

Linguistische Treffen in Wrocław

Redaktionsbeirat / Editorial Board

Prof. Dr. Iwona Bartoszewicz, Universität Wrocław, Polen; Dr. habil. Hana Bergerová, Jan-Evangelista-Purkyně-Universität Ústí nad Labem, Tschechien; Prof. Dr. Vida Jesenšek, Universität in Maribor, Slowenien; Prof. Dr. Christine Konecny, Universität in Innsbruck, Österreich; Prof. Dr. Grit Mehlhorn, Universität Leipzig, Deutschland; Dr. habil. Atilla Péteri, Eötvös-Loránd-Universität Budapest, Ungarn; Prof. Dr. Joanna Szczek, Universität Wrocław, Polen; Dr. Simon Meier-Vieracker, Technische Universität Dresden, Deutschland; Univ.-Prof. Dr. habil. Artur Tworek, Universität Wrocław, Polen; Dr. Marcelina Kałasznik (Schriftleitung).

Wissenschaftlicher Beirat / Scientific Board

Prof. Dr. Oleksandr Bilous, Nationale Linguistische Universität Kyjiw, Ukraine; Prof. Dr. Zuzana Bohušová, Matej-Bel-Universität, Banská Bystrica, Slowakei; Prof. Dr. Lesław Cirko, Universität WSB Merito Wrocław, Polen; Prof. Dr. Martine Dalmas, Universität von Paris, Sorbonne, Frankreich; Prof. Dr. Maria Jose Dominguez Vazquez, Universität Santiago de Compostela, Spanien; Prof. Dr. Erzsébet Drahotá-Szabó, Universität Szeged, Ungarn; Prof. Dr. Peter Ernst, Universität Wien, Österreich; Prof. Dr. Cornelia Feyrer, Universität Innsbruck, Österreich; Prof. Dr. Csaba Földes, Universität Erfurt, Deutschland; Univ.-Prof. Dr. habil. Maria Katarzyna Lasatowicz, Universität Oppeln, Polen; Prof. Dr. Eva Lavric, Universität Innsbruck, Österreich; Prof. Dr. Grit Liebscher, Universität Waterloo, Kanada; Prof. Dr. Heinz-Helmut Lüger, Universität Koblenz-Landau, Deutschland; Dr. habil. Jiřina Malá, Masaryk-Universität in Brünn, Tschechien; Dr. habil. Olena Materynska, Nationale Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw, Ukraine; Prof. Dr. Wolfgang Mieder, Universität Vermont, USA; Prof. Dr. Alla Paslawska, Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw, Ukraine; Prof. Dr. Anita Pavić Pintarić, Universität Zadar, Kroatien; Prof. Dr. Karin Pittner, Ruhr-Universität Bochum, Deutschland; Dr. Roberta Rada, Eötvös-Loránd-Universität Budapest, Ungarn; Prof. Dr. Danuta Rytel-Schwarz, Universität Leipzig, Deutschland; Prof. Dr. Monika Schwarz-Friesel, Technische Universität Berlin, Deutschland; Prof. Dr. Dr. Georg Schuppener, Universität Leipzig, Deutschland; Jan-Evangelista-Purkyně-Universität Ústí nad Labem, Tschechien; Prof. Dr. Sebastian Seyferth, Universität Leipzig, Deutschland; Dr. habil. Petra Sztármari, Károli-Gáspár-Universität in Budapest, Ungarn; Prof. Dr. Michael Szurawitzki, Universität Duisburg-Essen, Deutschland; Prof. Dr. Lenka Vaňková, Universität Ostrau, Tschechien; Prof. Dr. Claudia Wich-Reif, Universität Bonn, Deutschland; Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Norbert Richard Wolf, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Deutschland.

Linguistische Treffen in Wrocław

Vol. 24, 2023 (II)

Herausgegeben von / Edited by
Iwona Bartoszewicz / Joanna Szczęk / Artur Tworek



Neisse
Verlag

Linguistische Treffen in Wrocław, Vol. 24, 2023 (II)

Herausgegeben von / Edited by
Iwona Bartoszewicz (Universität Wrocław), Joanna Szczęk
(Universität Wrocław), Artur Tworek (Universität Wrocław)

Gutachterbeirat / Board of Reviewers
<https://linguistische-treffen.pl/de/reviewers>

Sprachliche Redaktion / Editing and Proofreading
Dr. Patricia Hartwich – Deutsch
Dr. Mateusz Sajna – Englisch

Umschlaggestaltung
Paulina Zielona

DTP – Gestaltung
Dariusz Sługocki

© Copyright by Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
Wrocław – Dresden 2023

DOI: 10.23817/lingtreff.24

ISSN: 2084-3062

e-ISSN: 2657-5647

Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
ul. Kościuszki 142, 50-439 Wrocław, tel. 71 342 20 56
www.atutoficyna.pl, e-mail: wydawnictwo@atutoficyna.pl

Neisse Verlag
Detlef Krell, Strehlener Str. 14, 01069 Dresden
tel. 0351 8 10 70 90, e-mail: [mail\(at\)neisseverlag.de](mailto:mail(at)neisseverlag.de)

Inhaltverzeichnis

VORWORT	13
-------------------	----

I. AKTUELLE LINGUISTISCHE FORSCHUNGSFRAGEN

MAREK BISZCZANIK

Was Historiker ohne Sprachgeschichtler (wohl) kaum leisten können. Eine interdisziplinäre epigraphisch-sprachgeschichtliche Fallstudie	17
---	----

KATARZYNA COOMBS-HOAR

Die Sprache in der britischen Presse zur Darstellung eines bahnbrechenden Anlasses, des Platin-Jubiläums von Königin Elisabeth II. – eine Fallstudie	35
--	----

IRYNA GAMAN

Textsorte „Zooführer“: nicht nur über Tiere. Linguostilistische Charakteristika von Werbeanzeigen, Vorwort und Verhaltensordnung in deutschsprachigen Zooführern	45
--	----

LINDA HARJUS

Lexikalische Merkmale der diatopischen Varietät des Spanischen in Oaxaca de Juárez im 19./20. Jahrhundert	69
--	----

ANNA JAROSZEWSKA

Uczący się i nauczyciel języka obcego w przyjaznym środowisku kształcenia. Współkierowanie klasą szkolną poprzez interakcje	83
--	----

JOANNA KIC-DRGAS, JOANNA WOŹNIAK, ANA BOCANEGRA-VALLE,

PETER JOHN, DARJA MERTELJ

Diskrepanzen zwischen der institutionell angebotenen Fachsprachendidaktik und den Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkräfte. Ein methodischer Ansatz	103
--	-----

KATJA POLITT

Ambiguität in kritischen Kontexten: Der lexical split des deutschen Modalverbs <i>dürfte</i>	117
---	-----

SLAĐAN TURKOVIĆ, VALENTINA PAPIĆ BOGADI

Deutsch-kroatischer Sprachkontakt: Zur Entwicklung der kroatischen agrarwissenschaftlichen Fachterminologie am Anfang des 20. Jahrhunderts	133
--	-----

MARTA TURSKA	
Kulinarische Werbung im historischen Kontext	147
WINFRIED ULRICH	
„Elektrische Datenverarbeitung (EDV)“?	
Motiviertheit und (Fehl-)Interpretation sprachlicher Kurzformen	159
TOMASZ ŻURAWLEW	
Semantik fester Wortverbindungen mit der Komponente <i>Kreuz</i>	173
II. BEITRÄGE DER NACHWUCHSWISSENSCHAFTLER	
HANI ABUMATHKOUR	
Metaphernrealisierung in jordanischen arabischen Sprichwörtern:	
Eine explorative Studie	191
NATALIA ANKOWSKA	
Bildung während der Pandemiezeit und ihre Widerspiegelung	
in Neologismen der Coronakrise	201
KRUTTIKA BHOSALE	
Code-Mixing in der Marathi-Übersetzung	
der deutschen Kurzgeschichte „Der hellgraue Frühjahrmantel“	217
KAMILA BRZESZKIEWICZ	
Błędy formalno-znaczeniowe w wypowiedziach dzieci	
wschodniosłowiańskojęzycznych uczęszczających do polskich szkół	225
MIKOŁAJ DROŻDZIEL, AGNIESZKA PASIK, WERONIKA PAWŁOWSKA	
Praktische Phraseologie für Studierende – Forschungsprojekt	239
BARBARA GROBELNA	
Schimpfwörter in der ersten Folge der Netflix-Erwachsenenanimation	
„BoJack Horseman“. Eine korpusgestützte Studie	255
JACEK GRYCZKA	
Förderung der Mehrsprachigkeit im Tertiärsprachenunterricht –	
interlingualer DaF-Unterricht in Tschechien und Polen	265
AGNIESZKA JANKOWIAK	
Oddziaływanie kamery na przebieg i efektywność procesu	
kształcenia językowego w trybie zdalnym – badanie empiryczne	275
PAULINA JUDYCKA	
Vergleich von Begriffskandidaten mit mehreren Wörtern	
in Unternehmensbewertungsstandards mit Verwendung	
von Sketch Engine- und Power Query-Funktionen	291
ALEKSANDRA POLEĆ	
Der Arbeitsablauf bei der Übersetzung von „Siglo mío, bestia mía“:	
Eine Fallstudie zu übersetzungsbasierten Gruppenaktivitäten	303

HYUNISA RAHMANADIA

- Metaphern mit dem Substantiv Geschmack
in der indonesischen, englischen und javanischen
klassischen Literatur 317

CHARU SHARMA

- Die Sprachsemantik der Musik und Bilder im indischen Film „Gulaal“
und im deutschen Film „Gegen die Wand“ 333

ALEKSANDRA UTTENWEILER

- Positionierung kontrastiv? Zum Kulturvergleich durch die Analyse
von Positionierungsaktivitäten 343

III. PHONLINE – STUDIEN ZUR LINGUISTISCHEN PHONETIK

ZUZANNA CZERWONKA-WAJDA

- Waar oude gebouwen staan en mooie bomen groeien onder de blauwe hemel ...*
Niederlandzkie dyftongi i połączenia samogłoskowe w wymowie
osób polskojęzycznych uczących się języka niderlandzkiego 359

BEATA GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA

- Einige Reflexionen zur Kategorie der Sprechflüssigkeit –
ihre Erfassung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen
für Sprachen und die Perspektive der Fremdsprachenlernenden 375

OLIVER HERBST, STEFAN REISS

- Farbige Laute. Linguistisch-künstlerische Ideen für DaF, DaZ
und Auslandsgermanistik 389

PAULA MAGIERA

- Charakterystyka wymowy polskiej Białorusinów i Ukraińców
na przykładzie głosek [ɔ], [w] i [ʃ] 399

MARIA MIGODZIŃSKA

- Vogellaute linguistisch gesehen –
translatorische Auseinandersetzung mit der Vogelsprache
in den Kindergedichten von Julian Tuwim 415

MOJMÍR MUZIKANT

- Ausgewählte Präsensformen und Infinitive in den deutschen
Mundarten Mährens und Schlesiens 433

ARTUR TWOREK

- Język rusiński we współczesnym krajobrazie językowym
Dolnego Śląska 447

MIŁOSZ WOŹNIAK

- Koncepcja podręcznika z ćwiczeniami do fonetyki i fonologii
języka niemieckiego 467

IV. REZENSIONSBEITRÄGE

GABRIELA DZIAMSKA-LENART

Rozwijanie kompetencji frazeologicznej w nauczaniu języka polskiego
jako obcego 479

ADAM GOŁĘBIEWSKI

Kreolingwistyka – czyli jak opisać spotkanie się języków i kultur 487

JÓZEF JAROSZ

Das Bildwörterbuch „1001 færøske ord“ – ein bemerkenswertes Novum
in der Geschichte der dänisch-färöischen Lexikografie 495

ALINA JURASZ

Sprachkompetenz, Wortschatzkompetenz, Kollokationskompetenz
oder wie man Kollokationen bewusst lernen kann 501

MARTA ROGOZIŃSKA

Fonetyka eksperymentalna a polska norma fonetyczna –
refleksje na gruncie badań dotyczących wymowy samogłosek nosowych
i spółgłoski bocznej 507

JOANNA SZCZĘK

Wie viel Mathematik gibt es in der Sprache? Interdisziplinäre Zugänge 513

V. BERICHTE

MONIKA HORODECKA

Sprawozdanie z IX międzynarodowej konferencji pt.: „Argumentacja,
perswazja i manipulacja w tekstach i dyskursach medialnych”
z cyklu „Kontrastywna lingwistyka mediów”,
14–16 września 2023, Wrocław 521

JOANNA SZCZĘK

Bericht über die VI. internationale Tagung aus dem Zyklus
„Tage der Angewandten Linguistik“: „Texträume und Raumtexte
intermedial“, 28–30.06.2023, Institut für Germanistik
der Universität Wrocław 527

JOANNA SZCZĘK

Bericht über die IX. internationale Tagung aus dem Zyklus
„Linguistische Treffen in Wrocław“: „Fachsprachliche Perspektiven
der linguistischen Forschung“, 21.–23.09.2023, Institut für Germanistik
der Universität Wrocław 531

Contents

EDITORIAL	14
---------------------	----

I. CURRENT LINGUISTIC ISSUES

MAREK BISZCZANIK

What the Historians Can (Hardly) Do without the Language-Historians. An Interdisciplinary Case Study	17
---	----

KATARZYNA COOMBS-HOAR

The Language Applied in the British Press to Portray the Landmark Occasion – Platinum Jubilee of the Queen Elizabeth II – a Case Study	35
---	----

IRYNA GAMAN

“Zoo guidebook” Genre: it Is not Just about Animals. Linguostylistic Characteristics of Advertising Messages, Introduction and Rules of Visitors’ Behaviour in German Zoo Guidebooks	45
--	----

LINDA HARJUS

Main Lexical Features of the Oaxacan Variety of Spanish in the 19th/20th Century (Mexico)	69
--	----

ANNA JAROSZEWSKA

Foreign Language Learner and Teacher in a Friendly Learning Environment. Co-Management of the School Class through Interactions	83
--	----

JOANNA KIC-DRGAS, JOANNA WOŹNIAK, ANA BOCANEGRA-VALLE,

PETER JOHN, DARJA MERTELJ

Discrepancies between the Institutionally Offered LSP Teaching Training and the Needs of the LSP Teacher. A Methodological Approach	104
--	-----

KATJA POLITT

Ambiguity in Critical Contexts: The Lexical Split of the German Modal <i>dürfte</i>	117
--	-----

SLAĐAN TURKOVIĆ, VALENTINA PAPIĆ BOGADI

German-Croatian Language Contact: On the Adaptation and Integration of German Loanwords from the Field of Agricultural Sciences at the Beginning of the 20th Century	133
--	-----

MARTA TURSKA

Culinary Advertising in a Historical Context	147
--	-----

WINFRIED ULRICH

“Electric data processing (EDP)”?

Motivation and (Incorrect) Interpretation of Linguistic Short Forms 159

TOMASZ ŻURAWLEW

Semantic Representation of Phrasemes

Containing the Lexical Item *Kreuz* 173

II. CONTRIBUTIONS BY YOUNG SCIENTISTS

HANI ABUMATHKOUR

Metaphor Realization in Jordanian Arabic Proverbs:

An Exploratory Study 191

NATALIA ANKOWSKA

Education during the Pandemic and its Reflection

in Neologisms of the Pandemic Crisis 201

KRUTTIKA BHOSALE

Code-Mixing in the Marathi Translation

of the German Short Story “Der hellgraue Frühjahrmantel” 217

KAMILA BRZESZKIEWICZ

Formal-Semantic Mistakes in the Speech

of East Slavic-Speaking Children Raised in Poland 225

MIKOŁAJ DROŹDZIEL, AGNIESZKA PASIK, WERONIKA PAWŁOWSKA

Practical Phraseology for Students – Research Project 239

BARBARA GROBELNA

Swear Words in Netflix’s Adult Animation

“BoJack Horseman” Season 1. A Corpus-Assisted Study 255

JACEK GRYCZKA

Developing of the Multilingualism in the Tertiary Language Learning

– German as a Foreign Language in Czech Republic and Poland 265

AGNIESZKA JANKOWIAK

The Impact of the Camera on the Course and Effectiveness

of the Language Education Process in Remote Mode –

an Empirical Study 275

PAULINA JUDYCKA

Comparing Multi-Word Term Candidates

in Business Valuation Standards with the Use of Sketch Engine

and Power Query Functionalities 291

ALEKSANDRA POŁEĆ

The Workflow of the Translation of “Siglo mío, bestia mía”:

A Case Study of Translation-Based Group Activities 303

HYUNISA RAHMANADIA

Taste Noun Metaphors in Indonesian, English,
and Javanese Classical Literature 317

CHARU SHARMA

The Semantics of Music and Images in the Indian Film “Gulaal”
and in the German Film “Gegen die Wand” 333

ALEKSANDRA UTTENWEILER

Contrasting Positioning? Towards a Cross-Cultural Analysis
through the Study of Positioning 343

III. PHONLINE – STUDIES ON LINGUISTIC PHONETICS

ZUZANNA CZERWONKA-WAJDA

Waar oude gebouwen staan en mooie bomen groeien onder de blauwe hemel ...
Pronunciation of Dutch Diphthongs and Vowel Sequences
by Polish Learners of Dutch 359

BEATA GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA

Some Reflections on the Category of Fluency –
its Description in the Common European Framework of Reference
for Languages and the Perspective of Foreign Language Learners 375

OLIVER HERBST, STEFAN REISS

Coloured Sounds. Linguistic-Artistic Ideas
for German as a Foreign and Second Language
and for German Studies Abroad 389

PAULA MAGIERA

Characteristics of the Polish Pronunciation of Belarusians
and Ukrainians on the Example of the Sounds [ɔ], [w] and [ʃ] 399

MARIA MIGODZIŃSKA

Birds Sounds from Linguistic Perspective –
Translational Examination of the Language of the Birds
in Julian Tuwim’s Poems for Children 415

MOJMÍR MUZIKANT

Selected Present Tense Forms and Infinitives in the German Dialects
of Moravia and Silesia 433

ARTUR TWOREK

The Rusyn Language in the Contemporary Linguistic Landscape
of Lower Silesia 447

MIŁOSZ WOŹNIAK

The Concept of a Text- and Workbook for German Phonetics
and Phonology 467

IV. REVIEWS

GABRIELA DZIAMSKA-LENART

- Developing Phraseological Competence in Teaching Polish
as a Foreign Language 479

ADAM GOŁĘBIEWSKI

- Creolinguistics – How to Describe a Meeting
of Languages and Cultures 487

JÓZEF JAROSZ

- The Picture Dictionary “1001 Færøske Ord” – A Remarkable Novelty
In The History Of Danish-Faroese Lexicography 495

ALINA JURASZ

- Language Competence, Vocabulary Competence,
Collocation Competence or how to Learn Collocations Consciously 501

MARTA ROGOZIŃSKA

- Experimental Phonetics versus the Polish Pronunciation Norm –
Reflections Based on Research on the Pronunciation
of Nasal Vowels and Lateral Consonant 507

JOANNA SZCZĘK

- How much Math is there in the Language?
Interdisciplinary Approaches 513

V. REPORTS

MONIKA HORODECKA

- Sprawozdanie z IX międzynarodowej konferencji pt.: „Argumentacja,
perswazja i manipulacja w tekstach i dyskursach medialnych”
z cyklu „Kontrastywna lingwistyka mediów”,
14–16 września 2023, Wrocław 521

JOANNA SZCZĘK

- Bericht über die VI. internationale Tagung aus dem Zyklus
„Tage der Angewandten Linguistik“: „Texträume und Raumtexte
intermedial“, 28–30.06.2023, Institut für Germanistik
der Universität Wrocław 527

JOANNA SZCZĘK

- Bericht über die IX. internationale Tagung aus dem Zyklus
„Linguistische Treffen in Wrocław“: „Fachsprachliche Perspektiven
der linguistischen Forschung“, 21.–23.09.2023, Institut für Germanistik
der Universität Wrocław 531

Vorwort

Der Herbst bedeutet, dass das zweite Volumen unserer Zeitschrift für 2023 fertig ist. In der vorliegenden Herbstausgabe bieten wir den Leser:innen wieder viele interessante Studien zu den aktuellen linguistischen Forschungsfragen an. Es freut uns immer, dass unsere Zeitschrift wieder die Anerkennung vieler Wissenschaftler:innen aus der ganzen Welt gefunden hat, was sich in Form der publizierten Beiträge manifestiert.

Im vorliegenden 24. Band unserer Zeitschrift finden die Leser:innen Beiträge zu den neuesten methodischen und methodologischen Herangehensweisen und Problemlösungen im Bereich der Linguistik. Sie werden – wie dies mittlerweile zur Tradition der Herbstausgabe geworden ist – in zwei thematischen Hauptteilen „Aktuelle linguistische Forschungsfragen“ und „PHONLINE. Studien zur linguistischen Phonetik“ sowie „Beiträge der Nachwuchswissenschaftler“, „Rezensionsbeiträge“ und „Berichte“ eingegliedert. Es werden somit Studien sowohl von den erfahrenen Forscher:innen als auch von den Nachwuchswissenschaftler:innen (Studierende und Doktorand:innen) angeboten. Alle veröffentlichten Texte wurden der Begutachtung im Double-Blind-Verfahren unterzogen.

Die thematische Vielfalt der präsentierten Beiträge und die Komplexität der methodischen Herangehensweisen lassen auf eine interessante Lektüre hoffen.

Die Anzahl der Texte, die internationale Zusammensetzung der Autoren des Bandes und die vielfältige Thematik bezeugen das ansteigende wissenschaftliche Interesse an unserer Zeitschrift sowie deren hohe internationale Sichtbarkeit und Anbindung an den internationalen wissenschaftlichen Diskurs.

Die Herausgeber

Editorial

Fall means that the second volume of our journal for 2023 is ready. In this fall issue, we again offer readers many interesting studies on the current linguistic research topics. We are very pleased that our journal has once again gained recognition of many scholars from all over the world, which manifests itself in the form of published articles.

In the present 24th volume of our journal, readers will find contributions on the latest methodical and methodological approaches and problem solutions in the field of linguistics. They are divided – as has become the tradition of the fall issue – into two main thematic sections “Current Linguistic Research Questions” and “PHONLINE. Studies in Linguistic Phonetics” as well as “Contributions of Young Scientists”, “Reviews” and “Reports.” Thus, studies are offered both by the experienced and young researchers (students and doctoral students). All published texts have been subjected to the double-blind peer review process.

The thematic diversity of the presented contributions and the complexity of the methodological approaches give hope for an interesting reading.

The number of texts, the international composition of the volume’s authors, and the diverse subject matter attest to the increasing scholarly interest in our journal as well as its high international visibility and connection to international scholarly discourse.

Editors

I

Aktuelle linguistische Forschungsfragen

Current Linguistic Issues

Was Historiker ohne Sprachgeschichtler (wohl) kaum leisten können. Eine interdisziplinäre epigraphisch-sprachgeschichtliche Fallstudie

Im historischen Niederschlesien sind zahlreiche deutschsprachige Grabsteine von Vertretern uralter Adelsfamilien erhalten geblieben. Viele von ihnen sind im erbärmlichen Zustand, so dass es sich zurzeit wahrscheinlich die letzte Gelegenheit eröffnet, deren Inhalte vor endgültiger Zerstörung für künftige Generationen zu bewahren. Viele von ihnen wurden zwar von Historikern analysiert, aber Ergebnisse jener Analysen sind oft sprachlich, übersetzerisch und epigraphisch dermaßen fehlerhaft, dass sie kaum akzeptierbar sind. Ein Historiker, der kein Sprachhistoriker ist und dem es schließlich an grundlegender Kompetenz in Erforschung des frühneuzeitlichen Deutsch mangelt, der Sprache, in der die meisten von erhaltenen Epitaphinschriften der Frühen Neuzeit verfasst wurden, hat natürlich wenig Chancen auf eine korrekte Sprachinterpretation und eine erfolgreiche Übersetzung eines in Altdeutsch verfassten Textes ins Polnische. Eine der Epitaphien, die bisher wissenschaftlich dermaßen vernachlässigt wurde, ist die schöne Tafel des Adam von Kottwitz (1720), die sich in Konotop bei Zielona Góra befindet. Der Autor des Beitrags hat es sich zur Aufgabe gestellt, den gesamten (verbalen und nonverbalen) Inhalt des Denkmals zu untersuchen. Die Analyse beginnt mit der Feststellung der korrekten Zugehörigkeit der Wappensymbole zu Inschriften des Stammbaums des Verstorbenen; *nota bene* ist die Zugehörigkeit zurzeit weitgehend falsch. Bald geht der Autor zur detaillierten Erörterung bestimmter sprachlicher Ebenen der auf der Platte erscheinenden Inschriftentexte über. So erörtert er die in den Inschriften verwendeten Schrifttypen, Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung und im Korpustext verwendete Abkürzungen sowie die Phraseologie, vor allem aber die rein sprachliche, ja strikte grammatische Ebene, d. h. morphologische Formen und syntaktische Bedingungen, die die Korpustexte charakterisieren. Viel Raum wird den Graphemen gewidmet, deren Untersuchung jedoch nicht ein Ziel für sich selbst ist, sondern freilich dazu dient, Beziehungen zwischen Graphemen der Schriftsprache und Phonemen des Gesprochenen, die zur Zeit der Entstehung des Denkmals womöglich in Gebrauch waren, zu erhellen.

Schlüsselwörter: Epitaph, Inschrift, Graphematik, Morphosyntaktik, historische Grammatik, Geschichte der deutschen Sprache

What the Historians Can (Hardly) Do without the Language-Historians. An Interdisciplinary Case Study

Numerous gravestones written in German-language belonging to representatives of ancient and well-known noble families have been preserved in Lower Silesia. Many of them are in a state of disrepair, so today is the last opportunity to preserve the contents immortalised on them from destruction for the future generations. Many of them have been analysed by historians, but the results of these analyses are often linguistically, translationally and epigraphically so incorrect as to be difficult to accept. A historian who is not a historian of the language – such historians are certainly hard to come by – and who, after all, lacks basic competence in the study of Early Modern High German, the language in which most of the epitaph inscriptions from the early modern period were written, obviously has little chances of a correct linguistic interpretation and successful translation into Polish of a text written in early German language. One of the scientifically neglected epitaph plates is the plate of Adam von Kottwitz, which is located in Konotop (near Zielona Góra). The author of the contribution has set himself the task of examining all the content (verbal and non-verbal) that this record carries. The analysis begins

by establishing the correct affiliation of the coat-of-arms symbols to the inscriptions of the genealogical argument of the deceased, which are mostly wrong situated. The author moves on soon to a detailed discussion of the various linguistic planes of the texts appearing on the epitaph. Thus, the author discusses the types of writing used in the record, the spelling of capital and lowercase letters, punctuation and abbreviations used in the text, as well as phraseology, but above all the purely linguistic, even strictly grammatical layer, i.e. the morphological forms and syntactic conditions which characterise the text of the research corpus. A great deal of space is also devoted to graphemes, the study of which is not solely an end in itself, but is intended to lead to shedding some light on the relationship between the graphemes of the written language and the phonemes of the spoken language potentially in use at the time of the monument's creation.

Keywords: epitaph, inscription, graphematics, morphosyntactics, historical grammar, history of the German language

Author: Marek Biszczanik, University of Zielona Góra, al. Wojska Polskiego 71a, 65-001 Zielona Góra, Poland, e-mail: m.biszczanik@wh.uz.zgora.pl

Received: 30.11.2022

Accepted: 19.7.2023



Abb. 1. Das Epitaph von Adam von Kottwitz in Konotop (Niederschlesien) aus dem Jahr 1720

1. Einstieg und Zielsetzung

Die Grenzen zwischen (geistes-)wissenschaftlichen Disziplinen und Bereichen, in denen deren Vertreter gezwungen sind zu arbeiten, werden oft zu künstlichen Hindernissen für breitere Perspektiven und weiterführende Untersuchungen. Im vorliegenden Beitrag wird das Anliegen verfolgt, an einem Beispielfall zu zeigen, inwieweit interdisziplinäre „Barrieren“ bei näherer Betrachtung eines Forschungsobjektes nicht nur überschritten werden können, sondern durchaus müssen. Die Notwendigkeit der Sprengung der jeweiligen Grenzen zwischen Disziplinen betrifft wohl alle Wissenschaftsbereiche, nicht nur diejenigen, wo geisteswissenschaftliche Studien betrieben werden. Im Folgenden wird allerdings die Probe aufs Exempel an einem Untersuchungsobjekt gemacht, das für Historiker selbstverständlich ein historisches, für Sprachhistoriker aber vor allen Dingen ein sprachhistorisches Objekt darstellt. Beide Perspektiven müssen sich jedoch nicht ausschließen, wenn von allen Seiten die Notwendigkeit eingesehen wird, die andere, benachbarte Disziplin als eine Hilfsdisziplin heranzuziehen. Erörtert werden demnächst ausgewählte Forschungsprobleme der niederschlesischen Inschriftenkunde, die bis jetzt unüberwindbare Erkenntnishindernisse vor die Historiker stellten und die sich nur mithilfe der sprachhistorischen Arbeit lösen lassen. Es handelt sich um die im Allgemeinen epigraphische, im Grunde aber sprachdiachronische Analyse eines Epitaphs von Adam v. Kottwitz¹, das sich in Konotop (ehemals dt. Kontopp) befindet.

2. Die Makroebene des Denkmals

Die Inschriften (vgl. Schoenen 1967: 872–922, Kloos 1992: 2, Koch 2007: 23–25) des ausgewählten Epitaphs lassen sich in vier Segmente gliedern: (α) die kurzen Inschriften der heraldischen Ausführung bei Wappenreliefs (um die mittlere Hauptinschrift herum aufgehängt), (β) die zentrale Hauptinschrift, (γ) den lat. Aphorismus und (δ) das Distichon-Epigramm (vgl. Altmann 1966), wobei die zwei letzten Segmente auf einer ovalen Füllung unten gesammelt sind. Bis dato blieben nur 6 von 17 ursprünglich auf Metallhaken aufgehängten Reliefs mit Sippenwappen von Vorfahren des Verstorbenen (bis zu seinen Ururgroßeltern zurück) erhalten. Die aus Alabaster hergestellten Wappenschilder sind in diversem Grade beschädigt, was aber die Feststellung der Sippenzugehörigkeit und daher auch der Richtigkeit ihrer Positionierung auf dem Epitaph nicht unmöglich macht (wenn es auch bis jetzt von der Seite der Historiker gar nicht erfolgte). Die Schilder mussten offensichtlich in der Zwischenzeit abgelegt und erneut aufgehängt werden. Die jetzige Zuordnung der Wappenbilder zu den in

¹ Adam v. Kottwitz (16.8.1672–20.12.1720), Herr auf Kontopp, Boyadel und Streitelsdorf (poln. Konotop, Bojadła, Studzieniec). Sein Epitaph befindet sich in Konotop/Kontopp (Kreis Grünberg, Schl./Zielona Góra).

der Steinplatte eingemeißelten Inschriften mit Familiennamen, die sich im obigen Teil und auf beiden Seiten des Denkmals sehen lassen, ist nämlich (wie unwahrscheinlich es sich auch anhören mag) fast zufällig und daher weitgehend falsch! Eines von zwei richtig platzierten Wappen ist das der Familie v. Kottwitz (oben). Rechts, beim Wappen derer v. Stosch, befindet sich ein kleiner Überrest des Wappens der Familie v. Sack. Zu betonen ist dabei, dass dieses Relief nicht nur hinsichtlich der Zuordnung zur Inschrift falsch hängt, sondern auch „auf den Kopf“ gestellt ist. Das erste linke Wappen, bei der Inschrift *von Unruh* eingesetzt, gehört der Familie v. Poser; das zweite links, bei dem Namen *von Dyherrn*, sollte bei der Inschrift der Adelsfamilie v. Loos hängen. Das erste rechte Wappen ist beim Namen *von Abschatz* richtig am Platz. Das zweite rechts aber, das bei der Inschrift derer v. Kreckwitz zu sehen ist, soll seinen Platz beim Namen der Familie v. Kittlitz haben.

Zum Pkt. α: Obwohl viele Namen mit dem Suffix <-in> versehen sind, das weibliche Formen ergeben soll, kann (vor allen Dingen bei suspensiver Visualisierung des Artikels, was die Identifizierung des Geschlechtes eben nach dem Artikel selbst unmöglich macht) nicht angenommen werden, dass hier die Realisierung der Geschlechterdifferenzierung auf eine sprachlich konsequente Art und Weise verlief. Demzufolge sollten theoretisch alle Namen, die das erwähnte Wortbildungsmorphem nicht aufweisen, männliche Ahnen des Verstorbenen angeben; diejenigen dagegen, die es haben, müssten daher a priori als dessen weibliche Vorfahren gelten. Dies wäre aber schon in rein genealogisch-heraldisch-praktischer Hinsicht nicht denkbar, weil die Genealogie auf den mit Wappen versehenen Grabsteinen höchstens zwei männliche Angaben vorsieht: die des Verstorbenen selbst (falls das ein Mann war) und die seines Vaters. Alle sonstigen Angaben gehen auf Vorfahrinnen zurück, u. zw. unabhängig davon, wie „tief“ die gegebene genealogische Ausführung in die Vergangenheit zurückgreift. Um die Zentralinschrift herum sind also folgende Wappeninschriften angesammelt: (a) oben zentral: *Adam Freyherr von Kottwitz*, der Verstorbene; (b) auf der linken (väterlichen) Seite: *A.W.V.K. a. d. H. Kontopp* (d. h. ‚Adam Wenzel von Kottwitz aus dem Hause Kontopp‘, dessen Vater), *D. v. [Die von] Poserin a. d. H. Rohrau* (poln. Grodziszów)², *D. v. Luckin a. d. H. Witten* (poln. Wityń)³, *D. v. Zedlitz a. d. H. Schönau* (poln. Kromolin)⁴, *Freyin v. Kittlitz a. d. H. Teschen* (eigentl. Teschenau, poln. Ciesznów)⁵,

² Magdalene Christina v. Poser (2.3.1608–20.6.1672), Großmutter des Verstorbenen mütterlicherseits, Gemahlin von Adam v. Kottwitz (30.3.1599–12.3.1662), Herrn auf Denschwitz und Jakobskirch (poln. Dankowice, Jakubów).

³ Catharina v. Luck (~1560–1625), Urgroßmutter väterlicherseits, Mutter des Großvaters vom Verstorbenen, Ehegattin von Siegmund Heinrich v. Kottwitz (1548–25.10.1620).

⁴ Barbara v. Zedlitz (1587–2.5.1618), Urgroßmutter väterlicherseits, Mutter der Großmutter vom Verstorbenen, Ehefrau von Ernst v. Poser u. Rohrau (1563–15.6.1624).

⁵ Helene v. Kittlitz, Herrin auf Leschen (poln. Leszno Dolne), Ururgroßmutter väterlicherseits, Großmutter des Großvaters, Mutter des Urgroßvaters des Verstorbenen, Gattin von Fabian v. Kottwitz.

D. v. Vnruhin a. d. H. Klemsig (eigentl. Klemzig, poln. Klępsk)⁶, *D. v. Djyherrn a. d. H. Hinnern* (eigentl. Hünern, poln. Psary)⁷, *D. v. Lebin a. d. H. Schoⁿfeldt*⁸; (c) auf der rechten (mütterlichen) Seite: [*D. v.*] *Stoschin a. d. H. Klein Tschirna* (poln. Czerna)⁹, *D. v. Nostitz a. d. H. Ransen* (poln. Ręszów)¹⁰, *D. v. Stoschin a. d. H. Wangern* (poln. Węgrzce)¹¹, *D. v. Loos a. d. H. Simsen* (eigentl. Simbsen, poln. Szymocin)¹², *D. v. Nostitz a. d. H. Zedlitz* (poln. Siedlce)¹³, *D. v. Abschatz a. d. H. Besau* (eigentl. Bösau, poln. Bodzów)¹⁴, *D. v. Kregwitz a. d. H. JacobsKirch*¹⁵ (poln. Jakubów)¹⁶, *D. v. Sackin a. d. H. Kreidelwitz* (poln. Krzydłowice)¹⁷. Die dargestellte Sachlage weist also darauf hin, dass die Derivation mittels des weiblichen Suffixes <-in> bzw. dessen Ausbleiben im Text der Inschrift die Folge einer subjektiven Wahl seitens des Schöpfers der Wappeninskriptionen war.

⁶ Eine Adlige v. Unruh (Vorname, Geburts- und Todesdatum unbekannt), Ururgroßmutter väterlicherseits, Großmutter des Großvaters, Mutter der Großmutter des Verstorbenen, Ehefrau von Ernst v. Luck (~1500–~1580).

⁷ Margarete v. Dyherrn (gest. 1567), Ururgroßmutter väterlicherseits, Großmutter der Großmutter, Mutter des Urgroßvaters des Verstorbenen, Ehefrau von Hans II. v. Poser und Rohrau (1535–10.1599).

⁸ Magdalena v. Loeben (1562–19.11.1622), Ururgroßmutter väterlicherseits, Großmutter der Großmutter, Mutter der Urgroßmutter des Verstorbenen, Gattin von Wenzeslaus v. Zedlitz (1557–10.3.1620).

⁹ Helene v. Stosch (29.10.1648–12.6.1707), Mutter des Verstorbenen, Gemahlin von Adam Wenzel v. Kottwitz (1643–1697).

¹⁰ Mariana v. Nostitz (7.8.1622–19.3.1686), Großmutter des Verstorbenen mütterlicherseits, Ehefrau von Georg Ladislaus I. v. Stosch (20.5.1616–24.8.1664).

¹¹ Anna v. Stosch (1590–1636), Urgroßmutter mütterlicherseits, Mutter des Großvaters des Verstorbenen, Gattin von Balthasar III. v. Stosch (10.1.1577–7.2.1626).

¹² Helena v. Loos (1581–24.12.1639), Urgroßmutter mütterlicherseits, Mutter der Großmutter des Verstorbenen, Ehefrau von Friedrich v. Nostitz (1580–24.4.1641) auf Ransen (poln. Ręszów) und Dammitsch (poln. Dębiec).

¹³ Hedwig v. Nostitz (~1550–9.11.1600), Ururgroßmutter mütterlicherseits, Großmutter des Großvaters, Mutter des Urgroßvaters des Verstorbenen, Ehegattin von Balthasar II. v. Stosch (1544–4.4.1600).

¹⁴ Barbara v. Abschatz (~1570–1627), Ururgroßmutter mütterlicherseits, Großmutter des Großvaters, Mutter der Großmutter des Verstorbenen, Ehefrau von Georg v. Stosch (1563–1622).

¹⁵ Die Form *JacobsKirch* gehört zu solchen, die den Sprachwandel im Aspekt der sich allmählich etablierenden Zusammenschreibung der Komposita veranschaulichen. Die Zusammensetzung wurde zwar bereits zusammen aufgeschrieben, aber man behielt noch die Majuskel beim zweiten Segment.

¹⁶ Eva v. Kreckwitz (~1542–22.2.1588), Ururgroßmutter mütterlicherseits, Großmutter der Großmutter, Mutter des Urgroßvaters des Verstorbenen, Gemahlin von Christoph v. Nostitz (~1530–1598), Herrn auf Ransen (poln. Ręszów) und Dammitsch (poln. Dębiec).

¹⁷ Ursula v. Sack (gest. am 1.11.1594), Ururgroßmutter mütterlicherseits, Großmutter der Großmutter, Mutter der Urgroßmutter des Verstorbenen, Gattin von Adam v. Loos (gest. am 25.12.1592) auf Sim[b]sen (poln. Szymocin).

