective asupra vieții culturale a altor minorități - bulgari, găgăuzi și evrei.*

**Cuvinte cheie:** Studii regionale aplicate, studii germane, germane, minorități, Cercetare internațională

## I

Zum Abschluss des Studienjahres organisierte das OeAD-Lektorat mit Unterstützung von Natalia Domcovici von der österreichischen Kooperationschule Liceul Socrate (Chisinau) von 3. bis 4. Juni 2023 eine Exkursion in den Süden der Republik Moldau, wir begeben uns auf die Spuren der ehemaligen deutschsprachigen Minderheit, der sog. Bessarabiendeutschen. Unsere Gruppe besteht aus Gymnasiallehrerinnen und Uni-Dozent/innen, überwiegend des Faches Deutsch, darunter auch DAAD-Kollege Mario Radermacher. Mit dabei ist auch Horst Widmer, freier Mitarbeiter des österreichischen Radiosenders Ö1 sowie mein ehemaliger Masterstudent Corneliu Neamtu, der eine Abschlussarbeit über die Bessarabiendeutschen geschrieben hatte.

Der große Summit der europäischen Regierungschefs im Castel Mimi war Anfang Juni gerade erst beendet, die Hauptstraßen im Zentrum von Chisinau wieder passierbar. Großzügig ausgebaute, frisch asphaltierte Straßen sind das unmittelbare Gipfel-Geschenk der moldauischen Regierung an die Bürger.

Unser Hauptziel sind die beiden ehemaligen bessarabiendeutschen Siedlungen Albota de Sus im Bezirk Taraclia und Alexanderfeld im Bezirk Cahul. Als DaF-ler entwickelt man gern mal ein Faible für das Thema, es lässt sich gut im Unterricht einbauen und verbindet die moldauische, ukrainische und deutsche Kulturgeschichte. Bis zu ihrer unfreiwilligen Rückführung „Heim ins Reich“ im Jahr 1940 lebten rund 95.000 Deutsche in 120 Weilern, Dörfern und Städten in Bessarabien. Zu diesem Zeitpunkt hatten sie noch das relative Glück einer geordneten „Umsiedlung“. Der Schwerpunkt der Siedlungen lag in Südbessarabien mit der Schwarzmeerküste, einer Region, die auch als Budschak bekannt ist und heute zur Ukraine gehört. Im Vorfeld der Exkursion hatten wir den Konnex zu den österreichischen Ansiedlungen in der Großregion hergestellt: zu den in Rumänien gelegenen Dörfern Oberwischau (Maramuresch) und Neppendorf (heute Teil von Sibiu) sowie zu Königsfeld in der Karpatoukraine. Über letzteres Holzfällerdorf hat der Südtiroler Lukas Pitscheider den Dokumentarfilm „Die letzten Österreicher“ (2021) gedreht, der im Mai in Chișinău, Bălți, Alexanderfeld und Comrat zu sehen war.

Beim Blick auf die Reiseroute drängten sich weitere Stopps in Cimișlia, Beșalma und Taraclia auf. Unser Trip wurde um die jüdische, gagausische und bulgarische Perspektive erweitert. In Cimișlia treffen wir Anna Aschurova, die sich selbst als „letzte Jüdin“ der Stadt bezeichnet. Die pensionierte Krankenschwester

zeigt uns die ehemalige Synagoge, die zu einem Turnsaal verkommen ist, und den jüdischen Friedhof. Wild überwuchert am Stadtrand gelegen, konnten wir ihn trotz Aschurovas Ortskenntnis und Navi-Unterstützung erst mit etwas Mühe finden. Sie führt uns ans Grab ihrer Eltern, das Unkraut rund um das Grab versuchte sie mit einer Sichel zu bändigen. Ihre Kinder und Verwandten sind längst emigriert, sie selbst hatte dazu keine Lust und blieb.

## II

Von Cimişlia geht es weiter nach Gagausien. Das ethnografische gagausisches Museum (benannt nach seinem Begründer, dem Bildhauer Dmitriy Karaçoban) in Beşalma führt schlagartig die unterschiedlich geopolitischen Narrative in der Republik Moldau vor Augen. Unter den wachsamen Augen älterer Kolleginnen erklärt uns die junge russischsprachige Führerin im Schnelldurchlauf das Werden der Gagausen, von der Ethnogenese der Turkvölker über die unruhigen 1990er bis hin zur Gegenwart. Es wird deutlich, dass sich die Einordnung der Zaren- und der Sowjetherrschaft fundamental von der derzeit von der moldauischen Regierung vertretenen unterscheidet. Im Zuge des Transnistrienskriegs von 1992 war es auch in Gagausien zu erheblichen Spannungen mit dem Zentrum gekommen. Eine militärische Konfrontation konnte gerade so vermieden werden und die rund 120.000 Gagausen erhielten im Jahr 1996 ihr Autonomiestatut. Regierungssitz mit einem Baschkan (Präsidenten) bzw. seit 2015 zwei Baschkaninnen wurde Comrat. Die unterschiedlichen politischen Wahrnehmungen und Realitäten bleiben unter der Oberfläche bis heute bestehen. Die guten Beziehungen zur Türkei, zu Russland und zu Institutionen der EU versteht man gut zu nützen, touristische Infrastruktur oder Kindergärten werden schon mal aus Spendengeldern finanziert.

Noch etwas weiter im Süden, rund 150 Kilometer von Chişinău entfernt, liegt die Bezirkshauptstadt Taraclia, das Zentrum der rund 50.000 Personen starken bulgarischen Minderheit im Land. Hier treffen wir nach dem Mittagessen im *Wood House* die Fremdenführerin Tatiana Nekid. Sie empfängt uns in bulgarischer Nationaltracht und zeigt das Regionalmuseum und die beeindruckende Kunstgalerie (benannt nach Dumitru Peicev). Alltagsgegenstände aus der Sowjetzeit wie Kinderwägen und Elektrogeräte versetzen einige in Nostalgie – man erinnert sich an die Jugend. Für mich überraschend hat die Partei des flüchtigen Millionärs Ilan Schor nicht nur die Wahlen in Gagausien gewonnen (und stellt jetzt die dortige Baschkanin), auch im Museum Taraclia strahlt ein Schor-Bürgermeister von der Fotowand. Nicht ohne Stolz zeigt uns Nekid die von der Partei finanzierte, rundum erneuerte Parkanlage im Ortszentrum, romantische Selfie-Spots mit überdimensionalen Herzen inklusive. Am Ortszentrum sehen wir noch das in Bau befindliche Kloster und den Abschluss bildet der Besuch der Denkmäler des Afghanistankriegs und der Tschernobyl-Katastrophe.

### III

Von Taraclia fahren wir am Abend des 3. Juni ins nahe Albota de Sus, wo uns der ehemalige Bürgermeister und Schuldirektor Ghenadi Cara begrüßt. Wir stehen vor der ehemaligen lutheranischen Kirche des 1880 gegründeten Ortes. 872 Deutsche zählte man hier im Jahr der Aussiedlung 1940, dazu kamen 85 Menschen anderer Nationalitäten. Nach dem Ende der UdSSR waren es 1.500 Bewohner (1994), heute nur noch 1.150. Mehr als die Hälfte sind Bulgaren, dazu kommen Gagausen, Moldauer, Ukrainer und Russen. In den 1960ern wurde der Kirchturm von den Sowjetbehörden kurzerhand abgerissen und die verbliebene Halle zur Diskothek umfunktioniert. Auf der Initiative ehemaliger deutscher Bewohner wurde 2003 der ursprüngliche Zustand wiederhergestellt und die Kirche zugleich der orthodoxen Gemeinde übergeben. Den Abend verbringen wir bei Grillerei und Hauswein im nahen Pionierlager Albasadorf. Die schön gelegene Anlage wird leider nur noch sporadisch von Gruppen gebucht, für einen Kurzaufenthalt ist sie aber ideal.

Am nächsten Vormittag geht es nach Alexanderfeld, wo uns Bürgermeisterin Ljubov Arnautova begrüßt. Sie hat für uns Torte und Placinte gebacken und serviert im Gemeindehaus die süßesten Erdbeeren aus ihrem Garten. Wie Ghenadi Cara Albota gehört auch sie der bulgarischen Volksgruppe an. Vor nicht allzu langer Zeit hat sie an einem österreichisch-dänischen Trainingsprogramm teilgenommen und dabei auch Wien kennengelernt. Seither hat die Bushaltestelle ein neues Dekor: In stilisierter Form sind Vater, Mutter und Kind abgebildet, dazu die zweisprachige Aufschrift „Familie – gleiche Rechte und Verpflichtungen.“

Alexanderfeld war eine Gründung aus der späten Zarenzeit (1908) und zählte im Jahr 1940 703 Einwohner, davon gehörten nur sieben Personen nicht der deutschen Volksgruppe an. Darunter waren die Eltern und beiden Kinder der jüdischen Schneider- und Sattlerfamilie Kuschnir. Die Juden der Region sprachen Jiddisch, das dem oberdeutschen Dialekt eines Teils der Bessarabiendeutschen nahestand, nämlich jenem Teil, der im 19. Jahrhundert aus dem südwestdeutschen Raum ausgewandert war. Ehen zwischen verschiedenen Nationalitäten waren in allen Dörfern Bessarabiens selten. Die NS-Behörden registrierten im Jahr 1940 für Albota zwei Ehen von deutschen Frauen mit einem Gagausen bzw. einem „Chaldäer“. Der rassistischen Ideologie folgend wurde letzterer Ehepartner in den Akten mit dem Zusatz „nichtarisch“ versehen. Für Alexanderfeld waren es drei Ehen: Zwei deutsche Frauen waren mit einem Griechen bzw. einem Rumänen verheiratet und ein deutscher Mann mit einer Ungarin (Quelle: Archiv der Bessarabiendeutschen, Stuttgart).

Kurz nach dem Ende der UdSSR hatte der Ort rund 1.500 Einwohner (1994) und hält heute bei 1.300, davon identifiziert sich knapp die Hälfte als Moldauer, dazu kommen Ukrainer, Russen und Bulgaren und andere. Am Friedhof sind die deutschen Spuren weitgehend verwischt, die alten Gräber scheinen überwiegend

planiert worden zu sein. Im Jahr 1998 wurde ein Gedenkkreuz mit rumänischer und deutscher Aufschrift errichtet, das an die hier zwischen 1908 und 1940 Begrabenen erinnert.

In der ehemaligen deutschen Schule von Alexanderfeld befindet sich ein orthodoxer Gebetsraum und ein Regionalmuseum. Neben schon vertrauten Relikten aus den letzten Jahrzehnten sind auch Bücher aus Stuttgart ausgestellt, darunter die umfassende Ortsgeschichte von Renate Kesting und Ingo Isert. Kersting ist 1944 im besetzten Polen auf die Welt gekommen, schon nach der Aussiedlung aus Bessarabien. In Stuttgart leitet sich bis heute die Bibliothek. Wie in Albota sieht man auch in Alexanderfeld noch die alte Bausubstanz in teils guten Zustand – die typischen deutschen Höfe mit langgezogenen Häusern, die mit der Stirnseite zur Straße stehen, daneben Brunnen und Keller. Das demografische Problem ist allgegenwärtig. Immer weniger Junge bleiben, immer schwieriger wird es, die Infrastruktur einschließlich des Schulbetriebs aufrecht zu erhalten.

Die zwei Tage brachten uns Einblicke in die kulturelle Vielfalt der Moldau, deren Fläche ein Drittel jener Österreichs beträgt und deren Bevölkerung weniger als ein Viertel. Gemeinsamer Abschluss war ein Restaurantbesuch im gagausischen Dorf Congaz. Der Gastronomie-Komplex im Ethnostil war mit EU-Geldern finanziert worden, auf der Speisekarte stehen hier auch Gerichte wie Kavurma und Schurpa mit Schaffleisch. Ein äußerst beliebtes Ausflugsziel an diesem Sonntag. Auf der Rückfahrt nach Chisinau lassen wir rechts den Congaz-See liegen, der mit hunderten Pelikanen ein beeindruckendes Naturschauspiel bietet.

### **Fazit**

Thematisch wurde das Thema der historischen Minderheit der Bessarabiendeutschen auf mehreren Ebenen vorbereitet. Einerseits durch den eigenen Forschungsschwerpunkt (Projekt Deutsch in der Ukraine und der Moldau, DiMOS Regensburg) und Publikationen. Dazu kam die Betreuung der Abschlussarbeit des Masterstudenten Corneliu Neamtu. Andererseits wurde das Thema auch außerhalb der Universität angesprochen, so im Kontext der Österreich-Tage 2023 (Vortrag durch C. Neamtu) und die Filmschau mit dem Regisseur Lukas Pitscheider an vier Orten in der Republik Moldau im Mai 2023: Sein Dokumentarfilm „Die letzten Österreicher“ weitet die geografische Perspektive und zeigte eine von Oberösterreichern gegründete Siedlung in den ukrainischen Karpaten.

Bei allen diesen Versuchen lag ein Schwerpunkt in der Frage nach den interkulturellen Beziehungen der historischen deutschen Minderheit. Bezogen auf die Gegenwart lag das Interesse auf dem Umgang mit dem historischen Erbe und der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung der verschiedenen Minderheitengruppen in der Republik Moldau. In verschiedenen Regionen des Landes sind das in erster Linie

Gagausen, Bulgaren, Ukrainer und Roma. Dazu kommt in den Städten ein gewisser russischer Bevölkerungsanteil.

Auf unserer Reise zu zwei vormaligen deutschen Dörfern im Süden der Moldau (Albota de Sus und Alexanderfeld) konnten wir diese Aspekte kombinieren, führt doch die Strecke sowohl durch die gagausische Autonomie (Beşalma, Congaz) als auch durch bulgarisches Siedlungsgebiet (Taraclia). Das große, aber verschüttete jüdische Erbe integrieren wir durch den Besuch von Synagoge und Friedhof in der Bezirkshauptstadt Cimişlia. Für viele der teilnehmenden Lehrer waren das neue Erfahrungen, die ihren Horizont erweiterten und über die pädagogische Arbeit indirekt auch zu einem besseren Verständnis zwischen den kulturell und tw. auch politisch sehr heterogenen Bevölkerungsgruppen beitragen mögen. Angesichts des Kriegs in der Ukraine und der politischen Spannungen innerhalb der Republik Moldau selbst scheint uns das ein kleiner bescheidener Beitrag zu sein. Des Weiteren ist auch eine Anregung für die Beschäftigung mit dem Thema der Bessarabiendeutschen gelegt. Besonders für den DaF- sowie Landeskunde-Unterricht eignet sich das Thema gut, dabei können Pädagogen auf zahlreiche Monografien und Periodika zurückgreifen, die bis heute v.a. in Stuttgart erscheinen, wo es Museum und Archiv der Bessarabien- und Dobrudschadeutschen gibt. Ein Exkursionsbericht mit Fotos wurde auch auf FB gestellt und soll auch im Mitteilungsblatt der Bessarabiendeutschen erscheinen.

### **Bibliografie:**

1. ADELGRUBER, P.: *Erinnerungen an Interethnik. Interviews mit Bessarabiendeutschen anno 2020*, In: Philipp, Hannes/Stangl, Theresa/Wellner, Johann (Hgg.): „Deutsch in der Ukraine. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potentiale“. Regensburg: Open Access Schriftenreihe der Universität Regensburg, 2021, S. 452-275. ISBN (pdf): 978-3-88246-446-7 <https://epub.uni-regensburg.de/44883/>
2. ADELGRUBER, P. et al.: *Das Thema Bessarabiendeutsche an moldauischen und ukrainischen Universitäten. Interdisziplinäre didaktische Ansätze*, In: Philipp, Hannes/Stangl, Theresa/Wellner, Johann (Hgg.): „Deutsch in der Ukraine. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potentiale“. Regensburg: Open Access Schriftenreihe der Universität Regensburg, 2021, S. 530-589. ISBN (pdf): 978-3-88246-446-7 <https://epub.uni-regensburg.de/44883/>
3. HAUSLEITNER, M.: *Deutsche und Juden in Bessarabien 1814 - 1941: Zur Minderheitenpolitik Russlands und Großrumäniens* München: IKGS Verlag, 2005. ISBN 3-9808883-8-X
4. SCHMIDT, U.: *Bessarabien. Deutsche Siedlungen am Schwarzen Meer*, 3. aktualisierte und überarbeitete Ausgabe, Potsdam: Deutsches Kulturforum Östliches Europa, 2023. ISBN 978-3-936168-89-1

**ZUR ANWENDUNG VON STRUKTURALISTISCHEN  
EXPERIMENTALEN VERFAHREN BEI DER  
KONSTRUKTIONSGRAAMATISCHEN ANALYSE**

**ON THE APPLICATION OF STRUCTURALISTIC EXPERIMENTAL  
PROCEDURES IN CONSTRUCTION GRAMMATICAL ANALYSIS**

*Chiseliiov Victor, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

*Chiseliiov Victor, PhD, Assoc. Prof.,  
“Ion Creangă” SPU of Chisinau  
ORCID: 0000-0003-0287-9533*

**CZU: 811.112.2’36**

**Abstract**

*In this article the author points out that the insights of linguistic structuralism essentially formed the basis for the emergence of later currents in linguistic and scientific grammar. In addition, the representatives of linguistic structuralism have succeeded in significantly expanding the linguistic methodological inventory. The intensive use of experimental procedures such as substitution sample, replacement sample, omission sample and others has both enriched the methodological research inventory and marked the shift from empirical and diachronic to synchronic linguistic research. The experimental methods developed by the structuralists are also used in the newer linguistic currents, such as in the Construction Grammar in the construction-grammatical analysis.*

**Key-words:** *linguistic structuralism, experimental methods, substitution sample, replacement sample, omission sample, Construction Grammar, Construction, form-meaning pair, sentence plan, conventional speech pattern.*

**Rezumat**

*În acest articol autorul subliniază că cercetările structuralismului lingvistic în secolul XX au stat în esența la baza apariției curentelor ulterioare în lingvistică și în gramatică științifică. În plus reprezentanții structuralismului lingvistic au reușit să extindă semnificativ inventarul metodologic ale lingvisticei. Utilizarea intensivă a procedurilor experimentale precum test de înlocuire, test de deplasare, test de omisiune și altele a îmbogățit inventarul cercetării și a marcat trecerea de la cercetarea empirică și diacronică la cercetarea sincronă și experimentală. Metodele experimentale dezvoltate de structuraliști sunt folosite și în curentele lingvistice mai noi, precum în Gramatica de construcții și în analiza construcție-grammatică.*

**Cuvinte cheie:** *structuralismul lingvistic, metode experimentale, test de înlocuire, test de deplasare, test de omisiune, Gramatica de construcții, pereche formă-sens, planul de propoziție, modele de limbaj convenționale.*

## 1. Der linguistische Strukturalismus und seine Korrelation mit den neueren Strömungen in der wissenschaftlichen Grammatik

Die Beschäftigung der Strukturalisten mit der formalen Seite der Sprache bzw. des Sprachzeichens führte unter anderem auch zu der Erkenntnis, dass die Formseite der Sprache anhand gewisser Sprachmodelle beschrieben werden kann. So führte der Vorfechter des sprachwissenschaftlichen Strukturalismus Erich Drach (1947) in die deutsche Grammatik den Begriff *Satzplan* ein. Somit hat Erich Drach ein *Satzschema* oder ein *prototypisches Sprachmuster* geschaffen, das im Sprachgebrauch durch verschiedene lexikalische Füllungen auf vielfältige Weise repräsentiert wird. Strukturelle Forschungen im Bereich der deutschen Grammatik wurden durch Untersuchungen von Hans Glinz fortgesetzt, vor allem durch das in Bern 1952 erschienene Buch „Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik“. In diesem Buch, das von dem für die 40er und die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts typischen „taxonomisch- distributionalistischen Strukturalismus“ geprägt ist, führt der große schweizerdeutsche Linguist unter anderem auch eine Reihe von experimentalen Methoden in das linguistische Forschungsinventar ein, die später von Vertretern weiterer linguistischen Strömungen wie Funktionale Grammatik, Transformationsgrammatik, Textlinguistik u.a. übernommen wurden. Die Idee der Strukturalisten, dass sich die modernen Sprachen anhand der syntaktischen Basis-Strukturen beschreiben lassen, wurde von den Begründern der heutzutage recht populären linguistischen Strömung – der **Konstruktionsgrammatik** – im Wesentlichen übernommen.

Die Konstruktionsgrammatik (des weiteren im Text C&G), die sich in den letzten Jahrzehnten als Grammatik des Usus, also der gesprochenen Sprache, durchgesetzt hat, ist einerseits mit Langackers *Cognitive Linguistics* (1989, 1991) verbunden, hat andererseits ihre Wurzeln ganz offensichtlich in dem linguistischen Strukturalismus. Die C&G teilt mit dem linguistischen Strukturalismus dessen Hauptidee davon, dass sich eine Sprache anhand der formellen sprachlichen Muster beschreiben lässt. So auch in der C&G geht man grundsätzlich davon aus, dass der Mensch seine Sprachkenntnisse ausschließlich in Form von *fertigen*

*Sprachmustern* - „**Konstruktionen**“ – erwirbt. „Die Konstruktionsgrammatik ... ist eine empirische Wissenschaft, die menschliche Sprachen auf der Basis von Konstruktionen zu erfassen und zugleich in ihrer jeweiligen Komplexität ernst zu nehmen versucht“ [3, 2011, 9].

Die Konstruktionen stellen ein Lexikon-Grammatik –Kontinuum dar und weisen folgende Merkmale auf: sie sind **erstens** als *Form- Bedeutungspaare* im Sinne des Saussure'schen Sprachzeichens zu verstehen (dazu: Stefanowitsch, 2008; Lasch/ Ziem, 2013; u.a.); sie müssen **zweitens** dem Prinzip der *Nicht - Kompositionalität* entsprechen, welches ihre formale Nichtableitbarkeit von anderen Strukturen sowie die Idiomatizität ihrer Bedeutung voraussetzt; **drittens** sind sie als

„konventionelle Sprachmuster“ (dazu: Stefanowitsch, 2008; Lasch/ Ziem, 2013 u.a. ). bzw. -modelle (eng.: patterns), aus denen eine lebendige Sprache besteht, oder/und als „soziale Konventionen“ und „kognitive Routinen“ [5, 2015, 147] zu betrachten, die „...bei typischen Sprechern einer Sprache eine eigene mentale Repräsentation haben.“ [6, 2011, 17];

**viertens** liegt einer Konstruktion ein *B a s i s – S c h e m a* zu Grunde, daher sind sie als „prototypische Sprachmuster“ die auf lexikalischer Ebene auf vielfache Weise repräsentiert werden können, aufzufassen (dazu: Stefanowitsch, 2008; Lasch/ Ziem, 2013 u.a. ).

„Fertige Sprachmuster“, „konventionelle Sprachmuster“, „kognitive Routinen“ u.a. sind moderne Umschreibungen für die ursprünglich strukturalistischen Begriffe, die sich im Laufe der Entwicklungsprozesse in der Sprachwissenschaft des 20. Jahrhunderts - z.B. in der funktionalen Sprachlehre, in der Valenztheorie oder in der kognitiven Linguistik usw. – wieder ins Leben gerufen wurden, obgleich auch in anderer Lautgestalt.

Die gegenüber dem Strukturalismus kritisch eingestellten Sprachforscher würden wohl sagen, dass der konstruktionsgrammatische Begriff „**Form-Bedeutungspaar**“ eindeutig auf eine Revision und den Verzicht der Anhänger der konstruktionsgrammatischen Theorie auf die strukturalistischen Vorstellungen von dem Sprachzeichen hinweisen, denn die Strukturalisten haben sich nur und ausschließlich mit der Sprachform befasst. Wie dem auch sei, man muss auch in diesem Punkt die Tatsache nicht übersehen, dass die letzteren insbesondere bei der Anwendung ihrer rein strukturalistischen Forschungsmethoden immer wieder auf die Relevanz der „*inhaltlichen* (!) *Verträglichkeit*“ hingewiesen haben.

## **1. Die Anwendung von strukturalistischen Operationsverfahren in der C&G**

In der Konstruktionsgrammatik (des weiteren im Text – C&G), die sich in den letzten zwei Jahrzehnten als eine neue Strömung in den linguistischen Forschungen etabliert hat, und die, je nach der Forschungsrichtung, ihre Aufgabe darin sieht, allgemeinsprachliche oder lediglich nur grammatische Phänomene einer lebendigen Sprache auf empirischer Basis zu beschreiben, finden diese Methoden bei konstruktionsgrammatischen Analysen ebenfalls Einsatz.

An dieser Stelle wäre es angebracht zu erwähnen, die Konstruktionsgrammatik sei „...eine lose zusammenhängende, sehr heterogene Theorienfamilie, die ... stark an gebrauchsgestützte (Usage-Based) Aspekte“ [ 2, 2011, 12] ausgerichtet ist.

Der Forschungsgegenstand und gleichzeitig der Hauptbegriff der C&G ist die sog. *Konstruktion* (eng. *construction*). Die Konstruktionen verstehen sich als „konventionelle Sprachmuster“ [dazu: Stefanowitsch, 2008, 1; Lasch/ Ziem, 2013 u.a. ]. bzw. – modelle (eng.: patterns), aus denen eine lebendige Sprache besteht. Je nach der Forschungsrichtung innerhalb der C&G werden als solche entweder alle

sprachlichen Einheiten und grammatischen Strukturen (*Radical Construction Grammar*) oder nur die sog. „grammatische Idiome“ (*Berkeley Construction Grammar*) behandelt. Grammatik muss daher als ein „... strukturiertes Inventar von Konstruktionen“ [3, 2013, 36] oder KONSTRUKTIKON verstanden werden.

Zur Identifizierung von Konstruktionen bedient sich die C&G der sog. konstruktionsgrammatischen Analyse. Diese beruht in großem Maße auf den von Hans Glinz entwickelten Weglass-, Ersatz- und Verschiebe- und anderen –proben. Des Weiteren im Text wird an konkreten Beispielen veranschaulicht, wie bestimmte experimentale strukturalistische Forschungsverfahren zur Identifizierung einer Konstruktion verwendet werden können.

## **2. Die konstruktionsgrammatische Analyse der Mehrwortigkeit (MWE) „wie auch immer“**

Das Ziel der in diesem Abschnitt beschriebenen konstruktionsgrammatischen Analyse der MWE „wie auch immer“ ist es, das erwähnte Phänomen als eine Entität der Konstruktionsgrammatik –also als Konstruktion - zu bestimmen.

Zur Ermittlung des konstruktionsgrammatischen Status dieser MWE sind bei der Analyse folgende Schritte notwendig:

Schritt 1: Wenn man davon ausgeht, dass die MWE „wie auch immer“ eine der vielen Repräsentationen der jeweiligen Konstruktion, die als Form- Bedeutungspaar verstanden wird, ist, so gilt es zunächst zu ermitteln, welches Basis-Schema dieser Konstruktion zu Grunde liegt; darüber hinaus muss festgestellt werden, in wie weit es sich in diesem Fall aus formaler Sicht um *feste(!)* Wortkomplexe handelt;

Schritt 2: Zweitens heißt es zu bestimmen, an welche Bedeutung bzw. Bedeutungen die im Laufe der Analyse gewonnenen Formen gebunden sind.

Schritt 3: Drittens: Zur Bestätigung des konstruktionsgrammatischen Status eines beliebigen sprachlichen Phänomens muss der Grad der *K o n v e n t i o n a l i t ä t* festgestellt werden, d.h. wie *r e k k u r e n t* (=wiederholend) dieses im Sprachgebrauch vorkommt. Die Rekkurenz lässt sich anhand der korpuslinguistischen Analyse bestimmen. In unserem Fall wurde diese Analyse mit Hilfe verschiedener DWDS-Korpora vorgenommen.

### **2.1. Zum Schritt 1:**

*wohin* Wie bereits erwähnt, geht die C&G davon aus, dass eine Konstruktion eine Form- Bedeutungspaar darstellt. Da die gleichzeitige Analyse der formalen und der semantischen Komponenten einer Konstruktion unmöglich ist, beginnt man logischerweise mit der Analyse der Formseite der Konstruktion. Dabei heißt es in erster Linie festzustellen, wie *prototypisch* der behandelte Wortkomplex ist. Zur Ermittlung des der MWE „wie auch immer“ zu Grunde liegenden Basis-Schemas bzw. Sprachmusters bedient man sich gewöhnlich des bei den Strukturalisten so beliebten *S u b s t i t u t i o n s v e r f a h r e n s* bzw. der *E r s a t z p r o b e* sowie der *W e g l a s s p r o b e* (nach H. Glinz). Die MWE „wie auch immer“ benutzen wir

dabei als den Ausgangspunkt dieser Analyse, weil sie als Repräsentation des zu Grunde liegenden Sprachmusters in den DWDS-Korpora am häufigsten vorkommt (DWDS- Kernkorpus – 331 Treffer; DWDS- Zeitungskorpora – 2574 Treffer).

Die empirische Analyse des Gebrauchs der MWE „wie auch immer“ nach verschiedenen Korpora lässt behaupten, dass deren Struktur offensichtlich zwei Komponenten aufweist: die zentrale Komponente bildet die feste Einheit *auch immer*, der das Interrogativpronomen *wie* vorangeht. Die Festigkeit von „auch immer“ lässt sich leicht durch die Weglassprobe prüfen:

Beim Weglass von ***auch*** ergibt sich die Wortverbindung „***wie immer***“. In diesem Fall geht es um eine andere MWE, die nicht Gegenstand unserer Analyse ist.

