UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
FACULTATEA LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE
DEPARTAMENTUL LINGVISTICĂ GERMANICĂ ȘI COMUNICARE INTERCULTURALĂ

MATERIALELE COLOCVIULUI ȘTIINȚIFICO-PRACTIC

„Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine”

(Ediția V)

3 aprilie, 2020

Chișinău – 2020

CEP USM

CZU 37.016:81'243(082)=111=112.2=161.1
A 88

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

Comitetul științific al Colocviului:

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

Tatiana Babin-Rusu, doctor conferențiar USM, Chisinau

Viorica Lifari, doctor conferențiar USM, Chisinau

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

"Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine", colocviu științifico-practic (5; 2020; Chișinău). Materialele colocviului științifico-practic "Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine", Ediția a 5-a, 3 aprilie, 2020, Chișinău / comitetul științific: Svetlana Corcevschi [et al.]. – Chișinău: CEP USM, 2019. – 125 p.: tab.

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

ISBN 978-9975-152-60-0.

37.016:81'243(082)=111=112.2=161.1

A 88

ISBN 978-9975-152-60-0

© USM, 2020

CUPRINS

Svetlana CORCEVSCHI
KÖRPERSPRACHE DES LEHRERS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 5

Tatiana BABIN-RUSU
ÜBER INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION 12

Victoria ROGA
IMMER NOCH ZU DEN INTERKULTURELLEN MISSVERSTÄNDNISSEN 20

Ana POMELNICOVA
ZUM PROBLEM DER BESEITIGUNG VON DER MANGELNDEN AUSSPRACHEFERTIGKEIT 25

Tatiana KONONOVA
ZUR VISUALISIERUNG DER GRAMMATIK IM DAF-UNTERRICHT 29

Svetlana DZECHIS
К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ 36

Svetlana CORCEVSCHI
Die ROLLE DER BILDER BEI DER GRAMMATIKVERMITTLUNG .44

Tatiana KONONOVA
ZUM DIDAKTISCHEN POTENZIAL DER BILD-TEXT-KOMBINATIONEN 52

Oxana CHIRA
DIE BEDEUTUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT UND IHRE INTERKULTURELLE BILDUNG 60

Lilia PASAT
DAS DACHL-PRINZIP ALS POTENZIAL FÜR EINEN FACETTENREICHEN DAF-UNTERRICHT 71

Svetlana DZECHIS
METHODEN UND MÖGLICHKEITEN FÜR DIE ARBEIT MIT KURZFILMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 76

Tatiana ȚEPLIC
РУССКИЕ И АНГЛИЙСКИЕ МЕЖДОМЕТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 83

Наталья ИЗОТОВА
ИГРОВАЯ СТИЛИСТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ..... 89

Valentina SHINGHIREI
ROLE OF TRANSLATOR IN DIALOGUE OF CULTURES 98

Tatiana ȚEPLIC
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ..... 111

Valentina SPEIAN
LANDESKUNDE IM DAF-UNTERRICHT..... 117

Svetlana CORCEVSCHI
doctor în pedagogie, dr. conf., USM,
Departamentul Lingvistică Germanică
şi Comunicare Interculturală

KÖRPERSPRACHE DES LEHRERS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Comunicarea non verbala este comunicarea care nu foloseste cuvinte si prin care se exprima sentimente, emotii, atitudini. Comunicarea nonverbala a profesorului joaca un rol important in procesul didactic. Mimica, gesturile împreună cu postura, utilizarea spaţiului, contactul vizual, atingerile corporale, îmbrăcămintea, mirosurile, tonul vocii înlocuiesc cuvintele. Toate acestea alcătuiesc comunicarea nonverbală prezentă în toate interacţiunile interumane, intervenind implicit şi în relaţia profesor – elev. Comunicarea nonverbală oferă un cadru deosebit de fertil în dezvoltarea interrelaţionărilor didactice şi, de altfel, trebuie observat nu numai că nu poate fi despărţită de comunicarea didactică în general, ci şi că locul său tinde să fie unul din ce în ce mai important.

Kommunikation ist der Prozess der Übertragung von Informationen, Ideen, Meinungen, entweder von einem Individuum zu einem anderen oder von einer Gruppe zu einer anderen. Nonverbale Kommunikation ist Kommunikation, die in Übereinstimmung mit der verbalen Sprache stattfindet. „Mit Kommunikation bezeichnen wir alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, mit denen wir mit anderen Menschen bewusst oder unbewusst in Beziehung treten. Kommunikation umfasst deshalb viel mehr als nur die verbale Sprache." (Wilken 2006) [9]

Nonverbale Kommunikation läuft immer parallel zur gesprochenen Sprache. Jeder Mensch benutzt sie intuitiv. Der große Vorzug von nonverbaler Kommunikation besteht darin, dass sie jederzeit verfügbar ist und auch in schwierigen Gesprächssituationen die Beziehungsebene aufrechterhalten kann. Besonders im Unterricht ist sie zudem ein wichtiges

Mittel zur Motivation und zur Lenkung der Aufmerksamkeit. Sie ist kontinuierlich und umfasst ein breites verzerrtes Spektrum an Augenkontakt, Gesichtsausdrücken und Körpersprache. Um die Glaubwürdigkeit und Authentizität des gesprochenen Wortes zu erhöhen, bedarf es einer kongruenten Körpersprache.

Die Körpersprache als eine Form der nonverbalen Kommunikation dient als Mittel zur Verständigung, ist teilweise angeboren und prägt sich weiter im Verlaufe des Lebens aus. Nonverbales Verhalten bestimmt die Wahrnehmung und das Handeln in verschiedenen Alltagssituationen. Auch in der Schule innerhalb und außerhalb des Unterrichts ist die Körpersprache sehr wichtig. Interaktion und Kommunikation im Unterricht finden in hohem Maße nonverbal über den Körper statt. Das ist nicht neu, aber inzwischen hat sich ein Bewusstsein für die Komplexität körperlichen Handelns entwickelt. Der Lehrer produziert mit seinem Körper eine Sprache, die die Schüler verstehen lernen müssen, um erfolgreich durch den Schulalltag zu kommen. Umgekehrt ist es für den Lehrer nützlich, wenn er die Körpersprache seiner Schüler entschlüsseln kann.

Im Bildungsprozess des Lehrens und Lernens ist der Lehrer derjenige, der Nachrichten übermittelt, d.h. er ist der Absender, und die Schüler sind diejenigen, die die Nachrichten empfangen, d.h. sie sind die Empfänger. Im Gegenzug ändern sie ihre Position, so dass die Schüler Sender sind und der Lehrer der Empfänger ist. Der Lehrer sendet ständig Signale aus, er muss sich deshalb bewusst sein, dass die Schüler/innen ständig diese Signale empfangen und deuten. Gesprochene Sprache und die nonverbalen Signale müssen stimmig sein, sonst entstehen Unsicherheiten und die Eindeutigkeit der Information geht verloren. Die Lehrer/inne sollten also wissen, was das richtige Maß an Körpersprache ist. Zu viel oder zu wenig stört und mindert die Konzentration der Klasse. Der richtige Einsatz von Körpersprache hat zur Folge, dass sich die Lehrenden und die Lernenden besser verstehen und das sich positiv auf den Erfolg auswirkt

Es gibt eine Vielzahl an visuellen Signalen, die dem Lehrprozess helfen können:

- Das Gesicht ist zweifellos der wichtigste Bereich des Körpers für nonverbale Signale. Es kann durch seine hohe Ausdruckskraft besonders gut Informationen senden. Hermann Handerer (1994) [2]. bezeichnet die Mimik als „Zentrum der Körpersprache“. Sie setzt sich zusammen aus den Signalen der Augen und Augenbrauen, des Mundes, der Nase und der Haut. Mimik hat die Funktion, das Gesprochene zu ergänzen, zu erläutern und den Kommunikationsprozess aufrecht zu erhalten. Hier muss ein Lehrer vorsichtig sein, denn Schüler interpretieren Gesichtsausdrücke oft vorschnell. Schmal zusammengekniffene Lippen verbinden Schüler mit einem harten und strengen Lehrer, einen eingezogenen Kopf mit mangelndem Durchsetzungsvermögen. (Hermann Handerer,1994) [2] Häufiges Mundbedecken, Nasenreiben, Stirnrunzeln, Sielen mit Schreibwerkzeug und unruhige Blicke durch die Klasse sollten vermieden werden. Sie wirken aufgeregt und emotional unkontrolliert.
- „Ein Blick sagt mehr als tausend Worte“ oder „Das Auge ist der Spiegel zur Seele“ (Constanze Kaiser, 1998) [4] sind bekannte Volksweisheiten. Der Blickkontakt des Lehrers mit den Schülern hat für den Unterrichtsprozess eine grundlegende Bedeutung: mit Hilfe des Blickkontakts wird gelobt, getadelt, diszipliniert, Aufmerksamkeit gefordert, aber auch gebettelt, geflirtet, ironisiert und lächerlich gemacht. (Constanze Kaiser, 1998) [4] Es gibt einen warmen, blitzenden, bestimmten, funkelnden, strahlenden und eisigen Blick. Mit Blicken kann man jemanden anstarren oder festnageln, durch Niederschlagen der Augen Unsicherheit signalisieren. Allein das Ansehen eines Schülers genügt schon, um ihn aufzurufen“ oder ihm das Wort zu entziehen.

Zu Stundenbeginn sollte der Lehrer mit jedem Schüler Blickkontakt aufnehmen. Zum einen, um die Klasse freundlich zu begrüßen, zum anderen, um ihr zu signalisieren, dass er mit seinem Unterrichtsprogramm beginnen will und Aufmerksamkeit braucht. Durch Blickkontakt kann gleichzeitig gesendet und empfangen

werden; der erwiderte Blick seitens der Schüler signalisiert dem Lehrer, dass sie verstanden haben und bereit sind für den Unterricht. Damit dient der Blickkontakt vor allem der Prozessregelung des Unterrichtsablaufs und der Pflege der Beziehungen. (Rudolf Heidemann, 1983) [3]

Im Verlauf eines Gesprächs finden verschiedene Blickkontakte zur Unterstützung und Vertiefung der Kommunikation statt. Die Blicke, die man zwischendurch auf seinen Gesprächspartner wirft, sind wichtig, um eine Resonanz zu erhalten.

- Als Gestik werden die körpersprachlichen Signale bezeichnet, welche mit den Fingern, Händen und Armen ausgedrückt werden und die die jeweils dazugehörige Bewegung von Hals, Kopf und Rumpf mit einschließt. Gestik ist besonders eng mit der Sprache verknüpft und soll „das Wort illustrieren und die Aufmerksamkeit der Zuhörenden erhöhen“ (Rudolf Heidemann, 1983) [3]. In Bezug auf Unterricht stellt Rudolf Heidemann fest: „Hände unterhalb der Gürtellinie (beinhalten) eine negative Aussage, Hände zwischen Gürtellinie und Brusthöhe eine neutrale Aussage und Hände auf Brusthöhe eine positive Aussage“ (Rudolf Heidemann, 1983) [3]. Folglich ist es am besten, „weite, offene, ruhige Kontaktgesten in Richtung auf die Schüler“ (Rudolf Heidemann, 1983) [3] zu machen, wobei die Arme auf Brusthöhe sind. Verschränkte Arme wirken als Barriere, hinter dem Körper verbundene Hände wirken steif und distanzierend. Ineinander verknotete Finger zeigen Verlegenheit und Unsicherheit. Ein Lehrer, der die Arme in die Hüften gestemmt hat, signalisiert Selbstbewusstsein und Überlegenheit über den Stoff und die Klasse, wirkt allerdings gleichzeitig arrogant und herrisch. Der erhobene Zeigefinger gilt für einen Lehrer als typisch. Dieser bedeutet Belehrung, aber auch Drohung, was einen positiven emotionalen Kontakt zu den Schülern erschwert. (Rudolf Heidemann, 1983) [3] Zusätzlich ist die Häufigkeit des Einsatzes von Gesten ein wichtiger Faktor für einen guten Unterricht: „Zu viele Bewegungen schaffen Unruhe, zu wenige Eintönigkeit.“ (Rudolf Heidemann, 1983) [3]

- Mit dem Terminus Proxemik wird beschrieben, wie sich ein Mensch im Raum verhält, welchen Platz er für sich beansprucht und in welchem Abstand er sich zu seinen Kommunikationspartnern aufhält. Gerade für die Unterrichtskommunikation ist der Abstand zwischen Lehrer und Klasse sehr wichtig, da er sowohl den Lernerfolg als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen beeinflussen kann.

Eine sehr wichtige Rolle spielt die nonverbale Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, in dem der Lehrer fast jedes Mal etwas Neues oder Unbekanntes erklärt. Im Fremdsprachenunterricht wird die nonverbale Kommunikation in Übereinstimmung mit der verbalen Botschaft verwendet. Mit Hilfe der nonverbalen Elemente wird eine grammatische Regel deutlicher erklärt, eine wichtige Information betont und die Aufmerksamkeit der Schüler auf etwas erregt. Auch werden mit Hilfe der nonverbalen Kommunikation, und nämlich durch Gesten und Mimik, die unbekannten Wörter einfacher erklärt und verständlich gemacht. Während des Unterrichts arbeitet der Lehrer gleichzeitig mit mehreren Schülern, deswegen soll der Lehrer ständig in der Lage sein, die Arbeitsatmosphäre in der Klasse einzuschätzen, und er soll merken, wenn die Schüler Schwierigkeiten mit dem Lernmaterial haben. Der Fremdspracheunterricht und die Vermittlung von Wissen ohne gute und sichere Körpersprache sind kaum vorstellbar. Da auch der Frontalunterricht am häufigsten ist, kann sich der Lehrer nur an den Gesichtsausdrücken und anderen nonverbalen Zeichen der Schüler orientieren, um die Wirksamkeit und den Erfolg des Unterrichts einzuschätzen.

Abhängig von der Effizienz und Richtigkeit des Sendens einer Nachricht hängt auch das Feedback der Schüler ab. Aus diesem Grund ist es für den Lehrer sehr wichtig, die Aspekte der nonverbalen Kommunikation zu kontrollieren und eine Harmonie zwischen der verbalen Botschaft und ihrer Korrelation mit der nonverbalen Botschaft herzustellen, die er an die Schüler übermittelt.

Zusammenfassend kann man noch einmal die Wichtigkeit und die Notwendigkeit der nonverbalen Kommunikation im

Unterricht betonen, dass die nonverbale Kommunikation für alle Unterrichtstypen entsprechend und dem Lehrer oder der Lehrerin ein Thema beizubringen hilf, um den Schülern ein Thema besser zu verstehen. Das Konzept der nonverbalen Kommunikation ist sowohl den Schülern als auch den Lehrern bekannt. Die Kommunikation zwischen den Schülern und den Lehrern erfolgt sowohl mündlich und schriftlich als auch nonverbal. Die Effizienz der Kommunikation zwischen dem Lehrer und dem Schüler hängt von der Übereinstimmung zwischen diesen Kommunikationsarten ab, von der Übereinstimmung zwischen der verbalen und der nonverbal übermittelten Nachricht. Die Zufriedenheit und der Erfolg der Schüler hängen auch vom Gleichgewicht zwischen dieser verbalen Sprache und der Körpersprache ab.

Referințe:

1. Hammer Wolfgang, 1995 Körpersprache des Lehrers, in: Rostocker Pädagogische Hefte 1, hg. vom Landesinstitut Mecklemburg-Vorpommern für Schule und Ausbildung (L.I.S.A.), Rostock 1995.
2. Handerer Hermann, Schönherr Christine 1994 Körpersprache und Stimme: Einführung in die Körpersprache und praktische Beispiele zu Mimik, Gestik, Bewegung, Getast und Stimme im Unterricht Oldenbourg,ISBN 3486986562, 9783486986563
3. Heidemann Rudolf,1983, Körpersprache vor der Klasse. Ein praxisnahes Trainingsprogramm zum Lehrerverhalten, Darmstadt, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1983. ISBN: 349401096X / 3-494-01096-X
4. Kaiser Constanze, 1998 Körpersprache der Schüler. Lautlose Mitteilungen erkennen, bewerten, reagieren, Luchterhand ISBN 3-407-25331-1
5. Kodakos Anastassios, 1992 Zur Körpersprache des Lehrers im Unterricht, in: Flugschriften der Volkshochschule Stuttgart 9, hg. von Wolfgang Klenk u.a., Stuttgart

6. Molcho Samy, 1998Körpersprache, München Rosenbusch Heinz, 1995 Nonverbale Kommunikation im Unterricht. Die stille Sprache im Klassenzimmer, in: Körpersprache in der schulischen Erziehung, hg. von 7. Heinz Rosenbusch und Otto Schober, Baltmannsweiler, https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/32124 Ruhleder Rolf, 2002 Rhetorik und Dialektik. Redegewandtheit, Körpersprache, Überzeugungskunst, Bonn, Verlag für die Dt. Wirtschaft, ISBN 3812504693, 9783812504690
8. Watzlawick Paul u.a., 1990 Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern. ISBN 978-3-456-84970-6
9. Wilken Etta, 2006 Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis, W. Kohlhammer Verlag, 2006, ISBN 3170192183, 9783170192188

Tatiana BABIN-RUSU
dr. conf., USM,
Departamentul Lingvistică Germanică
și Comunicare Interculturală

ÜBER INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION

În articolul dat se cercetează una din problemele societății moderne și anume problema comunicării interculturale. Într-o epocă a interferențelor pe plan mondial, comunicarea interculturală este oportună și recomandabilă. Pentru a pătrunde în esența acestui concept, am definit termenii constitutivi ai acestuia - cultură și comunicare, am interpretat raportul care persistă între ei, am analizat unele exemple din domeniul lexical și al dialogului intercultural, care provoacă neînțelegeri între partenerii de discuție.

In der heutigen Welt führen berufliche und/oder private Auslandsreisen, die Einwanderung von Arbeitsmigranten sowie die wachsende internationale Vernetzung von Ökonomie, Wissenschaft und Politik zu einer beständigen Zunahme der Kontakte, die über nationale und ethnische Grenzen hinausgehen. Dabei kommt es zu Kommunikationsproblemen durch das Zusammentreffen von Verhaltensweisen und Denkmustern, die durch unterschiedliche, einander fremde Kulturen geprägt sind. Diese kulturelle Fremdheit kann oft problematisch werden, indem sie das, was normalerweise selbstverständlich ist, infrage stellt, oder indem sie zu Missverständnissen, gar zu Konflikten zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen führt. Solche Auswirkungen kulturbedingter Andersartigkeit kennzeichnen die Grundproblematik der interkulturellen Kommunikation.

Mit dem Ziel derartige Auswirkungen kultureller Unterschiede zu identifizieren, deren Ursachen aufzudecken und durch geeignete Formen von Beratung oder Ausbildung ihr Auftreten zu vermeiden, beschäftigen sich in der Zeit mehrere anwendungsorientierte Wissenschaften mit interkultureller Kommunikation.

Anders gesagt ist die Interkulturelle Kommunikation ein symbolischer, transaktioneller und informationsenthaltender Prozess, in dem das Ausmaß an Unterschieden zwischen den Beteiligten manches Mal so groß ist, dass dadurch Missverständnisse und unterschiedliche Erwartungen entstehen.

Linguistische Zugänge zu interkultureller Kommunikation befassen sich einerseits mit den kommunikativen Voraussetzungen, die Teilnehmer in interkulturelle Kontaktsituationen einbringen, andererseits mit den tatsächlichen Auswirkungen dieser Voraussetzungen in konkreten Interaktionssituationen.

Die Beschäftigung mit kulturbedingten Unterschiede zwischen Sprachen hat schon seit Wilhelm von Humboldts Theorien über die Beziehungen zwischen Sprache und Weltsicht in der Linguistik eine lange Tradition. In größerem Umfang wurde diese Beschäftigung freilich erst durch die kontrastive Linguistik, die in ihren Anfängen bei Lado [1] nicht nur strukturbezogen, sondern auch kulturvergleichend angelegt war – eine Perspektive, die erst später wieder mit der kontrastiven Pragmatik aufgenommen wurde. Ein anderer Traditionsstrang wäre die Ethnographie der Kommunikation. Sie geht davon aus, dass sprachliche Interaktion Handlungsmustern unterliegt, die mit den Parametern des situativen Kontextes variieren. Um diese Muster und deren situationsabhängige Variationen zu beschreiben, analysiert sie Kommunikationsereignisse in unterschiedlichen kulturellen oder ethnischen Gemeinschaften und zeigt dabei auf, welche formalen und inhaltlichen Eigenschaften die Interaktion je nach ihrem Ziel und Klima, der physischen Umgebung der Beteiligten oder gegebenen Konventionen und Genres aufweist.

Die Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation im Wortsinne ist ein vergleichsweise junges Arbeitsfeld der Linguistik. Sie geht im Wesentlichen zurück auf die Arbeiten von John Gumperz [2], der seit den 80er Jahren Kommunikationsprobleme untersuchte, die Angehörige von ethnischen Minderheiten im Umgang mit Repräsentanten der Mehrheitskultur insbesondere in kommunikativen Schlüsselsituationen wie bei Bewerbungsgesprächen, vor Gericht

usw. erlebten und die zu vielfältigen Formen der Diskriminierung und Benachteiligung führten. Dabei geht es dieser Forschungsrichtung darum, aufzudecken, ob und wieweit Gesprächsbeteiligte mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund sprachliche Mittel und Merkmale des interaktiven Kontextes unterschiedlich interpretieren. Sie wird auch als *interpretative Soziolinguistik* bezeichnet.

Die Ethnographie der Kommunikation und interpretative Soziolinguistik haben die linguistischen Konzeptualisierungen von *Kultur* und *Kommunikation* sowie die Vorstellungen vom Prozess des interkulturellen Kommunizierens maßgeblich beeinflusst.

Kultur wird in unserem Kontext als ein Bestand an Symbolen und Praktiken verstanden, durch den ein zwischen Mitgliedern einer Gruppe geteiltes Wissen an Standards des Glaubens, Deutens und Handelns in der sozialen Interaktion manifest gemacht wird. Er dient zur überindividuellen Konstruktion sozialer Wirklichkeit, stellt Orientierungsmuster bereit und konstituiert soziale Identität.

Ein solcher Bestand an Symbolen und Praktiken ist nicht nur durch nationalstaatliche Grenzen oder durch ethnische Merkmale wie Abstammung, Sprache, Religion definierten Gesellschaften gemeinsam, sondern allen sozialen Einheiten, die im Kontakt zwischen ihren Mitgliedern eigene Standards des Glaubens, Deutens und Handelns entwickelt haben und sich damit auch auf spezifische symbolische Formen und Routinen stützen, mit denen diese Einheiten ihre Identität markieren. Dies trifft auch zu auf Teilgruppen nationaler oder ethnischer Gesellschaften, die sich etwa nach Regionen, Generationen, Geschlechtern, Berufen usw. unterscheiden. Dies gilt aber auch für soziale Einheiten, die nationale oder ethnische Grenzen überlappen. Beispiele für solche übergreifenden, eigenständigen Kommunikationskontexte finden sich als Effekte von Internationalisierung und Globalisierung zunehmend in Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Sport usw. Innerhalb solcher Kontexte entstehen oft spezifische Bestände an gemeinsamem Wissen und eigene Standards des Kommunizierens, die die Identitäten solcher Gruppen charakterisieren.

Das Entstehen von neuen Gruppen zeigt, dass eine Kultur keine statische Entität ist. Was jeweils für das aktuelle Deuten, Handeln und Herstellen von Identität relevant wird, ist nicht zwangsläufig und gleichsam als Liste von Merkmalen für diese Zwecke wichtig gemacht werden. Eine Kultur ist demnach ein emergentes Phänomen. Nach Sarangi [3] entsteht sie gleichsam aus der sozialen Interaktion.

Da Individuen in der Regel unterschiedlichen Gruppen angehören und manche Gruppen nationale, ethnische und sprachliche Grenzen überdecken, macht es wenig Sinn, die faktische Heterogenität von nationalen und ethnischen Kulturen durch eine nach Kriterien wie Region, Alter usw. vorgenommene Sortierung in subkulturelle Teilgruppen aufzufangen. Aus linguistischer Sicht sind es stattdessen Kommunikationsgemeinschaften, die als Träger von Kulturen fungieren.

Kommunikationsgemeinschaften sind als soziale Gruppen, die durch regelmäßige und häufige sprachliche Interaktionen charakterisiert sind und die sich durch ihre – vor allem sprachlichen – Symbolsysteme und kommunikativen Praktiken von anderen solcher Gemeinschaften unterscheiden. Auch Institutionen wie Unternehmen, Behörden, Krankenhäuser usw. reflektieren einerseits die Kultur, in die sie eingebettet sind, andererseits stellen sie eigenständige Kommunikationsgemeinschaften dar, die sich eigene Werte, Normen und kommunikative Handlungsmuster schaffen.

Der Begriff *Kommunikation* wird in linguistischen Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation als sprachliche, interpersonale Interaktion verstanden. *Interkulturelle Kommunikation* ist demnach interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kommunikationsgemeinschaften, die hinsichtlich der ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und Formen sprachlichen Handelns differieren. Solche Unterschiede bestehen auch zwischen Kommunikationsgemeinschaften innerhalb einer national oder ethnisch definierten Gesellschaft. Insofern unterscheidet sich interkulturelle Kommunikation nicht prinzipiell von *intra*kultureller Kommunikation. Ein wesentliches Charakteristikum von *inter*kultureller Kommunikation

ist damit gegeben, dass sich einer der Kommunikationspartner normalerweise einer Sprache oder Varietät bedienen muss, die nicht seine eigene ist. Damit ist zugleich auch die besondere Problematik von interkultureller Kommunikation angesprochen. Sprachliches Handeln verweist wie alles symbolische Handeln immer über die verwendeten kommunikativen Mittel hinaus auf das in die Kommunikation eingebrachte Wissen, das die Kommunikationspartner einander wechselseitig zur Deutung und Orientierung als selbstverständlich und vorausgesetzt unterstellen. Deutung und Orientierung sind nicht nur bezogen auf Aspekte der Inhalte und der intendierten Handlungen – die *referentielle Bedeutung* - sondern immer auch auf Aspekte der sozialen Beziehung zwischen den Gesprächspartnern – die *soziale Bedeutung.* Wie eine stattfindende Interaktion referentiell und sozial zu deuten ist, wird von den Partnern gewöhnlich nicht explizit gemacht, sondern lediglich durch verbale und/oder non-verbale Signale angezeigt und durch den fortlaufenden Handlungszusammenhang retrospektiv und prospektiv erschlossen [4].

Diese Deutung von nicht-explizit Gesagtem ist grundlegend für die Kommunikation. Ob etwa eine Äußerung als Vorwurf zu verstehen ist, als Drohung oder Bitte, als ironisch oder ernsthaft, wird ja selten explizit angekündigt, sondern z. B. durch Intonation oder Mimik angezeigt. Um die in der Begegnung mit Fremden immer vorhandene Unsicherheit über weitere Handlungsmöglichkeiten und die eröffnete soziale Beziehung zu reduzieren, ziehen Kommunikationspartner auf der Basis ihrer kulturell determinierten Erwartungen Rückschlüsse aus dem Verhalten des Anderen. Auch in der Kommunikation mit Angehörigen fremder Kulturen muss permanent eine Deutung von nicht explizit Gesagtem stattfinden. Da aber die sprachlichen Mittel zur Identifizierung der vorausgesetzten Handlungs- und Beziehungstypen ebenso wie diese Typen selbst interkulturell verschieden sein können, kann es schnell zu Nicht-Verstehen oder Missverstehen kommen. Dies ist nicht nur auf der inhaltlichen Ebene problematisch: gerade weil Kommunikation immer auch sozial gedeutet wird, werden Belastungen und Fehlschläge der Verständigung schnell der Person, gar der Intention des Anderen zugeschrieben.

Auf die Vielfalt von kulturspezifischen Unterschieden in der sprachlichen Kommunikation und ihre Auswirkungen, die inzwischen in der Linguistik beschrieben wurden, kann in unserem Artikel nicht eingegangen werden. Die folgenden Beispiele sollen deshalb nur einige wesentliche Dimensionen solcher Unterschiede und potentielle Ursachen für Kommunikationsprobleme illustrieren.