Zum Pkt. β: Den mittleren und zugleich größten Raum nimmt die Hauptinschrift ein: *D.O.M.S.*¹⁸ | *Tugend vnd Ruhm | Todt vnd Leben Grab vnd Himel | Sind den Gläubigen Vnzertrennlich | so Lebet Ehren voll im Gotte | Der Weyl[and] Hoch und Wohlgebohrene Herr | Herr Adam Freyherr von Kottwitz | ErbH[err] auff Bejadel, Tarpen, Kern, Polke, Mesche und Schwendten*¹⁹ | *Gott gab Jhm | zu Jacobs Kirch A.C.*²⁰ 1672 den 16: Aug[usti] das Leben | zu Bernstatt und Berlin eine Tugendvolle Unterziehung | in 2 Brabandt und 6 Italien Campagnes der Ehre | Kay[s(erlicher)] May[es]t[äten] treu, bedienter Hauptmann zu seyn | Er Lebte ohne Ehe Handt | Nicht ohne Ehren Handt | Dienete dem Fürstenthumb Glogau | Alß Grünbergischer Landes Deputirter | in Bejadel zierete Er mit von Grund aus Neu erbauethe wonburg | Starb in Glogau da Er Seine Gesundheit Suchte | Wohlbereit A. 1720. D: 20 Dec. A. 48 Jahr 4: M. 4 T.²¹ | *Ruhet dem Leibe nach | in hiesiger Jhm Selbst erbaueter Grufft | Frater. Superst. [...]*²² | D: H: F: V: K:²³

Zum Pkt. γ: Der lat. Aphorismus, der im ersten Teil der unteren ovalen Füllung steht, lautet: *VIVIT POST FUNERA VIRTUS*, was zu deuten ist als: 'Die Tugend lebt nach dem Tode'.

Zum Pkt. δ: Das Distichon-Epigramm (vgl. Dietze 1972: 247–391), das als der andere Teil der ovalen Füllung erscheint, führt die Worte: *Wer Tugend sich zum Leibgeding erlesen | Der lebt vnd wird im Grabe nicht verweßen.*

3. Die Mesoebene²⁴ des Korpustextes

Einen Fließtext führt lediglich die zentrale Inschrift, deren Inhalt textsyntaktisch hauptsächlich aus drei Segmenten besteht: (i) einem Einstieg mit zwei Sätzen:

¹⁸ Die Abkürzung bedeutet: „Deus [bzw.: Dominus] optimus maximus sanctus“, d. h.: 'Gott [oder: 'Herr'], der beste, der größte, der heilige'. Es kann sein, dass der Spruch im Dativ gemeint war, u. zw. im Sinne: ‚Gott, dem besten, größten, heiligen [gewidmet]‘; die lat. Auflösung der Abkürzung würde in diesem Fall lauten: „D(omini) O(ptimi) M(aximi) S(acro)“.

¹⁹ Bejadel, eigentl. Boyadel (poln. Bojadła, Kreis Grünberg/Zielona Góra); Tarpen (poln. Tarpno, Kr. Guhrau/Góra); Kern (poln. Kartno, Kr. Grünberg); Polke (poln. Pólko, Kr. Grünberg); Mesche (poln. Mesze, Kr. Neusalz/Nowa Sól); Schwendten (poln. Święte, Kr. Neusalz).

²⁰ Die lat. Abkürzung bedeutet hier (neben anderen Bedeutungen): „Anno Christi“, d. h. ‚[im] Jahr des Christus‘.

²¹ Nach Auflösung der Abkürzungen kann dieser Textabschnitt folgendermaßen gedeutet werden: „[...] A[inno] 1720. D[en] 20 Dec[embris] A[lters] 48 Jahr 4: M[onate] 4 T[age]“.

²² An dieser Stelle befindet sich eine lat. Sentenz, die folgende Worte eröffnet: „Frater Superst. [...]“. Im Weiteren ist ihr Wortlaut jedoch schwierig eindeutig zu ermitteln; ihr Wortlaut mag allerdings etwa wie folgt sein: ‚Die Bruderschaft besitzt den höchsten Wert‘, was damit zusammenhängen würde, dass der Stifter des Denkmals, David Heinrich Freiherr von Kottwitz, leiblicher Bruder des Verstorbenen war.

²³ Die Initialen beziehen sich auf den Namen ‚David Heinrich Freiherr von Kottwitz‘ (den Bruder des Verstorbenen).

²⁴ Die Stufe der hier so genannten „Mesoebene“ wurde eingeführt, weil bestimmte, hierin diskutierte Erscheinungen festgestellt wurden, die sich weder der Makro- noch der Mikroebene des Korpustextes strikt subsummieren lassen und als solche einer separaten Besprechung bedürfen.

einer kürzeren, die eine lat. Abkürzung darstellt, die sich zu vier Lexemen entfalten lässt und inhaltlich den Lob der göttlichen Person bringt, und einer längeren, deutschsprachigen, in der sich die sprechende Person auf die natürliche, vom Standpunkt der christlichen Philosophie durchaus unentbehrliche Dualität des Daseins von jedem Christenmenschen sowohl vor als auch nach dem Tod bezieht; (ii) dem Haupttextsegment, in dem auf Deutsch über Leben und Wirken des Verstorbenen, seinen Vor- und Nachnamen sowie Titel, Landbesitzungen, Geburtsdatum, die wichtigsten Umbruchtatsachen aus seinem Leben, Lage seiner Familie, Tod und Länge seines irdischen Daseins sowie Ort seiner Bestattung berichtet wird, wobei er als eben derjenige dargestellt wurde, der der Weisheit (der ersten Sentenz) am tüchtigsten nachzugehen bestrebt war; (iii) dem abschließenden Textsegment, zu dem die lat. Sentenz (in der vermutlich brüderliche Gefühle, die den Stifter mit dem Verstorbenen verbanden, zur Erscheinung gebracht werden sollten) sowie Angaben über Namen und Abstammung des Denkmalstifters mit dessen Titulatur gehören.

Abgesehen von der Abkürzung, die das Einstiegssegment (i) einführt, besteht es aus einem Hauptsatz mit ausgebautem Reihensubjekt, in dem eine Folge von drei eigentümlich antithetischen Substantivpaaren erscheint, deren Sinn jeweils zwischen einem vergänglichen Phänomen (Tugend im alltäglichen Handeln, Tod als Krönung der irdischen Wanderung, Grab als Stätte der Ruhe für den Körper) und dessen unausweichlicher, wenn auch verdienter Folge schon in der metaphysischen Sphäre (Gottes Lob, ewiges Himmelleben, Paradies als Belohnung) aufgespannt ist. Die Unausweichlichkeit der Aufeinanderfolge beider Ebenen wurde im Text zusätzlich mit dem Lexem *unzertrennlich* verstärkt. In der Struktur des Hauptsegmentes (ii) lassen sich sieben Satzphrasen unterscheiden, wovon sechs in Verbindung mit dem Verstorbenen als Subjekt stehen; jenes wird entweder durch die Personalpronomen *er* ausgedrückt oder namentlich erwähnt, oder schließlich nur mitgemeint, stets aber auf die Person des Toten bezogen. In einer der Phrasen tritt dagegen als Subjekt die göttliche Person auf. Die erste Satzphrase bezieht sich auf den Inhalt des Einstiegssegments, wovon der Gebrauch des Pronomens *so*²⁵ zeugt. Nachher folgt ein zusammengesetzter Satz, der aus dem Hauptsatz und der Infinitivphrase mit *zu* besteht. Im Hauptsatz wird darüber berichtet, wann Gott dem Verstorbenen *das Leben gab*; in seiner Fortsetzung werden Tatsachen aus seinem Leben angegeben. Drei weitere Phrasen sind einfache Sätze, in denen seine Dienste und Verdienste geschildert wurden. Weiter folgt ein zusammengesetzter Satz mit dem Datum seines Ablebens. Im Nebensatz (Attributsatz) erwähnte man die Stadt Glogau (poln. Głogów), wo Adam v. Kottwitz versuchte, seine Gesundheit zu retten, und wo er doch verstarb. Im letzten von den deutschsprachigen einfachen Sätzen des Hauptsegmentes (mit erschließbarem Subjekt) ist von der Stätte die Rede, wo die sterblichen Überreste des Adligen bestattet wurden.

²⁵ Im Gegenwartsdeutschen ist das Lexem *so* zwar kein Pronomen; im Fnhd. wurde es aber als Relativpronomen – etwa wie im Nhd. ‚der‘, ‚die‘, ‚das‘, früher auch ‚welcher‘, ‚welche‘, ‚welches‘ – sehr oft gebraucht.

Auf der Gedenkplatte des von Kottwitz erscheinen drei Schriftarten: (i) die gotische Fraktur mit geschmückten Majuskeln (in der Zentralinschrift, in Wappenunterschriften und im Epigramm in der unteren Füllung), (ii) die Capitalis monumentalis mit hervorgehobenen Großbuchstaben (in Abkürzungen der Hauptinschrift und in der lat. Sentenz in der unteren Füllung) sowie (iii) die Antiqua (in der lat. Sentenz der Zentralinschrift). Was die Groß- und Kleinschreibung anbelangt, zeigt der Usus des zu untersuchenden Textes keine volle Konsequenz, wobei der Schöpfer der Inschrift Tendenz zu übermäßigem Majuskelgebrauch zeigt. Großbuchstaben kommen hier nicht nur in den Initialen der Abkürzungen (z. B. *M.* = ‚M[onat]‘), sondern auch in Anlauten der Substantive (z. B. *Handt*; eine Ausnahme stellt nur das Lexem *wonburg* dar) vor. Diese letzte Tatsache könnte generell schon als ein deutliches Anzeichen der Neigung zur moderneren nhd. Schreibweise angesehen werden; mit Majuskeln versah man aber auch relativ zahlreich Lexeme anderer Wortarten, wie Artikel (z. B. *Der*), Pronomen (*Jhm*), Konjunktionen (*Alß*), Adverbien (*Weyl[and]*), Adjektive (*Tugendvolle*), selbst Verben (*Suchte*) und Partizipien (*Wohlberitet*). Hinsichtlich der Großschreibung wurde nur bei Pronomen konsequent verfahren; für andere Wortarten lassen sich nämlich auch Belege mit Anfangsminuskeln nachweisen (z. B. *dem, vnd, nicht, hiesiger, seÿn, bedienter*). Klein wurden dagegen jedes Mal Präpositionen (z. B. *mit*) geschrieben.

Die Worte, die auf dem Epitaph des Adam von Kottwitz zu lesen sind, haben feierlichen Charakter; die Ausdrucksweise ist gehoben, wovon relativ starke Frequenz von phraseologischen Fügungen zeugt. Die Hauptinschrift eröffnet die Zusammensetzung von drei Substantivpaaren, die jeweils antithetische Begriffe enthalten. Das Ziel, die Tugend, den Tod und das Grab als Phänomene, die einen Christenmenschen im irdischen Dasein begleiten, mit ewigem Ruhm, jenseitigem Leben und dem Himmel in Opposition gegeneinander darzustellen, ist die Hervorhebung dessen, dass jeden Gläubigen die Belohnung in der Gestalt des ewigen Lebens im Paradies erwartet, falls er auf Erden in Gottesfurcht gelebt hat. In der Inschrift erscheinen auch Kollokationen und andere phraseologische Fügungen, z. B. *im Grabe verwesen, im Gotte leben, das Leben geben, Unterziehung geben, Gesundheit suchen, wohlberitet sterben, sich zum Leibgeding erlesen* sowie die Ausdruckskraft des Textes stärkende Wiederholungen, wie *Hoch und Wohlgebohrene* und Wendungen, die Alliterationsreimformeln ähneln: *ohne Ehe Handt [...] ohne Ehren Handt*. Eine zusätzliche Erhabenheit hat der Verfasser seinen Worten durch den Aphorismus- und den Epigramm verschafft.

4. Die morphosyntaktische Mikroebene des Korpustextes

Was grammatische (morphologische) Beziehungen anbelangt, weist der Korpustext (von der Sprachwandelerspektive betrachtet) einen für die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts eigentümlichen, also schon weitgehend nhd. Entwicklungsstand mit geringfügigen formalen, nicht aber funktionalen Archaismen. Vergangene Geschehnisse,

sowohl perfektive als auch durative, werden (bei starken und schwachen Verben) mit dem Präteritum ausgedrückt. Für die Futur-Prognose war die bereits vollständig grammatikalisierte Periphrase des Futurums zuständig.

In Bezug auf die verbale Morphosyntax sind noch neben typisch nhd. Flektiven nicht zahlreiche Kontinuanten der fnhd. Verbformen anzutreffen. Deren Beibehalten kann mit der Aufrechterhaltung des schriftsprachlichen Usus zusammenhängen, der durch jahrzehntelange Schreibtradition versteinert ist und den Wandlungen des Gesprochenen nur mit erheblicher Verspätung (erst nach jeweiligem Wechsel von Schreibergenerationen) Schritt hält. Zu erhaltenen Merkmalen der vergangenen Epoche gehört u. a. das unbetonte (im Gesprochenen vermutlich elidierte) Schwa-Laut [ə], z. B. in Flektiven des Partizips Perfekt (Varianten <-et>: *erbauet[er]* und <-eth>: *erbaueth[e]*), in der 3. Pers. Präteritum schwacher Verben (die Variante <-ete>: *Dienete, zierete*) oder in der 3. Pers. Präsens (die Variante <-et>: *Lebet, Ruhet*). Der Gebrauch dieses Lautes weist in zwei letzteren Funktionen keine Konsequenz auf, wovon nicht-silbische Endungen in präsentischen Formen und einsilbige Endungen in präteritalen Formen schwacher Verben zeugen, die nicht nur in denselben Funktionen, sondern durchaus bei denselben Verben Anwendung fanden (z. B. *lebt, Suchte*).

Einmal wurde eine Rektionsbeziehung einer infiniten Konstruktion dem Finitum des Hauptsatzes gegenüber festgestellt, in dem als Prädikat das Verb *geben* in phraseologischer Verbindung mit dem Nomen *Unterziehung* vorkommt. Das nach dem Hauptsatz erscheinende unpersönliche Segment zeigt den zweiten Grad der Statusrektion (vgl. Bech 1955/1983) und bildet somit die folgende Verbphrase: {*Unterziehung geben*_{fin.} + *zu* + *sejn*_{infin.}}.

Auch nur einmal war das Verbum substantivum *sein* in der Funktion eines Kopulaverbs (vgl. Biszczyk 2018: 368) nachzuweisen, und zwar in Verbindung mit dem Adjektiv *Vnzertrennlich*. Dieses Adjektiv zeigt eine auch für frühere Epochen charakteristische Neigung zur phraseologischen Verbindung mit dem Nomen mittels Dativus Iudicantis. Hier tritt die folgende Lexemkette in Erscheinung: {*sein*_{fin.} + Subst._{Dat.} + Adj.} (*Sind den Glaubigen Vnzertrennlich*). Im Text ist es auch einem anderen Funktionaltypus des dritten Kasus zu begegnen, dem Dativus Commodi, und zwar in Belegen: *Ruhet [...] in hiesiger Jhm Selbst erbaueter Grufft*, sowie: *[...] der Ehre Kayjs. Mayt. treu, bedienter Hauptmann zu sejn*.

Der Verfasser des Distichon-Epigramms (vgl. Neumann 1969), das unten in der oval förmigen Füllung eingemeißelt steht, hat den Reim z. T. auf Kosten grammatischer Regeln erreicht, nämlich durch die Inkongruenz vom Subjekt und Prädikat. Anstatt der zu erwartenden Form *erliest* bzw. *erlieset* (oder einer anderen, aber auf jeden Fall mit einem Flektiv der 3. Pers. Sg. Präs. versehenen Gestalt) wurde die Variante *erleßen* ('erlesen') gewählt, die mit dem Verb *verweßen* aus dem 2. Vers einen schlichten „weiblichen“ (klingenden, zweisilbigen) Reim ausmacht. Da das Epigramm, dem eine Ellipse bzw. eine afinite Konstruktion zugrunde liegt, mit dem Lexem *Wer* anfängt, wäre es schwer, nach einem Grund für den Gebrauch der Endung <-en>

im Prädikat des Nebensatzes (*erleßen*) woanders zu suchen als eben in prosodischen Beziehungen. Diese grammatische Abweichung war daher eine durchaus intentionale, eine Art *Licentia poetica* des Distichon-Verfassers, infolge deren der Reim {*erleßen* + *verweßen*} erreicht werden konnte.

Die nominale Deklination stellt den bereits nhd. Stand dar, und zwar nicht nur hinsichtlich der Artikelbeugung, sondern auch der der Pronomina, Partizipien und Adjektive. Eine häufige Erscheinung ist das Flektiv <-e> des Dativus singularis von einsilbigen Substantiven männlichen Geschlechts (*im Gotte, dem Leibe nach, im Grabe*). Interessanterweise wurde es im Dat. Sg. Neutr. eines mehrsilbigen Substantivs apokopiert (*zum Leibgeding*), was durch das Streben nach der Bewahrung des Rhythmus im Zweizeiler erklärbar zu sein scheint (jeweils elf Silben im Vers). Die adjektivische Deklination weist zwar keine Abweichungen vom nhd. Usus auf, in einem Beleg mit zwei attributiv verwendeten pränuklearen Adjektiven (*treu, bedienter Hauptmann*) erscheint allerdings das distante Adjektiv endungslos, was dem Schreibusus der späteren fnhd. und früheren nhd. Zeit entspricht.

Zur Wortbildung lässt sich in Bezug auf den Korpustext Folgendes sagen: Deutlich spürbar ist hier schon die Tendenz zur Bildung und Zusammenschreibung von Lexemkompositionen, wenn auch stellenweise Relikte der älteren Getrenntschreibung nachweisbar sind. Neben Zusammensetzungen, die graphisch eine lexikalische Einheit bilden, wie z. B. *Hauptmann, Leibgeding, Fürstenthumb* (Kompositionen des Typus Subst.+Subst.), *Freyherr* (Adj.+Subst.), *Tugendvoll-* (Subst.+Adj.), *Wohlbereitet, Wohlgebohren-* (Adv.+Part.), erscheinen auch Fügungen mit disjunktiver Schreibweise, die graphisch nach wie vor zwei separate (wenn auch logisch gesehen schon in eine Ganzheit integrierte), durch breitere interlexemische Durchschüsse getrennte Worteinheiten darstellen, wie z. B. *Ehe Handt, Ehren Handt, Landes Deputirter* (Typus Subst.+Subst.) oder *Ehren voll* (Subst.+Adv.). Die Schreibung der Komposita, die oft stets erst in statu nascendi sind, hängt also nicht von der Klassifizierung in Bezug auf die Gliederung in einzelne Wortarten ab. Die Etablierung der Zusammenschreibung ist im Korpustext bereits weitgehend fortgeschritten, wenn es auch immer noch zu Inkonsequenzen kommt.

Diese Abweichungen sind auch im Bereich der substantivischen Kompositabilisierung ersichtlich, die generell meist am frühesten vorkam und am festesten war (auch im Prozess der Ortsnamenbildung). Neben zusammen geschriebenen Toponymen *Bernstatt* und *Scho^ornfeldt* kann man im Text auch den Ortsnamen *Jacobs Kirch* finden, der in jüngeren Dokumenten (und sogar unter den Wappeninschriften des Korpus-Epitaphs selbst) schon ausschließlich zusammen eingemeißelt stand, was insgesamt den Vorgang der Zusammenfügung in den Toponymen dieser Art auf dem Wege der Lexikalisierung und Semantisierung eines bezeichnenden, im Genitiv angegebenen Substantivs mit einem Hauptsubstantiv im Nominativ beweist. Einen äußerst frappanten Fall stellt das nur teilweise gekürzt angegebene Kompositum *ErbH.* (,Erbherr'). Dieses Kompositum wurde auf der Steinplatte des Epitaphs auf eine eindeutig zusammengefügte Art und Weise, d. i. ohne interlexemischen Durchschuss zwischen beiden

Gliedern, verewigt. Nichtsdestotrotz wurde am Anfang des zweiten (Haupt-)Gliedes der Zusammensetzung die Majuskel <H> eingesetzt. Die majuskelartige Schreibung des Anfangsbuchstaben dient hier als ein bindender Marker, der im Grunde eine (evolutiv gesehen) mittelbare Übergansvariante in der graphischen Verewigung des Wortbildungsvorgangs im Bereich der Kompositabildung und -etablierung darstellt. Sie fungiert sozusagen zwischen ursprünglicher Getrennt- und moderner Zusammenschreibung. Im Wiederholungskompositum *Hoch und Wohlgebohrene Herr* fehlt zwar beim ersteren Adverb-Glied jegliches Symbol, das dessen Bindung an das später auftretende Partizip widerspiegeln könnte, doch wurde das zweite Segment mit dem Partizip graphisch vollständig integriert. Von anderen Phänomenen der Wortbildung soll noch das in der Inschrift verwendete, also zumindest im Gesprochenen damals nach wie vor produktive Wortbildungsmorphem <-sch> erwähnt werden, das bei der Bildung adjektivischer Derivate von Toponymen gebraucht wurde (*Grünbergisch[er]*); es wurde später durch das Morphem <-er> ersetzt (*Grünberger*).

5. Die phonematisch-graphematische Mikroebene des Korpustextes²⁶

Im analysierten Text weisen die meisten kurz-offenen Vokale im Treffpunkt der Phonetik und der Graphemik Eins-zu-eins-Beziehungen auf. So ist es in den Repräsentationen der Vokalphoneme [a], [ɛ], [ɪ], [ɔ] und [ʏ]. Auch der Schwa-Vokal ([ə]) erscheint immer (im In- und Auslaut) als <e>. Das vokalisierte /v/ ergab auch keine Überraschungen²⁷. Anders ist es beim Vokal /ʊ/, der lediglich im Inlaut in der Variante <u> vorkommt, im Anlaut aber in der Gestalt von <v> auftaucht, was allerdings mit dem Usus der deutschen Schriftsprache der Frühen Neuzeit und des 17./18. Jahrhunderts übereinstimmt. Für den Korpustext ist jedoch charakteristisch, dass jenes Anlaut-v nicht konsequent verwendet wurde. Die Konjunktion *und* erscheint nämlich dreimal in der Schreibvariante *vnd* und zweimal als *und*.

²⁶ Aus der graphematischen Analyse wurden diejenigen Lexeme ausgeklammert, die nicht zu üblichem dt. Wortschatz oder allgemein bekannter Namengebung gehören, im nur geringen Grade verdeutschte Fremdwörter darstellen oder Nomina propria sind, und zwar: *Adam, Bejadel, Tarpen, Kern, Polke, Mesche, Schwendten, Campagnes* sowie lat. Einschübe. Aufgrund der Üblichkeit im Dt. oder Eindeutigkeit der phonologisch-graphemischen Relationen in ihnen wurden dagegen folgende Lexeme (bzw. ihre Segmente) zugelassen: *Kottwitz, Stoschin, Klein Tschirna, Nostitz, Ransen, Wangern, Loos, Simsen, Zedlitz, Abschatz, Besau, Kregwitz, Jacobskirch, Sackin, Kreidelwitz, Kontopp, Poserin, Rohrau, Luckin, Witten, Schönau, Kittlitz, Teschen, Vnruhin, Klemsig, Dyherrn, Hinnern, Lebin, Schönfeldt, Jacobs, Kirch, Bernstatt, Berlin, Brabandt, Italien, Glogau, Grünbergisch[er] und Deputirter*. In Bezug auf den Korpustext scheinen phonologisch-graphemische Relationen, die sich hinter dem graphematischen Bild dieser „besonderen“ Einheiten (der Nomina propria) verstecken, keine größeren Interpretationsprobleme zu bereiten, als es bei sonstigen Lexemen der Inschrift der Fall ist.

²⁷ Belege hierfür sind z. B.: *Handt, Vnzertrennlich, in, von, Fürstenthumb, Suchte, Ruhet*.

Viel mehr Abwechslung bietet das graphematische Bild im Bereich der langgespannten Vokale, von denen jede mindestens zwei Graphemvarianten zeigt. Die Vokallänge markierte man in jener Zeit gewöhnlich entweder mit einem Monogram oder mit einer durch das Dehnungs-*<h>* versehenen Graphemvariante. Im Falle des Vokals /a:/ erscheint die Variante *<ah>* nur einmal, und zwar im Inlaut; sonst entspricht diesem Laut das monogramemische *<a>*. Die Graphemverteilung sieht genauso im Falle der Repräsentation der Phoneme /u:/ und /o:/ aus. Im letzteren Fall erscheint auch die Variante *<oo>*, die auf die traditionelle Schreibung des Namens des Adelsgeschlechts *von Loos* zurückgeht. Die *h*-Schreibung umfasst neben den Inlaut-Belegen auch die des Anlauts (*ohne*). Ähnliche Beziehungen lassen sich bei der Repräsentation des Vokals /e:/ beobachten, in der jedoch die seltenere Variante *<eh>* nur in der Anlautposition erscheint. Das einzige Äquivalent des Phonems /y:/ ist das Graphem *<ü>*²⁸. Am variantenreichsten ist das Graphembild des Vokals /i:/, für den man im kurzen Korpustext sogar fünf Schreibvarianten fand. Vier davon sind Schreibungen, die für die graphemische Wiedergabe von /i:/ (also *<i>* und *<ie>*, manchmal durch *<h>* erweitert) am typischsten sind; sie treten im Inlaut auf. Die Variante *<jh>* ließ sich zweimal, im Anlaut des Pronomens *Jhm*, feststellen. Bekannt ist, dass die Majuskeln von *<I>* und *<J>* in der dt. Schriftsprache der Frühen Neuzeit (sowie der nächstfolgenden Jahrhunderte) meist ohne graphische Differenzen aufgeschrieben wurden. So liegt in diesem Fall keine Distinktivität zwischen den Varianten *<jh>* und *<ih>* vor²⁹.

Im analysierten, relativ knappen Material sind alle drei Diphthonge vertreten, die sich beim Übergang vom spätmittelalterlichen Deutsch zum Frühneuhochdeutschen herausbildeten. Alle ihre Graphembilder sind ikonische Schriftzeichen für Zwielaute, welche auf ursprünglich langgespannte Vokale des der niederschlesischen Schriftsprache zugrundeliegenden Dialekts zurückgehen. Das breiteste Spektrum graphemischer

²⁸ Im Toponym *Hinnern* ist die Schreibung *<i>* zu sehen, die theoretisch dem /i:/-Vokal zugeschrieben werden könnte. Dies wäre jedoch nicht legitim, denn es ist bekannt, dass eine jüngere Variante dieses Ortsnamens *Hünern* war. Dies lässt wiederum darauf schlussfolgern, dass dessen Schreibweise mit *<i>* Folge der für ostmitteldeutsche Mundarten typischen Entrundung des Umlautvokals /y:/ zu /i:/ war, etwa so, wie es bis dato im Sächsischen üblich ist (vgl. Gilles 2005: 70-77, Anders 2010: 137, Trillhaase 2021: 96).

²⁹ Die Schreibung *<j>* soll als eine besondere Nebenvariante angesehen werden, weil sie ausschließlich in einem Familiennamen vorkommt, der der Tradition gemäß oft als *Djhherrn* aufgeschrieben wurde. Dass wir es dabei mit dem Vokal /i:/, nicht etwa mit /y:/, zu tun haben, ist aus der Gegebenheit zu ersehen, dass diese uralte schlesische Adelsfamilie in zahlreichen Vermerken in Formen wie *Dyhrn*, *Dyhren*, *Dihr*, sogar *Dir* zu finden ist, von denen mehrere eben das Graphem *<i>* führen. Im Hinblick darauf, dass die Variante *<i>* (die natürlichste, wie es scheint, graphemische Entsprechung des Lautes /i:/) ausschließlich in Lexemen steht, die in einem gewissen Sinne spezifisch sind (in einem Toponym oder in einem Fremdwort enthalten), soll angenommen werden, dass das dem Phonem /i:/ entsprechende Hauptgraphem im Korpustext der Digraph *<ih>* ist. Es ist allerdings auch nicht ganz auszuschließen, dass *<j>* hier eine Wiedergabe des /y:/ sein kann.

Varianten bildet der Diphthong /ae/. Im Inlaut ließen sich nämlich fünf Varianten feststellen; alle sind Digraphen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit auf Diphthongierung des ehemaligen /i/ schließen lassen. Vorherrschend ist das im späteren Nhd. verfestigte Graphem <ei>. Verhältnismäßig häufig bleibt die Schreibung <ej>, die zusammen mit <ey> ein Charakteristikum der Auslautstellung ist. Im Inlaut kommt sie ebenfalls vor, auch wenn sie dort meist in statistisch häufigen oder für die gegebene Textsorte charakteristischen Lexemen auftritt (z. B. *sein*, *weiland*). Noch stärker textsortentypisch determiniert scheinen seltene Varianten <aj>/<ay> zu sein. Sie erscheinen nämlich ausschließlich in der Phrase *Kaiserliche Majestät(en)*, die man auf schlesischem Boden seit 1740³⁰ semantisch und sprachpolitisch selbstverständlich mit dem südlicheren Teil des dt. Sprachraumes assoziiert. Gerade aus diesem Grund und vermutlich nicht wegen phonetischer Verhältnisse wurden in oben erwähnten zwei Lexemen Varianten des Diphthongs /ae/ mit der Graphie <a> und nicht mit der Graphie <e> (einer für sonstige Belege typischeren) verwendet. Dies bestätigt Ergebnisse von anderen, viel umfangreicheren Studien (vgl. Biszczanik 2018: 20, 107), u. zw. darin, dass der phonetische Wert des im untersuchten Text auftretenden Graphems nicht das vollklingende und für die heutige dt. Standardsprache charakteristische /ae/ sein musste, sondern vermutlich eine mittelbare Form des Artikulationsfeldes, das etwa zwischen /eɪ/ und /ae/ gespannt liegt. Der Diphthong /ae/ (bzw. /eɪ/) kommt im Untersuchungstext nicht in der Anlautposition vor. Kaum denkbar wäre allerdings, dass – wäre der Text auch umfang- und lexemreicher – in dieser Stellung eine andere Graphemvariante als <ei>, <ey> o. Ä. erscheinen könnte. Sonstige Diphthonge fanden in ihren Phonem-Graphem-Relationen eindeutige und bereits durchaus nhd. graphemische Äquivalente. Der Diphthong /ao/ wird in allen Stellungen durch den Digraphen <au> widergespiegelt; der Diphthong /oɪ/, der nur im Auslaut auftauchte, wird konsequent mit dem Digraphen <eu> wiedergegeben.

Das konsonantische Graphembild ist relativ variantenreich, obwohl die Varianten im Grunde vom traditionellen Usus der Schriftsprache im Bereich des „epitaphischen“ Diskurses der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts nicht stark abweichen. Eine frappante Wechselbeziehung lässt sich in der Phonationsdichotomie vermuten. Stimmhafte Mitlaute weisen nämlich eine weitgehende graphemische Stabilität auf; stimmlose sind dagegen in der Inschrift stets durch mehr als eine Variante wiedergegeben; dies betrifft hauptsächlich Verschluss- und manche Reibelaute. So haben im Korpustext alle stimmhaften Explosivlaute (/b/, /d/, /g/) sowie der Engelaute /v/ (unabhängig von den in gegebenen Belegen vertretenen Positionen) lediglich einzelne Graphementsprechungen, und zwar: (z. B. *Grabe*), <d> (z. B. *Dienete*), <g> (z. B. *Tugend*) sowie <w> (z. B. *Wejl[and]*). Anders ist es bei ihren stimmlosen Entsprechungen. Bei jedem Laut dieses Typus kommen hier zumindest drei Varianten vor. So erschien der

³⁰ 1740, als der sog. Erste Schlesische Krieg (1740–1742) ausbrach, wurde das meiste schlesische Gebiet nach jahrhundertelanger böhmischer und österreichischer Herrschaft von Preußen erobert.

stimmlose bilabiale Plosiv /p/ in der Hauptvariante <p> nur im Anlaut. Im In- und Auslaut konnte man schon das Graphem bemerken, was nicht wundert, wenn man bedenkt, dass in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts bereits eher eine morphologisch determinierte Schreibweise zu erwarten wäre, die nur stellenweise auf aus älterem, phonetisch bedingtem Usus resultierende Inkonsequenzen stieß; hierin ist es jedoch nicht mehr der Fall. Die Auslautvariante <pp> kommt nur gelegentlich vor, dazu im Toponym, dessen Wurzeln zweifelsohne slawischer Provenienz sind (*Kontopp*). Der stimmlose alveolare Plosiv /t/ wird dagegen in fünf Graphemvarianten wiedergegeben. Das Graphem <t> (mit seiner erheblich selteneren Doppellesart <tt>) herrscht in allen Positionen vor, wobei im Auslaut morphologisch bedingte Varianten <d>/<dt> mit ihm stark (bei insgesamt analoger Anzahl von Belegen) konkurrieren. Im Inlaut erschien auch einige Male die Doppelvariante <tt>; sowohl im In- als auch im Auslaut kommt sie konsequent nach kurz-offenen Vokalen vor. Das Graphem <t> dominiert zwar statistisch, aber es wird nicht konsequent verwendet. Zweimal wurde es nämlich durch in der Schriftsprache tradiertes <th> ersetzt. Dies kann im Anlaut (*Fürstenthumb*) nicht überraschen, wo diese Schreibung ja nicht nur früher, aber auch noch viel später üblich war. Ihre Anwendung im Inlaut des Flektivs (*erbauethe*) gehört allerdings nicht zum damaligen Usus, zumal, da der „Schreiber“ des Inschrifttextes unter identischen grammatisch-phonetischen Umständen (sogar in einer beinahe gleichen Form desselben Lexems) an anderen Stellen die monographemische Variante bevorzugte (*erbaueter, zierete*). Die graphische Wiedergabe des stimmlosen velaren Plosivs /k/ ist meist wohl motiviert. Im Anlaut wurde nämlich konsequent der Buchstabe <k> eingemeißelt. Im Inlaut kommt die in dieser Stellung übliche Variante <ck> vor; nur in Fügungen mit dem Vornamen *Jacob* wird sie gegen hierfür kennzeichnendes <c> ausgetauscht. Der Auslaut mit konsequent gebrauchtem <g>, das jedoch ohne Zweifel stimmlos artikuliert wurde, ist hier ein Standardbeispiel für die Dominanz des morphologischen über das phonologische Prinzip. Zum klarsten Ausdruck dieser Überlegenheit, selbst zum Anzeichen einer gewissen Hyperkorrektheit, ist es im Namen der Adelsfamilie von Kreckwitz geworden, der in der Gestalt *Kregwitz* verewigt wurde. Das Streben nach „Korrektheit“ im Geiste des sich immer mehr usualisierenden morphologischen Prinzips führte zum hier gar nicht notwendigen, ja hyperkorrekten Gebrauch des Markers der vermeintlichen Stimmhaftigkeit des Konsonanten.

Eine Unbekannte bleibt die Eventualität der Palatalisierung des Auslautmitlautes im Lexem *wonburg*; es entsteht nämlich die Frage, ob hier die Graphemvariante <g> ein stimmloses /k/ oder ein /ç/ wiedergibt. Wahrscheinlicher mutet die erstere Alternative an, und zwar wegen der Anwendung derselben Variante <g> im Lexem *Kregwitz*, in dem die Palatalisierung zu /ç/ doch kaum in Frage käme. Der stimmlose labiodentale Frikativ /f/ zeigt im Korpustext drei für das frühneuzeitliche Schrifttum repräsentative Grapheme. Im präkonsonantischen Anlaut, vor <ü> und vor <e> wurde das Graphem <f> verwendet; im prävokalischen Anlaut (vor <o> und

im Präfix <ver-> herrscht dagegen die Graphemvariante <v> vor; im In- und Auslaut stand dabei immer das verdoppelte <ff>. Welchen Phonemwerten die Grapheme <h> (im Anlaut) und <ch> (im In- und Auslaut) genau entsprechen können, ist aufgrund des Textbildes allein nicht nachvollziehbar; am wahrscheinlichsten ist hier allerdings der stimmlose velare Frikativ /χ/. Der Grad der Palatalisierung und der Pharyngalisierung des potenziell palatalisierten Reibelautes /ç/ ist bei Fällen, die mit <ch> wiedergegeben wurden, lediglich aufgrund des Graphembildes nicht verifizierbar. Wenn man allgemeindeutsche Wandlungen im Konsonantismus jener Zeit mitberücksichtigt, wird plausibel, dass die Palatalisierung von /ç/ im In- (wie in *nicht*) und Auslaut (*sich*) nach geschlossenen Vorderzungenvokalen hochwahrscheinlich war. Dem stimmhaften palatalen Approximanten /j/ entspricht das Graphem <j> (Beleg *Jahr*). Die Graphematik des Textes spiegelt den approximantischen Charakter dieses Lautes wider, und zwar dadurch, dass die ihm entsprechende Majuskel der des Vokals /i/ (*Jahr, Jhm*) graphisch gleich ist. Der stimmhafte lateral-alveolare Approximant /l/ wird in allen Stellungen durch das Graphem <l> vertreten. Die schon seit dem Mhd. bezeugte Schreibung mit Doppel-*l* erschien hier nur nach kurzem /s/ (*voll*). Der stimmhafte bilabiale Nasal /m/ zeigt in allen Positionen die Graphemgestalt <m>. Für den Gebrauch der schon damals üblichen Verdoppelung <mm> hat man sich nicht einmal im textsorten- und diskursspezifischen Lexem *Himmel* entschieden (über dem <m> lässt sich auch bei direkter und genauer Beobachtung keine Spur von einem Nasalstrich sehen), was allerdings die Quantitätsverhältnisse beim vorangehenden Vokal keinerlei beeinträchtigt. Der stimmhafte alveolare Nasal /n/ zeigt überall die Schreibung <n> mit Ausnahme des Lexems *Hauptmann*, in dem er üblicherweise im Auslaut vorkommt. Die Digraphemisierung kommt hauptsächlich nicht im Inlaut vor, was hier aber rein zufällig sein kann, denn Lexeme mit intervokalischem <nn> in der Stammsilbe mussten in einem so kurzen Text einfach gar nicht gebraucht werden. Der einzige Beleg dieser Art (*Hinnern*) ist ein Toponym und als solcher nicht repräsentativ genug. Dazu war der Name dieser Ortschaft eigentlich *Hünern* (mit lang-gespanntem /y:/). Der stimmhafte velare Nasal /ŋ/ fand seine graphemische Widerspiegelung im Digraph <ng>, der sowohl im In- (im Toponym *Wangern*) als auch im Auslaut (*Unterziehung*) auftritt. Der stimmhafte alveolare Vibrant /r/ – ohne hierbei auf dialektale und graphemisch schwer nachweisbare Nuancen dessen potenzieller Artikulation einzugehen (Zungenspitzen-*r*, Zungen-*r*, gerolltes *r* usw.) – erhielt auf der Steinplatte zwei Hauptäquivalente: das grundlegende, in jeder Position dominierende <r> (z. B. *Ruhet, Ehre, Jahr*) und das verdoppelte, seltenere, im In- und Auslaut auftretende <rr> in Zusammensetzung des Wortes *Herr* (z. B. *Freyherr, Dyherrn*). Der stimmlose alveolare Frikativ /s/ kommt in jeder Stellung als <s> vor; im Anlaut ist es aber nur beim Familiennamen *von Stosch* der Fall. Im prävokalischen Anlaut trat das /s/ im Korpus nicht auf. Zu vermuten ist aber, dass der Autor der Inschrift auch in diesem Fall dasselbe Zeichen gewählt hätte. Diesem Graphem kommt lediglich im Auslaut eine Konkurrenzform entgegen, und zwar <ß>, das nur einmal (Beleg

Alß) anzutreffen war. Nichtsdestoweniger kann man gerade diese seltene Variante als eine im postkonsonantischen Auslaut führende bezeichnen, denn das <*s*> wurde in dieser Position nur in einem schriftsprachlich bereits fest etablierten Toponym verwendet. Sonstige Belege mit dem Auslaut-<*s*> beziehen sich auf die postvokalische Position. Dieselben Graphemgestalten erschienen für den stimmhaften alveolaren Frikativ /*z*/. Das Graphem <*s*> ist dabei das einzige im Anlaut (*seÿn*) und das führende im Inlaut (*hiesiger*), wo auch die Variante <*ß*> (*verweÿßen*) festgestellt wurde. Was Affrikaten anbelangt, wurden im Text Äquivalente des stimmlosen postalveolaren Frikativs /*ʃ*/ (als <*s*> vor <*t*>, z. B. *Starb* sowie als <*sch*> im Anlaut, z. B. *Schönau*, und im Inlaut, z. B. *Teschen*) und der stimmlosen postalveolaren Affrikate /*tʃ*/ (als <*tsh*> im Anlaut, im Beleg *Tschirna*) gefunden. Es zeigte sich auch die stimmlose alveolare Affrikate /*ts*/: als <*z*> im Anlaut (z. B. *zierete*) und als <*tz*> im Auslaut (in Familiennamen wie *Zedlitz*).