Beim Weglass von ***immer*** ergibt sich die kompositionelle Wortverbindung „***wie auch***“, die als unvollständig erscheint und im Rahmen einer Aussage einer Erweiterung bedarf.

Die zweite Komponente dieser MWE, und nämlich das Interrogativpronomen *wie*, mit der in diesem Fall der linke Slot gefüllt wird, lässt sich a priori durch andere gleichwertige Fragepronomina substituieren, z.B.: *wer auch immer*, *was auch immer*, *wo auch immer* u.a., was später durch die korpusbasierte Analyse bestätigt wurde:

***wie auch immer***: (KK – 331) (ZK – 2574)

(1) Doch ein Spiel der Nationalelf löst den Fussballalltag auf, ***wie auch immer*** der Gegner heißt, egal in welcher Stadt. (Die Zeit, 15.11.2014, Nr. 47)

***was auch immer***: (KK – 284) (ZK – 2096)

(2) ***Was auch immer*** passierte, Lucile spitzte die Lippen und zog die Brauen hoch. (Walser, Martin. Ein springender Brunnen, 1998, S. 309)

***wer auch immer***: (KK – 81) (ZK – 772)

(3) ***Wer auch immer*** Christian M. war, wer immer er sein wollte: Wahrscheinlich ist er längst ein anderer. (Die Zeit, 05.01.2018, Nr.01)

***wo auch immer***: (KK – 52) (ZK – 555)

(4) Es war ein letzter, wie so oft hilfloser Versuch, sich zu positionieren – ***wo auch immer***. (Die Zeit, 18.10.2017, online)

***warum auch immer***: (KK – 10) (ZK – 182)

(5) Und er steht auch nicht auf einem Felsen, sondern auf einem Tisch, ***warum auch immer***. (Die Zeit, 02.11.2017, online)

***auch immer***: (KK – 11) (ZK – 92)

(6) Ich kann mit meinem Motorrad über endlose Landstraßen fahren, nach Hamburg, nach Berlin, ***wohin auch immer*** ich möchte. (Die Zeit, 11.12.2017, Nr. 42)

***wann auch immer***: (KK – 8) (ZK – 73)

(7) „***Wann auch immer*** Ihr Name fällt, wird man sich an das Böse erinnern, das Sie getan haben“, sagte er. (Die Zeit, 25.06.2015, online)

*woher auch immer*: (KK -5) (ZK – 66)

*Woher auch immer* sie kommen, verantwortlich gemacht für Erfolg oder Scheitern wird am Ende die Schule. (Die Zeit, 04.01.2018, Nr. 52)

Vereinzelt kommen in den DWDS –Korpora anstelle des Interrogativpronomens die durch Verbindung des Interrogativpronomens mit anderen Satzgliedern wie z.B. Nomina und Adjektive erweiterte MWE vor, wie zum Beispiel:

(8) „Ein Gericht, das eine „Terroristin“ davor schützte, aufgrund falscher Zeugenaussagen verurteilt zu werden, und darauf bestand, auch die Zeugen zu hören, die von ihren Dienstherrn *aus welchen Gründen auch immer* zurückgehalten werden sollten.“ (Hannover, Heinrich: Die Republik vor Gericht 1975-1995., Berlin, 2001, S.71)

(9) Ich muss eine Verantwortung übernehmen, *wie klein* oder *wie groß auch immer*. (Rede von Frank-Walter Steinmeier, 09.01.2020)

(10) Aber bei allem Klagen und Jammern über das Ende der Familie, ..., gut geführte Familien und deren Unternehmen, *in welcher juristischen Form auch immer*, wusste er, gingen nicht unter. (Degenhardt, Franz-Josef: Für ewig und drei Tage., Berlin, 1999, S. 109)

(11) *In welcher* Sparte *auch immer* – Ihr Können ist gefragt! (Rede von A. Merkel, 02.12.2019)

Statt des Interrogativpronomens kann im Kontext auch eine Adverbialgruppe den linken Slot besetzen, z.B:

(12) Es ist von entscheidender Bedeutung, ..., dass wir alles daransetzen, wieder die Staatlichkeit in Lybien herzustellen, *so schwer* das *auch immer* ist. (Rede von A. Merkel, 11.09.2019)

Die Analyse dieser und anderer Beispiele zeigte, dass der MWE „wie auch immer“ ein Basis-Schema *X auch immer* zu Grunde liegt, wo der Slot X durch verschiedene Interrogativpronomen und nicht nur gefüllt werden kann. Die MWE „wie auch immer“ ist demnach nur eine der Repräsentationen des erwähnten Sprachmusters, das im Sprachgebrauch auf vielfältige Weise durch die *Substitution* der ersten Komponente objektiviert werden kann. Die Zusammengehörigkeit der Komponente X und der Komponente *auch immer* als formaler Konstituenten dieses Sprachmusters kommt auch dann zu Tage, wenn sie innerhalb eines Satzes durch die Satzglieder, die zu keinem der Slots gehören, voneinander räumlich getrennt werden, z.B:

(13) *Was* die Regierung sich *auch immer* zurechtlegen und treuherzig bekunden mag, sie kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß... (Hannover, Heinrich: Die Republik vor Gericht 1954 – 1974, Berlin, 2001, S.34)

Es sei auch bemerkt, dass vor allem bei dem satzgliedwertigen Gebrauch von „wie auch immer“ die situative Erweiterung des Basis-Schemas durch einen

zusätzlichen linksgerichteten Slot Y vorgenommen werden kann. Das Basis – Schema sieht in diesem Fall so aus:

X Pron. - auch immer - YPart.

Die Komponente „auch immer“ eröffnet in diesem Fall zwei Slots: den obligatorischen rechtsgerichteten Slot X und den nicht obligatorischen linksgerichteten Slot Y. Als Füller des letzteren tritt in den meisten Fällen ein Partizip bzw. eine Partizipialgruppe in der Funktion des erweiterten Attributs auf. Die MWE *“Wie auch immer“* in Verbindung mit einem attributiv gebrauchten Partizip kommt dabei in 555 aller Fälle vor, darunter in 334 Fällen in Kombination mit dem attributiv gebrauchten Partizip „geartet-“, z.B.:

(14) Nicht um **wie auch immer** *geartete* erotische Kontaktaufnahmen, über deren Spielregeln sich die beiden Seiten einig sind. (Die Zeit, 23.12.2017, online)

(15) Wer auch immer der Nachfolger von Heiko Maas wird, könnte sich auf das Gutachten berufen, um ein **wie auch immer** *geartetes* Algorithmusgesetz vorzuschlagen. (Die Zeit, 14.10.2017, online)

(16) In einer **wie auch immer** *zusammengesetzten* neuen Bundesregierung wird auch die FDP den Menschen ihr Recht auf saubere Luft nicht verweigern können. (Die Zeit, 29.09.2017, online)

(17) Eine **wie auch immer noch** *auszuhandelnde* diplomatische Lösung des Krieges wird in Genf von Russland mitbestimmt. (Die Zeit, 15.03.2016, online)

### 3.2. Zum Schritt 2:

Wie bereits erwähnt, eine Konstruktion als ein sprachliches Zeichen ist immer ein Form - Bedeutungspaar, d.h. eine dialektische Einheit, beide Seiten derer ohneeinander nicht existieren. Im Punkt 2.1.1. wurde die formale Seite der potentiellen Konstruktion „wie auch immer“ analysiert, indem man zur Ermittlung des prototypischen Sprachmusters zum Teil auch die von den Vertretern des linguistischen Strukturalismus eingeführten experimentalen Forschungsverfahren verwendet wurden.

Der konstruktionsgrammatischen Bedeutung der MWE *“wie auch immer“* darf in diesem Beitrag mehr Platz eingeräumt werden, denn „Konstruktionsgrammatiken sind im Kern Bedeutungstheorien. Die Rekonstruktion einer Konstruktion aus dem Sprachgebrauch basiert also nicht auf der Beschreibung formaler Merkmale, sondern geht vielmehr von der Annahme an spezifische sprachliche Formen gebundener Bedeutungen aus.“ (Lasch/Ziem 1). Die Erschließung konstruktionsgrammatischer Bedeutung wird auch dadurch verkompliziert, dass außer den lexikalisch-semantischen auch ihre funktional-pragmatischen Aspekte berücksichtigt werden müssen..

In Bezug auf die Struktur der lexikalischen Bedeutung des Sprachgebrauchsmusters *PRONwie + auch immer*, das abhängig von der konkreten syntaktischen Funktion durch einen weiteren Slot im Nachfeld (Y) erweitert werden kann, lässt sich folgendes sagen: Als Denotat bzw. Träger der denotativen Bedeutung *egal* erscheint hier eindeutig die fixe Komponente dieser MWE *auch immer*, während die Konnotationen durch die ersetzbaren Füller der Slots im deren Vor- und Nachfeld vertreten werden.

Jetzt kommt es darauf an, zu ermitteln, welche Bedeutung bzw. Bedeutungen an das Muster *X auch immer* gebunden sind und wie diese Bedeutung je nach der Kotext- und Kontextumgebung nuancieren kann. Dabei gehen wir wieder empirisch vor, indem die in verschiedenen DWDS-Korpora angeführten Beispielsätze einer semantischen Analyse unterworfen werden.

- *„egal auf welche Weise; koste es, was es wolle“*

(18) „Wir werden Mubarak stürzen – **wie auch immer**“, skandieren sie. (Die Zeit, 03.02.2011, Nr.6)

„wie auch immer“ im Satz (18) weist darauf hin, dass die Demonstranten bereit wären, ihr Endziel egal auf welchem Wege und um jeden Preis zu erreichen)

- *„auf irgendwelche Art und Weise“*

(19) „Ich habe zu keinem Zeitpunkt **wie auch immer** für das Ministerium für Staatssicherheit der DDR gearbeitet“, schrieb Mahler in einer persönlichen Erklärung. (Die Zeit, 05.08.2011, online)

Der Sprecher im Satz (19) behauptet, weder als offizieller Mitarbeiter noch als Spitzel oder in irgendeiner einer anderen Art und Weise für das Ministerium für Staatssicherheit der DDR gearbeitet zu haben

- *„stets und auf irgendwelche Art und Weise“*

(20) An Tragödien hat sie, **wie auch immer**, Anteil. (Die Zeit, 22.02.2001, Nr. 9)

Im Satz (20) behauptet man, dass die konkrete Person stets auf irgendwelche Art und Weise beteiligt war

- *„auf unterschiedliche Art und Weise“*

(21) Strafrecht und Strafprozeßordnung mögen **wie auch immer** beschaffen sein: ... (Die Zeit, 20.09.1968)

Die Aussage im Satz (21) weist auf die Möglichkeit verschiedener Interpretationen in Bezug auf das Strafrecht hin. Der Doppelpunkt am Satzende signalisiert davon, dass des Weiteren die Konkretisierung dieser Aussage folgt.

Die Sätze 18 bis 21 weisen praktisch keine Abwandlung von der Hauptbedeutung *„egal wie“* auf. Zu beobachten wäre nur eine durch den Kontext verursachte leichte Nuancierung der Bedeutung von *„egal auf welche Weise“* bis *„auf unterschiedliche Art und Weise“*. Dies hängt offensichtlich damit zusammen,

dass die MWE „wie auch immer“ in den angeführten Beispielsätzen in der syntaktischen Funktion des *A d v e r b i a l s* auftritt.

Diese MWE kann aber auch im Satz als *P a r t i z i p i a l a t t r i b u t* auftreten, was durch die entsprechende Füllung des Slots Y erfolgt. Dies wird des Weiteren durch folgende Beispielsätze illustriert:

- egal, wie geartet, egal in welcher Form“

(22) Ein **wie auch immer** *gearteter* Abbau der Renten braucht immer eine Kompensation, sonst stellt sich das Volk dagegen. (Die Zeit, 29.09.2017, Nr. 40)

(23) Zweitens stellt sich die Frage, was Frau Dr. Weidel unter einem **wie auch immer** *gequotelten* „Nazi“ versteht. (Die Zeit, 07.09.2017 online)

- „egal, wie berechtigt“

(24) Ein Game of Thrones, in dem Daenery ihren Weltherrschaftsplan der - wie auch immer berechtigten - Weltschmerzpolitik von Jon Snow unterordnet, ist zu seiner eigenen Coverband geworden. (Die Zeit, 29.08.2017, online)

Die weiteren Bedeutungsvariationen beobachtet man auch durch den Ersatz von „wie“ im Slot X durch andere Interrogativpronomen:

- „egal, aus welchem Grund“

(25) „Ein Gericht, das eine „Terroristin“ davor schützte, aufgrund falscher Zeugenaussagen verurteilt zu werden, und darauf bestand, auch die Zeugen zu hören, die von ihren Dienstherrn **aus welchen Gründen auch immer** zurückgehalten werden sollten.“ (Hannover, Heinrich: Die Republik vor Gericht 1975-1995., Berlin, 2001, S.71)

- „egal in welcher Richtung“

(26) Ich kann mit meinem Motorrad über endlose Landstraßen fahren, nach Hamburg, nach Berlin, **wohin auch immer** ich möchte. (Die Zeit, 11.12.2017, Nr. 42)

„egal, zu welchem Zeitpunkt“

(27) **Wann auch immer** Ihr Name fällt, wird man sich an das Böse erinnern, das Sie getan haben“, sagte er. (Die Zeit, 25.06.2015, online)

### 3.3. Zum Schritt 3:

Die MWE „wie auch immer“ erhebt den Anspruch, eine Konstruktion genannt zu werden, auch wegen der recht hohen Gebrauchsfrequenz aller möglichen Realisierungen des prototypischen Sprachgebrauchsmusters, was durch die Daten aus den verschiedenen DWDS- Korpora bestätigt wird:

#### Referenzkorpora:

DWDS-Kernkorpus (1900 – 1999) - 251 Belege;

DWDS- Kernkorpus 21 (2000 -2010) – 79 Belege

#### Zeitungskorpora:

Berliner Zeitung (1994 – 2008) – 812 Belege

Der Tagesspiegel (ab 1996) - 695 Belege

Die Zeit (1946 – 2018) – 2574 Belege

Web- Korpora:

Blogs - 1801 Belege

Spezialkorpora:

Politische Reden (1982 -2020) – 206 Belege

Budestagskorpora (1949 – 2017) – 1522 Belege

Filmuntertitel – 2190 Belege

Gesprochene Sprache – 11 Belege

### **Fazit**

Schlussfolgernd lässt sich folgendes sagen:

1) MWE „wie auch immer“ ist eine der vielen Repräsentationen des Sprachmusters X auch immer, dass unter Umständen durch den rechtsgerichteten Slot Y erweitert werden kann. Somit erfüllt diese MWE die erste Voraussetzung für eine Konstruktion: Ihre Formseite basiert auf einem p r o t o t y p i s c h e n Sprachmuster, dessen Festigkeit durch Anwendung verschiedener (ursprünglich: strukturalistischer) Analyseverfahren demonstriert wurde.

2) die MWE „*wie auch immer*“ ist eine der Realisierungen des abstrakteren prototypischen Musters „X auch immer“, die von der Formseite her eine recht stabile Struktur aufweist, die ihrerseits an die Grundbedeutung (‘**egal wie**’) gebunden ist. Diese Grundbedeutung bzw. das Denotat bleibt in unterschiedlichen Ko- und Kontexten im Wesentlichen erhalten und weist nur unter bestimmten syntaktischen Bedingungen eine leichte Nuancierung auf. Das trinäre Syntagma „*wie auch immer*“ erscheint hier als ein F o r m – B e d e u t u n g s p a a r und erfüllt somit neben der Prototypizität die zweite wichtige Voraussetzung dafür, als eine Konstruktion im Sinne der C&G bezeichnet zu werden.

3) Die MWE „wie auch immer“ sowie andere Repräsentationen des festen Sprachmusters X auch immer kommen recht häufig im Sprachgebrauch vor, wovon die Daten aus verschiedenen DWDS-Korpora zeugen. Somit entspricht die analysierte MWE dem weiteren wichtigen konstruktionsgrammatischen Prinzip – dem der Konventionalität.

4) Die von den Strukturalisten entwickelten experimentalen Forschungsmethoden finden auch in modernen linguistischen Strömungen Anwendung, so zum Beispiel bei der auf die Identifizierung von Konstruktionen gerichteten konstruktionsgrammatischen Analyse.

### **Literaturverzeichnis:**

1. Hein, Kathrin; Noah Bubenhofer. Korpuslinguistik konstruktionsgrammatisch. Diskursspezifische n-Gramme zwischen statistischer Signifikanz und semantisch-pragmatischem Mehrwert. In: A.Lasch/Ziem,A. (Hgg.) Konstruktionsgrammatik IV: Konstruktionen als soziale Konventionen und kognitive Routinen., Stauffenburg Verlag GmbH, Tübingen, 2015, S. 179
2. Kay, P.; C.J. Fillmore. Grammatical Konstruktions and Linguistic Generalizations: the 'What's X doing Y?' Construction, *Language*, 75, 1999, pp.3 -33
3. Lasch, A.,A.Ziem. Konstruktionsgrammatik.Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze.; Bd. 44 Germanistische Arbeitshefte, 2013, s. 36
4. Lasch, A.; A. Ziem. Aktuelle Fragen und Forschungstendenzen der Konstruktionsgrammatik. In: Lasch, A./A.Ziem (Hgg.) Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze., Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2011, S.1
5. Stathi, Katerina. Idiome in der Konstruktionsgrammatik: im Spannungsfeld zwischen Lexikon und Grammatik. In: Lasch, A./A.Ziem (Hgg.) Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze., Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2011, S. 149
6. Stefanowitsch, A. Konstruktionsgrammatik und Grammatiktheorie. In: , Lasch, A./A. Ziem (Hgg.) Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze., Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2011, S. 16-17
7. Stefanowitsch, A. Vorwort . In: Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik. Stefanowitsch, A, Fischer, K. (Hgg) , Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2008
8. Steyer, Kathrin. Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpuslinguistischer Sicht. In: Studien zur deutschen Sprache., Bd. 65., hrsg. von A. Deppermann, S. Engelberg, A. Wöllstein., Narr Verlag, Tübingen, 2013

#### **Surse web:**

9. [https://studopedia.su/6\\_52334\\_Die-strukturelle-Grammatik-von-Hans-Glinz.html](https://studopedia.su/6_52334_Die-strukturelle-Grammatik-von-Hans-Glinz.html)  
[www.fachdidaktik-einecke.de/3\\_Sprachdidaktik/meth\\_intgram.sl\\_proben.htm](http://www.fachdidaktik-einecke.de/3_Sprachdidaktik/meth_intgram.sl_proben.htm)

**DIE DEUTSCHE SPRACHE IN IHRER ROLLE ALS  
WISSESCHAFTSPRACHE – ZWISCHEN TRADITION UND GELEBTER  
REALITÄT**

**THE GERMAN LANGUAGE IN ITS ROLE AS A SCIENTIFIC  
LANGUAGE – BETWEEN TRADITION AND LIVED REALITY**

*Degenhart Jasmin, Mag., OeAD-Lektorin,  
Universität Sofia, Bulgarien*

*Degenhart Jasmin, Mag., OeAD Lecturer,  
University of Sofia, Bulgaria  
ORCID: 0009-0002-7795-3128*

**CZU:811.112.2**

**Abstract**

*The following article is concerned with the contradictory language situation at Universities, primarily in German speaking countries. While students usually are being taught and read scripts in their national language, i.e. German, the scientific language has become more and more English. This situation creates a discrepancy between the language of teaching and the language of science and it is especially delicate when it comes to the different departments of philology or in general to the humanities. The question of how to overcome this discrepancy and how to prepare students for their scientific life is quite controversy and it also includes future technologies and its probable possibilities as well as limits.*

**Key words:** *language situation, scientific language, language of teaching, language of science*

**Rezumat**

*Următorul articol se referă la situația lingvistică contradictorie la universități, în primul rând în țările vorbitoare de germane. În timp ce studenții sunt de obicei predăți și citesc scripturi în limba or națională, adică germane, limba științifică a devenit din ce ce mai mult engleză. Această situație creează o discrepanță între limbajul predării și limba științei și este deosebit de delicată când vine vorba de diferite catedre de filologie sau, în general, de științe umanistice. Întrebarea cum să depășim această discrepanță și cum să pregătească studenții pentru viața lor științifică este destul de controversată și include, de asemenea, tehnologiile viitoare și posibilitățile sale probabile, precum și limitele.*

**Cuvinte cheie:** *stuația lingvistică, limba științifică, limbajul de predare, limbajul de știință*

Jede gesamtgesellschaftliche Veränderung wirkt sich auch auf die Sprache und Sprachverwendung aus, folglich wird das Phänomen des Sprachwandels durch diese mitgeprägt. Sprache verändert sich fortwährend primär aufgrund dieser wie auch immer gearteten gesamtgesellschaftlichen Veränderungen. Warum sollte es sich

innerhalb der Wissenschaften bzw. der wissenschaftlichen Sprachverwendung anders verhalten bzw. warum sollte dieser Sprachraum davon nicht ebenso tangiert werden?

Betrachtet man die letzten Jahre und Jahrzehnte, so erkennt man schnell, dass sich innerhalb der Hochschulen im deutschsprachigen Raum einiges getan hat. Der Bologna-Prozess, weltweite politische Veränderungen (man denke etwa an den Fall der Mauer und die schrittweise Erweiterung der Europäischen Union), aber auch die Austauschprogramme des OEAD usw. beeinflussen unser Selbstverständnis von Hochschulbildung.

Im vorliegenden Beitrag wird erst der allgemeine Ist-Zustand beschrieben und im Anschluss daran wissenschaftsgeschichtlich auf die Rolle der deutschen Wissenschaftssprache zurückgeblickt, um von dort aus heutige Anwendungsgebiete der deutschen Wissenschaftssprache aufzuzeigen und zuletzt eine Art Lösungsvorschlag bzw. mögliche Zukunftsvisionen entwerfen. Außerdem soll der Beitrag zum Nachdenken anregen, vor allem aber auch zum Weiterdenken und im besten Falle eine Diskussion anstoßen.

### **Wissenschaftssprache(n) heute**

Seit etwa zwei Jahrzehnten hat im deutschen Sprachraum das Verständnis für die Bedeutung der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch an Hochschulen stark zugenommen. So sehr, dass sich ein eigener schreibdidaktischer Wissenschaftszweig entwickelte und sogar erste Professuren und Schreibzentren für die Unterstützung der Studierenden entstanden und weiter entstehen.

Zur gleichen Zeit erlebt man jedoch innerhalb des Wissenschaftsbetriebs vermehrt die Verwendung der englischen Sprache wissenschaftlicher Publikationen, sogar Doktorarbeiten werden oft gezielt auf Englisch verfasst. Man könnte fast meinen, dem allseits bekannten Bonmot „publish or perish“ sollte noch „only in English“ angefügt werden.

Folglich lässt sich eine immer größer werdende Kluft zwischen der Sprache der Hochschullehre und jener der Wissenschaft feststellen. Wie können diese beiden unterschiedlichen Bestrebungen und Entwicklungen auch angesichts einer immer internationaler werdenden Hochschullandschaft betrachtet werden? Welche Bedeutung kann man der Wissenschaftssprache Deutsch noch zuschreiben und welche Unterschiede zur englischen Wissenschaftssprache feststellen?

Laut Ammon wird die „Dominanz von Englisch als internationale und weltweite nationale Wissenschaftssprache“ besonders von den Sprach- und sonstigen Geisteswissenschaftlern nicht im vollen Ausmaß wahrgenommen. (Ammon 2006:15)

„Nein, Englisch ist inzwischen nicht mehr nur internationale, sondern auch schon nationale Wissenschaftssprache, und zwar weltweit, ja, in allen Ländern

(Nationen) der Welt. Und darüber hinaus ist Englisch auch schon innerhalb aller Nationen in gewissem Sinn dominante Wissenschaftssprache.“ (Ammon 2006: 15)

Das tatsächliche Ausmaß der Dominanz des Englischen als Wissenschaftssprache wird außerdem durch vermeintlich mehrsprachige Datenbanken verschleiert. Schreibt etwa Ammon Ende der 1990er Jahre noch, dass es Bestrebungen (und folglich Hoffnung) gibt, alle Sprachen sozusagen ins Boot zu holen (Ammon 1999: 672 ff.), so bringt er in den Nullerjahren bereits folgende Fakten:

Sowohl in größeren geisteswissenschaftlichen bibliographischen Datenbanken als auch im *Arts and Humanities Citation Index* tauchen bis zu 30-50 Sprachen als wissenschaftliche Publikationssprachen auf und außerhalb der Geisteswissenschaften nimmt Englisch klar den ersten Platz ein: so etwa bei bibliographischen Datenbanken (z.B. *Biological Abstracts*, *Chemical Abstracts*...) oder Zitatendexen (z.B. *Science Citation Index*). Jedoch herrscht bei genauerer Betrachtung auch innerhalb der Geisteswissenschaften bei den großen bibliographischen Datenbanken und Zitatendexen ein Ungleichgewicht: 90% Englisch versus 10% aller anderen Sprachen gesamt. (Ammon 2006: 15 f.)

Die großen bibliographischen Datenbanken und Zitatendexen, die oft in den angelsächsischen Ländern hergestellt werden, beanspruchen

„zwar weltweite Repräsentation, bevorzugen aber nachweislich die englischsprachigen Publikationen (Sandelin/Sarafoglou 2004) und treffen außerdem eine letztlich rigorose Auswahl nur der – nach ihren eigenen Maßstäben – „wichtigsten“ Publikationen. Vermutlich erfassen sie von den weltweiten wissenschaftlichen Publikationen insgesamt nur den kleineren Teil. Wie groß der von ihnen verschmähte „Rest“ ist, weiß offenbar niemand.“ (Ammon 2006: 16)

Unabhängig davon, ob man diesen Prozess als positiv, negativ oder neutral bewerten möchte, scheint es m. E. vor allem notwendig, dass er zunächst einmal überhaupt ins Bewusstsein von Wissenschaftlern kommen sollte. Viele Geisteswissenschaftler übersehen Folgendes:

„Die Hauptmenge wissenschaftlicher Erkenntnis, zumindest der international ausstrahlenden wissenschaftlichen Erkenntnis, entsteht gleich von Anfang an in englischer Sprache, oder zumindest ist die englische Sprache immer schon zu Beginn oder fast zu Beginn dabei.“ (Ammon 2006: 17)

Bedingt ist dies primär durch die folgenden zwei Umstände: Zum einen spielen englischsprachige Publikationen und Kontakte beim Entstehen neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse meist eine große Rolle (z.B. durch Rezeption englischsprachiger Texte, begleitend oder vorher). Zum anderen sind diese Umstände aber auch durch die Funktion von Englisch als *Lingua franca* auf Konferenzen und bei den Naturwissenschaftlern in den Laboratorien (internationale

Teams, nationsübergreifende Außenkontakte...) sowie durch die Unverzichtbarkeit englischsprachiger Fachliteratur bedingt.

Darüber hinaus liegen aber auch bestimmte Faktoren in Bezug auf die eigene Karrieregestaltung vor: So können renommierte Wissenschaftspreise (v.a. der Nobelpreis) etwa nur noch über Veröffentlichungen auf Englisch gewonnen werden. Die weltweit renommiertesten Fachzeitschriften sind ausschließlich auf Englisch. Der (z.T. unbewusste) Wunsch, als Leitbildfunktion für alle Forscherteams auf allen Levels zu fungieren, bewegt Forscherteams dazu, auf Englisch zu kommunizieren. Arbeitsaufenthalte in englischsprachigen Ländern werden als Berufungskriterium gewertet. Die Häufigkeit der Nennung in angelsächsischen wissenschaftlichen Datenbanken wird ebenso als Berufungskriterium gewertet.

Derartige, allseits bekannte, Faktoren wirken sich natürlich auf die Wahl der Wissenschaftssprache aus.

### **Wissenschaftssprachen im Wandel – zeitlicher Rückblick**

In diesem Zwischenkapitel soll ein sehr kurzer Rückblick gezeigt werden. Historisch gesehen galt Latein lange Zeit als *die* Wissenschaftssprache; im deutschen Sprachraum hat man sich erst relativ spät von dieser emanzipiert:

„Erst im Verlauf den 19. Jahrhunderts, im Zuge der deutschen Nationalbewegung, wurde es in den deutschsprachigen Ländern für alle Wissenschaften vorherrschendes Ausdrucks- und Erkenntnismittel. [...] Sein Gebrauch blieb dann allerdings nicht auf die deutschsprachigen Länder beschränkt [...]. Im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde Deutsch eine internationale Wissenschaftssprache, ja sogar eine „Weltsprache der Wissenschaft“, [...]“ (nach Ammon 1999: 668)

Als Beispiel sei hier ein Faksimile aus dem *Zoological Record* von 1910 wieder gegeben:

[Babuškin, N. I.] Бабушкинъ, Н. И.  
Задачи новой ветеринарно-биологической лаборатории Зоологического сада. [Die Aufgaben des neuen veterinär-biologischen Laboratoriums am (Moskauer) zoologischen Garten.] Moskva Dnev. zool. sada 4 1910 (239-246). 42

Dons, Carl. Zoologiske notiser. I. Bemerkninger om forveksling av *Folliculina* med *Filicellum*. Med. 1 pl. [Verwechslung von *Folliculina* und *Filicellum*.] Tromsø Mus. Aarsh. 31-32 1908-1909 (1910) (189-194) I pl. 132

Hartmann, Max and Chagas, Carlos. Sobre a divizao nuclear da *Amoeba hyalina* Dang. (Ueber die Kerntheilung von *Amoeba hyalina* Dang.) [Portuguese and German in parallel columns.] Rio de Janeiro Mem. Inst. Oswaldo Cruz 2 1910 (159-167) pl. x. 229

(*Zoological Record* 1910: 6, 10, 14 – Faksimile).