Im Bereich des Lexikons können Kulturunterschiede vor allem dann problematisch werden, wenn es für Ausdrücke, die auf einen vergleichbaren Realitätsausschnitt bezogen sind, interlingual keine vollständigen Übersetzungsäquivalente gibt. Mangelnde Äquivalenz zeigt sich oft schon bei den semantischen Prototypen, die als typisches Exemplar einer begrifflichen Kategorie gelten. So nennen z. B. die Deutschen überwiegend den VW Golf als typisches Beispiel für *Auto,* Amerikaner dagegen für *Car* einen wesentlich größeren Fahrzeugtyp. Ein anderes Beispiel sieht man in der folgenden Geschichte. Ein deutscher Geschäftsmann erzählte seinem niederländischen Geschäftspartner, dass er am vorigen Tag den ganzen Nachmittag heftig mit seinem Kollegen gefochten hat. Der niederländische Kollege denkt, dass sein deutscher Geschäftspartner mit seinem Kollegen gekämpft hat: das deutsche Wort *gefochten* versteht der Niederländer als das niederländische *gevochten,* das *gekämpft* bedeutet. Die Konnotation von den beiden Geschäftsmännern ist bei dem Wort *gefochten* genauso unterschiedlich wie das damit verbundene gewohnte und somit erwartete Verhaltensmuster. Ein anderes Beispiel wäre: Ein amerikanischer Regisseur geriet durch die Antwort eines europäischen Kollegen (Nicht-Muttersprachler) aus der Fassung, weil dieser meinte, er arbeite *hardly* (kaum) an einem Projekt. Was er eigentlich sagen wollte, war jedoch, dass er „hart“ daran arbeite.

Die linguistische Forschung zu Problemen interkultureller Kommunikation hat sich allerdings vorrangig auf Unterschiede bei Sprechakten und größeren kommunikativen Handlungsmustern, insbesondere innerhalb von Gesprächen, konzentriert.

Sprechakte variieren kulturell nach ihrem Vorkommen und ihren Realisierungsformen. Alltägliche Aufforderungen werden unter

Deutschen tendenziell mit formal direkteren sprachlichen Mitteln, nämlich Imperativen, vollzogen, die allerdings normalerweise mit Modalpartikeln wie *doch, mal, eben, gerade* usw. abgetönt sind, wie etwa in *Gib mir mal eben dein Buch.* Im Englischen, das außer *just* keine Modalpartikel kennt, ist die Normalform einer alltäglichen Aufforderung die formal diese kommunikative Funktion verschleiernde Frage *Can you give me your pen?* – ein Unterschied, der Deutsche bei Briten als direkt oder gar unhöflich erscheinen lässt [5].

Kulturelle Präferenzstrukturen existieren auch für das Argumentieren. Für jüdische Sprecher des Deutschen [6] ist belegt, dass diese im Fall von Nicht-Übereinstimmung mit dem Gesprächspartner ihren Dissens vorzugsweise explizit artikulieren. Ein solches Verhalten ist in asiatischen Kulturen verpönt, wo man direkte verbale Konfrontation vermeidet und formal Harmonie bewahrt.

Inhaltlich besonders wichtige Informationen werden in europäischen Sprachen durch kontrastive Betonung hervorgehoben. In südasiatischen Sprachen wird dagegen in Äußerungen, mit denen Z. B. ein vom vorherigen Sprecher eingeführtes Argument weiterentwickelt werden soll, der an das vom vorherigen Sprecher Gesagte – das Bekannte – anknüpft, betont und lauter gesprochen als der nachfolgende Äußerungsteil, in dem der Sprecher seinen weiterführenden Punkt – das Neue – artikuliert. In Diskussionen mit Sprechern westlicher Sprachen kommt es deshalb oft vor, dass Redebeiträge von Indern, die diese Kommunikationskonvention beibehalten, als wenig kooperativ wahrgenommen werden – sogar, dass andere Gesprächsteilnehmer sie nicht weiter zu Wort kommen lassen, nachdem sie *nur* dem Gesprächsstand nach Bekanntes vorgetragen haben [7].

Interkulturelle Kommunikation ist ein Thema mit großer Attraktivität bei Studierenden in angewandt-linguistischen Fächern, die nach einer Beschäftigung mit diesem Gegenstand oft als Berufsziel eine Tätigkeit als interkultureller Berater oder Trainer anstreben. So bedeutsam die Anwendung linguistischer Erkenntnisse in diesem Arbeitsfeld unstreitig auch ist, so muss doch hervorgehoben werden, dass in der Alltagspraxis linguistischen Kompetenzen oft nur ein Teilbeitrag zur Bearbeitung interkultureller Probleme zugestanden

wird. In Trainings stehen für die Abnehmer kulturbezogenes Wissen, insbesondere eindeutige Verhaltensregeln für das jeweilige ganz spezielle zukünftige berufliche oder private Umfeld, und motivationale Faktoren in der Regel stärker im Vordergrund als Aspekte der sprachlichen Kommunikation. Zudem erwarten Abnehmer, dass Trainer und Berater ihre Probleme nicht nur theoretisch kennen, sondern selbst Erfahrungen in interkulturellen Verhandlungen, in der Personalführung mit ausländischen Mitarbeitern oder auch nur mit dem Kulturschock gemacht haben.

Und auch sehr wichtig dazu ist die Äußerung von Edward T. Hall [8], der Gründungsvater der interkulturellen Kommunikation als Studienschwerpunkt, der immer betonte, dass das Reflektieren verschiedener Kommunikationsstile der grundlegendste und wichtigste Aspekt sei, der in einem international/interkulturellen Umfeld zu berücksichtigen sei, um die von uns erwartete Reaktion auszulösen (sei es bei Kollegen oder Kunden).

Referințe:

1. LADO, R. *Linguistics across Cultures.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
2. GUMPERZ, J.J. *Discourse Strategies.* Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
3. SARANGI, S. Culture. In: Verschueren, J. / Östman J.-O. / Blommaert, j. (Hg.): *Handbook of Pragmatics.* Amsterdam: Benjamins, 1995.
4. KNAPP, K. et al. *Angewandte Linguistik.* A. Francke UTB, 2004.
5. BLUM –KULKA, S. / HOUSE, J. / KASPER, G. (Hg.): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies.* Norwood: Ablex, 1989.
6. KOTTHOFF, H. *Pro und Contra in fremden Sprachen: Pragmatische Defizite im argumentativen Diskurs.* Frankfurt a. M.: Lang., 1989.
7. GUMPERZ, J.,J. / AULAKH, G. / KALTMAN, H. *Thematic structure and progression in discourse.* In: Gumperz, J.,J. 1982, S. 22-56.
8. HALL, E., T. *Beyond Culture*, 1977.

Victoria ROGA
dr. în filol., conf. univ., USM

IMMER NOCH ZU DEN INTERKULTURELLEN MISSVERSTÄNDNISSEN

Begegnung zwischen Menschen ist immer auch die missverständnisträchtige Begegnung zwischen den Kulturen, denen sie entstammen [6:66].

Subiectul competenței interculturale persistă la etapa actuală atât în plan profesional, cât și în cel personal. Tot mai mulți specialiști vin în contact cu alte culturi în cursul carierei lor, în multe cazuri limitele dintre domeniul strict profesional și de smalltalk constructiv devenind fluctuante. Abordând o perspectivâ de distanțare interculturală, există posibilitatea de evitare a conflictelor interculturale și șansa de perfecționare în **nosce te ipsum**.

Sich vor dem Thema *interkulturelle Kompetenz* zu verschließen, macht wenig Sinn. Der Arbeitsmarkt wird internationaler und immer mehr Menschen kommen im Laufe ihrer Karriere mit anderen Kulturen in Kontakt. Wer in diesen Situationen mit kulturellem Verständnis und einer fehlerfreien Kommunikation brilliert, trägt nicht nur zum Erfolg des Unternehmens, sondern auch zum persönlichen Karrieresprung bei.

Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, „barrierefrei" mit Menschen anderer Kulturen zu kommunizieren[2:12]. Hierbei geht es allerdings nicht nur um das Erlernen einer Fremdsprache, sondern darum, die fremde Kultur kennenzulernen und sie zu verstehen. Oder anders ausgedrückt: Man ist in der Lage, andere Kulturen und deren Bräuche zu reflektieren und sich dementsprechend zu verhalten. Interkulturelle Kompetenz ist längst zu einem wichtigen Erfolgsfaktor geworden. Unternehmen, die auf ausländischen Märkten agieren, werden vergeblich auf den Erfolg warten, wenn sie diesen Faktor außer Acht lassen, denn: Ein Mangel an interkultureller Kompetenz kann zu teils peinlichen und fatalen Fettnäpfchen führen.

Natürlich können Fettnäpfchen vermieden werden. Wichtig ist, dass man sich vor der Reise ausreichend vorbereitet, um die kleinen aber feinen Unterschiede bereits im Vorfeld aufzudecken.

Offenheit und (Selbst-)Reflexion sind hierbei die beiden wichtigsten Faktoren für den Erfolg. Mittlerweile werden sogar spezielle Schulungsprogramme und Workshops angeboten, die dabei unterstützen, interkulturelle Kompetenz aufzubauen. Unternehmen, die vermehrt auf dem ausländischen Markt tätig sein wollen, sollten diese Möglichkeiten unbedingt in Betracht ziehen.

Interkulturelle Kompetenz sieht auch vor, dass man genau weiß, welche Themen beim Smalltalk angebracht sind und welche es zu vermeiden gilt. Besonders wichtig ist hierbei, den *Nationalstolz* des Gesprächspartners nicht zu verletzen. Als besonders stolz gelten beispielsweise die US-Amerikaner. Auch die Briten verstehen bei kleinen Scherzen über ihre Majestät keinen Spaß[5:45]. Beim Smalltalk ist demnach besondere Vorsicht geboten, denn Fehler können im schlimmsten Fall große Auswirkungen auf die Geschäftsbeziehungen haben.

Weitere Themen, die beim interkulturellen Smalltalk nicht angesprochen werden sollten:

- Politik
- Sexualität
- Religion

Ein ungezwungener Plausch über das Wetter ist hingegen unverfänglich. Auch Sport (vor allem die jeweilige Nationalsportart) ist ein gutes Thema für den erfolgreichen Smalltalk zwischen Geschäftspartnern und Kollegen. In China ist es außerdem gang und gäbe, dass offen über das Privatleben und die Familie gesprochen wird, was wiederum aus Sicht eines Europäers nicht unbedingt zu Smalltalk zählt.

Tischmanieren sind selbst bei Menschen, die der gleichen Kultur angehören, stets ein heikles Thema. Umso komplizierter wird es, wenn ein interkulturelles Geschäftsessen ansteht. Auch hier lauern wieder zahlreiche Fettnäpfchen. Beispiele hierfür sind: [11]

- In China gilt es als Omen für den Tod, wenn die Essstäbchen in den Reis gesteckt werden. Lautes Schlürfen heißer Suppen ist hingegen ein Zeichen dafür, dass es schmeckt.
- In Frankreich sucht man sich seinen Sitzplatz nicht selbst aus, sondern lässt ihn sich vom Kellner zuweisen. Ein No Go sind, wie auch in Italien, getrennte Rechnungen.
- In den USA wird nur mit einer Hand gegessen – und zwar mit der rechten.

Zu den weiteren Beispielen von Kommunikations missverständnissen würden die folgenden gelten:

- Für einen Mann aus Palestina würde der Vorschlag für eine Dame *trink ein Glas Milch* oder *ruhe dich aus* ein offensichtliches Zeichen der "Charmeoffensive" sein, in dem Kontext dass die Frauen in ihrem Land ausgebeutet und oft als Tiere behandelt werden.
- Ein Deutscher wird auf alle deine SMS sofort und ganz lieb antworten. Beeile Dich nicht, Dich zu freuen, dass er das mit Vergnügen macht, oder dass er dich lieb hat! Er handelt so, nur weil er so erzogen ist (jede Nachricht wirkt etwa: lies mich! antworte sofort!). Und, bitte, sei nicht enttäuscht, wenn er dir nach 2 Wochen mitteilt, dass er sich die ganze Zeit angegriffen fühlte und dass deine SMS ihn unter Stress stellten.
- Wenn ein Mann aus Palestina dich mit *Guten Morgen, Eis*, begrüßt, beeil dich nicht, dich frigide zu fühlen, er meint nur, du bist süß, wie ein Eis (cream).
- Wenn du in einer SMS von einem Mann aus einem arabischen Land zwei Blumen kriegst, oder vier, sei nicht traurig, er wünscht dir (in meisten Fällen) den Tod nicht. Es ist viel einfacher: in arabischen Ländern funktioniert die ost-europäische Regel *gerade oder ungerade Anzahl der Blumen* nicht.
- Ein Mann aus der Mogolei sagt einer europäischen Frau, wäre sie in seinem Land, sollte sie eine Hirtenfrau sein. Soll sie sich beleidigt fühlen? Auf keinem Fall! In seinem Milleu ist eine Hirtenfrau mit einem materiell ausreichendem Leben versichert, soll (in der Regel) keine Hausarbeiten führen, weil sie gewöhnlich ein Dienstmädchen hat

und sie soll nur ihren Mann lieben und sich um die Kindererziehung kümmern.

- Niemals sag einem Polen *kau dein Essen!* Denn das polnische Substantiv *Kau* heißt *Scheiße*!
- Eine Person aus Moldau (wie auch eine aus einem anderen Land der ex-Sowjet-Union) würde eher einige Botschaften, Signale durch die Blume sagen, z.B.:

Er (ein Deutscher): Was machst Du gerade?

Sie: Ich habe 40 Minuten Pause (indirekt: Du könntest mich in den nächsten 40 Minuten anrufen)

Er: Viel Spaß! (Weil ein Deutscher alles sehr direkt wahrnimmt).

- Oder: Wie kann man einem Indier erklären, dass er, bei der Antwort auf die Frage *Was unterrichtest du?,* [*Fack*] *Deutsch* antwortet (lies: Fach), wenn sein artikulatorisches Apparat physisch nicht erlaubt, den Laut ***h*** zu produzieren?
- *„Dein Husten gefällt mir nicht"*… Sag einem Deutschen so etwas nicht! Auch Hilfe anzubieten ist nicht empfohlen! Es kann mindestens doppelt missverstanden werden:

1. Vorwurf (du störst mir mit deinem Husten);

2. Das ist nicht Deine Sache! Ich brauche Deine Hilfe nicht, wenn ich nicht selbst gefragt habe;

3) Medikamente? Ohne Rezept? Und aus einem anderen Land? Um Gottes Willen!!!

- Sei, bitte, nicht entsetzt, wenn eine deutsche Mutter ihr Kind *Mäuschen, Räupchen* oder sogar *Teufelchen* nennt! Es ist doch nur so lieb gemeint!

Schlussfolgernd bleibt das Thema *interkulturelle Kompetenz* derzeit sowohl beruflich als auch persönlich aktuell. Immer mehr Menschen kommen während ihrer Karriere mit anderen Kulturen in Kontakt, in vielen Fällen schwanken die Grenzen zwischen dem rein professionellen Bereich und dem konstruktiven Smalltalk. Wenn wir uns einer Perspektive interkultureller Distanzierung nähern, besteht die Vermeidung der interkulturellen Missverständnisse und wächst die *nosce te ipsum* Chance.

Referințe:

1. Bloom, Benjamin. *Taxonomy of Educational Objectives*. Baltimore: Linguistic Society of America, 1956.
2. Canale, Michael, & Swain, Merrill. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, 1, 1980, S.1-47.
3. Edmondson, Willis, & House, Juliane. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke, 1993.
4. Hermann, Gisela. *Fremdsprache als Therapie?* In Hartmut Melenk et al. (Hrsg.). 11. Fremdsprachendidaktikerkongress, Tübingen: Narr., 1987 S. 579-587.
5. Hymes, Dell. *On Communicative Competence*. In John B. Pride & Janet Holmes. (Hrsg.), Sociolinguistics Harmondsworth: Penguin, 1972, S. 269-293.
6. Picht, R. *Kultur - und Landwissenschaften* / Handbuch für Fremdsprachen, Tübingen: A. Franke, 1995. S. 66-73.
7. Schneider-Wohlfahrt, U. *Fremdheit überwinden: Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.
8. Schmidt, R. *Interkultureller Unterricht in der Zweitsprache Deutsch*. // www.themenpool-migration.eu/dmulti11.htm
9. Thomas, A. (Hrsg.). *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1993.
10. Thomas, A. *Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen. Probleme und Konzepte*./ Erwägen-Wissen-Ethik. 14/1, 2. Aufl. S. 137-150.
11. https://crosswater-job-guide.com/archives/54803/interkulturelle-fettnaepfchen-missverstaendnisse-konflikte-und-loesungsansaetze/

Ana POMELNICOVA
dr.conf.univ.,
Universitatea Alecu Russo, Bălți

ZUM PROBLEM DER BESEITIGUNG VON DER MANGELNDEN AUSSPRACHEFERTIGKEIT

В статье рассматриваются особенности произношения немецких гласных и основные трудности, возникающие при обучении немецкому языку на фоне родного языка или первого иностранного на пути к формированию фонетико-фонологической компетенции.

Schlüsselwörter: Vermittlung einer Fremdsprache, die Aussprache, die Muttersprache, Aussprachefehler, deutsche Vokale, distinktive Merkmale

Erhöhte Bedürfnisse des modernen Arbeitsmarktes stellen neue Forderungen an junge Arbeitnehmer, die der neuen Situation entsprechen würden. Dazu gehört neben Führerschein und Computerkenntnissen auch die Beherrschung von Fremdsprachen. Durch den kommunikativen Ansatz in der Didaktik von Fremdsprachen wurde ein Niveau erreicht, indem sich junge Menschen problemlos einer Fremdsprache bedienen konnten, um miteinander zu kommunizieren.

Wie die Psychologen behaupten, die ersten Minuten eines Gesprächs seien entscheidend für den Eindruck beim ersten Kontakt, denn die phonetische Kompetenz des Gesprächspartners lässt sich sofort feststellen.

Es soll bemerkt werden, dass die Schüler beim Erlernen einer Fremdsprache sowohl mit leicht als auch mit schwer zu beherrschenden phonetischen Besonderheiten konfrontieren müssen.

Eine der Hauptanforderungen bei der Vermittlung einer Fremdsprache besteht daher darin, sich auf die Merkmale des Systems der Muttersprache der Schüler zu stützen. Dies ermöglicht dem Schüler mit Kenntnissen beider Sprachsysteme, den richtigen Ansatz

zu wählen. Bei solch einem Ansatz wäre das Fehlerrisiko minimal und mögliche Fehler könnten vorhergesehen und durch vorbereitete Übungen neutralisiert werden.

Der sogenannte „Beigeschmack“ der Aussprache bei Ausländern, die meist unbewusste Übertragung von Aussprachegewohnheiten einer oder mehrerer vorrangig gebrauchten Sprachen auf die neu erlernte Fremdsprache, entsteht dadurch, dass man die primäre Sozialisation meist in der Muttersprache erfährt: „…fremder Akzent summiert die Ausspracheabweichungen vom Standard, die den Sprecher als Ausländer, als Fremden identifizieren lassen“ (Dieling 1996:21).

Diese Aussprachefehler können und sollen verringert werden, indem man Übungen wählt, die beseitigen helfen. Von Bedeutung für Sprachdidaktiker sei zwischen leicht oder schwer zu erhörenden Lauten zu unterscheiden.

Die folgenden Ausführungen lassen das anhand der Behandlung von ausgewählten deutschen Vokalen veranschaulichen.

Das Deutsche verfügt im Vergleich zur Muttersprache der Studierenden über ähnliche Vokale und spezifische Vokale. Die beiden Gruppen der Vokale können Schwierigkeiten hervorrufen, da den Vokalen der erlernten und der neuen Sprache unterschiedliche Oppositionsverhältnisse zugrunde liegen.

Im Deutschen unterscheidet man 17 Vokale und 3 Diphthonge. Bei der Behandlung der deutschen Vokale ist auf die sie charakterisierenden distinktiven Merkmale zu achten, darunter sind Vokalquantität und Lippenrundung besonders hervorzuheben (Zyromski). Diese unterscheidenden Merkmale können ebenfalls in der Schreibweise der Vokale zum Vorschein kommen. Wie z.B. Miete [ˈmiːtə] Mitte [ˈmɪtə], Beet [beːt] Bett [bɛt] Ofen [ˈoːfən] offen [ˈɔfən], Staat [ʃtɑːt] Stadt [ʃtat].

Zu den spezifisch deutschen Vokalen gehören die Umlaute ä, ö und ü, die unseren Russisch- und Rumänisch sprechenden Studierenden nicht bekannt sind. Diese Vokale besitzen gleich den anderen deutschen Vokale genannte distinktive Merkmale, z.B.

kämen [ˊkɛ:mən] kämmen [ˊkɛmən], fühlen [ˊfy:lən] füllen [ˊfylən], Höhle [hø:lə] Hölle [ˊhœlə].

Wie man sieht, kann die Vokallänge keine Markierung *Ofen*, Dehnungs-h *Höhle,* Doppelung des Vokals *Beet*, Dehnungs-e *Miete* haben, gleichzeitig kann die Vokalkürze auch markiert werden: Konsonantendoppelung *Mitte,* Mehrfachkonsonanz *Stadt*.

Dieses distinktive Merkmal bleibt vorhanden auch wenn man keine graphische Markierung bemerkt. Dafür ist die Charakteristik der Silbe verantwortlich. In einer offenen Silbe ist der Vokal nämlich lang. Als eine offene Silbe betrachtet man eine Silbe, die auf einen Vokal ausgeht, z.B. Blume [ˊblu:mə] Schule [ˊʃu:lə].

In einer geschlossenen Silbe ist der Vokal kurz, z.B. senden [ˊzɛndən], Wort [ˊvɔrt].

Die Silbe in einem deutschen Wort kann nicht nur offen oder geschlossen sein. Es gibt auch noch relativ geschlossene Silben, z.B. sagt [zɑ:kt] von sagen [ˊzɑ:gən], fragt [frɑ:kt] von fragen [ˊfrɑ:gən].

Die Aussprache der deutschen Silbe macht den Studierenden oft Probleme. Das hängt mit folgenden Faktoren zusammen: 1. die Silbe ist betont oder unbetont – in einer betonten Silbe ist der Vokal lang, in einer unbetonten Silbe ist der Vokal halblang (wenn die Silbe nicht zum Suffix gehört), z.B. Poliklinik [po· lik ˌlı: nik].

Wenn die Silbe zum Suffix gehört und „*e, eln, en*“ ist spricht man von reduziertem „ə“, z.B. sammeln [ˊzaməln], werfen [ˊvɛrfən], Tische [ˊtıʃə]

Ein weiteres spezifisches Merkmal der deutschen Aussprache ist der Knacklaut, der im Wort die delimitative Funktion realisiert. Auch dieses phonetische Phänomen schafft den Studierenden oft Probleme. Vor dem Neueinsatz einer Silbe mit einem Vokal erfolgt im Deutschen oft ein Glottisschlag (auch Knacklaut genannt), z.B. beantworten [bəˊˊantwɔrtən], nachahmen [ˊnaxˈɑmən].

Deutsche Vokale bilden eine relativ kleine, aber wichtige Gruppe von Lauten, in denen Deutschlerner immer unzählige Aussprachefehler machen.

Da laut Studien (Eggers 1996) die häufigsten Verwendungszwecke der Sprache Wahrnehmen und Sprechen sind, die etwa 45% bzw.

30% der durchschnittlichen Kommunikationszeit in Anspruch nehmen, sieht man es zweckmäßig, grundlegenden Fähigkeiten wie Wahrnehmen und Sprechen ein besonderes Augenmerk zu schenken. Man könnte sie durch das Nachsprechen, das Singen von Liedern mit umfangreichen Texten und das Aufsagen auswendig gelernter Texte festigen. Es würde dadurch eine solide Grundlage für die Entwicklung anderer Fähigkeiten schaffen, die das einwandfreie Kommunizieren in einer Fremdsprache ermöglichen (Dieling 1996: 7).

Referințe:

1. Šileikaitė-kaishauri, Diana. *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. *Basiswissen, Aufgaben und Literaturhinweise*. Vilniaus universitetas, 2015, ISBN 978-609-459-479-3
2. Dieling, Helga. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München: Langenscheidt, 1996
3. Eggers, Dietrich. *Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1996, S.13-44.
4. Zyromski, Piotr. *Distinktive Merkmale der deutschen Vokale*. In: http://www.ifg.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/mat/m_zyr_Vokale_DistinktiveMerkmale.pdf, besucht am 24.06.2020.

Tatiana KONONOVA
dr. lector univ.,
Universitatea Alecu Russo, Bălți

ZUR VISUALISIERUNG DER GRAMMATIK IM DAF-UNTERRICHT

Данная статья рассматривает визуализацию грамматики как одного из основных способов изучения грамматики на современных занятиях по иностранному языку, направленных на формирование коммуникативной компетенции. В статье дается краткий обзор о развитии методов преподавания грамматики, начиная с грамматико-переводческого подхода до коммуникативной дидактики современности. Особое внимание уделяется способам визуализации грамматики в рамках классической модели - презентация-упражнение-применение, приводятся наглядные примеры, демонстрирующие преимущества визуализации для долгосрочного усвоения грамматических конструкций в коммуникативных ситуаций на современных занятиях по немецкому языку.

Im kompetenzorientierten DaF- Unterricht nimmt Grammatik als eine wichtige Voraussetzung für den Kompetenzenerwerb nach wie vor einen zentralen Platz ein, obwohl deren Rolle in den letzten 150 Jahren stark wandelte und verschiedene Höhen und Tiefen erfuhr.

In der Grammatik-Übersetzungsmethode wurde Grammatik im Fremdsprachenunterricht fest verortet und bildete einen der beiden Bestandteilte dieses didaktischen Ansatzes. Während der behavioristischen Methoden, von der direkten über die audiolinguale/ audiovisuelle bis hin zur vermittelnden Methode verschieben sich die Akzente auf Situativität, Authentizität und Ausklammerung der Muttersprache, indem Fertigkeit Sprechen absoluten Vorrang hat. Bei den kommunikativen Ansätzen galt die Grammatik oft als verpönt und wurde als nicht unbedingt notwendig eingestuft. So stehen sich also derzeit in der Fremdsprachenpraxis die traditionelle Grammatikvermittlung und die Kompetenzorientierung bei der Förderung der kommunikativen Fertigkeiten gegenüber.

Demnächst ist die Anforderung verständlich, die Grammatik „nach Möglichkeit auf natürliche Weise in einen inhaltsbezogenen, kommunikativen Unterricht“ zu integrieren [M. Hutz: 2006, S. 25].

Die Rollenwandlung der Grammatik für den Fremdsprachenunterricht kann an drei Ausführungen veranschaulicht werden. V.A. Buchbinder und W.H. Strauss (1987) sehen das Hauptziel des Grammatikunterrichts vor allem in der Entwicklung sprachlichen Könnens auf der Grundlage grammatischer Kenntnisse, die auf einem bestimmten Hintergrundniveau aktualisiert werden und als Automatismen die technische Seite der Sprachübung verwirklichen [V.A. Buchbinder und W.H. Strauss: 1987, S.139].

R. Schmidt (1996) spricht davon, dass es in der Grammatikvermittlung nicht um die Vermittlung des kompletten sprachwissenschaftlichen Regelsystems einer Sprache geht, sondern um das Erreichen der kommunikativen Zwecke. Dazu dient die so genannte „pädagogische Grammatik“, die kein Ziel ist, sondern bloß ein Mittel, um die Sprache zu beherrschen, im Gegensatz zur linguistischen Grammatik, die vor allem die Regeln übt [R. Schmidt: 1996].

M. Bombach, K. Kräling et. ali (2011) sehen die Funktion der Grammatik darin, die Vermittlung von Redeabsichten in einem kommunikativen Kontext zu realisieren. Die modernen Lehrwerke gehen meist von der grammatischen Struktur aus und konstruieren dazu einen Kontext, um das Phänomen kommunikativ einzubetten. Das geht einher mit Überlegungen zur linguistischen Progression, die z. B. darüber entscheiden, ob eine Struktur nur zum Teil, in Schritten oder zur Gänze eingeführt wird [M. Bombach, K. Kräling et. ali: 2011, S.7].