6. Zeichensetzung und Abkürzungen

Im Text der Inschrift wurden zwei Interpunktionszeichen verwendet: (i) Punkt und (ii) Doppelpunkt. (i) Dem Punkt fielen zwei Funktionen zu. Die erste ist die Abbildung von Suspensionen (z. B. *d. v.* ‘die von’). Die andere ist die Markierung von Ordinalzahlen, auch in den Fällen, in denen im Gegenwartsdeutschen Kardinalzahlen gebraucht werden, z. B. *1720.*, was als ‚[im Jahre] 1720‘ zu verstehen ist. (ii) In der Rolle des Abkürzungsmarkers erschienen zuweilen, wenn auch viel seltener, Doppelpunkte, z. B. *D: 20 Dec.* (d. h. ‘Den 20[sten] Dezember’). Zum Symbol der Abbreviation (nicht immer einer Abkürzung sensu stricto) wurde auch eine *e*-förmige Schleife (kein Buchstabe <*e*>!), die etwas niedriger unter der Grundlinie der Schrift eingesetzt wurde. In der Inschrift von Adam von Kottwitz wurde diese Methode zweimal gebraucht, und zwar bei Lexemen *Kaj[s]erlicher* und *May[es]t[äten]*, die zusammen (im Gen. Pl.) eine schon längst konventionalisierte Kollokation bilden.

7. Fazit

Freilich darf man nicht von den Historikern en bloc verlangen, dass sie tiefere sprachhistorische oder zumindest linguistische Kompetenzen aufweisen. Dies müsste man aber schon von Forschern erwarten, die es wagen, sprachhistorische Aufgaben auf sich zu nehmen und ältere Texte zu deuten (oder auch auf der Grundlage der eigenen, nicht sprachwissenschaftlichen Interpretationen zu übersetzen bzw. zu edieren). Zurzeit sind es eben so gut wie ausschließlich die Historiker, die die epigraphisch-sprachhistorische Arbeit zu leisten versuchen. Im obigen Beitrag wurde nachgewiesen, dass Studien zu den Texten aus der deutschen Sprachvergangenheit, auch wenn diese so kurz sind wie die meisten Epitaphieninschriften, ohne plausible und fachliche sprachdiachronische Analysen, daher auch ohne Erfahrung in sprachhistorischer

Forschungsarbeit, zu viele relevante Nuancen außer Acht lassen und daher in den meisten Fällen ergänzungs- oder korrekturbedürftig sind.

Literaturverzeichnis

- ALTMANN, Klemens. *Deutsche Epigramme aus fünf Jahrhunderten*. München: Heimeran, 1966. Print.
- ANDERS, Christina Ada. *Wahrnehmungsdialektologie. Das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien*. Linguistik – Impulse & Tendenzen. Berlin, New York: de Gruyter, 2010. Print.
- BECH, Gunnar. *Studien über das deutsche verbum infinitum. Historisk-filologiske meddelelser*, 35 (2). Copenhagen: Royal Danish Academy of Sciences and Letters, 1955/1983. Print.
- BISZCZANIK, Marek. *Sprachwandel im Bereich der verbalen Morphosyntax. Eine korpusgestützte Untersuchung am Handschriftenmaterial der Schweidnitzer Kanzlei im 13.–16. Jahrhundert*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2018. Print.
- DIETZE, Walter. „Abriß einer Geschichte des deutschen Epigramms“. *Erbe und Gegenwart*. Hrsg. Walter Dietze. Berlin: Aufbau, 1972, 247–391. Print.
- GILLES, Peter. *Regionale Prosodie im Deutschen. Variabilität in der Intonation von Abschluss und Weiterweisung*. Linguistik – Impulse & Tendenzen. Berlin, New York: de Gruyter, 2005. Print.
- KLOOS, Rudolf M. *Einführung in die Epigraphik des Mittelalters und der frühen Neuzeit*. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1992. Print.
- KOCH, Walter. *Inschriftenpaläographie des abendländischen Mittelalters und der frühen Neuzeit: Früh- und Hochmittelalter*. Wien, München: Oldenbourg Historische Hilfswissenschaften, 2007. Print.
- NEUMANN, Gerhard. *Deutsche Epigramme*. Stuttgart: Reclam Verlag, 1969. Print.
- SCHOENEN, Paul. „Epitaph“. *Reallexikon zur Deutschen Kunstgeschichte*. Band 5: *Email – Eselsritt*. Stuttgart: Druckermüller, 1967, Spalte 872–922. Print.
- TRILLHAASE, Kerstin. *Der Einfluss der deutschen Dialekte Obersächsisch und Mittelbairisch auf die Wahrnehmung der Persönlichkeit*. Berlin: Logos Verlag, 2021. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- BISZCZANIK, Marek. „Was Historiker ohne Sprachgeschichtler (wohl) kaum leisten können. Eine interdisziplinäre epigraphisch-sprachgeschichtliche Fallstudie“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 17–33. DOI: 10.23817/lingtreff.24-1.

The Language Applied in the British Press to Portray the Landmark Occasion – Platinum Jubilee of the Queen Elizabeth II – a Case Study

Each of the round anniversaries of the Queen's reign took place in a different socio-political climate, reflecting the dynamics of change in the United Kingdom. Elizabeth II celebrated the Silver Jubilee in 1977, the Golden Jubilee in 2002, the Diamond Jubilee in 2012, the Sapphire Jubilee of her reign in 2017 and finally, in 2022, the Platinum Jubilee. Although so much has changed since the Silver Jubilee, the Queen, through the preservation of her stance, has become a symbol of constancy and stability not only among Britons or Commonwealth citizens but perhaps also among people from other cultural areas of the world. All those anniversaries were abundantly and thoroughly reported in various national newspapers. However, the language applied to present the 2022 Platinum Jubilee by the popular press, and the language employed by the quality press to describe the same event differed significantly. The case study presented in this article shows how popular press representatives such as "Daily Mirror", "The Sun" and "Sunday Mirror" and quality press representatives, "The Guardian" and "The Sunday Times" vary linguistically while delivering the same information to the reader. The case study contains the frequency and choice of idiomatic application, play on words and overall cultural significance.

Keywords: idiomatic expressions, press, culture, language

Die Sprache in der britischen Presse zur Darstellung eines bahnbrechenden Anlasses, des Platin-Jubiläums von Königin Elisabeth II. – eine Fallstudie

Jedes der runden Regierungsjubiläen der Queen fand in einem anderen gesellschaftspolitischen Klima statt, das die Dynamik des Wandels im Vereinigten Königreich widerspiegelt. Elizabeth II. feierte 1977 das Silberne Jubiläum, 2002 das Goldene Jubiläum, 2012 das Diamantene Jubiläum, 2017 das Saphirjubiläum ihrer Regierungszeit und schließlich 2022 das Platinjubiläum. Obwohl sich seit dem Silberjubiläum so viel verändert hat, ist die Queen durch die Bewahrung ihrer Haltung nicht nur unter Briten oder Commonwealth-Bürgern, sondern vielleicht auch unter Menschen aus anderen Kulturkreisen der Welt zu einem Symbol für Beständigkeit und Stabilität geworden. Über alle diese Jahrestage wurde reichlich und ausführlich in verschiedenen überregionalen Zeitungen berichtet. Die Sprache, die von der Publikumspresse zur Präsentation des Platinjubiläums 2022 verwendet wurde, und die Sprache, die von der Qualitätspresse zur Beschreibung desselben Ereignisses verwendet wurde, unterscheiden sich jedoch erheblich. Die in diesem Artikel vorgestellte Fallstudie zeigt, wie populäre Pressevertreter wie "Daily Mirror", "The Sun" und "Sunday Mirror" und Qualitätspressevertreter "The Guardian" und "The Sunday Times" sprachlich variieren, während sie dem Leser die gleichen Informationen liefern. Die Fallstudie untersucht die Häufigkeit und Wahl der idiomatischen Ausdrücke, des Wortspiels und die allgemeine kulturelle Bedeutung.

Schlüsselwörter: Redewendungen, Presse, Kultur, Sprache

Author: Katarzyna Coombs-Hoar, The State University of Technology and Economics in Jaroslaw, ul. Czarnieckiego 16, 37-500 Jaroslaw, Poland, e-mail: kat.sok@op.pl

Received: 27.2.2022

Accepted: 22.6.2023

1. Queen Elizabeth II's reign – a quick overview

Elizabeth II's reign covered an extensive range of social history, coinciding with the highs and lows of life in Britain. The late 1960s saw the end of the empire and the obliteration of the remnants of Victorian times. The 1970s were dominated by strikes and inflation and associated social unrest. The ensuing 1980s brought the reign of Thatcherism with its brutal fight against strikers, the Falklands War and the growing conflict in Northern Ireland. At the same time, Princess Diana appeared on the scene. She won the nation's hearts – her marriage to Prince Charles was described as the “wedding of the century”, and the royal family itself increasingly featured in mass culture. The perception of the monarchy as a political institution, is beginning to shift moving to the focus of the popular press, talk shows and breakfast television. This trend continued into the following decade – the 1990s saw a consumer boom and the rapid development of technology.

The following decades saw the recovery from the crisis triggered by stock market speculation and a never before known medium – social networks allowing information to be circulated without the intermediation of newspaper and broadcasting corporations. Subsequent anniversaries of Queen Elizabeth II's reign (Silver, Gold, Ruby, Diamond, Sapphire, Platinum) clearly show changes in the British people's perception of the monarchy: starting with the Silver Jubilee, where the working class loudly spoke out against Conservative Britain, to the Diamond Jubilee, in which more than seventy countries participated. Crowds in central London totalled 1.2 million. The Diamond Jubilee was a massive triumph of the Queen's popularity and a new credit of trust and respect offered to the monarch. Throughout all these momentous occasions, the British press was always present and ready to report on every step. Re-counting on every event during the jubilee celebrations as promptly and accurately as possible, documenting the unfolding celebratory events in pictures and words.

2. Idiomatic expressions used in the British press

Idiomatic expressions have always been vastly used in the journalistic register. They are a common occurrence in all languages, and they are culture-specific (cf. Liu 2008). The research of Hsu (2020: 24) presents that in the news, idioms can be operated to attain specific effects, such as irony or humour, to captivate readers. In accounts of events, journalists often employ idioms as a shorthand way of stating their points efficiently when idioms can provide images of what is being said.

A different study accomplished in 2021 into the idiomatic application by the British press was conducted by analysing the two leading British periodicals, “The Guardian” and “The Mirror”.¹ While the first represented the quality press, the latter was chosen as the popular press representative.

¹ Research conducted by Coombs-Hoar in the thesis (2021) “Idioms – a Look into Culture. The Formation of English Idioms in the Framework of British Culture (1945–2020)” (University of Rzeszow).

A few crucial facts were taken into consideration in order to make the research objective. Firstly, when comparing the number of articles in each paper it was noticed that “The Guardian” always presented a more significant number of articles than “The Mirror”, although the two were comparable in size and the number of pages. Secondly, the length of the articles in both newspapers was considered and it was noticed that the articles in “The Mirror” were overall shorter, sometimes consisting of just a few lines adorned with a big heading. When analysing the idiomatic frequency in the British press all these points were taken into consideration.

The hand count was presented after each decade (the study covered the years 1945–2020) in order to establish which of the two research subjects, i. e. the quality press or the popular press, employed more idiomatic expressions. The idioms considered for this task were the following types:

1. Pure idioms (cf. Fernando’s 1996 taxonomy of idioms). Conventionalised multi-word expression where a non-literal meaning is inflicted on the idiom as a whole, impossible to deduct without knowing the etymology. Pure idioms are more likely to be found in written discourse (cf. Moon 1998).
2. Proverbial idioms (cf. Makkai’s 1972 taxonomy of idioms). Idioms with a moral, commonly recognisable, cannot be much altered regarding person, tense, anaphors.
3. First base idioms (cf. Makkai’s 1972 taxonomy of idioms). Derived from cultural background, e. g. sayings or proverbs.
4. Familiar quotations as idioms (cf. Makkai’s 1972 taxonomy of idioms). Institutionalised, well known and easily recognised.
5. Irreversible binominal idioms (cf. Makkai’s 1972 taxonomy of idioms). Fixed structure, the word order cannot be reversed.
6. Phrasal compounds (cf. Makkai’s 1972 taxonomy of idioms). Nominal compounds, institutionalised and widely recognised, denoting specific and commonly known object.
7. Incorporating verb idioms (cf. Makkai’s 1972 taxonomy of idioms). First element is a noun or an adjective which is attached to a verb.

Moreover, a qualitative analysis was also conducted to determine what types of idiomatic expressions were used by the popular and what types were preferred in the quality press. The types considered for the task were as follows:

1. Idioms based on metaphor – where the metaphor is perceived as a process of understanding one conceptual domain in terms of a different conceptual domain, e. g. *flip your lid* or *shoot somebody down in flames* (cf. Cambridge Dictionary Online).
2. Idioms based on analogy – linguistic parallels used for creation or remodelling of words or constructions, e. g. *as light as a feather* or *as busy as a bee* (cf. Oxford Idioms Dictionary).
3. Idioms based on metonymy/synecdoche – using one entity in place of another but within the same domain, e. g. *give me a hand* or *set wheels in motion* (cf. Oxford Idioms Dictionary).

4. Idioms based on alliteration – the occurrence of the same letter or sound, e. g. *part and parcel*, *kit and caboodle* or *leave it the lurch* (cf. Oxford Idioms Dictionary).
5. Idioms based on aphorism – a statement of some general principle, an expression of some fundamental truths, e.g. *better safe than sorry* or *every cloud has a silver lining* (cf. Oxford Idioms Dictionary).
6. Idioms based on allusion – draw on general knowledge, cultural aspects and facts, e. g. *15 minutes of fame* or *back to square one* (cf. Oxford Idioms Dictionary).
7. Idioms based on cliché – a phrase or an expression regarded as unoriginal due to overuse, e. g. *read between the lines* or *play your cards right* (cf. Cambridge Dictionary Online).

The research results proved that the quality press used idiomatic expressions as often as the popular press; moreover, as the figures stood for 2020, idioms in the quality press were used even more frequently.² However, the type of idioms differed between the two. Whereas idioms derived from metaphor were more common in the quality press, idioms derived from metonymy or synecdoche were more frequent in the popular press. It is hardly a surprise since the popular press has been directed chiefly to a working-class reader, and the quality press is addressed to the middle and upper classes.³ An additional important observation was the fact that the popular press employed more play on words, which often led to creating new idiomatic entities such as: *Elbowgate*⁴, *Pizzagate*⁵, *Murdochgate*⁶, or *Camillagate tape*.⁷ The suffix *-gate* has been preceded by the name of a person or place to denote a scandal comparable with or likened to the Watergate scandal (cf. Oxford English Dictionary Online).⁸

Since the idea of presenting the news is not only to do it fast and spontaneously but also to make it memorable and extraordinary, the use of idioms makes news extra

² Research conducted by Coombs-Hoar in the thesis (2021) “Idioms – a Look into Culture. The Formation of English Idioms in the Framework of British Culture (1945–2020)” (University of Rzeszow).

³ This finding is supported by the error analysis, which shows an 88 % chance that using different types of idioms, i.e. based on idiom formation/source, depends on the type of press, i.e. popular or quality (cf. Coombs-Hoar see note 1 and 2).

⁴ *Elbowgate* (2016) refers to Justin Trudeau accidentally hitting with an elbow an MP in the parliament.

⁵ *Pizzagate* (2004) refers to an incident when Manchester United manager Alex Ferguson was assaulted with a slice of pizza by an unnamed opposition player following a league game against Arsenal.

⁶ *Murdochgate* (2011) refers to the News of the World phone hacking scandal.

⁷ *Camillagate tape* (1997) a precedence where tapes with private phone calls between Camilla Parker-Bowles and Prince Charles came to light.

⁸ The Watergate scandal – a major political scandal in the United States involving the administration of President Richard Nixon from 1972 to 1974.

attractive to the reader as it makes a headline catchier and more attractive (cf. Abid/Ashfaq/Khan 2016: 18).

3. Idiomatic expressions applied in the popular press and the quality press re-counting the Platinum Jubilee celebrations – a research study

The Platinum Jubilee was celebrated from Thursday, 2nd to Sunday, 5th June 2022, with public events, community activities, and national moments of reflection on the Queen's 70 years of service. Printed media followed the events from the beginning, detailing the smallest news item related to the occasion. Specific newspapers were chosen to compare the language applied by the popular and the quality press while reporting the news. Therefore, popular press representatives selected for this research were:

- “Daily Mirror” – 3rd June 2022,
- “The Sun” – 4th June 2022 and
- “Sunday Mirror” – 5th June 2022.

The titles of quality press chosen for this paper were:

- “The Guardian” – 3rd June 2022,
- “The Guardian” – 4th June 2022 and
- “The Sunday Times” – 5th June 2022.

At first glance, a few facts can be noticed. Firstly, the number of visual aids applied by the popular press, namely photos taken during the Jubilee celebrations, vastly surpasses the textual content. Moreover, the overall language exploited in describing the events was laxer than the language used in presenting the same news by the quality press. To demonstrate, there are a few examples:

- “The Sun” (4.6.2022), in the article titled “Aisles apart”, – where Meghan and Harry are reported as second-row royals seating well away from working royals: *The prince and wife Meghan were shoved in the second row at St Paul’s Cathedral – sandwiched between lesser-known members of the Queen’s extended family.*
- “The Sun” (4.6.2022), in the article titled “Celebrations give glimpse of future”, – the newspaper states: *Harry and Meghan were sandwiched between Princess Eugenie’s husband Jack Brooksbank and the Queen’s niece Lady Sarah Chatto... So being plonked behind the...*
- “The Sun” (4.6.2022), in the article titled “Paint the town red, white and blue” – an article about street celebrations around the UK, the paper declares: *Brits partied on yesterday to mark the Queen’s Platinum Jubilee with revellers knocking back record amounts of booze.*
- “The Sun” (4.6.2022), in the article titled “Paint the town red, white and blue”, – a piece about street celebrations around the UK, the paper maintains: *Warren Rudge painted his entire 700sq ft front of his fish and chips shop with*

what he reckons is the biggest Union Jack in the country [...] slapping on 12 litres of paint.

- “Sunday Mirror” (5.6.2022), in the article titled “Party anthem” – the newspaper states: *Mack’s gags included a swipe at Boris Johnson’s government saying: we are here for the party of a lifetime. Finally, we can say party and gate and it’s a positive.*
- “The Sun” (4.6.2022), in the article titled “Meg and Harry in a hurry” – the paper declares: *Harry and Meghan were happy to swing by the Clarence House... but afterwards they were less keen to spend time hobnobbing with the family.*
- “The Sun” (4.6.2022), in the article titled “Aisles apart”, – the paper says: *The Duke of Sussex, 37, [...] sat next to Jack Brooksbank, the bar manager hubby of his cousin Princess Eugénie.*

Moreover, the play on words and various abbreviations exercised by the popular press is also commendable, for instance:

- “The Sun” (4.6.2022), *Meg and Harry in a hurry,*
- “The Sun” (4.6.2022), *Paint the town red... white and blue,*
- “Sunday Mirror” (5.6.2022), *Rock ‘n’ Royal,*
- “The Sun” (4.6.2022), *Aisles apart,*
- “The Sun” (4.6.2022), *Harry and Meg snub party for Her Maj and dash back to Windsor,*
- “The Sun” (5.6.2022), *Mystery solved... it’s ma’amalade,*
- “Sunday Mirror” (5.6.2022), *Her Maj watches Derby on telly at home in comfies,*
- “The Sun” (4.6.2022), *Another Megxit.*

Furthermore, following phrases were obtained while analysing “Daily Mirror”, “The Sun” and “Sunday Mirror” for idiomatic expressions present in the articles:

- “Daily Mirror” (3.6.2022), eight articles were found referring to the Queen’s Platinum Jubilee consisting of idioms such as:
 - *on the eve of x2,*
 - *leave someone in stitches x2,*
 - *ticked off by...*
 - *staying in the limelight,*
 - *to steal the show x2,*
 - *extend an olive branch,*
 - *on my bucket list,*
 - *passing the torch,*
 - *to celebrate/reach a milestone x4.*
- “The Sun” (4.6.2022), consisted of seven articles referring to the Queen’s Platinum Jubilee, including idioms:
 - *to rub shoulders with,*
 - *to have an eagle eye for something,*
 - *to be sandwiched between,*

- *to put your feet up,*
- *to be in a saddle,*
- *to paint the town red,*
- *dressed to the nines,*
- *legs it,*
- *crack jokes,*
- *a far cry from.*
- “Sunday Mirror” (5.6.2022), five articles were found discussing the Queen’s Platinum Jubilee consisting of idioms:
 - *to pull it off,*
 - *to top things off,*
 - *to be in stitches,*
 - *had a ball.*

When examining the quality press samples, i.e. “The Guardian” and “The Sunday Times”, a somewhat different picture emerges. Firstly, the extensive graphic content is balanced with the textual part. Moreover, the overall language used to report on the Jubilee celebrations is more formal and reserved. Here are a few examples to illustrate:

- Referring to Harry and Meghan’s decision to leave the UK:
 - “The Sun”: *Another Megxit;*
 - “The Guardian”: *The couple’s decision to ‘step back’ from the royal family and spend more time in the US, or [...] since their controversial exit [...].*
- Referring to Harry and Meghan’s role in the royal family:
 - “The Sun”: *The Sussexes’ status as B-list royals [...];*
 - “The Guardian”: *[...] a more minor position within the royal family or their reduced official status.*
- Referring to Harry and Meghan’s arrival at St Paul’s Cathedral:
 - “The Sun”: *The prince and wife Meghan were shoved in the second row;*
 - “The Guardian”: *During the awkward 15-second walk up the stairs [...].*
- Referring to Harry and Meghan’s quick departure from the St Paul’s after the service:
 - „The Sun“ *Meg and Harry in a Hurry or legs it;*
 - “The Guardian”: *the couple were seen returning straight to Frogmore Cottage, their Windsor home.*
- Referring to the surprised televised sketch with the Paddington Bear:
 - “Sunday Mirror”: *[...] the bear said he keeps his favourite sarnies under his hat;*
 - “The Sunday Times”: *The Monarch finally revealed over the cream tea at Windsor Castle, Her handbag is for storing marmalade sandwiches.*

It is worth noticing that the quality press also uses play on words, however not to the same extent as the popular press, for example:

- “The Guardian”, (3.6.2022), *Mall the merrier. Thousands gather in festive celebration.*
- “The Guardian”, (4.6.2022), *Second-row Sussexes.*

- “The Sunday Times”, (5.6.2022), *Can you Put a Price on the Platinum Jubilee Party?*.

Following phrases were obtained while analysing “The Guardian” and “The Sunday Times” for idioms present in the articles:

- “The Guardian”, 3.6.2022, five articles found referring to the Queen’s Platinum Jubilee idioms included:
 - *to celebrate/reach a milestone*,
 - *low key*.
- “The Guardian”, 4.6.2022, eleven articles located referring to the Queen’s Platinum Jubilee consisting of idiomatic phrases:
 - *to be in a saddle*,
 - *low key*,
 - *a stone’s throw from*,
 - *lost the dressing room*,
 - *the grassroots*,
 - *at the eleventh hour*,
 - *to go overboard with sth*.
- “The Sunday Times”, 5.6.2022, twelve articles found referring to the Queen’s Platinum Jubilee idioms included:
 - *on the eve of*,
 - *a hard/impossible act to follow*,
 - *fall off a perch*.

To summarise, there were 20 articles referring to the Platinum Jubilee celebrations in the popular press over three days of data research and twenty-eight articles in the quality press. Twenty-three different idiomatic expressions were applied by the popular press, whereas only twelve appeared in the quality press (that is 1.15 idioms per article for the popular press and only 0.4 for the quality press; however, to obtain more accurate reading into idiomatic frequency much greater sample would have to be considered). Additionally, on this occasion, as the research shows, the popular press made better use of play on words, devising catchy titles and phrases.

4. Conclusions

Changing society has led to how the news has been shown in the press nowadays and the language applied in the articles. In order to lure a reader, newspapers have become more accessible, i.e. online versions. In recent years, the format of the newspapers has changed, the layout of the articles, and the graphic content. The application of photos, graphs, and extended advertisement gives newspapers a less severe look. Scrutinising only the titles of articles, one can notice puns, buzzwords and general plays on words applied. Tabloids’ eagerness and ease in how it coins new phrases have led to the creation of new expressions.

On the other hand, however, due to political correctness and technological advancement, many well-established expressions and idiomatic phrases have been made redundant. Since language is like a living organism, it constantly evolves, reflecting the cultural elements surrounding it. While the media present the latest news, they are the first to use the language in a way to reflect the best on any reported entity. However, as the research in this paper has shown, the press greatly considers its target audience. Thus, the popular and the quality press choose different linguistic paths in presenting the same information.

References

- ABID, Faiza, Naheed ASHFAQ and Anila KHAN. "A Study of Idioms Used in Newspaper Front Page Headlines". *Journal of Literature, Languages and Linguistics. Journal of Literature, Languages and Linguistics*. Vol. 25, (2016): 15–21. https://www.researchgate.net/publication/334988577_A_Study_of_Idioms_Used_in_Newspaper_Front_Page_Headlines. 28.3.2022.
- Cambridge Dictionary Online*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/idiom> on 28.3.2021.
- COOMBS-HOAR, Katarzyna. *Idioms – a Look into Culture. The Formation of English Idioms in the Framework of British Culture (1945–2020)*. Dissertation. University of Rzeszow, 2021.
- FERNANDO, Chitra. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press, 1996. Print.
- FRANCIS, Ben. *Oxford Idioms Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2006. Print.
- HSU, Wenhua. "The Most Frequent Opaque Idioms in English News". *Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*. V. 60, (2020): 23–59. Print.
- LIU, Dilin. *Idioms: Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy*. New York: Routledge, 2008. Print.
- MAKKAI, Adam. *Idiom Structure in English*. The Hague: Mouton, 1972. Print.
- MOON, Rosamund. *Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-Based Approach*, Oxford: Clarendon Press, 1998. Print.
- OED, Oxford English Dictionary Online*, 2020. <https://www.oed.com/>. 28.3.2021.

Newspapers

- The Guardian*. 19.5.2016. "Justin Trudeau apologises again as 'elbowgate' darkens 'sunny ways' image". <https://www.theguardian.com/world/2016/may/19/justin-trudeau-apology-elbowgate-canada-parliament-critics>. 7.8.2020.
- The Guardian*. 15.9.2006. "Pizzagate: a slice of strife." <https://www.theguardian.com/football/2006/sep/15/newsstory.sport1>. 7.8.2020.
- The Guardian*. 3.8.2011. "Academics at the fore of hacking debate." <https://www.theguardian.com/media/2011/aug/03/media-studies-academics-phone-hacking>. 7.8.2020.

ZITIERNACHWEIS:

- COOMBS-HOAR, Katarzyna. „The Language Applied in the British Press to Portray the Landmark Occasion – Platinum Jubilee of the Queen Elizabeth II – a Case Study“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 35–43. DOI: 10.23817/lingtreff.24-2.

Textsorte „Zooführer“: nicht nur über Tiere. Linguostilistische Charakteristika von Werbeanzeigen, Vorwort und Verhaltensordnung in deutschsprachigen Zooführern

Im vorliegenden Beitrag werden einzelne Forschungsergebnisse der 2020 verfassten Dissertation vorgestellt, die den stilistischen Besonderheiten von Texten deutschsprachiger Zooführer gewidmet ist. Die Analyse beruht auf den Grundlagen pragmatischer Stilistik und erfolgt mithilfe des integrativen Ansatzes (Brinker 2014, Adamzik 2016) bzw. des Mehrebenenmodells von Heinemann/Heinemann (2002), sodass kontextuelle, inhaltliche, funktionale und strukturelle Textmerkmale in ihrer Ganzheit beschrieben werden. Die Analyse ermöglicht, Stilstruktur deutschsprachiger Zooführer zu ermitteln, wobei der Stil als Komplex von Elementen auf verschiedenen Textebenen verstanden wird. Der Untersuchung liegt ein umfassendes Material zugrunde: Zooführer vom Zoo Berlin, Leipzig, Hannover und Tiergarten Schönbrunn im Zeitraum zwischen 1799 und 2013. Aufgrund vom Textsortenwandel im Handlungsbereich „Zoologischer Garten“ und Übergang von Zooführern zu den Informationsquellen auf dem Zoogelände selbst (Gehegeschilder, Tafeln, Flyer, Faltblätter), im Internet und in Apps können Zooführer als bedrohte Textsorte bezeichnet werden. Zooführer begleiten die Zoogeschichte seit ihren Anfängen, sie wurden aber bis zur oben erwähnten Dissertation keiner sprachwissenschaftlichen Untersuchung unterzogen. Erwartungsgemäß liefern Zooführer Wegbeschreibung und Informationen zu Tieren, Anlagen und Unterhaltungen im Zoo, enthalten aber auch weitere Elemente einer Textmakrostruktur. Der Beitrag befasst sich mit der Analyse von „Werbeanzeige“, „Vorwort“ und „Reglement“ (Verhaltensordnung im Zoo) und erschließt ihre spezifischen linguostilistischen Charakteristika und intertextuelle Beziehungen in der Textsorte „Zooführer“.

Schlüsselwörter: Zooführer, Pragmastilistik, Sprachhandlung, Textmakrostruktur

“Zoo guidebook” Genre: it Is not Just about Animals. Linguostylistic Characteristics of Advertising Messages, Introduction and Rules of Visitors’ Behaviour in German Zoo Guidebooks

This paper presents selected results of the dissertation which deals with stylistic peculiarities of German zoo guidebooks. The research was carried out within the framework of the German pragmatic stylistics paradigm and based on an integrative approach (Brinker 2014, Adamzik 2016) and the multilevel model of text description by Heinemann/Heinemann (2002), according to which contextual, thematic, functional and structural features of the text are described and stylistic structure is identified. Language means appear as indicators of themes and functions of the text. This research was based on zoo guidebooks from Berlin, Leipzig, Vienna and Hannover zoos in the period from 1799 to 2013. Zoo guidebooks can be described as an “endangered” text type due to the tendency to abandon zoo guidebooks in favour of information sources in zoos, Internet and apps. Zoo guidebooks have accompanied zoo history since the very beginning, but they had not served as a research object in any linguistic study until the above-mentioned dissertation was written. Zoo guidebooks provide information about animals, objects and entertainment on the territory of the zoo; they also contain other compulsory components of the text macrostructure. In the paper the

author analyses specific linguostylistic characteristics of “advertising messages”, “introduction” and “visitors’ regulations” (“rules of visitors’ behaviour”) and intertextual relations between these texts.

Keywords: zoo guidebook, pragmatic stylistics, speech act, macrostructure of text

Author: Iryna Gaman, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, 37, Prospekt Peremohy, 03056 Kyiv, Ukraine, e-mail: sternchen_87@ukr.net

Received: 5.12.2022

Accepted: 20.3.2023

1. Einleitung

Zoologische Gärten fungieren als institutionell organisierte Vermittler zwischen Menschen und Tierwelt, indem sie den Zugang zu einer Live-Beobachtung der Tiere gewähren. Dabei erfolgt der Wissenstransfer über die verschiedensten Aspekte ihrer Existenz in einem breiten Spektrum an Informationsquellen. Zu diesen gehören Zeitschriften, Flyer, Broschüren (z. B. mit dem Fokus auf spezielle Themen wie Artensterben, verbunden mit dem Aufruf zur Übernahme von Tierpatenschaften), Internetseiten von Zoos und in der Buchform herausgegebene Zooführer. Eine aktive Digitalisierung (beispielsweise in Form von Apps für Smartphones mit Zooplänen und Angaben zu den Tieren) und interaktiv gestaltete Informationsangebote (Geheschilder, Schautafeln) tragen zum Verlust des Stellenwerts von Zooführern für Besucher bei. Nichtsdestotrotz werden in vielen deutschen Zoos Zooführer herausgegeben, die als integraler Bestandteil der Institution „Zoo“ gelten.

In Zooführern sind die Traditionen jahrzehntelanger Geschichte verankert, weil die ersten Exemplare kurz nach der Entstehung bürgerlicher Zoos in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erschienen sind und der Volksbildung dienen sollten (vgl. Dittrich/Rieke-Müller/von Engelhardt 2001: 86). Auf die Entwicklung der Zooführer als Textsorte haben motivierend verschiedene Formen der Information für Wandermenagerie-Besucher (Tafeln, Tableaus, Broschüren) gewirkt. Sie gelten als Vortextsorten der Zooführer bzw. die Textsorten „deren Exemplare typischerweise modellbildend, subsidiär oder motivierend für die Produktion von Exemplaren der beschriebenen Textsorten sind“ (Klein 2000: 753).

Das Ziel des Beitrags¹ ist es, auf der Basis umfangreichen Materials eine Vorstellung von der typischen Struktur der Textsorte „Zooführer“ zu gewinnen und die linguostilistischen Charakteristika der Teiltexthe mittels textsortenanalytischer Methoden zu rekonstruieren. Dieser Untersuchung wurden 33 Zooführer aus unterschiedlichen regionalen Räumen (Zoos in Berlin, Leipzig, Hannover und Tiergarten Schönbrunn) im Zeitraum zwischen 1799 bis 2013 unterzogen. Die Gesamtzahl der analysierten Zooführer verteilte sich ungleichmäßig unter den Zoos, was auf die Möglichkeiten des Zugangs zu den ersten Zooführern zurückzuführen ist. Bei den Wiener, Leipziger

¹ Der vorliegende Beitrag ist Teil einer groß angelegten Untersuchung von deutschsprachigen Zooführern mittels des integrativen Ansatzes zur Textanalyse (vgl. Iryna Gaman „Linguostilistische Charakteristika von Texten deutschsprachiger Zooführer“, 2020, Ukrainisch).

und Berliner Zoos standen Exemplare von der Gründung bis zu den letzten Ausgaben 2000er Jahre zur Verfügung, beim Zoo Hannover stammen die Zooführer aus dem Zeitraum nach den 1950er Jahren. Ziel der Arbeit ist dennoch nicht die Vollerhebung aller zugänglichen Zooführer oder die Fokussierung auf einen bestimmten Zeitraum bzw. einzelne Zoos, sondern es geht um eine repräsentative Auswahl an Zooführern, die einen Überblick über die linguostilistischen Besonderheiten der Textsorte geben kann. Die Zooführer wurden nach dem relativ flexiblen Prinzip „ein Exemplar pro Jahrzehnt“ für jeden Zoo ausgewählt, dabei insbesondere unter Berücksichtigung des Zoodirektoren-Wechsels, der hypothetisch zur Änderung der Gestaltung von Zooführern führt.

Die Untersuchung stützt sich auf den Ansatz von Brinker (2014), der situative, funktionale und strukturelle Faktoren berücksichtigt (vgl. Brinker 2014: 147) bzw. das Mehrebenen-Modell von Heinemann/Heinemann (2002), das die kommunikative Funktion, situative Bedingungen, thematische Aspekte und sprachliche sowie non-verbale Elemente einbezieht (vgl. Heinemann/Heinemann 2002: 144). Die Beschreibung der Teiltexthe von Zooführern betrifft Binnenstrukturierung und typische Formulierungsmuster als Indikatoren von Themen und Funktionen.

Aus textlinguistischer Sicht unterscheidet man im Rahmen der internen Textorganisation eine thematische und eine formale Makrostruktur (Textkomposition, größere als einen Satz umfassende Textelemente) mit den Gliederungssignalen (vgl. Stein 2003: 61). Als eine abgeschlossene Ganzheit hat der Text eine hierarchische Struktur und besteht aus thematisch-funktionalen Teiltexthen, die voneinander sowohl inhaltlich als auch graphisch getrennt sind. Innerhalb der Teiltexthe werden weitere kleinere Teiltexthe-segmente ausdifferenziert (vgl. Adamzik 2016: 277). Jedem Teiltexthe ist ein (Unter)thema und eine (Unter)funktion immanent, die dem Hauptthema und der Hauptfunktion des Textes als Ganzem untergeordnet sind.

Der Teiltexthe zur Beschreibung der Tiere, Anlagen und Unterhaltungsangebote im Zoo gilt als obligatorisch und umfasst von 85 % bis 97 % des Gesamtumfangs von einem Zooführer (berechnet nach der Seitenzahl). Zu den Teiltexthen, die den Hauptteiltexthe einrahmen, gehören: Inhalt/Tierregister, historischer Teiltexthe (Beschreibung der Geschichte des Zoos), Reglement (Verhaltensordnung im Zoo), Vorwort und Werbeanzeigen. Im Weiteren werden Werbeanzeige, Vorwort und Reglement betrachtet. Im Gegensatz zum Inhalt und historischen Textteil sind diese drei Textteile der Zooführer viel stärker leserbezogen. Am Beispiel des Vorworts und Reglements lassen sich die Besonderheiten der Autor-Rezipient-Konstellation erkennen. Die Analyse von Werbeanzeigen veranschaulicht unter anderem, in welcher Relation Texte, die auf den ersten Blick keine Verbindung mit anderen Texten aufweisen, in einem „Textkonglomerat“ (Adamzik 2011: 376) vorkommen können. Diese Textteile vertreten verschiedene Textsorten und tragen durch ihre Angrenzungsbeziehungen zur Kohärenz des ganzen Textes bei. Der Text kann als Makrotext angesehen werden, der andere funktional zusammenhängende (Mikro)texte umfasst (vgl. Blühdorn 2006:

281). Folgende Tabelle zeigt den Anteil der Zooführer mit jeweiligen Textteilen an der Gesamtzahl der analysierten Exemplare².