(Faksimile aus dem *Zoological Record* 1910, Ammon 1999: 669)

Hierdurch wird klar, dass Deutsch mehr als jede andere Sprache zur Übersetzung von Titeln aus Sprachen, die den Adressaten nicht geläufig waren, diene; im gegebenen Beispiel sieht man die Sprachen Russisch, Norwegisch und Portugiesisch und in Klammern immer die deutsche Übersetzung. Deutsch hatte also die Funktion einer Vermittlungssprache bzw. Übersetzungssprache. Um hier falschen Schlussfolgerungen vorzubeugen sei darauf hingewiesen, dass Deutsch „nie eine Monopolstellung als internationale Wissenschaftssprache“ hatte. (Ammon 1999: 672)

### **Die Sprache der Hochschullehre**

Mag es für Wissenschaftler inzwischen auch noch so üblich sein, Englisch zu rezipieren, auf Englisch vorzutragen und auf Englisch zu publizieren, so findet die Hochschullehre meist doch in der jeweiligen Nationalsprache statt. Hieraus ergibt sich klar eine Diskrepanz, die u.a. von Pohl und Steinhoff, aber auch in der sogenannten Ratgeberliteratur (vgl. Degenhart 2019) angesprochen wird.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass es sich bei der Sprache der Hochschullehre meist um die Nationalsprache handelt (z.B. Deutsch), bei der Sprache der Wissenschaft jedoch um Englisch. Diese Diskrepanz bringt mehrere Hürden mit sich. Die allseits bekannte ist, dass Studierende und Lehrende folglich in unterschiedlichen wissenschaftlichen (Sprach-)Welten agieren; dass die Studierenden dadurch mitunter auch ein verfälschtes Bild von Wissenschaft erhalten.

Doch ergeben sich hieraus auch logistische Herausforderungen – der große DaF/Z-Bereich ist eine davon, eine andere ist jene der Frage, wie man die Studierenden eigentlich an die wesentliche Literatur heranführt, wenn diese z.B. international sind (eigentlich doch auch der Wunsch der meisten Universitäten) aber z.B. nicht über die notwendigen Englischkenntnisse verfügen, so z.B. oftmals im Rahmen eines Slawistik-Studiums, in welchem Polylingualität einerseits gelebte Realität ist, andererseits aber auch eine sehr spezifische Herangehensweise in der Lehrtätigkeit erfordert.

Sollte man als Dozent womöglich alles zusammenfassen, übersetzen und so die Studierenden erst wieder nicht der tatsächlichen Wissenschaftssprache aussetzen? Es handelt sich um ein äußerst schwieriges und herausforderndes Unterfangen; meine persönliche Erfahrung<sup>1</sup> ist jene, dass es, ähnlich wie bei einem Sprachkurs auch hier notwendig ist, in den heterogenen Gruppen, die sich in einer Lehrveranstaltung üblicherweise befinden, gezielt vorzugehen und unterschiedliche Angebote zu machen, die es letztlich zum Ziel haben, dass sich die Studierenden das notwendige Register aneignen können.

---

<sup>1</sup> Bei Lehrveranstaltungen slawistischer Linguistik.

Denn als Ziel eines Studiums gilt, dass am Ende desselben die Jungakademiker ein gewisses Mindestmaß an wissenschaftlicher Kompetenz aufweisen sollten – und dieses Mindestmaß umfasst Kenntnis und Anwendung des jeweils benötigten Registers. Dies ist auch der Grund, warum es mir notwendig erscheint, über diese Themen nachzudenken – nicht ausschließlich aus wissenschaftsgeschichtlicher oder sprachpolitischer Sicht, sondern aus der Überlegung heraus, was im universitären Alltag sowohl praktisch als auch notwendig ist. Dieser sprachlichen Diskrepanz an den Universitäten sind sich die meisten Wissenschaftler und Dozenten nicht bewusst. Ammon spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer Art Diglosse:

„Ist Englisch aber außerdem auch auf dem Weg hin zur Weltsprache der Hochschullehre? [...] Eine aufregende Frage im unmittelbaren Zusammenhang damit ist die nach der Verdrängung oder der sich anbahnenden Verdrängung der bisherigen nationalen Sprachen aus der Hochschullehre. Bislang fungiert Englisch oft nur als Zusatzsprache. Etwas schablonenhaft ausgedrückt, ist Englisch dann eine von zwei Sprachen einer domänenspezifischen Diglossie (aus zwei Sprachen, im Gegensatz zur klassischen Diglossie aus zwei Varietäten derselben Sprache).“ (Ammon 2006: 20)

Die Situation an den Hochschulen hat ihren Ursprung in der Wahl der Schulfremdsprachen:

„Mit der weltweiten Etablierung von Englisch als erste Schulfremdsprache ist eine Entwicklung geradezu vorprogrammiert, die in letzter Zeit in Europa weithin unübersehbar geworden ist: nämlich die Einführung des Englischen als Sprache auch der Hochschullehre in nicht-englischsprachigen Ländern.“ (Ammon 2006: 19)

Was könnten Beweggründe für diese universitätssprachpolitischen Entscheidungen sein? Einerseits um auf dem immer internationaler werdenden „Markt“ internationale Studierende für ein Studium an der jeweiligen Universität zu gewinnen. Seit Universitäten sich ähnlich einem Unternehmen organisieren müssen, müssen auch sie bis zu einem gewissen Grad „auf Masse“ setzen – nur, wer genügend Studierende und Absolventen hat, hat als Disziplin auch ein Existenzrecht.

Andererseits könnte hierdurch der eigens aufgebaute DaF/Z-Bereich in Existenznot gebracht werden, was wiederum durch Maßnahmen etwa des zu erbringenden Deutschnachweises abzufedern versucht wird:

„Das obligatorische Deutschlernen, neben den englischsprachigen Studiengängen her, ist somit ein Versuch, die internationale Stellung der deutschen Sprache zu verteidigen.“ (Ammon 2006: 21)

Auch aktuelle Bestrebungen wie exemplarisch etwa jene der European University Alliance übernehmen unhinterfragt Englisch als Lingua franca, obwohl sich beispielsweise innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten inzwischen keine englischsprachigen Mitgliedsstaaten mehr befinden. Hat man vor 10 Jahren noch

gesagt, dass die Sprache der Europäischen Union die Übersetzung sei, so scheint diese Sprache heute Englisch zu sein.

### **Warum Deutsch an den Universitäten?**

Es stellt sich die Frage, warum an den Universitäten überhaupt auf Deutsch gelesen, geschrieben und gelehrt werden sollte. Wenn es um wissenschaftliche Erkenntnis geht, so sollten diese Erkenntnisse doch prinzipiell unabhängig von der Sprache gewonnen werden. Dieser Gedanke hat bis zu einem gewissen Grad Berechtigung. Ab einem anderen jedoch sollten m. E. alle Sprachgemeinschaften und Nationen ein Interesse daran haben, ihre eigene Sprache auch als Wissenschaftssprache beizubehalten und weiter zu etablieren (insbesondere in den Philologien). Laut Ammon haben alle Sprachgemeinschaften und Nationen sogar ein solches Interesse. (Ammon 2006: 24)

Grund für diese Sicht ist, dass als Teil der akademischen Ausbildung auch und ganz besonders die Sprache betrachtet werden muss, nämlich die korrekte Anwendung des Sprachregisters. Werden Kinder und Jugendliche im Rahmen ihrer Schulzeit an die Bildungssprache herangeführt, so werden Studierende und angehende Akademiker im Laufe ihres Studiums an die Wissenschaftssprache herangeführt. Man hat bekanntermaßen die folgenden drei Ebenen:

- 1) die Erstsprache
- 2) die Bildungssprache
- 3) die Wissenschaftssprache

Es erscheint mir wesentlich, in der Erst- bzw. Landessprache akademisch handlungsfähig zu sein, d.h. die Wissenschaftssprache des eigenen Landes bzw. jenes Landes, in dem man studiert, aktiv zu beherrschen. Anderssprachige Literatur – u.a. englischsprachige – muss natürlich passiv rezipiert und beim Erstellen von z.B. Seminararbeiten in die jeweilige, aktiv zu beherrschende Wissenschaftssprache überführt werden können. Dies ist ein hochkomplexer Vorgang, den sich Studierende über einen langen Zeitraum aneignen.

Je länger und je tiefer man sich dem akademischen und wissenschaftlichen Arbeiten widmet, umso stärker wird man auch in anderen Sprachen diese Kompetenz des aktiven wissenschaftlichen Sprachgebrauchs erwerben können – ein Slawist etwa wird auch in der einen oder anderen slawischen Sprache publizieren und vortragen können (müssen) und selbstverständlich auch in der englischen.

Doch muss man sich fragen, ob es sinnvoll ist, Studienanfängern bzw. BA- und MA-Studierenden, die erst mit dem Erwerb der Wissenschaftssprache in ihrer eigenen Erstsprache zurechtkommen müssen, diesen wichtigen Entwicklungsschritt vorzuhalten und sie stattdessen sofort mit Englisch zu konfrontieren und zwar mit der Wissenschaftssprache Englisch. Ein solches Vorgehen halte ich für wenig sinnvoll.

Darüber hinaus sollte man in diesem Kontext auch die Gefahr der Pidginisierung des Englischen in ihrer Funktion als Wissenschaftssprache nicht unterschätzen. Man würde durch einen solchen Prozess sehr sicher ab- und geringschätzig, sozusagen als zweitrangig, seitens der angelsächsischen Welt betrachtet werden. Ein Ergebnis, das man eigentlich mit der Verwendung der englischen Sprache gezielt zu vermeiden versucht.

Mir scheint, solche Überlegungen spielen kaum eine Rolle bei der Erstellung (internationaler) Curricula und Lehrgänge.

### **Aktuelle Tendenzen, mögliche Prognosen**

Trotzdem Englisch als Wissenschaftssprache bereits etabliert ist – und zwar auch in den Geisteswissenschaften – sollen zwei Tendenzen angeführt werden, die einer polylingualen Sprachverwendung an Universitäten Aufschwung geben bzw. geben könnten.

Zuerst sei erwähnt, dass in den letzten ca. zwei Jahrzehnten ein zunehmendes Verständnis für die Bedeutung der Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch an Hochschulen im deutschen Sprachraum erkennbar geworden ist. Dies lässt sich feststellen an der Gründung von Schreibzentren, Schreibtutorien, etc., an der Entstehung eines schreibdidaktischen Wissenschaftszweigs, an ersten Professuren in diesem Wissenschaftszweig, an einem Boom der Ratgeberliteratur zur Wissenschaftssprache Deutsch.

Als zweite Tendenz kann man die fortschreitenden Technologien wie zum Beispiel den Chat GPT, Google-Translator und andere nennen, welche es vermutlich auf lange Sicht möglich machen werden, große Textmengen zu bearbeiten und innerhalb kürzester Zeit in unterschiedliche Sprachen zu übertragen. Ihre etwaige Übersetzerfunktion könnte eine große Rolle bei diesem Prozess spielen.

Wie zu Beginn des Beitrags erwähnt, spielte die deutsche Sprache innerhalb der Wissenschaft eine bedeutende Rolle in Bezug auf ihre Vermittlerfunktion. Diese ehemalige Vermittlerfunktion könnte nun von zum Teil auf künstlicher Intelligenz basierenden Übersetzermaschinen übernommen werden.

Es soll noch einmal erwähnt werden, dass das Deutsche zwar lange Zeit eine sehr dominante Sprache der Wissenschaft war – nämlich in seiner Funktion als Vermittlungssprache bzw. Übersetzersprache – man seine Stellung jedoch keineswegs mit der Stellung des Englischen heute vergleichen kann, denn das Englische nimmt keine Funktion einer Vermittlersprache ein. Vielmehr findet jede Art der wissenschaftlichen Kommunikation auf Englisch statt.

Es ist äußerst verwunderlich, dass die Diskussion über Sprachverwendung in der Wissenschaft noch nicht durchdrungen ist von dem Gedanken, generell alle Publikationen in alle Sprachen automatisch übersetzen zu lassen. Es ist davon auszugehen, dass diese Programme bereits in wenigen Jahren tadellose Ergebnisse liefern werden, arbeiten doch auch heute viele Übersetzer bereits primär als eine Art

Manuskriptbearbeiter, welche computergenerierte Übersetzungen im letzten Durchgang redigieren.

Die übersetzten Texte könnten in einem solchen Fall eine klar erkennbare Information enthalten, nämlich, dass es sich z.B. um einen automatisch übersetzten Text handelt, übersetzt vom Chatbot XY, am folgenden Datum und (a) dass der übersetzte Text von (b) niemandem oder aber (c) von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter (=Menschen) redigiert wurde. Die Kennzeichnung wäre also wichtig, damit Rezipienten auch klar verstünden, was für einen Text sie hier vor sich haben, am besten gleich mit einer Verlinkung zum Originaltext.

Ein weiterer Vorteil wäre, dass man auf diese Weise Arbeitsplätze mit festen Anstellungen, ähnlich einer Doktorandenstelle (mit wissenschaftlicher Forschung, Lehrtätigkeit und administrativen Aufgaben) oder auch ähnlich den Stellen der „Third Space Professionals“ schaffen könnte: „Übersetzerstellen“, deren Aufgabenfelder u.a. die Übersetzung und insbesondere die Nachbearbeitung automatischer Übersetzungen wissenschaftliche Texte umfassten.

### **Ausblick**

Der hier diskutierte Trend der letzten Jahrzehnte könnte bereits in den 2030er Jahren einfach aufgrund des technischen Fortschritts eine Zäsur erfahren: Übersetzende Chatbots oder Translatoren, die innerhalb von 24 Stunden einen wissenschaftlichen Text in 50-200 Sprachen übersetzen. Falls es die Technik möglich macht (und derzeit sieht es so aus), könnte dies tatsächlich relativ bald Realität werden und so zu einer wahren und sogar zeitlich kaum versetzten Vernetzung wissenschaftlicher Erkenntnis führen.

Doch bevor eine solche Realität als Möglichkeit betrachtet werden kann, muss m.E. den Wissenschaftlern und Hochschuldozenten die in diesem Beitrag diskutierte Sprachsituation bewusst werden. Da wir oftmals so sehr in die vorhandenen Gegebenheiten verwickelt sind und uns aufs Forschen, Lehren und Publizieren konzentrieren und hierbei die jeweilige Sprachverwendung oftmals nicht bewusst wahrnehmen, wird das Fehlen einer echten polylingualen Wissenschaft nicht erkannt. Die Entwicklungen und Umstände, die dazu führten, werden oft ebenso nicht erkannt.

Generell sollten die hier angeführten Überlegungen einen ersten Eindruck vermitteln und im weiteren Verlauf hoffentlich zu Diskussionen, zum Nach- und Weiterdenken anregen.

### **Literaturangaben**

1. AMMON, U. (2006): *Sprachenpolitische Probleme und Forschungsdesiderate bezüglich der Dominanz von Englisch als Wissenschaftssprache*, In: *Italienisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen (=Romanistische Linguistik, Bd 7, hrsg. Hölker, K.)*. Berlin: Lit Verlag. (15-27)

2. AMMON, U. (1999): *Deutsch als Wissenschaftssprache: die Entwicklung im 20. Jahrhundert und die Zukunftsperspektive*, In: *Sprache und Sprachen in den Wissenschaften. Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Walter de Gruyter & Co anlässlich einer 250jährigen Verlagstradition*. Hrsg. Wiegand, H.E. Berlin: Walter de Gruyter. (668-685)
3. DEGENHART, J. (2019): *Das prozessorientierte Schreiben. Steinhoff im Vergleich mit praxisorientierten Standardwerken – eine exemplarische Analyse der Ratgeberliteratur vor dem Hintergrund der Ontogenese wissenschaftlicher Textkompetenz*, In: *zisch, zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 1 (2019). (68-77)
4. EHLICH, K. (1995). *Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate*. In: H. L. Kretzenbacher, & H. Weinrich (Hg.). *Linguistik der Wissenschaftssprache* (Akademie der Wissenschaften, Forschungsbericht 10, 235-351). Berlin, New York: de Gruyter
5. EHLICH, K. (2000). *Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. German as a Foreign Language (GFL)*.
6. STEINHOFF, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
7. POHL, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

Internetquellen: <https://europeanunionalliance.eu/>

## **DER ‚DEUTSCHE WALD‘: EIN ROMANTISCHER SEHNSUCHTSORT**

### **‚GERMAN FOREST‘: A ROMANTIC PLACE OF LONGING**

*Frankenfeld Christian, dr., cercetător independent  
Rheda-Wiedenbrück, Germania*

*Frankenfeld Christian, dr. phil., unabhängiger Forscher  
Rheda-Wiedenbrück, Deutschland  
ORCID: 0000-003-3549-1041*

**CZU: 821.112.2.09**

#### **Abstract**

*The forest is one of the most popular cultural motifs in German history. Although the extensive forest areas of Germania were already mentioned in ancient times, today's understanding of the 'German forest' is strongly influenced by the Romantic era. In the following paper, the history of the motif will be illustrated using examples from German literature, operas, song, films, TV series and popular science books.*

**Keywords:** Romanticism, German forests, German literature, German opera, German folk songs, German cinema, popular science, cultural history.

### Rezumat

*Pădurea este unul dintre cele mai populare motive culturale din istoria Germaniei. Deși suprafețele întinse de pădure din Germania erau deja menționate în vremuri străvechi, înțelegerea de astăzi a „pădurii germane” este puternic influențată de epoca romantică. În lucrarea următoare, istoria motivului va fi ilustrată folosind exemple din literatura germană, opere, cântece, filme, seriale TV și cărți de popularizare.*

**Cuvinte-cheie:** *Romantism, păduri germane, literatura germană, operă germană, cântece populare germane, cinema german, știință populară, istorie culturală.*

„Waldeinsamkeit / Die mich erfreut, / So morgen wie heut / In ewger Zeit, / O wie mich freut / Waldeinsamkeit.“ [12] – Ludwig Tieck, der mit seinen romantischen Dichtungen das Bild vom deutschen Wald wie kaum ein anderer prägte, erblickte im Mai 1773 das Licht der Welt nicht als geborener Naturliebhaber. Wenn es nach dem Willen seines Vaters gegangen wäre, hätte er auch nicht die Schriftstellerlaufbahn eingeschlagen. Stattdessen hatte der cholerische Seilermeister Johann Ludwig Tieck für seinen Erstgeborenen die Laufbahn eines evangelischen Pfarrers im Sinn. Doch die große Leidenschaft zu Shakespeare, Goethe und Cervantes trieben den Filius nach Ende seiner Gymnasialzeit zum Studium in die fernen Städte Halle, Erlangen und Göttingen. Offiziell in der Theologie eingeschrieben, widmete er sich in den folgenden Jahren vor allem der Literatur, der Philosophie und dem Studium der Antike.

In der Universitätsstadt Göttingen am Rande des Harzes waren damals Wanderungen durch die Natur ein selbstverständlicher Teil der studentischen Freizeitgestaltung. Für den sensiblen Ludwig Tieck veränderte 1792 ein solcher Ausflug in die Wälder das Leben nachhaltig. Nahe der Stadt Eisleben erblickte er eines Morgens einen Sonnenaufgang, der seine Seele „einem göttlich großen Unnennbaren entgegen riß und führte.“ [4] Von Zittern und schier endlosen Tränenströmen ergriffen, beschloss er endgültig, sein Leben der Dichtkunst zu widmen. Der Grundstein der deutschen Waldromantik war gelegt.

Dass Ludwig Tieck ausgerechnet im Dickicht des heimischen Waldes den Inbegriff deutscher Befindlichkeit zu erkennen glaubte, ist allerdings eine handfeste Überraschung. Denn nur wenige Jahrzehnte zuvor überwog unter Gelehrten noch die Skepsis gegenüber der Natur: Gar zu ungeordnet, gar zu unvernünftig erschienen die Wälder vor den Toren der Zivilisation. Als ein gutes Beispiel mögen die Zeilen des Aufklärers Johann Christoph Gottsched aus dem Jahr 1749 dienen, der nach einer Reise durch die Oberpfalz sichtlich verärgert folgende Zeilen zu Papier brachte: „Du steiler Berge Graus, / Du, dicker Wälder Wust, du kalter Winde Straus“ [5].

Ohnehin, war es nicht endlich an der Zeit, das heillose Chaos der Natur zu zähmen und für den Menschen nutzbar zu machen? Wie eine schlechte

Schauergeschichte lesen sich die Ausführungen über den Wald in *Zedlers Universal-Lexicon* [17], einer auflagenstarken Enzyklopädie, die zur gleichen Zeit den Leser beglückte: Zwar bestehe kein Zweifel am göttlichen Ursprung des Waldes, aber der Missbrauch durch unzählige, im Folgenden penibel aufgelistete heidnische Kultstätten habe seiner Erhabenheit schweren Schaden zugefügt. Auch der Raubbau des Menschen an Gaben wie Holz und Wildbret steht am Pranger. Glücklicherweise kennt das Nachschlagewerk die Lösung dieser Probleme: Die genaue Vermessung und Erforschung des Waldes soll demnach die Grundlage einer Fortwirtschaft nach den Regeln der Vernunft bilden. Es ist die Geburtsstunde des Waldes, bis dato zivilisatorische Grenze, als Kulturraum [1].

Tatsächlich hatte sich der Zustand der deutschen Wälder zu der Zeit, in der Ludwig Tieck seine Harzwanderung unternahm, durch Aufforstung und schärfere Jagdregeln erfreulich verbessert. Ausschlaggebend für das völlig andere Naturverständnis des jungen Dichters dürfte aber vielmehr ein allgemeiner Sinneswandel gewesen sein: Die starre Fixierung der älteren Generation auf den Verstand war der jungen Generation suspekt geworden. Dichter wie der junge Goethe probten seit einigen Jahren den Aufstand; auch, indem sie freie Liebe und die Natur verherrlichten. Sturm und Drang, das war nicht nur der Name, sondern auch das Programm der Bewegung.

Romantische Dichter wie Ludwig Tieck, Wilhelm Heinrich Wackenroder oder Novalis gingen freilich noch einen Schritt weiter: Gerade die Schattenseiten der Seele spielen in ihren Werken eine besondere Rolle. Ängste, Visionen, Träume, ja sogar Irrsinn werden gegen den nüchternen Verstand in Stellung gebracht. Für die Darstellung des deutschen Waldes hat das handfeste Folgen: Neben lauschigen Plätzen, sonnigen Lichtungen und anmutigen Rehen treten fortan morsche Baumstämme, zerklüftete Felsformationen und nachtaktive Wesen in den Vordergrund. Zu letzteren zählen neben Eulen und Wölfen selbstverständlich auch Geister, Hexen und andere Dämonen. Ihre Anwesenheit im romantischen Wald passt im Übrigen nur zu gut zu einer Welt, die politisch aus dem Lot geraten war. 1789 erschütterte die Französische Revolution Europa wie ein Erdbeben. Kaum hatte sich der Sturm gelegt, schielte bereits Napoleon Bonaparte auf die deutschen Kleinstaaten, um schließlich einen Großteil von ihnen dem französischen Imperium einzuverleiben. War diese Schrecken nicht Beweis genug für die finsternen, irrationalen Abgründe dieser Erde? Und war nicht der Zusammenschluss zu einem kräftigen und urwüchsigen Einheitsstaat Deutschland die naheliegende Antwort?

Während sich vornehmlich junge Männer in Freicorps zusammenfanden, um gegen den Feind vom Westufer des Rheins zu kämpfen, lieferten andere den ideologischen Unterbau. Für die Erschaffung eines deutschen Nationalstaates griff man auf scheinbar alte Traditionen zurück: Hatte nicht schon der römische Historiker Tacitus von den undurchdringlichen Wäldern Germaniens berichtet, in denen die

Stammesführer schauerliche Menschenopfer erbrachten [6]? War nicht Arminius, liebevoll ‚Hermann‘ genannt, im Teutoburger Wald der große Sieg gegen die scheinbar übermächtigen Besatzungstruppen Roms gelungen? Und hatte es nicht später im Mittelalter ein glorreiches deutsches Kaiserreich inmitten grüner Haine gegeben? Für die erhoffte Wiederkehr dieses sagenumwobenen Landes erschien es nur folgerichtig, zunächst die alten Märchen, Sagen und Lieder aus allen Landesteilen zu sammeln und zu verbreiten. Ab 1805 veröffentlichten die Dichter Clemens Brentano und Achim von Arnim die Volksliedsammlung *Des Knaben Wunderhorn*, ab 1812 folgten die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm mit ihren *Kinder- und Hausmärchen* sowie einer Zusammenstellung *Deutscher Sagen*. Dass man hier an allen Ecken und Enden auf den deutschen Wald und seine Einwohner stößt, dürfte die Hoffnung auf eine baldige Rückkehr des ersehnten Mittelalters nur gestützt haben. War es nicht auch *Hänsel und Gretel* gelungen, die Hexe in den Ofen zu stoßen, nachdem sich die Geschwister zuvor tief im dunklen Wald verirrt hatten? Versprachen nicht die alten Volkslieder vergnügliche Schäferstunden mit holden Mädchen unter dem kühlenden Dach der Buchenbäume?

Leider enden solch amouröse Beziehungen im Forst indes nicht selten in der Katastrophe. Falsch verstandene Freizügigkeit kann in Gewalt münden, wie Arnims und Brentanos Sammlung eindrucksvoll vor Augen hält: „Er nahm das Mädchel gefangen, / Gefangen must du sein! / Er zog ihr aus die Kleider, / Und schlug sie also sehr, / Hat ihr genommen die Ehr.“ Die Strafe für den Übeltäter folgt postwendend: „Der Kopf gehört an Galgen, / Der Körper auf das Rad, / Weil du verschuldet hast!“ [13]

Es ist gut möglich, dass der europäische Hochadel nach dem Sieg über Napoleon ähnlich über die Anhänger der Romantik dachte. So nützlich diese Heißsporne in Zeiten des Krieges auch gewesen sein mochten, so wenig traute man ihnen doch über den Weg. Träume von einem vereinten deutschen Kaiserreich, in dessen Forst sich Ritter, Jäger, Holzsammler, Einsiedler und Räuber ein Stelldichein gaben? Solche Hirngespinnste verfestigten allenfalls den Eindruck, dass es an der Zeit war, diesem Spuk ein für allemal ein Ende zu bereiten. Ein bis dahin unbekanntes Maß an Zensur, beruflichen Repressalien und Verhaftungswellen vermochten es dennoch nicht, dem Wald als Spiegel der deutschen Seele auszumerzen. Als beispielsweise der Komponist Carl Maria von Weber 1821 mit dem *Freischütz* die erste deutsche Nationaloper auf die Bühne brachte, spielt diese wie selbstverständlich in einer Försterei und dem dazugehörigen Forstgebiet. Nicht zufällig aber steht dieser Wald im zerklüfteten Elbsandsteingebirge, bestens bekannt durch die melancholischen Gemälde Caspar David Friedrichs. Dass teuflische Dämonen hier ihr Unwesen furchterregender als je zuvor treiben, ist typisch für diese Epoche. Allenthalben begegnet dem Publikum das Schaurige unter den knarrenden Ästen der Bäume. Aber anders als in den Jahrzehnten zuvor ist kein Silberstreif am

Horizont mehr erkennbar. Es ist die Stunde von Autoren wie E.T.A. Hoffmann und ihrer tiefgründigen Schauerromantik. Andere Künstler stellen Religiosität und Jenseitsvorstellungen in den Vordergrund, so zum Beispiel Joseph Freiherr von Eichendorffs in seinem berühmten Gedicht *Mondnacht* aus dem Jahr 1835:

Es war, als hätt' der Himmel  
Die Erde still geküßt,  
Dass sie im Blütenschimmer  
Von ihm nun träumen müsst'.  
Die Luft ging durch die Felder,  
Die Ähren wogten sacht,  
Es rauschten leis' die Wälder,  
So sternklar war die Nacht.  
Und meine Seele spannte  
Weit ihre Flügel aus,  
Flog durch die stillen Lande,  
Als flöge sie nach Haus. [2]

Sehr viel häufiger aber nimmt der deutsche Wald weltliche Formen an. Unpolitische, weniger von Gespenstern als von biederer Heide und lichtem Baumwuchs geprägte Landschaften dominieren. Es galt, keinen politischen Anstoß zu erregen. Stattdessen übte man sich in Gemütlichkeit, beispielsweise bei einem gepflegten Sonntagsspaziergang nahe der Haustür. Dort, wo in der Kunst die Natur noch ursprünglich ist, beispielsweise in den Erzählungen des Dichters Adalbert Stifter, funktioniert sie nach ihren eigenen Gesetzen, die keine Rücksicht auf den Menschen nehmen. Als träumerischer Zufluchtsort des Menschen hat der Wald in der Kunst der Biedermeierzeit dagegen ausgedient. Das gilt auch für die Werke vieler Künstler, die sich trotz umfassender Verbote weiter politisch betätigten. Ihre Ziele und Forderungen sind konkret, den Umweg, sie über ausschweifende Darstellungen der Natur auszudrücken, lehnten sie ab. Ein spöttischer Heinrich Heine etwa schrieb im Jahr 1843 sein Versepos über den Tanzbären *Atta Troll*, Inbegriff des Scheiterns politischer Waldromantik: „Atta Troll, Tendenzbär, sittlich / Religiös; als Gatte brünstig; / Durch Verführtsein von dem Zeitgeist, / Waldursprünglich Sansküllotte; Sehr schlecht tanzend, doch Gesinnung / Tragend in der zottgen Hochbrust; / Manchmal auch gestunken habend; / Kein Talent, doch ein Charakter!“ [8]

Freilich nicht überall stießen solche Worte auf Gegenliebe, am wenigsten wohl bei dem rund 15 Jahre jüngeren Komponisten Richard Wagner, der Heine kurzerhand absprach, ein ‚wahrer Dichter‘ zu sein. Ernstzunehmende Belege hierfür hielt er nicht für notwendig. Es reichte ihm vielmehr, in antisemitischen Hasstiraden das Judentum des Dichters zu betonen. Dennoch ist Wagners Wiederanknüpfen an romantische Waldmotive mehr als bloßer Nationalismus. Seine Opern stehen

vielmehr im Zeichen zunehmender Skepsis gegenüber den Schattenseiten von Industrialisierung und Moderne, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer stärker abzeichneten. Im Zentrum der Kritik stehen Machtmissbrauch und ein gegen die Natur gerichtetes Leben. Nichts verdeutlicht dies besser als Wagners zwischen 1848-1874 komponierter Zyklus *Der Ring des Nibelungen*. Ausgangspunkt der vier abendfüllenden Opern des *Ringes* ist die Zerstörung der Umwelt durch den machtbesessenen germanischen Göttervater Wotan: „In langer Zeiten Lauf/ zehrte die Wunde den Wald;/ falb fielen die Blätter,/ dürr darbt der Baum:/ traurig versiegte/ des Quells Trank“ [15]. Und so kämpfen allerlei Menschen, Gottheiten und Zauberwesen um das zu einem Ring geformte Gold der Natur. Schließlich aber gelingt es den Töchtern des Rheins, den geraubten Schatz zurückzuerobern. Die Allmacht des Geldes ist gebrochen, ein neuer Naturzustand beginnt – frei von Göttern und Menschen.