Zur Einführung einer neuen grammatischen Struktur orientieren sich die modernen Lehrwerke an dem klassischen Phasenmodell in der Abfolge Präsentation – Einübung – Anwendung. Für die Präsentation wird der Lektionstext durch eine Vielzahl kurzer Texte vorentlastet, in denen die neue Struktur in einem für die Benutzung typischen Kontext häufig vorkommt. Erst anschließend setzt man

sich mit einem längeren Text auseinander, der die neue Struktur mit neuem Wortschatz und neuen Inhalten kombiniert. Bei dieser Etappe bleibt man meistens auch stehen – zur Anwendung kommt es im Unterricht häufig nicht mehr [M. Bombach, K. Kräling, et. ali: 2011, S.7].

Da die Grammatik im modernen Fremdsprachenunterricht eine eher nebensächliche Rolle spielt, d.h. ein Mittel zum Zweck, ein „Werkzeug" zur Sprachproduktion ist sowie text- bzw. kontextbezogen vermittelt wird, schlagen Didaktiker eingängige Verfahren zur flexiblen Präsentation, Einübung und Anwendung der grammatischen Strukturen vor, die dauerhaftes Einprägen ermöglichen.

Viele Didaktiker stimmen darin überein, dass abstrakte Inhalte und grammatische Strukturen besser einzuprägen sind, wenn sie bei der Grammatikvermittlung mit visuellen Impulsen kombiniert werden.

An dieser Stelle wäre auf zwei Zitate hinzuweisen:

„Grammatik ist brauchbar, wenn sie Türen hat, Eingänge. Sie wird lieber, also besser benutzt, wenn sie freundliche, hellbeleuchtete Eingänge hat. Wie verschlungen die Grammatik des Deutschen auch immer sein mag: Man kann sie licht zeigen, durchsichtig" [U. Häussermann, H.E.Piepho: 2009].

„Grammatik visualisieren; das heißt: Unanschauliches anschaulich machen [H. Funk, M. Koenig: 1992, S.39].

Zur Visualisierung der Grammatik dienen Tabellen, konkrete und abstrakte Symbole, farbliche Markierungen, Bilder, graphische Zeichen usw. als Verständnis- bzw. Merkhilfen.

H. Funk, M. Koenig unterscheiden in ihrem Beitrag „Übersicht über mögliche visuelle Lernhilfen zur Grammatik" zwischen drucktechnisch- graphischen Lernhilfen, Lernhilfen durch abstrakte Symbole (sprachsystem- oder inhaltsbezogen), Lernhilfen durch konkrete Symbole und Lernhilfen durch Situationskontexte. Die Übersicht der Autoren ist tabellarisch wie folgt gefasst:

Art der Lernhilfe	*Beschreibung und Beispiele*
Drucktechnisch-graphische Lernhilfen	- Veränderung der Drucktype bei grammatischen Variablen: Unterstreichung, Kursivdruck, Halbfettdruck - Tabellarische Anordnung von Beispielen zu einer Regel - Hervorhebung durch farbige Raster oder Rahmung
Lernhilfen durch abstrakte Symbole	geometrische Symbole wie Ovale, Rechtecke, Quadrate, Kreise - sprachsystembezogen: z. B. aus dem Darstellungssystem einer sprachwissenschaftlichen Methode der Sprachbeschreibung (z.B. der Dependenz-Verb-Grammatik) - inhaltsbezogen: Hilfen zur Bedeutungserschließung aus anderen Zeichensystemen (z.B. der Mathematik)
Lernhilfen durch konkrete Symbole (‚Bildmetaphern')	Beispiel: Werkzeuge (Schraubzwinge, Computer, Scheren usw.) und Objekte (Schrauben, Gebäude, Brücken, usw.) als ‚Sinnbild' einer Grammatikregel.
Lernhilfen durch Situationskontexte	- Dynamisch: zeichnerische oder fotografische Situationsvorgabe, die eine bestimmte Struktur fordert (Beispiel: Frageformen); - Statisch: Vorgabe von Zeichnungen oder Fotos, deren Beschreibung eine bestimmte Form fordert (Beispiel: Präpositionen, Passiv).

Tabelle 1: Übersicht über mögliche visuelle Lernhilfen nach H. Funk und M. Koenig: 1991, S.56f

Die Übersicht veranschaulicht eine Ordnung, Bezeichnung und nähere Beschreibung, die in modernen DaF-Lehrwerken zu grammatikdidaktischen Visualisierungen verwendet wird.

Bei *drucktechnisch-graphische Lernhilfen* ist Ausgangspunkt die Schrift, die durch Unterstreichungen oder von der Grundschrift abweichende Auszeichnungsschriften wie Kursiv- und Fettdruck Veränderungen erfährt oder durch Rahmungen, Raster o. ä ergänzt

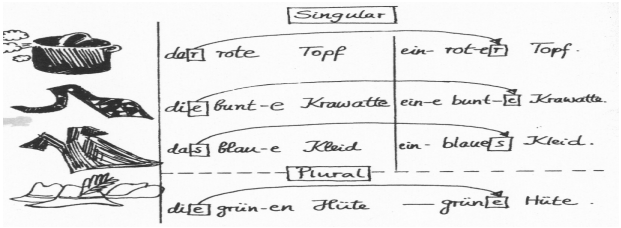
wird. Auf diese Weise können beispielsweise morphosyntaktische Aspekte sichtbar gemacht werden.

Lernhilfen durch abstrakte Symbole machen darauf aufmerksam, dass didaktischen Visualisierungen fachwissenschaftliche Visualisierungsformen zugrunde liegen können oder diese durch Elemente anderer Zeichensysteme wie das der Mathematik ergänzt werden können.

Lernhilfen durch konkrete Symbole (‚Bildmetaphern') sehen Visualisierung satzgrammatischer Aspekte durch „konkrete Symbole" vor, auch „Analogiebilder" genannt, die vom verschriftlichten Satz ausgehen.

Lernhilfen durch Situationskontexte haben illustrativen Charakter und dienen in erster Linie als Sprechanlass.

An dieser Stelle möchten wir die Abfolge Präsentation – Einübung – Anwendung an einigen Beispielen veranschaulichen.

Abfolge	**Beispiel**
Präsentation der Deklination der Adjektive	
Einübung der Relativsätze	

Anwendung der Konjunktion *weil: Warum lacht der Junge? Der Junge lacht, weil…*	

Tabelle 2. Visualisierung der Grammatik: Präsentation – Einübung – Anwendung [T. Scherling, F. H. Schuckal: 1992]

An Hand der vorgeführten Untersuchungen ist festzustellen, dass der innovative Charakter des Visualisierungseinsatzes in einem modernen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht die Effektivität der Grammatikbeherrschung steigert und auf die langweilige Grammatikaneignung durch anschließendes Übertragen der grammatischen Strukturen in Kommunikationssituationen motivierend, anschaulich und realitätsnah wirkt.

S. Günzel und D. Mersch führen in dieser Hinsicht folgendes aus: Das Verhältnis von Bild und Wissen ist dadurch bestimmt, dass einerseits Bilder auf Wissen auf- bauen, d.h. dass während der Produktion ein bestimmtes Wissen in sie eingegangen ist, und andererseits, dass Bilder Wissen generieren, indem sie Dinge und Ereignisse allererst anschaulich machen. Dabei stehen Visualisierungen nicht in einem eindeutigen Abbildungsverhältnis zur Realität, sondern sind sowohl durch die Techniken ihrer Hervorbringung und die ästhetischen Wahlentscheidungen im Herstellungsprozess als auch durch ihren Kontext und die Art der Rezeption geprägt. [S. Günzel, D. Mersch: 2014, S. 127].

Die oben angerissenen Überlegungen tragen dem Umstand Rechnung, dass Grammatik zunächst einmal etwas Abstraktes, häufig nicht Sichtbares bzw. unmittelbar Wahrnehmbares ist, das im

didaktischen Kontext potentiell in hohem Maße auf eine Visualisierung angewiesen ist und in der Abfolge Präsentation-Einübung- Anwendung ein dauerhaftes Einprägen der für kommunikativen Situationen notwendigen Strukturen ermöglicht.

Referințe:

1. Buchbinder, V.A., Strauß, W.H. Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts. Leipzig: Enzyklopädie, 1986.
2. Funk, H., König, M. Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1, München: Langenscheidt, 2013.
3. Günzel, S., Mersch, D. Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, 2014.
4. Haussermann, U., Piepho, H. E. Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Ubungstypologie. München: Iudicium Verlag GmbH, 2009, 528 S.
5. Hutz, M. „Lemonade for Sale!“ Grammatik im aufgabenorientierten Unterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 84/2006, S. 22-26.
6. Schmidt, R. „ Strukturmomente des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“. In: Henrici G., Reimer C. (Hrsg.) 1996.
7. Bombach, M., Kräling, K., Löchel, W. et ali. Grammatik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2011, 100S.

Svetlana DZECHIS
Facultatea de Litere
Universitatea de Stat „Alecu Russo”, Bălți

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

The article is devoted to the use of the podcast social service in a foreign language teaching. The resources of this social service are analysed from the perspective of the development of speaking in the foreign language and the recommendations for the work with podcasts are given.

Keywords: *social service “podcast”, speaking, foreign language, student.*

Современная система вузовского образования идет в ногу со временем, используя компьютерные технологии и предъявляя в этой связи определённые требования к профессиональным компетенциям преподавателя. Изучение иностранного языка в университете базируется на актуальных современных аутентичных материалах и желании ощущать прогресс своего понимания при контакте с реальным языком. Поэтому главной задачей преподавателя на данном этапе является необходимость направить студентов на применение компьютерных технологий не в целях развлечения или общения в социальных сетях, а в целях образования, в нашем случае, изучения немецкого языка. Одним из постоянно обновляющихся современных разноплановых аудио- и видеоматериалов, доступных для воспроизведения на компьютерах и мобильных устройствах, являются видео-подкасты. Базина Н.В. трактует видео-подкаст как «либо отдельный видеофайл, либо регулярно обновляемая серия таких файлов, созданных носителями языка, предназначенными для изучения языка или не являющихся изначально учебными, публикуемых в Интернете, с возможностью подписки» [2, с.191]. Материалы подкастов для изучения иностранных языков жанрово различаются, это могут

быть новости, познавательные передачи, научно-популярные и авторские комментарии, тематические подборки и др. [2, с.192]. Они появляются регулярно с определенной периодичностью, старые не уничтожаются, а накапливаются. В данной статье приводятся примеры аутентичных подкастов для обучения немецкому языку в университете, описываются методики работы с ними и анализируются преимущества и сложности, появляющиеся при их использовании на занятиях.

Несмотря на бесспорные плюсы использования аутентичных видео-подкастов, технология их предъявления на занятиях по немецкому языку недостаточно представлена в педагогической литературе. Многие авторы работ, посвященных исследованиям в области применения видео-подкастов (Агафонова Л. И., Аникина Ж. С., Базина Н.В., Халтурина О.В. и др.), разделяют учебную деятельность при работе с подкастами на три основных этапа: до просмотра видеоматериала - преддемонстрационный этап, во время его просмотра – демонстрационный этап и после просмотра – последемонстрационный этап [3,с.454]. Мы в своей педагогической деятельности придерживаемся также данной последовательности при работе с видео-подкастами. *В первой фазе* должна происходить работа над произносительной стороной речи обучающихся, должны быть представлены новые лексические единицы и грамматические модели, заданы вопросы по теме материала. Может использоваться любой метод активизации – ассоциограмма, свободные высказывания на заданную тему, обсуждения фотографии перед скриптом или одного из скриншотов видео, постановка вопросов друг другу и т.п. Цель данного этапа – попытаться сформулировать прогноз того, что может быть увидено по теме, устранить лексический дефицит. *Во второй фазе* основной целью является извлечение необходимой информации из целостного текста. Задания относятся также к видеоряду, это задания после первого просмотра, которые обычно включают пять вопросов с выбором ответа из трех вариантов: три вопроса на детальное понимание и два вопроса по грамматике на основе прослушанного материа-

ла (переформулирование, выбор служебных слов, порядок слов, грамматические конструкции и т.п.) [1, с.85]. На данном этапе просмотра видео-подкаста, преподаватель контролирует просмотр и деятельность студентов, при необходимости осуществляет второй показ. На этапе работы *после просмотра* видео-подкаста, обучающиеся выполняют упражнения, отвечают на вопросы по содержанию, выполняют творческие задания, высказывают личное мнение по поводу увиденного материала.

Аутентичные видео-подкасты необходимо использовать на занятиях в университете не только с целью оптимизации процесса обучения, совершенствования навыков аудирования, говорения, но и с целью ознакомления обучающихся с особенностями культуры, традиций немецкоязычных стран. Аутентичные видео-подкасты обогащают занятия своей подлинностью. Однако осмысленное использование видеофайлов может быть достигнуто только путем предварительной качественно продуманной дидактизации для соответствующего учебного контекста и, соответственно, означает дополнительную рабочую нагрузку для преподавателя [5,с.12]. Для этого дидактизация позволяет адаптироваться к уровню и скорости обучения соответствующей группы обучения, а также индивидуализировать прогресс и цели обучения. В этом и состоит особая дидактически-методическая ценность использования видео-подкастов.

В настоящее время подбор аутентичных подкастов для использования на занятиях по немецкому языку благодаря широкому распространению их в интернете не составляет особого труда. Так, например, веб-страницы ведущих информационных агентств Германии предлагают целый ряд материалов, которые при соответствующей дидактической обработке могут быть использованы при изучении немецкого языка в вузе. На некоторых из них предложены уже готовые разработанные дидактические материалы.

В рамках данной статьи рассмотрим некоторые категории аутентичных видео-подкастов, представленных на сайте *Deutsche Welle*, которые можно использовать в процессе обучения не-

мецкому языку: В подкастинге *Hin & weg* иностранный турист рассказывает о своем путешествии в Германию, описывает свои впечатления и переживания [7]. Подкастинг *Highlights* файлы, предлагаемые в этом подкастинге, содержат информацию о жизни и культуре Европы [8]. Подкастинг *Das schönste Land der Welt* репортер Михаэль Виге путешествует по Германии и рассказывает о знаменитых достопримечательностях страны [9]. С помощью видеофайлов подкастинга *Die Wahrheit über Deutschland* можно узнать разнообразную и интересную информацию о немецком народе, немецком характере, образе жизни [10]. Подкастинг *fit & gesund* предлагает различные видеосюжеты по теме «Красота и здоровье» [11]. Завершает обзор подкастинг *Jojo sucht das Glück* – это молодежный сериал, в котором рассказывается историю девушки Джоджо из Бразилии, приехавшей учиться в Кёльн [12]

Основываясь на собственном опыте, следует отметить, что методическая целесообразность использования данных видеоподкастов подтверждается тем, что они наглядно демонстрируют ситуации общения в вербальном и невербальном планах выражения, насыщены живой разговорной речью, знакомят обучающихся с историей, культурой, современной жизнью, традициями, обычаями и нравами страны изучаемого языка. Преимущества применения подкастов в обучения немецкому языку заключаются в том, что они способствуют: интенсификации процесса обучения, повышению активности и мотивации обучаемых, созданию благоприятных условия для приобретения знаний, развитию навыков самостоятельной работы, обучению всем видам речевой деятельности, созданию ситуаций общения, расширению страноведческих знания.

Нами уже несколько лет используются подкасты немецкой международной общественной телерадиокомпании *Deutsche Welle* (Немецкая волна)[6]. Здесь имеется целые разделы для изучения и преподавания немецкого языка для всех языковых уровней, предлагаются актуальные аутентичные материалы для языковой подготовки. Предоставленные материалы удобны для скачивания на основном сайте и регулярно обновляются. Одним

из примеров аутентичных подкастов являются материалы из раздела *Deutsch aktuell,* которые включают в себя следующие элементы: Video-Thema, Top-Thema и Nachrichten. *Video-Thema (выходит периодичностью один раз в неделю)* – это медиа-файл длительностью 3-5 минут. Видео представлено в формате Flash и mp4 для просмотра и скачивания. Файл в формате pdf, который можно также скачать, содержит транскрипцию текста со списком слов и выражений по теме с их немецким толкованием. Ко всему прилагаются и задания. *Top-Thema (выходит периодичностью один раз в неделю)- это* медиа-файл длительностью 3-6 минут в формате mp3 для прослушивания и скачивания. Имеется также транскрипция, глоссарий и задания, как на сайте непосредственно, так и в виде подготовленного для распечатки документа в формате pdf. *Nachrichten (выходят ежедневно)– это* медиа-файлы новостей в оригинальном темпе в формате mp3 и медиа-файлы новостей в замедленном темпе в формате mp3, а также транскрипция текстов. Данные подкасты предназначены для уровня владения языком B1 и выше. Все материалы содержат ссылки на другие статьи, аудио и видео по теме. При работе с *Nachrichten* нами используется следующая методика. После первой фазы студенты слушают полный выпуск новостей в оригинальном темпе, делая заметки. Это занимает около 3-4 минут. После прослушивания они должны ответить на вопросы, из каких регионов новости, за какой период весь выпуск и отдельные новости, главная тема каждой новости, по возможности – какие действующие лица упоминаются. Затем студенты сами выбирают одну или две новости из выпуска, которые их заинтересовали. Выбранные новости прослушиваются далее в замедленном темпе. Теперь необходимо дополнить информацию до полноты, достаточной для краткого пересказа существенного содержания новости. Можно закрепить за каждой выбранной новостью группу из двух-трех человек. После прослушивания своей новости они «отключаются» и готовят изложение новости. *Nachrichten* возможно использовать и для работы на более низких уровнях

владения языком. В этом случае прослушиваются необходимое количество раз только новости в замедленном темпе. Студентам предлагается задание на основе транскрипции (сокращенный текст с пробелами, которые надо заполнить при прослушивании). Аналогичное задание можно использовать и для студентов старших ступеней в качестве теста с прослушиванием новостей в оригинальном темпе. В зависимости от того, какой навык аудирования тренируется, задания могут формулироваться с различной степенью детализации (общий охват содержания, поисковое или выборочное слушание, выяснение деталей). В третьей фазе (репродукция, продукция, трансфер) информация, полученная из подкаста, должна быть переработана. Возможно простое репродуцирование (пересказ), а также высказывание по теме своего мнения (оценка увиденного и услышанного). Более сложным является проецирование ситуации в новый контекст (сравнение с российскими реалиями, изложение позиции с другой точки зрения). Предлагаемые издателем задания к *топ-теме*, например, завершаются предложением высказаться по теме касательно родной страны либо высказать собственное мнение об услышанном. Для продвинутых групп можно провести творческую мастерскую: создать собственный аудио- или видеоролик в виде интервью по теме, блиц опроса, который возможно дополнить тут же изготовленными плакатами. С технической точки зрения это сегодня легко осуществимо с помощью камеры и диктофона мобильного телефона. Задание можно дать как группе в целом, так и малым группам.

Видео-подкасты предоставляют большие возможности для изучения иностранного языка, потому что «язык как средство передачи информации в этом контексте является одновременно и объектом изучения» [4,с.12] и по сравнению с другими видами технических средств обучения имеют ряд преимуществ: предлагаемый видеоматериал является актуальным, современным и аутентичным. Видео-подкасты создают новые реальные ситуации для развития устной речи, воздействуя эмоционально, стимули-

руют спонтанную речь. За единицу времени обучающиеся получают значительно больше информации, так как она поступает одновременно по двум каналам – по зрительному и слуховому. Это позволяет сэкономить время преподавателя при подготовке к занятию. Некоторые видео-подкасты, как уже было упомянуто, дидактизированы, к ним прилагаются задания, глоссарий, параллельные текстовые версии, интерактивные упражнения.

Подводя итог всему вышесказанному следует отметить, что использование видео-подкастов на занятиях по немецкому языку это прекрасная возможность погружения в язык, которая позволяет расширить рамки изучаемого материала, находиться всегда в центре последних событий, которые становятся предметом обсуждения в аудитории вне ее. Подкасты стимулируют самостоятельную работу студентов, увеличивают мотивацию, способствуют развитию коммуникативной, социокультурной и социолингвистической компетенции, а также в процессе работы с видео-подкастами развиваются и другие виды компетенций, в частности, компенсаторная. Однако многообразие материала, доступного в сети Интернет, требует тщательного отбора и работа с видеоматериалами должна строиться в строгом соответствии с тем уровнем владения языка, которого достигли студенты, а также с общими целями обучения и конкретными задачами каждого отдельного занятия. Таким образом, вышеперечисленные особенности и возможности подкастов обеспечивают новое актуальное качество процесса обучения иностранному языку, а именно, способствуют проявлению их инициативности, целеустремленности, развивают способности слушать и слышать, что, безусловно, способствует повышению результативности учебного процесса особенно в условиях дистанционного обучения.

Referinţe:

1. АГАФОНОВА Л. И., АНИКИНА Ж. С. *Дидактико-методические особенности использования подкастов при обучении ино-*

странному языку в вузе [Электронный ресурс] // *Письма в Эмиссия Оффлайн*: электрон. науч. изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2014, №12, URL: http://www.emissia.org/offline/2011/1703.htm, (дата обращения: 29.04.2020).

2. БАЗИНА Н.В. *Лингводидактические аспекты описания использования подкастов в учебных целях* / Н.В. Базина // *Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации*. Сборник статей. Вып. 4 под ред. А.Л. Назаренко. - М.: Центр Дистанц. Образования: Фак. иностр. яз. и регионоведения МГУ им. М.В.Ломоносова, 2015. - С. 191-201.
3. ХАЛТУРИНА О. В. *Использование видеоподкастов для оптимизации процесса обучения иностранным языкам* // Молодой ученый. — 2012. — №6. — С. 453-456. — URL https://moluch.ru/archive/41/5012/ (дата обращения: 12.08.2019).
4. KLUCKHOHN K. Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch. –Berlin und München: Langenscheidt, 2009. – 71 c. 7.
5. SCHROEER O. Was Sie immer über Podcasts wissen wollten: 14 Fragen zum Thema Podcasts im DaF-Unterricht. URL: http://www.lvkinfo.org/nr27/lvk-27schroeer.htm, / (дата обращения: 05.05.2020).
6. Deutsche Welle: http://www.dw-world.de
7. Hin & weg: http://itunes.apple.com/us/podcast/hin-weg-mein...-video-podcast/id281270080
8. Highlights: http://itunes.apple.com/us/podcast/euromaxx-highlights-video/id110232806
9. Das schönste Land der Welt: http://rss.dw-world.de/xml/podcast_euromaxx-das-schoenste-land?forceFLV=1
10. Die Wahrheit über Deutschland: http://itunes.apple.com/de/podcast/euromaxx-die-wahrheit-uber/id261128375
11. fit & gesund: http://www.podcast.at/podcasts/fit-gesund-video-podcast-deutsche-welle-141250.html
12. Jojo sucht das Glück: http://itunes.apple.com/ru/podcast/jojo-sucht-das-gluck-mit-untertiteln/id398835299

Svetlana CORCEVSCHI
doctor în pedagogie, dr. conf., USM,
Departamentul Lingvistică Germanică
şi Comunicare Interculturală

Die ROLLE DER BILDER BEI DER GRAMMATIKVERMITTLUNG

Folosirea tablourilor la lecţiile de limbă străină este o tradiţie veche. Principiul de folosire a metodelor vizuale de asemenea joacă un rol important în pedagogia modernă. Ele sunt o parte componentă stabilă a unei lecţii comunicative de limbă străină. Tablourile aparţin mijloacelor vizuale, care sunt purtători de informaţie şi un mijloc de comunicaţie uşor de înţeles. De aceea mulţi profesori de limbi străine folosesc la lecţiile lor imagini, tablouri sau ilustraţii, comicsuri sau caricaturi. Tablourile sunt percepute în mod spontan de către privitori, provoacă la lecţii reacţia de a vorbi, în special, dacă tabloul este deschis pentru toate asociaţiile posibile. Tablourile sunt des utilizate în exerciţii gramaticale care constau dintr-o enumerare sau descriere a elementelor vizuale. De asemenea pot fi inventate situaţii de răspundere la întrebări sau de compunere a dialogurilor care vor conţine structuri gramaticale stabile.

Wer eine Fremdsprache beherrschen will, der muss grammatische Kenntnisse haben. Der Grammatikunterricht ist bei meisten Schülern und Studenten nicht attraktiv, und sie finden sie manchmal langweilig und uninteressant. Viele Lehrer und Lehrerinnen stellen sich die Frage, warum die Grammatik bei den Schülern bzw. Studenten so unpopulär ist. Die Grammatik nimmt einen großen Platz in fremdsprachendidaktischen Diskussionen über ihre Rolle beim Sprachenerwerb, sowie die Art und Weise ihrer Vermittlung ein. Auch die Schüler und die Studenten verstehen die Bedeutung grammatischer Kenntnisse für eigene Fremdsprachenkompetenzen, sie müssen die Grammatikregeln lernen, um sie zu beherrschen und in den verschiedenen Sprechsituationen verwenden zu können. Aber oft finden die Schüler bzw. Studenten sie als ein richtiges Übel,

sie haben Angst vor der schlechten Bewertung und den schlechten Noten. Deswegen versuchen die Lehrer und Lehrerinnen, die Erklärungen von grammatischen Phänomenen und die Übungen zu den jeweiligen grammatischen Themen zugänglich und interessanter zu gestalten. Hier können visuelle Darstellungen eine große Hilfe sein. Visualisierte Grammatikerklärungen begleitend mit einfachen verbalen Erläuterungen sind effektiv und verständlich und können im Unterricht auftretende Schwierigkeiten schnell durch eine Lehrperson geklärt werden.

Die Einbettung visueller Komponenten in den Lernprozess ist keine Innovation. In den didaktischen Diskussionen stehen Bilder und visuelle Medien schon lange im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Bereits im 15. Jahrhundert wurde ein Vokabelverzeichnis durch Federzeichnungen ergänzt (Reinfried, 1992) [4]. Das bekannteste Beispiel in der Geschichte der Fremdsprachenlehrwerke, das Lehrwerk der ***Orbis Pictus*** von J. A. Comenius, erschien im 17. Jahrhundert und beinhaltete 150 Holzschnitte, dabei ging es nicht um bloße Illustrationen, sondern um einen Versuch, die Zweckmäßigkeit des Bildeinsatzes beim Spracherwerb zu begründen (Hecke; Surkamp, 2009). [3]

Der Blick in verschiedene Methoden des Fremdsprachenunterrichts deutet auch darauf hin, dass Bilder dabei unterschiedliche Gewichtung hatten. Im reformierten Fremdsprachenunterricht ab den 1860er Jahren wurden Bilder für die Visualisierungen von Sprachbedeutungen verwendet. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wurden Bilder als Impuls zur Textproduktion eingesetzt, zudem wurde ihre motivierende Funktion genutzt. Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht nutzt Bilder für die Vermittlung des Wissens über die Zielkultur. Dabei liegt der Fokus auf dem Bildinhalt, die Bildform und Prozesse der individuellen Bildverarbeitung werden nicht beachtet (Hecke; Surkamp 2009). [3]

Die Arbeit mit den Bildern im Unterricht kann die Schüler bzw. die Studenten positiv motivieren. Die Bilder brauchen meistens keine Erklärungen und fördern Eigenaktivität der Schüler bzw. Studenten.

Die Bilder können die Fremdsprache anregen und auslösen, aber nicht erschaffen. Mit den Bildern kann man im Unterricht die grammatischen Strukturen wiederholen und festigen. Die Schüler bzw. die Studenten können Sprache mit den Bildern kombinieren, es kommt zur gegenseitigen Ergänzung von zwei verschiedenen Medien. Die Unterrichtsverfahren zeigen auch, dass dieser Typ der Arbeit im Unterricht auch Lernerfolge bei den schwächeren Schülern bzw. Studenten bringt. Dieser Arbeitstyp unterstützt positiv auch die entspannte Lernatmosphäre.