	Werbung	Vorwort	Reglement
ZF ³ Zoo Berlin 1851, 1889, 1903, 1914, 1925, 1936, 1951, 1958, 1975, 1987, 2003, 2007 (12 Exemplare)	10/12	6/12	7/12
ZF Tiergarten Schönbrunn 1799, 1875, 1898, 1912, 1937, 1962, 1981, 2002, 2010 (9 Exemplare)	2/9	5/9	1/9
ZF Zoo Leipzig 1883, 1907, 1957, 1963, 1978, 1998, 2003, 2013 (8 Exemplare)	3/8	7/8	4/8
ZF Zoo Hannover 1975, 1980, 1997, 2002 (4 Exemplare)	3/4	4/4	2/4
	18/33	22/33	14/33

Tab. 1. Zahlenmäßige Häufigkeit von Textteilen in den untersuchten Zooführern

2. Werbeanzeigen in deutschsprachigen Zooführern

Die Zooführer beinhalten Werbeanzeigen, deren Umfang von drei Zeilen im unteren Teil der Seite (ZF Zoo Berlin 1851: 24) bis 20 Seiten (ZF Zoo Berlin: 2003) variiert. In den älteren Exemplaren können auf einer Seite bis zu sechs verschiedenen Werbeanzeigen platziert werden. Die Werbeanzeigen finden sich vor und nach den anderen Teiltexen (auch auf den Umschlagseiten), in fünf Exemplaren werden sie in den Haupttextteil eingeschoben. Im Vergleich zu anderen Teiltexen verfügen die Werbeanzeigen über den geringsten Informationswert. Nichtsdestotrotz sollte man die Wahl von Werbeobjekten und die Gestaltung der Anzeigen nicht kleinreden, da Überfluss, schlechte Qualität und Geschmacklosigkeit der Werbung zum Imageverlust eines Zoos führen können. In den älteren Exemplaren werden Werbeanzeigen für Verlage, Krankenversicherungs-, Bau- und Reparaturunternehmen, Banken, Gastronomie (Restaurants, Wein- und Fleischhandlungen, Backhäuser, Brauereien), Werkstätte für Jagddekoration und Tier- bzw. Tierfutterhandlung veröffentlicht. In den neueren Zooführern findet man Werbetexte von bekannten und renommierten Unternehmen (z. B. TUI, Swarovski, Allianz, Langnese, Mercedes-Benz).

Ein Zoologischer Garten als Privatunternehmen deckt die Ausgaben aus eigenen Einnahmen wie Ticketverkauf, kostenpflichtige Unterhaltungsangebote, Restaurants

² Im Beitrag werden Zooführer in die älteren (zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts – 1945) und in die neueren Exemplare (1945–2000er) eingeteilt.

³ Aus Gründen der Lesefreundlichkeit wird folgende Zitiertechnik benutzt: das Kürzel ZF (Zooführer) mit dem Namen vom Zoo und dem Erscheinungsjahr des Zooführers, was auf die Einträge in der Bibliographie verweist, z. B. ZF Zoo Berlin 1958 = Wegweiser durch den Zoologischen Garten Berlin. Bearbeitet von dem wissenschaftlichen Direktor Dr. Heinz-Georg Klös. Berlin: Aktien-Verein des Zoologischen Gartens zu Berlin, 1958. Print. In der Bibliographie sind die Zooführer nach Zugehörigkeit zum Zoo geordnet.

auf dem Gelände usw. Werbeauftraggeber sehen im Zooführer ein vorteilhaftes Werbemittel, weil es an ein heterogenes Zielpublikum adressiert ist und das hohe Ansehen eines Zoos einen Vertrauensvorschuss für geworbene Produkte und Dienstleistungen in der Werbung gibt. Bereits bei einem flüchtigen Blick fällt die Bemühung der Autoren von Zooführern auf, eine auf die Tierwelt bezogene Werbung zu platzieren und aufdringliche Werbung zu vermeiden.

Besonders nachvollziehbar stellt sich die Werbung von Sponsoren und Tierpaten exotischer Tiere dar. Die Zooführer vom Berliner Zoo enthielten im Laufe von mehr als 15 Jahren die gleiche Werbeanzeige von zwei bekannten Unternehmen, die dem Zoo die Löwin und die Elefanten geschenkt hatten. Folgende Belege veranschaulichen, wie die geschickte Verwendung der Text-Bild-Kombination Akzeptanz und Respekt vor dem Unternehmen hervorruft.



Abb. 1. Werbung der Likörfabrik „Heinrich“ (ZF Zoo Berlin 1951: 1)

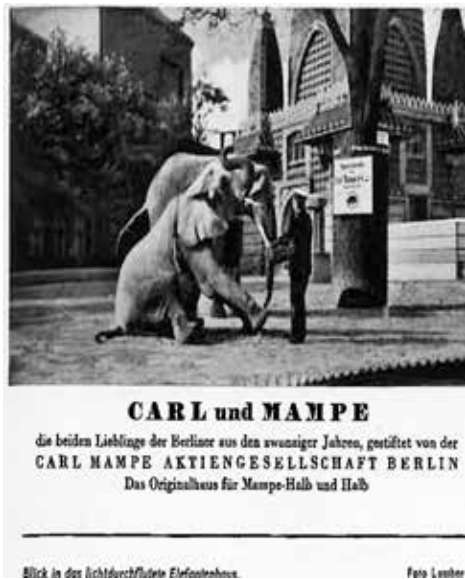


Abb. 2. Werbung der Aktiengesellschaft „Carl Mampe“ (ZF Zoo Berlin 1958: 13)

Werbung der Likörfabrik „Heinrich“: *Heinrich, die Löwin im Berliner Zoo wurde am 11.8.1950 von den Stadtvätern feierlich getauft. Sie ist das Geschenk der Likörfabrik C. K. Heinrich an die Berliner und bekannt als das Wappentier der Heinrich-Liköre. Alle „Heinrichs“ sind einander ebenbürtig in Charakter und Eigenart. Sie sind da zur Freude der Berliner, um ihre Feiertunden zu verschönern zu verschönern* (ZF Zoo Berlin 1951: 1).

Werbung der Aktiengesellschaft „Carl Mampe“: *Carl und Mampe die beiden Lieblinge der Berliner aus den zwanziger Jahren, gestiftet von der CARL MAMPE AKTIENGESELLSCHAFT BERLIN* (ZF Zoo Berlin 1958: 13).

Die Tierarten (die Löwin und der Elefant) waren langjährige Markenzeichen der Unternehmen, wodurch auch die Popularität des Zoos gefördert wurde (zumindest bei

den Verbrauchern, denen die Geschichte der Tiere bekannt war). Neben der Informationsfunktion spricht diese Werbung den Empfänger emotional an. In diesen Werbeanzeigen überwiegt ein sachlicher Informationston. Der emotionale Einfluss wird durch die Nennung von Fakten erreicht, die beim Leser Akzeptanz und Aufregung vor dem Wiedersehen des Tieres im Zoo wecken sollen. Eine strukturelle Komponente, der Slogan *Heinrich-Liköre verschönern jede Stunde*, enthält Informationen ausschließlich über das Werbeobjekt, aber der Hinweis auf den Namen des Tieres, gleich dem Likörnamen, kann als zusätzliche Motivation zum Produktkauf angesehen werden.

Ein weiteres für beide Werbeanzeigen typisches Merkmal ist die Fokussierung auf einen durch den Wohnort bestimmten Zielverbraucher, dessen Weltbild von der traditionsreichen Stadt maßgeblich geprägt wird. Durch die Werbeanzeigen identifiziert sich der Verbraucher mit der Stadt und dem Zoo als einer der hervorragendsten Einrichtungen.

Ein anderes Beispiel von typischen Werbeanzeigen in den Zooführern betrifft eine lakonisch gefasste Werbung mit faktischen Informationen und einer neutralen Lexik ohne Imperativ, Superlativ und Metapher: *Abdichtung der Wasserbecken, Asphaltarbeiten, Dacheindeckungen, Terrassenbelege im Zoo und Aquarium führte MALCHOWBAU aus. Berlin-Tempelhof 1. Saalburgstr. 1* (ZF Zoo Berlin 1958: 79). Die Werbung für Dienstleistungen der Baufirma enthält die Auflistung der bereits ausgeführten Arbeiten, deren Qualität vor Ort im Zoo bewertet werden kann, und suggeriert die gut durchdachte Kaufentscheidung des Verbrauchers. Der Hinweis auf den Zoo als Auftraggeber soll Vertrauen wecken und zum Kauf inspirieren.

Ein Tier wird in die Werbeanzeige einbezogen, indem seine Abbildung zur Veranschaulichung des Geschriebenen benutzt wird. Ein Beispiel ist die Werbung der Stadtwerke Leipzig: *Energie ist Lebendigkeit. Sport, Familien und Kultur sind zentrale Themen, die wir mit Leidenschaft fördern: Unsere Energie für Leipzig. Stadtwerke Leipzig, Gold-Sponsor des Zoo Leipzig* (ZF Zoo Leipzig 2013: 91). Die Werbung hat als Hintergrund das Bild eines Orang-Utans mit einem Baby, der die im sprachlichen Teil der Werbung angegebenen Charakteristika „Lebendigkeit, Energie, Familienfürsorge“ personifiziert.

In der Werbung wird auch auf die graphische Repräsentation der Konzepte zurückgegriffen. Das folgende Beispiel zeigt das Bild eines Mercedes-Benz hinter Gittern, das die Konzepte „Gefahr“ und „Kraft“ veranschaulicht und durch die provokative Überschrift verstärkt *A wie Angriff* wird (Zoo Leipzig 2013: 89).

Typischerweise werden Werbeanzeigen auf den ersten und letzten Seiten der untersuchten Zooführer platziert. Das einzige Beispiel für eine unmittelbare Aneinanderreihung des Werbetextes an den Hauptteiltext findet sich im Zooführer des Berliner Zoos der 1980er-Jahre. Der Werbetext eines Reisebüros folgt dem metakommunikativ und graphisch markierten Ende des Hauptteiltextes *...zum Abschied ein herzliches „Auf Wiedersehen“! Freunde unseres Gartens, die Tiere nicht nur bei uns, sondern auch in ihrem angestammten Lebensraum kennenlernen möchten, seien darauf hingewiesen,*

dass wir alljährlich mehrere Foto-Safaris in die wichtigsten Wildschutzgebiete vieler Erdteile gemeinsam mit den Windrose-Fernreisen, 1 Berlin, 202 veranstalten. Interessenten mögen sich bitte mit diesem Reisebüro in Verbindung setzen (ZF Zoo Berlin 1987: 152). Expressive Syntax und Lexik erübrigen sich durch den interesseweckenden Inhalt der Werbung: man weist auf die Möglichkeit hin, exotische Tiere auf einer Safari zu sehen.

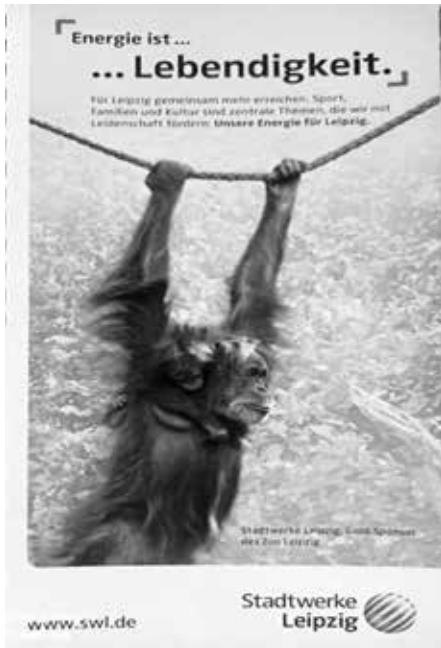


Abb. 3. Tiermotivik in der Werbung (ZF Zoo Leipzig 2013: 91)



Abb. 4. Konzeptrepräsentation mit animalistischen Motiven (ZF Zoo Leipzig 2013: 89)

Aus finanziellen Gründen ist die Aufnahme der Werbetexte in den Zooführern ein erzwungener Schritt des Zoos. Um Auffälligkeit der Werbung abzuschwächen, bemühen sich die Autoren um eine möglichst gelungene Integration der Werbung in die Textwelt des Zooführers. Die Angabe faktischer Informationen und sachlicher Argumente für ein beworbenes Objekt soll den manipulativen Einfluss der Werbung verschleiern. Die Einbeziehung eines Tieres in die Werbung erfolgt durch Verwendung von Tierfotos. Dabei verhält sich die Text-Bild-Kombination komplementär oder das Bild tritt als Repräsentation eines Konzeptes auf und erfüllt eine narrative Funktion. Das Aufgreifen von solchen Inhaltselementen wie Tiernamen und Anlagenbezeichnungen aus dem Haupttextteil sowie das Erscheinen vom Zoo-Logo in der Werbung veranschaulicht die intertextuelle Beziehung zwischen den Teiltexen. Außer üblicher Platzierung von Werbeanzeigen auf den ersten und letzten Seiten des Zooführers finden sie sich auch unmittelbar im Hauptteiltext. Diese Variante trifft insbesondere

auf durch expressive Lexik gekennzeichnete Werbung von Unterhaltungsangeboten im Zoo (Gastronomie, Souveniershops, Ausrichtung von Feierlichkeiten) zu. Neben der Informations- und Unterhaltungsfunktion soll die Werbung in den Zooführern die Vorstellung von einem Zoo als einer soliden und anständigen Institution bekräftigen und dazu beitragen, dass sich potenzielle Konsumenten in der Kaufentscheidung bestätigt fühlen.

3. Vorwort in deutschsprachigen Zooführern

Unter einem „Vorwort“ wird ein Text über Text verstanden bzw. Metatext nach van Dijk (1980: 157). Vorwort wird auch als Paratext, ein Text zur Rezeptionssteuerung von Text angesehen (vgl. Genette 2001: 4). Das Vorwort in den analysierten Zooführern liefert Erklärungen und Kommentare zum Inhalt und zur Rezeption des weiteren Textes sowie zur Relevanz des Themas, um den Rezipienten zur Textwahrnehmung anzuregen und falsche Interpretationen zu vermeiden. Einerseits ist das Vorwort dem Hauptteiltext untergeordnet, andererseits gilt es als eigenständiger ganzheitlicher Text mit eigenen Funktionen. Zu den funktionalen Komponenten des Vorworts gehören Begrüßungsformel, Hauptteil mit variierendem Inhalt, finale Formulierungen bzw. Wünsche.

Ein Vorwort findet sich schon in den ersten Zooführern. Wie die angeführten Beispiele veranschaulichen, liefert es Hinweise zur Rezeption des ganzen Textes: *Dieser Führer/Dieses Büchlein will wirklich nur ein «Führer»/Wegweiser sein. Sein Zweck und Ziel ist einzig und allein, den Besucher des Gartens zu führen/leiten, dass er auf dem richtigen, kürzesten Wege zu allen Tieranlagen hingelangt und den ganzen Inhalt des Gartens kennenlernt* (ZF Zoo Berlin 1889: 1) oder einzelner Teiltexthe: *Sollte das eine oder andere im Führer aufgeführte Tier an der darin angegebenen Stelle nicht zu finden sein, so ist dasselbe entweder nicht mehr im Garten vorhanden, oder an eine andere Stelle gebracht worden* (ZF Zoo Leipzig 1883: 2) *bei jenen Thieren, von denen sich verschiedene Gattungen und Arten in einem Raum befinden, habe ich durch Bezeichnung ihrer Merkmale die Erkennung derselben zu ermöglichen versucht* (ZF Tiergarten Schönbrunn 1875: 2). Im Vorwort werden auch die Prinzipien der Informationsauswahl erklärt: *[...] diese gewöhnlichen Arten nur zu nennen, um unseren «Führer» nicht anschwellen zu lassen. Dagegen haben wir uns bemüht, den ungewöhnlichen, in der Literatur weniger leicht auffindbaren Arten [...] einige Worte zu widmen* (ZF Zoo Berlin 1889: 2). Die Überschrift *Vorbemerkungen / Zur Orientierung / Vorwort* gilt als Gliederungssignal.

Als rahmenbildendes Element fungieren in den neueren Exemplaren ritualisierte Grußformeln. Der Zoodirektor als Autor des Vorwortes identifiziert sich durch Unterschrift, Vornamen, Namen und Amtsbezeichnung. Im Gegensatz zu juristischen Texten, in denen eine Unterschrift zur Bestätigung von Befugnissen der Amtspersonen gesetzt wird und Dokumenten juristische Kraft verleiht, trägt die Unterschrift im

Vorwort zur Intimisierung der Kommunikation bzw. zur größeren Nähe zwischen Autor und Rezipienten bei, z. B.: *Herzlichst Ihr K. M. Machens* (ZF Zoo Hannover 1997: 1). Der Zoodirektor stellt sich durch die eigenhändige Unterschrift (graphisches Bild) und ein Foto als eine konkrete Person dar, deren positives Image mittels freundlichen Lächelns und eines in den Händen gehaltenen niedlichen Tieres geschaffen wird. Der Hinweis auf den Doktorgrad vor dem Namen hat eine vertrauens- und respekterzeugende Funktion. Die Begrüßung *Liebe Gäste! Liebe Besucher!* fördert mittels des Adjektivs *liebe* eine weitere Verschiebung im Nähe-Distanz-Verhältnis.

Als Anfangselement gilt im Vorwort die Begrüßungsformel erweitert durch nachgestellte, sloganartige und persuasiv wirkende Eigentümlichkeiten. Wie angeführte Beispiele illustrieren, werden die Unterscheidungsmerkmale des Zoos hervorgehoben: *Willkommen im Zoo Leipzig, einem der ältesten Zoos der Welt* (ZF Zoo Leipzig 2003: 2); *Herzlich willkommen im Tiergarten Schönbrunn, dem ältesten Zoo der Welt!* (ZF Tiergarten Schönbrunn 2010: 3); *Herzlich willkommen in einem der ältesten und traditionsreichsten Zoos der Welt. Und herzlich willkommen im Zoo der Zukunft – im Erlebnis-Zoo Hannover!* (ZF Zoo Hannover 1997: 1). Die Merkmale *alt* und *neu* werden nicht entgegengestellt, sondern addiert, was zwei konzeptionelle Tätigkeitsrichtungen des Zoos offenbart: Aufbewahrung von Traditionen und Modernisierung. Die Superlative (teils relativiert durch Konstruktion wie *einer der*) dienen zur Anregung, den Zoo als Ort der Freizeitgestaltung zu wählen. Abgeschlossen wird das Vorwort mit den Wünschen eines kollektiven „Wir“, die der Zoodirektor als Autor des Vorworts äußert. Als Amtsperson ist er befugt, die Sprachhandlungen „Begrüßen“, „Versprechen“ und „Wünschen“ zu tätigen: *Wir wünschen Ihnen spannende Entdeckungen, faszinierende Beobachtungen und einen unvergesslichen Tag im Zoo Leipzig* (ZF Zoo Leipzig 2013: 1); *Viel Spaß mit dem neuen Entdecker-Handbuch!* (ZF Zoo Hannover 1997: 2).

Ein wichtiges funktionales Element des Vorworts ist der Hauptteil, der in Abhängigkeit von der kommunikativen Absicht des Autors variiert. Während im Hauptteil der älteren Zooführer die Hinweise zur Textrezeption gegeben werden, erfüllt dieser Teil in den neueren Exemplaren eine informative und appellative Funktion. Für die Zoologischen Gärten, die einen konzeptionellen Wandel erlebt haben bzw. zu einem Erlebnis-Zoo umgestaltet wurden und einer maßgeblichen Erneuerung unterzogen waren (Schaffung von groß angelegten, natürlichen Lebensräumen imitierenden „Welten“), erweist sich die Auflistung von umgebauten und modernisierten Anlagen auf dem Zoogelände auch im Vorwort der Zooführer als eine die Attraktivität erhöhende Information. In den 2000er Jahren greift man im Hauptteil zu Kontrasten als Stilmittel, z. B.: *Statt Beton, Stahl und Fliesen prägen heute weitläufige Savannen, schützende Baumbestände und großzügige Wasserläufe einen Großteil des Geländes. Mit Pongoland, der Kiwara-Savanne, der Tiger-Taiga, dem Elefantentempel Ganesha Mandir und der Tropenerlebnisswelt Gondwanaland sind zahlreiche zukunftsweisende Projekte umgesetzt* (ZF Zoo Leipzig 2013: 5) und gebraucht Erzählen als kommunikative Praktik,

um konsequent über die Veränderungen im Zoo zu informieren. Die retrospektivische Übersicht wird mit solchen Mitteln wie Präteritum, Zahlen zur Bezeichnung von Jahren und temporalen Ausdrücken realisiert: *Noch 1994 war es eine Vision: wir wollten Menschen für Tiere begeistern! Wir hatten nur fünf Jahre Zeit, investierten rund 100 Millionen D-Mark und hatten den Umbau bei laufendem Betrieb zu bewältigen. Im April 1995 wurde der Erlebnis-Zoo Hannover als Projekt der Weltausstellung registriert. Bereits im selben Jahr konnten Sie die Umsetzung erleben: [...]. In nur fünf Jahren wandelten wir den traditionellen Tierpark zu einem der attraktivsten Zoos der Welt!* (ZF Zoo Hannover 2002: 2–3). Die Textpassage informiert über den Weg von einer Idee bis zu ihrer erfolgreichen Realisierung, die im Lexem *Umsetzung* versprochen wird. Die „Anhäufung“ von Bezeichnungen für neue Anlagen weist auf die Intensivität der Modernisierung vom Zoogelände hin.

Seit den 2000er-Jahren findet sich im Vorwort der Zooführer vom Tiergarten Schönbrunn als Hauptkomponente des Vorworts eine knappe Darstellung der Zoogeschichte, in der Einmaligkeit und Alleinstellungsmerkmal des Zoos betont werden: *Das Zusammenspiel von historischen Elementen und modernen Anlagen macht den besonderen Charme des Tiergartens Schönbrunn aus* (ZF Tiergarten Schönbrunn 2010: 2). Mittels der Lexeme mit dem gemeinsamen Semem 'raffiniert, erlesen' *Charme, kaiserliche Familie, adelige Gäste, das imperiale Ambiente, ausgesuchte Speisen* wird eine Isotopieebene für die Abbildung der Atmosphäre im Zoo geschaffen.

Der Hinweis auf die Ziele des Zoos ist ein verbindliches Element im Vorwort, wie folgende Beispiele belegen: *Der Zoo möchte seine Besucher dafür aufschließen, die Natur einschließlich ihrer Tiere zu schützen und damit eine Umwelt gestalten und erhalten zu helfen, die des Menschen würdig ist. Sie werden bei uns die belebte Natur kennen und verstehen lernen* (ZF Zoo Leipzig 1978: 3); *Unser vorrangiges Ziel ist es, die Besucher für die Schönheit der Tier- und Pflanzenwelt zu begeistern* (ZF Tiergarten Schönbrunn 2010: 3); *Die Tiere und Mitarbeiter des Hannover Zoos möchten Sie für ein neues Miteinander von Mensch und Tier begeistern* (ZF Zoo Hannover 1997: 2). Mittels der postulierten Ziele tragen die Autoren zur Wertebildung für eine empathische Mensch-Natur-Beziehung bzw. Natur- und Artenschutz bei und versuchen, *rational Bereicherung des Wissens und emotional zoologische Faszination, Begeisterung, spannende Erlebnisführungen, Freude* auf den Rezipienten einzuwirken.

Als Mittel expressiver Markierung fungieren lexikalische und syntaktische Wiederholungen. Mittels Wortwiederholung wird die Notwendigkeit der Zusammenwirkung für Naturschutzziele akzentuiert: *Wir Menschen wollen eingebettet sein in der Vielfalt des Lebens [...]. Wir Menschen brauchen sie auch, um zu überleben* (ZF Tiergarten Schönbrunn 2002: 4). Syntaktische Wiederholungen veranschaulichen die Phasen einer Aktivität, die in der Teilnahme am Leben der Institution resultiert: *wenn Sie Lust haben, an der Entwicklung des Leipziger Zoos aktiv Anteil zu nehmen, dann lesen Sie unsere Zoozeitschrift «Panthera», dann werden Sie Mitglied des Freundeskreises, dann informieren Sie sich über das Veranstaltungsangebot unserer Zooschule* (ZF Zoo Leipzig

1978: 4). Die Beschreibung der Rolle des Zoos im Vorwort hat auch eine bewertende Funktion und verleiht dem Lexem *Zoo* eine positive Konnotation. Für die Anregung des Rezipienten, bestimmte Handlungen zu tätigen und Ansichten zu ändern, werden auch Argumente angeführt. Der Argumentationskomplex kann in lakonischer Form in einem Satz mit syntaktischen und lexikalischen Wiederholungen ausgedrückt werden, wobei eine expressive Dynamik und ein entsprechender Satzrhythmus den Rezipienten ermuntern, Zootiere kennenzulernen: „*Nur was Menschen kennen, können sie lieben. Nur was Menschen lieben, werden sie schützen*“. *Diese kurzen Sätze bringen die Philosophie des Hannover Zoos auf den Punkt* (ZF Zoo Hannover 2002: 3).

Im Vorwort als Metatext werden in den neueren Exemplaren die Funktionen der Zooführer beschrieben, indem man sich der aus den älteren Exemplaren bekannten verbalen Konstruktion *soll helfen/dienen* mit dem Demonstrativpronomen *dieser* bedient. Wie folgende Beispiele veranschaulichen, wird auf informierende und orientierende Funktionen des Zooführers hingewiesen: *Dieser Führer soll Ihnen helfen, mehr über das Anliegen unseres Zoos, seine Bewohner, Gebäude und Anlagen zu erfahren* (ZF Zoo Leipzig 1998: 3); *dieser Zooführer soll Ihnen als Wegweiser durch den Tiergarten dienen und Ihnen die Schönbrunner Bewohner und ihre Anlagen vorstellen* (ZF Tiergarten Schönbrunn 2010: 3). Entweder wird beiden Funktionen die gleiche Bedeutung beigemessen (Aneinanderreihung der Funktionen mittels Konnektor *und*) oder die Orientierungsfunktion wird als untergeordnet eingestuft und mittels des Adverbs *ein bisschen* relativiert: *Diese Broschüre soll Ihnen ein bisschen helfen, sich im Tiergarten Schönbrunn zurechtzufinden, aber vor allem auch tiefere Einblicke in das Leben unserer Tiere zu gewinnen* (ZF Tiergarten Schönbrunn 2002: 4).

Im Gegensatz zu den oben angeführten Beispielen ist das aus dem Jahr 1975 stammende Vorwort des Zoos Hannover ausschließlich als Metatext gestaltet. Es liefert Erläuterungen zur Struktur und zu den graphischen Darstellungen des Zooführers. Man gibt Anleitungen zur Wahrnehmung des Textes abhängig von der Rezeptionssituation:

- *einen knappen, informierenden Text für den Zoorundgang, der zu allen wichtigsten Tiergruppen führt*
- *besonders interessante Themen wurden als Unterbrechung des Rundgangs hier und da eingestreut. [...] wenn Sie etwas Muße haben, wird Sie vielleicht der Titel dieser Zwischentexte anregen, sich noch etwas mehr in den Zooführer zu vertiefen* (ZF Zoo Hannover 1975: 1).

Im Exemplar des Jahres 1980 erfüllt das kurze Vorwort des Zoos Hannover nur die Orientierungsfunktion: *Über die Biologie der Tiere und ihre Verbreitung unterrichten Sie die Gehegeschilder. Sie finden leicht zu allen Tiergehegen, wenn Sie den grünen Bärenfährten in ihrem Zooführer folgen* (ZF Zoo Hannover 1980: 1). Der Autor trennt die informierende Funktion der Gehegeschilder und die orientierende Funktion des Zooführers, die nicht sprachlich, sondern graphisch realisiert wird: die Übergänge zwischen den einzelnen Anlagen werden mit grünen Bärenfährten veranschaulicht. Aus dem Vorwort kann geschlossen werden, dass der Zooführer Informationen zu

den Tieren enthält, aber der Akzent auf die Angaben der Gehegeschilder und das kleine Format der Ausgabe zeugen von einem reduzierten Informationsgehalt des Buches.

Im Vorwort der „Jubiläumsausgaben“ wird auf die Funktion der Zooführer als Sammlungsobjekte zur Erinnerung hingewiesen, wie das Beispiel des zum 100. Gründungsjahr vom Zoo Leipzig herausgegebenen Exemplars zeigt: [...] *bringen wir den bewährten und traditionsreichen Wegweiser in neuer Gestaltung heraus. Die getroffenen Veränderungen haben zum Ziel, den Informationsgehalt zu steigern und den Wert und Reiz der Schrift als Erinnerungsstück zu erhöhen* (ZF Zoo Leipzig 1978: 3). Wie der Zoo selbst unterliegen auch die Zooführer dem Wandel, was mittels oben erwähnter Dichotomie bzw. Kombination „alt/traditionell-neu“ ausgedrückt wird. Das Exemplar aus dem Jahr 1978 zeichnet sich durch einen großen Umfang und eine reichhaltige Informationsgestaltung aus, die einer Enzyklopädie ähneln. Im Vorwort wird nicht auf die Orientierungsfunktion des Zooführers hingewiesen, obwohl das Exemplar den Teiltext *Zoorundgang* mit einer Wegbeschreibung enthält. Der Autor unterstreicht den Wert der Ausgabe als vollständiger Informationsquelle über die Tierwelt (im Gegensatz zum 1980er-Exemplar des Zoos Hannover, das als zusätzliche Informationsquelle eingestuft wird).

In Bezug auf die Thematik hat das Vorwort einen niedrigen Standardisierungsgrad. Der Haupttext besteht aus verschiedenen inhaltlichen Elementen, die der Umsetzung von kommunikativen Absichten des Autors dienen. In den älteren Zooführern erfüllt das Vorwort die Orientierungsfunktion und liefert Anleitung zur Textwahrnehmung. In den neueren Exemplaren tritt diese Funktion in den Hintergrund. Seit den 1950er Jahren fokussiert das Vorwort auf die Darlegung einzelner Aspekte des Themas „Zoo“ (Entwicklung, Aufgaben, Rolle der Institution). Für die Beschreibung von Unterscheidungsmerkmalen, Zielen, Tätigkeitsrichtungen und Geschichte des Zoos werden Superlative, Lexeme mit dem Semem ‚einmalig‘ und ‚neu‘, syntaktische und lexikalische Wiederholungen gebraucht. Dabei wird der Zoo äußerst positiv konnotiert. Fehlende Akzente auf die Orientierungsfunktion des Zooführers im Vorwort lassen sich dadurch erklären, dass die Autoren diese Funktion als selbstverständlich ansehen (in den Zooführern mit einer Verbalisierung des Weges durch den Zoo, z. B. die vom Zoo Leipzig der Jahre 1978, 1998, 2003 und 2013). Es wird vorausgesetzt, dass der Besucher die Wegweiser und Schilder auf dem Zoogelände benutzt. Begrüßungs- und finale Formeln sollen eine emotionale Verbindung zum Leser herstellen und aufrechterhalten. Betrachtet man textsorten-intertextuelle Beziehungen im Sinne von Klein (2000: 35), kann man feststellen, dass das Vorwort den Haupttextteil im Zooführer bzw. die Beschreibung von Zootieren, Anlagen und Attraktionen thematisch einführt und ankündigt.

4. Reglement / Verhaltensordnung im Zoo

Wie in jeder anderen öffentlichen Einrichtung gelten auch im Zoo bestimmte Verhaltensregeln. Sie haben für Besucher außerordentliche Bedeutung, da deren

Nicht-Einhaltung eine Gefahr für Besucher und Tiere darstellen kann. Zur Vermeidung unerwünschter Handlungen auf dem Zoogelände formuliert man Regeln und Anweisungen, die eingehalten werden müssen, wie z. B.: *Bitte beachten Sie die nachstehend aufgeführten Hinweise* (ZF Zoo Leipzig 1978: 102); *Bitte beachten Sie daher folgendes* (ZF Zoo Berlin 1987: 141). Beide Kommunikationsteilnehmer (Zoomitarbeiter als Autor⁴ und Zoobesucher als Rezipient) haben ein gemeinsames Ziel, das in einem interessanten und sicheren Zoobesuch ohne jeglichen Schaden für Menschen und Tiere besteht.

In den ersten Zooführern fühlen sich die Autoren verpflichtet, Leser über die Regeln zu informieren. Der Teiltext des Leipziger Zooführers *Reglement für den Besuch des Zoologischen Gartens* enthält außer Informationen zu Öffnungszeiten und zur Abo-Nutzung auch im Passivsatz und Wenn-dann-Satz formulierte Verhaltensregeln: *Hunde dürfen nur an fester Leine in den Garten gebracht werden. Wer Tiere neckt oder beunruhigt, sowie unbefugt die angebrachten Barriere überschreitet, ... wird ohne Weiteres aus dem Garten entfernt...* (ZF Zoo Leipzig 1883: 2). Im Zooführer von 1907 ist eine direktive Funktion erkennbar, durch das Adjektiv *verboten* im Prädikat ausgedrückt, das sich auf alle unten aufgelisteten Handlungen bezieht: *Es ist verboten: 1) Die Tiere zu necken oder aufzustören; 2) Die Tiere mit Gras oder Laub zu füttern; 3) [...].* Das Direktive wird durch die Angabe der Bestrafung bei Nicht-Beachtung der Verbote bestätigt *Wer diese Verbote übertritt...* (ZF Zoo Leipzig 1907: 1).

Die Sprachhandlung „Verbieten“ tritt in asymmetrischen Kommunikationssituationen auf, in denen der Sprecher das Recht hat, Handlungen des Empfängers zu verbieten. Der Zoo ist an einer hohen Zahl an Besuchern und auf deren Zufriedenheit interessiert und strebt danach, sich taktvoll den Besuchern gegenüber darzustellen. Bei der Formulierung und Vermittlung von Anweisungen, Forderungen und Verboten ist ein besonderes Feingefühl geboten: man sollte den Grund bzw. die Begründung für ein Verbot anführen und eine scharfe Beurteilung der Handlungen vermeiden. Zu den direktiven Sprachhandlungen, die potenziell als *face threatening act* / als die Gesichtswahrung bedrohende Akte gelten und einen Konflikt wegen eventueller Beleidigung des Rezipienten durch direkte Befehle und Anweisungen auslösen können, werden die Sprachhandlungen „Erklären“ und „Begründen“ hinzugefügt.

Dieser Ansatz wird in den Zooführern seit den 1950er-Jahren verfolgt. Direktive Sprachhandlungen beziehen sich ausschließlich auf Verbote für Tierfütterung, als

⁴ In der Regel werden die Texte von den Mitarbeitern des Zoos verfasst und vom Zoodirektor autorisiert. Der Zoo kann auch externe Personen mit der Abfassung des Textes beauftragen (z. B. Zooführer des Leipziger Zoos aus dem Jahr 1883 von Georg Westermann, Schriftsteller und Privatgelehrter, der auch statistische Beiträge zum Tierbestand vorbereitete; die Zooführer des Erlebnis-Zoos Hannover werden seit 2005 von der Park Scout Redaktion publiziert). Alle Zoomitarbeiter können sich dem Autorenteam anschließen, indem sie unter anderem Fotos der Zootiere im Zooführer (mit Namensangabe) publizieren lassen.

„kompensierende“ Sprachhandlung wird die eingeschränkte, bedingte Erlaubnis eingebettet: *Nicht gefüttert werden dürfen ... Wenn Sie aber füttern wollen, so können Sie es bei...* (ZF Zoo Berlin 1951: 9). Nach dem offiziell eingeführten Fütterungsverbot in den Zoos (1956) wird den Forderungen eine Erklärung vorangestellt, die mit der sich anschließenden, explizit formulierten Sprachhandlung „Bitten“ und der Ansprache von Emotionen des Rezipienten operiert: *Im Interesse der Gesunderhaltung unserer Tiere bitten wir daher unsere verehrte Besucher, wirklich tierfreundlich zu handeln* (ZF Zoo Leipzig 1957: 7); *Wir bitten Sie nochmals: Beachten Sie das Fütterungsverbot!* (ZF Zoo Berlin 1958: 11).

Durch die Hinzufügung von Erklärungen und Begründungen können die Regeln bis zu mehr als eine Seite einnehmen. Darum werden sie seit den 1980er-Jahren (außer in Exemplaren des Zoos Berlin) als einzelner Teiltex in den Zooführern veröffentlicht, mit der Nominalphrase *Gartenordnung* oder der Anrede *An unsere Besucher* als Gliederungssignal. Die Handlungs- und Verhaltensregulierung wird je nach dem Grad der Bedrohung (Gefahr) der Gesundheit / des Lebens von Besuchern/Mitarbeitern/Tieren oder Beschädigung der Anlagen in Sprachhandlungen wie „Verbieten“, „Fordern“, „Warnen“ oder „Erlauben“ realisiert.

Wie folgende Beispiele zeigen, steht auch der Imperativ als konventionelles sprachliches Mittel für den Ausdruck direkter Funktion in den imperativischen Konstruktionen mit Verneinung: *Beschädigen Sie die gärtnerischen Anlagen, Pflanzungen und Wiesen nicht* (ZF Zoo Hannover 1975: 94); *Werfen Sie keine Gegenstände in die Käfige oder Gehege und fassen Sie nicht über oder durch die Absperrungen der Tierunterkünfte* (ZF Zoo Leipzig 1978: 102); in 23 % der Fälle mit der Partikel *bitte*: *Bitte, unterlassen Sie es unter allen Umständen, Kinder auf Vorgitter, Absperrungen und Brüstungen zu stellen oder setzen* (ZF Zoo Leipzig 1963: 12); *Bitte necken und belästigen Sie kein Tier* (ZF Zoo Berlin 2007: 141). In einigen Fällen kann der Höflichkeitsgrad durch fehlende Anrede abgeschwächt werden: *Bitte, keinen Zucker und keine Süßigkeiten füttern* (ZF Zoo Berlin 1951: 9). Besonders ausgeprägt (und wenig hinnehmbar) tritt das Direktive in folgender Ausführung der Sprachhandlung „Verbot“ als verbindliche Forderung in steilen Hierarchiestrukturen auf, von der die Kürze des Satzes und Ausrufezeichen zeugen: *Nichts in die Käfige werfen!* (ZF Zoo Leipzig 1963: 12).

Die Einstufung nach dem Intensitätsgrad des Verbots wird durch andere Sprachmittel aus dem Wortfeld „Verbot“ ausgedrückt: *nicht erwünscht – nicht gestattet – unzulässig – untersagt/verboten*. Die Sprachhandlung „Erlauben“ wird durch performative Äußerungen im Stil des öffentlichen Verkehrs verbalisiert: *Der Zutritt ist nur mit einem gültigen Eintrittsausweis (Einzel- oder Dauerkarte) gestattet* (ZF Zoo Hannover 1975: 94). Mit dem Gebrauch des Modalverbs *dürfen* gepaart mit der Restriktivpartikel *nur* hebt der Autor sein Recht auf Anweisungen auch in den Erlaubnissen hervor: *Die geschäftliche Auswertung von Aufnahmen aus dem Zoologischen Garten darf nur mit Genehmigung des Zoos erfolgen* (ZF Zoo Hannover 1975: 94);

Unser Besucher darf sich nur auf den dafür vorgesehenen Wegen und Plätzen aufhalten (ZF Zoo Leipzig 1978: 102).

Die Aneinanderreihung der Verbote verleiht der Äußerung einen drohenden Ton, z. B.: *Niemand soll sich Blumen aneignen. **Rasen darf man nicht betreten, Blüten nicht pflücken.** Der Leipziger Zoo soll jederzeit vorbildlich aussehen* (ZF Zoo Leipzig 1963: 12). Der verbindliche und kategorische Charakter des Satzes zeigt sich durch das Adverb *jederzeit* (keine Ausnahme zulassend) und den Gebrauch des Fettdrucks zur Unterstreichung der Verbindlichkeit des Verbots.