Inwieweit bereits hier Ansätze späteren nationalsozialistischen Denkens erkennbar sind, bleibt ein kontrovers. Unbestritten ist hingegen, dass in der Kunst nach der deutschen Niederlage im Ersten Weltkrieg Wehklagen über Verstädterung oder den Zerfall alter Dorfstrukturen immer öfters auf völkische Vorstellungen treffen. Nordische Mythen aus grauer Vorzeit werden von Künstlern wie Börris, Freiherr von Münchhausen zu schwülstigen Balladen umgeformt, „braungerostete Klinge[n]“ aus dem „tiefen Wald“ werden hier zum „Lehrer in Kinderzeit“ [10].

Im Nationalsozialismus griff man solche Töne nur zu gerne auf. Der literarische Kanon ist voll von Texten über Deutschlands Wälder, bunt vermischen sich Gedichte Joseph von Eichendorffs mit plumpen Jagdgeschichten von Heimatdichtern wie Hermann Löns. Nicht zuletzt wollte man so die Begeisterung für militärische Geländespiele zu schüren, Vorbereitungen auf den Zweiten Weltkrieg. Neue Medien wie Radio und Film spielten für die staatliche Propaganda eine vielleicht noch größere Rolle. 1936 kam der Dokumentarfilm *Ewiger Wald* in die Kinos, der mit pathetischen Bildern und aufdringlicher Musikbegleitung die Wiederauferstehung des Forstes unter dem Hakenkreuz beschwört.

Entsprechend schwer hat es der deutsche Forst in der Kunst nach dem Zweiten Weltkrieg. Zwar zeigen in den 1950er Jahren unzählige Heimatfilme die scheinbar heile Welt vornehmlich deutscher und österreichischer Berge, Seen und Wälder [11]. Doch gegen amerikanisch geprägte Rock 'n' Roll- und Beatkultur hatten diese langfristig keine Chance. In der DDR hatte derweil die Natur einen untergeordneten Stellenwert gegenüber Zielen wie Wohnungsbau, industriellem Aufbau und Kollektivierung der Landwirtschaft.

Erst die in den 1980er Jahren immer offenkundigeren Folgen von Umweltzerstörung in Ost und West schärften einmal mehr das Bewusstsein für die Natur: Saurer Regen und Waldsterben wurden zu Schlagwörtern im Westen und – behindert durch staatliche Zensurmaßnahmen – im Osten Deutschlands [7] [9]. Dass

dies zu einer Renaissance der Waldromantik führte, kann man allerdings nicht behaupten. Zwar lauschte man ergriffen Liedern wie jenem über *Karl den Käfer*, dessen Heimatwald durch rücksichtslose Bagger und Kräne jäh zerstört wurde. Doch überschwängliche Hochgefühle gegenüber den rauschenden Wipfeln der Bäume waren der Protestgeneration jener Zeit suspekt.

Vielschichtiger zeigt sich hingegen das rege Interesse an walddahen Themen in der Gegenwart. Das klimabedingte Absterben großer Waldflächen – allem voran das der Fichtenbäume – führt zwingend zur Frage nach der Zukunft des deutschen Waldes. Apokalyptische Visionen, wie sie beispielsweise in der dritten Staffel der *Netflix*-Serie *Dark* gezeigt werden, verbinden sich aktuell mit einer beinahe esoterischen Verklärung des Waldes: So erfreut sich das aus Japan übernommene Konzept des meditativen ‚Waldbadens‘ großer Beliebtheit [3]. Ausflüge in die nahe Umgebung sind überdies seit der Covid-19-Pandemie zum Massenphänomen geworden und führen vereinzelt zu Beschwerden über überfüllte Wälder [14]. Andererseits aber ermöglicht die zunehmende Beschäftigung mit Umweltthemen einen neuen Blick auf den Wald, der zwar bisweilen noch romantische Züge trägt, jedoch vor allem als gemeinsamer Lebensraum von Mensch, Tier und Pflanzen begriffen wird [16].

### References:

1. Cf. Klaus-Michael Bogdal: Begegnungen im Wald. Heimische Zivilisationsgrenzen im 18. Jahrhundert In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, vol. 1, no. 1., pp. 75-84.
2. Joseph von Eichendorff: Mondnacht. In: Ibid: Werke. Bd. 1. München 1970, p. 285.
3. Cf. Uli Felber: Waldbaden – das kleine Übungshandbuch für den Wald. Darmstadt 2018.
4. Otto Fiebiger (ed.): Ludwig Tieck und Ida von Lüttichau in ihren Briefen. Dresden 1937, p. 42.
5. Johann Christoph Gottsched: Die Oberpfalz. In: Ibid: Ausgewählte Werke. Bd. 1. Berlin 1968, p. 406.
6. Cf. Griechische und lateinische Quellen zur Frühgeschichte Mitteleuropas bis zur Mitte des 1. Jahrhunderts unserer Zeit. Zweiter Teil: Tacitus. Germania. Berlin 1990, pp. 85-103.
7. Cf. Bartholomäus Grill, Manfred Kriener (eds.): Er war einmal. Der deutsche Abschied vom Wald? Gießen 1984.
8. Heinrich Heine: Atta Troll. Ein Sommernachtstraum. Stuttgart 1977, p. 81.
9. Cf. Günter Lippmann (dir.): Wer hat dich, du schöner Wald... oder Wie ein Film verhindert wurde. DEFA-Dokumentarfilm. Berlin 1990.
10. Bories von Münchhausen: Kind Hagen. In: Ibid.: Das Balladenbuch. Stuttgart 1959, p. 61.
11. Cf. Peter Ostermayr (scr.), Rudolf Schündler (dir.): Der Geigenmacher von Mittenwald. Spielfilm. München 1950.
12. Ludwig Tieck: Waldeinsamkeit. In: Ibid.: Schriften. Bd. 26. Berlin 1854, p. 477.
13. Schuld. In: Achim von Arnim, Clemens Brentano (eds.): Des Knaben Wunderhorn. Frankfurt/Main 1974, pp. 183-184.

14. Cf. Überfüllter Wald – worauf wir in der Natur achten sollten. Quarks im Ersten. Fernsehproduktion des Westdeutschen Rundfunks. Köln 2021.
15. Richard Wagner: Götterdämmerung. In: Ibid: Der Ring des Nibelungen. Nach seinem mythologischen, theologischen und philosophischen Gehalt Vers für Vers erklärt von Harald Huber. Weinheim 1988, p. 97.
16. Cf. populärwissenschaftlich Peter Wohlleben: Der Wald. Eine Entdeckungsreise. München 2013.
17. Johann Heinrich Zedler: Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste. Bd. 51. Halle, Leipzig 1731-1754, pp. 1145-1194.

**ATELIERUL II**  
**Didactica limbilor străine**

**APPROCHES PRAXÉOLOGIQUES DE LA LITTÉRATURE AU LYCÉE  
DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN RÉPUBLIQUE DE MOLDOVA**

**PRAXEOLOGICAL APPROACHES TO HIGH SCHOOL LITERATURE IN  
THE TEACHING OF FRENCH IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA**

*Avornicesă Natalia, docteur en sciences de l'éducation,  
maître de conférences,  
Département de Philologie romane et germanique,  
Université pédagogique d'État « Ion Creangă »*

*Avornicesă Natalia, PhD, Associate Professor,  
Department of Romance and Germanic Philology,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
ORCID: 0000-0001-7451-079X*

**CZU: 811.133.1:373.016**

**Abstract**

*The evolution of literature in the foreign language class in recent years is determined by the appearance of the Complementary volume of the CECRL in 2018. From this perspective, the new trends in the teaching of the French language tend to include the recommendations and descriptors present in the document in question. This study aims are to identify the new role of literature in the formation of specific skills according to the National Curriculum for foreign language and thus to generalize the new approaches and elements of literature from a pragmatic point of view for high school classes in the Republic of Moldova, French as the first language of study or second.*

**Keywords:** *literature, French as a foreign language, literature elements, literature tasks*

**Rezumat**

*Evoluția literaturii la ora de limbă străină din ultimii ani este determinată de apariția Volumului complementar al CECRL din 2018. Din această perspectivă, noile tendințe în didactica limbii franceze tind să cuprindă recomandările și descriptorii prezenți în documentul vizat. Acest studiu vine să identifice noul rol al literaturii în formarea competențelor specifice conform Curriculumului Național pentru limba străină și astfel să generalizeze noile demersuri și elemente de literatură din punct de vedere pragmatic pentru clasele de liceu din Republica Moldova, limba franceză ca primă limbă de studiu sau a doua.*

**Cuvinte cheie:** *literatură, limba franceză ca limbă străină, elemente literare, sarcini literare.*

Cette recherche vise à identifier les éléments littéraires introduits dans les manuels de lycée élaborés d'après le Curriculum national pour les langues étrangères de 2019. Il s'agit notamment d'identifier les éléments littéraires comme par exemples : auteurs, type de texte littéraire, couvertures des livres, résumés, enquête, interview, etc. Cette nouvelle perspective sur la littérature, qui trouve son origine dans le Volume complémentaire du CECRL de 2018, implique la formation d'une attitude envers la littérature et l'enrichissement des connaissances pluri (inter) culturelles. La littérature n'est pas limitée au texte littéraire qui représentait l'autrefois le document de base pour une leçon et le développement des compétences linguistiques, mais elle est traitée comme un élément indispensable de la société et vise la formation d'un citoyen actif du point de vue culturel.

Le point de départ de cette petite recherche au sein de la littérature dans les manuels de français édités en République de Moldova et approuvés par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche constitue une étude effectuée par Riquois Estelle en 2010 et qui porte le titre *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*. Dans cette étude, qui a comme objectif l'identification de la place de la littérature en classe de FLE, sont évoqués les principaux points dans l'évolution de l'importance du texte littéraire. 20 méthodes de FLE qui couvrent les niveaux A1 à C1 du CECRL ont été analysées. Les conclusions qui dérivent de cette recherche sont : « Les textes littéraires sont plus nombreux dans les manuels de niveau 4. Au niveau 1, on observe un pourcentage de 2,2 % de pages présentant un document littéraire (une reproduction de couverture et/ou un texte appartenant à la littérature). Ce pourcentage double au niveau 2 pour atteindre 4,6 %, puis 9,2 % au niveau 3 et enfin 13,6 % au dernier niveau. La poésie est le genre majoritaire proposé aux débutants, pour laisser la place au texte romanesque dans les niveaux suivants. » [6, p. 249]

La recherche proposée présente deux perspectives des classes de lycée, le français comme première langue et le français comme deuxième langue d'étude. Tout d'abord il est impératif de mentionner dans ce contexte quels sont les éléments de base sur la littérature dans le Curriculum national pour les langues étrangères de la République de Moldova (classes de lycée). En ce qui concerne le contenu thématique, la littérature est représentée par des personnalités illustres du pays allophone et genres littéraires pour chaque classe appart, aspects reflétés dans le Tableau 1 :

**Tableau 1. Contenu thématique visant la littérature dans les classes du lycée, milieu culturel [4, p. 50]**

Contenu thématique/milieu culturel de l'élève		
Dixième classe	Onzième classe	Douzième classe

Personnalités illustres du pays allophone et du pays d'origine (peinture, sculpture, musique, littérature, science, histoire). Littérature (nouvelles, textes de fiction, romans, récits, pièces de théâtre).	Personnalités illustres du pays allophone et du pays d'origine (peinture, sculpture, musique, littérature, science, histoire). Littérature (nouvelles, textes de fiction, romans, récits, pièces de théâtre).	Personnalités illustres du pays allophone et du pays d'origine (peinture, sculpture, musique, littérature, science, histoire). Contribution et impact. Littérature (nouvelles, textes de fiction, romans, récits, pièces de théâtre).
--	--	--

À l'exception du contenu thématique, la littérature se reflète dans les unités de compétences pour la quatrième compétence spécifique : pluri (inter) culturelle. C'est ici que des actes communicatifs et produits sont recommandés.

Le manuel de la dixième classe destiné au niveau B 1.1 (le français comme première langue d'étude) inclut les éléments littéraires suivants qui peuvent considérés les plus importants :

- à la page 42 il y a un texte littéraire avec le titre *Le vieux qui aimait les livres*, dont l'auteur est Jean François Meslin. Après le texte il y a des activités de compréhension écrite, de vocabulaire, d'expression orale. Il existe de même une activité de grammaire, les apprenants sont invités à trouver dans le texte les verbes à l'imparfait et au passé composé et dire ce qu'ils expriment ;
- en ce qui concerne les poèmes, on trouve à la page 104 le poème *Le Pont Mirabeau* d'après Guillaume Apollinaire. À la même page, il existe une petite biographie concernant l'auteur. L'activité qui suit vise la compréhension écrite, l'information présentée dans la biographie. Ensuite, il existe une information concernant le poème. Pour la dernière activité de cette leçon les concepteurs donnent le lien vers YouTube pour que les élèves écoutent la chanson *Le Pont Mirabeau* ;
- la page 112 nous offre un extrait du livre *L'amour de ma mère* d'après Albert Cohen. Sauf le fragment de l'œuvre, il existe la couverture du livre. Les activités de compréhension écrite sont présentes après le texte. De même, dans cette leçon sont introduits des exercices de vocabulaire ;
- à la page 118, les auteurs ont introduit le fragment *La demeure du héros* d'Alphonse Daudet. Le texte est accompagné des exercices de compréhension écrite, de vocabulaire.

Les conclusions qui dérivent après l'analyse du manuel pour la dixième classe de lycée sont :

- les auteurs offrent une attention particulière aux activités de compréhension écrite ;
- il manque les noms d'auteurs, de personnages, d'œuvres dans les exercices de grammaires ou de vocabulaire ;
- il existe peu de poèmes à exploiter.

Ensuite, c'est le manuel pour la onzième classe qui suit, un manuel qui est plus riches en éléments littéraires :

- à la page 20 il y a un fragment de l'œuvre *Le premier homme* d'Albert Camus. Le texte est accompagné des questions et exercices de compréhension écrite, le sujet du fragment mène les élèves vers des activités d'expression orale, de même il y a des activités de lexique sur la polysémie des mots *faim* et *réveil*. Le côté digital est mis en valeur par la création de la part des apprenants d'une présentation numérique sur le sujet *La personnalité d'Albert Camus* ;

- à la page 86, le texte *La Rentrée littéraire* présente des informations sur la rentrée littéraire en France. De cette manière les auteures font référence dans ce contexte à des écrivains comme Amélie Nothomb, Christine Angot, Jérôme Ferrari, Agnès Desarthe, Maylis de Kerangal, Yasmina Khadra ou des écrivains étrangers comme Salman Rushdie, Stephen King, Linwood Barclay, Zadie Smith, Leni Zumas. Les exercices et les activités introduits après le texte visent la compréhension écrite, le vocabulaire. Une autre activité implique l'expression orale, les élèves sont invités à présenter des informations sur les prix littéraires mentionnés dans le texte. Le thème littéraire de la leçon sert comme point de départ pour une activité de médiation, les élèves ont la possibilité de s'informer sur le lien présenté (<https://www.bncreanga.md/scp/Regulament.html>) pour ensuite présenter à un correspondant français des informations sur cet événement culturel ;

- à la page 88, il y a un fragment du roman *Bel-Ami* de Guy de Maupassant ; le texte est accompagné des activités de compréhension écrite et de même les élèves doivent faire une présentation de Guy de Maupassant ;

- la leçon qui suit de la page 90, porte le titre *Eugène Ionesco-le père du théâtre de l'absurde*. Pour cette leçon, le thème de grammaire constitue le passé simple, ainsi les apprenants se trouvent dans la situation de lire la biographie d'Eugène Ionesco, souligner les verbes au passé simple, donner leur infinitif et vers la fin c'est de la traduction. De même, la leçon inclut des informations sur la pièce d'Eugène Ionesco *Leçons de français pour les étudiants américains* et le sketch *Au théâtre* ;

- la leçon suivante, de la page 92, inclut un fragment du roman *Le Rouge et le Noir* de Henri Stendhal. Le texte est accompagné d'une information sur l'auteur et le roman. Après le texte il y a des questions sur la compréhension écrite, exercices de vocabulaire ;

- un autre texte littéraire se trouve à la page 108, il s'agit d'un extrait du roman *Climats* d'André Maurois. Il ne manque pas les questions de compréhension écrite,

exercices de vocabulaire. Ensuite les apprenants sont invités à résumer le texte. Le sujet du texte sert comme point de départ pour une activité de médiation et une autre pour la production écrite.

Sauf les éléments littéraires identifiés jusqu'à cette étape, il existe des noms d'auteurs français dans les exercices de grammaire, comme par exemple (page 45) : Amélie Nothomb, Molière, Jean-Marie Gustave Le Clézio, Victor Hugo, Jules Verne et d'autres. D'autres noms d'auteurs étrangers sont présents : les frères Grimm, J.R.R. Tolkien, Antoine de Saint-Exupéry, etc. On rencontre dans ce contexte les titres d'œuvres suivants : *Le Petit Prince*, *l'Alchimiste*, *Stupeur et tremblements*, *Le seigneur des anneaux*, etc.

L'analyse du manuel de français destiné à la première langue d'étude (onzième classe) permet la formulation des conclusions suivantes :

- le manuel inclut plus d'éléments littéraires en comparaison avec le manuel pour le niveau B 1.1 ;
- les questions de compréhension écrite et les exercices de vocabulaire sont privilégiés ;
- le poème comme genre littéraire, n'est pas exploité.

Jusqu'à cette étape de la recherche sont évoqués les éléments littéraires des manuels de français comme première langue. Plus loin, les manuels de lycée pour le français comme deuxième langue sont analysés.

Le manuel de la dixième classe de français, deuxième langue d'étude, niveau A1, ne comprend pas d'éléments littéraires. Aspect justifié par le niveau linguistique des apprenants.

Le niveau A 2.1 de l'étude de français pour la onzième classe inclut de cette manière les éléments littéraires qui suivent :

- dans le dialogue de la page 11 il existe deux titres de roman et les noms des auteurs de ces romans. Il s'agit de l'œuvre *La Dame aux camélias* d'Alexandre Dumas fils et *Les Misérables* de Victor Hugo ;

- le texte de la page 75 inclut une petite information sur Victor Hugo, il y a de même le poème *Ronde* du même auteur. La seule consigne qui accompagne la poésie et de la réciter ;

- un fragment d'un roman est à la page 48, il s'agit de l'écrivain britannique Michael Morpurgo et son roman *Le Royaume de Kenzuke*. Il est important que le texte se trouve à la page des activités d'auto-évaluation et il y a quelques questions sur la compréhension écrite ;

- un autre dialogue proposé peut être observé à la page 77, où on rencontre les titres et les écrivains suivants : *Les Misérables* de Victor Hugo, *Le Rouge et le Noir* de Stendhal, *Trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas, *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry et *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. À la même page il y a deux premières de couverture des romans *Madame Bovary* et *Les trois Mousquetaires*.

En guise de conclusion, la littérature pour le manuel de la onzième classe (niveau A 2.1) est présente de la manière suivante : un seul texte littéraire, un seul poème, utilisation des titres d'œuvres et noms d'écrivains dans des dialogues, biographie d'auteur, premières de couverture, activités de compréhension écrite. Les éléments littéraires peu nombreux sont justifiés par le niveau linguistique des apprenants.

La littérature dans la classe d'une langue étrangère subit de nouvelles interprétations les dernières années. Elle est vue dans la didactique des langues comme élément de la culture qui ne peut pas être négligé. Du point de vue des activités langagières, l'accent ne doit pas être mis seulement sur la compréhension écrite, la littérature et les éléments littéraires peuvent constituer des pistes vers le développement d'autres activités langagières. Les manuels de douzième classe manquent dans cette étude, car au moment de la recherche effectuée, les manuels pour la douzième classe d'après le nouveau Curriculum national pour les langues étrangères ne sont pas publiés.

L'étude visée sur les éléments littéraires des manuels de français de lycée de la République de Moldova nous conduit vers la formulation des recommandations suivantes :

- avoir toujours une liaison bien étroite entre le thème de la grammaire d'une leçon avec le texte littéraire présenté ;
- introduire de plus des textes poétiques à être étudiés ;
- inclure des activités de compréhension orale liées à la littérature, proposer des activités pour les liens sur Youtube qui existent dans les manuels ;
- introduction plus d'éléments littéraires tout au long du manuel, comme par exemple noms d'écrivains, titres d'œuvres, noms de personnages, couvertures, etc.

Les perspectives littéraires mentionnées dans cette recherche mènent vers des réflexions didactiques et culturelles, notamment littéraires. Les documents actuels de la politique éducationnelle renforcent le rôle de la littérature en donnant une nouvelle approche d'exploitation. Ces tendances théoriques et les intentions didactiques du professeur ont comme bût commun la formation culturelle de l'apprenant.

#### **Bibliographie :**

1. CIOBANU, Z.; IURIN, I; CELPAN-PATIC, N.; RANGA, L. *Manuel de Français: B 1.2*. Chişinău: Prut Internațional, 2020. 164 p. ISBN 978-9975-54-541-9.
2. CIOBANU, Z.; NEGARĂ, T. *Manuel de Français: B 1.1*. Chişinău: Prut Internațional, 2020. 164 p. ISBN 978-9975-54-518-1.
3. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, 2018.

4. *Curriculum Național Limba Străină, clasele X-XII, Curriculum disciplinar*. Chișinău, 2019. 113 p.
5. ONUFREI, E.; VÎRLAN, Z. *Le Français, niveau A1*. Chișinău: Editura ARC, 2020. 104 p. ISBN 978-9975-0-0421-3.
6. RIQUOIS, E. *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*. Suisse, 2010. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01223100/document> (vizitat le 24.07.2023).
7. VÎRLAN, Z; ONUFREI, E. *Le Français, niveau A2.1*. Chișinău: Editura ARC, 2020. 104 p. ISBN 978-9975-0-0422-0.

## **HAUSAUFGABEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT –PRO ODER CONTRA?**

### **HOMEWORK IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS –PRO OR CON?**

*Corcevschi Svetlana, dr., conf. univ.,  
Universitatea de Stat din Moldova*

*Corcevschi Svetlana, Phd., Associate Professor,  
State University of Moldova  
ORCID: 0000-0001-6807-1946*

**CZU: 378.147=112.2**

#### **Abstract**

*As we know, homework is an important and integral part of the learning process at school and university. Missing homework significantly lowers academic performance. The information taught during lessons is not fully assimilated, so extra (home) hours are needed.*

*The purpose of homework is to reinforce the knowledge covered in class and to develop practical skills for applying the knowledge. However, homework has both advantages and disadvantages, which is why we often hear arguments for and against homework.*

*Therefore, the aim of the study was: to establish the role and importance of homework for university students, its appropriateness and necessity, given that most of the subject matter is mastered by students individually.*

**Keywords:** *homework, learning process, development of practical skills, homework control, individual work.*

#### **Rezumat**

*După cum știm, temele pentru acasă sunt o parte importantă și integrală a procesului de învățământ la școală și la universitate. Lipsa temelor de acasă scade considerabil performanța academică. Informația predată în timpul orelor nu este asimilată în totalitate, deci sunt necesare ore suplimentare (acasă). Scopul temelor pentru acasă este de a întări cunoștințele abordate în clasă și de a dezvolta abilitățile practice pentru aplicarea cunoștințelor. Cu toate acestea, temele pentru acasă au atât avantaje, cât și dezavantaje,*

*motiv pentru care auzim adesea argumente în favoarea și împotriva temelor pentru acasă. Prin urmare, scopul studiului a fost: de a stabili rolul și importanța temelor pentru acasă pentru studenții universitari, oportunitatea și necesitatea acestora, având în vedere că cea mai mare parte a materiei este înșușită de către studenți individual.*

***Cuvinte cheie:** temele pentru acasă, procesul de învățare, dezvoltarea abilităților practice, controlul temelor, lucrul individual.*

## **Einführung**

Hausaufgaben sind ein wichtiges pädagogisches Thema sowohl in der Schule als auch in der Universität. Sie sind ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und soll als Fortsetzung des Unterrichts sowohl in der Schule als auch in der Universität betrachtet werden. Sowohl Nutzen und Effektivität als auch Stress und Kritik von Hausaufgaben werden immer wieder diskutiert. Die Pro-Fraktion setzt sich für die Förderung der Eigenständigkeit im Lernprozess, dem Einüben von Lerntechniken und dem positiven Effekt der Wiederholung ein.

Die Contra-Fraktion findet, dass Hausaufgaben neben der Alltagsbewältigung sowieso nicht zu schaffen sind bzw. gar nicht gemacht werden und daher sinnlos sind. Ein wirkliches Rezept gibt es wirklich nicht – denn auch Hausaufgaben machen tatsächlich nur Sinn, wenn sie einen didaktischen Zweck erfüllen, und es für die Schüler bzw. Studenten eine verlässliche Erfolgskontrolle gibt.

Die Hausaufgabenpraxis im Fremdsprachenunterricht scheint sich in den letzten Jahrzehnten kaum verändert zu haben. Hausaufgaben werden zwar regelmäßig und viel aufgegeben, sie werden vor allem mit dem Ziel genutzt, um neuen Lernstoff zu üben und zu überprüfen, um den Unterricht zu erweitern oder zu ergänzen, Gelerntes zu vervollständigen oder zu vertiefen (Standop 2013: 50) [9].

Natürlich wäre der Schul- bzw. Studienalltag ohne Hausaufgaben einfacher und entspannter, aber die Hausaufgaben geben den Schülern bzw. den Studenten die Möglichkeit, ihre Fremdsprachenkompetenzen auch selbstständig und eigenverantwortlich zu entwickeln. Die Hausaufgaben müssen abwechslungsreich und dem Lernstand der Schüler bzw. den Studenten angepasst werden, damit sie selbstständig und kreativ gelöst werden könnten.

Damit der Lernstoff hängen bleibt, muss er emotional aufgeladen sein. Er muss eine Bedeutung haben, an eigene Erfahrungen anknüpfen und für das eigene Leben eine Rolle spielen. Erst dann macht Lernen auch Sinn. Und nur so lernt man von sich aus, weil man lernen will.

Hausaufgaben sollen neu gelernten Stoff festigen. Wenn ein konkretes Thema im Fremdsprachenunterricht behandelt wird und die zugehörigen Vokabeln mündlich geübt werden, könnten als Hausaufgabe schriftliche Übungen zu diesem Thema aufgegeben werden.

Unter Zeitmangel fällt es vielen Schülern und Studenten schwer, im Unterricht kreative Ideen zu entwickeln. Deshalb eignen sich Aufgaben, bei denen Schüler bzw.

Studenten sich etwas Kreatives überlegen oder Informationen recherchieren sollen, gut für zu Hause. Deswegen sollen die Lehrpersonen überlegen sinnvolle, kreative, motivierende Hausaufgaben für ihre Schüler bzw. Studenten erstellen, selbstverständlich ist es nicht so einfach für sie, aber es ist möglich.

Die Hausaufgabendifferenzierungen lassen sich individuellen Bedürfnissen, Interessen und Denkstilen der einzelnen Lernenden besser anpassen. Auch setzt der Gebrauch von Differenzierung der Aufgaben von Hausaufgaben die Bereitschaft zu selbständigem Lernen, zur Förderung von Selbständigkeit, Kreativität und Motivation voraus.