Als Lehrer wünscht man im Unterricht Effizienz, Kontakt, Wärme, Spaß und entspannte Lernatmosphäre. Mit der Hilfe von Bildern werden Intellekt und auch affektive Seite des Lernens angesprochen. Die Bilder sprechen die Phantasie an. Die Schüler bzw. Studenten sehen sich das Bild an und im Moment können sie sich in die Situation und die Person hineinversetzen. Im klassischen Unterricht wird meistens nur mit Lehrbuch gearbeitet, es wird gelesen, erklärt oder nachgesprochen. Mit den Bildern wird lehrbuchunabhängig gearbeitet. Ein großer Vorteil ist, dass die Bilder auch in der Anfangsstufe, wo die Sprachkenntnisse nur gering sind, benutzt werden können. Die Schüler bzw. Studenten können über das Dargestellte sprechen, auch wenn ihre Sprache nicht perfekt und fehlerlos ist. Es ist motivierend mit Hilfe der Phantasie, des Spiels, der Fiktion mit dem Sprachmangel fertig zu werden.

Die Bilder haben eine besondere didaktische Kraft. Sie schaffen ohne größeren Aufwand Sprech- und Schreibanlässe. Viele Situationen sind ohne Bilder kaum zu thematisieren, erklären und veranschaulichen. Oft sind die mündlichen Äußerungen nicht eindeutig, weil sie sich z.B. auf etwas beziehen, was sieht der Gesprächspartner, aber nicht der Zuhörer. Hier spielen die Bilder eine ganz wichtige Rolle, weil sie als eine Ergänzung der Sprache dienen. Das Bild und die Sprache ergänzen einander. Der Text und das Bild ergeben zusammen eine komplette Information.

Die Bilder helfen den Lehrern den Lehrstoff effektiver und genauer zu erklären. Sie haben eine unmittelbare Ähnlichkeit mit dem

Dargestellten. Sie können als Hilfe und Unterstützung benutzt werden, wenn die sprachliche Bezeichnungsmöglichkeit zu kompliziert oder für die Schüler zu schwer begreifbar ist. Die komplizierten grammatischen Zusammenhänge werden klar mit den Tabellen dargestellt. Das Bild ermöglicht die Situation sofort zu begreifen.

Ein Foto kann dabei helfen, wenn man einen komplizierten und auf Lexik schwierigen Text liest. Über das Foto ist die Situation klarer zu erfassen. Man kann schon ahnen und Hypothesen bilden, worum es im Text geht. Gedächtnisstütze Bilder dienen auch für Verstehen und Behalten von unklaren Situationen. „Untersuchungen zeigen, dass das optische Gedächtnis effektiver ist als das kognitive. Man kann sich besser an Benennungen, Zusammenhänge, Abläufe erinnern, wenn sie beim Lernen mit Bildern, Symbolen oder Zeichen gekoppelt wurden." (Scherling, T., Schuckal F. H., 1992). [5]

Der Lehrer soll bei der Auswahl vom Bild das verbundene Lernziel zu beachten. Die Bilder als visuelle Lernhilfe können in jeder Phase des Unterrichts eingesetzt werden. Sie können als Lernzielkontrolle, Worterklärungen, zur Erklärung von grammatischen Strukturen benutzt werden. „Bilder sind fast nie völlig eindeutig, auch wenn sie so gedacht sind. Sie haben oft Details, die im Unterricht nicht angesprochen werden, weil sie nicht ins Konzept

passen, die die Schüler aber vielleicht mehr interessieren als das didaktisch Gemeinte. Gerade wenn Bilder nicht eindeutig sind, regen sie die Phantasie an und lösen Sprechhandlungen aus, die sonst im Unterricht selten vorkommen: Vermutungen anstellen, Gefallen/ Missfallen äußern, Zustimmen, Widersprechen usw." (Scherling, T., Schuckal F. H., 1992) [5].

Die Bilder bieten Offenheit an. Offene Bilder regen Kommunikation und sprachlicher Interpretation im Unterricht an. Bilder können in mehrfacher Hinsicht offen sein. Sie bieten räumliche, zeitliche, soziale, kommunikative Offenheit an. Ein großer Vorteil von Bildern ist, dass sie zum Schreiben und Sprechen anregen, bieten Anlass zu Spekulationen und eröffnen Spielmöglichkeiten und Eingreifmöglichkeiten. Die Schüler sollen auf dem ersten Blick im Bild sein. Die Darstellung des

Ortes, Personendarstellung (Mimik und Gestik) und die Platzierung im Bild spielen eine wichtige Rolle. Es gibt eine ganze Reihe von Bildtypen, die man im Unterricht benutzen kann und mit deren Hilfe die bestimmten Lernziele erreicht werden.

Prinzipiell kann man alle Bildtypen im Unterricht erfolgreich verwenden, sie müssen aber adäquat eingesetzt werden und eine Funktion haben. Man unterscheidet:

- darstellende Bilder: sie streben eine direkte Ähnlichkeit mit der Realität vorkommenden Lebewesen und Dingen
- Karikatur: man kann sich hinter die kauzige und verblüffende Typen, die emotional ansprechen, verstecken
- Comic: hat eigene Bildersprache, es geht um Geschichte, die mit Bildern erzählt wird. Comic kann man lesen, ohne die Schrift zu verstehen.
- Cartoon: kommt als Einzelbild oder Bildgeschichte vor, meistens geht es um einen komplexen Sachverhalt, der ironisch kommentiert wird
- Collage: aus Bildteilen, z.B. Zeichnungen, Fotos, Texten, wird eine neue Abbildung zusammengeklebt
- Skizze: offene, uneindeutige Zeichnung die beim Erklären einer spontanen Idee benutzt wird
- Stereotyp: es geht um kalt wirkende Personen ohne Leben, die auch den Schüler kalt lassen
- Piktogramme: dienen zur schnellen Orientierung im Alltag, sind vereinfacht
- logische Bilder: es geht um Visualisierung von abstrakten oder komplexen Zusammenhängen. Es wird mit Kreisen, Säulen, Balken usw. gearbeitet und darum muss die Bedeutung erst gelernt werden.
- Schema, Diagramm: stellen eine Ablaufsvereinfachung dar
- Grafik, Schaubild: erklären komplexe Texte, man kann die Information schnell Erfassen
- Tabelle: die Daten werden in den Spalten aufgelöst und dadurch wird eine visuelle Informationenordnung ermöglicht
- die Zeichnung: die Zeichnung kann die Phantasie der Schüler relativ gut anregen und ihre eigenen Assoziationen rufen. Mit

Verwendung von Zeichnungen, die didaktisch flexibel sind, kann man ein bestimmtes Ziel erreichen und sie können einem Lernziel angepasst werden. Die auf den Zeichnungen abgebildeten Handlungen können auch im Unterricht gespielt werden.

- das Foto: zeigt die Realität und Objektivität und drücken viel Atmosphärisches aus. Sie können verschiedene Handlungen, Persönlichkeiten, Stile, Moden usw. darstellen. Die Schüler versetzen sich in ein Foto besser hinein und empfinden Betroffenheit und Anteilname. Wenn man im Unterricht ein Foto benutzt will, muss es aktuell sein. Die veralteten Fotos wirken uninteressant.

Die Vorbereitung einer Grammatikstunde ist sehr wichtig, aber auch sehr schwer. Wenn man mit den Bildern arbeitet, muss die thematische Verknüpfung von Situation, Text und Grammatik in Acht genommen werden. Man sucht zur Erklärung und Üben der Grammatik anschauliche Lernhilfe, statt die Grammatik nur als kompakten Stoff zu vermitteln. Manchmal gibt es Probleme bei der richtigen Auswahl der Bilder zu den bestimmten grammatischen Bereichen. Man muss gründlich überlegen, wie man vom Bild zum Grammatikstoff kommt.

Scherling/Schuckal (1992)[5] empfehlen folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Welche kommunikative Leistung stellt man heute in den Mittelpunkt?
- Welchen Wortschatz und welche grammatischen Teilbereiche muss man vermitteln, damit diese kommunikative Leistung aufgebaut werden kann? Das kommunikative Lernziel bestimmt die formalen Mittel.
- Wie verpackt man das Neue, d.h. welcher Text und welche Situation vermitteln es glaubwürdig?
- Wie macht man das Neue den Schülern bewusst?
- Wie kann man Anwendungsmöglichkeiten schaffen?

Bildliche Situationsvorgaben sind für die Grammatikeinführung hilfreich. Sie erfordern und legen die Anwendung von einer grammatischen Struktur nahe. Das grammatische Thema wird zuerst

mit dem Situationsbild erklärt, später kann die grammatische Struktur eingeführt oder geübt werden.

Die Vorteile der Bilder bei der Grammatikvermittlung können im Unterricht relativ erfolgreich in jeder Phase benutzt werden. Mit den Bildern werden grammatischen Regeln am Anfang, im Laufe oder am Ende der Unterrichtseinheit gefestigt, wiederholt oder geübt. In den Zeitschriften, Zeitungen oder im Internet stehen viele interessante aktuelle Bilder zur Verfügung. Man kann die Bilder z. B. beim Wiederholen oder Üben von verschiedenen Präpositionen, zum Üben von Konjunktionen weil, da, als, wenn u.a., beim Üben der Wortfolge im Nebensatz verwenden. Ein gutes Beispiel sind die Bildergeschichten, die zum Wiederholen von Perfekt oder Präteritum dienen. Die Schüler bzw. Studenten können zu zweit oder in den Gruppen arbeiten.

Zusammenfassend kann man betonen, dass der Grammatikunterricht nicht nur für die Lehrer, sondern auch für die Schüler sehr anspruchsvoll und anstrengend ist. Es ist sehr schwer die grammatischen Regeln interessant zu erklären und die Schüler bzw. Studenten in den Lernprozess einzubeziehen. Manchmal reicht das Lehrbuch nicht oder ist arm an kreativen Übungen, da braucht der Lehrer Hilfe. Er soll den Grammatikunterricht mit den kreativen, spielerischen und für die Schüler bzw. Studenten interessanten Übungen zu ergänzen, damit er seine Schüler bzw. Studenten motivierten und den Unterricht interessanter erteilen kann.

Referințe:

1. Funk, H. / Koenig, M. Grammatik lehren und lernen. München: Goethe Institut, 1991. 160 S. ISBN 3-468-49679-6.
2. Gerngroß, G. / Krenn, W. / Puchta, H. Grammatik kreativ. Berlin und München: Langenscheidt KG, 1999. 160 S. ISBN 3-468-49479-3.
3. Hecke, Carola; Surkamp, Carola (2009): „Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht“.

In: Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hrsg.) Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 9–24.
4. Reinfried, Marcus (1992): Das Bild im Fremdsprachenunterricht: Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts . Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
5. Scherling, T. / Schuckal F. H. Mit Bildern lernen. Berlin und München: Langenscheidt KG, 1992. 191 S. ISBN 3-468-49995-7.
6. Schlemminger, G. / Brysch, T. / Schewe, M. Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag, 2000. 231 S. ISBN 3-464-20920-2.
7. Spier, A. Mit Spielen Deutsch lernen. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 1981. 151 S. ISBN 3-589-20781-7.
8. Wicke, R. Aktiv und kreativ lernen. Max Hueber Verlag, 2004. 207S. ISBN 3-19-001751-4.
9. Wicke, R. Handeln und Sprechen im Deutschunterricht. Max Hueber Verlag, 1995.88 S. ISBN 3-88532-693-0.
10. Zimmermann, G. / Wißner-Kurzawa, E. Grammatik lehren, lernen, selbstlernen. Max Hueber Verlag, 1985. 103 S. ISBN 3-19-006985-9.

Tatiana KONONOVA
dr. lector univ.,
Universitatea Alecu Russo, Bălți

ZUM DIDAKTISCHEN POTENZIAL DER BILD-TEXT-KOMBINATIONEN

В данной статье рассматривается дидактический потенциал комбинаций изображение-текст, заключающийся в развитии визуального мышления посредством изображений, поддерживающих, в свою очередь, переработку информации, формируя в итоге языковое мышление. Комбинации изображение-текст являются объектом исследования недавно утвердившейся лингвистики изображений (Bildlinguistik), изучающей взаимодействие различных семиотических и коммуникативных возможностей и функций. Особое внимание уделяется в статье категориям анализа изображений с целью их использования в различных контекстах, исследуются способы их использования на занятиях по иностранному языку, на занятиях литературы, а также в области страноведения.

Mitte des 20. Jahrhunderts proklamieren bekannte Didaktiker W. J. Th. Mitchell (1986) und G. Boehm (1978) die Wende zum Bild als Nachfolge der Wende zur Sprache, was in der Didaktik zahlreiche Fragen hervorgerufen hat, die vor allem auf historische Verortung bzw. auf methodische Ansprüche zielen. An Stelle der methodischen Neuorientierung treten Beteuerungen, dass Bilder eine wesentliche Rolle in unserer Gesellschaft spielen und unser Weltverhältnis prägen, das jedoch von der Sprache abhängt. Daher könnte die Bildwissenschaft bestenfalls den Anspruch erheben, eine Ergänzung zum linguistischen Ansatz zu liefern, aber nicht ihn zu ersetzen [vgl. T. Schöttler, S. 5].

Für unseren Beitrag ergibt sich daraus folgendes: das über Bilder bewirkte visuelle Denken unterstützt sprachliche Informationsverarbeitung und fördert ein einprägsames und bildhaftes Texterfassen, d.h. das sprachliche Denken.

In dieser Hinsicht führt Barthes aus, wenn Bilder in sprachlichen Kontexten in den Blick genommen werden, wird das Bild entweder auf seine illustrative Funktion reduziert oder die Festlegung der bildlichen Bedeutung durch den sprachlichen Kontext hervorgehoben [R. Barthes: 1990, S. 34-36].

Die sich neuerdings etablierte Bildlinguistik beansprucht die wechselseitige Deutung von Bild und Text sowie das Zusammenspiel der verschiedenen semiotischen und kommunikativen Möglichkeiten und Funktionen [H.Diekmannshenke et ali: 2011].

In den neuen Medien und insbesondere im Internet sind Texte und Bilder mehrheitlich in Kombinationen zu finden. Es gibt vergleichsweise wenige Webseiten, die nur aus Bild oder nur aus Text bestehen. Dabei sind mit Bildern nicht nur Fotografien oder Abbildungen gemeint, sondern auch Logos, Grafiken und andere Elemente des visuellen Layouts. Wie sich die Sprache in dieser neuen medialen Umgebung verändert, welche Funktionen sie einnimmt und in welchem Verhältnis sie zu Bildern steht, untersucht nämlich Bilderlinguistik [M. Sandbothe: 1997].

N. Mößner macht darauf aufmerksam, dass Bilder in der Werbung und in der politischen Ikonographie zur Persuasion verwendet werden, in verschiedenen empirischen Wissenschaften (Physik, Biologie, Medizin usw.) fungieren Bilder als häufig als Wahrnehmungsersatz und empirische Basis von Untersuchungen [N. Mößner: 2012].

U. Schmitz trägt dem Umstand Rechnung, dass diese diskontinuierlichen und fragmentarischen Formate anders produziert und vor allem rezipiert werden als lineare Texte. Sie seien als semiotische Arrangements aufzufassen, in denen Bild und Text in einem komplexen, spannungsreichen Verhältnis stehen. Das Bild gibt den situativen Rahmen für die Textelemente ab, der Text fungiert als Interpretationsvorschlag für die Rezeption des Bildes. Dabei rekurrieren diese Formate häufig auf wechselseitige Bedeutungsübertragungen zwischen Text und Bild durch die Technik der Methapher [U. Schmitz: 2004a, S.227].

Text-Bild-Kombinationen werden, ähnlich wie Bilder, vor allem in den neuen Medien einer selektiven Schnell-Lektüre unterzogen:

vom Ganzen zum Detail und von außen nach innen. Der Blickweg der Rezipienten wird dabei vom optischen Design der Fläche geführt, sie gibt Wahrnehmungsrichtung und Leseweg vor. Insgesamt kann man von einer gemischten Lektüre- also holistisch, linear und punktuell – ausgehen, bei der Bildfläche und Leselinie gleichermaßen wirksam werden [U. Schmitz: 2004b, S.125].

An dieser Stelle räumt sich ein, dass die Relevanz der Bildkompetenz zu didaktischen Zwecken und die Notwendigkeit geeigneter Analysekategorien für den Umgang mit den Bildern in ihren verschiedenen Verwendungen und Kontexten hervorgehoben werden sollen.

In der Didaktik werden zwei bildwissenschaftliche Analyseverfahren unterschieden und zwar, E. Panofskys ikonografische-ikonologische Methode und R. Barthes strukturalistisch geprägte Bildanalyse.

E. Panofskys Bildanalyse zielt auf die Bestimmung von Bedeutungsdimensionen eines bildlichen Kunstwerks ab und unterscheidet als Ausgangspunkt drei Bedeutungsebenen von Bildern, denen je eine Stufe der Analyse entspricht:

Die erste Stufe, vorikonografische Beschreibung, soll das „primäre oder natürliche Sujet des Bildes bestimmen, d.h. die Farben und Formen werden als Darstellungen von Gegenständen und Personen identifiziert. Auf der Ebene der ikonographischen Analyse wird das sekundäre oder konventionale Sujet erfasst, d.h. die dargestellten Motive werden als Allegorien, Personifikationen usw. umgedeutet. Mittels der ikonografischen Interpretation als dritter Ebene wird die eigentliche Bedeutung oder der Gehalt des Bildes bestimmt, d.h. bestimmte Darstellungsweisen und Techniken werden als symptomatisch für den Künstler oder seine Epoche gedeutet.

R. Barthes strukturalistische Bildanalyse unterscheidet drei Botschaften: Die eine Botschaft besteht aus dem sprachlichen Paratext der Werbung. Die zweite Botschaft besteht in den Konnotationen, die mit den abgebildeten Objekten verbunden sind, und die dritte Botschaft besteht in den dargestellten Objekten [T. Schöttler: 2014, S. 16-18].

Daraus lässt sich schließen, dass angesichts ihrer Vielfältigkeit bildwissenschaftliche Analyseverfahren zwischen Reflexion und Anwendung pendeln, was unseres Erachtens Bild-Text-Kombinationen zu didaktischen Zwecken in vollem Masse befürwortet.

Text-Bild-Kombinationen spielen mittlerweile nicht nur eine wesentliche Rolle in der Mediensozialisation Jugendlicher, sondern sind zu einem dominierenden Format in medienkommunikativen Zusammenhängen geworden. Der unterrichtliche Umgang mit diesen Formaten bietet ein enormes didaktisches Potenzial. Aus didaktischer Sicht können Text-Bild-Kombinationen als kleine Formen aufgefasst werden, die eine Integration von sprachlichem, medialem und kulturellem bzw. landeskundlichem Lernen im Fremdsprachenunterricht bieten. Sie funktionieren über Kollektivsymbolik, die visuell und sprachlich aufgerufen wird und ihre Wirkung erst im Zusammenspiel beider Zeichensysteme voll entfaltet [M. Raith: 2014, S.26-27]. Kurz gefasst: Bilder zeigen und Texte erklären; auf diese Weise formieren sie in einem massenmedialen Zusammenspiel unsere Perspektiven auf die Welt.

Ein zentrales Verfahren ist dabei das Operieren mit Analogien, die auf „Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten von zwei verschiedenen Ideen oder Gegensätzen“ verweisen, sie reduzieren das Bekannte durch Bekanntes und sie bewirken vor allem eines: Sie erleichtern den Umgang mit Komplexität [G. Reinmann-Rothmeier, F. Vohle: 2002, S. 347].

C. Altmayer meint, genau deswegen sollten massenmediale Text-Bild-Formate verstärkt zum Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen gemacht werden, mit dem Ziel, entsprechende Analogiekonstruktionen sichtbar und unbewusst ablaufende Verstehensprozesse bewusst zu machen. Gerade die Konfrontation zweier Zeichensysteme bietet das didaktische Potenzial, durch Vergleich ihre jeweiligen Möglichkeiten zu konturieren. Anders gesagt: (Schrift)Sprache kann dazu beitragen, die Spezifika von Bildern zu erhellen, genauso wie Bilder dazu beitragen können, die Leistungen von Sprache zu verdeutlichen. Visuell wird etwa mit räumlichen Relationen, mit Farbsymbolik, mit Personifizierungen

und Allegorien gearbeitet, sprachlich mit Zuspitzungen, Verknappungen, Konnotationenvielfalt, poetisch-lyrischer Sprache und natürlich mit Metaphorik [vgl. C. Altmayer: 2004].

Vor allem die unterschiedliche Wahrnehmung bzw. die kognitive Verarbeitung der beiden Zeichensysteme und ihre Konsequenzen für Lehr-/ Lernprozesse stehen für kognitionspsychologische Forscher W. Schnotz und B. Weidemann im didaktischen Forschungsinteresse.

Im Fremdsprachenunterricht können Bilder, grob vereinfacht, verschiedene didaktische Funktionen einnehmen. Im Aufgabenbereich Sprechen und Schreiben dienen sie als Redeanlass oder als Schreibimpuls und können interkulturelle Prozesse in Gang setzen. Daneben gibt es die klassische Bildbeschreibung, die häufig als Ausgangspunkt für weitgehende Bildanalysen und – interpretationen dient. Dabei können unterschiedliche Akzente gesetzt werden. Mit Kunstwerken im Fremdsprachenunterricht etwa lässt sich auch landeskundliches und historisches Wissen vermitteln.

Ein weiterer Bereich wäre das literarische Lernen, in dem Bilder als Illustrationen oder als Textversehenshilfen eingesetzt werden. Hierzu zählt sicherlich auch die Arbeit mit bewegten Bildern, vor allem mit Filmen, Filmausschnitten und Videoclips.

Schließlich ist der Bereich der Landeskunde zu nennen und die damit verbundenen Prozesse interkulturellen Lernens. Neben Fotos, Filmen und Gemälden fungieren Karikaturen, Cartoons, Diagramme, Presseausschnitte u.ä. als Text-Bild- Kombinationen der Zielkultur, die erschlossen werden soll. Auch Werbung als spezifisches Format von Tex-Bild- Kombinationen erfreut sich zunehmender Beliebtheit, um sprachliches, mediales und kulturelles Lernen zu integrieren [M. Raith: 2014, S.31].

Um Text-Bild-Formate als Unterrichtsgegenstand in vielgestaltiger Form nutzen zu können, braucht man eine systematische, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch begründete Erschließungskompetenz, die methodisch- unterrichtspraktisch operationalisierbar ist. Dazu gibt es in der Fachdidaktik zwei Richtungen:

Einerseits der Bereich der Literatur- und Mediendidaktik, wo man tendenziell literarisch-ästhetisches Lernen anvisiert. Auf semiotischer Grundlage wurden didaktische Modelle hauptsächlich zu narrativen Formaten entwickelt: zu bewegten Bildern in Kombination mit Sprache und Ton, also zu Filmen, Video-Clips, Werbe-Clips [vgl. K. Maiwald: 2005]; aber auch zu statischen Bildern in Kombination mit Schriftsprache, etwa zu Comics und Bilderbüchern. Hinzu kommt die intensive Diskussion über paratextuelle Elemente und Illustrationen als Ausgangspunkt für literarisches Lernen [vgl. M. Baum, B. Laudenberg: 2012].

Andererseits kommt dem Bereich der allgemeinen Lesedidaktik eine Schlüsselrolle zu. Dort wird nicht nur dem Lesen in der Mediengesellschaft Rechnung getragen, es wird auch die Reflexion neuer Medienformate reflektiert [G. Rupp, M. Schreier: 2002, S. 252].

In der Lesedidaktik stellt man sich verstärkt die Frage nach der Lektüre sogenannter diskontinuierlicher Texte, zu denen Text-Bild-Kombinationen aller Art gehören. Im Vordergrund stehen dabei Gebrauchtexte und Diagramm, die die neben der interkulturellen Kompetenz eine Kompetenz zur Entschlüsselung der Zeichensysteme fördert, wodurch Lesedidaktik auf eine Symboldidaktik bzw. interkulturelles Lernen hin erweitert wird [T. Lischeid: 2012].

Das entwickelte didaktische Prozessmodell symbolischer Darstellungen basiert auf der Annahme, dass Lesen ein interaktiver Konstruktionsprozess ist, wo externe Informationen aus dem Text mit internen Wissensbeständen der Leser zu einem kohärenten mentalen Gebilde verknüpft werden. Dies gilt nicht nur für schriftsprachliche Texte, sondern auch modifiziert für multimodale Dokumente, die Bild und Sprache kombinieren. Man unterscheidet fünf Phasen didaktischer Prozessmodelle:

– Allgemeinverständnis (Verstehen des nicht-symbolischen Para-bzw. Kontextes bei mentaler Modellbildung), Fokussieren und Inferieren auf Text- und Bildebene;

– Fokussieren und Inferieren des Vor- bzw. Kontextwissens (semantische Äquivalenze zwischen Elementebene und Sinnebene erkennen, ein Verständnis des nicht literalen Sinns herstellen);

– Analysieren und Interpretieren des Gesamtgefüges (Verständnis der Einheit von literalem und nicht literalem Sinn);

– Reflektieren (Aktivierung von systematischem, historischem und sozialem Wissen) [W. Schnotz, S. Dutke: 2004].

An dieser Stelle fassen wir zusammen, dass Text-Bild-Kombinationen fast alle Wissensgebiete betreffen, seien es politische Ereignisse, Sportveranstaltungen oder Gesellschaftliches. Sie weiten didaktisch-methodischen Horizont aus, indem sie sprachliches, mediales und kulturelles Wissen verknüpfen und zum Reflektieren anregen. Text-Bild-Gefüge können nur dann adäquat verstanden werden, wenn die spezifische Funktionalität von Text und Bild geklärt ist. Die skizzierten Prozessphasen bieten ein reiches mediendidaktisches Potenzial, wenn sie Text-Bild-Formate in handlungs- bzw. produktionsorientierte Aufgabensets einbetten.

Referințe:

1. Altmayer, C. „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Yur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: F*lu*L 35, 2006, S. 44-59.
2. Barthes, R. Die Rhetorik des Bildes. In: Ders.: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1990, S. 28-46.
3. Diekmannshenke, H., Klemm, M., Stöckl, H. Bildlinguistik: Theorien-Methoden-Fallbeispiele. Berlin: Schmidt, 2011.
4. Lischeid, T. Mediensymbolik und Diagrammatik. Multimodale Darstellungsformen am Beispiel der Infografik. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 2012.
5. Maiwald, K. Wahrnehmung-Sprache-Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: Kopaed, 2005.
6. Mößner, N. Die Realität wissenschaftlicher Bilder. In: Visualisierung und Erkenntnis. Bildverstehen und Bildverwenden in Natur-und Geisteswissenschaften. Köln: Halem, 2012, S.96-112.

7. Raith, M. Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen. In: Visuelle Medien in DaF-Unterricht, Band 90, Göttingen: Universitätsverlag, 2014, S.25-52.
8. Reinmann-Rothmeier, G.,Vohle, F. Pädagogisch-psychologische Ideen für die Repräsentation und Kommunikation von Wissen im Netz- ein narrativer Ansatz. In: Bild-Wissen-Medien. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. München: Kopaed, S. 337-362.
9. Rupp, G., Schreier, M. Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa-Verlag, 2002, S. 251-274.
10. Sandbothe, M. Interaktivität-Hypertextualität-Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse im Internet. In: Mythos Internet, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1997, S. 56-82.
11. Schmitz, U. Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht. In: Medien- Deutschunterricht-Ästhetik. Festschrift für Jutta Wermke. München: Kopaed, 2004a, S.219-232.
12. Schmitz, U. Das blaue Wunder. Text-Bild-Bezüge in alten und neuen Medien. In: Medien: Kritik und Sprache. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2004. München: Kopaed, 2004b, S. 117-126.
13. Schnotz, W., Dutke, S. Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2002. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 61-99.
14. Schöttler, T. Was ist Bildwissenschaft? Ihre Gegenstände, Fragen und Methoden. In: Visuelle Medien in DaF-Unterricht, Band 90, Göttingen: Universitätsverlag, 2014, S. 3-24.