Für die Verschärfung der Verbote werden weitere Intensifikatoren genutzt *vor allem, nur, jegliches, jede, unter allen Umständen, unbedingt, grundsätzlich*: *Zur Aufrechterhaltung der Ordnung im Garten ist es auch erforderlich, daß jeder die Anordnungen des Personals unbedingt befolgt* (ZF Zoo Leipzig 1963: 13); *Jede Werbetätigkeit, ambulanter Verkauf und Ähnliches sind untersagt* (ZF Zoo Hannover 1975: 94) sowie die Wiederholung des Indefinitpronomens *kein*: *Bitte füttern Sie stets nur einwandfreie Nahrungsmittel, keine verdorbenen, vor allem kein saures oder unreifes Obst!* (ZF Zoo Berlin 1951: 7).

Die Folgen unerwünschter Handlungen der Besucher werden durch Warnungen nach dem Wenn-dann-Prinzip versprachlicht: *Erleidet jemand durch Verstoß gegen die Gartenordnung selbst einen Schaden, so ist eine Haftung des Zoologischen Gartens ausgeschlossen* (ZF Zoo Leipzig 1978: 102); *Übersteigen Sie die Absperrungen, begeben Sie sich mitunter in Lebensgefahr. Jeden Anspruch auf Schadenersatz, der sich daraus ergibt, müssen wir ablehnen* (ZF Zoo Berlin 1958: 7). Zur Warnung der Besucher vor negativen Folgen ihrer Handlungen dienen Konditionalsätze ohne Konnektoren, die nicht direkt verboten werden, sondern dem Schema „Feststellung der Handlung – Feststellung ihrer (negativen) Folgen“ unterliegen. Die Autoren übertragen dem Rezipienten die Verantwortung für das Verhalten und suggerieren, dass die Ausführung bzw. Vermeidung der Handlung in dessen Interesse liegt.

Das Verbot wird auch implizit durch den propositionalen Gehalt ausgedrückt. In den assertiven Sprechakten ohne Fokussierung auf den Rezipienten werden allgemein bekannte Fakten festgestellt: *Abfall und Papier gehören in die dafür bestimmten Behälter. Die Wege des Gartens sind nur für Fußgänger bestimmt. Der Spielplatz ist nur für Kinder eingerichtet. Absperrungen dienen Ihrem eigenen Schutz* (ZF Zoo Berlin 2007: 141). Solche Assertive gehören zu den indirekten Illokutionen, Implikaturen, die vom Rezipienten richtig verstanden werden müssen, um weitere Handlungen (außer den in der Äußerung angegebenen) auszuschließen.

In den Verhaltensregeln können die Sequenzen „Verbot/Forderung“ und „Begründung des Verbots“ explizit mit Sprachmitteln der Kausalität (*daher, so*) und mit Finalsätzen *um ... zu* verbalisiert werden: *Süßigkeiten sind für viele Tiere Gift! Daher ist den Besuchern jegliches Füttern untersagt* (ZF Zoo Leipzig 1963: 12). *Um unsere Tiere gesund zu erhalten und auch die Besucher vor oft ungeahnten Schaden zu bewahren, muß jeder, der in den Zoo kommt, einige Regeln kennen* (ZF Zoo Leipzig 1978: 102).

Auf solche Weise bilden sich sprachliche Komplexe aus Erklärungen und Begründungen. Seit den 1950er-Jahren sind in den Zooführern die Verhaltensregeln nach dem Schema „Regel/Verbot/Forderung (fett/rot markiert) – Begründung“ als nummerierte Liste konzipiert. 1. **Das Füttern ist grundsätzlich untersagt.** *Bei rund 2.3 Millionen Besuchern im Jahr nehmen die Tiere zwangsläufig Schaden, wenn jeder ihnen auch nur einen kleinen Brocken reicht. Anomales Verhalten, Krankheiten und sogar der Tod sind die Folgen unkontrollierten Fütterns* (ZF Zoo Berlin 2007: 141). Das Beispiel zeigt, dass das Verbot der Fütterung im nächsten Konditionalsatz mit der Angabe der Größenordnung (hohe Besucherzahlen) und der Unabwendbarkeit der Handlungsfolgen (*zwangsläufig*) begründet wird. Der Kontrast des Zahlenausdrucks (*Millionen – jeder*) unterstreicht die persönliche Verantwortung des Besuchers für die Folgen unerwünschter Handlungen, die als gleichartige Satzglieder nach dem Grad der Schäden, die einem Tier zugefügt werden können, aufgelistet werden. Dabei steht vor dem letzten Glied der Kette *Tod* (mit dem Semem ‚Lebensende‘) das intensivierende Adverb *sogar* zur Hervorhebung der bösen Folgen. Der Abschnitt wird mit der Wortverbindung *die Folgen unkontrollierten Fütterns* abgerundet. Dadurch soll im Bewusstsein des Rezipienten eine Art Ursache-Wirkung-Schema aktiviert werden (negative Folgen für Tiere → Fütterungsverbot).

In den Zooführern des Leipziger Zoos aus den 1960er- und 1970er-Jahren enthält der umfassende Teiltext „Reglement“ zwischen neun und elf nicht nummerierte Punkte, in denen die Verbote nach dem Schema der Sequenz „Verbot – Begründung – Verbot“ angeführt werden: *Es ist unter allen Umständen unzulässig, in die Käfige Spiegelscherben, Zigaretten, Papier oder irgendetwas anderes zu stecken oder zu werfen. Das hat schon oft zu Schädigungen von Tieren geführt, deren Empfindlichkeit die Besucher unterschätzten. Nichts in die Käfige werfen!* (ZF Zoo Leipzig 1963: 12). Zur Begründung wird auf die vergangenen Vorfälle (auf empirisch ermittelte Erkenntnisse der Zoomitarbeiter) zurückgegriffen, was die Überzeugungskraft der Aussage verstärkt. Die Präzisierung *schon oft* unterstreicht die Häufigkeit von Handlungen, die auf mangelnde Vorstellungskraft, Disziplin und Empatie den Tieren gegenüber zurückzuführen sind. Der Relativsatz mit der Prädikation „Tiere sind empfindlich“ fungiert als zweite Komponente der Begründung, an die sich ein Direktivsatz im Befehlstön anschließt. Inhaltlich gleicht der Direktivsatz der am Anfang des Abschnitts formulierten Forderung. Wegen der Emphase, die durch den dezidierten Imperativ, das verneinende Pronomen *nichts* und die fett markierte Schrift erreicht wird, wirkt er aber stärker.

Der Berliner Zooführer von 1958 zeichnet sich durch eine originelle Gestaltung der Verbote aus: kurze Imperativsätze, gepaart mit Tierbildern in der unteren Hälfte der Seite: *Bitte keine Süßigkeiten füttern! Sie sind Gift für unsere Tiere!* (ZF Zoo Berlin 1958: 54). Solche Comic-Imitationen bzw. „sprechende Tiere“ sprechen die Emotionen der Leser an, ohne dass die Verbote von ihnen als face threatening act wahrgenommen werden.



Abb. 5. Gestaltung der Verbote als Comic-Imitation (ZF Zoo Berlin 1958: 54)

Ausschließlich als Bitte verschleierte Verbote sind für die Zooführer des Tiergartens Schönbrunn der 1960er-1980er Jahre typisch. Der Teiltext mit den Verhaltensregeln (ohne Gliederungssignale, keine Überschrift) nimmt etwa ein Drittel der Anfangsseite des Zooführers ein. Anstelle expliziter Verbote in unpersönlichen und Passivsätzen finden sich unaufdringliche Hinweise: *Wir machen vor allem auf das Fütterungsverbot – und in Ihrem eigenen Interesse – auf die Bedeutung von Gittern und Absperrungen aufmerksam*, Bitten und Aktivsätze mit dem Agens *wir*: *Wir müssen die Benutzung solcher Apparate auch im Interesse schreckhafter Tiere verbieten und bitten aus dem gleichen Grund, vom Blitzlicht so wenig wie möglich Gebrauch zu machen* (ZF Tiergarten Schönbrunn 1981: 4). Der Autor stellt sich als Person mit dem Recht auf Verbotserteilung dar. Wegen des niedrigen Direktivitätsgrades wirkt er aber nicht autoritär, vielmehr baut er partnerschaftliche Beziehungen mit dem Rezipienten auf. Die Kürze der Verbotsformulierung wird durch die Einbettung der Begründungen gewährleistet, die durch feste Präpositionalphrasen *aus dem gleichen Grund*, *im Interesse* und Relativsätze *wir müssen Fortbewegungsmittel verbieten, die andere Besucher gefährden könnten* ausgedrückt werden. Im Anschluss an die konventionelle Sequenz „Verbot/Forderung – Begründung“ enthalten die Regeln einen Satz zum Ausdruck einer Alternative *Es gibt heute schon sehr lichtempfindliche Filme, die ein Photographieren ohne Blitz erlauben* (ZF Tiergarten Schönbrunn 1962: 3), der ebenfalls eine geringere Direktivität bestätigt. Die Bemühung des Autors, einen freundlichen Kommunikationston aufrechtzuerhalten und Konfrontationen auszuweichen, zeigt sich auch in der Sprachhandlung „Bitte ums Verständnis für das Verbot“: *So verlockend es für Kinder sein mag, auf Rasen zu spielen – wir können dies nicht erlauben und bitten um Verständnis dafür* (ZF Tiergarten Schönbrunn 1981: 4).

Die kommunikative Absicht der Autoren besteht darin, den Rezipienten zur (Nicht)-Ausführung bestimmter Handlungen mittels möglichst milder Formulierungen zu bringen. Die einleitenden *Bitte*-Sätze sollen einen hohen Grad darauffolgender Direktive ausgleichen bzw. abschwächen, die beim Rezipienten als Teil der

gesamten Sprachhandlung „Bitten“ wahrgenommen werden sollen. Diese Sprachhandlung suggeriert die Entstehung einer Kommunikationssituation auf der Basis gegenseitiger Hilfe und gegenseitigen Verständnisses: *Wir bitten Sie daher, folgendes zu beachten* (ZF Zoo Berlin 2007: 141); *Wir bitten die Besucher* (ZF Zoo Hannover 1975: 94); *Wir bitten alle Besucher, uns, bei der Pflege der Tiere und der Erhaltung des guten Zustandes der Gebäude, der Wege und der Anpflanzungen zu helfen* (ZF Zoo Leipzig 1963: 12). Die Begründungen und Erklärungen für Verbote dienen der Abschwächung bzw. Vermeidung folgender Emotionen, die beim Rezipienten möglicherweise entstehen könnten:

- Unzufriedenheit und Enttäuschung als Reaktion auf die ausbleibende Realisierung des Wunsches, Tiere z. B. zu füttern und zu berühren;
- Ärger als Reaktion auf empfundenen Druck angesichts der verbindlichen Formulierung vieler Forderungen.

Eine begrenzte Zahl an Forderungen, wenig Redundanzen und Begründungen als Einschübe erweisen sich als Instrumente zur Konfliktvermeidung. Nur in drei Texten endet der Aufforderungssatz mit einem Ausrufezeichen. Unpersönliche Konstruktionen verschieben den Fokus auf den Inhalt eines Verbots, sodass der Empfänger keine zu starke Einflussnahme verspürt. Eine andere Seite dieses Dilemmas besteht für die Autoren der Zooführer darin, dass das Zoogelände bei der (Nicht)-Erfüllung bestimmter Handlungen eine potenzielle Gefahr für Menschen und Tiere darstellt und der Leser sich darüber im Klaren sein sollte. Dafür werden explizit formulierte Verbote bzw. Befehle benutzt (Performative, Verneinungen, die Modalverben *müssen*, *sollen*, *dürfen nicht*, Intensifikatoren in direktiven Sätzen). Inhaltlich gesehen werden vor allem Verbote bezüglich des Verhaltens den Tieren gegenüber zum Ausdruck gebracht (Verbote, Tiere zu füttern, zu berühren und zu reizen). Dann folgen Verbote, die die Sicherheit von Leben und Gesundheit der Besucher sowie die Bewahrung der Ordnung auf dem Zoogelände betreffen. Diese Fokussierung auf die Tiere spiegelt die konzeptuelle Wende in den Zoologischen Gärten zu Beginn des 20. Jahrhunderts wider, die den Zoo vor allem als Platz für Tiere und erst danach als Unterhaltungs- und Freizeitort für Menschen sieht.

Das Fehlen des Teiltexsts „Verhaltensordnung“ in den neueren Zooführern ist nicht auf Nebensächlichkeit oder einen zu geringen Informationsgehalt zurückzuführen. Die umfassenden reglementierenden Texte werden ins digitale Format bzw. auf die Internetseiten der Zoos verlegt. Der Zoo Leipzig veröffentlicht aufgelistete nummerierte Regeln unter der inzwischen konventionell gewordenen Überschrift *Zoo-Ordnung*⁵, deren Inhalt und sprachliche Realisierung den Verhaltensregeln in den Zooführern der 1960er- und 1970er-Jahre ähneln. Der Zoo Berlin⁶ und der Zoo Hannover⁷ haben die Verhaltensordnung in den umfassenden Text eines

⁵ Vgl. <https://www.zoo-leipzig.de/zoo-ordnung/>, Zugriff am 30.1.2023.

⁶ Vgl. <https://www.zoo-berlin.de/de/agb#c1664>, Zugriff am 30.1.2023.

⁷ Vgl. <https://www.zoo-hannover.de/de/content/zoo-ordnung>, Zugriff am 30.1.2023.

juristischen Diskurses *Allgemeine Geschäftsbedingungen* eingebettet, zusammen mit teilweise den Zooführern entnommenen Punkten mit Forderungscharakter *Umgang mit unseren Tieren* und völlig neuen Punkten wie *Werbung, Verkauf und Akquise*. Im Abschnitt FAQ bleibt die von den Zooführern des Tiergartens Schönbrunn bekannte Kürze reglementierender Texte auch in der sprachlichen Gestaltung der Regeln auf der Internetseite des Zoos bewahrt⁸ („Frage-Antwort“-Sequenz mit der Überschrift *Nicht erlaubt*).

5. Schlussbemerkungen

Zooführer erweisen sich als eines der konstituierenden Elemente des Zoodiskurses, da sie in der Geschichte der Institution seit den Anfängen immer präsent waren. Trotz guter Vertrautheit mit Zoos ist die Vorstellung von dieser Textsorte noch immer lückenhaft. Außer den zu erwartenden Angaben zu Tieren umfassen die Texte der deutschsprachigen Zooführer auch die Geschichte eines Zoos, Regeln für das Verhalten im Zoo, ein Register der Tiere, Vorworte und Werbeanzeigen. Der Zooführer kann als Makrotext, Textkonglomerat bzw. Textsammlung angesehen werden, in dem bestimmte funktional, thematisch, formal und situativ zusammenhängende Texte vorkommen. Drei behandelte Textteile – Werbeanzeige, Vorwort und Reglement – gelten im Laufe der mehr als 200-jährigen Geschichte der Textsorte „Zooführer“ als fakultative Texte, die im Rahmen des Makrotextes nicht unbedingt veröffentlicht werden müssen. Betrachtet man die strukturellen Wandelprozesse der Textsorte im Handlungsbereich „Zoologischer Garten“ in Anlehnung an die von Hauser (2014: 286) vorgeschlagenen Ebenen „Umfang des Textsortennetzes und Frequenz einzelner Textsorten“, kann man feststellen, dass sich die Zusammensetzung grundlegend nicht verändert hat bzw. die Textsorte in Bezug auf diese Textteile nicht reduziert ist. Der Bestand an Textteilen in einem Zooführer veränderte sich je nach Zoo. Während Werbeanzeigen von den Anfängen bis zu den letzten Exemplaren in fast allen analysierten Zooführern des Zoos Berlin präsent sind, findet sich dieser Textteil insgesamt nur in zwei Zooführern des Tiergartens Schönbrunn. Seit den 1950er Jahren fällt das Vorwort in den Berliner Zooführern weg, in den Zooführern von drei anderen Zoos steht es in diesem Zeitraum dagegen weiterhin. Das Reglement kommt schon im Zooführer des Leipziger Zoos aus dem Jahr 1883 vor. Dabei enthielten die Zooführer des Tiergartens Schönbrunn und des Zoos Berlin bis in die 1920er- bzw. 1930er Jahre keine Verhaltensregeln. Bis in die 1970er Jahre publizierte der Zoo Berlin „Allgemeine Richtlinien für die Fütterung“ und erst danach kamen auf andere Bereiche bezogene Verhaltensregeln hinzu, die auch in den Exemplaren der 2000er Jahre erhalten blieben. Der Tiergarten Schönbrunn verfügt über den geringsten Anteil der Zooführer mit dem Textteil „Reglement“.

⁸ Vgl. <https://www.zoovienna.at/besuch-und-tickets/faq-der-tiergarten-von-bis-z/#not-permitted>, Zugriff am 30.1.2023.

Ziel des Beitrags war, die Vorstellung davon, wie ein „typischer“ Zooführer strukturiert ist und welche linguostilistischen Charakteristika seine Textteile haben, zu gewinnen. Inhaltlich lassen sich die Werbeanzeigen in solche von renommierten Unternehmen verschiedenster Bereiche und in durch expressive Lexik gekennzeichnete Werbung von Unterhaltungsangeboten im Zoo einteilen. In den Werbeanzeigen werden Tiermotive einbezogen und sachliche Argumente für ein beworbenes Objekt angeführt, um die Auffälligkeit der Werbung abzuschwächen. Die thematische Relation von den Werbeanzeigen zum Haupttextteil zeigt sich vor allem in der Erwähnung von Tiernamen und Anlagenbezeichnungen sowie Platzierung von Tierfotos in den Werbeanzeigen.

Beim Vorwort lassen sich thematische und funktionale Ausdifferenzierungsprozesse beobachten. In den älteren Zooführern gilt das Vorwort als Anleitung zur Textwahrnehmung. Seit den 1950er Jahren tritt die Informationsfunktion in Vordergrund und solche Aspekte wie Entwicklung, Aufgaben und Rolle vom Zoo werden dargelegt. Das Vorwort weist funktionale Beziehungen und thematische Ähnlichkeit mit dem Haupttextteil auf. Das Vorwort kündigt den Haupttextteil an, in dem die Themenaspekte aus dem Vorwort aufgegriffen werden.

Das Reglement gilt als ein wichtiger Teiltext für die Regelung des Besucherverhaltens im Zoo. Um direktiven Sprachhandlungen (Verbote, Anweisungen) etwas von ihrer die Gesichtswahrung potenziell bedrohenden Wirkung zu nehmen, werden sie von Bitten, Erklärungen und Begründungen begleitet. Das Reglement wird inzwischen ins digitale Format verlegt. Die Tatsache, dass die Verhaltensregeln auf den Internetseiten von vier Zoos veröffentlicht werden, zeugt von der Obligatorik dieser Textsorte für den Handlungsbereich „Zoologischer Garten“.

Sprachlich und graphisch werden die Textteile unterschiedlich gestaltet, wobei sich folgende kommunikative Absicht der Autoren als roter Faden durch die Texte zieht: solche Beziehungen mit dem Rezipienten aufzubauen, die dazu beitragen, ihn zu mehrmaligen Zoobesuchen anzuregen und eine schützende und bewahrende Position der Natur und den Tieren gegenüber einzunehmen. Der Zoo wird in den Zooführern als angesehene Institution dargestellt, die sorgfältig die zu publizierende Werbung aussucht, nach Verbesserung der Bedingungen für die Tiere strebt und sich eine größere emotionale Nähe zu den Besuchern wünscht. Dazu gehört auch, ihnen einen bewussten und schonenden Umgang mit der Natur beizubringen, der bestimmte Einschränkungen (Verhaltensregeln im Zoo) vorsieht. Die Zooführer werden fälschlicherweise auf schlichte Wegbeschreibungen reduziert. Die Untersuchung von Struktur und linguostilistischen Besonderheiten der Textteile von Zooführern ist aufschlussreich für das Verständnis der Komplexität dieser Textsorte und kann dabei helfen, ihren Platz im Textuniversum zu bestimmen.

Primärliteratur

Zoo Berlin

- Der Führer im zoologischen Garten zu Berlin. Beschreibung der Thiere nebst Plan des zoologischen Gartens.* Berlin: L. Weyl & Comp., 1851. Print.
- Die Thierwelt im Zoologischen Garten von Berlin.* Dr. Bodinus, Dr. Max Schmidt, Dr. L. Heck. Berlin: Druck von C. Bernstein, 1889. Print.
- Führer durch den Berliner Zoologischen Garten.* Direktor. Dr. L. Heck. Berlin: Verlag des Aktien-Vereins des zoologischen Gartens zu Berlin, 1903. Print.
- Führer durch den Berliner Zoologischen Garten.* Von Direktor Prof. Dr. L. Heck. Berlin: Verlag des Aktien-Vereins des zoologischen Gartens zu Berlin, 1914. Print.
- Führer durch den Zoologischen Garten Berlin.* Von Direktor Prof. Dr. L. Heck. Berlin: Verlag des Aktien-Vereins des zoologischen Gartens zu Berlin, 1925. Print.
- Wegweiser durch den Zoologischen Garten Berlin.* Bearbeitet von Dr. Lutz Heck. Berlin: Verlag des Aktien-Vereins des zoologischen Gartens zu Berlin, 1936. Print.
- Der Zoologische Garten Berlin. Erster Bericht und Wegweiser nach dem Kriege.* Bearbeitet von Dr. Katharina Heinroth und Werner Schröder. Berlin: Aktienverein des Zoologischen Gartens zu Berlin, 1951. Print.
- Wegweiser durch den Zoologischen Garten Berlin.* Bearbeitet von dem wissenschaftlichen Direktor Dr. Heinz-Georg Klös. Berlin: Aktien-Verein des Zoologischen Gartens zu Berlin, 1958. Print.
- Wegweiser durch den Zoologischen Garten Berlin.* 18., verbesserte Auflage. Herausgegeben von Professor Dr. Heinz-Georg Klös. Berlin: Aktien-Verein des zoologischen Gartens zu Berlin, 1975. Print.
- Wegweiser durch den Zoologischen Garten Berlin und sein Aquarium.* 30., verbesserte Auflage mit 146 teilweise ganzseitigen Farbaufnahmen. Herausgegeben von Professor Dr. Heinz-Georg Klös. Berlin: Zoologischer Garten Berlin Aktiengesellschaft, 1987. Print.
- Wegweiser durch den Zoologischen Garten Berlin und sein Aquarium.* 47. Auflage (Nachdruck 2002). Dr. Hans Frädrich. Berlin: Zoologischer Garten Berlin Aktiengesellschaft, 2003.
- Der Begleiter durch den Zoo Berlin und sein Aquarium.* 50. Auflage. Dr. Jürgen Lange. Berlin: Zoologischer Garten Berlin Aktiengesellschaft, 2007. Print.

Tiergarten Schönbrunn

- Beschreibung der in dem Thiergarten zu Schönbrunn neu angekommenen Thieren.* Wien: Mathias Andreas Schmidt, Hofbuchdrucker, 1799. Print.
- Die kaiserliche Menagerie zu Schönbrunn. Eine populäre Schilderung sämtlicher Thiere derselben.* Dr. Leop. Jos. Fitzinger. Wien: Wilhelm Braumüller, Hof- und Universitätsbuchhändler, 1875. Print.
- Schönbrunn. Belehrender Führer für den Besucher des Schlosses, des Parks, der Menagerie, des botanischen Gartens und der übrigen Anlagen.* Dr. Friedrich Knauer. Wien: R. Lechner, Hof- und Universitätsbuchhandlung, 1898. Print.
- Schönbrunn. Führer durch die Menagerie.* Mit zwei Farbendruckten nach Aquarellen von Ludwig Hans Fischer, 33 Reproduktionen nach Photographien und einem Plane. Wien: Adolf Holzhausen, Hof- und Universitätsbuchdrucker, 1912. Print.
- Führer durch den Schönbrunner Tiergarten.* 4. erweiterte Auflage. Univ.-Prof. Dr. Otto Antonius, Leiter des Tiergartens. Wien: Hilfswerk für den Schönbrunner Tiergarten, Leiter Dr. Grögl, 1937. Print.

- Tiergarten Schönbrunn*. Dr. W. Fiedler. Wien: Schloßhauptmannschaft Schönbrunn, 1962. Print.
- Tiergarten Schönbrunn*. 3. erweiterte Auflage. Univ.-Prof. Hofrat Dr. Walter Fiedler. Wien: Schloßhauptmannschaft Schönbrunn, Tiergartenverwaltung, 1981. Print.
- Tiergarten Schönbrunn. Jubiläumsführer*. Herausgeber Dir. Dr. Helmut Pechlaner. Wien: Schönbrunner Tiergarten Ges. m. b. H., 2002. Print.
- Zooführer durch den Tiergarten Schönbrunn*. Herausgeber Dir. Dr. Dagmar Schratte. Wien: Schönbrunner Tiergarten Ges. m. b. H., 2010. Print.

Zoo Leipzig

- Illustrierter Führer durch den Zoologischen Garten zu Leipzig. Mit einem Plan und 12 Text-Illustrationen*. Georg Westermann. Leipzig: Verlag von Edwin Schloemp, 1883. Print.
- Führer durch den Zoologischen Garten zu Leipzig*. Dir. Ernst Pinkert. Leipzig: Selbstverlag des Zoologischen Gartens, 1907(?). Print.
- Führer durch den Zoologischen Garten der Stadt Leipzig*. Professor Dr. Karl Max Schneider. Im Auftrage der Abteilung Kultur beim Rat der Stadt Leipzig. Hrsg. von Lothar Dittrich. Leipzig: Rat der Stadt Leipzig, 1957. Print.
- Wegweiser durch den Zoologischen Garten der Stadt Leipzig*. Dr. Ludwig Zukowsky. Leipzig: Verlag: Kultur beim Rat, 1963. Print.
- Wegweiser durch den Zoologischen Garten Leipzig*. Hrsg. von Zoodirektor Siegfried Seifert. Leipzig: VEB Messedruck, 1978. Print.
- Führer durch den Zoo Leipzig mit Gartenplan*. Hrsg. vom Zoologischen Garten Leipzig. Leipzig: Jütte Druck GmbH Leipzig, 1998. Print.
- Mit dem Zooführer unterwegs. 125 Jahre Zoo Leipzig*. Hrsg. vom Zoologischen Garten Leipzig. Leipzig: Gebr. Klingenberg Buchkunst Leipzig, 2003. Print.
- Zooführer. Zoo Leipzig*. Hrsg. vom Zoo Leipzig. Leipzig: Messedruck, 2013. Print.

Zoo Hannover

- Führer durch den Zoologischen Garten Hannover*. Hrsg. vom Zoo Hannover, 1975. Print.
- Der Zooführer*. Hrsg. vom Zoo Hannover, 1980. Print.
- Der Zooführer für den Hannover Zoo*. Hrsg. vom Zoo Hannover, 1997. Print.
- Das Entdeckerhandbuch. Wilden Tieren auf der Spur*. Hrsg. Park Scout Redaktion, 2002. Print.

Sekundärliteratur

- ADAMZIK, Kirsten. *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. 2., völlig neu bearb., aktual. Neuauflage. Berlin, Boston: de Gruyter, 2016. Print.
- ADAMZIK, Kirsten. „Textsortennetze“. *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Hrsg. Stephan Habscheid. Berlin: de Gruyter, 2011, 367–385. Print.
- BLÜHDORN, Hardarik. „Textverstehen und Intertextualität“. *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Hrsg. Hardarik Blühdorn, Eva Breindl und Ulrich H. Waßner. Berlin, New York: de Gruyter, 2006, 277–298. Print.
- BRINKER, Klaus. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 8., neu bear., erw. Aufl. Berlin: Schmidt, 2014. Print.
- van DIJK, Teun. *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Berlin: de Gruyter, 1980. Print.
- DITTRICH, Lothar, Annelore RIEKE-MÜLLER und Dietrich von ENGELHARDT. *Die Kulturgeschichte des Zoos*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, 2001. Print.

- GENETTE, Gerard. *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001. Print.
- HAUSER, Stefan. „Netze im Wandel – Wandel in Netzen. Diachrone Perspektiven auf die Vernetztheit von Textsorten“. *Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik*. Hrsg. Stefan Hauser, Ulla Kleinberger, Kersten Sven Roth. Bern: Lang, 2014, 275– 312. Print.
- HEINEMANN, Margot und Wolfgang HEINEMANN. *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer, 2002. Print.
- KLEIN, Josef. „Textsorten im Bereich politischer Institutionen“. *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch (1. Halbband)*. Hrsg. Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager. Berlin, New York: de Gruyter, 2000, 732–756. Print.
- KLEIN, Josef. „Intertextualität, Geltungsmodus, Texthandlungsmuster. Drei vernachlässigte Kategorien der Textsortenforschung – exemplifiziert an politischen und medialen Textsorten“. *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Hrsg. Kirsten Adamzik. Tübingen: Stauffenburg, 2000, 31–44. Print.
- STEIN, Stephan. *Textgliederung: Einheitenbildung im geschriebenen und gesprochenen Deutsch*. Berlin: de Gruyter, 2003. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- GAMAN, Iryna. „Textsorte ‚Zooführer‘: nicht nur über Tiere. Linguostilistische Charakteristika von Werbeanzeigen, Vorwort und Verhaltensordnung in deutschsprachigen Zooführern“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 45–67. DOI: 10.23817/lingtreff.24-3.

Main Lexical Features of the Oaxacan Variety of Spanish in the 19th/20th Century (Mexico)

This work offers a description of the main lexical characteristics found in the Mexican Spanish variety by focusing on the language use of official exclusively male text producers in multiethnic and multilingual Oaxaca de Juárez from 1890 to 1911. Relevant works of Spanish linguistic historiography still postulate the beginning of an “español modern” from the 18th/19th century onwards. But the present qualitative study shows, based on a corpus, that diverse lexical variation was still realized in official documents in the 19th/20th century, as *rubio* and *claro* to characterize exclusively foreign sex-workers or as a limited lexeme repertoire to describe nose(shape), whereas a broad repertoire to characterize skin color is conspicuous. Furthermore, the data helps us to consider a variety that is still conspicuously absent in Spanish language history.

Keywords: Spanish language history, Mexican Spanish, Oaxacan variety, Lexical variation

Lexikalische Merkmale der diatopischen Varietät des Spanischen in Oaxaca de Juárez im 19./20. Jahrhundert

Der Beitrag analysiert lexikalische Merkmale der sprachlichen Varietät des mexikanischen Spanisch, indem sie sich auf den Sprachgebrauch offizieller ausschließlich männlicher Textproduzenten im multiethnischen und mehrsprachigen Oaxaca de Juárez zwischen 1890 und 1911 konzentriert. Während einschlägige Werke der spanischen Sprachgeschichtsschreibung den Beginn eines „español moderno“ ab dem 18./19. Jahrhundert postulieren, kann die vorliegende qualitative Studie unter Rückgriff auf ein eigens erstelltes Korpus vielfältige lexikalische Variationen aufzeigen, wie bspw. *rubio* und *claro* zur Beschreibung ausschließlich ausländischer Prostituierten oder ein limitiertes Lexemrepertoire zur Bezeichnung der Nasen(form), wohingegen ein breites Repertoire zur Charakterisierung der Hautfarbe auffällt, die in offiziellen Dokumenten realisiert wurden. Darüber hinaus helfen uns die gefundenen Daten, eine Vielfalt zu berücksichtigen, die in der spanischen Sprachgeschichte bislang immer noch zu wenig berücksichtigt wird.

Schlüsselwörter: spanische Sprachgeschichte, mexikanisches Spanisch, sprachliche Varietät von Oaxaca, lexikalische Variation

Author: Linda Harjus, University of Innsbruck, Innrain 52d, 6020 Innsbruck, Austria, e-mail: linda.harjus@uibk.ac.at

Received: 27.7.2023

Accepted: 24.10.2023

1. Approach to the linguistic history of Oaxaca de Juárez, Mexico

Mexico is currently the most populous Spanish-speaking country in the world (see Flores Farfán 2000: 87). At the same time, with its multilingual and multiethnic population, it exhibits significant linguistic and cultural diversity. In the 21st century, in

addition to the official language Spanish, 68¹ Amerindian languages from 11 different language families are listed as official languages of the Mexican state, which in turn can be subdivided into more than 350 linguistic varieties (see INALI Secretaría de Cultura 2018).² It is therefore not surprising that in the linguistic discussion of Spanish in Mexico, the focus is in particular on language contact phenomena between the Ibero-Romance language and various Amerindian languages, other multilingual aspects in Mexican speech community, or revitalization tendencies of Amerindian languages. Mainly the Amerindian languages of Mexico with the currently highest active number of speakers are being investigated, leading to numerous works on language contact Nahuatl-Spanish (Flores Farfán 2017), Maya-Spanish (Uth 2021), Mixtec-Spanish (Pfadenhauer 2021) or Otomí-Spanish (Zimmermann 2010). The above also applies to the current, multiethnic and multilingual population composition in the state of Oaxaca. In the state with the highest number of speakers of Amerindian languages, approximately 31.2 % of the population speaks an indigenous language in 2020 (see INEGI 2020). Linguistic works on the communicative space of Oaxaca focus on socio-, ethno-, and plurilinguistic aspects in the context of the current Spanish-Zapotec cultural and communicative contact (Schrader-Kniffki 2008), although most of the other Indo-Mexican languages of Oaxaca are also studied synchronously in relation to Spanish (Herrera Zendejas 2014).

The southern Mexican city of Oaxaca de Juárez is the capital of the state of the same name, which borders the state of Guerrero to the west, Puebla to the northwest, Veracruz to the northeast, and Chiapas to the east. The speech community of this very region is the focus of this article. Oaxaca is located in the Valle Central of the Sierra Madre del Sur, at the intersection of the three valleys Valle de Tlacolula, Valle de de Zimatlán and Valle de Etlá. The geographically peripheral location (see Murphy/Winter/Morris 1999: 5) of the southeastern state in general and that of the city of Oaxaca in particular led for a long time to a low historical, linguistic focus on this region. For a long time, the focus of linguistic and historical research on the speech community or state of Oaxaca was directed towards the prehispanic era and the colonial period, the independence phase, and the revolution. The phase from the mid-19th century to the revolution at the beginning of the 20th century has only recently become the focus of scholarly discussion.

In addition to a large number of recent publications on the (socio-, ethno-, and contact-) linguistic relationship between Mexican Spanish and Amerindian languages in general, there have been, esp. since the relevant “Atlas lingüístico de México” (Lope Blanch 1990–2000), numerous (socio-)linguistic works examining diatopic,

¹ The number vary depending on the level of interest and the distinguishing criteria used (see Flores Farfán 2008: 33).

² Indigenous languages were first officially defined in the 1992 Constitution. It was not until 2003 that they were recognized as **lenguas nacionales** alongside Spanish in the “Ley general de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas”.

diastratic, and diaphasic aspects of Spanish in Mexico in the phonetic-phonological, morpho-syntactic, and lexical domains (e. g., Moreno de Alba 2003, Alvar López ⁴2000, Lope Blanch ⁴2010, 1983). Although Spanish in the communicative space of Oaxaca has sporadically found its way into general dialectological (Moreno de Alba 2003) or specific-local (Martín Butrageño 2019, Espinosa Vázquez 2008) studies, it has not been sufficiently investigated to date. Garza Cuarón (1987) continues to be the most exhaustive study of synchronic lexical and phonetic-phonological variation as well as morpho-syntactic variation in Oaxaca City Spanish.

In research on historical linguistics, the multilingual situation in the communicative space of Oaxaca is increasingly gaining wide attention. Also diachronic and/or historical-synchronous works on Spanish in the Oaxaca region focuses on language contact phenomena or linguistic-applied aspects in the interdisciplinary intersection between linguistics and translation (e. g., Schrader-Kniffki/Yannakakis 2021). On the one hand, historical (socio-)linguistics study of Spanish in the present-day state of Oaxaca is still young. On the other hand, it focuses mainly on the colonial era of the Viceroyalty of New Spain (1535–1821). Diachronic and/or historical linguistics work for Spanish in other regions of Mexico also focuses on the colonial period (Company Company 2005, García Carillo 1988). On the one hand, a lack of research interest in the language history of Oaxaca can be justified by the fact that the linguistic features of Spanish in the communicative space of Oaxaca supposedly coincided with those of other Mexican varieties (Alvar López 2010: 89). On the other hand, it seems important to me to point out that in Spanish linguistic historiography the beginning of **español moderno** is postulated from the 18th/19th century onwards (see Lapesa 2008: 352–387, Cano Aguilar ⁷2008: 255–266). For a large number of linguists, this means that the Spanish of the 19th and 20th centuries no longer needs to be studied in Spanish, diachronic and/or historical linguistics works, since essential developmental processes of the Spanish language had stabilized from the 18th century onwards as it is, and language development was consequently already complete: “Con el siglo XVIII puede decirse que concluyen los grandes procesos históricos constitutivos de la lengua española. A partir de entonces, no sólo estamos ante el español moderno, sino, sobre todo, ante una lengua que ha alcanzado su estabilidad [...]” (Cano Aguilar ⁷2008: 255).

However, this limiting perspective on Spanish language historiography fails to recognize the dynamic and transformative character of language (see Pons/Toledo y Huerta 2016). Considering the Mexican variety of Spanish as a fully developed language at the end of the 19th century seems to me to be thought too short, considering the manifold ethnolinguistic contact situations in the Mexican communication space in general and in the state of Oaxaca in particular. Further, linguistic policy measures,³ such as the Academia Mexicana de la Lengua, founded in 1875, must also be taken into account in the study of the Spanish language history in

³ For a detailed discussion of Mexican language policy, see Zimmermann (³2004).

the region of Oaxaca at the turn of the century; after all, since its installation there has been numerous attempts to standardize⁴ Mexican Spanish as a whole and to establish it on an overall social and institutional level (see Villavicencio 2010: 1101). Finally, with this article I would like to contribute to the language history research of Spanish in the communicative space of Oaxaca in the time of the so-called Porfirian era (1876–1911) by pointing out possible occurring linguistic variations in the present corpus. This is the first linguistic examination of the “registros fotográficos de mujeres públicas”, which have not yet been analyzed linguistically on a lexical level.⁵ The so-called **registros** contain profile-like libretas of, sex workers, among others, which were made by official employees of the state in the course of the introduction and establishment of the state-regulatory system (Bailón 2012: 267); this being one of many measures to modernize Mexico at the time of the Porfirian⁶ era. The aim of this paper is to collect genuine lexical variation linguistic data on the state of language in Oaxaca de Juárez at the turn of the 19th and 20th centuries in the underlying corpus.

2. Methodology

2.1 Data formation

The data basis of this study is formed by historical, work-related libretas, which were made at the time of presidency of Porfirio Díaz (1876–1911) in the southern Mexican city of Oaxaca de Juárez to control, monitor and classify sex workers who were present in the public sphere. The libretas studied here come from the collections “registros de mujeres públicas” and “registros de prostitutas” from 1890 to 1911, which are archived in the “Archivo Histórico Municipal de la Ciudad de Oaxaca” (AHMCO). The corpus relevant to the analysis was compiled by me during three research stays in Oaxaca de Juárez (February 2018; August 2018; February/March 2019).

In the period studied here, 1890 to 1911, there are a total of 935 libretas of sex workers in the AHMCO of which 212 libretas were selected by me due to their completeness, i.e., a complete profile-like description of the sex workers, and readability.