Motivierende Hausaufgaben setzen prinzipiell einen motivierenden Unterricht voraus. Die Motivation der Schüler bzw. Studenten kann aber auch durch die besondere Gestaltung der Hausaufgaben erhöht werden. (Pauels 2003) [8]. Dazu gehört, dass das Gestalten der Hausaufgaben denselben Prinzipien folgt wie der Unterricht. Wenn Schüler bzw. Studenten diesen handlungsorientiert gestalten, sollten auch die Hausaufgaben Anreize bieten, mit der Sprache handelnd umzugehen. Positive Auswirkungen können auch Wahlmöglichkeiten und das gemeinsame Nachdenken über sinnvolle Hausaufgaben haben (Pauels 2003) [8].

Die Hausaufgaben können nur dann einen großen Beitrag zu einem Lernerfolg leisten, wenn sie kontrolliert werden. Die individuelle Kontrolle der Hausaufgaben durch die Lehrpersonen hat den Vorteil, dass so auf individuelle Fehler und Fragen eingegangen werden kann. Fehlererkennung ist ein wichtiger Schritt im Sprachlernprozess und die Sensibilisierung der Schüler bzw. Studenten für diese Fähigkeit ist enorm wichtig. Häufig auftretende Fehler werden thematisiert und erklärt, manche Übungstypen, zum Beispiel Lückentexte, kann man auch zügig im Plenum kontrollieren: Satz für Satz (von verschiedenen Personen) vorlesen lassen und so sehen, wenn (fast) alle es richtig gemacht haben, fährt man fort. Wenn viele gleiche Fehler gemacht haben, werden die Fehler an die Tafel geschrieben und erklärt. Die individuelle Kontrolle der Hausaufgaben ist auch für die Schüler bzw. die Studenten sehr wichtig, weil sie Zeit und Energie in eine Aufgabe investiert haben und ein Feedback von dem Lehrer erwarten.

### **Ziel der Untersuchung**

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die theoretischen Grundlagen der Bedeutung der Hausaufgaben beim Fremdsprachenlernen an der Universität zu thematisieren sowie aufgrund der schriftlichen Befragung die Pro und Contra-Argumente von Hausaufgaben der Studenten der Staatlichen Universität Chisinau/Moldawien der philologischen Fakultät 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

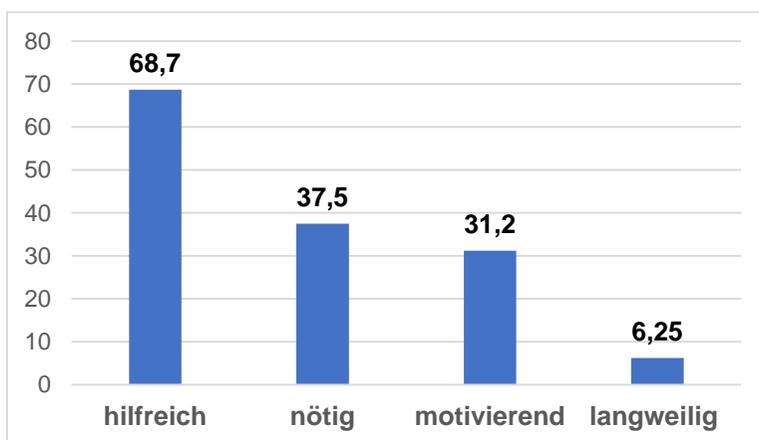
in der Universität dient, ob die Hausaufgaben von dem Lehrer im Unterricht kontrolliert wird usw.

### Ergebnisse der Untersuchung

Die durchgeführte Befragung versuchte auch die Pro- bzw. Contra-Argumente der Hausabgabe in der Universität zu zeigen. Die Pro-Studentenfaktion plädiert für die Hausaufgaben – *„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. Ich denke, dass man die Sprachen ohne tägliche Übungen, bzw. ohne Hausaufgaben, nicht lernen kann“*. (Corcevschi, 2022) [5]

Die Contra-Studentenfaktion findet die Hausaufgaben nicht immer sinnvoll und nützlich – *„Manchmal sehe ich keinen Sinn, die Aufgaben, die man aufgibt, zu machen, wenn man nur sinnlose Texte büffeln muss. Manche Hausaufgaben sind sehr langweilig, besonders Hörverstehen, weil es da um nicht interessante Themen geht“*. (Corcevschi, 2022) [5]

Obwohl die Befragung deutlich gezeigt hat, dass die Studenten sowohl positive als auch negative Einstellungen gegenüber der Hausaufgabe haben, hat die Untersuchung deutlich gezeigt, dass 93,7% der befragten Studenten die Hausaufgaben an der Universität als sinnvoll finden, sogar 81,2% regelmäßig sie erfüllen. Die Befragung zeigte auch, dass die Hausaufgabe für die Studenten eine wichtige Rolle beim Lernprozess spielt. 68,7% der befragten Studenten finden die Hausaufgaben als hilfreich, 37,5% als nötig, 31,2% motivierend, und nur 6,2% der befragten Studenten finden die Hausaufgaben als langweilig.



**Abbildung 1. Halten Sie die Hausaufgaben beim Lernprozess für (Mehrfache Nennung möglich)**

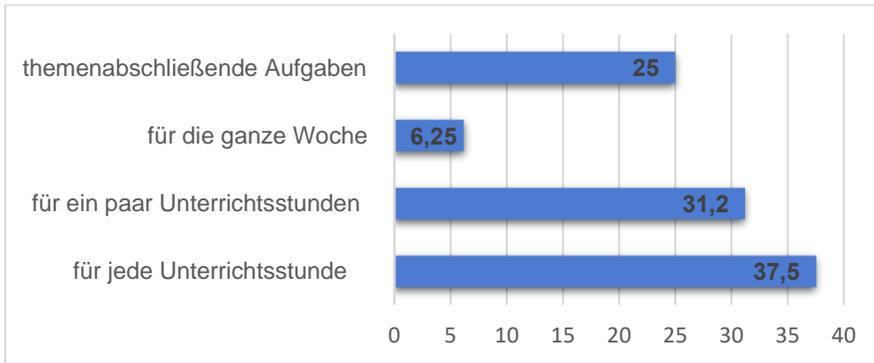
Die Befragung hat auch gezeigt, dass die Studierenden gern die Hausaufgaben machen, aber die Hausaufgaben müssen von dem Lehrer gut durchdacht und vorbereitet werden, und die Hausaufgaben sollen Impulse geben, damit die Studenten ihre Sprachkompetenzen weiter entwickeln könnten.



**Abbildung 2. Wozu dient die Hausaufgaben, die Sie machen?** (Corcevschi, 2022) [4]

Die Abbildung 2 zeigt ganz deutlich, dass 62,5% der befragten Studenten die Hausaufgaben in erster Linie zur Festigung ihres Wissens und Könnens machen. Für die Hälfte der Studenten (50%) dient die Hausaufgaben zur Systematisierung und zur Erweiterung ihres Wissens und Könnens. Fast ein Drittel (31,2%) und fast ein Fünftel der Studenten (18,7%) planen die Hausaufgaben zur Anwendung des Wissens und Könnens in bestimmten und in neuen Situationen zu gebrauchen. Selbstverständlich brauchen die Studenten beim Erlernen einer Fremdsprache Hausaufgaben, die zur Festigung, Erweiterung, Systematisierung und Anwendung des Wissens und Könnens der Studenten dienen können, deswegen sollen unterschiedliche Arten der Hausaufgaben von dem Lehrer gleichermaßen eingesetzt werden.

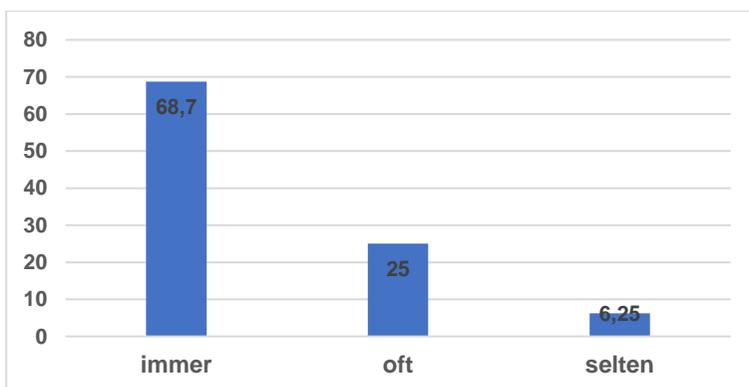
Die Studenten wurden gefragt, ob sie die Hausaufgaben in der Universität brauchen, und wie die Abbildung 3 zeigt, kann man sehen, dass die Studenten wirklich die Hausaufgaben brauchen.



**Abbildung 3. Brauchen die Studenten die Hausaufgaben in der Uni?**  
(Corcevschi, 2022) [5]

Aus der Abbildung 3 geht hervor, dass die Mehrheit der Studenten die Hausaufgaben für jede Unterrichtsstunde (37,5%) oder für ein paar Unterrichtsstunden (31,2%) vorzieht. Genau ein Viertel der Studierenden (25%) will themenabschließende Aufgaben bekommen, und nur 6,25% zieht die Hausaufgaben für die ganze Woche vor. Wie die Befragung zeigt, ist es 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.

Wie bekannt bringen die Hausaufgaben ohne Kontrolle allerdings gar nichts, deswegen muss man der Kontrolle und der Fehlerkorrektur der Hausaufgaben im Unterricht eine besondere Aufmerksamkeit schenken. Auf die Frage, ob die Hausaufgaben von den Lehrern regelmäßig kontrolliert werden, haben alle befragten Studenten geantwortet, dass die Hausaufgaben immer von den Lehrern geprüft werden. Auf die Frage, ob die Lehrpersonen mit ihnen die Fehler diskutieren, gab es folgende Antworten.



**Abbildung 4. Diskutiert der Lehrer die Fehler mit den Studenten?**

Aus der Abbildung 4 geht hervor, dass die Lehrpersonen immer (68,7%) den Studenten ihre Fehler erklären. Ein Viertel der Studenten (25%) gab an, dass die Lehrpersonen oft die Fehler mit ihnen diskutieren, und nur 6,25% der befragten Studenten betonten, dass die Lehrpersonen selten ihnen ihre Fehler erörtern. Wie die Befragung zeigt, kann man sehen, dass Kontrolle und Auswertung der Hausaufgaben sowohl für Lehrer als auch für die Studenten wichtig sind. Wenn Fehler aufgetreten sind, muss die Möglichkeit bestehen, diese zu finden, einzuordnen und zu korrigieren, deswegen sind qualifizierte Rückmeldungen erforderlich, nur so können Motivation und Leistungsbereitschaft der Studenten steigen.

### **Schlussfolgerungen**

Zusammenfassend macht die durchgeführte Studentenbefragung deutlich, dass die Studierenden grundsätzlich Hausaufgaben für hilfreich und sinnvoll beim Lernprozess finden. Sie akzeptieren, dass Hausaufgaben ein integraler Teil des Lernprozesses sind und bestimmen sich aus dem Verständnis von Lernen, das der Praxis der Hausaufgaben zugrunde liegt. (Pauels 2003) [8]. Aber die Lehrpersonen sollen bei der Planung und Vorbereitung der Hausaufgaben in Betracht ziehen, dass nicht nur unterrichtsorganisatorische, sondern auch sozial-emotionale Aspekte bei Hausaufgaben eine wichtige Rolle spielen, dass dazu auch die Motivation der Schüler bzw. Studenten gehört. Sie müssen den motivierenden Hausaufgaben große Aufmerksamkeit senken, denn die Motivation der Schüler bzw. Studenten kann aber auch durch die besondere Gestaltung der Hausaufgaben erhöht werden. Die Hausaufgaben sollen Anreize bieten, mit der Fremdsprache handelnd umzugehen. Positive Auswirkungen können auch Wahlmöglichkeiten und das gemeinsame Nachdenken über sinnvolle Hausaufgaben haben (Pauels 2003) [8]. Die Lehrer sollten Hausaufgaben im Fremdsprachenunterricht so gestalten, dass die Schüler bzw. Studenten mehr Freiräume haben, und sie sollen unbedingt digitale Medien mit einbeziehen. So können die Hausaufgaben für die Schüler bzw. Studenten noch mehr sinnvoller und nützlicher sein.

### **Literatur:**

1. Aßbeck, J.: Über die Funktion von Hausaufgaben. In: Jung, Udo O. H. (Hg.): Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer. 2., verb. und erw. Aufl. (= Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik; 2). Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006, S. 371-376. ISBN 10: 3631542518 ISBN 13: 9783631542514 1998
2. Baumgartner, P.: Vom Erfahrungswissen zum Entwurfsmuster. Online: <http://peter.baumgartner.name/2013/06/22/vom-erfahrungswissen-zum-entwurfsmuster/> 2013, (15.09.2017).
3. Brügelmann, H: Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (als „wachsendes

- Fachbuch“ bis Ende 2008 aktualisiert unter: <http://www2.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen> 2005
4. Corcevschi, S.: „Die Rolle der Hausaufgaben im Fremdsprachenunterricht“ Conferința științifică Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice (Ediția a VIII-a) 09 decembrie 2021. Bălți, 2022, p.14-21, ISBN 978-9975-161-21-3
  5. Corcevschi, S.: „Zum Einsatz der Hauptaufgaben an der Universität“, Materialele Colocviului Științifico – Practic „Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine” (Ediția VII), 25 martie, 2022, Chișinău – 2022, p.5-12, CEP USM ISBN 978-9975-159-75-3,
  6. Eigler, G./ Krumm, V.: Zur Problematik der Hausaufgaben, Weinheim, Basel 1 1972
  7. Geißler, E./ Plock, H.: Hausaufgaben - Hausarbeiten, Bad Heilbrunn, 1974
  8. Himmelrath, A.: Hausaufgaben - Nein Danke! Warum wir uns so bald wie möglich von den Hausaufgaben verabschieden sollten. hep-Verlag: Bern 2015, ISBN978-3-03822-017-6
  9. Pauels, W.: Hausaufgaben. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl.. Tübingen und Basel: Utb Francke, 2003, S. 317-320. ISBN 978-3-8252-8655-2
  10. Standop, J.: Hausaufgaben in der Schule: Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 2013, ISBN 978-3-7815-1912-1
  11. Würffel, N.: Hausaufgaben im DaF/DaZ-Unterricht. Ein altes Thema (digital) neu denken. In: Info DaF 45. Jg., H. 1, 2018, DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0009>

## **ZUR VERSPRACHLICHUNG DER INFOGRAFIKEN IM DAF- UNTERRICHT**

### **ON THE EXPERIENCE OF THE INFOGRAPHICS IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

*Kononova Tatiana, dr., lector univ.,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

*Kononova Tatiana, PhD, lector,  
State University “Alec Russo” from Balti  
ORCID 0000-0002-2421-2791*

**CZU: 811.112.2:37.02**

#### **Abstract**

*In modern language didactics, infographics represent an informative presentation format, which is given particular importance in the latest generation of middle and high school DaF textbooks as well as in various test procedures to prove German language skills.*

*The aim of this article is to address the cognitive perception and verbalization of graphic information in the German language learning process.*

**Key-words:** *modern language didactics, infographics, test procedures, the cognitive perception and verbalization, the German language learning process.*

### **Rezumat**

*În didactica limbilor moderne, infografica reprezintă un format de prezentare informativ, căruia i se acordă o importanță deosebită în ultima generație de manuale DaF de gimnaziu și liceu, precum și în diverse proceduri de testare pentru a dovedi cunoștințele de limba germană. Scopul acestui articol este de a aborda percepția cognitivă și verbalizarea informațiilor grafice în procesul de învățare a limbii germane.*

**Cuvinte-cheie:** *didactica modernă, infografice, procedura de testare, percepția cognitivă și verbalizarea, procesul de învățare a limbii germane*

In den fachsprachlichen Mittel- und Oberstufen- DaF- Lehrwerken sowie in den Testverfahren zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse neuester Generation wird seit geraumer Zeit dem modernen Präsentationsformat, und zwar den Infografiken erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt, allerdings kommt deren Forschung in wissenschaftlich-didaktischen Ausführungen entschieden selten vor.

Unter *Infografiken* werden statische Darstellungsformen (Sachtexte) verstanden, die numerische und nicht-numerische Daten (Strukturen, Prozesse) mit Hilfe visueller Stimuli (Zahlen, Buchstaben, Text, Symbolen und Bildern bzw. einer Kombination derselben) etwa in Form von Diagrammen, Tabellen, Charts, Abbildern oder Piktogrammen darbieten [4, p. 336].

Diese Art Sachtexte lesen, verstehen und versprachlichen zu können, wird im stetig rasanter und komplexer werdenden Medienzeitalter immer wichtiger. Umfangreiches grafisches Material aus unterschiedlichen Themenbereichen wie Ausbildung und Beruf, Gesundheit, Konsumverhalten, Freizeitgestaltung und Mediennutzung oder Umwelt und viele andere, bietet den Studierenden Gelegenheit, sich auf wichtige landeskundliche bzw. interkulturelle Inhalte vorzubereiten, das Leseverstehen und die Interpretation von grafischem Material zu üben, zu einem der Themenbereiche argumentativ Bezug zu nehmen.

A. Jansen und W. Scharfe unterscheiden unter dem Aspekt ihres Darstellungsgegenstandes drei Gruppen von Infografiken:

#### *A. Prinzipdarstellungen:*

Zu den Prinzipdarstellungen zählen alle solchen Visualisierungen von Gegenständen, Sachverhalten, Funktionen oder Prozessen, die in ihrer Zusammensetzung, Struktur, Reihenfolge oder Funktionsweise dargestellt werden sollen. Das sind z. B. Sachbilder, Strukturbilder, Prozessgrafiken, Textgrafiken und Textbilder.

#### *B. Kartografische Infografiken:*

Zu den kartografischen Infografiken zählen visualisierte Informationen bzw. Daten, die in einem bestimmten räumlichen Bezug dargestellt werden sollen. Dazu zählen z. B. Ereignisraumkarten, Thematische Karten, Wetterkarten.

*C. Bildstatistiken:*

Bildstatistiken bzw. Diagramme visualisieren Mengenverhältnisse in grafischer Form und bringen damit Quantitäten anschaulich zur Darstellung, die in einem **Mengen-/Häufigkeitsvergleich** zueinander stehen. Dazu gehören z. B. Einfacher Vergleich, Doppelter Vergleich, Mehrfachvergleich, Strukturvergleich, Rangfolgevergleich, Zeitreihenvergleich, Häufigkeitsvergleich, Korrelationsvergleich [3, p.18].

Das Wahrnehmen der Infografiken als Informationsträger erfordert einen anderen Lesemodus als das der verfassten Texte, nicht eine Bewegung der Rezeptoren von links nach rechts, sondern von oben nach unten, rechts nach links, diagonal usw. So benötigt der Betrachter einer Grafik, insofern er dies nicht regelmäßig tut, Zeit, um die vielen unterschiedlichen visuellen Reize in Form von Graphen, Pfeilen, Symbolen, Wörtern, Zahlen etc., die auf ihn einströmen, ordnen zu können.

Grafiken haben ihren eigenen Zoommodus, d. h. sie bilden den Sachgegenstand aus einem bestimmten Blickwinkel, einer bestimmten Entfernung ab, komprimieren Informationen, erweitern oder blenden Kontexte aus usw. Auch in diesen spezifischen Maßstab einer Visualisierung muss sich der Betrachter erst einmal einfinden [4, p. 336].

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, gestaltgebende, kognitive und sprachliche Prozesse zu erarbeiten, die bei der Dekodierung von Grafiken ineinander greifen. Er versteht sich damit als Plädoyer für einen überlegten Einsatz des Präsentationsformats *Infografik* im Rahmen des DaF-Unterrichts, wodurch eine spezifische Denkweise, Beobachtungsfähigkeit, Kenntnisse, Erfahrungen und Absichten vermittelt werden.

Bei der Beschreibung der Infografiken zählen wir zu gestaltgebenden, kognitiven und sprachlichen Prozessen folgende Struktur, deren Bestandteile im Zusammenwirken Wahrnehmung und Versprachlichung ermöglichen:

**Tabelle: Teilprozesse zur Beschreibung der Infografiken**  
 (<https://deutschtraining.org/methodik/grafikbeschreibung/>)

<b>Einleitung</b>	Titel	<i>Der Titel der Grafik lautet... Die Grafik hat den Titel...</i>
	Thema	<i>Das Thema der Grafik ist... Die Grafik informiert uns über... Die vorliegende Grafik gibt Auskunft über ... In der Grafik geht es um ... Die Grafik stellt ... dar.</i>
	Zahlen	<i>Die Zahlen sind in Prozent/Millionen... angegeben. Die Angaben sind in ... (Euro, Prozent, Kilo usw.)</i>

	Jahr	<i>Die Grafik stammt aus dem Jahr... Die Daten stammen aus dem Jahr... Die Angaben in der Grafik beziehen sich auf das Jahr/ die Jahre ...</i>
	Quelle	<i>Die Quelle der Grafik ist... Die Quelle des Schaubilds/ der Grafik/ des Diagramms ist ... Die Zahlen legte (das Statistische Bundesamt, das Institut für ...) vor. Die Daten stammen aus einer Umfrage von ... Die Daten stammen von ...</i>
<b>Hauptteil</b>	die ersten Plätze	<i>An erster Stelle steht mit ... % Ganz oben steht... Den ersten/ ... Platz belegt ... Die erste/... Stelle nimmt ... ein. An zweiter Stelle steht... Auf Platz zwei steht... Danach kommt/kommen... Dann/ Danach folgt ... mit ... ... haben einen hohen Stellenwert.</i>
	das Mittelfeld	<i>mehr ... als... weniger...als... genauso viel ... wie... insgesamt... Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass ... Auf der X/ Y-Achse sieht man ... Als Haupttendenz lässt sich feststellen/ erkennen, dass ... Es lässt sich eine deutliche Tendenz in Richtung ... erkennen.</i>
	das Ende	<i>Ganz unten steht/stehen... Auf dem letzten Platz steht/stehen... An letzter Stelle steht/stehen... Letzter ist ... Das Schlusslicht ...</i>
	Besonderheiten	<i>Interessant ist, dass... Es fällt auf, dass... Auffällig ist, dass... Überraschend ist, dass ...</i>
	eigene Meinung	<i>Ich persönlich finde, dass... Ich finde, dass... Ich denke, dass... Ich hätte nicht gedacht, dass... Mich überrascht, dass... Ich finde es interessant, dass... Es ist unverkennbar, dass...</i>
	Situation im Heimatland	<i>In meinem Heimatland... Bei uns ist es anders/ähnlich...</i>
	<b>Mengenangaben</b>	Zahlen
Prozent		<i>alle, fast alle, drei Viertel, etwas mehr als die Hälfte, halb so groß wie, halb so viel wie, knapp die Hälfte, fast die Hälfte, ein Viertel, drei Viertel, (29,8) neunundzwanzig Komma acht Prozent, zwei Prozent, ein Prozent</i>
Vergleiche		<i>Die Mehrheit+Genetiv, die meisten/die wenigsten, viele/nur wenige, etwa/ungefähr, die Zahl +Genetiv ist höher als..., die Zahl +Genetiv ist niedriger als..., während Im Vergleich zu ... ist die Zahl der ... um ...% höher/ niedriger. Im Gegensatz/ Im Unterschied zu ... ist der Anteil der ... um ...% gefallen/ gestiegen. Verglichen mit ... hat sich die Zahl um ...% gesteigert/ verringert. Der Anteil der ... ist geringer/ höher als der bei ... Während ... um ... stieg, ist ... um ... gesunken. Für die Gruppe der ... ist ... wichtiger/ bedeutender als für die Gruppe der ...</i>

		<i>Gegenüber ... ist ... Im Gegensatz/ Unterschied zu ... liegt ... deutlich höher/ niedriger als ...</i>
	<b>Tendenzen</b>	<i>Die Zahl +Genetiv steigt, sinkt, fällt/nimmt zu-nimmt ab, wächst, schrumpft, wird kleiner... Die Grafik zeigt deutlich den kontinuierlichen Rückgang/ Anstieg ... Der Anteil/ Die Zahl der ... ist von ... (im Jahre ...) auf ... (im Jahre....) gestiegen/ angestiegen/ angewachsen/ gesunken/ zurückgegangen. Der Anteil von der ... ist um fast/ mehr als ... % gestiegen/ gesunken. Die Zahl der ... hat sich zwischen... und ... um ...% erhöht/ verringert. Die Zahl der ... hat zwischen ... und... um ...% zugenommen/ abgenommen. In den vergangenen ... Jahren steigerte/ erhöhte/ verringerte sich die Zahl der ... um ...% Im Zeitraum von ... bis... hat sich die Zahl der ... fast/ mehr als verdoppelt/ verdreifacht/ vervierfacht.</i>
	<b>Zeiträume</b>	<i>von... bis..., das Jahrzehnt, das Jahrhundert, zwischen 2010 und 2020...</i>
	<b>mehr</b>	<i>doppelt so groß wie... doppelt so viel wie..., dreimal so groß wie., dreimal so viel wie..., viermal so groß wie, viermal so viel wie...</i>
<b>Tendenzen</b>	<b>gleich bleiben</b>	<i>unverändert bleiben, stagnieren, keinerlei Veränderungen aufweisen Die Verteilung der Werte für die einzelnen Gruppen/ Kategorien ist äußerst (un)einheitlich.</i>
	<b>mehr werden</b>	<i>zunehmen, steigen/ansteigen, der Zuwachs, die Zuwachsrate, wachsen, sich vergrößern, eine steigende Tendenz aufweisen</i>
	<b>weniger werden</b>	<i>sinken, abnehmen, zurückgehen, sich verkleinern, sich verringern</i>
	<b>wichtigen Verben</b>	<i>betragen, aufweisen</i>
<b>Schluss</b>		<i>zusammenfassend lässt sich sagen, dass..., abschließend lässt sich sagen, dass..., aus all dem wird ersichtlich, ..., wie man sieht, ..., es liegt also auf der Hand, dass..., verglichen mit meinem Heimatland ist die Situation in Deutschland.... In Bezug auf mein Heimatland sind ähnliche/ unterschiedliche Tendenzen zu sehen. Auch in meinem Heimatland würde die Grafik/ Tabelle/ das Diagramm ähnlich aussehen. Abschließend kann man feststellen, dass ... in den letzten Jahren tendenziell steigt/ sinkt.</i>

Für die Arbeit mit bild-dominierten Texten im Unterricht schlägt K. Maiwald folgende Vorgehensweise vor:

1. Zunächst werden nach einer ersten (Teil-)Rezeption spontane Eindrücke (Auffälligkeiten, Wirkung) gesammelt und an die Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden angeknüpft;

2. Für die Annäherung an eine objektive Analyse können Aufgaben zu imaginativem Sprechen und Schreiben eingesetzt werden, um Anknüpfungspunkte an die spontane Wahrnehmung und mögliche noch nicht konkret in analytische Sprache fassbare Bedeutungsangebote zu finden. Durch die Art der Aufgabenstellung sollen Lernende zu Reflexion und differenzierter Beobachtung angeleitet werden.

3. Die individuellen Eindrücke der Lernenden werden in der Folge reflektiert und nach Begründungen gesucht. In Gruppenarbeit und im Plenum werden

verschiedene Interpretationsansätze verglichen, über Gestalt und Inhalt von Bedeutungsangeboten diskutiert, um so allgemeinere Aussagen treffen zu können.

4. Am Ende wird versucht, zu einer objektiven Analyse unter Berücksichtigung der verschiedenen Wahrnehmungen zu gelangen. Eine Thematisierung der sprachlichen Mittel kann hierbei notwendig sein. Wichtig ist für Maiwald dabei auch die Reflexion über den Kommunikationsprozess an sich, das Aushandeln von Bedeutungen in der Gruppe sowie das Nachdenken über kompetente Sprachverwendung [5, pp. 74-76, pp.101-103].

Aus K. Maiwalds Modell ergibt sich, dass für den Fremdsprachenunterricht vor allem die kreativen und kommunikativen Aufgabenvorschläge interessant sind, die als Sprech- und Schreibanlässe dienen und zugleich zur reflektierten Auseinandersetzung mit bilddominierten Medienangeboten anregen sollen.

Die Analyse der einschlägigen fachdidaktischen Literatur zum Mittel- und Oberstufen- Deutsch als Fremdsprache sowie der Testverfahren zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse neuester Generation lässt uns festhalten, dass Infografiken vor allem in folgenden Bereichen eingesetzt werden:

- Sprech- oder Schreibanlass (das Potential von Infografiken wird als Anregung zur mitteilungsbezogenen Kommunikation oder kreativen Sprachverwendung erkannt);
- Sprachliche Analyse der Textelemente von Infografiken (zur Vermittlung bestimmter grammatikalischer Strukturen oder speziellen Wortschatzes (Zusammensetzungen, themenbezogene Lexik usw.);
- Landeskunde – interkulturelles/kulturwissenschaftliches Lernen (im Bereich der Landeskunde und der interkulturellen/kulturwissenschaftlichen Kompetenzen finden sich die meisten Didaktisierungsvorschläge und wissenschaftlichen Arbeiten zu Infografiken im DaF-Unterricht, sei es zur Vermittlung historischer, wirtschaftlicher, sozialer, (alltags)kultureller Inhalte;
- Medienkompetenz (Über Infografiken können Datenkompetenz, visuelle Kompetenz sowie Informationskompetenz vermittelt sowie kritisches Denken entwickelt werden).