Oxana CHIA
dr. lector univ.,
Universitatea Alecu Russo, Bălți

DIE BEDEUTUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT UND IHRE INTERKULTURELLE BILDUNG

Valorizarea identităților multiculturale, utilizarea limbii materne și a altor limbi străine deja cunoscute în cadrul sistemului educativ, formarea profesorilor în spiritul interculturalității și multilingvismului sunt reflectate în acest articol. Sistemele educative europene au rezultate foarte variabile în domeniul învățării limbilor străine datorită multilingvismului. Se cuvine ca în urma studierii și evaluării practicilor la orele de limbă străină să se selecteze ceea ce se realizează mai bun în acest domeniu în scopul obținerii unor competențe interculturale sub toate aspectele practicilor lingvistice.

Grundlagen

Die Forschung über Mehrsprachigkeit und Interkulturalität für Gesellschaft, insbesondere mit dem Bezug auf Bildung und Erziehung, hat sich also bis zum Ende des 20. Jahrhunderts inhaltlich ausdifferenziert. Die Mehrsprachigkeit ist weltweit und besonders in diesem Jahrhundert in unseren Schulen die Regel. Als mehrsprachig wird eine Person bezeichnet, die ohne größere Schwierigkeiten in mindestens zwei Sprachen mündlich und schriftlich kommunizieren kann. Das Konzept *Mehrsprachigkeit* umfasst zweifelsohne den Terminus *Zweisprachigkeit* bzw. *Bilingualität* und wird in der wissenschaftlichen Forschung oft synonym mit diesem Terminus gebraucht. Man kann ein Individuum als vielsprachig bezeichnen, das eine oder mehrere weitere Sprachen einst während seines Lebens erlernt hat und es wenigstens soweit verwendet hat, dass es ohne Weiteres von der einen in die andere Sprache umschalten kann.

Es wird noch eine Definition der *Mehrsprachigkeit* von Els Oksaar berücksichtigt: „Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel

zu verwenden und ohne weiteres von der einen in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert“ [Oksaar 2003, S. 31]. Die Autorinnen des Buches „Die Macht der Sprache“, Jutta Limbach und Katharina von Ruckteschell geben dem Begriff *Mehrsprachigkeit* die folgende Bestimmung: „Mehrsprachigkeit ist die Grundvoraussetzung für den interkulturellen Dialog, ohne den weder die Wirtschaft noch die Gesellschaft und schon gar nicht die Politik auskommen“ [Limbach, Ruckteschell 2008, S. 27].

Mario Wandruszka, ein berühmter österreichischer Forscher in Multilingualismus, behauptet: „Mehrsprachigkeit bedeutet, dass unsere Gedanken nicht an einer bestimmten Sprache hängen, nicht an deren Worten kleben. Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Spielraum unserer geistigen Freiheit“ [Wandruszka 1981, S. 334]. Rita Franceschini, eine Schweizer Sprachwissenschaftlerin, verankert die Mehrsprachigkeit auch in den Verhaltensweisen einer bestimmten Gruppe und definiert dabei Sprache als die konventionalisierte Sprachform in dieser Gruppe (“habitual way of communication”) [Franceschini 2011, S. 346].

Die Mehrsprachigkeit ist kein Handicap, sondern unser Umgang mit ihr ist ein Problem geworden. Alle, die im Bildungssystem tätig sind, sowie Pädagogen, Didaktiker, Muttersprachen- und Fremdsprachlehrer müssen ein gemeinsames sprachdidaktisches Konzept haben. Der Umgang mit den Sprachen in der Gesellschaft und besonders in den Schulen trägt zur Entstehung sprachlicher Hierarchien. Die Sprache ist gleichzeitig ein Medium der Kommunikation sowohl in der Schule als auch in der Familie. Darüber hinaus werden über die Mehrsprachigkeit, Umgang mit Sprachen, Migrationshintergrund und Linguizismus etc. viele Studien spezifisch der Gesellschaft und dem Land veröffentlicht. Die Beiträge von M. Knappik, N. Thoma, B. Springsits, G. Aygün-Sagdic, I. Dirim, P. Mecheril, R. Tracy I. Gogolin. S. Hägi-Mead widmen der Mehrsprachigkeit eine große Aufmerksamkeit und analysieren die Sprachen in der Migrationsgesellschaften, die Formen des Linguizismus und die Verhältnisse zwischen der Sprache und der Bildung.

Mehrsprachigkeit in der Republik Moldau

In den letzten 20 Jahren wird der rumänischen Sprache, der Migration und der Bildungssprache der Republik Moldau im öffentlichen Diskurs mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Die Bevölkerung der Republik Moldau ist unterschiedlicher ethnischer Herkunft. Laut Harald Haarmanns Sprachen-Almanach (2002) sind 64,5 % der Bevölkerung der Republik Moldau Moldauer und sprechen 2,3 Millionen Bewohner Moldau-Rumänisch als Erstsprache. Die übrigen Sprachgruppen der Republik Moldau sprechen Harald Haarmann (2002) zufolge als Erstsprache Russisch oder Ukrainisch (jeweils 0,5 – 1 Million), Bulgarisch (0,2 – 0,5 Millionen), Gagausisch (0,1 – 0,2 Millionen), Romani (10.000 – 20.000) oder Jakati (3. 000 – 5.000). Die größte Gruppe machen die rumänisch sprachigen Moldauer mit 82,1% aus, darauf folgen Ukrainer (6,6%), Gagausen (4,6%), Russen (4,1%), Bulgaren (1,9%), Juden (0,05%) sowie einige Deutsche, Romani, Polen, Weißrussen, Tataren, Ungaren usw. [Haarmann 2002 , S. 93-96].

Viele Kinder werden bereits kurz nach der Geburt von ihren Eltern bei Kindergarten angemeldet, die Mehrsprachigkeit fördern und in denen zwei Sprachen Rumänisch und Russisch gleichzeitig gelernt werden. Die Vorteile der mehrsprachigen Erziehung wurden in den letzten Jahren aufgrund einer Vielzahl an wissenschaftlichen Studien deutlich. Es wurde schon festgestellt, dass die Kinder sehr wohl in der Lage sind, zwei bzw. drei Sprachen gleichzeitig zu lernen und die Sprachen früh zu trennen. Bialystok konnte im Jahre 2001 in unterschiedlichen kognitiven Tests feststellen, dass „viele bilinguale Kinder im Vergleich zu monolingual aufwachsenden flexibel und erfolgreicher in ihrer Wahrnehmung sind“ [Bialystok 2007]. Sie können leichter Grammatik erfassen und über ein Sprachgefühl verfügen. Andere Sprachen werden von ersteren leichter gelernt, diese werden an die ersten Sprachen direkt verbunden.

Es gibt mehrere Situationen, wie sich die Kommunikation der Schüler und Schülerinnen von der Situation zur Situation ändert: *Familien und Freude*: Das Register ist durch die Kommunikation

mit Personen definitiv. Die Verständigung ist situativ vorsprachlich gesichert; *Öffentlichkeit, d.h. Geschäfte, auf der Straße*: Die Kommunikation mit Personen, die der Sprecher nicht kennt. Man verwendet differenzierter Sprachmittel, die in der Familie nicht erforderlich ist; *Staatliche Institutionen* (z. B. Schule, Universität, Behörden): Die Sprachform fokussiert sich auf das förmliche Register und auf bestimmten institutionellen Rahmen.

Utz Mass hebt in seinem „sprachwissenschaftlichen Bericht über die Lage der Nation" eine Gewährleistungspflicht des Staates gegenüber seinen Bürgern folgendes hervor: Das öffentliche Schulsystem müsse „die in ihm wirksamen sprachlichen Verhältnisse" [Mass 2008, S. 135]. so organisieren, dass „die Formen des formellen Registers" [ibidem, S. 135]. von den intimen Registern der Familiensprache aus erreichbar werden.

Das kann man auch nach den Arten der Schulen sehen, zum Beispiel in der Stadt Soroca in der Republik Moldau bei zirka 20000 Einwohnern sind drei Lyzeen (LT „Constantin Stere" mit 1294 Schülern, LT „Ion Creanga" mit 778 Schülern, LT „Petru Rareș" mit 913 Schülern) mit der Bildungssprache Rumänisch und ein Lyzeum mit der Bildungssprache Russisch (LT „Alexander Puskin" mit 345 Schülern). Die Schüler lernen in allen Lyzeen in Soroca als Fremdsprachen Französisch und/oder Englisch. Das bedeutet, dass die Schüler mindestens vier Sprachen beherrschen. Laut aktueller Mehrsprachigkeitspoltik der EU wünscht man sich dreisprachige Bürger und Bürgerinnen, die sich neben der Erstsprachen zwei europäischen Sprachen aneignen. (Europäische Kommission 2018).

International bekannt ist die Stadt Soroca als Zigeunerhauptstadt Südeuropas. Der Begriff Zigeuner (țigani) ist nicht diskriminierend gemeint, sondern wird als Eigenbezeichnung von den moldauischen Sinti und Roma selbstverwendet. Es ist wichtig zu betonen, dass die Roma-Schüler/-innen dreisprachig von Geburt an sind. Die Romani-Sprache könnte in der Familie als Herkunftssprache geübt werden. Die Roma-Schüler/-innen besuchen öfter eine russische Schule, weil die Eltern von den meisten Roma-Kinder als Gastarbeiter in Russland

arbeiten. Viele Kinder besuchen nur sporadisch die Schule. Sie schätzen ihre Kultur und Tradition der Familie sehr, deswegen bleibt die Familiensprache von Generation zu Generation durch Lieder, Gedichte, Märchen etc. Ihre Verkehrssprache ist Romani, die gewöhnlich keine Schriftsprache ist. Eine Zweitsprache Russisch/Rumänisch wird wie eine Muttersprache weitgehend ohne institutionelle Vermittlung oft erworben.

Sprachlernbiographien

Es ist sehr wichtig für die Lehrkräfte die Sprachbiografien in Bezug auf die Schüler/-innen und auf die Eltern in der Klasse zu schreiben.

Dafür gibt es mehrere Gründe:

a) einen besseren Zugang zu dem Schüler/der Schülerin zu finden;

b) mehr Information über die Sprachlernprozesse, das Leben, die Erfahrung der Schüler/-innen sowie über die Familiengeschichte zu erfahren;

c) die Zusammenarbeit mit den Schülern/-innen zu verbessern;

d) mehr über die Interessen und Präferenzen der Schüler/-innen im Unterricht zu nutzen;

e) Elterngespräche vorsichtig und sensibel zu thematisieren;

f) Einblicke in die familiären Strukturen zu bekommen, dadurch kann man dann die Kommunikation mit den Eltern zu erleichtern.

Festzuhalten ist, dass „in sprachbiografischen Interviews erzählen Mehrsprachige davon, wie anfangs fremde Sprachen in ihr Leben getreten sind und langsam zu vertrauten, zu eigenen Sprachen wurden" [Miecznikowski 2004, S. 187].

Mehrsprachigkeit und das Bildungssystem

Die Situation der Schülerinnen und Schüler mit anderen Familiensprachen oder auch Herkunfts- sprachen, die zwei- und mehrsprachig aufwachsen, ist bekanntlich prekär. Vor dieser Situation stehen die meisten Länder Europas, dass die mehrsprachigen Schüler/-innen in der Schule lernen, die Lehrkräfte müssen die interkulturellen Kompetenzen noch entwickeln. Angesichts dessen bietet das neue „Curriculum für interkulturelle Erziehung" von Tatiana Șova *et alii*

die Möglichkeit, den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten über eine Konzentration auf Sprache nicht als Werkzeug, sondern als Medium, in dem und durch das sich Bildung vollzieht, effektiver zu gestalten. Nach der Bedarfsanalyse der europäischen Partnerländer vom Projekt *Promovarea şi dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice* wurden bereits Bachelor- und Masterstudiengänge an mehreren Universitäten in der Republik Moldau Kursen mit dem Schwerpunkt auf interkultureller Bildung eingefügt. Die Themen wie Stereotypen und Toleranz, Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft, Linguizimus und Diskrimination etc. sind im obengenannten Curriculum verankert. Zum Vergleich zu den anderen Ländern: In Deutschland, nur im Bundesland NRW gibt es an acht Universitäten konkrete Angebote in Bezug auf interkulturelle Bildung.

Wie bereits oben angedeutet wurde, wenn die Lehrkräfte die Information beherrschen würden, welche Sprachen die Schüler/-innen bzw. die Eltern sprechen, dann könnte man im Unterricht zu jedem Thema eine Tabelle ausfüllen. Die Schüler/-innen vergleichen danach die Sprachen, sie können Schlussfolgerungen ziehen, sie fühlen sich begabt und von den Eltern unterstützt. Zum Beispiel die Sprachen, die in den Schulen von Schülern/-innen gelernt oder von den Eltern gesprochen werden, registrieren sie in solcher Tabelle:

Rumänisch	**Deutsch**	**Englisch**	**Russisch**	**Ukrainisch**	**Italienisch**	**Französisch**
Salut!	**Hallo!**	**Hello!**	Привет!	Вітаю!	Ciao!	**Salut !**
Bună ziua.	Guten Tag!	Good afternoon	**Добрый день.**	**Доброго дня!**	Buongiorno!	Bonjour
Mulţumesc.	Danke.	Thank you	Спасибо.	Дякую!	Grazie.	Merci
La revedere. Pe maine.	Auf Wiedersehen. Bis Morgen.	Goodbye. See you tomorrow.	До свидания. **До завтра.**	До побачення. **До завтра.**	Arrivederci. **A domani.**	Au revoir. **A demain.**
Ce mai faci?	Wie geht's?	How are you?	Что делаешь?	Як справи?	Come va?	Comment vas-tu ? Ça vas ?

Mulţumesc, sunt bine.	Mir geht es gut, danke.	I'm fine, thanks.	Спасибо, хорошо.	Дякую, добре.	Grazie, sono bene.	Ça vas bien, merci.
Cum te **cheamă?**	Wie heißt du?	What's your name?	Как тебя зовут?	Як тебе звати?	Come ti **chiami?**	Comment tu t'appelles?
Pe mine mă **cheamă...**	Ich heiße…	My name is...	Меня зовут…	Мене звати…	Mi **chiamo** ...	Je m'appelle...
Câţi ani ai?	Wie alt bist du?	How old are you?	Сколько тебе лет?	Скільки тобі років?	Quanti anni hai?	Tu as quel âge?

Man könnte solche Tabellen zu jedem Thema ausfüllen und die Sprachen aus verschiedenen Sprachfamilien in einer Kette schreiben. Was den kognitiven Aspekt angeht, so besitzen Mehrsprachige ein differenziertes Bewusstsein von Sprache und andere Fertigkeiten, die ihnen auch das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern, z. B. die Fähigkeit zu paraphrasieren oder zwischen den Sprachen zu wechseln. Sie haben auch kognitive Vorteile, die über das rein Sprachliche hinaus verfügen sie über ein kreatives Potential, was auch in Kreativitätstests belegt werden kann. Wilhelm von Humboldts Worte sind heute noch sehr aktuell: „Je mehr sich der gleichzeitige Gebrauch verschiedener Sprachen erweitert, je lebendiger die Gemeinschaft unter vielen wird, desto reicher ist der Gewinn für die Sprachen selbst, desto fruchtbarer ihr Einfluss auf das Denken und die Sprachfertigkeit" [Humboldt, 1963].

Das Ziel solcher Tabellen beruht auf dem Wissen der Schülerin oder des Schülers verfügbaren Sprachen als Mittel und Filter des Lernens in jeder neuen Sprache wie deutsche Sprache. Aus diesem Grund können für die Schüler/-innen aus solchen Familien mit mehreren Herkunftssprachen (z. B. Rumänisch, Gagausisch, Bulgarisch, Ukrainisch oder Russisch), mehrsprachige Unterrichtsangebote als sehr gute Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung, sowie der sprachlichen Entwicklung in der Familien- sowie der Unterrichtssprache, d.h. Alltagssprache und Bildungssprache gelten.

Rumänisch	Deutsch	Englisch	Russisch	Französisch	Italienisch	Spanisch
substantiv	Substantiv	noun	существительное	substantif	sostantivo	sustantivo
caz	Kasus	case	падеж	cas	caso	caso
gen	Genus	gender	род	genre	genere	genero
masculin	maskulin	masculine	мужской	masculin	maschile	masculino
feminin	feminin	feminine	женский	féminin	femminile	femenino
neutru	Neutral	neuter	средний	neutre	neutro	neutro
declinare	Deklination	declension	склонение	déclinaison	declinazione	declinación
gradele de comparație ale adjectivului	Steigerungsstufen der Adjektive	degrees of comparison of adjectives	степени сравнения прилагательных	les degrés de comparaison des adjectifs	gradi di comparazione degli aggettivi	grados de compa-ra-cion de los adjetivos
singular / plural	Singular/ Plural	singular/ plural	единственное/ множественное	singulier/ pluriel	singolare/ plurale	singular/ plural
articol	Artikel	article	артикль	article	articolo	articulo

Die Kompetenzen der Herkunftssprachen werden im DaF Unterricht als Ressourcen genommen, auf die je nach Lage der schulischen Situation und den Möglichkeiten der Lehrkräfte Bezug genommen wird. In der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften wird der wertschätzende Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit betont, interkulturelle Kompetenz entwickelt, ebenso werden Methoden der Einbeziehung der Herkunftssprachen als Ressourcen im Rahmen der Didaktik geübt.

Eine Webseite, die sehr verwendbar für die mehrsprachigen Schüler/-innen wäre, ist die MozaWebseite. Mozaik Education bietet hunderte 3D-Animationen für Fächer von Geographie über Chemie bis Biologie, Technik, Kunst und Geschichte. Hier ist wirklich für jeden etwas dabei in mehreren Sprachen (https://www.mozaweb.com/

de/lexikon.php?cmd=getlist&let=7 , 02.05.20). Online-Kollaboration während des Unterrichts sei lediglich dann ein guter Ersatz, wenn keine Face-to-Face-Kommunikation möglich ist (z. B. in der Coronakrise, wegen der Krankheit, interkulturelles Austauschprojekt). Neben Wissens- und Kompetenzvermittlung im Bereich DaF-Unterricht ist die Vermittlung von interkultureller Kompetenz und der Mehrsprachigkeit im Studium wichtig.

Fazit und Herausforderung

Zusammenfassend lässt sich betonen, dass die Lehrkräfte den Schülern/-innen zutrauen sollen, dass sie ihre Ressourcen in verschiedenen Sprachen zu nutzen wissen. Die Sprachen ändern sich immer und die Schüler/-innen sind der Motor der Sprachentwicklung in der Gesellschaft. Die heutigen Schüler/-innen sprechen und schreiben die Sprache von morgen und es ist nicht auszuschließen, im Unterricht diese Sprachen zu verwenden. Wichtig wäre es, den Schülern/-innen die Möglichkeit zu geben, in einem mehrsprachigen Wörterbuch nachzuschlagen. Dadurch können die Schüler/-innen im Unterricht von der Zwei- oder Dreisprachigkeit profitieren und sie stärker miteinander vernetzen: z. B. kilocalorie; fr. kilocalorie (n.f.); en. kilocalorie (kcal); germ. Kilokalorie, -n, f; magh. kilgrammkal.ria (kcal); ru. Килокалория; kilogram; fr. kilogramme (n.m.); en. Kilogram (me) (kg); germ. Kilogramm, -s, -e, n; magh. kilogramm (kg); ru. Килограмм [Butiurca *et alii*, 2013]. Online-Wörterbücher spielen eine zunehmend wichtige Rolle. Die Lehrkräfte können den Schülern und Schülerinnen und den Eltern gute, altersgemäße Online-Wörterbücher empfehlen.

Ein großer Wortschatz in der Herkunftssprache erleichtert die Aneignung eines entsprechenden Wortschatzes in den Zweit- oder Drittsprachen. Unsere Untersuchungsbeobachtungen zeigen, dass die Schüler/-innen aus gebildeten Elternhäusern mit sehr viel mehr Wörter konfrontiert werden als die Schüler/-innen aus bildungsfernen Familien. Es ist auch wichtig, dass die mehrsprachigen Schüler dazu ermutigt werden, nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstehen wodurch nicht zuletzt auch die Lehrerin bzw. der Lehrer unbelastet wird. Es gibt viele Gelegenheiten die Wichtigkeit der mehrsprachigen

Schüler zu schätzen: Schulfeste, Elternnachmittage, die Herstellung einer Werbung für die Schule in mehreren Sprachen, Übersetzung der Webseite der Schule, Besuch der Nachbarklassen etc.

Die notwendige curriculare Weiterentwicklung in der Schule wäre: a) Entwicklung von Lernmaterialien sowohl für die Herkunftssprache, als auch für die Bildungssprache der Schüler und Schülerinnen; b) Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Unterricht; Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule (nach schwedischen Prinzipien); c) Lehrerausbildung, besonderes Gewicht auf herkunftssprachliche Kenntnisse der Schüler und Schülerinnen (Rumänisch, Bulgarisch, Russisch, Romani, Ukrainisch, Gagausisch); d) Formulierung von Zielnormen mit der Orientierung an Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Auf der Basis dieser Vorschläge hätte sich ein Schulsystem entwickeln können, dass die Mehrsprachigkeit unserer Schüler logisch berücksichtigt wird. Nach heutigen Studien stellt die permanente Konkurrenz im mehrsprachigen Kopf des Schülers eine besonders positive Herausforderung für das Gehirn dar.

Referințe:

1. Bialystok E. Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition. Cambrige: Cambrige University Press, 2007.
2. Butiurca D., Imre A., Druta I., Chira O., Bakos L. Dicționar de termeni economici: roman-francez-englez-german-maghiar-rus. Vol. I. București: Editura Universitară, 2013.
3. Franceschini R. Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. In: *The Modern Language Journal,* Band 95, 2011, S. 344-355.
4. Haarmann H. Sprachen -Almanach Zahlen und Fakten zu allen Sprachen der Welt, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2002.
5. Humboldt W. von . Schriften zur Sprachphilosophie. In Werke IV, hrsg. v. A. Flitner und K. Giel. Darmstadt: WBG, 1963.
6. Limbach J., K. von Ruckteschell. Die Macht der Sprache. Berlin und München: Langenscheidt, 2008.

7. Mass U. Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Universitätsverlag Osnabrück: V&R unipress, 2008.
8. Oksaar E. Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2003.
9. Șova T., Rusov V., Trinca L. et al. Curriculum universitar pentru viitorii pedagogi, Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica", 2020.
10. Wandruska M. Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1981.

Lilia PASAT
lector, USM, Departamentul Lingvistică Germanică şi Comunicare Interculturală

DAS DACHL-PRINZIP ALS POTENZIAL FÜR EINEN FACETTENREICHEN DAF-UNTERRICHT

Статья посвящена роли принципа DACHL, отражающего многообразие немецкого языка в силу его плюрицентричности в процессе преподавания немецкого языка как иностранного. В материале прослеживается важность использования данного принципа, возможности его применения в процессе обучения немецкому языку. Помимо бесспорных преимуществ DACHL-принципа, в статье также указываются трудности и недостатки его применения в процессе преподавания языка, которые не умаляют важности использования данного концепта в изучении немецкого языка, основной задачей которого является понимание многогранности вариаций языка и формирование у студентов умения принимать мултиперспективность в качестве языковой вариативной нормы. Только через приобретение навыков дифференциации вариативных различий студентам удаётся определить общие правила и нормы немецкого языка.

Nicht überall spricht man genau gleich Deutsch. Das DACHL-Prinzip versteht Diversität als Normalität und nutzt die Vielfalt der deutschen Sprache und des deutschsprachigen Raums als Potenzial für einen facettenreichen DaF-Unterricht. In vorliegendem Artikel werden Möglichkeiten illustriert, wie man das DACHL-Prinzip im DaF-Unterricht umsetzen kann sowie Vor- und Nachteite des DACHL-Konzepts weitergedacht. Einen besonderen Wert wird der DACHL-Problematik gelegt und zwar der Frage: Was bedeutet die Vielfalt der deutschen (Standard-)Sprache für Deutsch als Fremdsprache (DaF)? Zum Schluss werden konträre Einstellungen gegenüber Vielfalt differenziert, die Variation entweder als Problem oder als Plus für den Deutschunterricht verstehen.

Servus! Grüezi! Guten Tag! Moin, Moin! Grüß Gott! – Welche dieser Begrüßungsformen würden Deutschlernende spontan verwenden? Zum einen ist Deutsch eine ***plurizentrische Sprache*** mit Sprach- und Standardvarietäten, zum anderen lassen sich neben drei Standardvarietäten- bundesdeutschem (D), österreichischem (A) und schweizerischem (CH) Hochdeutsch auch Dialekte und regionale Umgangssprachen unterscheiden. Zwar sind die Unterschiede zwischen den Standartvarietäten so gering, dass das Verstehen auch von DaF-Lernenden nicht beeinträchtigt wird, dennoch ermöglichen Wortschatz- oder Aussprachevarianten interessante Sprachvergleiche. Darüber hinaus könnte man in einem *DaF-Unterricht mit dem DACHL-Konzept* Audios, Videos, DACHL-Potcasts, authentische Filme und Texte in verschiedenen Sprachvarietäten erfolgsreich verwenden. Bei Rollen- und Theaterspielen können sich Lernende aktiv in neue Sichtweisen hineinversetzen und diese auch sprachlich-emotional erfahren. Es muss auch mehr Aufmerksamkeit den variablen grammatischen und lexikalischen Aspekten sowie der Rechtschreibung geschenkt werden. Z. B.: die E-Mail (D) und das E-Mail (A); dass es im Schweizer Deutschen keinen *ß* sondern *ss* gibt; Während des Unterrichts Fragen beantworten: Was ist unterschiedlich? Was ist gemeinsam und verständlich? (Z. B.: *Latschen* oder *Pantoffeln, Vorhang* oder *Gardine, Schlafanzug* oder *Pyjama, Apfelsinne* oder *Orange, Tüte* oder *Sack/ Sackerl* usw.)

Hinzufügen lässt sich, dass um die Vielfalt des Deutschen im Sprachunterricht sichtbar zu machen, werden die Standardvarietäten der deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland, der Schweiz, Lichtenstein als gleichberechtigt betrachtet und entsprechend berücksichtigt. Weiterhin ist wichtig zu betonen, dass es wichtig ist, im DaF- Unterricht die Vielfalt der deutschen Sprache widerzuspiegeln, um Deutschlernende auf die sprachliche, kulturelle und soziale Realität in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern vorzubereiten. Hier müssen zum Hör- und Leseverstehen Texte aus allen deutschsprachigen Ländern verwendet werden. Die Beispiele und Erfahrungen aus der DaF-Praxis zeigen, dass es viele Wege zu

einem *durch DACHten DaF-Unterricht* gibt. Das DACHL-Prinzip kann folgenderweise in Praxis umgesetzt werden:

a) durch Vermittlung der aktuellsten Informationen zur Sprache, Literatur, Gesellschaft und Kultur;

b) durch Sensibilisierung für interkulturelle und intrakulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb des deutschsprachigen Raumes. (Matecki , 2000) [6]

Dabei steht das DACHL-Prinzip für mehr als eine additive Aneinanderreihung von sprachlichen und landeskundlichen Phänomenen der deutschsprachigen Länder. Darüber hinaus könnte man mit den Deutschlernenden virtuelle Entdeckungstouren organisieren, bei Rollen- und Theaterspielen können sich Lernende aktiv in neue Sichtweisen hineinversetzen und diese auch emotional erfahren.

Weiterhin ist es wichtig, die DACHL-Länder bewusst miteinander zu vergleichen und zu fragen, wieso es zu unterschiedlichen Entwicklungen kam. Die Suche nach Ursachen ähnelt manchmal einer abenteuerlichen Detektivarbeit, macht Spaß und fordert Interdisziplinarität (Sprachwissenschaft, Kulturwissenschaft, Soziologie, kulturelle Anthropologie, Landeskunde, Geschichte).

Anschließend lässt sich feststellen, dass es neben Vorteilen auch Nachteile des DACHL-Konzepts im DaF- Unterricht gibt. Einerseits wird die positive Grundhaltung gegenüber Variation und Vielfalt durch eine Vorbereitung der Lernenden auf die sprachliche, kulturelle und landeskundliche Realität in den deutschsprachigen Ländern realisiert, andererseits wird die Vielfalt als Problem gesehen.