2.2 Transcription

Although there are no universal transcription rules for the implementation of paleographic transcriptions, i.e., accurate, faithful reproduction, I agree with Arias Álvarez et al. (2014: 31) and Tanodi (2000: 260) that rules should be established for the

⁴ On the term linguistic norm see Polzin-Haumann (2013: 45).

⁵ For phono-graphical features of the linguistic variety of Spanish of Oaxaca de Juárez see Harjus, L. (in press).

⁶ In November 1876, General Porfirio Díaz, a native of Oaxaca de Juárez, came to power through non-constitutional means.

paleographic transcription of handwritten documents. In this paper, I am guided by transcription rules derived from science of history⁷ as well as those introduced by the Comité internacional de Diplomática and the initiators of the Red CHARTA project, among others.

Finally, for an exhaustive historical linguistics analysis of the documents at hand, I conducted a paleographic transcription of the libretas with the MAXQDA software (see chapter 2.5), which is essential for linguistic studies (see Dipper/Kwekkeboom 2018: 102). Accordingly, punctuation is set or omitted according to the original (see Branca-Rosoff/Schneider 1994: 29), abbreviations, such as *id.* (for “*idéntico*”), were retained as they appear in the historical original. In addition, the orthography, the hyphenation, and the concatenation remain without the addition of hyphens, as well as majuscules and minuscules. Likewise, in the transcription of crossed-out or corrected elements, I followed the same procedure. Illegible passages caused by yellowing or torn paper have been marked as illegible [unreadable] in the transcription by square brackets and italics. In case the illegibility refers to individual graphemes, I show these in square brackets.

2.3 Signature and Citation

The signatures of the transcribed documents of the entire corpus are composed of the following information according to the listed order:

Abbreviation *L* for “*libreta*” to designate the document type; Year of origin of the respective “*libreta*”; Numbering according to the transcription order; Nationality of the sex worker (legend: **M** = Mexico, incl. Oaxaca; **LA** = other Latin American countries, followed by the initial letter for the respective country; **USA** = United States of America; **EUR** = Europe and followed by the respective country abbreviation, e.g. **ESP** = Spain, **ITA** = Italy, **FRA** = France, **AUT** = Austria). If an example is cited from the corpus, the respective signature is placed after it.

2.4 Methodology of the data analysis

In accordance with qualitatively oriented linguistic research projects, this article also considers the criteria of intersubjective comprehensibility of methodological analysis steps. The goal of qualitative content analysis is the systematic, rule-guided segmentation, categorization, and coding of communication content as well as formal and linguistic aspects in written material (see Mayring ¹²2015: 15). In this paper, I choose an inductive approach, which is why the structured bundling of information is an important part of this systematic procedure. In a subsequent

⁷ This is an orientation to the transcription rules in history and not an unreflective adoption of the rules. By the fact that the historical-scientific interest lies differently than in the linguistics not primarily in the language, linguistic changes are permitted in the historical-scientific-paleographic transcription. However, this is not adopted for the investigation aimed at here.

step, these are assigned to so-called categories, so that an inductively derived system of categories emerges in a cyclical process of checking and matching on the material (see Kuckartz ³2016: 47). Thus, I follow a data-driven approach by developing categories or subcategories inductively on the data material through open coding (see Flick ⁶2014: 388). Therefore, the inductively derived main category ‘Linguistic Variables’ emerged with three subcategories ‘Lexic’, ‘Morphosyntax’, and ‘Phonography’. In turn, these are divided into further subcategories, as lexems for *hair/hair color, face* or *physical conditions/diseases*, of which only the first subcategory ‘Lexic’ is presented in this paper. On the basis of lexical realizations in the libretas studied here, the linguistic analysis that is presented in chapter 3 can contribute to the Spanish language history of Mexico.

2.5 Technical realization

The technical realization of the qualitative analysis, as well as the transcriptions of the libretas, is done with the software MAXQDA (version Analytics Pro) for computer-assisted qualitative data and text analysis. Such software programs are not only used in social science studies, but also increasingly leveraged in linguistic work in Romance studies (see Montemayor Gracia 2017). The corpus on which this study is based represents a closed corpus (see Bendel Larcher 2015: 53), which – as explained earlier – was compiled according to predefined criteria and was not extended by additional texts or images. This allowed managing the data and further processing it in the software program following the transcriptions.

3. Main lexical features

Mexico, like Spanish America as a whole, does not form a linguistically homogeneous area. Therefore, the present account does not claim to provide a complete dialectal-sociolinguistic breakdown of Mexican Spanish at the time of the Porfirian era. In any case, a detailed account of all the characteristic features of Mexican Spanish is not feasible based on the material examined here, because although the documents were produced in Oaxaca de Juárez, it is not known where the exclusively male scribes came from. Nevertheless, it is for sure that they were at least in Oaxaca de Juárez, which is why I consider the language studied here in the libretas part of the language history of Mexican Spanish. With this in mind, the following chapter focuses on some selected structural features of Oaxaca de Juárez Spanish at the lexical level.⁸

⁸ The linguistic features presented here do not occur exclusively in Mexico and/or Oaxaca. However, reference is not made each time to diatopic distribution throughout the Hispanophone region. For a detailed account of diatopic, diastratic, and diaphasic occurrences see Lapesa (2008), Penny (2000), Lipski (1994), Moreno Fernández (1993), Fontanella de Weinberg (²1993), and Lope Blanch (1968).

The lexis of Mexican Spanish, like the vocabulary of American varieties⁹ as a whole, is characterized by diatopic, diaphasic, and diastratic variation. As mentioned at the beginning, the analysis of historical documents, does not claim to be exhaustive.

Work on historical lexicology in Latin America, such as by Vázquez Laslop, Zimmermann, and Segovia (2011), is manifold. Pioneering contributions to (historical) lexicology in Mexico have been made by Lara (esp. 1997; 1990), Lara, Ham Chancle and García Hidalgo (1979), Company Company/Van Eerdewegh (esp. 2002), and Lope Blanch (1990–2000; 1969), among others. Current projects and digital historical dictionaries, such as “Corpus Histórico del Español en México” (CHEM), “Corpus Electrónico del Español Colonial Mexicano” (CORECOM), and the “Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América” (CORDIAM) project, led by Company Company/Bertolotti, contribute to the comprehensive linguistic analysis of historical documents as well, and they allow a broad access to historical corpora for the purpose of diachronic studies. So far, the only historical linguistics work available on lexis for the Spanish variety in the state of Oaxaca is by Schrader-Kniffki (see e.g., 2021 for the 17th century).

The analysis of the 19th/20th century historical documents available here shows a wide variation in lexis. Lexical peculiarities can be discerned, among other things, in the designation of body regions, because the libretas were used as a kind of identity and permission card. In the section hair and hair color, in addition to the common designation of hair as *pelo*¹⁰ (see e.g. L1890–4-M; L1895–9-EUR-AUT; L1900–3-M; L1910–5-LA-CUB) the lexeme *cabello* (see e.g. L1899–2-M; L1899–3-M; L1899–4-M; L1899–7-M) is also used in the historical documents. The lexeme *cabello* derives from the Latin noun CAPILLUS and is first documented in 1050, according to the etymological dictionary of Corominas (1983: 113). In her synchronic study of the urban variety of Oaxacan Spanish, Garza Cuarón states that both denominations are used synonymously, and their use is not diatopically restricted (1987: 53).

Regarding the naming of hair colors, it is noticeable that the lexeme *güero*, which even today occurs almost exclusively in Mexico (see Moreno de Alba 2003: 544) and semantically corresponds to the adjective *claro* (Garza Cuarón 1987: 53), does not occur in the documents available here. The lexemes *rubio* (see e.g. L1893–16-EUR-ITA; L1898–5-M; L1902–7-M; L1905–13-EUR-ESP; L1905–5-LA-CUB; L1905–12-USA) and *claro* (see e.g. L1892–13-EUR-ESP; L1907–10-M), on the other hand, are used in the corpus to describe light and blond hair, respectively. The lexeme *rubio* is used to describe blond hair throughout the Spanish speaking world region, except for Guatemala (*canche*), parts of Central America (*chele*), Venezuela (*catire*), and

⁹ For an overview of Spanish heritage vocabulary in Spanish American lexis and borrowings from indigenous and African languages into American Spanish, see, for example, Buesa Oliver/Enguita Utrilla (1992) and Moreno de Alba (1992).

¹⁰ CHEM dates the written use of *pelo* for 1831.

Ecuador (*gringo*) (see Moreno de Alba 2015: 544). In this context, it is noticeable that the writers only refer to the hair color of non-Mexican. Instead Spanish American and European sex workers are described as light or blond hair, respectively. This aspect is interesting because, among other things, one of the government action was to construct a global-dynamic modern-urban Oaxaca, which was to be achieved in the brothel milieu through international migration of light-skinned women (see Bailón Vázquez 2012: 133).

The lexeme combination *castaño oscuro/claro* (see e. g. L1890–2-M; L1892–20-M; L1893–11-EUR-ESP; L1893–8-EUR-ESP/LA-CUB; L1895–8-EUR-ESP; L1901–5-EUR-ESP; L1901–9-LA-CUB; L1903–7-M) is also used in the corpus to describe hair color. Garza Cuarón notes in her synchronic study that these lexemes are used exclusively by individuals from higher social groups (1987: 53). The remaining social groups use the term *coyuche* (Garza Cuarón 1987, 53), which, however, does not occur in the historical corpus presented here.

In the category face, lexical peculiarities in the description of the ears, cheeks, and nose are particularly observant. In a libreta from 1901, the sex worker is additionally described as *nopal macho* (see e. g. L1901–13-M). This added designation is positioned above the photograph contained in the libreta. Consequently, it is not explicit which descriptive category it refers to. In her corpus, Garza Cuarón (1987) explains the use of the lexeme *nopal* as follows:

“Se dice oreja en todos los niveles; el lóbulo de la oreja siempre recibe el nombre de nopal o nopalito, motivado tal vez por la forma y consistencia de la hoja del nopal” (Garza Cuarón 1987: 54).

Also in my corpus the lexeme *nopal*, which originally comes from Náhuatl (NO-PALLI) and thus belongs to the so-called indigenisms¹¹ (see Lope Blanch 2010, 86), is supposed to describe the sex worker's earlobe in more detail. This explanation is suggestive because, despite the uniform and limited vocabulary used to describe sex workers, individual lexemes were used to document specific physical characteristics of sex workers in writing for the purpose of recognition in libretas. The adjectival suffix *macho* possibly refers to the hermaphroditism of some plants, which includes the plant genus *Opuntia* (cactus family). The lexeme *macho* in this context could therefore be a reference to peculiarities in the structure of the earlobe, since at least in plants bisexuality has an effect on the flower structure.

Other lexical characteristics of the urban variety of Oaxacan Spanish in the 19th/20th century include the preferred terms *carrillo* (see ex. L1890–6-M; L1893–6-M;

¹¹ Indigenisms refer to borrowings from indigenous languages of Spanish America into Spanish. Most of them refer to flora and fauna, toponyms and hydronyms, and objects of daily use. For a study of the vitality of indigenisms in Mexico, see Lope Blanch (1979). Indigenisms from the Náhuatl in particular have found their way into Mexican Spanish (see Moreno de Alba 2008: 522), whereas indigenous languages have had little influence on Mexican Spanish at the phonetic-phonological and grammatical levels.

L1900–3-M; L1906–5-M) for cheek, and *chata* (see e.g., L1890–4-M; L1895–2-M; L1902–8-M; L1907–12-M; L1911–2-M) and *aguileña* (see e.g., L1893–13-M; L1893–16-EUR-ITA; L1894–1-EUR-ESP; L1898–4-M; L1906–11-M) to describe the nose. The etymological origin of the lexeme *carrillo*, first dated in European Spanish for 1241, is not clear. Corominas assumes that *carrillo* is a diminutive of *carro* (³1983: 135). In CHEM, the use of *carrillo* in Latinamerica is documented for 1626 at the earliest. Garza Cuarón, in her work for 1980, points out that the lexeme *mejilla* is used exclusively by the upper social class and *carrillo* tends to be used by the middle and lower classes (1987: 55). In the historical corpus presented here, too, the lexeme *carrillo* is used in the majority of cases instead of *mejilla* (see e. g. L1903–4-M; L1903–6-M; L1906–10-M).

About the designation of the nose(shapes), we can also observe a limited lexeme repertoire. In particular, the lexemes *chato* and *aguileña* are used for description. For the description of skin color, an extensive vocabulary is used in the corpus. A large lexical variation can be observed especially in the designation of light-skinned sex workers: *blanco* (see e.g. L1902–5-EUR-ESP), *blanco amarillento* (see e.g. L1906–3-LA-CUB), *claro* (see e.g. L1910–5-LA-CUB), *rosado* (see e.g. L1903–15-M), *pálido* (see e.g. L1904–4-M), etc. What is striking in the corpus here is that the skin color of foreign sex workers in particular, but also of sex workers from other Mexican cities, is predominantly described with the lexeme *apiñonado* (see e.g. L1899–6-M; L1902–3-M; L1903–3-M; L1906–2-M). The skin color of the sex workers of Oaxaca City, on the other hand, is mostly characterized as *morena* (see e.g. L1890–3-M). Semantically, this is significant because the lexeme *apiñonado*, while referring to a darker skin color, is nevertheless somewhat attenuative, as the following definition by the “Academia Mexicana de la Lengua” emphasizes: “adj. Del color del piñón. Se dice, por lo común, de las personas ligeramente morenas”.

Other lexical peculiarities can be found in the terminology of physical conditions or diseases; the sex workers had to participate in regular health checks by selected physicians in order to obtain or prolong the authorization to work as a sex worker. It is therefore interesting that the terminology is limited to only a few lexemes, such as *enfermedad* (see e. g. L1892–24-M) or *enfermó* (see e. g. L1892–19-M), and no detailed information is given about health impairment. Consequently, among other things the use of the lexeme *enfermedad* and its derivatives can be classified in such a way that gender-related physical limitations, such as menstruation and pregnancy, were also expressed exclusively by the euphemism *enfermedad*. Garza Cuarón, in her recent study, also points out that the verb *estar enferma* can denote menstruation or pregnancy in the urban variety of Oaxacan Spanish (1987: 62; 97).

The only disease explicitly mentioned in the libretas at the time of the Porfirian era is chickenpocks, which has been documented in Spain since the 16th century and is currently known as a disease in some Spanish varieties (see Henríquez Ureña 1938: 318). In the libretas, the lexeme *picada de viruelas* (see for example,

L1892–12-M; L1892–20-M; L1897–3-M; L1908–4-M) refers to a disease still common in the red-light milieu in the 19th/20th century, which was also attributed to the lower social classes in Oaxaca de Juárez in particular (see Garza Cuarón 1987: 59).

In the libretas from the 19th/20th centuries, there are also variations at the lexical level in the denomination of sex workers, which is also oriented according to the respective class category and type of prostitution within the profession. On the one hand, the lexeme *pupila* (see, for example, L1898–1-LA-CUB; L1903–8-M; L1905–4-M; L1906–6-EUR-ESP; L1909–1-M; L1910–2-M), is used in the corpus at hand to refer to the sex worker. This very lexeme derives from the Latin 'pupillus' and denotes an underage orphan girl and is first documented for the year 1490 (see Corominas ³1983: 483). On the other hand, there are also numerous examples of the designation of sex workers with the lexeme *mujer/muger pública* (see for example, L1892–21-M; L1894–2-M; L1895–2-M; L1895–1-USA; L1898–4-M; L1907–5-M; L1911–1-M). In this context, it is interesting to note that the lexeme *prostitución* and its derivatives tend to be used in libretas only to title the respective register book as *registro de prostitutas* (see e.g. L1890–8-M; L1895–2-M) or in the collocation *tiene permiso para ejercer la prostitución* (see e.g. L1893–13-M; L1896–3-M; L1911–1-M). In her recent study of Spanish variety in Oaxaca City, Garza Cuarón points out that speakers of higher social groups use the lexeme *prostituta*, whereas *pública* is used in the middle and lower social classes (1987: 65). From an historical linguistics point of view, it is interesting that the Latin etymon 'prostituere' semantically already refers to the fact that an action is performed in public or that something is put on display. The Latin-derived lexeme *prostituere* and thus its derivative *prostitución* are historically attested since the year 1490 (Corominas ³1983: 479). On the lexical level of libretas, it can also be noted that the lexeme *público* semantically emphasizes the public nature of the sex worker's profession. In this context it is not surprising that the use of the lexeme *prostitutas* is low in the corpus, because this lexically does not linguistically express the public aspect in an obvious way.

The terminology used to designate or not designate ethnic groups in the libretas is another important aspect, because the Mexican Constitution of 1824 and that of the state of Oaxaca as of 1825 no longer permitted designations, such as "indígena", for ethnic labeling (see Overmyer-Velázquez 2007: 79). The problem that resulted from this legislation was that henceforth other terms had to be found to designate Mexico's indigenous population. Eventually, by 1824, denominations such as *los antes llamados indios*, *los ciudadanos naturales*, *los vecinos naturales*, and *de razón indígena* were common (see Villavicencio 2015: 913–914). For the year 1792, the lexeme *natural de* is recorded in CHEM¹². In the libretas analyzed here between the years 1890 to 1911, the paraphrase of indigenous sex workers as *natural de esta ciudad* (see e.g. L1892–1-M; L1890–7-M; L1892–8-M; L1892–19-M; L1892–25-M; L1892–27-M)

¹² See <http://www.corpus.unam.mx:8080/unificado/index.jsp?c=chem#>, last accessed 10th July 2023.

and natural y vecina de esta ciudad (see e.g. L1892–20-M; L1892–22-M) are found exclusively in 1892.¹³

4. A sort of conclusion

The aim of this article was to contribute to the Spanish language history in the communicative space of Oaxaca on the threshold of the 19th/20th centuries. The first linguistic lexical study with the so-called libretas contained in the “registros fotográficos de mujeres públicas” has been able to show that linguistic variation was present in the communicative space of Oaxaca at the lexical level during the Porfirian era. There are examples of lexeme variation referring to hair and hair color in general and unequal lexeme variation in the use of hair color to describe Oaxacan, Mexican and foreign sex workers. Furthermore, I pointed out that a limited lexeme repertoire, e.g., *nariz chata/aguileña/normal/recta*, were used in the category face, while we could observe an extensive lexical variation in designation of light-skinned sex workers. Moreover, the analysis of the historical documents allows to conclude that there was a limited use to express gender-related physical limitation by using the lexeme *enfermedad* and its derivations. All in all, it should be noted that the use of the analyzed lexical variation in the libretas may indicate lexical peculiarities.

References

- ALVAR LÓPEZ, Manuel (ed.). *Manual de dialectología hispánica. El Español de América*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2000. Print.
- ARIAS ÁLVAREZ, Beatriz, ROSA DELGADO GARCÍA, MAURO ALBERTO MENDOZA POSADAS and IDANELY MORA PERALTA (eds.). *Documentos públicos y privados del siglo XVI. Textos para la historia del español colonial mexicano I*. Mexico: UNAM, 2014. Print.
- BABILÓN VÁSQUEZ, Fabiola. *Trabajadoras domésticas y sexuales en la Ciudad de Oaxaca durante el porfiriato: sobrevivencia, control y vida cotidiana*. Mexico: El Colegio de México, 2012. Print.
- BENDEL LARCHER, Sylvia. *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen. Narr, 2015. Print.
- BRANCA-ROSOFF, Sonia and NATHALIA SCHNEIDER. *L'écriture des citoyens. Une analyse linguistique de l'écriture des peu-lettrés pendant la période révolutionnaire*. Paris: Klincksieck, 1994. Print.
- BUESA OLIVER, Tomás and JOSÉ MARÍA ENGUITA UTRILLA. *Léxico del español de América. Su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: MAPFRE, 1992. Print.
- CANO AGUILAR, Rafael. *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco/Libros, 2008. Print.
- COMPANY COMPANY, Concepción. *El siglo XVIII y La Identidad Lingüística de México. Discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua*. México: D.F., 2005. Print.

¹³ (Ethnic) uniformity and equalization at all socio-political levels was an essential component of the construction of a modern Mexico in general and Oaxaca in particular at the time of the Porfirian era (see Overmyer-Velázquez 20016; 2005). Consequently, it is not surprising that only in the first years of the libreta creation can such terms for ethnic identification be found. These paraphrases were not used at all to designate the origin of sex workers from other regions of Mexico or from abroad.

- COMPANY COMPANY, Concepción, and Chantal Melis VAN EERDEWEG. *Léxico histórico del español de México: regimen, clases funcionales, usos sintácticos, frecuencias y variación gráfica*. Mexiko: UNAM, 2002. Print.
- COROMINAS, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos, ³1983. Print.
- DIPPER, Stefanie and Sarah KWEKKEBOOM. "Historische Linguistik 2.0". Eds. *Korpuslinguistik* Marcus KUPIETZ and Thomas SCHMIDT. Berlin, Boston: de Gruyter, 2018, 95–123. Print.
- ESPINOSA VÁSQUEZ, Alejandra A. "Variación del segment /-s/ en El Ciruelo, Oaxaca". *Fonología instrumental. Patrones fónicos y variación*. Eds. Esther Herrera Zendejas and Pedro Martín Butragueño. Mexiko D.F.: Colegio de México, 2008, 107–128. Print.
- FLICK, Uwe. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt, ⁶2014. Print.
- FLORES FARFÁN, José Antonio. "Pasado, presente y futuro de las lenguas originarias de México. Un esbozo sociolingüístico". *Zeitschrift für romanische Philologie* 133/4 (2017): 973–997. Print.
- FLORES FARFÁN, José Antonio. "México". *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Ed. Azucena Palacios Barcelona: Ariel, 2008, 33–56. Print.
- FONTELLE DE WEINBERG, María Beatriz. *El español de América*. Madrid: MAPFRE, ²1993. Print.
- GARCÁ, CARILLO, Antonio. *El español en México en el siglo XVI*. Sevilla: Alfar, 1988. Print.
- GARZA, CUARÓN, Beatriz. *El español hablado en la ciudad de Oaxaca. Caracterización fonética y léxica*. Mexiko: El Colegio de México, 1987. Print
- HARJUS, Linda. "Phonographische Variationen in der diatopischen Varietät des Spanischen in Oaxaca de Juárez im 19./20^e". *Promptus Würzburger Beiträge zur Romanistik* 9 (in press). Print.
- HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro (ed.). *El español en Méjico, los Estados Unidos y la América Central*. Buenos Aires: Instituto de Filología/Universidad de Buenos Aires (BDH 4), 1938. Print.
- HERRERA ZENDEJAS, Esther. "El babel del sur: el caso de Oaxaca". *Historia sociolingüística de México* (3): *Espacio, contacto y discurso político*. Eds. Rebeca Barriga Villanueva and Pedro Martín Butragueño. Mexiko D.F.: El Colegio de México, 2014, 1691–1720. E-book.
- INEGI (=Instituto Nacional de Estadística y Geografía). 2020. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx>. 20.12.2023.
- KUCKARTZ, Udo. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz, ³2016. Print.
- LAPESA, Rafael. *Historia de la lengua española*. Madrid: Editorial Gredos, 2008. Print.
- LARA, Luis Fernando. *Teoría del diccionario monolingüe*. Mexiko: El Colegio de México, 1997. Print.
- LARA, Luis Fernando. *Dimensiones de la lexicografía. A propósito del Diccionario del español de México*. Mexiko: El Colegio de México, 1990.
- LARA, Luis Fernando, Roberto HAM CHANGLE and Isabel GARCÍA HIDALGO. *Investigaciones lingüísticas en lexicografía*. México: El Colegio de México, 1979. Print.
- LIPSKI, John M. *Latin American Spanish*. London, New York: Longman, 1994. Print.
- LOPE BLANCH, Juan M. "México". *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Ed. Manuel Alvar López. Barcelona: Ariel Lingüística, ⁴2010, 81–89.
- LOPE BLANCH, Juan M. *Atlas Lingüístico de México*. Mexiko D.F.: El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica, 1990–2000 (ed.).
- LOPE BLANCH, Juan M. *El léxico indígena en el español de México*. Mexiko: El Colegio de México, 1979. Print.
- LOPE BLANCH, Juan M. *El español de América*. Madrid: Alcalá, 1968. Print.

- MARTÍN BUTRAGEÑO, Pedro. „Aproximación a la entonación del español de la ciudad de Oaxaca, México: hacia una geoprosodia”. *Moenia* 25 (2019): 539–396. Print.
- MAYRING, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz, 2015. Print.
- MONTEMAYOR GRACIA, Julia. *Indigene Sprachen in Mexiko. Eine sprecherzentrierte Studie zur Vitalität des yukatekischen Maya*. Berlin, Boston: de Gruyter, 2017. Print.
- MORENO DE ALBA, José Guadalupe. *La lengua española en México*. México: Lengua y Estudios Literarios, 2015: 106–108. Print.
- MORENO DE ALBA, José Guadalupe. *La lengua española en México*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. Print.
- MORENO DE ALBA, José Guadalupe. “El español hablado en México”. *Historia y presente del español de América* (1992): 627–647. Print.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO. *La división del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1993. Print.
- MURPHY, Arthur, Mary WINTER and Earl W. MORRIS. “Etnicidad en Oaxaca de Juárez”. *Alteridades* 9/17 (1999): 5–10. Print.
- OVERMAYER-VELÁZQUEZ, Mark. “Ansiedades y visiones modernas en la ciudad de Oaxaca durante el Porfiriato”. *La Ciudad de Oaxaca – Pasado, Presente y Futuro* (Tomo II). Ed. Carlos Sánchez Silva. Monterrey: Agencia Promotora de Publicaciones, 2016, 35–55. Print.
- OVERMAYER-VELÁZQUEZ, Mark. “Portraits of a Lady: Vision of Modernity in Porfirian Oaxaca City”. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos* 23/1 (2007): 63–100. Print.
- PENNY, Ralph. *Variation and Change in Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Print.
- PFADENHAUER, Katrin. “El contacto lingüístico del español con el náhuatl y el mixteco en México”. *Manual del español en América (MRL 20)*. Ed. Eva Martha Eckkrammer. Berlin, Boston: de Gruyter, 2021, 261–279.
- POLZIN-HAUMANN, Claudia. “Standardsprache, Norm und Normierung”. *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika: Für Studium, Lehre und Praxis*. Eds. Joachim BORN, Robert FOLGER, Christoph LAFERL and Bernhard PÖLL. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2013, 44–54. Print.
- PONS RODRÍGUEZ, Lola and Álvaro Octavio DE TOLEDO Y HUERTA. *Textos para la historia del español*. Alcalá de Henares: Universida de Alcalá, 2016. Print.
- SCHRADER-KNIFFKI, Martina. “El zapoteco histórico en los registros cristiano y cotidiano. Traducción y reframing en el Bvulario de la lengua castellana y zapoteca nexitza (1696)”. *The Languages of the Americas/Las lenguas de las Américas*. Eds. Paul Danler and Jannis Harjus. Berlin: Logos, 2021, 61–74. Print.
- SCHRADER-KNIFFKI, Martina and Yanna YANNAKIS. “Traducción y construcción verbal de ‚culpa‘ en textos judiciales del México colonial”. *Legal Language and Legal Translation. Past and Present*, Parallèles 33/1 (2021), 58–75. Print.
- SCHRADER-KNIFFKI, Martina. “From Language Mixing to Mixed Language via Purism? Spanish in Contact with Zapoteco (Oaxaca/México)”. *Hispanisation: The impact of Spanish on the Lexicon and Grammar of the Indigenous Languages of Austronesia and the Americas*. Eds. Thomas STOLZ, Dik BAKKER and Rosa SALAS PALOMO. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2008, 49–75. Print.
- SECRETARÍA DE CULTURA. 2018. <https://www.gob.mx/cultura/articulos/lenguas-indigenas>. 20.12.2023.

- TANODI, Branka. “Documentos históricos. Normas de transcripción y publicación”. *Cuadernos de Historia* 3 (2000), 259–270.
- UTH, Melanie. “La gama variacional de México y territorios colindantes”. *Manual del español en América*. Ed. Eva Martha Eckkrammer. Berlin, Boston: de Gruyter, 2021, 721–741. Print.
- VÁZQUEZ LASKOP, María, Klaus ZIMMERMANN and Francisco SEGOVIA. *De la lengua por sólo la extrañeza: estudios de lexicología, norma lingüística, historia y literatura en homenaje a Luis Fernando Lara 2* (2011). México: El Colegio de México. Print.
- VILLAVICENCIA, Frida. “Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación. Apuntes para un estudio sociolingüístico del siglo XIX”. *Historia Sociolingüística de México* 2. Eds. Rebeca Barriga VILLANUEVA and Pedro Martín BUTRAGUEÑO. México D.F.: Colegio de México, 2010, Kapitel 13. Print.
- ZIMMERMANN, Klaus. “Die Sprachensituation in Mexiko”. *Mexiko heute: Politik - Wirtschaft - Kultur*. Eds. Walther L. BERNECKER, Marianne BRAIG, Karl HÖLZ and Klaus ZIMMERMANN. Frankfurt a.M.: Vervuert Verlag, 2004, 1–41. Print.
- ZIMMERMANN, Klaus. “Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX: Entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas”. *Historia Sociolingüística de México*. Eds. Rebeca BARRIGA VILLANUEVA and Pedro Martín BUTRAGUEÑO. México D.F.: Colegio de México, 2010, 881–955. E-book.

ZITIERNACHWEIS:

- HARJUS, Linda. „Main Lexical Features of the Oaxacan Variety of Spanish in the 19th/20th Century (Mexico)“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 69–82. DOI: 10.23817/lingtreff.24-4.

Uczący się i nauczyciel języka obcego w przyjaznym środowisku kształcenia. Współkierowanie klasą szkolną poprzez interakcje

Fremdsprachenlernende und -lehrende in einer unterstützenden Lernumgebung. Klassenmanagement durch Interaktion

Bei diesem Artikel handelt es sich um eine zur Veröffentlichung formatierte Abschrift eines Vortrags, der auf dem Weltkongress für Fremdsprachen und der Jahreskonferenz des PTN mit dem Titel „Language education in times of global change – the need for collaboration and new perspectives“ gehalten wurde. Der Kongress fand vom 27. bis 29. Juni 2022 in Warschau statt und stand unter der Schirmherrschaft der Internationalen Föderation der Fremdsprachenlehrer (FIPLV), der Polnischen Gesellschaft für Neophilologie (PTN) und der Fakultät für Neophilologie der Universität Warschau. In ihrem Artikel weist die Autorin auf das Problem der Unterschätzung des Potenzials von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Lernautonomie und ihre sozialen Einstellungen und Verhaltensweisen hin, was insbesondere im allgemeinen Bildungssystem zu beobachten ist. Sie verbindet dies mit der Bürokratisierung der Lehrarbeit und der fehlinterpretierten Unterrichtsphilosophie von Johann F. Herbart (1776–1841), einem deutschen Philosophen, Psychologen und Pädagogen, der als Begründer der traditionellen Schule gilt und in den polnischen Schulen fest verankert ist (vgl. Kupisiewicz 1996: 36–40). Ein ebenso wichtiger Faktor, der die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Beziehung behindert, ist nach Ansicht der Autorin die mangelnde Anpassung des Klassenzimmers an die „neuen“ pädagogischen Methoden, obwohl diese in der experimentellen Pädagogik seit Langem nachgewiesen und auch in wissenschaftlichen Kreisen anerkannt sind. Die Achse der Reflexion ist das Phänomen der Interaktion in der glottodidaktischen Umgebung: zwischen den Lernenden und dem Fremdsprachenlehrenden (vgl. Woźniewicz 1987: 88). Das Hauptziel des Beitrags ist es, die Schlüsselthesen der pädagogischen Pädagogik (vgl. Dobrowolowicz 2005: 8–10) in Erinnerung zu rufen und auf dieser Grundlage die Lernumgebung zu bestimmen, in der es möglich ist, die Lernenden in den Classroom-Management-Prozess an polnischen Schulen einzubeziehen. Dabei handelt es sich um eine Erweiterung der Ziele des Sprachunterrichts, der sich nicht mehr auf rein sprachliche Kenntnisse und Kompetenzen beschränken kann.

Schlüsselwörter: Klassenmanagement, Interaktion, freundliche Lernumgebung, Schlüsselkompetenzen, Tugenden

Foreign Language Learner and Teacher in a Friendly Learning Environment. Co-Management of the School Class through Interactions

The article is a formatted for publication record of a speech delivered during the World Congress of Foreign Languages together with the annual PTN Conference entitled “Language education in the era of global changes - the need for cooperation and new perspectives”, which took place on June 27–29, 2022 in Warsaw under the patronage of the International Federation of Foreign Language Teachers (FIPLV), the Polish Society of Modern Languages (PTN) and the Faculty of Modern Languages of the University of Warsaw. In it, the author draws attention to the problem of underestimating the potential of students in terms of learning autonomy as well as social attitudes and behaviors, which occurs especially in the

general education system. This is related to the bureaucratization of the teacher's work and the misinterpreted philosophy of teaching, deeply rooted in Polish schools, once proposed by Johann F. Herbart (1776–1841), a German philosopher, psychologist and pedagogue, considered to be the founder of the traditional school (cf. Kupisiewicz 1996: 36–40). An equally important factor hindering the development of relations between the teacher and students is the maladjustment of the school space to “new” methods of education, although these have long been verified in experimental education, and have also gained recognition in scientific circles. The axis of reflection is the phenomenon of interaction initiated in the glottodidactic system: between learners and a foreign language teacher (cf. Woźniewicz 1987: 88). The main goal was to recall the key theses of paedocentric pedagogy (cf. Dobrołowicz 2005: 8–10) and to define on this basis such an educational environment in which, in the conditions of the Polish school, it will be possible to include students in the process of managing the class. This is to serve to extend the goals of teaching a foreign language, which today cannot be limited to strictly language knowledge and competence.

Keywords: classroom management, interactions, friendly learning environment, key competences, virtues

Author: Anna Jaroszevska, University of Warsaw, ul. Dobra 55, 00-312 Warszawa, Poland, e-mail: a.jaroszevska@uw.edu.pl

Received: 12.2.2023

Accepted: 22.6.2023

1. Wstęp

Rozwój nauk humanistycznych i społecznych skutkuje krystalizacją teorii na temat udziału podmiotowości człowieka w definiowaniu jego miejsca i ról w społeczeństwie (por. Śliwerski 1998, Nowak 2008). Będąc z natury istotą społeczną, jest on jednocześnie osobnym wszechświatem właściwych tylko sobie doznań, potrzeb, celów, możliwości. W myśl dotychczasowych ustaleń etap edukacji formalnej przypadającej na okres dzieciństwa i dorastania – poza środowiskiem rodzinnym – zdaje się mieć największe znaczenie dla wzbudzenia i utrzymania vs hamowania podmiotowej aktywności młodego człowieka; także jej ukierunkowywania, by umiał godzić swoją indywidualność z przysposobieniem do życia we wspólnocie (por. Appelt 2005, Bardziejewska 2005, Wiliński 2005, Ziółkowska 2005). Z tego powodu organizowanym w jej ramach lekcjom języka obcego, podobnie jak wielu innym przedmiotom szkolnym, wyznacza się współcześnie już nie tylko cele poznawcze (dotyczące poszerzania wiedzy) i praktyczne (odnoszące się do nabywania i doskonalenia umiejętności typowo komunikacyjnych). Coraz częściej podkreśla się również ich sens wychowawczy. Za równie ważne uznaje się tym samym wdrażanie uczniów do autonomii w uczeniu się i działaniu, w tym formowanie ich osobistej tożsamości („ja”), wzmacnianie poczucia własnej skuteczności oraz kształtowanie ich postaw i kompetencji społecznych (por. Wilczyńska 1999, Wilczyńska et al. 2019). W swej istocie tak rozumiane cele kształcenia opierają się na takich wartościach, jak: szacunek, odpowiedzialność, samodyscyplina, pokojowość, przyjaźń, solidarność, sprawiedliwość, życzliwość czy wolność (por. Pańpuch 2016a–d: 174–n.). Przeszło stuletnie doświadczenia szkół eksperymentalnych, wywodzących się z pedagogiki naturalistycznej i utworzonego na jej fundamencie Nowego Wychowania – ruchu krytycznego względem szkoły tradycyjnej

(por. Sztobryn 2004: 709–n., por. Okoń 1977, Figiel 2001), są wystarczającą przesłanką, by również w granicach polskiego systemu glottodydaktycznego podjąć próbę zdefiniowania takich uwarunkowań, w których osiągnięcie powyższych celów jest możliwe przy ograniczonym nakładzie sił i środków, np. poprzez zaangażowanie w proces kierowania klasą również uczniów. Aby podkreślić ich szczególne właściwości, uwarunkowania te nazwano przyjaznym środowiskiem kształcenia (por. Jaroszewska 2014).

Trzy doniosłe hasła pozwalają nakreślić względnie spójny obraz szkolnej edukacji w przyjaznym środowisku: „podróż”, „opiekun-przewodnik”, „motywacja do uczenia się i współdziałania”. Miejscem, przestrzenią czy też kulturą, w której znaczenie tych haseł manifestuje się najwyraźniej, jest oddział szkolny. W polskim prawodawstwie termin ten jest stosowany zamiennie z terminem „klasa” i oznacza jednostkę organizacyjną w placówce oświatowej, w której ograniczona pod względem liczebności grupa uczniów, najczęściej rówieśników, kształci się według tego samego programu nauczania i na tym samym poziomie zaawansowania (por. Okoń 2007: 175 i 285, Janowski 2002: 55–n.). Jak się jednak okazuje, unifikacja – poza wieloma atutami – implikuje również problemy. Tymczasem to tu, w klasie, najsilniej realizują się intra- i interpersonalne procesy, zdarzenia i relacje, które w wyniku celowych działań dydaktycznych bądź w sposób niezamierzony wpływają na uczniów, stopniowo rozwijając ich aparat poznawczy i zasoby wiedzy, kształtując osobowość, światopogląd oraz postawy. Zachodząca w nich zmiana – niezależnie od tego, czy pożądana, czy nie – jest więc immanentną cechą życia klasy – jako wspólnoty i osobnych istnień.

Opuszczając zacisze rodzinnego domu i wkraczając w mury szkolne, każdy z uczniów rozpoczyna swoją podróż w nieznaną, przez życie, ku własnemu rozwojowi, do autonomii i dorosłości – by przywołać tylko najważniejsze destynacje. Naznaczona niewiedzą i stresem związanym z mnogością nowych doświadczeń i wyzwań, przed którymi staje młody człowiek, podróż ta nie może się powieść bez należytej opieki. Tę nad uczniami winien roztoczyć opiekun-przewodnik, dostosowując do ich potrzeb i psychofizycznych możliwości metody, materiały, treści oraz środki nauczania; także w aspekcie wychowawczym. Tę rolę pełni zazwyczaj nauczyciel. Zasadniczym celem zalecanej mu indywidualizacji kształcenia jest wszechstronny i harmonijny rozwój uczniów (por. Jaworska 2018: 79 n.). Tylko tak, uogólniając, można wzbudzić i utrzymać ich motywację do uczenia się i współdziałania – warunek konieczny sukcesu w edukacji, jeśli uznać wielokierunkowość tego procesu i niebagatelną w nim wartość potencjału uczniów, co jest tezą wiodącą niniejszych rozważań. Nie jest to oczywiście warunek jedyny (por. Szałek 2004, Karpeta-Peć et al. 2014, Sujecka-Zajac et al. 2014).