Die dargestellten Kompetenzbereiche zum Einsatz der Infografiken wurden mit dem Ziel konzipiert, neben der Förderung mitteilungsbezogener oder kreativer Sprachproduktion sowie interkulturellen Lernens auch den kompetenten Umgang mit Bild-Texten anzustreben, vor allem bewusste Auseinandersetzung mit Elementen der Bild- und Textgestaltung, Befassung mit Strategien zu deren Entschlüsselung sowie Nachdenken über eigenes und fremdes Wahrnehmen Verstehen und Versprachlichen.

### **Bibliographie:**

1. BOUNFORD, T.; CAMPBELL, A. *Digitale Diagramme. Info-Grafiken professionell gestalten. Deutsche Ausgabe.* München: Stiebner Verlag, 2001. 192p. ISBN 383-0712650.
2. DREWNIAK, U. *Lernen mit Bildern in Texten. Untersuchung zur Optimierung des Lernerfolgs bei Benutzung computerpräsentierter Texte und Bilder.* Münster, New York: Waxmann, 1992. 345p. ISBN 978-3893251124.
3. JANSEN, A., SCHARFE W. *Handbuch der Infografik* Berlin: Springer, 1999. 200p. ISBN 978-3540649199.
4. KIEFER, K. - H. Die sensorische und verbale Verarbeitung grafischer Darstellungen oder wie Fremdsprachenlerner mit einem Angstgegner fertig werden können. In: *Info DaF*. 2005, 4 (32), pp. 336-358. ISBN
5. MAIWALD, K. *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote.* München: kopaed, 2005. 360p. ISBN 978-3938028469.
6. WEIDENMANN, B. *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen.* Weinheim, Basel: Beltz, 1991. 112p. ISBN 978-3407360014.
7. Deutsch training Org, Grafikbeschreibung (<https://deutschtraining.org/>)

## **AUTONOMES LERNEN BEIM FREMDSPRACHENLERNEN**

### **AUTONOMOUS LEARNING WHEN LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

*Lupașcu Lilia, asistent universitar,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Lupașcu Lilia, asistent  
„Ion Creangă” SPU of Chisinau  
ORCID: 0009-0002-8370-1939*

**CZU: 37.04:811=112.2**

#### **Abstract**

*Regardless of the type of education they are undergoing, every person is constantly and autonomously learning the language they communicate in. Set as a skill specific to the study of the language of instruction, autonomous language study cannot be reduced to the mere acquaintance with and use of dictionaries; it creates virtual platforms for the assimilation of knowledge through the assimilation of terminology. This platform remains equally functional beyond school boundaries, when, in virtue of circumstances, we learn medical or IT terminology, as well as the terminology pertaining to domains adjacent to our daily life – constructions, culinary arts, fashion etc. Strategically speaking, this autonomous learning distributes the lexical units derived from various fields into a series of virtual cluster, and each subsequent lexical acquisition will need to find its place in the appropriate cluster, according to domain.*

**Keywords:** *language of instruction, specific competence, competence unit, dictionary, terminological system.*

## Rezumat

*Autoarea acestui articol pune în discuție problema autonomiei în procesul de învățare a limbii străine și rolul acesteia în procesul de însușire a limbii străine. În articol se examinează un șir de definiții elaborate de savanții din domeniul pedagogiei limbilor străine. Autoarea își propune să delimiteze între termenii de „autonomie” și „independență” în procesul predării și învățării, precum și să identifice modalități de a utiliza aceste calități pentru a eficientiza procesul de studiere a unei limbi străine. Scopul principal al acestui studiu este de a identifica modalități de a integra autonomia elevului în procesul de predare/învățare a limbii străine, ținând cont de cerințele curriculumului național al Republicii Moldova.*

**Cuvinte – cheie:** autonomia studentului, învățare auto dirijată, învățarea pe parcursul vieții, responsabilitate, competență, curriculum.

Da autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht ein facettenreiches Thema in der Spracherwerbforschung ist, wird es in diesem Artikel unter Berücksichtigung kultureller Konzepte behandelt. Ziel in diesem Artikel ist es, die Autonomie-Idee im Fremdsprachenunterricht als eine relevante Lernmethode darzustellen, ihre Rolle innerhalb der Lerntheorien verdeutlichen und ihre Funktion und Angemessenheit im Bezug auf die Lernsituation, nämlich die Kultur, in der autonomes Lernen stattfindet, ausführlich zu diskutieren.

Die Debatte um autonomes Lernen, seine Lerntheorien, seine Anpassungsfähigkeit an die Kultur und die autonomiefördernden Faktoren befasst sich mit der Möglichkeit autonomen Deutschlernens außerhalb des Unterrichts. Daher wird abschließend eine praxisorientierte Lernerautonomie beim Erlernen der deutschen Sprache vorgestellt, der den Lernmethoden und – erfahrungen zugrunde liegen [1, S. 20-22].

In den letzten Jahren gilt das Konzept „Autonomes Lernen” als ein Schlüsselbegriff der didaktischen Diskussion im Fremdspracherwerb. Die Relevanz des Konzeptes lässt sich heutzutage eher durch die Hinwendung der Gesellschaft zum modernen Lebensstil erklären, wodurch das soziale Leben der Menschen introvertiert und selbständig geführt wird. Die Tendenz des Menschen zur Unabhängigkeit hat sogar Auswirkungen auf die Lerntheorie der Fremdsprachen, darüber hinaus spielt der Faktor *Zeit* eine wesentliche Rolle [1, S. 20-22].

Nach Holec's Ansatz ist die Lernerautonomie eine erzieherische Innovation, wobei die Entwicklung der Freiheit des Individuums als eine Notwendigkeit angesehen wird. Dieses Streben nach Freiheit soll die Menschen dazu befähigen, in der Gesellschaft verantwortungsbewusst tätig zu sein. Holec sieht die Lernerautonomie als eine verantwortliche Handlung im Lernprozess und erwähnt in seinem Beitrag drei Schlüsselkomponenten des Konzepts:

- Die Fähigkeit zum autonomen Lernverhalten im Lernprozess und die Möglichkeit, diese Fähigkeit durch passende Lernstrukturen zu entwickeln, stehen miteinander in einer nahen Verbindung.
- Die Entwicklung der Lernautonomie findet nur statt, wenn der Lerner selbst bestimmtes Lernen trainiert.

- Die Prinzipien, die die vollständige Kontrolle über die Entscheidungen des eigenen Lernprozesses bestimmen sowie deren Unterstützung durch Beratung sollen eingehalten werden [2, S. 271-275].

In deutschen fremdsprachendidaktischen Fachzeitschriften finden sich in letzter Zeit Themenhefte zu selbstgesteuertem Lernen, prozeßorientierter Didaktik und Lernerautonomie oder auch einzelne Titel wie „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?“ – trotz des Fragezeichens erneut ein Beispiel für die Unsitte, im laufenden Verfahren einen möglichen Paradigma-Status anzudeuten, statt diesen von Wissenschaftshistorikern mit sicherem zeitlichen Abstand rekonstruieren zu lassen [3, S. 23-34].

Die Zahl der aufrufbaren Informationen wächst kontinuierlich. Wie man aus der Vielfalt des Angebots welche Informationen auswählt, welchen Quellen man trauen darf, wie man es vermeidet, stundenlang frustriert Nichtigkeiten nachzujagen, ist nicht nur für den Bereich des Deutschlernens die Frage, die mitentscheidend für die langfristige Akzeptanz des Mediums ist. Das ›Schrott rein, Schrott raus‹-Prinzip gilt für das Internet ebenso wie für Printmedien, wobei in der gegenwärtigen Phase der Entwicklung die Menge des vorhandenen Schrotts oft noch dem Medium und nicht den individuellen Produzenten angelastet wird. Das ist unfair. Bei den Printmedien haben sich schließlich über Jahrhunderte durch eine sich entwickelnde Lesesozialisation, durch Preise und Stipendien, durch Bibliothekare und Rezensenten, durch Verleger, Lektoren und Mäzene, durch Hochschullehrer und andere Schriftgelehrte Bewertungsmaßstäbe und kanonisierte Texte entwickelt – und auch die Handlungsfreiheit, Bewertungskriterien und die Auswahl der heiliggesprochenen Texte von Zeit zu Zeit zu verändern. Und außerdem hat die Materialität des Druckens mit den damit verbundenen Kosten dazu geführt, manchem Text den Zugang zur Öffentlichkeit zu versperren. Diese materiellen Mauern sind gefallen, Grund zur Freude über die Abschaffung der Diktatur des Textestablishments ebenso wie Grund zum Stöhnen über das Unsägliche, was man nun findet. Für das Sprachenlernen, und natürlich nicht nur dafür, liegt die entscheidende Aufgabe darin, beschreibend und kommentierend qualitätssichernde Maßnahmen zu ergreifen, ohne dabei den anarchistischen Charme des Netzes zu zerstören. Für Deutsch als Fremdsprache entwickeln sich Kriterien durch den fachinternen Diskurs, in ersten elektronischen, hauptsächlich aber noch in papiernen Fachzeitschriften, außerdem etablieren sich im Netz selbst ordnende Anlaufstellen. Ihr Status erwächst bisher aus der Tatsache, daß sie früh und umfangreich angefangen haben, Vorhandenes zu sammeln und zu systematisieren, wie z. B. die Bestandsaufnahme von Übungsmöglichkeiten von Manfred Prokop in Alberta und den ›Stand der Dinge‹ im Internet für verschiedene DaF-Teilbereiche

dokumentierende Überblicke von Andreas Lixl-Purcell von der University of North Carolina oder Peter Gözl in Victoria, Kanada [3, S. 23-34].

Eine weitere Möglichkeit der Etablierung von respektierten Anlaufstellen im Internet ist der Transfer der Autorität einer bereits etablierten Institution wie z. B. des Goethe-Instituts<sup>3</sup>. Für ein wirklich zielgerichtetes selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen – in Abgrenzung zum individuellen Driften durch die Informationsflut – werden diese strukturierenden und qualitätssichernden Maßnahmen von größter Bedeutung sein. Während bei den brandaktuellen landeskundlichen Informationen und auch bei den chatrooms die Vorteile des Internet für das autonome Sprachenlernen von weiter fortgeschrittenen Lernenden auf der Hand liegen und sich im Laufe der Entwicklung immer noch steigern werden, ist die Situation bei den falschen Anfängern und leicht Fortgeschrittenen weniger eindeutig. Auch in der ›Papierdidaktik‹ sind eigentlich erst in den letzten zwanzig Jahren Arbeitsformen für das Hör- und Leseverstehen und in Ansätzen auch für das Hör-Seh-Verstehen entwickelt worden, die es den Lernenden erlauben, selbstbewußt Inhalte, die sprachlich jenseits der Wortschatz- und Grammatikprogression ihres jeweiligen Sprachstands liegen, zur Kenntnis zu nehmen. Soweit ich das überschauen kann, haben wir bei den Lernhilfen im Internet, obwohl wir dort mit den Verknüpfungen zu Wörterbüchern und Grammatikdarstellungen gegenüber der Papierwelt an Genauigkeit und Schnelligkeit der Hilfsinformationen klar im Vorteil sind, noch nicht die für diese Lernergruppe notwendige Arbeitsformenvielfalt erreicht [4, S. 528-538].

In der Forschung braucht es für das Vorantreiben von möglichst autonomem Lernen neben der Technikbeobachtung und -erprobung und der Diskussion von medienadäquaten Vermittlungsformen vor allem Arbeiten, die viel genauer als bisher die Interaktion von natürlichem und institutionell gesteuertem Lernen unter die Lupe nehmen: welche Aspekte des natürlichen Lernens können wie und wie weitgehend in einen gesteuerten Kontext eingebaut werden, welche gesteuerten Elemente wiederum arbeiten diesen natürlichen Komponenten wann wie zu? [4, S. 528-538]

Und je stärker die technologische Entwicklung nicht nur das Lesen und das Fernsprechen und Fernsehen, sondern auch das Fern-Erleben möglich machen wird, je näher wir uns also dem Bereich des Lernens per virtueller Realität anzunähern beginnen, desto wichtiger wird ein bisher eher vernachlässigter Bereich, die Diskussion um die Ästhetik von Lehr- und Lernformen und um die Inszenierung von Fremdsprachenlernen (vgl. Schewe 1993).

Um ästhetische Texte als Gegenstand kümmert man sich in der Fremdsprachendidaktik natürlich ausreichend, aber wo wendet die Fremdsprachendidaktik die literaturwissenschaftlichen Werkzeuge auf Sprachlernmaterialien an? Warum kenne ich keine Analyse des impliziten Autors

und impliziten Lesers eines Lehrwerks, die ja wohl etwas ganz anderes zu Tage fördern würde als die von Verlag und Autoren propagierten Zielgruppen? [7, S. 106-108].

Warum können wir uns so schnell auf ›Lehrbuchtext‹ als einen pejorativen Ausdruck einigen? Warum können wir über künstliche Sprachverknappung als ästhetisches Experiment reden, über Georges Perecs fehlendes E oder über minimale Texte der konkreten Poesie, aber nicht über die Ästhetik von Texten, deren Verknappung sich aus ihrem Verzicht auf den Sprachstand der Lernenden überschreitende sprachliche Mittel ergibt? Wenn wir wirklich einmal Deutsch als Fremdsprache per Virtueller Realität lerne können sollten, wenn wir also paradox durch eine komplett fremdbestimmte programmierte Künstlichkeit ein bisher unerreichbares authentisches und autonomes Deutschlernen auch außerhalb des deutschsprachigen Raums ermöglichen könnten, dann müssen wir jetzt nicht nur die technologische Entwicklung und die Diskussion im Bereich künstliche Intelligenzforschung beobachten, wir müssen uns auch genau überlegen, wie diese virtuellen Welten aussehen und was sie leisten sollten. Wir wissen noch nicht einmal, ob wir mit der Synthetisierung von sprachlicher Interaktion in nicht radikal reduzierten Welten je soweit kommen werden, daß Lernen per Virtueller Realität jenseits der Anfängerebene überhaupt möglich wird [5, S. 220-223].

Die kühnen Träume, die mit Winograds Förmchenwelt und Elizas inhaltslosem Parlieren verbunden waren, sind ja eher der realistischen Kleinarbeit gewichen. Trotzdem müßte die Sprachlehrforschung sich eigentlich jetzt schon, vor der technischen Realisierung, genau mit der Diskussion der ästhetischen, inszenatorischen, sprachsystematischen, landeskundlichen, kommunikativen, usw. Aspekte, die bei der Entwicklung der virtuellen Lernwelt eine Rolle spielen müssen, und mit der Funktionalisierung des virtuellen Lernens, mit dessen Integration in den gesamten Lernprozeß, befassen [6, S. 244-245].

***Fazit:** Interkulturelles und autonomes Lernen sind die wichtigen Bestandteile im Fremdsprachenunterricht. Es geht um Selbststeuerung, Verantwortlichkeit sowie Selbstorganisation einerseits und andererseits um die interkulturelle Kompetenz und die Umorientierung des Denkens, wodurch die Empathie von lernen sowie ihre Kommunikationsfähigkeit gefördert werden, was sie zu Toleranz und Aufgeschlossenheit befähigt. Daher erscheint es notwendig nachzudenken, inwieweit bzw. ob es sich ermöglichen lässt, gleichzeitig Autonomie und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zu fördern.*

### **Bibliographie:**

1. Comenius Johann Amos: *Große Didaktik*. Übersetzt und hrsg. von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992 (Pädagogische Texte). S 20-22. ISBN 978-3-608-98660-0.
2. Karbe, U.; Piepho, H.-E. *Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Hueber, 2000. S 271-275. ISBN 3-19-006630-2.
3. Little, David: „*Learner Autonomy and Learner Councellig*”. In: Little/Brammerts (eds.) (1996), S 23-34. ISBN N 0332 3889.
4. Mißler, Bettina; Wolf, Dieter: „*Lernerautonomie: Eine Bibliographie zum Themenheft*”, Die Neuen Sprachen 93. 5 (1994), S 528-538. ISBN 0028-3576.
5. Rösch, H. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag, 2001, S 220-223. ISBN 978-3-05-004544-3.
6. Trim, J.; North, B.; Coste, D.; Sheils, J. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat Straßburg, Berlin, München: Langenscheidt KG Verlag, 2001. S 244-245. ISBN 3-468-49469-6.
7. Wolff, Dieter: „*Lernen lernen: Wege zur Autonomie des Schülers*”. Seelze: Friedrich, 1997, S106-108. ISBN 978-3-90307-1.

## **REPRESENTATION OF EMOTIONS IN ENGLISH PHRASEOLOGY AND TEACHING IT TO EFL STUDENTS**

*Nicolaeva Prascovia*

*Master in Germanic Philology,*

*University Assistant*

*Comrat State University*

ORCID: 0000-0003-3654-4678

**CZU: 37.016:811.111'373.7**

### **Abstract**

*This article is based on representation of emotions in English phraseology. Two types of emotions (positive and negative) are discussed. English phraseological units expressing emotions are selected from the Phraseological dictionary by Kunin A.V.. The article points out to the fact that teaching phraseological units is interesting and captivating. Some ways of their teaching to EFL students are highlighted. Three approaches are proposed. The proposed examples allow EFL students to acquire skills in using English phraseological units in their everyday speech.*

**Key-words:** *emotions, positive, negative, teaching method, everyday speech, acquiring skills, expressing emotions.*

### **Rezumat**

*Acest articol se bazează pe reprezentarea emoțiilor în frazeologia engleză. Sunt discutate două tipuri de emoții (pozitive și negative). Unitățile frazeologice engleze care exprimă emoții sunt selectate din dicționarul frazeologic. Articolul subliniază faptul că predarea unităților frazeologice este interesantă și captivantă. Sunt evidențiate câteva*

*modalități de predare a acestora studenților EFL. Sunt propuse trei abordări. Exemplele propuse permit studenților EFL să dobândească abilități de utilizare a unităților frazeologice engleze în vorbirea lor.*

**Cuvinte-cheie:** *emoții, pozitiv, negativ, metodă de predare, vorbire, dobândirea de abilități, exprimarea emoțiilor.*

*"Emotion can be the enemy,  
if you give into your emotion,  
you lose yourself.*

*You must be at one with your emotions,  
because the body always follows the mind."*

*(Bruce Lee)*

Nowadays we can state the fact that "human communication clearly represents the huge role of emotions, and the evidence of this is presented in ethnic, political, economic life of the society, in the relationship with different peoples, and interpersonal relationships" [5, p. 7]. There is always a tension between people. V.I. Shakhovsky states that various types of this tension are explained by the biological nature of human consciousness and the dominant role of emotions in it. He also stresses that modern science has a sufficient amount of knowledge, and many discussions confirm that people are far from being both "homo sapiens" and "homo sentiens", because many of their actions are guided by emotions [5, p. 7].

"Emotions are in fashion today", writes V.I. Shakhovsky in his monograph. They cover all areas of communication "homo loquens" [4, p. 5]. Whether we like it or not, people will always express their emotions, both positive and negative. There is no life without emotions.

The theory of emotions attracted many scientists' attention. Many branches of science have studied its nature. Initially emotions have been studied by separate sciences, such as psychology, philosophy, linguistics. Later on, there began interdisciplinary studies based on emotions and emotions began to be studied at the intersection of linguistics and cybernetics, biology, mathematics. Emotiology or linguistics of emotions was formed at the intersection of psychology and linguistics. A great interest of many linguists is focused on linguistics of emotions [3, p. 38].

Emotion can be defined as "a special type of mental process or person's state that is manifested in the situations of experiencing certain feelings, such as joy, fear, happiness, etc. [2]. Emotions can be positive or negative. Positive emotions include the following ones: joy, happiness, pleasure, love, cheer, fun, admiration, delight, calmness and others. As for the negative ones, they include hate, anger, contempt, envy, fear, grief, sadness, mockery, disappointment, discontent, irritation, threat, anxiety, exhaustion, desperation, offence, shame and so on.

Words can be a clue to how people express their emotions. For instance, one may say "I am in the seventh heaven". By saying these words, he means he is very

happy. These words of his or hers include happiness and they are not just simple words, but they represent a combination of words that are inseparable and characterized by their stability. Such phenomena are called phraseological units in linguistics. The representation of emotions in the phraseological system of the English language will be studied in the present research. Different phraseological patterns can be used to express both positive and negative emotional states. This research is aimed at selecting, analyzing English phraseological units and at revealing the ways of their teaching to EFL students. Thus, we can state two main goals of the present article. They are the following:

- studying English phraseological units as language means of expressing a person's emotional state (positive and negative).
- teaching these language phenomena to EFL students.

To realize these, the first thing that was done is selecting English phraseological units expressing emotive meaning in the phraseological dictionaries. Secondly, their meaning has been studied. Thirdly, the process of classifying phraseological units as to their belongings to a particular emotive semantic group took place. And finally, some ways of teaching emotive phraseological units of the English language to EFL students have been offered.

An experiment with first-year students, who study English as a foreign language, has been realized. They had to give answers to the questionnaire. Our aim was to determine what the first-year students know about emotions and whether they use emotive phraseological units in their speech when they have emotions. The questionnaire included the following questions:

- Question 1. Can you define the term "emotion"?
- Question 2. What emotions do you know? Write a list.
- Question 3. Do you use emotive phraseological units to express your emotions? Can you give examples?

According to the results of the questionnaire based on the questions above, we had the following results.

- A great part of students can define the term "emotion";
- the first-year students can name the verbs expressing emotional state;
- many students know about positive and negative emotions;
- half of the students think that phraseological units can help people express their emotions;
- a large group of students do not use emotive phraseological units in their everyday communication.

These results made us teach emotive phraseological units of the English language to EFL students who were eager to study them. We consider that teaching phraseological units is interesting and captivating. There is no doubt that

phraseological units are an important part of language. The first stage in this endeavor was *selection* and the second *practice*.

We have worked work with the English-Russian Phraseological Dictionary by Kunin A.V. and selected English phraseological units denoting positive and negative emotions. After that they have been classified topically. The results can be found below.

*Table 1. English phraseological units denoting positive and negative emotions*

<i>English phraseological units denoting positive emotions and their structural classification</i>	<i>English phraseological units denoting negative emotions and their structural classification</i>
<p><b>Joy:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. tread (walk) on (upon) air [2, p.36]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>2. be in alt [2, p.42]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>3. have a ball [2, p.62]; <i>verb-nominal phrase</i></li> </ol>	<p><b>Hate:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. bear smb. malice [2, p.70]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>2. black beast [2, p.72]; <i>attributive-nominal phraseological unit</i></li> <li>3. be after (out of) smb.'s blood [2, p.90]; <i>verb-nominal phrase</i></li> </ol>
<p><b>Happiness:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. golden age (happy time of life) [2, p.33]; <i>attributive-nominal phraseological unit</i></li> <li>5. a green old age [2, p.34]; <i>attributive-nominal phraseological unit</i></li> <li>6. Bless my heart! [2, p.88]; <i>verb-nominal phrase</i></li> </ol>	<p><b>Anger:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. be (get, go) up in the air [2, p.35]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>5. as savage as a meat axe [2, p.56]; <i>adverbial multi-top unit</i></li> <li>6. get (put, set) smb.'s back up[2, p.58]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>7. one's back is up [2, p.58]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>8. lose one's balance; [2, p. 61]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>9. throw smb. off (his) balance [2, p. 61]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>10. get off one's bike [2, p.81]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>11. rouse smb.'s bile [2, p.81]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>12. to put smb. (smth.) on the blink [2, p.89]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>13. bad (ill) blood; [2, p.90]; <i>attributive-nominal phraseological unit</i></li> <li>14. do one's block [2, p.90]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>15. get (have) one's blood up [2, p.91]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>16. in blood [2, p.91]; <i>prepositional-substantive unit</i></li> <li>17. make smb.'s blood boil [2,p. 91]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>18. one's blood is up [2, p.91]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>19. blow a fuse [2, p.92]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>20. sore as a a boil [2, p. 95]; <i>prepositional-substantive unit</i></li> </ol>
<p><b>Pleasure:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. be glad to see smb.'s back (the back of smb. [2, p.37]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>8. a bed of down [2, p.73]; <i>prepositional-substantive unit</i></li> <li>9. a bed of roses [2, p.75]; <i>prepositional-substantive unit</i></li> </ol>	<p><b>Fear:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>21. take the alarm [2, p.37]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>22. hold (keep) in awe [2, p.55]; <i>verb-nominal phrase</i></li> </ol>
<p><b>Love:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. fix (set)affair of the heart [2, p.32]; <i>verb-nominal phrase</i></li> <li>11. one's affections on smb. [2, p.32]; <i>prepositional-substantive unit</i></li> <li>12. all in all [2, p.38]; <i>phraseological repetition</i></li> </ol>	<p><b>Grief:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>23. be in an agony of grief [2, p.34]; <i>verb-nominal phrase</i></li> </ol>

<p>13. an angel of light [2, p.43]; <i>prepositional-substantive unit</i></p> <p>14. the baby of the family [2, p.56]; <i>prepositional-substantive unit</i></p>	
<p><b>Cheer:</b></p> <p>15. The best of British luck to you! [2, p.78]; <i>prepositional-substantive unit</i></p> <p>16. blood from (out of) a stone (turnip) [2, p. 90]; <i>prepositional-substantive unit</i></p>	<p><b>Sadness:</b></p> <p>24. cry like a baby [2, p.56]; <i>verb-nominal phrase</i></p> <p>25. fight one's battles over again [2, p.67]; <i>verb-nominal phrase</i></p> <p>26. as black as night [2, p.87]; <i>adverbial multi-top unit</i></p>
<p><b>Admiration:</b></p> <p>17. have (lay, send) smb. (rolling) in the aisles [2, p.37]; <i>verb-nominal phrase</i></p> <p>18. lost in admiration [2, p.31]; <i>verb-nominal phrase</i></p> <p>19. like an angel [2, p.44]; <i>adverbial multi-top unit</i></p> <p>20. go ape (for, over smb./smth.) [2, p.46]; <i>verb-nominal phrase</i></p> <p>21. one's blood turned to ice [2, p.91]; <i>verb-nominal phrase</i></p>	<p><b>Mockery:</b></p> <p>27. give smb. down the banks [2, 64]; <i>verb-nominal phrase</i></p> <p>28. laugh at smb's beard [2, p.71]; <i>verb-nominal phrase</i></p>
<p><b>Delight:</b></p> <p>22. alive and kicking [2, p.38]; <i>phraseological repetition</i></p> <p>23. bill and coo [2, p.81]; <i>phraseological repetition</i></p>	<p><b>Disappointment:</b></p> <p>29. Rude awakening [2, p.55]; <i>attributive-nominal phraseological unit</i></p>
<p><b>Calmness:</b></p> <p>24. come up for air [2, p.35]; <i>verb-nominal phrase</i></p> <p>25. keep one's balance [2,p.61]; <i>verb-nominal phrase</i></p>	<p><b>Discontent:</b></p> <p>26. make (turn) the air blue [2, p.56]; <i>verb-nominal phrase</i></p>
	<p><b>Irritation:</b></p> <p>30. my giddy (sainted) aunt! [2, p.54]; <i>attributive-nominal phraseological unit</i></p> <p>31. be on smb.'s back [2, p.57]; <i>verb-nominal phrase</i></p> <p>32. give smb. the bellyache [2, p.75]; <i>verb-nominal phrase</i></p>
	<p><b>Threat:</b></p> <p>33. the strong arm [2, p.56]; <i>attributive-nominal phraseological unit</i></p> <p>34. be (hang, swing, tremble) in the balance [2, p. 61]; <i>verb-nominal phrase</i></p>
	<p><b>Anxiety:</b></p> <p>35. anxious on the bench [2, p.45]; <i>attributive-nominal phraseological unit</i></p>

Summarizing this stage of our research, *Selection*, we can state that English phraseological units really express different emotions and can be used in our everyday communication. Thanks to our selection, we can notice that phraseological units expressing negative emotions prevail. In our opinion, the explanation is quite clear – we tend to think negatively more than positively. But it should be vice versa. We should always think positively. That is why all teachers' task is not just teaching

English phraseological units for expressing different emotions, but also educating their students by making them think positively.

In order to realize the second stage of our research, *Practice*, we tried to highlight some ways of teaching English phraseological units. Three approaches have been suggested.

It is worth to mention that foreign language acquisition is a challenging process. One of the approaches to make students speak is through *including emotive phraseological units in various communicative situations*. The teacher should create real-to-life speaking situations and motivate students by introducing phraseological units. One of the main advantages of this approach is that having mastered communication skills through phraseological units, students face fewer problems. In addition, phraseological units make their speech more expressive and vivid.

The second approach we suggest is *including certain video material into the stage of the lesson where new vocabulary is taught*. The material should contain emotive phraseological units that will help students to understand their meaning. This will serve the basis for speaking activities. One of the main advantages of this approach is that some visual additional material to a vocabulary section will help in better assimilation.

The third approach of ours is *including emotive phraseological units into the narrative*. The teacher should ask students to make up a story where emotive phraseological units have to be used. One of the main advantages of this approach is that making up a story encourages learners to create a connected narrative speech.

It is noteworthy that all these three approaches suggested above worked quite well. The students enlarged their vocabulary with many new phraseological units expressing emotions. Also they were able to speak in real-to-life speaking situations using emotive phraseological units, to watch video material containing emotive phraseological units and understand the language spoken there, to narrate a story where emotive phraseological units were introduced.