Was die Varianten betrifft, halten einige DaF-Lehrende und Deutschlernende sie für schädlich.

Es ist weiterhin zu betonen, dass In diesem negativen Frame eine sprachliche Variation und Vielfalt grundsätzlich für Chaos, Unordnung und für ein Durcheinander steht. Sie steht auch für inhaltlichen Zusatzstoff und Mehraufwand und für die potentielle Verwirrung, Verunsicherung und Überforderung von Lernenden und Lehrenden. Weiterhin ist es zu betonen, dass das Unterrichten nach

DACHL-Prinzipien auch ein finanzielles Problem darstellt, weil die Deutschlehrenden dementsprechend aus- und fortgebildet werden müssen.

Außerdem weil man Deutsch als plurizentrische Sprache konzeptualisiert, sind dann sowohl *n a t i o n a l e* als auch *g r o ß r e g i o n a l e* (z.B. nord- oder süddeutsche) Varianten als gleich standardsprachlich zu valorisieren (Hirschfeld, 2006)[9]. Diese Anerkennung und Berücksichtigung der standardsprachlichen Heterogenität innerhalb des Bundesdeutschen wird im Bereich Deutsch als Fremdsprache bislang tatsächlich in unzureichender Form dargestellt. *Das DACH-Prinzip betont vor allem das Gemeinsame und Verbindende, sowohl auf linguistischer als auch auf landeskundlicher Ebene. Aber um Gemeinsames zu finden, muss man Unterschiede und Eigenschaften kennenlernen.* Darüber hinaus ist es mitunter schwer, geeignete authentische, aktuelle und sprachlich angemessene Materialien zu finden bzw. diese zu didaktisieren. Häufig führt das dazu, dass Landeskunde vom Sprachunterricht abgekoppelt und ihm nachgeordnet wird. Die Texte müssen historisch kontextualisiert werden und können der Landeskunde zur Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und den damit verbundenen unterschiedlichen Bewertungen und Deutungen einladen.

Als positive Aspekte des Gebrauchs des DACHL-Prinzips im DaF-Unterricht dienen Kurs-und Arbeitsmaterialien wie „Menschen“[2,3], „Sicher“[7,8], „Motive“[4,5], „Deutsch für Besserwisser“[1] usw., wo man sowohl lexikalische als auch grammatikalische plurizentrische Variationen des Deutschen berücksichtigt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Lernende für die Vielfältigkeit unserer Welt zu sensibilisieren und Multiperspektivität als Normalität anzuerkennen, ist ein wichtiges Ziel des DACHL-Prinzips. Dieser Fachbegriff steht für den Einbezug der linguistischen und landeskundlichen Diversität des DACHL-Raums in DaF. Ein am DACHL-Prinzip orientierter Unterricht kann eine Plattform bieten, um über gesellschaftliche Vielfalt nachzudenken, das Bewusstsein

für unterschiedliche Lebensweisen zu schärfen und den Umgang mit Verschiedenheit zu trainieren. Sprachvariationen als Schwierigkeit im Unterricht ist aber auch als Möglichkeit für die Lernenden, in der gleichen Zeit mehr als nur **ein Deutsch** verstehen zu lernen.

Referinţe:

1. Billina A., Bety J.: *Deutsch für Besserwisser.* Hueber Verlag, München 2013.
2. Braun-Podeschwa J., Habersack Ch., Pude A.: *Menschen B1.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch.* Hueber Verlag, München, 2014.
3. Braun-Podeschwa J., Habersack Ch., Pude A.: *Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch.* Hueber Verlag, München, 2014.
4. Krenn W., Puchta H.: *Motive Kompaktkurs DaF. Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache A1, A2, B1.* Hueber Verlag, München, 2016.
5. Krenn W., Puchta H.: *Motive Kompaktkurs DaF. Arbeitsbuch. Deutsch als Fremdsprache A1, A2, B1.* Hueber Verlag, München, 2016.
6. Matecki U.:Dreimal *Deutsch in Deutschland, in Österreich, in der Schweiz*.Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart, 2000.
7. Perlmann-Balme M., Schwalb S., Matussek M.: *Sicher! Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch und Arbeitsbuch B2.2.* Hueber Verlag, München, 2014.
8. Perlmann-Balme M., Schwalb S., Matussek M.: *Sicher! Deutsch als Fremdsprache, Kursbuch und Arbeitsbuc C1.* Hueber Verlag, München, 2014.
9. Hirschfeld, U.*: Aussprachestandards im Deutschen: Aktuelle Forschungsergebnisse und Konsequenzen für Deutsch als Fremdsprache.* In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9: 73-82, 2006
10. https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdaz/dach-prinzip

Svetlana DZECHIS
Facultatea de Litere
Universitatea de Stat „Alecu Russo", Bălți

METHODEN UND MÖGLICHKEITEN FÜR DIE ARBEIT MIT KURZFILMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Im folgenden wissenschaftlichen Beitrag wird ein Überblick über das Wesen des Kurzfilmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht gegeben, die in der Hochschulbildung unentbehrlich sind. Kurzfilme bieten zahlreiche Möglichkeiten und werden als wichtige Unterstützung im Fremdsprachenerwerb eingesetzt. Sie können Abwechslung schaffen und die Motivation steigern, sowohl die kognitive als auch die emotionale Mitwirkung der Studenten anregen. Die Tatsache, dass der Film mehrere Sinne gleichzeitig anspricht, erleichtert es den Studierenden, schwierige Themen zu verstehen.

***Schlüsselwörter**: Hochschulbildung, Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenerwerb, Kurzfilm, Kommunikationssituation*

Seit vielen Jahren schon sind Kurzfilme in verschiedener Hinsicht und in unterschiedlichem Maß im fremdsprachlichen Unterricht eingesetzt worden. Sowohl der „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen" (GER) als auch das moldauische Nationalcurriculum heben die Medienkompetenz der Studierenden hervor und greifen neue Medien wie u.a. Kurzfilm spezifisch auf.

Mit der technischen Weiterentwicklung dieses audiovisuellen Mediums in den letzten Jahrzehnten aber hat der Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht sehr stark zugenommen. Die Kurzfilme bieten zahlreiche Alternativmöglichkeiten und werden als eine wichtige Unterstützung im fremdsprachlichen Lernprozess an der Hochschule eingesetzt. Laut Schumann können sie Abwechslung schaffen und der Motivationserhöhung dienen. Es werden reale Kommunikationssituationen dargestellt, in denen nonverbale als auch verbale Ausdrucksweisen Anwendung finden. Dadurch, dass der

Kurzfilm mehrere Sinne gleichzeitig anspricht, können Studierende schwierige Themen, beispielsweise, im Bereich der Landeskunde leichter verstehen. Kurzfilme können sowohl die emotionale als auch kognitive Mitwirkung der Studenten stimulieren (Schumann:173-174).

Der Einsatz von Kurzfilmen ist allmählich zu einem festen Teil des Fremdsprachenunterrichts im Hochschulbereich geworden. Es gibt eine Menge der Kurzfilme, die ein großes Potenzial für den Unterricht an der Uni bieten. Fast alle Genres können methodisch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Die Arbeit mit Filmmaterialien kann sehr unterschiedlich gestaltet werden. Welche Kurzfilme die Lehrenden in ihrem Fremdsprachenunterricht einsetzen, sollte von ausgewählten Kriterien bestimmt werden. Wie Tschudinowa (2019) und Schröter (2009) präzisieren, gibt es Kriterien, die die Filmauswahl bestimmen. Ausgewählte Filme sollen ihrer Meinung nach das Niveau und Alter der Studierenden berücksichtigen und ihre Neugier und ihr Interesse wecken. Des Weiteren müssen sie den landeskundlichen, sprachlichen und filmästhetischen Zielen entsprechen. Viele Autoren (Tschudinowa, 2010; Schröter, 2009 u.a.) weisen auf das große Einsatzpotential der filmischen Übungen und Methoden im Fremdsprachenunterricht hin.

Lütge behauptet, dass Kurzfilme den Universitätslektoren in ihrem DaF-Unterricht unterschiedliche didaktische Arbeitsweisen bieten, um den Unterricht variierter und interessanter zu gestalten, die das ganze Lernklima zu verbessern und Motivation zu verstärken. Laut Lütge sind „Filme kein Allheilmittel, aber sie haben ein großes Potenzial und eröffnen ein Kaleidoskop didaktischer Möglichkeiten“ (Lütge:10). Es gibt verschiedene Verfahren wie Hochschullektoren mit Kurzfilmen in ihrem DaF-Unterricht arbeiten können. Um das Sehverstehen und die Wahrnehmungskompetenz der Studierenden zu fördern, können einzelne Sequenzen oder Szenen ohne Ton vorgespielt werden Leitzke-Ungerer (2009), Henseler (2011) und Lütge (2012) weisen auch auf das komplementäre Verfahren, Ton ohne Bild hin, dass eine Verschärfung des Hörverstehens trainiert.

Der DaF-Unterricht mit Kurzfilmen kann in drei Phasen eingeteilt werden: vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen. In diesen Phasen können verschiedene Arbeitsphasen von der einzelnen Lehrkraft vorgezogen werden. Es geht hier darum Aktivitäten und Übungen vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen eines Filmes einzusetzen.

Vor dem Film – Antizipation und Aufbau einer Erwartungshaltung

Aktivitäten und Übungen vor dem Sehen können als Appetitanreger fungieren und das Interesse der Studenten wecken. Darüber hinaus können die Lernenden ein besseres inhaltliches Verständnis erhalten. In dieser Phase bedeutet dies die Arbeit mit dem Wortschatz, den Schlüsselbegriffen oder dem Filmtitel in Form von Assoziogrammen oder Bildmaterial zum Thema. Weiterhin wird laut Schröter (2010) ein „Erwartungshorizont aufgebaut und Neugierde auf den Film geweckt" Laut Lütge (2012) dienen Aktivitäten, die vor dem Sehen eingesetzt werden, dazu „eine[r] passive[n] Filmrezeption entgegenzuwirken" (Lütge:54). Sie präzisiert auch, dass die Arbeit mit Filmen vor dem Sehen weit verbreitet ist.

Also, die Auseinandersetzung mit dem Kurzfilm beginnt bereits vor dem Anschauen.

· *Antizipationsaufgaben: „Wovon könnte der Film handeln?", z.B. mit Hilfe*

a) des Filmtitels

b) von Schlüsselbegriffe (auch zur Vorentlastung)

· *Landeskundliche/ geschichtliche Vorbereitung*

a) Rechercheaufgaben (z.B. im Internet)

b) Bearbeitung von Transkripten (Lückentext, vorbereitende Fragen zum Film)

c) Verwendung anderer Quellentexte

Während des Films: (nur bedingt zu empfehlen)

Etya (2010) und Henseler (2011) schlagen vor, dass es während der Filmvorführung Notizen bezüglich der Handlung, filmischer

Gestaltung, landeskundlicher Information, sprachlicher Faktoren oder Personenbeschreibung (Beobachtungsaufgaben) gemacht werden können (Etya:173, Henseler:99). Diese Aufgaben dienen Henseler (2011) zufolge u.a. der Verständnissicherung der Lernenden. Den Film vorübergehend anzuhalten und die Schüler nach einer möglichen Fortsetzung fragen, wäre eine andere aktuelle Aktivität in dieser Phase (Henseler:99). Lütge (2012) pointiert allerdings, dass die Arbeit während des Sehens mit Vorsicht eingesetzt werden sollte, da sie die Studenten leicht überfordert (Lütge: 59).

Filme sollten möglichst als Gesamtkunstwerk präsentiert und nach Möglichkeit nicht unterbrochen werden. Bei überraschenden Wendungen in der Handlung beispielsweise bietet sich dies jedoch an, um Sprachproduktionsaufgaben einzusetzen:

„Deckt sich der Filmverlauf mit deinen Erwartungen?“

„Wie geht der Film weiter?“ / „Wie endet er?“

Nach dem Film - Verständnissicherung und Aufarbeitung des Films

Aufgaben nach dem Sehen können sowohl weiterführendes als auch überprüfendes Format haben. Sie beziehen sich Etya (2010) zufolge auf rezeptive und produktive Aktivitäten (Etya:174). Die Studierenden können u.a. Fragen zum Kurzfilm beantworten, eine Filmanalyse oder eine Zusammenfassung des Kurzfilms schreiben. Sie können auch den ganzen Kurzfilm oder eine bestimmte Sequenz aus einer anderen Perspektive bzw. Rollenfigur erzählen. Weiter können sie sich mit u.a. Aussprache, Artikulation und nonverbaler Kommunikation beschäftigen oder filmkritische Diskussionen in Paaren oder kleineren Gruppen führen (Henseler:100; Sass:11). Nach Faiatauer (2010) entwickeln die Studenten ihr kritisches Bewusstsein, wenn sie z.B. an Diskussionen in Gruppen teilnehmen. Erläuterungen und Auffassungen zu den Kurzfilmszenen werden subjektiv von den Studenten hervorgehoben und darüber hinaus in der Gruppe besprochen. Diese Erläuterungen „befruchten sowohl die rezeptive Motivation als auch die intellektuelle Diskussionsgrundlage“ (Faiatauer:37).

Gezielte Aufgaben zum Textverständnis können sein:

· Wahr-/Falsch-Fragen
· Zuordnungsaufgaben (Bilder- und Szenepuzzle)
· Strukturierungsaufgaben (z.B. Szeneprotokoll mit Überschriften)
· inhaltsbezogene Fragen
· weiterführende Fragen zum Gegenstand des Films
· Personenprofile
· Rollenspiele
· Lückentexte (z.B. zur Wortschatzwiederholung/-umwälzung)

Wortschatz und Grammatik:

Übungen zur Wortschatz und Grammatik sind in vielen inhaltlichen Aufgaben bereits mehr oder weniger integriert. Sie können sich nah an den Film anlehnen, aber auch darüber hinausgehen, sie sollten aber im in der Regel motivierenden „Kurzfilmkontext" bleiben.

Über den Film hinaus:

Aktivierung von eigenem Wissen; den Kurzfilm zum „Sprechen" bringen:

Sprech- und Schreibanlässe, die den eigentlichen Kurzfilm verlassen, aber die Problematik / Thematik des Kurzfilms weiterverfolgen (Transferleistung für Studierende):

· Verknüpfung des Kurzfilms mit anderen Medien (Texte, Bilder, usw.)

· Verknüpfung des Films zu aktuellen Ereignissen (weiterführende Rollenspiele, Zeitungsartikel, Dialoge, Bildbeschreibungen, usw.)

Obwohl einige Lehrkräfte skeptisch sind, filmische Materialien im eigenen Fremdsprachenunterricht einzusetzen, zeigen neuere Untersuchungen z.B von Roche (2018), Tschudinowa (2019) und anderer Autoren, dass immer häufiger Fremdsprachenlehrer Kurzfilme in ihrem Sprachunterricht verwenden, dass Kurzfilme im Fremdsprachenunterricht in unterschiedlichem Maß, auf unterschiedliche Weise und mit divergierenden Zielen eingesetzt werden. Die Auswahl der Filme und die Methodenwahl variieren

auch unter den Lehrkräften. Wenn die Lehrer sich sicher fühlen und Kurzfilme in ihrem Unterricht einsetzen, bekommen auch die Studierenden eine positive Einstellung gegenüber dem Kurzfilm als didaktischem Medium. Dies kann außer allem zu einer günstigen, gegenseitigen Gewinnsituation führen und ein förderliches Lern- und Gruppenklima ermöglichen.

Referinţe:

1. Etya L. *Der Einsatz von Spielfilmen Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel Das Fliegende Klassenzimmer.* In: Welke, Tina & Faistauer, Renate. (Hrsg.). Lust auf Film heißt Lust auf lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (S. 166-185). Wien: Praesens Verlag. 2010.
2. Faistauer R.: *Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht?!* In: Welke, Tina & Faistauer, Renate. (Hrsg.). Lust auf Film heißt Lust auf lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (S. 33-45). Wien: Praesens Verlag, 2010
3. Henseler R., Möller S., Surkamp, C.: *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres. Seelze*: Klett. 2011
4. Leitzke-Ungerer E.: *Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele*. In: Leitztke-Ungerer. (Hrsg.). Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. (S. 11-32). Stuttgart: ibidem. 2009.
5. Lütge Ch. *Mit Filmen Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen. 2012
6. Roche J.: *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen*. *Qualifiziert Unterrichten*. Ismaning: Hueber, 2018.
7. Sass A.: Filme im Unterricht – Sehend(d) lernen. In: Fremdsprache Deutsch. Sehen(d) lernen. Heft 36, (S. 5-13). München: Hueber. 2007

8. Schröter E.: *Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 2009.
9. Schumann A.: *Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht*. In: Leitzke-Ungerer, Eva. (Hrsg.). *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, Interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. (S. 171-185). Stuttgart, 2009
10. Tschudinowa E.: *Der Einsatz von Spielfilmen im studienbegleitenden Unterricht.* In: Welke, Tina & Faistauer, Renate. (Hrsg.) Lust auf Film heißt Lust auf lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (S. 194-210). Wien: Praesens Verlag. 2019

Tatiana ȚEPLIC
magistru în filologie
USM, Departament Lingvistică Germanică și
Comunicare Interculturală

РУССКИЕ И АНГЛИЙСКИЕ МЕЖДОМЕТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

While interjections arguably remain one of the most controversial parts of speech, their semantic and structural features evidently make them unique in terms of their capacity to express an emotion without naming it. The article is devoted to the study of the potential troubles in English-Russian intercultural communication caused by the wrong use or interpretation of interjections.

Междометие можно назвать одним из важнейших и наиболее емких маркеров аффективной речи. «Не обладая номинативной функцией, междометия имеют осознанное коллективом смысловое содержание…осмысленны как коллективные знаки эмоционального выражения душевного состояния» [9]. Междометие являет собой часть речи, которая включает устоявшиеся, неизменяемые слова, которые непосредственно отражают чувства, волеизъявления и являются показателем положительных или отрицательных эмоций в конкретных коммуникативных ситуациях.

Наш мир представляет собой многообразие народов и наций, безусловно имеющих свой неповторимый колорит, богатое историческое прошлое, свой язык и культуру. Эмоциональное, эмотивное поведение представителей различных культур также обладает уникальностью и специфичностью. Различные способы выражения, демонстрации эмоций являются характеристикой национального характера, менталитета представителей той или иной культуры, эксплицируемого в коммуникативном поведении ее представителей.

В межкультурной коммуникации важно уметь правильно интерпретировать то или иное проявление эмоций собеседника, давать ему верное толкование. Как правило, при переводе междометий и междометных слов с английского языка на русский используются либо традиционные междометия-эквиваленты (well – ну; uhm – гм; er – э…; ouch – ай (ой); oh – ах и т.д.), либо транскрибирование и транслитерация (wow – уау (вау); oh-oh – о-о (ох- ох) и т. д.). Английские авторские междометия (междометия-неологизмы) в большинстве случаев заменяются переводчиками на подходящие по смыслу междометия на языке перевода (ooohhooo – ого-го, и т.п.).

Однако такие замены чаще всего не способны передать все заложенные в языке оригинала оттенки значений. Так для выражения облегчения в русском языке используется междометие *Уф!*. Большой толковый словарь русского языка под редакцией С. А. Кузнецова дает следующее определение этого слова: *УФ(межд.) выражает усталость, изнеможение или облегчение, успокоение и т.п. (обычно после окончания тяжёлой, трудной, сложной и т.п. работы).* [6]

В американском и британском вариантах английского языка по данным Кэмбриджского словаря, это же значение имеет междометие *Phew!:Phew! Exclamation - informal mainly humorous - used when you are happy that something difficult or dangerous has finished or is not going to happen, or when you are tired or hot.*[1]

Английское *Phew!* ни графически , ни по своему звуковому оформлению не имеет ничего общего с Уф! и кроме того, имеет юмористический оттенок, который не несет русское Уф!. В тоже время русское Уф! обладает значением не просто усталости, а крайней усталости, изможденности, и психологического успокоения от осознания завершенности какого-то дела. То есть это русское междометие и его английский эквивалент, часто предлагаемый переводными словарями, междометия не совпадают также по интенсивности выражения эмоции и по оттенкам значения.

Аналогичные черты имеет русское Фу! при выражении отвращения и английское Ugh! В Современном толковом словаре русского языка под редакцией Т.Ф. Ефремовой находим следующие определения слова Фу! как междометия: *IV (межд. разг.) Употребляется при обозначении, при передаче короткого звука, издаваемого при тушении или охлаждении чего-либо.V межд. разг. 1. Возглас, выражающий укоризну, недовольство, досаду, порицание, презрение, отвращение, неодобрение. VI межд. разг. 1.Возглас, выражающий усталость или - наоборот - облегчение, удовлетворение.* [7]

Анализ данной словарной статьи и словарной статьи междометия Уф!, приведенной выше позволяет отметить синонимичность русских *Уф!* и *Фу!* при выражении облегчения и удовлетворения от законченности чего-либо. Различие между ними состоит в употребительности *Фу!* и фактическом отсутствии *Уф!* в этом значении, по данным словаря Т.Ф. Ефремовой, в современном русском языке.

При выражении эмоции отвращения междометие *Фу!* имеет дополнительные оттенки неодобрения в виде укоризны, недовольства, порицания, а также несет в себе оттенки таких эмоций как досада и презрение. Английское *Ugh!* определяется словарем как: *ugh exclamation used to express a strong feeling of disgust (= disapproval and dislike) at something very unpleasant: Ugh, I think I stepped in something really gross. Ugh, I'm not eating that!* [1] Анализ данного определения показывает, что английское *Ugh!* тоже передает недовольство (dislike) и возможно порицание (disapproval), но не несет укоризны или морального упрека.

В рамках анализа роли междометий в межкультурной коммуникации следует обратить особое внимание на случаи отсутствия точных аналогов в языках контактирующих культур. Так, например, еще одним способом выражения отвращения или досады, которое рассматривается как допустимый способ перевода английского *Ugh!, является* русское *тьфу!* Однако, это русское

слово подразумевает собой определенное физическое действие, а именно плевание в знак неодобрения и досады.

Этимологически слово *тьфу!* произошло от звукоподражания, которое было воспроизведением звука плевка [4] В современном русском языке это слово считается вполне допустимым выражением презрительного, раздражённого или безразличного отношения к кому или чему-нибудь. Например в высказываниях: *Тьфу, что за мерзость! Тьфу, гадость какая!* говорящий испытывает отвращение; а в *Был бы человек порядочный, а то - тьфу! Вы не отец, а так, тьфу!* - презрение, которые и вербализует при помощи междометия т*ьфу.* Говоря *Тьфу, к чертям, надоело всё! Тьфу ты, отстань со своими просьбами! Тьфу, запутался совсем!* человек экстраполирует свое раздражение. Во фразе *Тебе ведь это сделать - тьфу!* данное междометие имеет значение «очень просто, ничего не стоит» и выражает незначительность, ничтожность, с точки зрения говорящего, необходимых для совершения действий усилий. Фразы *Мне на ваши угрозы - тьфу! Тьфу на тебя!* выражают полное равнодушие к угрозам и человеку, их произносящему. Все эти эмоциональные реакции действительно могут сопровождаться плевком в сторону партнера по коммуникации или на землю в русской культуре.

Такое поведение является неприемлемым в английском обществе. Знаменитый американский игрок в гольф Тайгер Вудс был оштрафован в феврале 2011 года на Европейском туре в Дубае, когда, не сумев отправить мяч в 12-ю лунку, в порыве эмоций от досады бросил клюшку, выругался и плюнул на поле. Этот эпизод был заснят телекамерами, и именно плевок вызвал наибольшую негативную реакцию, как у организаторов турнира, так и у болельщиков. [2]

Различия в отношении к плеванию в русской и английской культурах могут быть интерпретированы лингвистически. Вслед за Анной Вежбицкой, которая в своей книге «Межкультурная прагматика» посредством анализа слова плевания в русском

(*тьфу*) и польском (*tfu*) языках доказывает, что плевание может означать не разные вещи в культурах разных народов. Слова, выражающие плевание в русском и польском языках схожи по своему фонетическому оформлению, однако если для россиян плевание выражает в основном презрительное равнодушие, то на польском языке это, как правило, прямое выражение презрения и морального отвращения. [5]

Омонимичные междометия в разных языках могут выражать совершенно различные эмоции: русское *ой!* выражает испуг, удивление или боль; английское *oi!* – это ироничное, вызывающее или воинственное мужское восклицание: *Oi mate!*

При изучении национально-культурных особенностей коммуникации вопрос о выражении эмоций является одним из важнейших, поскольку эмоциональное/эмотивное поведение представителей различных культур имеет свою специфику. Различные способы выражения/демонстрации эмоций являются характеристикой национального характера, менталитета представителей той или иной культуры, эксплицируемого в коммуникативном поведении ее представителей. Для эффективного бесконфликтного межкультурного общения необходимо владеть эмоционалыюй/эмотивной компетенцией, являющейся неотъемлемым компонентом коммуникативной межкультурной компетенции.

Referințe:

1. Colin McIntosh *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Cambridge University Press 2019* https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/phew
2. https://ru.publika.md/amerikanskogo-golfista-taygera-vuds-oshtrafuyut-za-plevki-vo-vremya-turnira_116601.html
3. https://teenslang.su/index.php?searchstr=%D1%84%D1%83%D0%B1%D0%BB%D1%8F&slang

4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка* – М., 2010г. http://ozhegov.textologia.ru/definit/tfu/?q=742&n=184548]/
5. Wierzbicka Anna.. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction.* Berlin. 1991: 312 https://www.scribd.com/doc/240571796/Anna-Wierzbicka-Cross-Cultural-Pragmatics
6. *Большой толковый словарь русского языка.* Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2014 http://gramota.ru/slovari/info/bts/
7. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-образовательный.*- М.: Рус. яз. 2000.- в 2 т.- 1209 с. https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/262707/%D0%A4%D1%83
8. *Словарь современного молодёжного сленга* https://www.dicsonline.ru/slovary/slovar-molodezhnogo-slenga/f/fublya.
9. ТемирбековаАминаОмирбековна*Изисториииисследования междометий* // Вестник ЧелГУ. 2012. №6 (260). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-issledovaniya-mezhdometiy-2

Наталья ИЗОТОВА
доктор филологических наук, доцент
Киевский национальный лингвистический университет

ИГРОВАЯ СТИЛИСТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

The article focuses on linguistic aspects of ludic stylistics, or ludostylistics in contemporary English fictional narrative. The paper defines ludic stylistics as an artistic phenomenon that emerges in literary text due to unconventional combinations of various linguistic means. The latter, both individually or jointly, tend to create singular or multiple ludic effects at the level of micro- and macrostylistics. Ludic stylistics constitutes the ontology of Coetzee's novels, while bringing innovative transformations of (idio)genre-bound literary forms into focus. The study elaborates the notion of ludic context viewed as the format of its manifestation in literary text. Such a type of context integrates signals of a narrative game(s) as well as respective ludic devices. It is also characterized by structural and semantic tension, dynamic nature, liminal modality, and non-additivity of textual senses, caused by narrative gaming.

Отличительной чертой начала XXI века является процесс тотальной геймификации (англ. "gamification"), игроизации общества, то есть проникновение игры и разнообразных элементов игрового мира в другие ("неигровые") сферы жизни человека (Ретюнских, 2002, с. 20). Игра становится ключевым понятием для целого ряда гуманитарных дисциплин (антропологии, философии, социологии, психологии, литературоведения, лингвистики т.д.), объединённых в парадигму лудических (игровых) студий. Лингвистическая "лудистика" является новой исследовательской областью, в которой лакуной до сих пор остается изучение художественного текста – вербального артефакта с явно выраженной игровой природой.