2. Kalejdoskop indywidualności i proza szkolnej sceny

Niezależnie od wieku uczących się, niezależnie też od szkoły, w jakiej przyszło im rozpocząć lub kontynuować wspinaczkę po edukacyjnej drabinie, nie tylko zmiana jest szczególną właściwością klasy szkolnej, lecz również heterogeniczność zrzeszonych

w niej uczniów. Pomimo wielu wspólnych cech, nie są i nigdy nie będą oni jednolitą „masą”, którą nauczyciel może bez konsekwencji „urabiać” niczym szarą glinę, używając względem każdego z nich tych samych metod nauczania. Odnosi się to również do stawianego przed nimi poziomu wymagań oraz sposobu oceniania ich osiągnięć edukacyjnych czy zachowania. W nie mniejszym stopniu dotyczy także form i strategii komunikowania – zarówno w zakresie różnicowania i samej werbalizacji komunikatów, w tym doboru leksyki, zakresu struktur gramatycznych czy choćby tempa wypowiedzi, jak i komunikacji pozawerbalnej, uwzględniającej właściwie dobrany repertuar mimiki, gestów, rekwizytów, przekaz graficzny, w końcu odpowiadające odbiorcy-uczniom postawy i reakcje nauczyciela, ale też sprzyjający komunikacji klimat lekcji. Różne potrzeby i różne możliwości – fizyczne, intelektualne, emocjonalne, społeczne oraz duchowe – przesądzają o niezbywalnej indywidualności uczniów. Choć ogólny cel ich podróży wydaje się ten sam (jest nim rozwój), na długiej drodze do jego osiągnięcia będą musieli – prawdopodobnie będą też chcieli – realizować rozliczne cele szczegółowe; bardzo często ważne wyłącznie dla nich. To zaś powinno wprost przekładać się na szeroko pojęty koncept kształcenia przyjęty przez nauczyciela, którego jakże ważnym komponentem jest styl kierowania klasą. W kategoriach prawdy dogmatycznej pisał o tym w XVII wieku wielki reformator myśli pedagogicznej, Jan Amos Komeński ([1627] 1935), od lat teza ta wybrzmiewa także we współczesnej literaturze przedmiotu, również tej poświęconej dydaktyce języków obcych (por. Pfeiffer 2001, Komorowska 2002, Zawadzka 2004, Werbińska 2005, Gębał 2019). To właśnie styl kierowania klasą może stać się środkiem do wzbudzenia w uczniach motywacji do uczenia się i współdziałania.

Choć twierdzenia te nie stanowią już pedagogicznego novum i wyraźnie wyartykułowano je w prawie oświatowym, rozdźwięk między naukowymi postulatami a szkolną praktyką wciąż pozostaje zbyt duży. Z pewnością należy odnotować postęp i rosnący zasięg pajdocentrycznej teorii wychowania, która na pierwszym planie szkolnej sceny sytuuje właśnie ucznia (por. Dobrołowicz 2005: 8–10, Okoń 2007: 295–296). Można przywołać godne naśladowania przykłady szkół i nauczycieli, którzy nie tylko rozumieją dziecięcą oraz młodzieńczą indywidualność, lecz również dostrzegają ów naturalny potencjał do samorządnego rozwoju i potrafią go korzystnie zagospodarować, nie burząc przy tym delikatnej struktury osobowości uczniów, a wręcz ją ubogacając (np. Nalaskowski 2017, Kędra 2021, Jaroszevska 2022). Przykładów tych jest jednak w dalszym ciągu zbyt mało. Blakną wobec ogromu zawinionych i niezawinionych nieprawidłowości występujących w polskich szkołach, z którymi na co dzień mierzą się tak nauczyciele, jak również uczniowie i ich rodzice oraz opiekunowie, które od lat piętnują także czołowi polscy pedagodzy (np. Nalaskowski 2002, Kwieciński 2012, Śliwerski 2012, 2015, 2020, Śliwerski et al. 2021). Dwuletni stan zagrożenia epidemicznego ogłoszony w Polsce w latach 2020–2022 tylko pogłębił ten stan, skutecznie pozbawiając szkoły możliwości realizowania ich statutowych zadań. Godząc w rówieśnicze relacje i pozbawiając uczniów realnej opieki pedagogicznej,

spotęgował wzrost zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży, obnażając tym samym niewydolność polskiego systemu kształcenia w duchu autonomii i twórczego myślenia. Jednocześnie nasilający się w tym czasie syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli istotnie przyczynił się do obniżenia prestiżu tego zawodu.

3. Kompetencje kluczowe a cnoty

Tymczasem każdego roku nowe pokolenia wyruszają w swoją podróż, podczas której – zgodnie z prawami natury, ale i obowiązującym porządkiem prawnym – będą zdobywać wiedzę i umiejętności niezbędne do realizacji coraz to nowszych ról społecznych, docelowo zaś przygotowywać się do samodzielnego życia w dorosłości: w społeczeństwie transgranicznym i wielokulturowym, ekonomicznie rozwarstwionym, konsumpcyjnym, często skonfliktowanym, żyjącym pod presją czasu, w ryzach doktryn politycznych, zdominowanym przez nowe technologie i niejednoznaczne, częstokroć zmanipulowane przekazy medialne, w którym świat wirtualny nierzadko przesłania obraz świata realnego. Powtórzenie wezwania „o nową jakość edukacji” jest więc ze wszech miar uzasadnione. I nie chodzi tu jedynie o ponowną przebudowę programów nauczania czy kolejną reformę strukturalną polskiej oświaty, bowiem te – jak uzmysławia historia – niekoniecznie są zbieżne z pokładanymi w nich nadziejami. Chodzi raczej o tzw. pracę u podstaw, jak: zmiana relacji interpersonalnych w klasie szkolnej, redefiniowanie ról nauczyciela i uczniów, przewartościowanie ich zadań i celów, a tym samym skuteczne włączenie uczących się w proces kreacji szkolnej rzeczywistości, która winna być dla nich przyjazna zarówno w wymiarze fizycznym, jak i mentalnym. Celem postulowanego zwrotu jest zatem realne upodmiotowienie ucznia: nie tylko na kartach podręczników i w założeniach programowych, lecz również i przede wszystkim w codziennej praktyce kształcenia. Za cel należy uznać także wyposażenie go w takie narzędzia i umiejętności, które jego „uwolnioną” aktywność właściwie ukierunkują – wspomagając postęp procesów poznawczych i społecznych, ale i chroniąc przed związanymi z tym niebezpieczeństwami.

Akcent na autonomię uczniów w różnych sferach życia klasy czy szkoły, a więc również na wzrost ich aktywności i zarazem odpowiedzialności za podejmowane działania lub zaniechania, skłania, by odżegnać się w tym miejscu od sporu, który – w kontekście wyzwań, jakie współczesność stawia przed edukacją – rozgorzał jakiś czas temu w przestrzeni medialnej, dopełniając polityczną karykaturę polskiej szkoły. Spieranie się o to, czy polski system edukacji powinien wyposażać uczniów w kompetencje kluczowe na miarę XXI wieku (do czego nawołują globaliści i technokraci), czy też może w tradycyjne cnoty (w myśl poglądów konserwatywnych), należy uznać za bezzasadne, podobnie jak niedorzeczne są wyjęta z kontekstu teza o potrzebie kształtowania u młodych Polek „cnot niewieścich” czy postulaty otworzenia się szkół na ideologię gender. W jednym i drugim przypadku dochodzi do próby naruszenia konstytucyjnych praw i obowiązków rodzicielskich. Związane z tym zagrożenia dla

samych uczniów pozostają równie wyraźne. Oczywista próba sił dwóch stronnictw, których raczej z pewnością nie mogą być oceniane na podstawie lotnych haseł, lecz wymagają dużo głębszej refleksji, w żadnym razie nie może przysłużyć się pozytywnym przemianom, których polska szkoła pilnie potrzebuje. Nie odbierając nikomu prawa do własnego zdania w tej sprawie, warto zwrócić uwagę na punkty przecięcia się przywołanych pojęć: „kompetencje kluczowe” i „cnoty”. Nie są to bowiem kategorie wykluczające się, lecz miejscami bardzo sobie bliskie. Tak jedne, jak i drugie zyskują na znaczeniu w dyskusji na temat przyjaznego środowiska kształcenia. Z jednej strony stanowią ważny cel edukacyjno-wychowawczy, z drugiej – nie mniej ważne narzędzie, by ów cel osiągnąć.

3.1 Kompetencje kluczowe

W literaturze przedmiotu – głównie za sprawą współczesnej doktryny politycznej ukutej w murach agend Unii Europejskiej – wskazuje się na zestaw kluczowych kompetencji, które powinien wykształcić człowiek w całościowym cyklu uczenia się – w ramach tzw. edukacji permanentnej, obejmującej formalny, pozaformalny i nieformalny wymiar tego procesu. Wzywając do kształcenia ustawicznego, największy nacisk na rozwój w tym kierunku kładzie się na okres dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości. Jest to czas najintensywniejszej aktywności uczeniowej człowieka; również jego największej gotowości do zmian. Trudno się z tym nie zgodzić, choć jednocześnie należy pamiętać, że rozkwit poszkolnych form rozwoju osobistego w okresie starości jednoznacznie dowodzi, że na naukę – także języka obcego – nigdy nie jest za późno (por. Jaroszevska 2013). Niemniej zainteresowanie kompetencjami kluczowymi od wielu lat nasila się, zaś ich katalog co jakiś czas – pod wpływem nowych okoliczności życia – podlega modyfikacjom. Obecnie do kompetencji kluczowych – nazywanych także podstawowymi – zalicza się: 1) kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, 2) kompetencje w zakresie wielojęzyczności, 3) kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, 4) kompetencje cyfrowe, 5) kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, 6) kompetencje obywatelskie, 7) kompetencje w zakresie przedsiębiorczości, oraz 8) kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. Jest to swoisty konglomerat wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych „do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa” (Zalecenie Rady 2018: 7 n.). Warto podkreślić, że przywołane tu zalecenie Rady Unii Europejskiej w tej sprawie nie jest wyłącznie „surowym”, enumeratywnym wykazem ośmiu najważniejszych kompetencji, lecz ukazuje genezę prac nad tą problematyką oraz dostarcza rozbudowanego opisu każdej z kluczowych sprawności, nie tylko szczegółowo je definiując i określając ich społeczne znaczenie, lecz również artykułując jasne wytyczne dla europejskich systemów edukacyjnych, by i te dostosowały się do nowych warunków

życia. Przy tym „[w]szystkie kompetencje kluczowe uważa się za jednakowo ważne; każda z nich przyczynia się do udanego życia w społeczeństwie. Kompetencje mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i rozmaitych kombinacjach. Ich zakresy się pokrywają i są ze sobą powiązane: aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Takie umiejętności jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych” (Zalecenie Rady 2018: 7).

Kompetencje kluczowe kojarzą się najczęściej z wyzwaniami współczesności, z nie-spotykaną dotychczas na taką skalę dynamiką przemian społecznych, kulturowych i technologicznych, które wręcz wymuszają na ludziach kompetencyjną adaptację. Bez niej jakże realne staje się zagrożenie wykluczeniem społecznym – w swych różnych wymiarach: poznawczym, zawodowym, w zakresie kontaktów międzyludzkich czy dostępu do dóbr i usług; także podstawowych. Dużo łatwiej jest nam powiązać kompetencje kluczowe z problematyką ram kwalifikacji zawodowych, konkretną polityką czy wypowiadać się na ich temat z perspektywy prakseologii – nauki o sprawnym i efektywnym działaniu (por. Kotarbiński 1965). Trudniej natomiast uchwycić ich głębszy wymiar, w którym poza czysto fizycznym aspektem ludzkiej egzystencji, poza zerojedynkowym sprawstwem w celu osiągnięcia jakiejś korzyści, równie istotna jest ludzka moralność – jako finalny i wcale nie ostry efekt zmagania „dobra” ze „złem”.

3.2 Cnoty

Pojęcie „cnoty” staje się w tym kontekście swoistą przeciwagą dla dosłownego i bez-refleksyjnego rozumienia terminu „kompetencje kluczowe”. Zakotwiczone na polu zainteresowań teologii, filozofii i psychologii uwypukla znaczenie wewnętrznych motywów i sensu ludzkiego działania, nie ograniczając się do ilościowych pomiarów efektywności posiadanych przez człowieka umiejętności. Choć wciąż aktualne, wydaje się obecnie mniej modne i zwykle kieruje naszą uwagę w przeszłość. Dotykając ludzkiego jestestwa, ociera się o jego wymiar duchowy, co nie powinno dziwić, skoro pierworysu definicji cnót dostarczali już starożytni, potem zaś średniowieczni myśliciele, częstokroć posiłkując się wskazówkami zawartymi w świętych księgach chrześcijaństwa, judaizmu czy islamu (por. Slotte 1995, Lekka-Kowalik 2016).

Arystoteles (384 p.n.e.–322 p.n.e.) dowodził, że cnota (=dzielność) jest „umiarem” ulokowanym między nadmiarem i niedostatkiem, „trwałą dyspozycją” człowieka, przez którą staje się on dobry, która dobrocią (=doskonałością) naznacza również jego działania (Arystoteles 1982: 55–n.). Wielowiekowa refleksja na temat cnót zawoocowała różnymi definicjami i podejściami do tego terminu. Bodaj najbardziej rozpowszechniona wydaje się typologia wypracowana przez Kościół katolicki, który, podtrzymując poglądy Arystotelesa i stawiając cnotę na równi z dobrem, dzieli cnoty na ludzkie, ze względu na swą kluczową rangę nazywane także kardynalnymi (należą do nich: roztropność, sprawiedliwość, męstwo i umiarkowanie), oraz boskie, inaczej

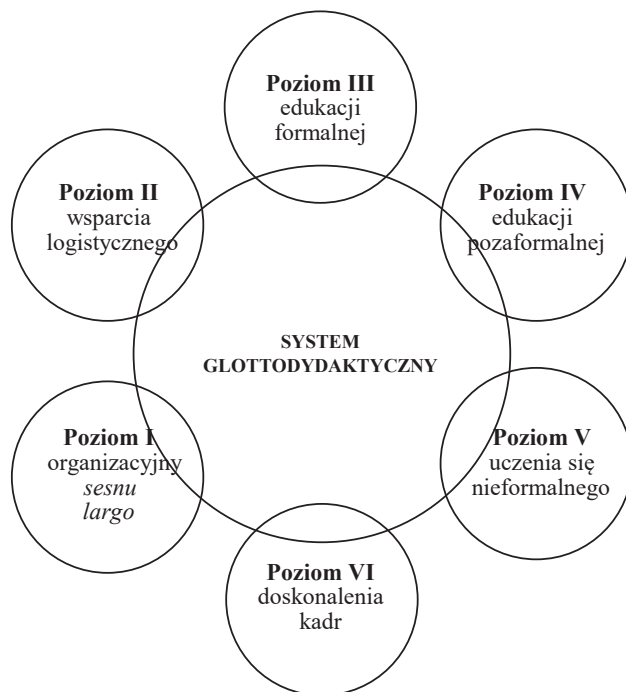
teologalne (to: wiara, nadzieja i miłość). Łącznie składają się one na tzw. siedem cnót głównych (Katechizm Kościoła Katolickiego 1994: 422–430). Typologii cnót jest jednak znacznie więcej. Ich podziału dokonuje się najczęściej w zależności od dziedzin ludzkiego działania oraz celów i dóbr, które człowiek zamierza osiągnąć. Z tego powodu ich katalog, podobnie jak dzieje się to w przypadku ludzkich kompetencji, pozostaje wciąż otwarty. Wypełnienie go uzależnione jest nie tylko od naszej inwencji, lecz przede wszystkim od umiejętności czy też możliwości wskazania w danej postawie czy zachowaniu istotnego pierwiastka dobra. Sięgając do greckiego źródłosłowu *areté*, „cnotę” należy bowiem rozumieć jako „maksimum zdolności, efektywności, sprawności człowieka w dobroci” (Lekka-Kowalik 2016: 170).

Niezależnie od tego, czy oglądu cnót dokonuje się z perspektywy teologicznej, czy świeckiej, zwykle są one utożsamiane z cechami charakteru, angażowanymi w szerokim spektrum aktywności intelektualnej, etycznej i społecznej człowieka. Stąd współczesna definicja słownikowa wyjaśnia „cnotę” jako „zespół wartości moralnych; także: postępowanie zgodne z zasadami etyki, moralności; prawość, szlachetność, zacność [...] zwykle dodatnią cechą charakteru; przymiot; zaletę” (Nowy słownik języka polskiego 2002: 98). W tym też zakresie różne cnoty, podobnie jak kompetencje kluczowe, częstokroć łączą sprzężenie zwrotne. Pod wpływem zewnętrznych wzorców osobowych oraz w ściśle określonych okolicznościach życia cechy te mogą się umacniać (i to jest społecznie pożądane) lub podlegać zniekształceniom, w najgorszym wypadku zatarciu, co z kolei potęguje negatywne postawy i zachowania, czyniąc jednostkę amoralną i aspołeczną (to zaś stoi w sprzeczności ze społeczną misją szkoły). Kompetencyjna biegłość uczniów, niezależnie od przedmiotu nauczania, nie może być zatem ćwiczona w oderwaniu od ponadczasowych wartości etycznych, które – w dużym uproszczeniu – przesądzają o pozytywnej wartości dodanej ich późniejszych postaw i czynów. Teza ta skłania do odniesienia się pokrótce do przywołanej na wstępie koncepcji przyjaznego środowiska kształcenia, w którym doskonalenie zarówno kompetencji, jak i cnót nie jest niczym niezwykłym, a tym bardziej kontrowersyjnym, gdyż niejako wprost wynika z funkcji, jakie wypełnia, a przynajmniej powinna wypełniać współczesna szkoła: kształcącej, wychowawczej, opiekuńczej, rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej, emancypacyjnej (por. Jundziłł 1997: 790–794, Milerski et al. 2000: 227–228, Jaroszevska 2022: 39–n.).

4. Przyjazne środowisko kształcenia w ujęciu glottodydaktycznym

Przyjazne środowisko kształcenia podnosi i podtrzymuje poziom pozytywnych emocji uczniów. Dzięki nim nauczycielowi znacznie łatwiej jest wzbudzić motywację uczeniową podopiecznych; niekiedy dochodzi do tego samoistnie. Wraz ze wzrostem motywacji rośnie wydolność psychofizyczna uczniów, co umożliwia nie tylko efektywizację kształcenia obcojęzycznego, a także realizowanie celów pozajęzykowych, równie ważnych, jeśli uznać całościowy rozwój ucznia za edukacyjny dogmat (por.

Jaroszevska 2014: 8). Środowisko kształcenia obcojęzycznego kreowane jest na różnych, sprzężonych ze sobą poziomach systemu glottodydaktycznego (zob. Schemat 1). Pomimo istotności kontekstu edukacyjnego, który poziomy te współtworzą, przesądając o realnych możliwościach oraz kierunkach nauczania i uczenia się języków obcych w warunkach formalnych (por. Jaroszevska 2020: 58–59), centralnym i najważniejszym miejscem relacji oraz zdarzeń kształcąco-wychowawczych pozostaje układ glottodydaktyczny, w którym główne role odgrywają nauczyciel języka obcego i jego uczniowie (por. Woźniewicz 1987: 62). To tu rozpoczyna się metaforyczna i jednocześnie rzeczywista podróż ucznia, polegająca na planowym, celowym, podzielonym na etapy, kontrolowanym, z biegiem czasu również coraz bardziej świadomym i samodzielnym poznawaniu otaczającego świata, w szczególności języka obcego i kultury obszaru, na którym język ten rdzennie występuje. Z założenia jest to „podróż” ubogacająca ucznia o nowe umiejętności i doświadczenia. Paralelnie towarzyszy jej stopniowe odkrywanie i budowanie siebie, tak z perspektywy poczucia własnej wartości i siły sprawstwa, jak i psychofizycznej harmonii, w dużej mierze warunkowanej przez zdolność do czynienia dobra i przeciwstawiania się złu – w szerokim tych słów znaczeniu. Zakres statutowych zadań szkoły musi więc bezsprzecznie obejmować problematykę rozwijania kompetencji kluczowych, a zarazem uwzględniać rozwój moralności uczniów, by była to podróż zarówno efektywna, jak i bezpieczna – dla samego ucznia oraz otaczających go ludzi.



Schemat 1. Środowisko kształcenia w ujęciu glottodydaktycznym (por. Jaroszevska 2017: 572)

Nie bez przyczyny literatura przedmiotu stawia współczesnego nauczyciela języków obcych już nie tylko w roli przedmiotowego eksperta, lecz także w innych, dziś również ważnych rolach: wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcy, innowatora, ewaluatora, refleksyjnego praktyka, w końcu badacza (por. Zawadzka 2004, Janowski 2002: 74–n.). Łączenie tych ról jest zadaniem ambitnym, wymagającym od nauczyciela specjalistycznych kompetencji daleko wykraczających poza wiedzę przedmiotową: dydaktyczno-metodycznych, pedagogicznych, społecznych, międzykulturowych, etycznych, bez wątpienia także kierowniczych (por. Strykowski 2005: 15–n., Gębal 2019: 398, Werbińska 2005, Pawlak et al. 2009). Trzeba powiedzieć wprost: nie każdy student kierunku nauczycielskiego, podobnie jak nie każdy praktykujący nauczyciel, chce i/lub może rozwinąć wszystkie te kompetencje! To właśnie motywacja i zdolności w tym zakresie – poza kontekstem edukacyjnym – sytuują zbudowanie przyjaznego środowiska kształcenia w zasięgu możliwości nauczyciela bądź cel ten oddalają. Nie bez znaczenia jest również zawodowe i życiowe doświadczenie. Ta prosta zależność tym bardziej uzasadnia aktywność w tym kierunku. Rozwój jest bowiem nie tylko atrybutem edukacji szkolnej, lecz w równym stopniu dotyczy ewaluacji i profesjonalizacji zawodowej nauczycieli.

5. Style kierowania a dyscyplina w klasie

Zdaniem Mroziewskiego (2005: 9) „[k]ierowanie ludźmi, zarządzanie jednostkami gospodarczymi i ich zasobami wymaga specjalistycznej wiedzy, specyficznych umiejętności, odpowiednich predyspozycji i pewnego rodzaju artyzmu”. Jeśli tezę tę odnieść do złożonych i bardzo dynamicznych warunków pracy szkoły, jeśli przyklasnąć zasadzie wielozmysłowości i indywidualizacji kształcenia, wspomnieć multiplikację ról oraz zadań nauczyciela czy potrzebę kulturalno-oświatowego aktywizowania uczniów, często poprzez przełamanie schematów nauczania frontalnego i wyjście z lekcją poza mury szkolne, wówczas łatwo zdać sobie sprawę z tego, przed jak trudnym wyzwaniem stoi nauczyciel; również nauczyciel języka obcego (por. Jaroszevska 2014). Nie powinno więc dziwić, że klasyczny już podręcznik akademicki poświęcony szkole i czynnościom nauczyciela opatrzone także wymownym tytułem: „Sztuka nauczania ...” (Konarzewski 2005, Kruszewski 2005). W tym kontekście za kluczowe należy uznać następujące pytania:

- 1) Jak kierować klasą, aby odpowiedzieć na potrzeby wszystkich uczniów, by odnaleźć równowagę między przedmiotowym programem nauczania a programem wychowawczym?
- 2) Jak wdrożyć uczniów do autonomii, nie tracąc kontroli nad przebiegiem lekcji, zachowując w klasie dyscyplinę, z którą wiąże się przecież zarówno wydajność uczeniowa, jak również bezpieczeństwo uczniów i nauczycieli?
- 3) Jak przekazać podopiecznym ponadczasowe wartości etyczne, by kończąc kurs byli na miarę swoich możliwości nie tylko kompetentni w komunikacji obcojęzycznej i międzykulturowej, ale i prawi, szlachetni?

Typologie stylów kierowania, zarządzania, w końcu przywództwa, ukute na potrzeby managementu światowego biznesu (por. Mroziewski 2005) ukazują co prawda wielokontekstowość i wieloczynnikowość zarządzania zasobami ludzkimi, lecz ich liczba i różnicowanie może przytłaczać, gdy rozważa się je z perspektywy kształcenia neofilologicznego. Dużo łatwiej wybrać spośród stylów, których po stosownej adaptacji dostarcza literatura pedagogiczna. W bodaj najbardziej znanym w środowisku polskich nauczycieli podręczniku poświęconym metodyce nauczania języków obcych (Komorowska 2002: 81–83) wyróżniono sześć podstawowych stylów kierowania klasą: 1) autokratyczny, 2) laissez-faire, 3) paternalistyczny, 4) konsultacyjny, 5) uczestniczący oraz 6) demokratyczny (por. Janowski 2002: 78–n., Gębał 2019: 401–n.). Mnogość i ogólnodostępny charakter publikacji na ten temat wyjaśnia brak rozwinięcia tych pojęć w tej krótkiej refleksji, z kolei rozsądek podpowiada, że „złotym środkiem” w budowaniu relacji między nauczycielem i uczniami na rzecz przyjaznego środowiska kształcenia może być najpewniej mieszany styl kierowania klasą, oparty na strategii partnersko-negocjacyjnej. Z jednej strony pozwala ona unikać konfliktów lub ograniczać zasięg ich występowania i częstotliwość, z drugiej – procesy rozwiązywania problemów oraz kształcenia sensu stricto inicjuje i realizuje w drodze dialogu i współpracy. Przesądza o tym wspomniana heterogeniczność grupy uczniów, jak również konieczność utrzymania w klasie dyscypliny, ta bowiem jest warunkiem koniecznym nie tylko zrealizowania założeń programowych kursu, ale i bezpieczeństwa, którego szczególną wagę kilkakrotnie już podkreślano.

Drogą do skutecznego nauczania języka obcego, zarówno w odświeżeniu pragmatycznej, jak i społecznej, jest zatem rozpoznanie przez nauczyciela, a następnie wykorzystanie w procesie kształcenia psychofizycznego potencjału swoich uczniów, obejmującego ich indywidualne potrzeby (cele) oraz możliwości (ograniczenia i zdolności). Dotyczy to nie tylko potencjału uczeniowego, ale i relacji interpersonalnych. By utrzymać w klasie dyscyplinę, która ów proces pozwala planowo zorganizować, nauczyciel musi również nauczyć się rozpoznawać źródła problemów, z którymi borykają się jego podopieczni, później zaś problemom tym przeciwdziałać, co – trzeba to podkreślić – nie zawsze leży w zasięgu jego kompetencji i możliwości, nie zawsze też kończy się pomyślnie, nawet jeśli nauczyciel nie jest w swych działaniach osamotniony.

Pierwszym źródłem problemów z dyscypliną, powszechnie nazywanych wychowawczymi, mogą być zaburzenia psychiczne i rozwojowe ucznia, jego niepełnosprawność lub choroba, zwłaszcza skutkująca długą lub powtarzającą się absencją w szkole. Źródłem drugim może być dom rodzinny, w szczególności wzrastanie ucznia w rodzinie dysfunkcyjnej, gdzie, często podświadomie, kreuje on nieprawidłowy obraz samego siebie, gdzie nie otrzymuje należytej uwagi ze strony rodziców, jest pozbawiony miłości, poddawany nadmiernej kontroli, zagrożony przemocą czy choćby dotknięty ubóstwem. Czynniki te mogą występować osobno lub w postaci skumulowanej, wzmagając problemy dyscyplinarne. Trzeciego źródła problemów

natury wychowawczej należy upatrywać w środowisku społecznym ucznia. Mogą one wynikać z jego przynależności do szkolnych lub pozaszkolnych grup nieformalnych, także band i gangów, z nałogu narkotykowego i kontaktów z innymi uzależnionymi, ale i z presji rówieśników – jako niezwykle silnej determinanty uczniowskich zachowań. Do kategorii tej trzeba ponadto zaliczyć wpływ i uzależnienie od nowych technologii, w tym mediów społecznościowych, a także narażenie na konflikty rasowe i społeczne, które dotyczą zwłaszcza uczniów z rodzin imigrantów. Czwartym z kolei źródłem problemów bywa niekiedy sama szkoła, a w niej m.in.: nauczanie pozbawione kontekstu znaczeniowego (w którym uczeń nie dostrzega sensu uczenia się, związku przyczynowo-skutkowego między programem nauczania a realiami życia), brak kształcenia samodzielnego myślenia, brak akceptacji, ocenianie wzmagające rywalizację, nadmierny przymus, niesprawiedliwy w opinii ucznia system nagród i kar, niepowodzenia szkolne, konflikt z nauczycielem, w końcu doświadczana przez ucznia przemoc (fizyczna i/lub psychiczna) (Edwards 2006: 21–n.). Źródłem problemów wychowawczych mogą być równocześnie zdarzenia losowe o charakterze traumatycznym, jak rozwód rodziców, śmierć bliskiej osoby, strata przyjaciela, zawód miłośny, zmiana miejsca zamieszkania, przeniesienie do innej szkoły czy choćby nagła utrata wpływów w grupie (dotyczy lidera).

Są to okoliczności, które mogą utrudniać bądź uniemożliwiać poszczególnym uczniom osiągnięcie nie tylko stanu samorealizacji – sukcesu, lecz bardzo często również zaspokojenie potrzeb pośrednich, ulokowanych na niższych szczeblach ludzkiej piramidy potrzeb: fizjologicznych, bezpieczeństwa, afiliacji oraz szacunku i uznania (por. Maslow 2016). Nasilenie tego typu problemów burzy w uczniu poczucie własnej skuteczności, prowadzi do jego zaniżonej samooceny, demotywuje go, może w nim wzbudzać postawy i zachowania agresywne, niekiedy także autodestrukcyjne, co w „sprzyjających” okolicznościach odciska negatywne piętno na relacjach międzyuczniowskich oraz z nauczycielem. Antycypowanie tego typu zagrożeń i skuteczne przeciwdziałanie im jest punktem wyjścia do kreacji przyjaznego środowiska kształcenia; niewątpliwie ułatwia wielostronną interakcję w klasie ukierunkowaną na współpracę, m.in. poprzez wyciszenie szumów komunikacyjnych i podniesienie rangi wspólnych celów.

Zatem praktykowany przez nauczyciela styl kierowania klasą, podobnie jak jego działalność typowo dydaktyczna i wychowawcza, również powinien być zindywidualizowany. Cenna w tym kontekście okazuje się „indywidualna filozofia dyscypliny” opracowana przez Edwardsa (2006). Kreśląc swoisty fundament, na którym można skonstruować własny styl kierowania klasą, autor podkreśla, że o trwałości i efektywności tej konstrukcji w dużej mierze będzie decydowała jej spójność: między indywidualną filozofią dyscypliny realizowaną przez nauczyciela, jego koncepcją edukacyjną skierowaną do uczniów oraz własną postawą życiową (por. Edwards 2006: 327). Niezależnie bowiem od akcentów wolnościowych, jakie nauczyciel postawi w swoim autorskim stylu kierowania, dla uczniów zawsze pozostanie on wzorem do naśladowania. Wzór tymczasem może być zarówno pozytywny, jak i negatywny.

Warto o tym pamiętać! Edwards wskazuje na dziewięć kluczowych warunków, których wypełnienie/uznanie jest konieczne, by można było mówić o skutecznym kierowaniu klasą – z perspektywy nauczyciela oraz z perspektywy uczniów:

1. „Dzieci mają wolę i chęć kontrolować swoje otoczenie oraz zaspokajać własne potrzeby.
2. Podstawowe potrzeby dzieci obejmują decydowanie o sobie, unikanie kontroli ze strony innych, miłość i akceptację, różnorodność oraz radość.
3. Z uwagi na potrzebę decydowania o sobie oraz unikania kontroli ze strony innych osób dyscyplina powinna stwarzać dzieciom możliwość stawiania się bardziej autonomicznymi w swoim postępowaniu.
4. Dzieci są w stanie nauczyć się odpowiedzialnej niezależności, gdy otrzymują szansę dokonywania samodzielnych wyborów i gdy uczy się je rozpoznawania konsekwencji swojego działania.
5. Jeśli pozwoli się dzieciom na większą niezależność, będą mniej skłonne do buntowania się i stwarzania problemów dyscyplinarnych w szkole.
6. Problemom dyscyplinarnym można zatem w znacznym stopniu zapobiec, jeśli pozwala się dzieciom na samodzielne kierowanie sobą.
7. Dzieci mają poczucie akceptacji, kiedy nauczyciele akceptują je takimi, jakimi są, i w większym stopniu pozwalają im na wyrażanie samych siebie w sposób autonomiczny.
8. Nauczyciele mogą zapobiegać problemom dyscyplinarnym, jeśli pomagają dzieciom zaspokajać ich potrzeby w akceptowalny sposób, zamiast dopuścić do rozwijania się ich destrukcyjnych zachowań.
9. Dzieci szybciej staną się odpowiedzialne, jeśli nie będą szukać wymówek i przrzucac winy na innych” (Edwards 2006: 328).

Propozycja Edwardsa jest bliska założeniom koncepcji ustrukturyzowanego i przyjaznego środowiska w klasie autorstwa Kołakowskiego (2016: 417–428), w myśl której relacje między nauczycielem a uczniem winny opierać się na trzech głównych filarach. Pierwszym z nich jest „bezpieczeństwo” – uczeń ma pewność, że nie będzie krzywdzony, odrzucony czy niesprawiedliwie traktowany. Drugim filarem jest „akceptacja emocji” – każdy uczeń ma prawo nie tylko do swoich emocji, lecz również do ich wyrażania, o ile czyni to w sposób bezpieczny dla innych. Trzeci filar przyjaznego środowiska wykreowanego w klasie stanowią „rozsądne granice” – które uczą, co wolno, a czego nie wolno czynić uczniowi, i jednocześnie wskazują, które z zachowań uczniów będą nagradzane, a które będą rodziły określone negatywne konsekwencje.

6. Zakończenie

Niezależnie od etapu kształcenia, lekcja języka obcego powinna być zorganizowana w taki sposób, by uczniowie, uczestnicząc w niej, mogli osiągać cele zarówno poznawcze, dotyczące poszerzania wiedzy o języku i kulturze jego naturalnych

użytkowników, jak i praktyczne, odnoszące się do nabywania i doskonalenia umiejętności typowo komunikacyjnych. Dopełnieniem winien być stały rozwój ich kompetencji społecznych, opierający się na kultywowanych podczas lekcji wartościach i zasadach etyczno-moralnych. Wszechstronność tak rozumianego kursu¹ wymaga od nauczyciela pełnego zaangażowania – stałych interakcji z uczniami, dzięki którym może on wypełniać swe rozliczne role (była już o nich mowa), w tym ukierunkowywać uczniów swoją postawą. Nie chodzi tu wyłącznie o interakcje werbalne, choć ich znaczenie jest niezaprzeczone w kursie językowym i niewątpliwie rośnie wraz z rozwojem u uczniów kompetencji komunikacyjnych w języku obcym. Istotne jest również współdziałanie, polegające na wyznaczaniu konkretnych ról również uczniom. Warunkiem koniecznym są przy tym pozytywne emocje panujące w klasie. Ich wzbudzeniu sprzyja uwolnienie kursu od tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego, który nie dość że spowalnia dynamikę interakcji i nuży uczniów, w sposób oczywisty zawęża też paletę metod, form i środków nauczania, tym samym ograniczając możliwości indywidualizacji oraz autonomizacji kształcenia. Gotowość nauczyciela do wdrożenia w plan lekcji otwartych form uczenia się i nauczania, jak praca swobodna, metoda projektów, przystanki uczenia się czy uczenie się przez nauczanie, co więcej jego determinacja do przeprowadzania zajęć terenowych z wykorzystaniem nie standardowych, lecz naturalnych bądź zbliżonych do naturalnych materiałów i środków nauczania, także przy zaangażowaniu „aktorów” spoza szkolnej sceny, inspirujących swoją szczególną wiedzą lub doświadczeniem, jest więc pierwszym krokiem na drodze do zaciekawienia lekcją i podniesienia motywacji uczniów do aktywnego w niej uczestnictwa (por. Gehring et al. 2010, Schiffler 2012, Jaroszevska 2014, Kołsut 2021, Peć 2021).

Krokiem drugim, równie ważnym, jest dopuszczenie uczniów do procesu decyzyjnego i włączenie ich w fazę organizacyjną kursu. Temu może służyć powołanie do życia w strukturach klasy instytucji liderów grupy, opiekunów, dyżurnych, zespołów zadaniowych czy klasowego forum – swoistej platformy negocjacyjnej, umożliwiającej autoprezentację, wymianę poglądów, wspólne planowanie, ocenianie i ewaluację realizowanych projektów edukacyjnych; wykorzystywanego także do rozwiązywania nurtujących problemów bądź sporów (Jaroszevska 2014: 68–n.). Pomimo różnego potencjału, wszyscy uczniowie mają bowiem równe prawa: ich potrzeby, zdania, opinie, oceny, sugestie, skargi, pomysły powinny być wnikliwie rozpatrzone, przedyskutowane, poddane ocenie i uwzględnione, stosownie do podjętej względem nich decyzji i fazy lekcji, której dotyczą. Wszystkim uczniom należy zatem dać szansę wyrażenia siebie – w granicach wcześniej ratyfikowanej, np. kontraktem, filozofii dyscypliny w klasie. Co więcej, realizowany w oddziale szkolnym kolektywizm nie może godzić w cele indywidualne. Powinien sprzyjać ich wydobyciu i umocnieniu w świadomości uczniów oraz konsekwentnie wspierać ich stopniowe osiągnięcie. Zaangażowanie

¹ Jego zasadniczym celem jest rozwój kompetencji międzykulturowej uczniów (por. Byram 1997, Bolten 2007, Jaroszevska 2015, Wilczyńska et al. 2019).

uczniów w szeroko pojęty proces kształcenia – na miarę możliwości każdego z nich² – przeciwdziałając wykluczeniu i autowykluczeniu z lekcji lub jej poszczególnych faz, umożliwiając tym samym wykorzystanie i rozwijanie indywidualnego potencjału uczeniowego z jednej strony, z drugiej – kształtowanie moralności oraz zbudowanych na tym fundamencie postaw i zachowań prospołecznych uczniów.

Wiele jest kwestii, którymi nawet najmłodsi uczniowie z powodzeniem mogą się zająć samodzielnie, współpracując, przy współudziale bądź pod kontrolą nauczyciela czy nawet rodziców: poczynając od wyartykułowania swoich potrzeb i oczekiwań, przez przedstawianie pomysłów, tworzenie i korygowanie planów, na etapie organizacji poszczególnych zadań, wzajemnym wsparciu i ocenie koleżeńskiej kończąc. Naturalnie im starsi są uczniowie i im wyższe są ich kompetencje przedmiotowe (komunikacyjne), tym większe są możliwości ich aktywizowania w języku docelowym. Rozwój autonomii w uczeniu się oraz kompetencji społecznych i wspomnianej moralności uczniów pozwala zwiększać ich współudział w procesie kierowania klasą, wyznaczać im nowe, coraz trudniejsze zadania i role. To zaś przekłada się na stopniowe dzielenie się z nimi odpowiedzialnością za postęp i powodzenie realizowanych projektów edukacyjnych. Harmonia i efektywność interakcji zachodzących w układzie glottodydaktycznym, także możliwość współkierowania klasą, w dużej mierze zależne są jednak od sprzyjającego lub nieprzychylnego otoczenia. Krokiem trzecim, choć w gruncie rzeczy pierwotnym, jaki należy postawić, by osiągnąć zamierzony cel dookreślony w tytule niniejszego artykułu, jest więc właściwe ukierunkowanie i spójność kontekstu edukacyjnego.