Summarizing, we must state the fact that emotions are of paramount importance in our life. Emotions never leave us. It goes without saying that phraseological units help us to express our emotions, thus they should be taught to EFL students. Teaching emotive phraseological units is very interesting and captivating. It is a great challenge for university lecturers. They can use different ways of teaching. This research suggests three approaches to teaching them: *including emotive phraseological units in various communicative situations, including certain video material into the stage of the lesson where new vocabulary is taught, including emotive phraseological units into the narrative*. We highly recommend these three approaches and we do believe that they will help students to speak English emotionally and overcome all language barriers.

## References:

1. Kunin A.V. English-Russian Phraseological Dictionary. Moscow, 1984. 944 p.
2. Глоссарий. Психологический словарь / – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.psychologies.ru/glossary/27/emotsii/> (Дата обращения: 12.09.2023).
3. Тарасова О.Д. Основные направления исследования эмоций в лингвистике. *Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика*. 2015, 3, с. 38-45. ISSN 2072-8379. УДК 811.1/2
4. Шаховский, В. И. *Лингвистическая теория эмоций: Монография*. Москва: Изд-во «Гнозис», 2008. 416 с. ISBN 978-5-94244-019-0
5. Шаховский, В. И. *Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии*. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. 170 с. ISBN 978-5-9935-0109-3

## MECANISMUL DE CONSTITUIRE A GRUPULUI ÎN MEDIUL UNIVERSITAR

## THE GROUP CONSTITUTION MECHANISM IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

*Șchiopu Lucia, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Șchiopu Lucia, PhD, Associate Professor  
“Ion Creangă” SPU of Chisinau  
ORCID- 0000-0001-8342-1385*

**CZU: 378.12:316.74**

### Rezumat

*Articolul evocă comportamentele cadrelor didactice din cadrul departamentelor/catedrelor universitare, care depinde de influența grupurilor și a structurilor din cadrul universității, ale căror obiective sunt aplicarea cunoștințelor teoretice pentru eficientizarea procesului educațional. Rolul grupului este important în satisfacerea nevoilor individuale în participarea membrilor catedrei în grupuri cum ar fi: nevoile de apartenență, nevoile de prietenie, sprijin, dragoste, nevoile de dezvoltare, consolidare sau verificare a simțului de identitate al individului și de menținere a respectului de sine, nevoile emoționale, nevoile de soluționare a problemelor.*

*Cuvinte-cheie: grup primar, grup secundar, grup formal/ informal*

### Abstract

*The article evokes the behavior of teaching staff within university departments/chairs, which depends on the influence of groups and structures within the university, whose objectives are the application of theoretical knowledge to make the educational process more efficient. The role of the group is important in satisfying individual needs in the*

*participation of faculty members in groups such as: the needs of belonging, the needs of friendship, support, love, the needs of developing, strengthening or verifying the individual's sense of identity and maintaining self-respect, emotional needs, problem-solving needs.*

**Key- words:** *primary group, secondary group, formal/informal group.*

Comunicarea în cadrul organizației educaționale universitare poate lua forma cuvintelor ori a simbolurilor scrise sau orale care determină schimbările în comportament dintre manageri și angajați implicați în transmiterea și schimbul de informații plămădind mediul academic ca un tot întreg. Comunicarea în arealul educațional universitar evocă: fundamentarea politicilor educaționale pro- Bologna și strategiilor educaționale contemporane în mediul universitar; identificarea componentelor de facto din mediul universitar; elucidarea și îmbunătățirea comunicării inter- și intra- universitare; promovarea programelor de schimbare organizațională; ”luptă competitivă acerbă” pe piața academică, a serviciilor și ofertelor educaționale [6, p. 165-170]. Instituția de învățământ superior și-a schimbat considerabil filosofia educațională, dar idealul educațional rămâne a fi același: „universitatea are menirea să ajute în primul rând la formarea, îmbogățirea și înnobilarea structurii societății prin cultivarea științei” [7, p. 166].

Comportamentul cadrelor didactice din cadrul departamentelor/ catedrelor depinde de influența grupurilor și a structurilor din cadrul universității, ale căror obiective sunt aplicarea cunoștințelor teoretice pentru eficientizarea procesului educațional. Activitatea didactico- științifică a corpului profesoral în Universitate se realizează în cadrul departamentelor/ catedrelor, subdiviziuni de profil și părți componente ale facultății, ce includ un anumit număr de posturi didactice, care:

- asigură proiectarea, organizarea, livrarea și formarea/ dezvoltarea cunoștințelor într-un domeniu de specialitate;

- Organizează, gestionează și coordonează procesul de învățământ și cercetare științifică în domeniile academice specifice.

Departamentul/ catedra este compus(ă) din personal didactic, personal științifico- didactic, personal didactic auxiliar pe o disciplină sau mai multe discipline care este condusă de un șef de departament/ catedră.

Departamentul/ catedra universitară are obligația de a urmări realizarea următoarelor obiective: proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului didactic; asigurarea metodologică și tehnologică a procesului didactic; formarea parteneriatelor de cercetare; asigurarea perfecționării continue a corpului profesoral prin masterat, doctorat și postdoctorat; realizarea activităților extracurriculare cu studenții, dezvoltarea parteneriatelor cu comunitatea locală și mediul de afaceri.

Departamentul/ catedra cuprinde profesori universitari, conferențieri universitari, lectori universitari, asistenți universitari și este înființat(ă) dacă cel puțin 50 la sută din membrii acestei structuri posedă grade științifice, titluri didactico-

științifice în disciplina dată, și posturile didactice sunt ocupate în bază de concurs, organizat o dată la cinci ani, în conformitate cu legislația în vigoare.

Consiliul departamentului/ catedrei este alcătuit din 3 și 5 membri, votați dintre cadrele didactice și de cercetare titulare ce este responsabil de: elaborarea și adoptarea strategiilor, planului anual de cercetare științifică, planului operațional (pe ani de studii), planului strategic de dezvoltare, planurilor de învățământ; formularea diferitor propuneri de proiecte, programelor noi de studii. Membrii departamentului/ catedrei reprezintă un grup cu o comunitate individuală, care interacționează în mod regulat unul cu celălalt și are valori și norme comune, care le reglementează comportamentul în diferite statuturi sau roluri.

Lucrul în grup în cadrul departamentului/ catedrei, membrii căruia au încredere și se respectă reciproc, constă în următoarele: rezolvă sarcini comune, conflicte, realizează obiective având la bază norme comune, care joacă roluri de unificare și morale, având la bază anumite ideologii. Trăsăturile de grup diferă de trăsăturile individuale ale membrilor instituției cu o personalitate specifică departamentului/ catedrei explicat prin conceptul de sinergie socială- efectul combinat sau acțiune simultană îndreptată în același sens, a mai multor organe sau a mai multor actanți.

În interiorul unei catedre pot exista: grupuri formale, informale, grupuri de tip sarcină și control, grupuri de interes și prietenie [1].

- **Grup formal** este format de universitate cu sarcini clar determinate de o autoritate cu funcții manageriale, membrii căruia posedă anumite funcții.

Grupul formal are următoarele caracteristici:

- Sarcina, puterea și responsabilitatea fiecărui membru sunt clar determinate și definite;
- Relația dintre membri este reglementată;
- Au o structură durabilă și planificată, structura lor este relativ inflexibilă;
- Apartenența este obținută în mod conștient, la un anumit moment și, ca regulă, clară.

- **Grup informal** este format pentru a dezvolta diverse relații între membrii grupului pentru a- și satisface nevoile și emoțiile individuale. Prima funcție a grupului informal este protejarea și menținerea valorilor culturale pe care grupul le adoptă, care ajută la menținerea unui anumit stil de viață profesională și asigură solidaritatea și integritatea grupului. A doua funcție este furnizarea saturației sociale (grupurile informale transmit aprecierea, statutul cadrului didactic și posibilitatea de a interacționa cu alții). A treia funcție a grupurilor informale este comunicarea. A patra funcție este supravegherea socială care va influența și reglementa comportamentul altora.

- **Grupuri primare** sunt comunitățile unde în cea mai mare parte membrii grupului se cunosc, au relații clar definite, membrii își cunosc destul de bine rolul și

responsabilitățile profesionale. Caracteristica fundamentală a grupurilor primare este că acestea sunt mici la număr cu o solidaritate și satisfacție comună, cu emoții abundente, cu conflicte personale de rutină.

- **Grupuri secundare** sunt grupurile formate în baza unei ideologii și obiectivelor supreme pe care membrii le împărtășesc împreună, fără a se cunoaște bine, din cauza unui număr mare de persoane din grup. Așadar, acestea sunt grupuri care posedă o atmosferă rară de comunicare și interacțiune (relații strict profesionale, raționale sau contractuale). Astfel de grupuri nu creează simțul de satisfacție, contrar grupurilor primare. Ca de exemplu, o universitate care are un număr mare de profesori, toți concetățeni ai diferitor țări.

- **Grup de control** este creat sub responsabilitatea unui manager și membrii acestui grup poartă răspundere doar în fața managerului.

- **Grup sarcină** este format pentru îndeplinirea sarcinilor determinate de instituție pentru realizarea obiectivului educațional cu relații de control încrucișat (în caz de criză se vor implica alte unități).

- **Grup de interes** este format de angajați care au interese comune.

- **Grup de prietenie** este format de indivizi care devin apropiați unul de celălalt, sunt interesați de aceleași subiecte și găsesc ușor numitorul comun [1].

Pe lângă grupurile formate cu simțul misiunii, există grupuri formate la întâmplare (cadru didactic devine instinctiv membru al unui grup și deja începe să acționeze cu simțul responsabilității).

Orice șef de catedră/ departament trebuie să cunoască caracteristicile conducerii grupului pentru a analiza motivele comportamentului de grup: autoritatea, comunicarea, structurile sociometrice și procesele de grup, care sunt alcătuite din procesele de comunicare în interiorul și în afara grupului.

• **Etapa proceselor de grup** – reprezintă desfășurarea tuturor activităților intergrupale furnizată prin intermediul comunicării (toate căile de existență se realizează prin intermediul grupului).

• **Etapa de conflict** – reprezintă soluționarea situațiilor de criză, care nu este întotdeauna un factor negativ, ci duce spre anumite evoluții.

• **Etapa luării deciziilor**- grupurile sunt mai mult influențate de deciziile luate de grup decât individuale iar ideile, filtrate prin mai mulți indivizi sunt rapid observate.

• **Etapa de conducere**- realizată de manageri (influențează membrii și direcționează activitățile menținându- se împreună) și care protejează interesele grupului și asigură solidaritatea grupului.

Cele mai benefice metode și tehnici de lucru în cadrul grupului sunt: brainstorming (generarea de idei), brainwriting (formularea ideilor în scris), sinectica (transformarea elementului de noutate prin schimbare în cunoscut), tehnica Delphi

(generarea de soluții), reuniunea Phillips 66 (consultarea echipelor constituite din 6 membri), concasajul (divizarea problemei și analiza detaliată a fiecărei componente). În procesul de constituire a grupului trebuie luate în considerație următoarele variabile: normele (modelele de comportament), rolurile (responsabilitățile), statutul (nivelul ocupat), coeziunea (gradul de atractivitate), puterea (rezultantă a autorității).

Rolul grupului este important în satisfacerea nevoilor individuale în participarea membrilor catedrei în grupuri cum ar fi: nevoile de apartenență, nevoile de prietenie, sprijin, dragoste, nevoile de dezvoltare, consolidare sau verificare a simțului de identitate al individului și de menținere a respectului de sine, nevoile emoționale, nevoile de soluționare a problemelor [2].

Deci, grupul poate fi un adăpost unde membrul catedrei își găsește refugiu împotriva amenințărilor academice, pentru a evita un mediu periculos sau ostil, și creează sentimentul de apartenență și forță.

Orice grup are funcții formale și organizaționale: funcțiile formale sunt funcțiile ce se atribuie grupului și pentru care grupul este oficial responsabil. Apartenența la grup, care inițial poate fi acceptată, devine mai târziu un obiectiv. Cadrul didactic, care aparține grupului își satisface nevoile profesionale și academice [8]. În plus, trebuie de accentuat faptul că în cadrul grupului sunt realizate majoritatea funcțiilor psihologice care transformă orice grup într-un grup natural.

#### **Bibliografie:**

1. ASCI, M. S., CEMBERCI, M., CIVELEK, M. Groups and their effects in organizations, *European Scientific Journal*, vol.11, No.32, 2015, pp. 12-34. ISSN 1857-7431.
2. ATOUBA, Y., SHUMATE, M. Interorganizational networking patterns among development organizations, *Journal of Communication*, 60 (2), 2010, pp. 293–317. ISSN 1460-2466.
3. HG nr. 191 HG nr.191 din 22.04.2015. Regulamentul de organizare și funcționare a Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional
4. HOFSTEDÉ, G. et al. *Culturi și organizații. Softul mintal*, București: Humanitas, 2012. 505p. ISBN 978-973-50-3570-9.
5. IACOB, D., Cismaru, D. *Managementul organizației școlare - Comunicare instituțională*, București: Licorna, 2004. 274 p. ISBN 973-8376-23-8.
6. NĂSTASE, M. *Cultura organizațională și managerială*, București: ASE, 2004. 368 p. ISBN 973-594-451-0.
7. NECULAU, A. (coord.). *Câmpul universitar și actorii săi*, Iași: Polirom, 1997. ISBN 973-9248-94-2.
8. PÂNIȘOARĂ, I. *Comunicarea eficientă*, ediția a IV-a, Iași, Editura Polirom, 2006. 480 p. ISBN 973-46-0313-2.

# LESEVERSTEHEN

## READING COMPREHENSION

*Tiosa Iuliana, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

*Tiosa Iuliana, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” SPU of Chisinau  
ORCID: 0000-0002-4817-8305*

**CZU:37.016:811.112.2**

### Rezumat

*Acest articol cercetează comprehensiunea în timpul lecturii la lecția de limbă germană. Articolul aduce în vizor definițiile cele mai relevante și încearcă să dea răspuns la următoarele întrebări: Ce înseamnă comprehensiunea textelor la lecția de limbă străină?, Din ce elemente este alcătuită comprehensiunea?, Care sunt momentele dificile ale comprehensiunii?, Care sunt sfaturile specialiștilor pentru o comprehensiune mai productivă?*

***Cuvinte-cheie:** comprehensiunea textelor, lecția de limbă germană, elementele comprehensiunii.*

### Abstract

*This article explores the comprehension during reading at the German language lesson. The article investigates the most relevant definitions and tries to answer the following questions: What does text comprehension mean at the foreign language lesson?, What are the components of the comprehension?, What are the difficult moments of the comprehension?, What are the advices of experts for a more productive comprehension?*

***Key-words:** text comprehension, the German language lesson, the components of the comprehension.*

In einem Fremdsprachenunterricht gibt es verschiedene Lerntypen. Jemand lernt besser, indem er hört. Ein anderer eignet das neue Material besser, indem er schreibt oder spricht. Aber es gibt auch viele Lerner, die am besten durch Lesen lernen. Das heißt, dass sie beim Lesen die meisten Informationen aus dem Lesetext verstehen. Und deswegen frage ich mich in diesem Artikel, was eigentlich Leseverstehen beinhaltet und wie funktioniert das Ganze am besten.

In dem Fremdsprachenunterricht hat das Leseverstehen 2 wichtige Funktionen. In dem oben geschriebenen Kontext dient das Lesen als Mittel zum Erlernen einer Fremdsprache (Redemittel, Strukturen). Aus diesem Grund können wir Lesen als eine Mittlerfertigkeit betrachten. Das Lesen hat aber noch eine andere fundamentale Lernfunktion: die Lernenden sollten in der Lage sein, Lesetexte in der Fremdsprache

zu verstehen. Nämlich das sollte das Ziel und eine der wichtigsten Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht werden. In diesem Fall wird das Lesen schon als Zielfertigkeit betrachtet. Die beiden Fertigkeiten sind extrem wichtig beim Erlernen einer Fremdsprache. In den moldauischen Schulen, wo Deutsch meistens als zweite Fremdsprache gelernt wird, sind folgende Ziele in Bezug auf Leseverstehen wichtig. Diese Ziele sind der 2. Tabelle des Gemeinsamen Referenzrahmens entnommen. Um diese Ziele im Deutschunterricht zu erreichen, sollte die Lehrkraft meisterhaft die beiden Fertigkeiten durch verschiedene Texte und Aufgaben fördern.

Raster zur Selbstbeurteilung [8, S. 36]

B 1	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
A 2	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
A 1	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.

Der Hauptbegriff in diesem Artikel ist das Leseverstehen. Es ist also angebracht, zuerst mit der Erklärung und Definitionen von Leseverstehen zu beginnen. Das ist ein komplexer Prozess meiner Meinung nach, der nicht nur mit kognitiven Fähigkeiten eines Lernenden zu tun hat (worauf wir Lehrer kaum Einfluss haben), sondern mit den angeeigneten Fertigkeiten (wo wir Lehrer eingreifen, fördern und aufbauen können). Für einen Muttersprachler ist das Leseverstehen schon automatisiert: ein Muttersprachler braucht die ersten Buchstaben und dann weiß er schon, worauf das Wort endet, welche Wortart das ist, welche Bedeutung das Wort trägt. Für die Lernenden, die eine Fremdsprache erlernen, ist aber der Prozess des Leseverstehens "langwierig", in dem viele Faktoren ins Spiel kommen.

S. Ehlers hat sich lange mit dem Leseverstehen und Verstehensfähigkeit auseinandergesetzt. Der Wissenschaftler ist der Meinung, dass der Erwerb dieser Fähigkeiten auf kognitionspsychologischer Forschung beruht. Er ist zu der Schlussfolgerung gekommen, dass das Leseverstehen folgendes beinhaltet [3, S. 34]: verschiedene Standpunkte einzunehmen und von dort aus jeweils Frage und Antwortrichtungen zu entwickeln. Zu dem Unterschied zwischen Muttersprachlern und denen, die eine Fremdsprache lernen, behauptet er [3, S. 8-20], dass ein muttersprachlicher Leser wahrscheinlich mit einem Blick die verschiedenen Aspekte des Textes erfassen werde, weil er über das notwendige Sprachwissen und

entsprechende Sachkenntnisse verfügt. Aber Ihre Schüler (die Lernenden, die eine Fremdsprache lernen) könnten das nicht unbedingt. Sie wollten ja erst lernen, einen fremdsprachlichen Text zu verstehen. In diesem Sinne heißt Verstehen, einzelne Informationen eines Textes in Zusammenhänge einordnen. Aber davor sollte der Leser entsprechend den Anforderungen des Textes verschiedene Aktivitäten durchführen: Sinneinheiten wahrnehmen, deren Funktionen erfassen, das Globalthema erfassen, die Gesamtintention ableiten, verschiedene Bedeutungsaspekte eines Textes wahrnehmen und dann in Zusammenhänge einordnen können, wie z.B. thematische, gesellschaftliche ... etc. Zusammenhänge. Dadurch erst entstehe Sinn. Diese Zusammenhänge ständen nicht direkt im Text. Der Text gebe dem Leser nur Hinweise auf zugrundeliegende Zusammenhänge. Eine Grundlage für den Leser, um Zusammenhänge zu bilden, sei folgendes:

- was in einem Text worüber gesagt wird (= Textinhalt);
- aus welcher Perspektive dargestellt/erzählt wird;
- mit welcher Absicht.

Die Übungen lassen sich entsprechend den Fertigkeitskomponenten von Leseverstehen folgendermaßen systematisieren [4, S. 197-198]:

1) Übungen zum Aufbau eines fremdsprachlichen Lexikons: Selektion von wichtigen und unwichtigen Wörtern;

2) Übungen zur Satzanalyse;

3) Übungen zum satzübergreifenden Verstehen;

4) Übungen zum Textaufbau;

5) Übungen zum Erfassen des Hauptgedankens eines Textes;

6) Übungen reduktiver Fertigkeiten;

7) Übungen zum Textverstehen.

Wichtig beim Leseverstehen ist die bewiesene Tatsache: je mehr Zusammenhänge der Leser in seinem Gehirn durchsieht und erstellt, desto größer ist die Chance, dass er den Text "richtig" versteht. Um das zu ermöglichen, können wir Lehrer dementsprechend die Vorentlastung gestalten. Nämlich diese Unterrichtsphase kann zum besseren Leseverstehen dienen. Besonders wichtig in dieser Phase ist meiner Ansicht nach zuerst die Arbeit mit neuen Vokabeln und dann interaktive Aufgaben zum Entdecken des Textthemas. Interessante Methoden dazu finden wir bei Hans-Jürgen Hantschel Der Wissenschaftler stellt in seinem Aufsatz *Lesen* folgende Aktivitäten vor: Überraschungspaket, Sonne und Mond, Fragen an den Text 1 und Fragen an den Text 2 [siehe mehr dazu bei 5, S. 53]. Diese Aktivitäten sind leicht einzusetzen, nicht zeitaufwändig und können aus meiner Erfahrung wirklich zum besseren Leseverstehen beitragen, weil die Lerner bereits Informationen zum Textinhalt, Perspektive und Absicht bekommen.

Ein anderer Wissenschaftler namens Baumert [1, S. 23] schlussfolgert, dass Leseverstehen also Lesekompetenz sei. Eine passende Definition für Lesekompetenz

findet man bei den Autoren des deutschen PISA-Konsortiums: „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ und hat folgende Komponenten:

1) Verschiedene Arten von Texten lesen: kontinuierliche Texte, klassifiziert nach Typen (z.B. Beschreibung, Erzählung) und Dokumente, klassifiziert nach Struktur.

2) Verschiedene Arten von Leseaufgaben ausführen, etwa bestimmte Informationen herausuchen, eine Interpretation entwickeln oder über den Inhalt oder die Form eines Textes reflektieren.

3) Texte lesen, die für verschiedene Situationen geschrieben wurden, z.B. für persönliche Interessen oder um Arbeitsanforderungen zu genügen.

Diese Einsicht entspricht total der Pragmalinguistik, die die Sprache nicht als ein System von sprachlichen Formen betrachtet, sondern als einen Aspekt des menschlichen Handelns. Die Lesetexte sollten nämlich dazu dienen, diese Aspekte besser wahrzunehmen und zu verstehen. Das Hauptziel ist also erreicht: die alltäglichen Situationen können sprachlich bewältigt werden. Dieses sprachliche Handeln befindet sich in Lesetexten und sie liefern uns alles Notwendige: Modelle, Redemittel, Kontext, Szenarien. In den modernen Lehrwerken finden wir zu jedem alltäglichen Kontext, aber auch Niveau angemessene Lesetexte. Nach der Arbeit mit diesen Lesetexten werden sich die Lernenden mit anderen Menschen besser verständigen können, sich im Zielland als Gast zurechtfinden, Bücher, Fernseh- und Radiosendungen, als auch Zeitungen und Zeitschriften verstehen.

Eine andere (aber ähnliche) Definition finden wir bei U. Karbe [6, S. 156], in der er behauptet, dass das Lesen die Teilprozesse des Dekodierens, des Verstehens sowie des Interpretierens und evtl. des Speicherns umfasse. Der Lesende nehme über das Auge schriftliche Zeichen zunächst optisch wahr (Wortbilderfassen), assoziiere diese mit Wortbedeutungen (Wortsinnerfassen), er erkenne die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen der Äußerung und der Bedeutung (Beziehungserfassen) und damit den Inhalt der Aussage und ordne diesen in sein aktualisiertes Vorwissen bzw. in seinen Erfahrungsschatz ein. Wie bei anderen Wissenschaftlern ist das Lesen in Teilprozesse gegliedert. Die Aspekte Wortbilderfassen, Wortsinnerfassen und Beziehungserfassen stehen bei Karbe im Mittelpunkt des Leseverstehens. Das Verstehen beginnt mit einzelnen Buchstaben, der Lesende identifiziert zuerst die Wörter, wobei er in dem zweiten Schritt die passende Bedeutung des Wortes aussucht und danach erstellt er weitere notwendige Beziehungen, die zum Verstehen von Texten beitragen.

Im Weiteren möchte ich die Meinung von Rösch H. [7, S. 189] betrachten. Der Wissenschaftler versteht das Lesen als ein text- und wissensbegleiteter Verarbeitungsprozess, bei dem Lesende Informationen `von unten`(bottom up) aus

dem Text aufnehmen und mit Informationen `von oben` (top down), ihrem sprach- und sachbezogenen Vorwissen, verbinden. Daraus wird im Fremdsprachenunterricht verstärkt die Konsequenz gezogen, dass Lesen fremdsprachlicher Texte den Top-down-Prozess unterstützt und an das Vorwissen der Lernenden anknüpft, sodass sie dieses in der Fremdsprache nur rekonstruieren müssen. Genau wie die anderen Wissenschaftler ist Rösch der Ansicht, dass die muttersprachlichen Leser bereits gute Vorkenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen, über den wahrscheinlichen Verlauf von Sätzen, über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen, über logische Strukturen besitzen. Die fremdsprachigen Leser aber besitzen diese Vorkenntnisse nicht. In diesem Fall empfiehlt der Wissenschaftler den fremdsprachigen Lesern ein Erwerbstraining, das Lesen als interaktiven und konstruktiven Prozess von Wahrnehmen, Hypothesen bilden und prüfen versteht. Der Prozess wird über das Lesen vieler einfacher, authentischer Texte entfaltet, bei dem die Lernenden Erfahrungen mit Buchstabenkombinationen, Satzverläufen und Wortkombinationen sammeln und lernen.

Dieses Erwerbstraining finde ich natürlich notwendig und nützlich. Es sollte allerdings die folgenden Aspekte berücksichtigen:

1) Lesefertigkeiten aufbauen, indem die Leser das schnelle und genaue Dekodieren von Wörtern und Sätzen und das Herstellen von lokalen Satz- und Textzusammenhängen trainieren.

2) Es ist auch wichtig, die Lesegeläufigkeit zu trainieren, denn das flüssige und genaue Lesen bildet die Leseroutine aus.

3) Im Fremdsprachenunterricht sind total nützlich die Lesestrategien, die die bewusste Steuerung des Leseprozesses zur Förderung des sinnerschließenden Lesens trainieren.

Die nächste Definition, die ich betrachten möchte, ist die von Bausch K. [2, S. 287-288], in der das Lesen ein zeitlicher Vorgang sei, der von primären Wahrnehmungsprozessen über die Worterkennung bis zu höheren Deutungsprozessen gehe.“ Bausch unterscheidet folgende Ebenen:

- die visuelle Analyse (Buchstabenerkennung);
- die phonologische Dekodierung, bei der Grapheme und Phoneme einander zugeordnet werden;
- die Worterkennung und das Erfassen von Wortbedeutungen;
- die Satzanalyse, bei der Sätze in Phraseneinheiten untergliedert und deren Beziehungen geklärt werden;
- die semantische Analyse, die auf die Bildung propositionaler Einheiten zielt;
- die Textanalyse, bei der Verbindungen zwischen Sätzen und größeren Texteinheiten gestiftet werden und der Leser die vielen Informationen eines Textes auf das Wesentliche reduziert.“

Der Wissenschaftler, so wie andere Didaktiker, sind einig, dass das Lesen eine konstruktive Tätigkeit ist, weil der Leser während des Lesens fortlaufend dem Text etwas hinzufügt, damit kohärente und sinnvolle Zusammenhänge entstehen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Leseverstehen ein komplexer Prozess ist, der aus mehreren Bestandteilen besteht. Dieser Prozess ist in erster Linie mit den kognitiven Aneignungs- und Verstehensphasen eines Lesers verbunden. In der zweiten Linie aber ist das Leseverstehen ein technisch-didaktischer Prozess, der dementsprechend gestaltet sein kann. Die Lehrkräfte sollten auf diese zwei Aspekte viel Wert legen und im Deutschunterricht versuchen, den beiden Aspekten Aufmerksamkeit und didaktische Realisierungsmöglichkeiten zu schenken.

### **Bibliographie**

1. BAUMERT, J. u.a. *PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske u. Budrich, 2001. 548 S. ISBN 3-8100-3344-8.
2. BAUSCH K-R. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co KG, 2007, 643 S.
3. EHLERS, S. *Lesen als Verstehen. Arbeit mit literarischen Texten*. Fernstudieneinheit 2. Kassel: Langenscheidt, 1992. 113 S. ISBN 978-3-468-49678-3.
4. EHLERS, S. *Lesen*. In: BARKOWSKY, H.; KRUMM, H.-J. (Hrsg.) *Fachlexikon. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2010. 371 S. ISBN 978-3-8252-8422-0.
5. HANTSCHHEL H.J. *Lesen*. In: *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett, 2013. 183 S. ISBN 978-3-12-675309-8.
6. KARBE, U.; PIEPHO, H.-E. *Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Hueber, 2000. 275 S. ISBN 3-19-006630-2.
7. RÖSCH, H. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag, 2001, 245 S.
8. TRIM, J.; NORTH, B.; COSTE, D.; SHEILS, J. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat Straßburg, Berlin, München: Langenscheidt KG Verlag, 2001. 244 S. ISBN 3-468-49469-6.