Актуальность данной статьи продиктована необходимостью всестороннего анализа лудической проблематики в ее языковом

и текстовом форматах. Актуальным является уточнение статуса понятия игровой стилистики в контексте современных тенденций развития лингвистики текста. Цель работы – раскрыть сущность явления игровой стилистики, которое характерно современному англоязычному художественному дискурсу, и установить специфику ее лингвальных проявлений в художественном тексте. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) охарактеризовать подходы к изучению игры в художественном тексте;

2) дать определение понятию игровой стилистики художественного текста в лингвистическом ключе;

3) дать определение понятию игровой контекст, который рассматривается в работе в качестве формата реализации игровой стилистики художественного текста, и выделить имманентные признаки такого вида контекста;

4) выявить лингвальную основу формирования игровой стилистики художественного текста.

Материалом исследования послужили романы известного южноафриканского писателя Дж.М. Кутзее, филолога и преподавателя, произведения которого отмечены самыми престижными мировыми премиями в области литературы, среди которых Нобелевская (2003), две Букеровские премии (1983 и 1990), премия Фемина (1985), Иерусалимская премия (1987) и другие награды.

По мере проникновения игровых принципов в художественный текст изменяется его эпистемологический статус: представление о “тексте как мире” постепенно смещается в сторону восприятия “текста как игры” (Ryan, 2015, p. 118). Игровая парадигма изучения художественного текста, с одной стороны, основывается на многочисленных представлениях об игре, сформировавшихся в разных областях знаний, а с другой – учитывает ее противоречивую онто- и эпистемологическую сущность. В современных студиях художественного текста можно выделить три ракурса изучения игры: 1) интенциональный, 2) текстоцентрический и 3) рецептивный, отличие которых определяет двоякое понимание

этого феномена – как онтологической сущности, или как эпистемологического конструкта.

Согласно интенциональному подходу игра, и главным образом, языковая игра, представляет собой лингвопоэтический прием, специфика которого заключается в стилистически мотивированном нарушении языковых или речевых норм (Норман, 2006, с. 25; Санников, 2002, с. 12; Сковородников, 2003, с. 802). В текстоцентрическом ключе игра воспринимается как принцип художественного текстообразования (Бабелюк, 2009, с. 156; Чемодурова, 2016, с. 56) и художественного миромоделирования (Гридина, 2002; Ryan, 2015, p. 118). В свете рецептивного подхода игра является определенной коммуникативной стратегией, которая предполагает текстовую установку на активное взаимодействие с читателем, в процессе которого читатель вынужден напряженно распутывать игровые лабиринты авторского повествования (Люксембург, 1999; Эко, 2006).

Своеобразие реализации игры в художественном тексте определяется с опорой на два тесно связанных между собой терминопонятия – "игровая поэтика" (Корниенко, 2011; Люксембург, 1999) и игровая стилистика (Люксембург, 1999; Рахимкулова, 2004).

Игровая поэтика рассматривается как "художественная система, элементы которой характеризуются повышенным игровым модусом и направлены на игру с читателем" (Корниенко, 2011), или как система художественных средств, которые способствуютсозданию игровой специфики текста (Люксембург, 1999; Рахимкулова, 2004, с. 35).

В понимании представителей ростовской школы игровой поэтики и стилистики (см.,напр., Волков, 2000; Люксембург, 1999; Рахимкулова, 2004) игровая поэтика раскрывает преимущественно специфику игрового текста – сложной игровой системы, все элементы которой направлены на то, чтобы, отражая игровое отношение писателя к жизни и искусству, вовлечь читателя в активное взаимодействие с автором и созданным им текстом (Люксембург, 1999). Игровая стилистика, с одной сто-

роны, представляет собой вариант функциональной стилистики, предметом которой являются языковые игровые приемы, разнообразные манипуляции з языком, направленные на игру с читателем. С другой стороны, игровая стилистика – это совокупность языковых ресурсов, обеспечивающих игру с читателем и способствующих созданию игровой специфики текста (Рахимкулова, 2004, с. 35).

Мы определяем игровую стилистику как лингвохудожественное явление, формирующееся благодаря функционированию в художественном тексте разноуровневых (лексических, лексико-синтаксических, словесно-образных, сюжетно-композиционных и повествовательных – персонажных и нарративно-семиотических) средств, которые, отдельно или взаимодействуя друг с другом, создают определенный игровой эффект или совокупность таких эффектов. Проводя аналогию со стилистическим эффектом (Риффатер, 1980), под игровым эффектом понимаем заложенный в художественном тексте и реализованный с помощью игровых средств потенциальный результат той или иной игры. Игровая стилистика художественного текста возникает на текстообразующем и смыслообразующем уровнях. При этом текстообразующий уровень является двуслойным – макро- и микростилистическим. Первый охватывает сюжетно-композиционные и повествовательные средства формирования игровой стилистики, второй – собственно языковые и речевые средства порождения игровых эффектов. Форматом реализации игровой стилистики в художественном тексте является игровой контекст – текстовый фрагмент, который характеризуется:

1) способностью объективировать определенный сигнал / сигналы игры;

2) наличием игрового приема / приемов как его доминанты;

3) структурно-смысловым напряжением;

4) лиминальной модальностью;

5) неаддитивностью порождаемых смыслов и

6) динамической природой.

Игровая стилистика является эвристическим понятием, которое определяет онтологию современных видов искусств, находя свое воплощение в других семиотических разновидностях культурных артефактов и отражая специфику современного художественного мышления. Игровая стилистика является прежде всего стилистикой творчества. В художественном тексте игровая стилистика раскрывает природу индивидуально-авторских инновационных творческих экспериментов с художественными формами и смыслами.

Художественные произведения южноафриканского писателя Дж.М. Кутзее представляют собой яркий пример авторского экспериментаторства в англоязычной прозе конца XX – начала XXI века. В романах Дж.М. Кутзее игровая стилистика раскрывает их онтологию и обуславливается тремя ключевыми факторами:

1) (идио)жанровыми особенностями произведений писателя;

2) типом репрезентированного в романах Дж.М.Кутзее нарратива – психофикционального, метафикционального или автофикциоанльного;

3) разновидностью воплощенной в художественных текстах автора игры (Ізотова, 2019, с. 6).

Рассмотрим особенности формирования игровой стилистики метафикционального нарратива в романах Дж.М. Кутзее, возникающей под влиянием метафикциональной игры. Текстообразующий вектор метафикциональной игры направленный на разнообразные трансформации художественных повествовательных форм, которые дестабилизируют нарративную и сюжетно-композиционную структуры художественного текста. Метафикциональное смыслообразование предполагает создание семантико-смысловой неоднозначности, которая, с одной стороны, сигнализирует об ослаблении референциального статуса художественного текста, а с другой – подчеркивает сконструированность художественных повествовательных форм.

Одной из метафикциональных игр, благодаря которой формируется игровая стилистика художественных тексов Дж.М. Кутзее, является игра с повествовательными событиями. Такая игра

в анализируемых произведениях основывается либо на нарушении логики художественного мира (причинно-следственная связь между событиями исчезает), либо на несоблюдении логики повествования в целом. Так, в романе Дж.М. Кутзее “In the Heart of the Country” (“В сердце страны”) игру с нарративными событиями реализовано с помощью приемов событийной альтернативности, событийной контрадикторности, событийной рекуррентности и сфантазированности событий. Например:

I sit on the stoep by my father’s side watching the world go by, the birds busy again with their nest-building, the breeze cool on my cheeks and perhaps on his too (In the Heart of the Country, 1999, p. 148).

My father sits, if you call it sitting, in his old leather armchair with the cool breeze on his skin […]. I lay my father out on his bed, unbutton his nightshirt, and unpin his napkin […]. I feed my father his broth and weak tea. Then I press my lips to his forehead and fold him away for the night (op. cit., p. 149).

В приведенном игровом контексте из романа Дж.М. Кутзее ”In the Heart of the Country”, игра с нарративными событиями основана на приеме событийной контрадикторности, особенностью которого является вплетение в сюжетную канву событий либо противоречащих, либо взаимоисключающих друг друга. Несмотря на то, что главная героиня уже дважды, хотя и в разных версиях, рассказала об убийстве своего отца, в конце романа, репрезентированного в данных фрагментах произведения, она изображает его живым (My father sits; I lay my father out on his bed; I feed my father). Событийная контрадикторность, вызванная тут событийной невозможностью (Attridge, 2004, p. 26), создает логико-семантическую неоднозначность и сигнализирует о нарушении логики развития событий (смерть отца, а потом уход за живым отцом). Неоднозначность как проявление метафикциональной игры усиливается эффектом фикциональной правдоподобности, возникающей благодаря синестезийной образности,которая передает тактильные ощущения женщины (the breeze cool on my cheeks

and perhaps on his too; I press my lips to his forehead), и повествовательной техники крупного плана, с помощью которой изображена каждая деталь заботы женщины о своем отце (I lay my father out on his bed, unbutton his nightshirt, and unpin his napkin).

Таким образом, игровая стилистика как лингвохудожественное явление, которое формируется в художественном тексте благодаря неконвенциональному использованию разноуровневых лингвальных средств, несет на себе отпечаток творческой индивидуальности писателя и показывает пути развития художественных повествовательных форм. Перспективы дальнейших исследований в этой области видим в изучении рецептивного ракурса текстовых игр в художественной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабелюк, О. А. (2009). Принципи постмодерністського текстотворення сучасної американської прози малої форми [монографія]. Дрогобич: ТзОВ “Вимір”.
2. Волков, И. В. (2000). Автоинтертекстуальные игры в творчестве Джона Барта. Игровая поэтика, 1, 163-221.
3. Гридина, Т. А. (2002). Языковая игра как лингвокреативная деятельность.В Язык. Система. Личность. Языковая игра как лингвокреативная деятельность. Формирование языковой личности в онтогенезе. Материалы докладов и сообщений Всероссийской научной конференции, 25-26 апреля 2002 (сс. 26-27). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический институт, 2002
4. Ізотова, Н. П. (2019). Ігорова стилістика сучасного англомовного художнього наративу в лінгвістичному висвітленні (на матеріалі романів Дж. М. Кутзее) (Автореферат докторської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет. Київ, Україна. Корниенко, О. А. (2011). Типология форм игровой поэтики в литературе.

5. Літературознавчі студії, 31 Взято з bitstream/handle/123456789/16594/51 Kornienko.pdf?sequence=1
6. Люксембург, А. М. (1999). Амбивалентность как свойство набоковской игровой поэтики.
7. Научно-культурологический журнал, 15(21).
8. http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/textid=1694&level1=main&level2= articles
9. Норман, Б. Ю. (2006). Игра на гранях языка. Москва: "Флинта".
10. Рахимкулова, Г. Ф. (2004). Языковая игра в прозе Владимира Набокова: К проблеме игрового стиля (Докторская диссертация). Ростовский государственный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация.
11. Риффатер, М. (1980). Критерии стилистического анализа. В И. Р. Гальперин (Сост.), Новое в зарубежной лингвистике (Вып. 9, сс. 69-98). Москва: Прогресс.
12. Ретюнских, Л. Ф. (2002). Философия игры. Москва: Вузовская книга.
13. Санников, В. З. (2002). Русский язык в зеркале языковой игры (2-е изд., испр. и доп.). Москва: Языки славянской культуры.
14. Сковородников, А. П. (2003). О понятии и термине "языковая игра". Филологические науки, 2, 79-87.
15. Чемодурова, З. М. (2016). Прагматика и семантика игры в текстах англоязычной постмодернистской прозы 20–21 веков (Докторская диссертация). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
16. Эко, У. (2006). Открытое произведение. Форма и неопределенность в современной поэтике (пер. с итал. А. Шурбелева). Санкт-Петербург: Simposium.
17. Attridge, D. (2004). Coetzee and the ethics of reading: literature in the event. Chicago: The University of Chicago Press.

18. Ryan, M.-L. (2015). The Text as world versus the text as game. In Ryan M.-L. Narrative as virtual reality 2: revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media (pp. 117-136). Baltimore: John Hopkins University Press.
19. Источники иллюстративного материала Coetzee, J. M. (1999). In the Heart of the Country. London: Vintage.

Valentina SHINGHIREI
PhD, Associate professor,
Head of Foreign Languages Chair, IRIM

ROLE OF TRANSLATOR IN DIALOGUE OF CULTURES

В данной работе подчеркивается важность роли переводчика как межкультурного посредника и обсуждается процесс передачи значений культурных элементов при переводе. Исходная позиция исследования - это согласие с тем, что культура реципиента влияет на правильное восприятие текста, следовательно, это аспект, который необходимо учитывать при переводе. Наконец, обсуждается обращение с культурными элементами в переводе, представляя техники перевода, предложенные учеными-лингвистами, и приводятся некоторые примеры переводов текстов, связанных с культурными ценностями. Необходимо помнить, что из-за разницы в культуре и языке точной передачи при переводе быть не может. Единственное, на что можно надеяться, — это приблизительность. Чем больше сходства между системами и культурами двух языков, вовлеченных в перевод, тем более продуктивным будет перевод.

Introduction. Many scholars have been searching for an answer to the main question of translation, how to preserve the information of the source text to the best extent and adapt it to the culture of listeners or readers. To solve this problem, the role of the translator cannot be overestimated, and his primary task, based on the requirement, is a deep knowledge of both languages and both cultures in order to adequately convey the contents of the source text and preserve the uniqueness of cultural elements that are inherent to the native speakers of this language [1]. Any translator who wants to produce the same effect as in the culture of the author of the text must not only understand these cultural elements, but also correctly interpret the connotations of linguistic units. It is necessary in order to adapt them

to the text of translation without causing the reader or the listener to come across tongue-tied elements in the language of translation.

The concept of cultural mediation was formed by the middle of the 20th century. In it the cultural mediator is considered not just as a translator, but as something more. According to this concept, a cultural mediator is a person who promotes communication, understanding and resolution of conflicts between individuals or groups that differ from each other, in both language and culture.

The role of mediator is carried out by interpreting the expressions, intentions, perceptions and expectations of each cultural group in the establishment and implementation of communication between them. In order to serve as a link in successful communication, the translator, as a mediator, must move, to some degree, from one culture to the other, that is, from the culture of source text to the culture of text of translation.

The translator's strategy can be compared to following the road rules. The analysis of cultural elements before the translation is as important for the translator as it is for the driver, say, checking the level of oil and non-freezing fluid before the trip. To be sure, the analysis of cultural elements and their features in the text of translation is required. For this, the translator not only speaks both languages, but also knows both cultures; he is not only "bilingual", but also "bicultural". He is, to a certain extent, a bearer of two cultures.

However, let us turn to the concept of culture and find out to what extent it affects translation. Particularly acute debates on the definition of culture took place in the 1950s.

Nevertheless, at present, we note that there is no consensus on the definition of concept of culture. Initially, the concept of culture was connected with the humanistic concepts of civilizations and developed societies. Later on, culture began to be associated with the way of life of people, and with the development of sociology, its significance began to be added to ideology [2, pp. 493-514]. However, in most definitions, as a rule, scientists focus on a concept that combines both the first and second concepts of culture.

As early as 1871, E. B. Taylor, an English ethnologist, culturologist, wrote that "culture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society."[3, p.16].

Later, in 1944, a British anthropologist of Polish descent, the founder of functionalism in anthropology and sociology, Bronislaw Malinowski defined culture as a system of values, beliefs and traditions that support cohesion within a certain group. In addition, he argued that "the meaning of all words follows from bodily experience" [4], establishing a close relationship between language and cultural context.

A British professor Peter Newmark, one of the main figures in the theory of translation in the twentieth century in Europe, gives his own definition in 1988, in which he includes both the sharing of lifestyle and the use of a particular language. According to his definition, culture is "the way of life and its manifestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expression" [5, p. 94].

The concept of principle untranslatability is based on the fact that translation is impossible due to the fact that a certain loss of form and content of the text inevitably occurs. The problem of translatability is one of the traditional problems of translation theory. The first and main question that was of interest for scientists in Antiquity and the Middle Ages was the question of the method of translation, the very possibility of translation. But it was practically not discussed. By all accounts, sacred texts were considered untranslatable. The conviction of translators of their untranslatability was because the cognitive abilities of man were limited, and the divine thought is limitless and inexhaustible. The theory of universal translatability was also not approved by the famous French researcher, Andre Martine, who was convinced that human experience could not be well transmitted because it is unique [6].

By the way, defining culture many scholars are inclined to recognize that language and culture are strictly related to each other and both

cultural and situational contexts are important for the language, because speakers, among other things, use the language to present their picture of the world. Many researchers of the translation process draw attention to the fact that the quality of translation is due to the direct translator's perception of the source text and his ability to convey the cultural context in the translation. The translator works at the junction of cultures, sometimes they are very dissimilar to each other.

According to the Englishman, linguist C. L. Wrenn, difference in views between peoples conditionally imposes restrictions on the translatability of cultures [7]. For example, how to translate from one of the languages of the American Indians, which has several ways of designating snowfall, snow mixed with mud, still snow, melted snow, snow that falls slowly, snow that falls quickly, etc. into the languages of the people of the Mediterranean region where people have not even had a clue about this kind of snow.

The theory of untranslatability is based on Leibniz's thought that "language is not an instrument of thought, but its determining means." Humboldt, Schlegel and Schleiermacher also regarded each language as immeasurable in its own individuality. Two incompatible requirements were imposed on the translation: adherence to the language and culture of the original or adherence to the language and culture of the translation. The idea of the fundamental impossibility of translation was supported in the works of Wilhelm von Humboldt , according to which each of the languages defines and expresses the national originality of the "spirit of the people".

In modern science, the concepts of Humboldt and Schleiermacher were developed in the works of such well-known linguists as Edward Sapir, Benjamin Lee Wharf and Eugene A. Nida [8, 9]. The opposite point of view on the possibility of translation is represented by the Theory of Linguistic Universals of the famous American linguist of the twentieth century, Joseph Greenberg. Its methodology is based on five formal features of the language: the complexity of a word, the way of communication, the presence / absence of derivational and

concrete relational concepts, the sequence of subordinate elements with respect to the root, the way to establish a connection between words. Each trait is characterized through the equation: "quantity X in relation to quantity Y". Thus, each unit receives a strict quantitative definition; it is expressed in the corresponding numerical index.

The method proposed by Joseph Greenberg is based on an analysis of the relationship between units in the text. Each typological index (there is a total of 10 in his work) is determined on the basis of the relative frequency of the compared units up to 100 words. An analysis of the obtained distribution frequency curve of the corresponding elements allows us to draw a conclusion about the typological characteristic of a particular language. Later, a quantitative approach was applied by Joseph Greenberg to language universals [10]).

In turn, the founder of mathematical linguistics in Russia, professor emeritus of Moscow State University, V. A. Uspensky quite rightly pointed out the legitimacy of applying the concept of language universals in our knowledge of language. It can be said that the study of universals defines our knowledge of language in the most general and meaningful sense of the word. It does not reduce our knowledge to information about any particular kind of language that we accidentally encountered. The task is to see in the specifics of different languages the manifestation of some general (universal) patterns that are hidden behind external differences. Thus, the problem of universals is one of the central problems of general linguistics, and especially the typology of languages [11].

In the practice of translation, general universal laws are certainly observed, for example, in Russian, Moldavian / Romanian and English, there are nouns, proper names, verbs, grammatical tenses, singular and plural, and others that are preserved during translation. Nevertheless, linguists drew attention to the fact that during translation there remains a part that is difficult, and sometimes impossible, to be translated for various reasons.

Today, in modern translation science, it is customary to distinguish two types of untranslatability - linguistic and cultural ones, proposed

by John Catford [12]. Such a dichotomy is determined by the existence of two types of difficulties; they are discrepancy in language systems and cultural differences. Linguistic untranslatability is "the inability to find an equivalent in the target language only because of the difference between the target and original language" [12] (pun, polysemy, ambiguity). Cultural untranslatability occurs in the case "when a situation that is functionally relevant to the original language is completely absent in the culture of target language" [12] (names of some institutions, clothes, food, and abstract concepts).

According to John Catford, cultural untranslatability is a "variant" of linguistic untranslatability , since all examples of cultural untranslatability arise from "the inability to find an equivalent combination in the target language" [12]. Following Katford, the famous linguist and translator A. Popovich describes linguistic untranslatability as a situation when "the linguistic elements of the original cannot be replaced by structurally, linearly, functionally or semantically adequate terms due to the mismatch between their denotative and connotative functions" [13].

The cornerstone of text translatability is the very possibility of translating meaning. Briefly formulating the main problems of transferring meaning from one language to another, we can say the following: the specificity of the language, its unique structure, the grammatical structure and vocabulary distinguish it from all other languages, thereby constituting its national spirit. Adherents of this concept make impossible the very identity of two texts written in different languages.

It is worth saying that two incompatible requirements are always made referring translation: it must adhere at the same time both to the language and culture of the original text and to the language and culture of the translation. Two translation strategies follow from this, namely, the first states that it is necessary to literally translate the text, adhering to the original as much as possible, the second, in its turn, argues that it is necessary to convey its essence, sacrificing linguistic accuracy if necessary. Hence, we can say that the translation

should not be understood as just a formal translation from language to language, but as a transfer of a certain image and cultural-semantic meanings embodied in the language.

It is natural that many researchers accept the translation as the exact reproduction of the original by means of the other language. Moreover, it is done with the mandatory preservation of style and content. It is precisely this maximum closeness to the original text that the translation differs from simply retelling. It is logical that maximum accuracy is necessary when translating texts of a non-artistic style. However, this work is devoted directly to literary translation, and therefore we will not touch here on the specifics of the translation of non-fiction texts.Speaking about the existence of the concept of untranslability principles, one can naturally assume that it has not only opponents, but moreover there is an opposite concept of complete or, at least. Partial translatability.

In general, it is worth saying that a lot in solving the raised problem of translatability depends on how the ratio of the linguistic and extralinguistic aspects of the translation is interpreted, on the requirements that are presented to it and the normative criteria for evaluating it.

It is logical that, as it was already explained above, the question of the possibility of translation is a philosophical, methodological, derivative from the interpretation of problems of the relationship between language and thinking.

It is quite natural that the expressive capabilities of any language are limited, but this does not impede the cognitive activity of people because cognition is carried out not on the basis of some fixed system of language, but on an infinitely diverse and moving picture of the world.

Hence, we can conclude that, on the contrary, the more communication between different peoples exists, the more difference between them is leveled and the greater unity between them is acquired.

Opponents of the concept of principle untranslatability also give an important argument that speech has a linguistic and situational context. That is, you can talk about the difference in grammar, in the structure of semantics, in the lexical component of the two languages; however, one of the main tasks of translation will be leveling or, at least, the possibility of neutralizing these differences in the text. For example, the absence of the necessary grammatical form in the translation language is very often compensated by introducing a lexical unit into the text, which will convey the meaning of this form. This means that the absence of any necessary grammatical form in the language is not an obstacle to expressing its meaning in translation.

In the same way, other problems arising during the translation can be neutralized. Moreover, supporters of the concept of the fundamental possibility of translation appeal to the fact that it is confirmed by practice, and the undeniable achievements of translators. After all, if we accept the concept of principled untranslatability, it is worth saying not only that all existing translations of texts are insufficient, but also that communication between peoples is impossible, which is naturally easily refuted.

It is worth mentioning that the fundamental possibility of translation is not refuted by the presence of difficulties in interlanguage communication and the inevitability of some loss of form and structure of the original during translation. As we have already said, translatability comes from a common logical structure of thought for all people and the presence of semantic universals. The concept of absolute untranslatability is connected with the concept of translation, as soon as a language operation.

It is also worth stating that the semantic discrepancies between languages that are cited by the proponents of the theory of untranslatability are overcome in the speech into which that is being translated, with the help of situational and linguistic contexts. Examples of semantic discrepancies are due to various factors both in Russian and in English:

1. unequal division of reality: A) designation of body parts:fingers / toes; hand / arm; leg / foot; B) time connections: at 2 o'clock in the morning; C) spatial connections: far / close; D) a large number of diminutive suffixes in the Russian language; moreover, they join both animate and inanimate nouns; it creates difficulty in translation. For instance: Ты жива еще моя старушка? (Are you still alive, my dear little old woman?) E) Using an exclamation mark in Russian: Дорогие пассажиры! До встречи в Москве! Competent translators omit this abundance of exclamation marks: Dear passengers, see you soon in Moscow. English is very stingy with the manifestation of emotions. „!" may occur in advertising or in order to attract attention: New address for me!! Moreover, !!! is never used, only !! E) Accounting for the gender category. All real-world objects are endowed with masculine, feminine, or neutral attributes, for example: Ночевала тучка золотая На груди утеса-великана; Утром в путь она умчалась рано, По лазури весело играя; Но остался влажный след в морщине Старого утеса. Одиноко он стоит, Задумался глубоко И тихонько плачет он в пустыне.

(М.Ю. Лермонтов)

2. The existence of ethnographic gaps. The presence in the source text of words-realities (linguistic units that designate objects of material culture, the phenomena of life, everyday life, spiritual culture of one people that are absent from other peoples). A significant part of such words is classified as equivalent vocabulary. Its absence can be called an ethnographic gap, which complicates the translation, prevents complete translatability - "untranslatable in translation": однолюб; присядка; довесок; спутник; колхоз; тулуп, валенки, ушанка; самовар; коммуналка; гласность; интеллигенция; ТАСС; КГБ; стройбат; афганцы; тусовка. Translation of realities comes down to 4 cases: transliteration, transcription (full or partial); creation of a new word or compound word or phrase, descriptive, peripheral translation: небоскреб from English "skyscraper".

3. The use of a word meaning something close, although not identical in function of a foreign language reality: стряпчий – клерк (clerk); будочник – policeman on-duty.

4. Hyponymic - a generalized approximate translation, in which the words of the original language denoting a specific concept are translated by the word of the iarget language calling the generic concept: изба – izba, peasant's log hut; whisky- (шотландский) виски.

5. The orientation of the text on the use of specific features of the lower levels of the language: - Опосля, здеся, в калидоре, дрыхнуть будешь. И не вздумай драпать, нытик. - Он живет в хрущобе около обменника.

6. Orientation of the author of the original on formalistic and language tricks: Раструбами труб колонны Растрелли расстреливают воздух.

7. The use of barbarisms in the text: foreign origin, "underdevelopment of the language", the presence of the language's own means to denote this or that object or phenomenon: бла-бла-бла, гламур, дилер, пейджер, имидж, шоу, спонсор, импичмент, рейтинг, саунд-продюсер, креативный директор.

It is very important that the most easily resolved obstacle to translatability arises when transmitting such a speech function as a reference or denative function, which is directly related to the reflection in the text of the so-called extra-linguistic reality. And the greatest difficulties are due to the transfer of the functional parameters of the text, whose untranslatable or difficult to translate components can be compensated for with the help of other components of the target language. For example, the untranslatable local component of speech will be partially compensated by the transmission of the social component.

It is natural that it is the context that can help in translating such difficult language pieces as tricks, jokes or puns. Most often, for the sake of an adequate translation of these language words or word-combinations, one has to sacrifice some semantics or make a certain

semantic shift; however, the necessary communication effect in the translation is achieved due to this.

However, it is still worth saying that a perfect translation, that is, eliminating any discrepancies with the original, is impossible, although it is the goal of any translation activity.

We can accept the fact that we will never be able to achieve the perfect accuracy of translation; however, we cannot also say that, in principle, we cannot translate from one language into another. This means that we are talking about how to achieve the maximum equivalence of translation, how to level the differences and make the target text understandable to the recipient.

First, let us turn to the previously raised question of the transfer of the cultural context in translation. Then, we can say that culture largely determines the basis for the behavior of a certain linguistic-cultural community and it is a serious barrier to the equivalence of translation. After all, even if people speak the same language, they often experience communication failures precisely because of differences in cultural experience. That is why, for an adequate translation, it is necessary to achieve mutual understanding of cultures and their dialogue.

Hence, it is worth saying that translation is a kind of linguistic transfer that is determined, first, by language and, then, by culture. We can see the manifestations of national culture in the text at a visible level, for example, as language models, that is, grammar, vocabulary, and so on. But the most difficult category will be the elements of culture, which are a non-linguistic reality that is associated with the internal manifestations of culture (ideas, values, etc.). Such elements are usually implanted at the level of judgments, appraisals, behavior and ways of thinking.