# DEMERSUL COMUNICATIV LA VALORIFICAREA COMPETENȚEI FONOLOGICE ÎN LIMBA STRĂINĂ

## THE COMMUNICATIVE APPROACH ON THE VALORIZATION OF THE PHONOLOGICAL COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE

*Usatîi Larisa, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

*Usatîi Larisa, PhD, Associate Professor,  
„Ion Creanga” SPU of Chisinau  
ORCID: 0000-0001-6083-0311*

**CZU: 811.111’34:378.147**

### **Abstract**

*The effectiveness of the pronunciation largely determines the success of the mastery of oral speech. Phonological competence is one of the important elements of speech culture, of general human culture. The speech is difficult to understand by the listener or is totally incomprehensible, if the speaker does not respect the phonological norms of the studied language, therefore difficulties also arise in the intercultural dialogue. Thus, the phonetic lab, articulatory agenda, articulatory gymnastics, as well as the typology of exercises contribute enormously to intelligible pronunciation which is helpful in the realization of the intercultural dialogue.*

***Key words:** phonological competence, intercultural dialogue, phonetic laboratory, articulatory agenda, articulatory gymnastics, typology of exercises, communicative exercises.*

Eficacitatea pronunției determină în mare măsură succesul stăpânirii vorbirii orale. Competența fonologică este unul dintre elementele importante ale culturii vorbirii, ale culturii generale a omului. Vorbirea este greu înțeleasă de ascultător sau este total neînțeleasă, dacă vorbitorul nu respectă normele fonologice ale limbii studiate, prin urmare apar dificultăți și în dialogul intercultural. Posedarea competenței fonologice este importantă atât pentru dobândirea practică a mecanismelor și normelor de pronunțare, cât și în calitate de componentă de bază în valorificarea activităților verbale (audiere, vorbire, lectură și scriere).

Astfel, aceste aserțiuni demonstrează actualitatea și importanța temei de cercetare; prin ele se impune imperios formarea *competenței fonologice* în limba străină: pronunția clară și inteligibilă fiind una din condițiile indispensabile ale unei comunicări profesionale eficiente în limba engleză ca limbă străină.

*Competența fonologică* este definită drept capacitate a unei persoane de a realiza un dialog intercultural în conformitate cu normele de pronunție a limbii studiate, în baza setului de cunoștințe privind sistemul fonetico/fonologic al limbii

țintă, precum și în conformitate cu setul de motive interne, convingeri cu privire la corectitudinea exprimării orale, care, în consecință, asigură un nivel înalt al calității comunicării profesionale. Structura *competenței fonologice* include sistemul de competențe: *cognitivă, pragmatică și atitudinal-valorică* [8].

Menționăm că întrucât pronunția este fonetică, ea trebuie studiată prin observarea activității organelor de vorbire și ascultarea articulării competente. În baza acestui fapt, cercetarea fonetică se realizează *simultan* în trei aspecte:

- articulator (anatomic și fiziologic) – analiza sunetelor din punctul de vedere al creației lor: activitatea corzilor vocale, a organelor de vorbire etc.;
- fonologic (funcțional) – are în vedere ce funcție îndeplinesc sunetele, cum funcționează fonemele;
- fizic (acustic) – explorează sunetele ca fluctuații ale fluxului de aer, accentuează caracteristicile fizice ale fonemelor: durata, puterea și frecvența.

Prin urmare, explicând și exersând pronunția, este necesar să fie prezentate toate elementele creației sale. Acest proces este legat de științe precum sunt fiziologia, anatomia, psihologia, psiholingvistica etc.

Competența fonologică este o competență a vorbirii orale pe care studenții și-o formează treptat, în timp. Ea constă în achiziția cunoștințelor care le permit studenților să se exprime în limba străină în cele mai diverse situații [6]. Este vorba de crearea unui raport interactiv între un emițător și un destinatar, având la bază capacitatea de a se înțelege. Printre particularitățile vorbirii orale, ca mijloc de comunicare, putem enumera următoarele:

- Este *informativă*. Informația este obiectul oricărei comunicări naturale (vorbim ca să expunem idei, sentimente, atitudini).

- Este prin formă și conținut *individuală*. În procesul predării, este necesar să li se ceară studenților să utilizeze vocabularul și sintaxa pe care le posedă.

- Este *motivată*. Dacă vorbim, înseamnă că simțim nevoia spunem ceva.

- Face parte dintr-un proces *bilateral*. Locutorul și interlocutorul depind unul de altul. Academicianul N. Jinkin consideră că pentru a percepe și înțelege o limbă, este necesar să știi a o utiliza în vorbire [4]. Comprehensiunea se formează pe parcursul expresiei, iar expresia, pe parcursul comprehensiunii.

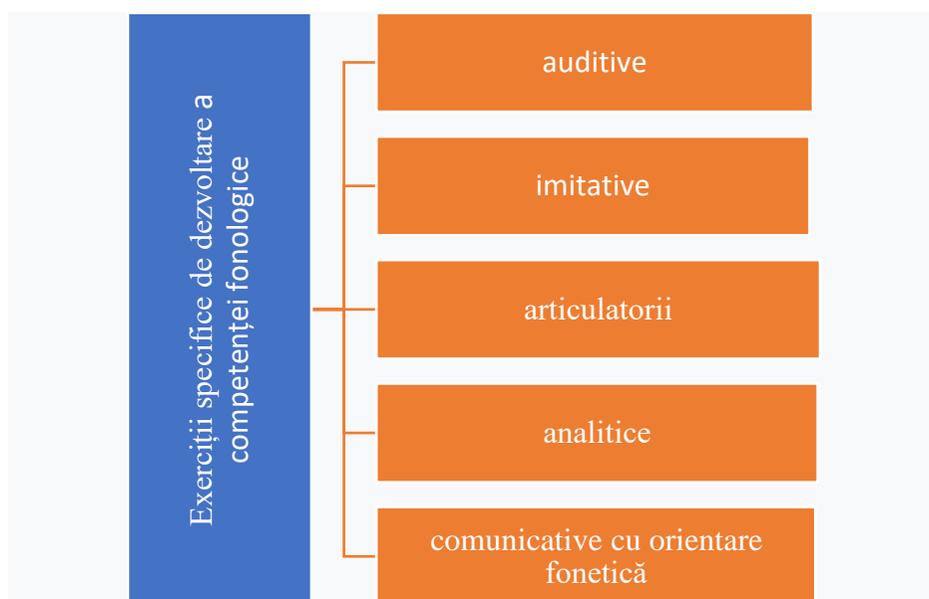
- Este *spontană*, ceea ce înseamnă că educabilul trebuie să dețină o serie de automatisme.

- Trebuie să se deruleze într-un ritm normal [1, pp. 74-77].

Exercițiul este o modalitate de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice. În ansamblul lor, exercițiile sunt procedee care, în final, conduc la formarea deprinderilor, priceperilor și a automatismelor ce asigură însușirea materialului lingvistic ce stă la baza activității de vorbire. Exercițiile prezintă acțiunile asupra materiei de studiu, adică pașii concreți care trebuie realizați în vederea însușirii acesteia. La elaborarea exercițiilor, trebuie aplicată progresia gradată a dificultăților.

Există o diversitate destul de mare a exercițiilor: *după funcția realizată* – introductive, de observare, de asociație, de aplicare, de creație, de evaluare, corective, de consolidare; *după aspectul social* – individuale, colective, mixte, de echipă; *după nivelurile limbii* – fonetice, lexicale, gramaticale; *după gradul de modificare a materialului de limbă* – de substituire, de completare, de transformare etc.; *după tipul de activitate verbală* – de audiere, de vorbire, de citire, de scriere; *după structura materialului* – de vorbire dialogată și monologată etc. Toate aceste tipuri de exerciții servesc la însușirea anumitor aspecte ale limbii.

Ținând cont de faptul că în limba engleză există multiple reguli de pronunție, dar și multe excepții de la aceste reguli, considerăm, în acest sens, că însușirea pronunției, axată pe un sistem de exerciții „punctuale”, va contribui în mod sigur la eficientizarea acestui proces (Figura 1.).



**Fig. 1. Tipologia exercițiilor de formare a competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi**

- **Exercițiile auditive** sunt orientate spre formarea deprinderilor de înțelegere la auz a unităților sonore din limba engleză (baza perceptivă a limbii de studiu): studenții audiază stimulii prezentați, obișnuindu-se cu imaginea acustică a cuvintelor, memorizează aspectul grafic al cuvântului, fixează cuvântul în transcriere fonetică etc.

Activitățile de formare a competenței fonologice trebuie să se axeze pe exerciții de *ascultare activă* („audiere cu un anumit scop”), asigurate de sarcini didactice care solicită atragerea atenției asupra calității necesare a unui anumit sunet/fonem; acest lucru stimulează identificarea în fluxul sonor a sunetului concret,

pentru a fi asimilat. Exercițiile de ascultare activă sunt parte integrantă a exercițiilor acustico-articulatorii, acestea contribuie la dezvoltarea auzului fonematic și pregătesc terenul pentru activitățile de reproducere.

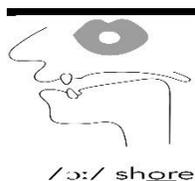
Metodologic, este recomandabilă prezentarea sunetelor pentru a identifica fonemele care disting două cuvinte. Aceste sarcini pot fi efectuate și cu suport vizual (text grafic, imagini etc.).

Exercițiile de audiere se realizează, în special, pentru a oferi studenților o varietate de voci, cu diferit registru/timbru și caracteristici, folosindu-se înregistrări audio-video pentru dezvoltarea auzului fonematic al educabililor. De exemplu:



✚ Listen to the tongue-twister and complete the spaces with the words containing the indicated monophthong:

If a white *chalk* chalks on a black *blackboard*,



Will a black chalk chalk on a black blackboard?

✚ Aud and complete the spaces:

Swan swam over the sea,

Swim ....., swim,

... swam back again,

Well .... swan.



• **Exercițiile imitative** (receptiv-imitative) includ repetarea simplă a sunetelor, a grupurilor de sunete, a cuvintelor, sintagmelor și enunțurilor. Exercițiile imitative sunt cele mai frecvente tipuri de exerciții fonetice. Ele contribuie la dezvoltarea abilităților auditive și articulatorii, formează deprinderi de stabilire a expresiilor acustice și articulatorii ale cuvintelor și abilități de autoevaluare, contribuie la dezvoltarea auzului fonetic și fonematic, conform normelor ortoepice ale limbii-țintă.

„Expresia acustică a vorbirii și a pronunției sunt echivalente. Trecerea de la unul la altul se realizează prin asimilarea codului, adică prin găsirea unei corespondențe între sistemul mișcărilor de vorbire și combinațiile de semne ale

sunetului, care apar în aceste mișcări de vorbire ” [4, p. 349]. Cu toate acestea, trebuie avut în vedere faptul că nu toți studenții au abilități imitative bune.

Exercițiile imitative trebuie să se realizeze prin imitarea conștientă a modelului, care mobilizează toate eforturile studenților și îi direcționează spre reproducerea de înaltă calitate a unui sunet nou. Realizate în mod regulat, exercițiile de imitare conștientă ajută la depășirea interferenței interlinguale și intralinguale, în special la substituirea sunetului din limba străină cu cel din limba maternă. Imitarea simplă, fără conștientizarea caracteristicilor sunetului din limba străină, nu este suficient de eficientă, deoarece studenții tind să perceapă sunetele din limba-țintă prin prisma bazei articulatorii/de pronunție a limbii materne.

Acest tip de exerciții facilitează dezvoltarea capacității de receptare și reproducere a unităților sonore prezentate pentru asimilare și se realizează în două faze consecutive: (a) *etapa de receptare* (studentul ascultă și încearcă să recepționeze cele auzite), *etapa de reproducere* (studentul reproduce sunetele, îmbinările de sunete, cuvintele pronunțate de vorbitor).

Exercițiile imitative se pot realiza în cor, în grup sau individual, cu scopul de a controla sau de a corecta erorile, model fiind profesorul sau o sursă audio. Pe durata îndeplinirii exercițiilor, profesorul corectează greșelile studenților și pune întrebări (Ce greșală ați comis?, Care este cauza?, Ce a influențat pronunțarea incorectă?). De exemplu:

✚ *Listen and imitate the words containing English posterior monophthong.*

on, odd, ox, oft, object, origin, often, officer, objects, Oxford, obvious, orange, opposite, option, honest; adopt, boys, boxes, body,



---

• **Exercițiile articulatorii.** Scopul exercițiilor articulatorii este formarea deprinderilor de articulare. De regulă, aceste exerciții dezvoltă și abilități de tehnică de citire. Atenția studenților este concentrată nu pe aspectul conținutal, ci pe forma fonetică a cuvântului/sintagmei/frazei.

Exercițiile articulatorii sunt construite în bază de opoziții fonematice distinctive. Opozanții sunt incluși în tranșe sonore complexe. De exemplu:



1. Twinkle, twinkle, little  
star,  
How I wonder what you  
are!  
Up above the world so  
high,  
Like a diamond in the sky.

2. Humpty Dumpty sat on a  
wall,  
Humpty Dumpty had a great  
fall.  
3. A black sat on a mat and ate a  
fat rat.

Birds eat worms.  
The birds eat worms.  
The birds will eat the worms.  
The birds will have eaten the worms.

• **Exercițiile analitice** sunt utilizate pentru identificarea și analiza particularităților sistemului fonetic al limbii engleze: locul silabei accentuate în cuvânt, durata vocalelor, asimilarea consoanelor, grupurile ritmice, locul intonației în rostire etc. În baza unor astfel de exerciții, se dezvoltă gândirea analitică a studenților, ce contribuie la formarea abilităților de autoevaluare și autocorecție în formarea competenței fonologice. De exemplu:

•

✚ *Identify the place of the stress in the following words..*



*Luck, much, yard, dance, done, court, up, soon, cock,  
storm, form, under, fond, top, job.*

✚ Listen and divide the following words with this monophthong according to its place in the word.

Army, draft, star, artist, farm, car, art, park, bazaar, argument, bath, jar, arctic, dark, par, aunt, half, bar, after, hard, debar, argue, calm, sharp, art, arch.		
Army	Park	Jar

**Exercițiile comunicative cu orientare fonetică** sunt realizate cu suport vizual sau axate pe o situație concretă. În procesul de aplicare a acestor exerciții, este necesar să fie selectate astfel suporturile, încât studenții să utilizeze în textul monologat sau dialogat cuvinte, structuri intonaționale care solicită o atenție specifică, pentru a preîntâmpina interferența. De exemplu:

✚ Answer the questions, paying attention to intonation, rhythm and sentence stress. What particularities of the intonation have you noticed?

Which part of the country does he come from?

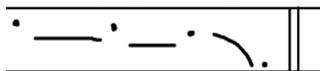
Is London a big or a small city?

What do you see in this picture?

What places of interest would you like to see in the UK?



✚ Make up special questions to the following sentences and determine the tones.



The park is rather nice and large. The advance of the army was rather fast and hard. At last the cart started. Archie asked to wait for him in the park. I passed a large part of the path. The particle is charged.

Pentru a pregăti baza articulatorie a pronunțării unităților sonore în limba de studiu, se recomandă realizarea *gimnasticii fonetice/articulatorii*. „Gimnastica fonetică este un exercițiu special de antrenare/formare a pronunției, care anticipează uitarea materialului fonetic și previne deautomatizarea abilităților de pronunție” [2; 5].

*Scopul gimnasticii fonetice/articulatorii* constă în anticiparea și înlăturarea posibilelor dificultăți fonetice de diferit gen – acustic/auditiv, de pronunție, ritmico-intonațional. Se axează prioritar pe dezvoltarea abilităților fonetice care s-au dovedit a fi insuficient formate.

*Conținutul gimnasticii fonetice/articulatorii* poate fi variat. De exemplu, ea poate include:

- articularea unor sunete, grupuri de sunete, cuvinte cu o pronunție dificilă pentru studenți;
- citirea cuvintelor, propozițiilor, dialogurilor, textelor de mici proporții, versurilor, frământărilor de limbă;
- audierea, pentru identificarea erorilor în pronunție;
- recunoașterea la auz a dialectului;
- determinarea atitudinii față de ceva după intonație;
- pronunțarea aceleiași fraze cu intonație diferită, în funcție de sarcina de vorbire;
- repetarea după pauză;
- repetarea sincron după profesor, coleg, actor/prezentator;
- recunoașterea cuvintelor după auz, memorarea lor și repetarea ulterioară etc.

În timpul realizării gimnasticii articulatorii, studentul trebuie să-și mobilizeze atât atenția voluntară, cât și cea involuntară față de modul de articulare/pronunție. În vizorul cadrului didactic ar trebui să fie un anumit sunet (din cele dificile pentru pronunțare sau care nu au fost însușite de studenții grupei date). Sarcina trebuie formulată după cum urmează: „Repeți cuvintele după mine (prezentator), acordând atenție sunetului...”. Evident, în gimnastica articulatorie sunt introduse și conținuturi lexico-gramaticale, dar accentul trebuie pus pe aspectele fonetico-fonologice/de pronunție.

De regulă, gimnastica articulatorie se realizează gradual: de la unități mai mici (subiectul propriu-zis al antrenamentului) spre unități mai mari, unde acestea apar în diferite combinații. De exemplu: [w]-[w] – *what, water, wind, why, why do you cry, Willy, why, Willy, why?*.

Gimnastica articulatorie nu are și nu poate avea un loc fix în cadrul orei. Totul depinde de succesiunea sarcinilor la care studenții pot întâmpina dificultăți fonetice. Gimnastica articulatorie ajută la anticiparea sau evitarea problemelor în pronunție. De regulă, gimnastica articulatorie se efectuează la începutul lecției, pentru pregătirea tematico-afectivă a studenților, neutralizarea impactului mediului fonetic din limba maternă asupra limbii engleze, adaptarea bazei articulatorii pentru pronunțarea sunetelor.

*Gimnastica articulatorie* poate preceda activitățile de citire; în acest caz, ea se realizează în baza textului pentru lectură, din care sunt extrase „dificultățile fonetice”, care apoi sunt oferite studenților pentru imitație conștientă.

Pentru a menține atenția asupra procesului de articulare corectă a sunetelor în limba-țintă, pe parcursul întregii activități a studenților se recomandă a completa

*Agenda articulatorie/Agenda de observație*, în care fiecare student își înscrie greșelile comise, comentariile asupra lor, regula de pronunțare corectă (Tabelul 1).

**Tabelul 1. Model de Agendă articulatorie a studentului**

<b>Data</b>	<b>Tema/subiectul</b>	<b>Greșeala comisă</b>	<b>Evaluarea (cadru didactic/autoevaluare)</b>	<b>Autocorectarea/omentarea greșelii comise</b>
	Durata monoftongilor posteriori englezi [a:]	<i>Bark-bun</i> <i>Soon-book</i> <i>Car-cart</i> <i>Mark-must</i>	Nu se respectă durata monoftongilor posteriori englezi.	Monoftongul <b>a</b> , în acest context, după tipul trei de citire, este de durată lungă. <b>a plus r:</b> [a:] – <i>star, jar, mark, car.</i>
	Diferențierea cuvintelor care se pronunță la fel în limbile maternă și engleză	<i>Two-to (tu)</i> <i>Caught-cot (cot)</i> <i>Port-pot (pot)</i>	Interferența limbii materne în pronunția engleză.	În limba engleză, distingem monoftongi de lungă și de scurtă durată, pe când în limba română, doar de scurtă durată. <i>Two</i> [tu:] – engleză <i>Tu</i> – română,
	Durata monoftongului posterior englez [o:]	<i>Short-shot</i> <i>Shore-shok</i> <i>More-lot</i> <i>Sport-spot</i> <i>Cort-cot</i>	Pronunție incorectă în raport cu tipurile de citire.	În tipul III și IV de citire <i>vocala o</i> este redată prin monoftongul de lungă durată, după tipul II scurt. <u>III O+R=[o:]</u> <u>O+R=[o:]</u>
	Aplicarea aspectelor suprasegmentale	<i>Star or</i> <i>Moon?</i> <i>Good or</i> <i>Bad?</i>	Nu este respectată intonația în întrebările alternative.	În întrebările alternative, se disting tonurile: <i>Rise Fall.</i> <i>Is it ↗short or ↘long?</i>

	Accentul în frază. Respectarea formelor tari și slabe	<i>The <u>task</u> was <u>very long and difficult.</u></i> <i>Sell my car</i> <i>I've gone to France.</i>	Nu se respectă regula cu referire la Strong and Weak forms.	Se accentuează doar cuvintele noționale; cele auxiliare se accentuează doar în cazul accentului logic. 
	Aplicarea aspectelor suprasegmentale. Tonurile: Falling	<i>Where do you come from?</i>	Nu este respectată intonația în întrebările speciale.	În întrebările speciale, este utilizat doar Falling Tone (tonul descendent). <u>Why are you sad?</u> ↘

Un mijloc eficient în formarea competenței fonologice este *Laboratorul fonetic*. *Laboratorul fonetic*, sau *Laboratorul multimedia*, dotat cu utilaj tehnic, mijloace audio-video, softuri educaționale etc. oferă multiple oportunități studentului de a exersa intensiv unitățile fonetice învățate în sala de curs, cu ajutorul mijloacelor audio și video, de a intra în contact cu limba străină autentică [3].

Laboratorul fonetic este locul care oferă studentului posibilitatea de a recepționa, reproduce, exersa, fixa elementele fonologice învățate, de a dobândi acuratețea în exprimare. În acest sens, se vor utiliza exerciții fonetice specifice înregistrate pentru formarea competenței fonologice, dar și modalități active și interactive de înregistrare a exprimării proprii, cu posibilitatea autoevaluării, evaluării reciproce, în baza modelului propus sau a evaluării de cadrul didactic. În acest sens, trebuie să fie acordată o atenție sporită materialului selectat și propus studentului pentru exersare. Nu se recomandă a oferi studentului pentru exersare unități fonetice pe care acesta nu le-a învățat, cu atât mai mult cu cât aptitudinea de a deosebi sunetele/modul de articulare nu se limitează doar la o simplă imitare, deoarece procesul de pronunție nu este considerat doar un proces „automatizat”, ci unul „conștient”. În laborator, nu se recomandă a scrie, ci este recomandabilă proiectarea textului, paralel cu banda sonoră, spre a verifica puterea de recepționare corectă. Cu toate că laboratorul este un mijloc specific pentru exersarea deprinderilor/abilităților fonologice, nu se recomandă folosirea lui excesivă.

Cercetările în domeniu arată că durata unei ședințe în laboratorul fonetic este de maximum 30 de minute. În acest context, se recomandă ca activitățile didactice în cadrul cursului de *Fonetica praxiologică a limbii engleze* să fie integrate,

combinat cu activități tradiționale și din laboratorul fonetic. Astfel, rigurozitatea și exactitatea constituie o condiție de bază pentru utilizarea laboratoarelor fonetice.

Laboratorul fonetic pentru studiul limbii engleze este un instrument ce oferă acces la învățământul diferențiat. Profesorul poate utiliza computerul, mijloace audio, video pentru a oferi materialele de studiu pentru studenți și, totodată, poate înregistra activitatea desfășurată prin intermediul laboratorului fonetic. Utilizarea laboratorului fonetic asigură monitorizarea activității studentului din partea cadrului didactic și posibilitatea ca fiecare student să se autoevalueze, să fie ascultat de către toți colegii sau de cadrul didactic. Laboratorul fonetic permite monitorizarea, mult mai activă, a procesului de formare a competenței fonologice la studenți și crearea de programe de studiu personalizate în funcție de evoluția acestora.

Beneficiile utilizării laboratorului fonetic sunt multiple atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice. Audiția la un nivel calitativ înalt (aspect foarte important în învățarea unei limbi străine) îi permite studentului să se familiarizeze cu pronunția autentică, să-și adapteze auzul fonematic la diferite registre articulatorii. Studentului i se asigură intimitatea necesară pentru studierea limbii străine, fără „a fi supus opiniei altor colegi” atât în cadrul activităților de contact direct, cât și în procesul lucrului individual. Asimilarea informației se realizează extrem de rapid, iar percepția limbii de studiu este, astfel, mult mai eficientă.

Accentuăm că un mijloc eficient de formare a competenței fonologice este utilizarea portalurilor, website-urilor specializate pentru învățarea limbii engleze ca limbă străină. În acest context, putem remarca următoarele surse informaționale:

- *LiveMocha* – <http://livemocha.com/pages/learn-languages/>. Portalul LiveMocha este unul dintre cele mai mari portaluri educaționale pentru învățarea limbii engleze, care oferă posibilitatea de a interacționa cu alți utilizatori și de a găsi parteneri de studiu.

- *BBC Languages* – <http://www.bbc.co.uk/languages/>. Website-ul BBC Languages conține lecții de cultură și vocabular, pentru a exersa diferite aspecte fonico-articulatorii ale limbii învățate.

- *Duolingo* – <http://www.duolingo.com/>. Cu ajutorul portalului Duolingo, studenții pot exersa diverse aspecte ale procesului de comunicare, dar și evalua competența de comunicare în limba engleză, în baza unui set de teste elaborate conform CECRL. În plus, Duolingo oferă studenților o aplicație pentru telefonul mobil, oportunitatea de a continua studiul, de a exersa oriunde și oricând.

- *50 languages* – <http://www.goethe-verlag.com/book2/index.htm> este o aplicație android și app store care conține 100 de fișiere audio cu lecții de vocabular. Înregistrările audio sunt realizate de două persoane (bărbat și femeie), care se prezintă consecutiv.

•Linguanaut – <http://www.linguanaut.com/>. Webisteul conține o serie de fraze, videoclipuri și teste de evaluare.

•101 languages – <http://www.101languages.net/>. Așa cum ne sugerează denumirea, acesta este un portal în dezvoltare, care își propune să ofere lecții pentru învățarea a 101 limbi străine.

•Remarcăm că un mijloc eficient în formarea competenței fonologice în limba engleză sunt *programele de instruire asistate de calculator* (Computer assisted Language learning). *Multimedia learning* este o metodă interactivă care constă în combinarea diferitor tipuri de media, cum ar fi materialele de tip text, audio și video, cu ajutorul cărora se realizează procesul de predare-învățare la oră. Utilizând tehnologiile noi în calitate de strategie interactivă în procesul de predare-învățare bazat pe sarcini concrete, profesorul motivează studenții să însușească activ limba străină studiată prin prisma problemelor de viață reală. Avantajele utilizării învățării multimedia sunt multiple: (a) îmbunătățește interesul și motivația; (b) înlesnește înțelegerea materialului didactic; (c) procesul de învățare este orientat spre sarcini concrete în situații reale de viață; (d) influențează pozitiv formarea aptitudinilor și abilităților de vorbire.

*Conversațiile on-line.* Discuțiile pe chat pot reprezenta o experiență fructuoasă pentru persoanele ce învață o limbă străină, în cazul dat, limba engleză. Utilizatorul se poate întâlni prin intermediul rețelei electronice cu alți studenți dornici să învețe o limbă străină și poate comunica cu aceștia prin intermediul textului sau pe cale verbală. Principalele probleme legate de acest tip de comunicare sunt lipsa conținutului și dificultățile de organizare și aranjare a comunicării verbale. Totuși, atunci când conversațiile online se combină cu sarcini didactice și are loc în grupuri de studenți selectați pe criterii de vârstă, interese comune, ele pot conduce la o comunicare reală, iar când sunt însoțite de activități ce urmează după sarcinile îndeplinite, la învățarea limbii.

*Tandem-ul./E-tandemul* oferă o modalitate bună de învățare a unei limbi străine, ce constă în comunicarea cu un vorbitor nativ care dorește să însușească limba interlocutorului (nativ). Este un fel de „ia de la mine și dă-mi, ca revanșă”, în care cel care vorbește este deopotrivă profesor, dar și student (care-și însușește o limbă străină).

Conchidem că învățarea limbii engleze prin programe de instruire pe calculator pune accentul pe comunicare și pe activități axate pe sarcini de lucru, în care un rol important i se atribuie produsului realizat de student în cadrul procesului de învățare. Laboratorul fonetic oferă multiple deschideri pentru autocontrol, autocorecție, învățare autonomă în propriul ritm de învățare al fiecărui student; orele petrecute în laborator sunt interactive, „vii”, oferă posibilitatea de a veni în contact cu limbajul autentic englez; sunt mai atractive și mai motivante decât cele clasice și cu siguranță reprezintă performanța necesară unui învățământ modern și de calitate, care oferă, în

același timp, o modalitate eficientă de înțelegere praxiologică a cunoștințelor predate [7].

#### **Bibliography:**

1. PRIGORSCHI, C., Vasilache C., *Didactique du français langue étrangère*. Chișinău: Editura Poligrafică Tipografia Centrală, 2006. 167 p. ISBN 978-9975-78-484-9
2. ROGOVA, G. *Methods of Teaching English*. Moscow: Prosveshcheniye, 1983. 352 p. ISBN 439090215200-366
3. ХОМУТОВА, А.А. *Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа (Английский язык, языковой вуз)*, Дис. ... канд. пед. наук, Тамбов, 2007, 215 с.
4. ЖИНКИН, Н.И. *Механизмы речи*. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
5. CRISTEA, S. *Competența de comunicare în limbi străine*. În: Revista de Teorie și practică educațională Didactica Pro, nr. 4(86), 2014, pp. 51-56. 1810-6455.
6. ГОНЧАРОВА, Н.Л. *Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: на материале английского языка*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 23 с.
7. USATÎI, L. *The Combination of Traditional and Non-Traditional Methods in Teaching Foreign Languages*. În: "Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Învățământului Superior". Conferința științifico-practică internațională, 5 iunie 2014. Vol. I. Cahul: US "B.P. Hașdeu", 2014, p. 457-459. ISBN: 578-9975-914-91-8.
8. USATÎI, L. *Metodologia formării competenței fonologice în limba engleză la studenți-filologi*, Chișinău, Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2022. 209 p. ISBN 978-9975-46-612