The translation must correspond to the equivalence and adequacy that we have already refered to. It is also worth mentioning that there are four main factors that influence the translation, and which must always be taken into account:

1. The interaction of the linguistic concept of a foreign language with consciousness;

2. The interaction of the language concept with the consciousness of a native speaker;

3. The interaction of the concept of one language with the concept of the other language;

4. Subjective-personal perception by the translator of a particular concept, since all the activities of the translator are subjective in nature and cannot be reduced to a mechanical correlation of language units.

In addition, the problem lies in the translation of so called non-equivalence vocabulary; on translating it, the translator just has to compromise on the perfection of the exact translation, but he is to focus on conveying the essence of the concept, explaining it to the recipient of the text.

The conclusion is essentially the following, the question of translating a certain text from one language into the other turns out to be a question of balancing between the accuracy of the translation and the depth of the transmission of meaning. All translation decisions are related to how to transfer the essence of the original with all its cultural features, without losing form. After all, two extremes are also possible here. If we try to keep to the maximum accuracy of the translation, then at the exit we run the risk of getting emasculated perfectly verified text that will brilliantly convey the semantics and vocabulary of the source text, but will be empty in ist semantic load. Even more than that - it is just a certain set of words that does not carry the sparks of the original.

Referințe:

1. Katan, D. Translating cultures: An introduction for translators, interpreters and mediators. Manchester: St Jerome. 2004
2. Kathleen C. Riley, Language Socialization and Language Ideologies.pp.493-514, 2014 In: The Handbook of Language Socialization. Edited by Alessandro Duranti, Elinor Ochs, and Bambi B. Schieffelin.Wiley Blackwell. UK. 2014- P. 648

3. Tylor, Edward B. Anthropology an introduction to the study of man and civilization. London: Macmillan and Co. 1881
4. Малиновский Б. Научная теория культуры. 2-е изд., испр. – М.: ОГИ, 2005 – 184 с.
5. Newmark Peter. Approaches to Translation. N-Y.: Prentice Hall. 1988 – P.200.
6. Мартине Андре. A Functional View of Language by André Martinet. Hardcover: Clarendon Press, 1961 - 160 p.
7. Wrenn C.L. The English Language. Telegraph Books.1980
8. Nida, E. A. Toward a Science of Translating. - Leiden: Brill, 1964
9. Nida E. The Theory and Practice of Translation. - Leiden: Brill, 1969
10. Greenberg Joseph. H. Language Universals: With Special References to Feature Hierarchies. -The Hague: Mouton & Co. 1966
11. Успенский В. А. Проблема универсалий в языкознании. Новое в лингвистике. Вып. 5 - М., 1970 - С. 5-30.
12. Catford J.C. A Linguistic Theory of Translation. - Lnd.: Oxford Univ. Press, 1965
13. Попович А. Проблемы художественного перевода. М.: Высшая школа, 1980 — 199 с.

Tatiana ȚEPLIC
magistru în filologie
USM, Departament Lingvistică Germanică și
Comunicare Interculturală

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

The article is devoted to the problem of intercultural interference as one of the main reasons for intercultural communication failures in the era of globalization. The article analyzes the negative manifestation of interference, as well as ways to avoid it. The author claims that the study of this phenomenon is necessary for the successful interaction of the parties in intercultural communication.

В современную эпоху глобализации происходит все большее количество межличностных контактов представителей разных культур и их взаимодействие с материальными и духовными ценностями, привычками и традициями других народов. Увеличение числа таких межкультурных встреч несет в себе большой потенциал межкультурных коммуникативных неудач. Это связано, прежде всего, с тем, что во время общения человек подсознательно переносит особенности своего национального общения на акты межкультурной коммуникации и ожидает типичного для своей культуры поведения со стороны партнера по общению. Поведение партнера, отличное от ожидаемого, приводит к культурному недоразумению и возникновению чувства фрустрации и неудовольствия.

Так, например, в английском речевом этикете отсутствуют речевые формулы типичные для русского речевого этикета типа *Приятного аппетита! Спасибо за обед!*. Попытка русских использовать в своей речи английские кальки *Good appetite! *Thank you for the lunch! и т. п. в соответствующих ситуациях общения на английском языке вызывают в восприятии англоя-

зычного партнера „чувство иностранного акцента", что является признаком неадекватности этих высказываний. В свою очередь отсутствие этих речевых формул в речи англоязычного партнёра, вызывает у русских чувство недостаточности, неполноценности общения и создает впечатление невежливости, невоспитанности партнера. [5; с. 49]

Подсознательный перенос национальных особенностей коммуникации на ситуацию межкультурного взаимодействия И.В. Бибикова называет межкультурной интерференцией. Проявлениями такой интерференции, кроме описанного выше, по мнению автора могут также быть: «выделение для себя лишь одной черты другой культуры («Испания – фламенко и солнце; единственный писатель Испании – Сервантес»); смешение традиций нескольких стран, говорящих на одном языке («Перу, Аргентина, Доминиканская Республика и Испания – везде едят паэлью, танцуют танго и бачату»); непроизвольное искажение фактов, вызванное незнанием определенной области, например, истории («Фолклендские острова – территория Великобритании»); неприятие всей культуры из-за гиперболизации одной из ее составляющих («коррида – все испанцы жестокие»)». [2; с. 46]

Коммуниканты действуют в соответствии со своими национальными нормами вербально-невербального поведения, которые, как правило, не совпадают полностью с нормами иностранного партнера. Для сравнительного анализа законов, регулирующих коммуникативное поведение и определяющих сферы и способы действия семиотического инвентаря языкового бщества,используются параметры культуры, разработанные Э. Холлом, Г. Хофстеде, Ф. Тромпенаарсом и др. на базе корпоративных культур.

Первым параметром является контекст, который может быть сильным или слабым. «Под контекстом понимаются компоненты невербальной коммунникации, которые дополняют, видоизменяют, заменяют вербальные сообщения и вступают с ними синергетическое взаимодействие». [1] Англо-саксонская, скан-

динавские и германская лингвокультуры обладают слабым контекстом. В них ведущая роль принадлежит вербальному языку, то есть информация, которая требуется для правильной интерпретации данного сообщения, содержится в максимально вербализованном виде. В азиатских, арабских, средиземноморских и восточно-европейских лингвокультурах, роль невербальных факторов гораздо выше. Высказывания часто не могут быть поняты только на основе содержащихся в них собственно языковых знаков. Здесь очень важны традиции, ритуалы, жесты, а также иносказательные конструкции вербального языка.

Русская лингвокультура может быть отнесена ко второму типу по параметру своего контекста. «Для западных людей характерно вербально-логическое, а для русских – образное, интуитивное мышление. (…) Западный человек... слышит только то, что было сказано, не пытаясь домыслить услышанное. У русского же сначала работает воображение и интуиция, а уже потом воля и ум. Русский человек более многослоен, у него развита способность понимать подтекст сказанного, отношение говорящего, его тайные замыслы и пр.” [5; с. 139]

Сравнительное изучение национальных лингвокультур, проведенный Зиновьевой и Юрковым, позволило сделать вывод, что представители других лингвокультур нередко характеризуют русских людей так: „русские часто перебивают собеседника, легко вмешваются в разговор, любят давать советы, критиковать, спорить, могут задавать личные вопросы, позволяют себе сделать замечания окружающим, навязывают свое мнение другим, не контролируют свои эмоции, в процессе общения оказывают воздействие на собеседника, не всегда благодарят и извиняются, резко прекращают разговор и т. д.” [3; с. 195]

Следующим параметром, характеризующим ту или иную культуру, является ее отношение к времени и ориентация в нем. В странах Западной Европы, Скандинавии, Северной Америки временя высоко ценится. Для них характерно то, что в одно время выполняется всего лишь один вид деятельности, что позво-

ляет их назвать моно активными. Культуры этих стран ориентированы на долговременную перспективу, поэтому ценятся выносливость, прилежание, терпение людей в достижении намеченных целей. Это ярко выражено в пословицах как носителях народной мудрости. Английская лингвокультура принадлежит к данной группе и английские пословицы *Time is money, He who is everywhere is nowhere, If you chase two rabbits, you will not chatch either one, It is always darkest before the dawn* демонстрируют данный постулат.

В полиактивных культурах традиции и личные отношения важнее времени. Для них характерной является возможность в одно время выполнять несколько видов деятельности. Представители полиактивного типа культуры могут часто пренебрежительно относиться к различным расписаниям и инструкциям. Русская культура занимает промежуточное положение между моноактивным и полиактивным типами. В русском языке сосуществуют пословицы типа *Время – деньги, За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь,* и *Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня* с пословицами типа *Работа не волк - в лес не убежит, Держись за авось поколе не сорвалось, Солдат спит – служба идет*. «В обществе укоренилась привычка (…) пренебрежительно относиться к соблюдению распорядка рабочего дня: опоздать на работу, уйти раньше положенного времени, растянуть обеденный перерыв ...” [5; с. 186].

Еще одним параметром по Э. Холлу является пространство. Данный закон учитывает размер личного пространства коммуникантов, разговаривающих стоя. В южных и восточных лингвокультурах это пространство, как правило, меньше, а в западных и северных – больше. В отношении индивидуальной дистанции во время диалога для русских характерно расстояние 60-120 см между партнерами, что считается немногим больше среднего расстояния. „При ходьбе, езде в транспорте, сидении в общественном месте русский человек не боится прикосновения корпусом. Вынужденное прикосновение корпусом мужчины к жен-

щине не рассматривается как приставание к ней и не является таковым" [3; с. 195].

Сегодня в рамках изучения межкультурной коммуникации получил распространение такой термин как «Глобальная Деревня», который был введен Маршаллом Маклюэном для описания сложившейся в результате распространения электронных средств связи новой коммуникационной и культурной ситуации. [4] Стала возможна мгновенная передача информации с любого континента в любую точку, что позволяет Маклюэну метафорически сравнивать земной шар с деревней, где очень быстро распространяются новости. Благодаря интернету, физическое расстояние между собеседниками не играет существенной роли для общения, стираются не только пространство и время, но происходит сближение культур, мировоззрений, традиций и ценностей. Вступая в коммуникацию друг с другом посредством электронных средств связи, люди рассуждают и поступают таким образом, как если бы они находились совсем рядом, жили бы в «одной деревне». Они вольно или невольно все основательнее вторгаются в жизнь друг друга, рассуждая обо всем увиденном и услышанном. Это форма коммуникации формирует новую социологическую структуру в пределах существующего контекста культуры.

Сравнение особенностей каждого типа культуры позволяет прийти к выводу, что при взаимном общении представителям этих культур приходится сталкиваться с множеством сложностей. Здесь всегда важно помнить, что на поведение представителей другой культуры нельзя реагировать так же, как принято в своей культуре. Необходимым условием эффективной межкультурной коммуникации является достаточный уровень культурной грамотности, который предусматривает понимание фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры. Для успешной коммуникации с представителями других культур каждый человек должен владеть необходимым культурным минимумом знаний своих партнеров по коммуникации.

Referințe:

1. Trager G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis. – New York, 1954.
2. Бибикова И.В. Стереотипы как основа формирования социокультурной компетенции// Пересекая границы: межкультурная коммуникация в глобальном контексте М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. 322 с. ISBN 978-5-98269-176-7; С. 46-47; с.46
3. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика СПб.: МИРС, 2009. — 292 с. — ISBN 978-5-091395-043-7.; с. 197
4. Козлова С.А. Основные теории межкультурной коммуникации. -http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/34793/1/978-5-7996-1517-8.pdf
5. Сергеева А. В. Русские: Стереотипы поведения, традиции, ментальность. - 3-е изд. - М.: Флинта; Наука, 2005.; с. 49

Valentina SPEIAN
lector universitar, USM

LANDESKUNDE IM DAF-UNTERRICHT

Модернизация современной системы образования требует нового подхода к методам преподавания иностранного языка, что обусловлено прежде всего его просветительской и мировоззренческой ролью в системе обучения. Это предполагает не только владение самим языком , но и усвоение колоссальной неязыковой информации, необходимой для адекватного обучения и взаимопонимания. В предлагаемой статье освещены отдельные психологические и методические аспекты современного подхода к преподаванию страноведения в Вузе, а также приведены примеры из опыта работы автора.

„Das Gewinnen einer neuen Weltansicht ist vom Sprachunterricht nicht zu trennende Aufgabe, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweisen eines Teiles der Menschheit enthält.“ (**Alexander von Humboldt 1835)**

Für mich als Lehrerin war es immer wichtig, meinen Deutschunterricht möglichst interessant und attraktiv für die Lernenden zu machen. Eben die Landeskunde war dabei eine gute Gehilfin , denn die landeskundlichen Inhalte aller von mir benutzten Lehrwerken halfen meinen Lernenden aus sich herauskommen , weil sie dabei sehr viel lernten**.** Wie auch vielen meiner Kollegen ist es mir klar, dass das interkulturelle Lernen im Mittelpunkt jeden Deutschunterrichts stehen muss. Man meint damit *die integrative Landeskunde***,** die nicht nur „interdisziplinäre Landeskunde“ bedeutet**,** sondern *eine feste Verbindung von Sprach- und Landeskundeunterricht*. Dabei wird sprachliches und kulturelles Lernen als Einheit und Wechselbeziehung gefasst.

Die Idee ist im Prinzip nicht neu, bleibt aber immer aktuell. Um erfolgreich mit den Muttersprachlern zu kommunizieren und die eventuellen Missverständnisse im Kontakt mit ihnen vermeiden zu

können, braucht man nicht nur den Wortschatz sondern auch die Mentalität der Menschen, ihre Gewohnheiten in konkreten Alltagssituationen kennen zu lernen.

Da ist aber die Wahrnehmungskritik nicht weg zu denken, denn den meisten Menschen ist es unbewusst, wie sehr ihr Verhalten, ihre Erwartungen durch ihre Kulturzugehörigkeit geprägt sind. Weil die zugrundeliegenden Erfahrungen und Normalitätsvorstellungen unterschiedlich sind, wird die Verständigung oftmals falsch interpretiert. Das fremde Verhalten wird dabei sehr schnell und emotional meist negativ bewertet, denn man kennt den Sinnzusammenhang nicht. Das geht auch die nonverbale Kommunikation (Gestik, Mimik, Körperhaltung) an , die 90 % der gesamten Kommunikation ausmacht.

So das bekannte Lehrwerk „ Sichtwechsel“ /S.Bachmann 1999/ dazu: “ Betrachtet man die Inhalte einer fremden Kultur nur „durch die eigene Brille“, wird man kaum zu adäquaten Interpretationen und Einschätzungen kommen. Wer sich mit einer fremden Kultur beschäftigt, muss also lernen, seine Wahrnehmung zu kontrollieren, d.h. er muss erkennen, dass seine eigenkulturellen Wahrnehmungskriterien fremde Situationen verformen(..) *Wahrnehmung ist aktive Interpretation*(..) Dass wir ständig interpretieren, um uns die Welt um uns herum verständlich zu machen, und nach welchen Regeln wir dies tun – das wird im Unterricht durch die Kontrastierung der Einzel- und Gruppenarbeit bewusst (...) *Interpretation schließt immer Wertung ein“./ebenda S.12/* Damit hat fast jeder von uns im Unterricht praktisch schon am Anfang konfrontiert. So lasse ich meine Studenten schon im ersten Deutschunterricht die Bitte „ Sag *mal*..“ übersetzen, wobei das kleine Wörtchen *mal* überrascht sie sehr, denn diese Modalpartikel zeigt im Russischen eher eine nicht besonders freundliche Aufforderung. Dazu kommt noch die Interpretation der deutschen Partikel wie „ ich kann das im Moment selbst nicht machen“ , die der russischen Partikel „ка“ absolut fehlt.

Ein weiteres Beispiel zeigt uns wie wichtig ist es, die Landeskunde interkulturell anzusetzen. Im Kursbuch „Ausblick BI „ , mit dem

wir so gerne arbeiten, gibt es eine weitgehende Übung mit der Aufgabe, den Text zum Thema „Schaumpartys“ zu produzieren und einen Dialog mit angegebenen Redemitteln zu schreiben. Als Einstieg dienen zwei Fotos und zwei Fragen zur Hilfe: Was kannst du darauf erkennen? Wo wurden diese Fotos deiner Meinung nach gemacht? Man muss auch seine Meinung begründen. Ich decke absichtlich im Kursbuch angegebene Informationen zu und lasse meine Lernende darüber spekulieren. Die Entscheidung fiel ihnen sehr schwer und die Begründung war für sie auch ein großes Problem. Meist waren die Lernenden durch die Bilderbeschreibung schockiert. Die Reaktionen waren von „absurd“, „Das ist nicht normal!“ bis „könnte bei uns nicht sein“. Aus den vorhandenden Informationen erfuhren die Lernenden die spanische Vorgeschichte deutscher Freizeitaktivität aus Sicht ihrer deutschen Altersgleichaltrigen. Danach wurde mit einer grammatischen Aufgabe der Text produziert und erst im Dialog (einen Freund zu einer Schaumparty einladen) kam es auch zu hitziger Diskussion. In dieser Unterrichtssequenz sollten die Lernenden lernen, dass in *unterschiedlichen Kulturen andere Dinge als „ normal“ und abweichend gelten.*

Die Konfrontation mit fremden Verhaltensweisen hilft den Lernenden ihre eigenkulturelle Konventionen und Gewohnheiten besser erfahren, sie fördert damit die Toleranz gegenüber den Verhaltensweisen anderer Menschen.

Dafür sind die Bilder als tolle Arbeitsgrundlage geeignet. Die hervorgerufenen Wertungen sind besonders emotional und wirken auf die Lernenden sehr motivierend. Je nach kommunikativer Absicht können durch die Diskussion über Bilder verschiedene Fähigkeiten trainiert werden. Der Lehrer soll dabei bei seinen Lernenden ihre Wahrnehmung schulen, und zwar den Automatismus von Wahrne hmung=Interpretation=Wertung aufbrechen. Damit die Lernenden in *Fremdsituationen nicht sofort nach den eigenen Kategorien interpretieren und werten, kommt man zum Ziel in drei Schritten:*

- beim Erfassen möglichst im Detail beschreiben (ohne Interpretation!).

- bei der Interpretation erst Zusammenhänge zwischen Dingen herstellen, nach Gründen suchen und Folgen vorwegnehmen, die eigenkulturelle Situation sich entsinnen und in die fremdkulturelle einbetten.

- erst danach die eigenen Eindrücke und Wertungen kennzeichnen und begründen.

In den meisten Deutschlehrwerken sind die Bilder dazu sehr gut geeignet und nun ist es uns Lehrern überlassen, kompetent mit diesen Materialien im Unterricht umzugehen.

*Der interkulturell-kommunikative Landeskundeansat*z wird also von den meisten Deutschlehrern bevorzugt, da er das Verstehen der eigenen und der fremden Kultur fördert und ein guter Anlass zu Gesprächen und Diskussionen gibt.

Zwar sind die Bilder gute Diskussionsauslöser im Unterricht, wäre es aber ungerecht, über die Texte mit den landeskundlichen Inhalten nicht zu sprechen.

Leider werden sie oft als „ Verpackung“ für theoretisches Wissen betrachtet. Wenn sie kognitiv vermittelt werden, sind sie dann sehr logisch und ausführlich präsentiert und man braucht sich keine Gedanken über den Inhalt zu machen; es geht also um die *explizite Landeskundevermittlung*. Ich tendiere mehr zu der sogenannten *„impliziter“ Landeskunde*, wo die landeskundlichen Inhalte in einem Text zwar vorhanden sind, aber sie werden nicht so anschaulich und präzise geschildert. Dabei muss man über die Informationen selbst nachdenken und erraten. Das motiviert zur selbständigen Textarbeit und unterstützt dadurch auch *die Motivation der Lernenden .*

Sehr wichtig ist es, dass die landeskundlichen Texte vor allem *verschieden und abwechslungsreich* wären. Die T*extsortenvielfalt ist in den modernen Lehrwerken so erforderlich,* damit man sich mit Sachtexten als auch mit fiktionalen Texten beschäftigen kann. Die fiktionalen Texte zwingen zur Kreativität und selbständiger Arbeit, wo man eigene Stellung zum besprochenen Thema nehmen oder sogar eigene Lösung des Problems vorschlagen muss.

Nachteilig dabei wäre ihre Zeitgebundenheit infolge dessen veralten sie sehr schnell. Man kann natürlich die neueren Entwicklungen und Veränderungen recherchieren lassen und dadurch den nicht mehr aktuellen Text ergänzen.

Ein Schwerpunkt der Textarbeit wäre dabei, einen flüssigen , auf das Leseinteresse bezogenen Lesestil zu entwickeln. Gute Erfahrung hatte ich bei der Arbeit mit einem literarischen Texten gehabt, der einen stark impliziten landeskundlichen Schwerpunkt an sich hat. Das war „Märchen vom kleinen Herrn Moritz, der eine Glatze kriegte „ von deutschem Liedermacher und Lyriker Karl Wolf Biermann. Der Text wie bekannt ist sprachlich leicht und verständlich. Der Anfang und die Textsorte „Märchen" schaffen immer gewisse Vorerwartungen beim Leser, was aber nicht der Fall bei diesem Kunstmärchen ist. Der Text stellt eine eingängige Kritik an die DDR-Bürokratie dar, ist aber wenig zeit- und ortsgebunden, da dieses Märchen gleichzeitig auch eine Kritik an jeglichen autoritären Tendenzen eines Staates ist. Die Arbeit mit diesem Text hat beiderseits viel Spaß gemacht, viele phantasievolle Assoziationen und engagierte Gespräche ausgelöst. Schließlich hat ein Student Gitarre gespielt und ein Lied von Wolf Biermann gesungen.

Durch die Arbeit mit landeskundlichen Textinhalten können wir zu *angstfreierem Umgang mit fremdsprachlichen Texten* geführt werden. Der Grundgedanke dabei ist: *man sollte einen fremdsprachlichen Text nicht viel anders lesen als einen muttersprachlichen*. Ich halte es für sehr wichtig, dass die landeskundlichen Texte sowohl an Anfänger als auch an fortgeschrittene Lerner orientiert wären. Da sollte man auch gezielt und konsequent daran arbeiten, dass die Lernende schon beim ersten unbekannten Wort zum Wörterbuch nicht greifen. Das Wörterbuch hilft nicht immer viel, da es gewöhnlich nur die denotative Bedeutung hat und nichts über die konnotative und funktionale Bedeutung im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext aussagt. Die Bedeutungserschließung kann und soll man attraktiv machen. Dazu gibt es zahlreiche Strategien, ich bevorzuge oftmals diejenige, die einerseits die Anregungen für die selbständige Arbeit der Lernenden

geben andererseits aber in Kleingruppen gemacht werden , wo man viel dem anderen lernen kann. Bei der Arbeit an einem Text wird anfangs in Kleingruppen gearbeitet , jeder markiert zunächst individuell die unbekannten Wörter und tauscht danach sich dann mit seinen Partnern aus. Aufgrund von Wortbildung, Kontext wird gemeinsam über die Bedeutung von noch unbekannten Wörtern vermutet , erst danach in einem einsprachigen Wörterbuch nachgeprüft. Weiter soll sich jede Gruppe auf zehn (textabhängig) Wörter einigen, die ihr als wichtig oder interessant vorkommen. Solch eine Wortschatzarbeit schließt unbedingt eine Präsentation der Arbeitsergebnissen. Dabei werden den Studierenden die Ordnungsprinzipien, die Präsentationsform dadurch auch einen großen Kreativitäts- und Phantasieraum hinterlassen. Das motiviert zweifellos jeden für Wortschatzarbeit. Solche Wortschatzarbeit bietet sich an , wenn das Thema neu ist und große Mengen von Vokabular anzueignen sind. Es geht natürlich nicht nur um zehn Wörter , sondern auch um viele andere , die in der Diskussion benutzt und gefestigt werden. Man sollte genug Zeit dafür einplanen, könnte man aber als Hausaufgabe machen lassen und nur die individuelle Arbeitsergebnisse in der Kleingruppe vorstellen und diskutieren. Das wichtigste dabei ist wohl, den Lernenden beizubringen: *Die Bedeutung eines Begriffs und Sprechhandlungen bestimmt der Kontext und die Funktionen in diesem spezifischen Kontext.*

Ziele solch eines Recherchen sind nicht nur Bedeutungserforschung und die Erforschung *von Vernetzungen sowie systematischer Kultur- und Bedeutungsvergleich.*

Die gleiche Situation hat man auch mit der Deutschgrammatik, denn auch durch die Grammatik werden die kulturspezifische Bedeutungen ausgedrückt. Dazu gibt es viele Beispiele: Präteritumgebrauch in DACH-Ländern , der Gebrauch von Personalpronomen „du-Sie“ oder das zunehmende Vorkommen von *be*-Verben in Bezug auf Menschen (beschulen) . Nicht zu vergessen ist die Tendenz statt Passiv „ man“ zu benutzen usw. *Bei der Grammatikvermittlung stehen für mich im Vordergrund die Funktion und Verwendung und dann die Form selbst*. Das sieht man gut an grammatischen Indikatoren

für kulturlogische Beziehungen : Konnektoren, Artikel, Negation. *Die Grammatik soll nie isoliert betrachtet werden , sondern immer in ihrer Wirkung in Texten* (schriftlich oder mündlich) so wie auch als idealer Kommunikationsanlass. Fast in jedem Thema sind Situationen, die vom Text ausgehen und zur Textproduktion oder Diskussion hinführen. Die Diskussion über Einschätzung und Bewertung führt zu einer intensiven Grammatik – und Wortschatzarbeit, *die Grammatik wird funktional betrachtet.*

Die Landeskunde wirkt also nicht nur *integrativ* sondern auch *interdisziplinär*. Sie *fördert* also *wichtige Fertigkeiten* beim Sprachlernen: das Sprechen und den schriftlichen Ausdruck. Landeskundliche Inhalte von Lehrmaterialien *motivieren* zur wirklichen *Kommunikation und freiem Sprechen*.

Zusammenfassend kann man sagen :

Sprachliche Formen, Verhaltensweisen, Gesten sind nicht auf die fremde Sprache und den fremdsprachlichen Kontext übertragbar. Kommunikative Absicht und ihre sprachliche Realisierung soll zu einem übergeordneten Lernziel jedes Deutschlehrers werden. Die Landeskunde unterstützt die Motivation zum Erwerb einer Fremdsprache und steigt also die Sprachprogression. Um dieses Ziel zu erreichen, muss man die kulturspezifischen Prägungen sprachlicher(und nicht sprachlicher) Handlungen der Zielsprachenwelt erkennen und angemessen benutzen können. Wenn man Verständnis für die andere Kultur gewinnt, wird man sich auch allmählich an andere Verhaltensweise anpassen. Bei interkulturellem Lernen werden die bestehenden Vorurteile oder Klischeevorstellungen verändert und dadurch die offene Haltung den fremden Kulturen gegenüber herausgebildet.

Aus meiner Sicht hat die Landeskunde beim Sprachlernen eine *zentrale Rolle zu erfüllen.* Die Lehrer vermitteln dabei nicht nur landeskundliches Wissen sondern eher Orientierungshilfen und auf diese Weise fördern das selbständige Weiterlernen. Man erfährt hinzu manches über die eigene Sprache und Kultur, was den Unterricht immer wieder spannend macht.

Referințe:

1. *Sichtwechsel neu : Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung*. Saskia Bachmann Ernst Klett Verlag Stuttgart 1999.
2. *Lernen leichter machen.* Ute Rampillon Hueber Ismaning 1999.
3. *Aktiv und kreativ lernen.* Rainer E. Wicke Hueber Ismaning 2008.
4. *Fremdsprachenunterricht von A-Z.* Ursula Karbe Hueber Ismaning 2000.
5. *Zwischen den Kulturen.* Hansen M. Langenscheidt Berlin 1996
6. *Sprache und Kommunikation.* Antefuhr A. Volk und Wissen 1999.

MATERIALELE COLOCVIULUI ȘTIINȚIFICO-PRACTIC

„Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine”

(Ediția V)

Asistenţă computerizată – *Maria Bondari*

Bun de tipar 2.11.2020. Formatul 60 x 84 $^{1}/_{16}$
Coli de tipar 7,9. Coli editoriale 5,6.
Comanda . Tirajul 50 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al. Mateevici, 60, Chişinău, MD 2009