Ów kontekst, jak ukazano na schemacie 1., materializuje się na sześciu głównych poziomach systemu oświatowego, przesądzając o złożoności i wielopodmiotowym charakterze kształcenia. Poziom pierwszy – organizacyjny – dotyczy politycznych i formalnoprawnych uwarunkowań edukacji neofilologicznej w polskich szkołach i uczelniach. Poziom drugi – wsparcia logistycznego – obejmuje źródła finansowania i infrastrukturę placówek oświatowych. Poziom trzeci – edukacji formalnej – wyraża główny nurt edukacji powszechnej, od 6. do 18. roku życia w Polsce obowiązkowej, realizowanej na zasadzie edukacyjnego kontinuum od wychowania przedszkolnego do kształcenia na poziomie akademickim, którego pokonanie ma umożliwić uczniom zdobycie ściśle określonej wiedzy oraz kompetencji ogólnych i zawodowych, a jednocześnie przygotować ich do aktywnego życia w społeczeństwie. Poziom czwarty – edukacji pozaformalnej – organizowany jest na zasadzie dobrowolności poza formalnym systemem edukacji przy wsparciu i zaangażowaniu różnego typu instytucji prowadzących działalność kulturalno-oświatową. Nie oznacza to wcale, że szkoły powszechne i zatrudniona w nich kadra nie mogą stać się pomostem, by pozaformalną edukację wspierać, współorganizować lub by do niej motywować. Poziom piąty – uczenia się nieformalnego – odzwierciedla dodatkową, incydentalną, samodzielną – także podświadomą – aktywność uczniów w środowisku pozaszkolnym, w sprzyjających sytuacjach

² Warto podkreślić, że możliwości te zmieniają się wraz z wiekiem i rozwojem uczniów.

dnia codziennego i pod wpływem bodźców zewnętrznych, które dostarczają nowej wiedzy i umiejętności bądź dotychczas zdobyte pozwalają ćwiczyć i utrwać. Poziom szósty – doskonalenia kadr – jest z perspektywy działalności dydaktyczno-wychowawczej najważniejszy, gdyż dotyczy potencjału osobowego, który jest bądź może być zaangażowany zarówno w strukturach edukacji formalnej, jak i pozaformalnej, może jednocześnie inspirować uczniów do nieformalnego uczenia się. Zwykle poziom ten jest kojarzony z kadrą nauczycieli języków obcych, co jednak należy uznać za zbyt duże uproszczenie. Wdrażając koncepcję przyjaznego środowiska kształcenia, krąg osób zaangażowanych w nauczanie i uczenie się języków obcych warto bowiem rozszerzać.

Jednostronny i/lub zaburzony przepływ informacji między tymi poziomami, rozbieżność ich celów ogólnych i szczegółowych, w końcu cechująca je niemożność bądź niechęć do współpracy i udzielania wzajemnego wsparcia niewątpliwie będą negatywnie ważyć na kształcząco-wychowawczym potencjale układu glottodydaktycznego, w tym definiować realizowaną w nim formułę kształcenia oraz nauczycielski styl kierowania klasą. Wciąż jednak to nauczyciel i jego uczniowie mają decydujący głos w tej sprawie. Mogą wspólnie przezwyciężać pojawiające się na ich drodze trudności lub poddać się im, jak uczyniło to już wielu przed nimi. Intencją autorki artykułu było przekonanie Czytelnika o słuszności pierwszego z wymienionych rozwiązań.

Wykaz literatury

- APPELT, Karolina. „Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?”. *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. Anna I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, 259–301. Print.
- ARYSTOTELES. *Etyka nikomachejska*. Przekład: Daniela Gromska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982. Print.
- BARDZIEJEWSKA, Mariola. „Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?”. *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. Anna I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, 345–377. Print.
- BĘBAS, Sylwester i Ewa JASIUK. „Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie jako europejskie ramy odniesienia – aspekty prawne, psychologiczne i pedagogiczne”. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 1/2021, (2021): 35–48. Print.
- BOLTEN, Jürgen. *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, 2007. Print.
- BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. Print.
- DOBROŁOWICZ, Justyna. „Pajdocentryzm”. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, tom IV P*. Red. Tadeusz Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005, 8–10. Print.
- EDWARDS, Clifford. *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. Print.
- FIGIEL, Monika. *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001. Print.
- GEHRING, Wolfgang i Elisabeth STINSHOFF. *Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen: Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Schroedel, Diesterweg, Klinghardt, 2010. Print.

- GĘBAL, Przemysław. *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019. Print.
- JANOWSKI, Andrzej. *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002. Print.
- JAROSZEWSKA, Anna. „Idea przyjaznego środowiska kształcenia na tle reformy polskiego systemu edukacji obcojęzycznej”. *Studia Niemcoznawcze*, t. LIX (2017): 569–581. Print.
- JAROSZEWSKA, Anna. „Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji”. *Języki Obce w Szkole*, nr 4 (2015): 59–69. Print.
- JAROSZEWSKA, Anna. „Mądrość – kreatywność – innowacyjność a nauczanie i uczenie się języków obcych w Polsce”. *Języki Obce w Szkole*, nr 2 (2020): 55–66. Print.
- JAROSZEWSKA, Anna. *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji i Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, 2014. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=590&from=latest>. 11.2.2023.
- JAROSZEWSKA, Anna. *Kultura szkoły Montessori w XXI wieku. Od teorii do praktyki w skali mikro*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2022. Print.
- JAROSZEWSKA, Anna. *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013. Print.
- JAWORSKA Mariola, *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018. Print.
- JUNDZIŁ, Irena. „Szkola. Opiekuńczo-wychowawcze funkcje szkoły”. *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. Wojciech Pomykało. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1997, 790–794. Print.
- KARPETA-PEĆ, Beata, Radosław KUCHARCZYK, Maciej SMUK i Marta TORENC. *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2014. Print.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*. Poznań: Wydawnictwo Pallottinum, 1994. Print.
- KĘDRA, Marzena. *Cogito – szkoła z własnym obliczem*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, 2021. Print.
- KOŁAKOWSKI, Artur. „Budowanie ustrukturyzowanego i przyjaznego środowiska w klasie”. *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*. Red. Marta Jerzak. Warszawa: PWN, 2016, 417–428. Print.
- KOŁSUT, Sławomira. *Działaniowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym. Zaangażowanie uczących się a efektywność kształcenia*. Kraków, Gliwice: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, 2021. Print.
- KOMEŃSKI, Jan Amos. *Wielka dydaktyka*. Przekład: Krystyna Remerowa. Warszawa, Lwów: Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, [1627] 1935. Print.
- KOMOROWSKA, Hanna. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002. Print.
- Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*. Red. Janina Uszyńska-Jarmoc i Katarzyna Nadachewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2015. Print.
- Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Red. Janina Uszyńska-Jarmoc i Małgorzata Bilewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2015. Print.
- KONARZEWSKI, Krzysztof. *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. Print.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 (Dz. U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.). Print.

- KOTARBIŃSKI, Tadeusz. *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1965. Print.
- KRUSZEWSKI, Krzysztof. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. Print.
- KUPISEWICZ, Czesław. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1996. Print.
- KWIECIŃSKI, Zbigniew. *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012. Print.
- LEKKA-KOWALIK, Agnieszka. „Cnota”. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. Krystyna Chałas i Adam Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016, 168–174. Print.
- MASŁOW, Abraham. *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016. Print.
- MILERSKI, Bogusław i Bogusław ŚLIWERSKI. *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000. Print.
- MROZIEWSKI, Marian. *Style kierowania i zarządzania. Wybrane koncepcje*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, 2005. Print.
- NALASKOWSKI, Aleksander. *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*. Kraków, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls” / Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2007. Print.
- NALASKOWSKI, Aleksander. *Widnokreśli edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002. Print.
- NOWAK, Marian. *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008. Print.
- Nowy słownik języka polskiego*. Red. Elżbieta Sobol. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. Print.
- OKOŃ, Wincenty. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007. Print.
- OKOŃ, Wincenty. *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977. Print.
- PAŃPUCH, Zbigniew. „Cnoty etyczne”. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. Krystyna Chałas i Adam Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016a, 174–181. Print.
- PAŃPUCH, Zbigniew. „Cnoty i wady”. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. Krystyna Chałas i Adam Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016b, 181–189. Print.
- PAŃPUCH, Zbigniew. „Cnoty rozumu (dianoetyczne)”. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. Krystyna Chałas i Adam Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016c, 189–198. Print.
- PAŃPUCH, Zbigniew. „Cnoty społeczne”. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. Krystyna Chałas i Adam Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016d, 198–209. Print.
- PAWŁAK, Waldemar, Anna MYSTKOWSKA-WIERTEŁAK i Agnieszka PIETRZYKOWSKA. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań, Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu / Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, 2009. Print.
- PFEIFFER, Waldemar. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo Wagros, 2001. Print.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształ-

- cenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356 z późn. zm.). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>. 11.2.2023.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2019 poz. 373). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000373>, 11.2.2023.
- SCHIFFLER, Ludger. *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2012. Print.
- SŁOTE, Michael. „Cnoty”. *Encyklopedia filozofii. Tom I A-K*. Red. Ted Honderich. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1995, 118–119. Print.
- STRYKOWSKI, Wacław. „Kompetencje współczesnego nauczyciela”. *Neodidagmata*, nr 27/28, (2005): 15–28. Print.
- SUJECKA-ZAJĄC, Jolanta, Anna JAROSZEWSKA, Krystyna SZYMANKIEWICZ, i Joanna SOBAŃSKA-JĘDRYCH. *Inspiracja–Motywacja–Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2004. Print.
- SZAŁEK, Marek. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Wagros, 2004. Print.
- SZTOBRYN, Sławomir. „Nowe wychowanie”. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, tom III M–O*. Red. Tadeusz Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, 709–713. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław i Michał PALUCH. *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2021. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław. *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2020. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław. *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław. *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012. Print.
- ŚLIWERSKI, Bogusław. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998. Print.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59 z późn. zm.). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059>. 11.2.2023.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425 z późn. zm.). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425>, 11.2.2023.
- WERBIŃSKA, Dorota. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2005. Print.
- WILCZYŃSKA, Weronika, Maciej MACKIEWICZ i Jarosław KRAJKA. *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2019. Print.
- WILCZYŃSKA, Weronika. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. Print.
- WILIŃSKI, Piotr. „Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?”. *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. Anna I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, 303–343. Print.
- WOŹNIEWICZ, Władysław. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987. Print.

- WSPÓLNOTY EUROPEJSKIE. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2007. Print.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en). 11.2.2023.
- ZAWADZKA, Elżbieta. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004. Print.
- ZIÓŁKOWSKA, Beata. „Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?”. *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. Anna I. Brzezińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, 379–422. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- JAROSZEWSKA, Anna. „Uczą się i nauczyciel języka obcego w przyjaznym środowisku kształcenia. Współkierowanie klasą szkolną poprzez interakcje“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 83–102. DOI: 10.23817/lingtreff.24-5.

Diskrepanzen zwischen der institutionell angebotenen Fachsprachendidaktik und den Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkräfte. Ein methodischer Ansatz

In dem Beitrag werden die methodische Herangehensweise und die Teilergebnisse des europäischen Projekts „LSP-Teacher Training Summer School“ (TRAILS)¹ vorgestellt, das darauf abzielt, ein innovatives Lehrerausbildungscurriculum im Bereich Fachsprachen zu entwickeln. Das 2018–2020 erarbeitete und 2021 getestete Curriculum zur fachsprachlichen Lehrerausbildung entstand als Resultat der festgestellten Lücken zwischen der bestehenden und der erforderlichen Fach(fremd)sprachen-Lehrerausbildung. Mit dem folgenden Beitrag wird beabsichtigt, den methodischen Weg zur Identifizierung dieser Lücken darzustellen. Ausgegangen wird von der Analyse der bestehenden Ausbildungsprogramme im Europäischen Hochschulraum (EHEA). Anschließend werden die Bedürfnisse der Fachsprachenlehrkraft im tertiären Bildungsbereich behandelt, die infolge einer umfassenden Umfrage unter der Fachsprachenlehrenden in Europa erzielt wurden. Abschließend wird ein Schema besprochen, nach dem der Vergleich zwischen dem IST-ZUSTAND und dem SOLL-ZUSTAND erfolgte. Die nachgewiesenen Diskrepanzen zwischen der untersuchten Lehrerausbildung im Bereich der Fachsprachendidaktik und den von der Fachsprachenlehrkraft genannten Ausbildungsbedürfnissen ermöglichen, Bereiche der fachbezogenen Fremdsprachendidaktik festzulegen, die mit konkreten Inhalten und Aktivitäten ergänzt werden. Sie dienen dann als Ausgangspunkt für die Erarbeitung eines Aus- und Fortbildungslehrplans für erfahrene und angehende Fachsprachenlehrende. Das präsentierte Schema ist universal und kann auch auf andere Forschungsvorhaben übertragen werden, die die Aktualisierung und Modernisierung der bestehenden Ausbildungslehrpläne bzw. Einführung eines neuen zum Ziel haben.

Schlüsselwörter: Fachsprachendidaktik, Fachsprachenlehrende, fachsprachliche Lehrerausbildung; fachsprachliche Lehrplanentwicklung

¹ 2018 1 FR01 KA203 048085.

Discrepancies between the Institutionally Offered LSP Teaching Training and the Needs of the LSP Teacher. A Methodological Approach

This paper presents the methodological approach and results of the European project LSP-Teacher Training Summer School (TRAILS), which aims to develop an innovative LSP teacher training. The training curriculum developed in 2018–2020 and tested in 2021, emerged as a result of identified gaps between existing and required LSP teacher education. The following contribution intends to present the methodical way to identify these gaps. It starts from an analysis of the existing training programmes in the European Higher Education Area (EHEA). Then, the needs of the LSP teacher in tertiary education are discussed. Finally, a scheme is discussed according to which the comparison between the ACTUAL STATE and the TARGET STATE was made. The discrepancies demonstrated between the LSP teacher training and the actual training needs stated by LSP teachers participating in the project make it possible to define areas of LSP teaching which can be supplemented with concrete contents and activities. They then serve as a starting point for the development of an initial and in-service training curriculum for experienced and pre-service LSP teachers. The scheme presented is universal and can also be transferred to other research projects that aim to update the existing training curricula or introduce a new solutions.

Keywords: LSP teacher training, LSP teacher, LSP curriculum development

Authors: Joanna Kic-Drgas, Adam Mickiewicz University in Poznań, Al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Poland, e-mail: j.drgas@amu.edu.pl
Joanna Woźniak, Adam Mickiewicz University in Poznań, Al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Poland, e-mail: woa@amu.edu.pl
Ana Bocanegra-Valle, Área de Filología Inglesa, Dpto. Filología Francesa e Inglesa, CASEM – Campus Universitario, 11510 Puerto Real, (Cádiz) Spain, e-mail: ana.bocanegra@uca.es
Peter John, Flensburg University, Kanzleistraße 91–93, 24943 Flensburg, Germany, e-mail: peterjohnifk@gmx.de
Darja Mertelj, University of Ljubljana, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: darja.mertelj@ff.uni-lj.si

Received: 3.11.2022

Accepted: 6.3.2023

1. Problemstellung

Das zunehmende Interesse an Fachsprachen, vor allem aufgrund der wachsenden Notwendigkeit einer erfolgreichen Kommunikation im beruflichen Bereich, hat zur Erweiterung des Angebots diverser Fachsprachenkurse an Universitäten und Hochschulen beigetragen, auch wenn das nicht immer in zufriedenstellendem Maße erfolgte (vgl. Kałasznik/Szczęk 2020: 118). Die Autorinnen weisen zu Recht darauf hin, dass „[u]m Erwartungen von Studierenden gerecht zu werden, muss sich auch an Universitäten und Hochschulen ein Wandel im Bereich der Fachsprachenvermittlung vollziehen, sonst können Fremdsprachen- und Fachsprachenkenntnisse der Studierenden im Lichte der aktuellen Anforderungen des jeweiligen Arbeitsmarkts bitter verifiziert werden“ (Kałasznik/Szczęk 2020: 108). Der Zuwachs an Lehrveranstaltungen zur Entwicklung fachsprachlicher Kompetenz löste zugleich eine Debatte über eine entsprechende Anpassung der Hochschullehrprogramme an diese Notwendigkeit aus, sowie über die Vorbereitung der Lehrkräfte, um die definierten Ziele zu erfüllen. Bisher ist der Stand der Fachsprachendidaktik im europäischen Hochschulwesen noch kaum erforscht,

insbesondere im Hinblick auf die Bedürfnisse der Lehrenden und das diesbezüglich angepasste Programmangebot (vgl. Bocanegra-Valle/Basturkmen 2019: 128).

Der Beitrag ist ein Versuch, auf die Diskrepanz zwischen dem Status Quo der Fachsprachendidaktik an europäischen Hochschulen einerseits und den aus der Praxis resultierenden Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkräfte andererseits hinzuweisen sowie mögliche Lösungsinstrumente zu ihrer Beseitigung zu entwickeln.

2. Herausforderungen der Fachsprachenlehrkraft im modernen Fachsprachenunterricht

Mit der Änderung der wissenschaftlichen Wahrnehmung von (Fach)Sprachen hat sich nicht nur der Schwerpunkt des Fachsprachenunterrichts verlagert, es hat sich vielmehr auch die Rolle der Lehrenden geändert. Das neue Ziel ist zu vermitteln, wie Sprache unter realistischen fachlichen Umständen verwendet wird und wie die Merkmale fachspezifischer Kommunikationssituationen identifiziert werden können. Das Unterrichten einer Fachsprache ist somit für die Lehrenden deutlich anspruchsvoller geworden. Es verlangt von ihnen nicht nur eine ausgezeichnete Kompetenz in der Zielsprache, sondern auch die Fähigkeit, sich vom klassischen Frontalunterricht zu lösen, Fachwissen zu vermitteln und den Rollenwechsel im Klassenzimmer zu akzeptieren (die Lernenden als Fachexperten).

Viele Lehrende, die zurzeit eine Fachsprache unterrichten, haben ausschließlich an fremdsprachendidaktischen Kursen teilgenommen. Beruflich haben sie als Fremdsprachenlehrende angefangen und so jahrelang praktiziert. Trotz ihrer hohen sprachlichen und methodischen Kompetenz mangelt es ihnen oft an den notwendigen Kenntnissen über die Besonderheiten des Fachsprachenunterrichts (vgl. Kırkgöz/Dikilitaş 2018: 5) und dieser – so Buhlmann/Fearns (2018) – muss den Zielen verschiedener Gruppen von Lernenden entsprechen.

In aktuellen Studien zur Fachsprachendidaktik wird auf die fehlende Literatur und empirische Studien hingewiesen, die sich direkt mit der Fachsprachenlehrkraft und dem Fachsprachenunterricht befassen (vgl. Basturkmen 2017). Diese Defizite haben zur Folge, dass wenig bekannt und wissenschaftlich beschrieben ist, wie Fachsprachenlehrende ihre fachdidaktischen Kompetenzen entwickeln und ihr Fachwissen vertiefen. Die Forschung hat diesen Mangel bisher nicht kompensiert.² Basturkmen/Bocanegra-Valle (2018: 14) weisen darauf hin, dass in der Literatur über den Fachsprachenunterricht oft über Produkte für den Unterricht oder Produkte des Unterrichts die Rede ist, wie z. B. Vorschläge für Lehrpläne, Methoden und Lehr- und Lernaktivitäten. Es gibt jedoch nur wenige Forschungsarbeiten zu Fachsprachenlehrkräften. Diese sind oft direkt an der Entwicklung von Kursen und Materialien beteiligt, da die verfügbaren Kurse und Lehrbücher in der Regel

² Für einen Überblick über die bisher erschienene Literatur vgl. Basturkmen (2017) und Bocanegra-Valle/Basturkmen (2019).

nicht direkt auf die Bedürfnisse ihrer spezialisierten Lerngruppen zugeschnitten sind (zu anspruchsvoll oder nicht anspruchsvoll genug, ungeeignetes Niveau, kein angemessener Lehrstoff u. a.). Sie modifizieren vorliegende Lehrmaterialien oder vereinfachen authentische, fachspezifische Texte. Wie Fachsprachenlehrkräfte in der Studie von Basturkmen (2017) zugeben, haben sie selbst keine Ausbildung im Hinblick auf Materialentwicklung erhalten, sondern ihre diesbezüglichen Kompetenzen entwickelt, indem sie die Praktiken erfahrenerer Kollegen beobachtet, bestehende Übungen und Texte verändert und gelegentlich neue Ideen für den Unterricht aus Konferenzpräsentationen gesammelt hatten.

Viele bisher veröffentlichte wissenschaftliche Beiträge problematisieren nur Einzelfälle von Lehrenden und Teile des fachsprachlichen Unterrichtsprozesses. Die Analysen legen aber nahe, dass das Problem der fehlenden methodischen Vorbereitung auf den Fachsprachenunterricht global ist. Ein Schritt zur Lösung des Problems besteht in der Durchführung systematischer und breit angelegter Bedarfsanalyse unter Fachsprachenlehrkräften, um auf deren Grundlage ein entsprechendes curriculares Angebot vorzubereiten.

3. Bedarfsanalyse als Grundstein für die Lehrplanentwicklung

Die Bedarfsanalyse – verstanden als systematische Sammlung und Analyse aller Informationen, die für die Definition und Validierung eines angemessenen Lehrplans notwendig sind – wird als entscheidende Maßnahme bei der Gestaltung von Fachsprachen-Lehrplänen angesehen. In diesem Prozess wird untersucht, was die Lernenden wissen oder können müssen, damit sie in ihrem gewählten Beruf bzw. in ihrem Arbeits oder Studienbereich effektiv funktionieren (vgl. Basturkmen 2020: 836).

Da im vorliegenden Beitrag der Terminus „Bedarfsanalyse“ auf zweierlei Weise verstanden wird, benötigt er eine zusätzliche Erklärung und Abgrenzung. Erstens wird Bedarfsanalyse auf der Mikroebene als erster Schritt des Lehrenden zur richtigen Vorbereitung der Aktivitäten mit Kursteilnehmenden und zur Erstellung eines effizienten Lehrplans für den Kurs aufgefasst. Das ist also die Kompetenz der Lehrkraft, die gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnisse der Studierenden zu untersuchen. Zweitens wird die Bedarfsanalyse auf der Makroebene (hier in Bezug auf das internationale projektbezogene Vorhaben) als ein wichtiger Teil der Methodik verstanden, die notwendig ist, um einen qualitativ hochwertigen Lehrplan für zukünftige Fachsprachenlehrkräfte zu erstellen. Die beiden Bedeutungsebenen hängen eng zusammen, dennoch beziehen sie sich zum einen auf den Unterrichtsprozess selbst und zum anderen auf eine Metarealität, d. h. die Vorbereitung zum Unterrichten einer Fachsprache.

Die bisherigen Veröffentlichungen und durchgeführten Untersuchungen (vgl. Punkt 4.1) zeigen, dass zurzeit kein vollständiges Ausbildungsprogramm für Fachsprachenlehrkräfte besteht, das auf einer umfassenden Bedarfsanalyse erfahrener und

angehender Fachsprachenlehrenden beruht. Das im Rahmen des „TRAILS“-Projekts entwickelte Curriculum, das auf der Erhebung des tatsächlichen Lehrangebots und der von Fachsprachenlehrenden geäußerten Bedürfnisse fußt, könnte in dieser Hinsicht ein Meilenstein sein.

4. Das „TRAILS“-Projekt

Am „TRAILS“-Projekt nahmen acht europäische Hochschulen teil: Universität Bordeaux (Frankreich), Universität Ljubljana (Slowenien), Universität Bergamo (Italien), Arcola Research Llp (Vereinigtes Königreich), Universität Cádiz (Spanien), Universität Zagreb (Kroatien), die Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth (Deutschland) und die Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen). Das Projekt wurde auf zwei Jahre (2018–2020) angesetzt, wegen der COVID-19-Pandemie jedoch um ein halbes Jahr verlängert. Die Hauptziele des Projekts waren:

- die Erarbeitung eines qualitativ hochwertigen Curriculums zur Vorbereitung angehender Fachsprachenlehrkräfte auf das Unterrichten von Fachsprachen in Institutionen höherer Bildung,
- die Erstellung eines Leitfadens zur Modernisierung und Optimierung bestehender Aus- und Fortbildungsangebote für derzeit tätige Fachsprachenlehrende,
- das Entwickeln von fachübergreifenden Methoden einer bedarfsgerechten Lehrplangestaltung, die zum Ziel hat, Diskrepanzen zwischen den Bedürfnissen der Lehrerausbildung und dem tatsächlichen Angebot zu überwinden.

Die besondere pandemische Situation trug dazu bei, dass das innovative Potenzial der Informations und Kommunikationstechnologien (IKT) intensiver genutzt wurde, um eine geeignete Methodik vorzubereiten und diese entsprechend umzusetzen. Das entwickelte Trainingsprogramm wurde im Rahmen der „TRAILS“-Online-Winterschule³ im Februar 2021 getestet und evaluiert.

4.1 Ermittlung der Ausbildungsprogramme für Fachsprachenlehrkräfte in Europa – Ergebnisse der ersten Projektaufgabe

Der Entwicklung eines innovativen Lehrplans für die Ausbildung von Fachsprachenlehrkräften liegt die Analyse der zurzeit an europäischen Hochschuleinrichtungen angebotenen Kurse zur Fachsprachenvermittlung zugrunde. Im Rahmen dieser Projektaufgabe wurden insgesamt 1024 Hochschulinstitutionen aus 25 EHEA-Ländern untersucht. Die Gesamtzahl der nachgewiesenen Ausbildungsprogramme beläuft sich auf 88. Um ein detailliertes Bild der angebotenen Kurse zu gewinnen, wurde ein Online-Fragebogen mit 27 Fragen erstellt. Der Fragebogen wurde entweder von den zuständigen Personen der untersuchten Hochschuleinrichtungen oder (bei fehlender Antwort seitens der Ansprechpersonen) von den

³ Ursprünglich sollte eine Sommerschule (geplant im September 2020) stattfinden, sie wurde jedoch wegen der COVID-19-Pandemie im Februar 2021 als Winterschule angeboten.

Projektpartnern selbst gemäß der online zugänglichen Daten ausgefüllt. Die Umfrage besteht aus drei Teilen:

Teil 1. Die fünf ersten Fragen liefern allgemeine Informationen zur Hochschuleinrichtung (Name der Universität bzw. Hochschule, der Fakultät, des Instituts, des Kurses und dessen Art).

Teil 2. Die fünf weiteren Fragen liefern Daten zu den Lernergebnissen der angebotenen Kurse.

Teil 3. Die nächsten 17 Fragen liefern Daten zu den untersuchten Kursen: die zu erreichende akademische Leistung, Kreditpunkte, Unterrichtssprachen, angewandte und unterrichtete Lehr- und Lernmethoden, angewandte und unterrichtete Bewertungsmethoden, angewandte IKT-Werkzeuge, Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Kic-Drgas/Woźniak 2020: 318 f.).

Die Mehrheit der 88 analysierten Kurse sind kleinere Einheiten, wie etwa 30-Stunden-Fächer, bzw. nur Themeneinheiten im Rahmen der allgemeinen Fremdsprachendidaktik. Die Kurse werden in der Regel (67 %) auf Masterniveau angeboten und sind für die Studierenden meistens fakultativ. Nur 15 Kurse finden als Weiterbildungskurse für bereits tätige Lehrende statt. In beinahe der Hälfte der Fälle berechtigt der Abschluss des Kurses zum Fremdsprachenunterrichten, darunter auch zum Unterrichten einer Fachsprache.

Die Mehrheit (55 %) der analysierten Programme wird auf Englisch unterrichtet und ist für künftige Englischlehrkräfte vorgesehen. Als bevorzugte Vermittlungssprache gilt auch Deutsch mit 20 nachgewiesenen Kursen und Spanisch mit 16 Kursen. Weitere Sprachen sind grundsätzlich nur marginal repräsentiert (vgl. Kic-Drgas/Woźniak 2020: 321 f.).

Die infolge einer detaillierteren Analyse identifizierten Lernergebnisse sind vielfältig und decken sich nicht immer. Einige davon wiederholen sich aber mehrmals in den untersuchten Lehrplänen, dazu zählen u. a. Erwartungen, dass die Kursteilnehmenden nach dem Ende der Kurse den aktuellen Forschungsstand zur Fach(fremd)sprachendidaktik kennen (darunter Methoden, Techniken und Instrumente) sowie auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen allgemeiner Fremdsprachendidaktik und Fach(fremd)sprachendidaktik und anderen Ansätzen, wie z. B. CLIL⁴, CBL⁵ oder PBL⁶, hinweisen können. Zudem sollen sie Wissen über fachspezifische Textsorten haben, die fachspezifische Terminologie kennen, die konkrete Fachsprache identifizieren können und sich ihrer pragmatischen kulturellen Aspekte bewusst sein.

Die Umfrage brachte keine aufschlussreichen Ergebnisse bezüglich der im Rahmen der Kurse bevorzugten Lern- und Lehrmethoden und der angewandten und

⁴ Content and language integrated learning (Integriertes Lernen von Inhalten und Sprachen).

⁵ Content-based learning (Inhaltsbasierter Unterricht).

⁶ Project-based learning (Projektbezogenes Lernen und Lehren).

unterrichteten Bewertungsmethoden, da keine der angegebenen Methoden eine dominante Rolle spielt (mehr dazu vgl. Kic-Drgas/Woźniak 2020: 323).

Aus den obigen Ergebnissen lässt sich als Zwischenfazit festhalten, dass die Ausbildung von künftigen Fachsprachenlehrenden innerhalb des EHEA-Raums recht marginal behandelt wird. Nur 8 % aller untersuchten akademischen Institutionen mit philologischen Studienrichtungen haben irgendeine Form von Fachsprachendidaktik in ihrem Bildungsangebot. Darüber hinaus weisen die untersuchten Ausbildungsprogramme grundlegende Unterschiede auf, die sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte betreffen, wie die Anzahl der Unterrichtsstunden und der vergebenen ECTS-Punkte, die vermittelten Qualifikationen, die Lernergebnisse, Methoden, Techniken und Instrumente, die während des Kurses verwendet und unterrichtet werden, sowie das Bewertungssystem.

4.2 Ermittlung der Bedürfnisse von Fachsprachenlehrkräften – die wichtigsten Ergebnisse der zweiten Projektaufgabe

Die zweite Projektaufgabe kombinierte quantitative und qualitative Methoden zur Durchführung der Bedarfsanalyse unter Fachsprachenlehrkräften. Zunächst wurden die Lehrenden aus verschiedenen Ländern mithilfe einer Online-Umfrage befragt. Danach wurden 29 Probanden aus 13 Ländern, deren Antworten für die Projektteilnehmenden aufschlussreich und manchmal auch widersprüchlich schienen, zusätzlich interviewt.⁷ Der Fragebogen bestand aus 32 Fragen, die in vier Teile gegliedert waren:

Teil 1. Die ersten 16 Fragen sollten allgemeine Informationen zu den Befragten liefern (Geschlecht, Alter, Land, Hochschuleinrichtung, Erfahrung, Arbeitszeitmodell, Bildungsabschluss, Abschlüsse in Fremd- oder Fachsprachendidaktik, Mutter- und Arbeitssprache, Niveau der unterrichteten Studierenden, unterrichteter Fachsprachenbereich).

Teil 2. Die Fragen 17 bis 23 nahmen die bisherige Ausbildung der Befragten im Bereich der Fachsprachendidaktik (erhaltene vorbereitende Ausbildung/Schulung, Kurse etc.) ins Blickfeld.

Teil 3. Die sechs nächsten Fragen konzentrierten sich auf die Anforderungen, die an Fachsprachenlehrkräfte gestellt werden, und auf Kenntnisse sowie Schulungen in bestimmten Bereichen, die Fachsprachenlehrende benötigen.

Teil 4. Die Fragen 30 bis 32 waren für Schlusskommentare vorgesehen. Hier konnten die Befragten auch ihre Zustimmung zum weiteren Kontakt geben.

Befragt wurden insgesamt 621 Lehrende im Bereich der Fachsprachen aus 33 EHEA-Ländern. Die größte Gruppe der Probanden kam aus Spanien. Ihnen folgten Personen aus Italien, Frankreich, Kroatien und Polen (Länder der Projektpartner).

⁷ Da die Ergebnisse der durchgeführten 29 Interviews die Ergebnisse der Umfrage grundsätzlich bestätigten, keine neuen Bedürfnisse hervorbrachten und für den Gegenstand dieses Artikels keinen neuen Beitrag darstellen, werden sie hier nicht weiter besprochen.

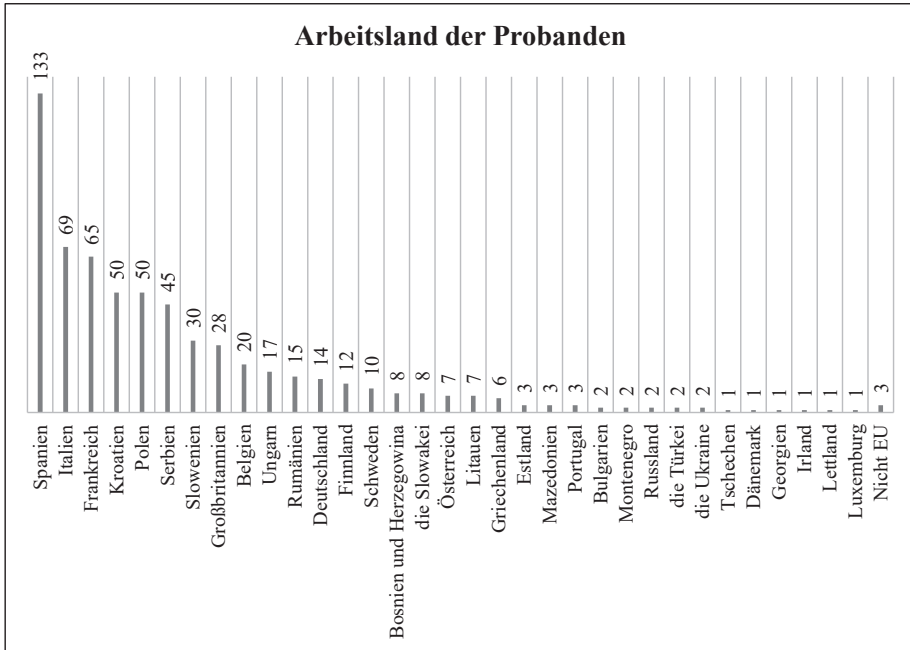


Abb. 1. Anzahl der untersuchten Fachsprachenlehrenden nach ihrem Arbeitsland

Die meisten Befragten waren erfahrene Lehrende, die seit über 10 Jahren an Hochschuleinrichtungen unterrichten und mindestens einen Dokortitel haben. Die meisten von ihnen waren Englischlehrende (71,5 %), danach folgen Deutsch- (10,1 %), Spanisch- (5,8 %) und Französischlehrkräfte (5,2 %) sowie weitere Sprachen. Die Probanden unterrichten vorwiegend auf dem Niveau des Bachelorstudiums (50 %), gefolgt vom Master- (38 %) oder Promotionsstudium (10 %).

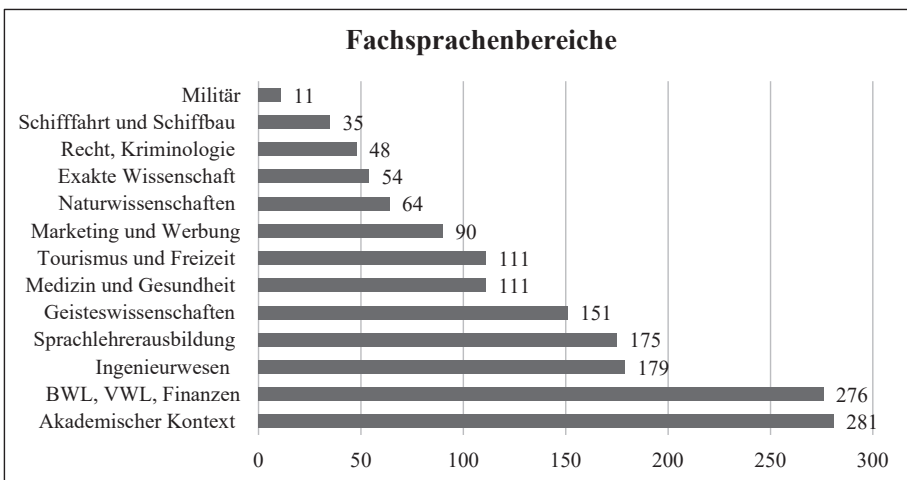


Abb. 2. Fachbereiche, deren Sprache die befragten Fachsprachenlehrkräfte an Hochschuleinrichtungen unterrichten

Die Probanden wurden auch nach den Fachbereichen gefragt, deren Sprache sie unterrichten. Am häufigsten werden Fachsprachen im akademischen Kontext unterrichtet, gefolgt von Betriebs und Volkswirtschaftslehre sowie Finanzen. Weitere Fachbereiche sind Abbildung 2 zu entnehmen.

469 Befragte gaben offen zu, keine fachsprachendidaktische Ausbildung erhalten zu haben, bevor sie anfangen, eine Fachsprache zu unterrichten. 446 Probanden hatten während ihrer fachsprachendidaktischen Praxis keine Kurse im Bereich der Fachsprachenvermittlung absolviert. Über 80 % der Probanden kennen keine fachsprachendidaktischen Kursangebote in ihrem Land. Die Zahl der Fachsprachenlehrenden ohne jegliche Vorbereitung im Bereich der Fachsprachenvermittlung ist nach einer eingehenden Analyse der gewonnenen Daten noch größer. Dies resultiert aus dem allgemeinen Missverständnis, wie Fachsprachendidaktik zu interpretieren ist. Viele Befragte sahen keinen Unterschied zwischen Kursen in einer Fachsprache (Recht, Wirtschaft, Technik) und Kursen in Fachsprachendidaktik (wie die Fachsprache zu vermitteln ist). Daher bezogen sich die meisten Antworten auf die Frage nach den absolvierten Kursen auf Fachsprachkurse und nicht auf methodische Kurse. Darüber hinaus zeugen vom Verständnisproblem, was Fachsprachendidaktik eigentlich ist, auch die Antworten auf die Frage, ob Fachsprachenlehrende gleiche oder andere Bedürfnisse haben. Nur für 73 Befragte sind die Bedürfnisse definitiv unterschiedlich, und für 23 definitiv gleich. Die übrigen 525 Befragten schwankten zwischen den Antworten etwas anders/etwas ähnlich/weiß nicht. Als Argumente für die Verschiedenheit der Bedürfnisse haben die Probanden u. a. genannt:

- *Bedarfsanalyse unter Lernenden: Es ist von grundlegender Bedeutung, die Fähigkeiten zu kennen, die die Lernenden für ihren Beruf beherrschen sollen;*
- *(kommunikative) Ziele sind unterschiedlich, ebenso wie die Unterrichtspraxis, -Methodik;*
- *Ressourcen – spezifisches arbeitsbezogenes Vokabular;*
- *vorherige Grundkenntnisse des Lehrenden in dem Fachbereich sind gefragt.*

Auch bei der Frage, ob der Abschluss von fachlichen Lehrerausbildungsprogrammen eine Voraussetzung sein sollte, um als Fachsprachenlehrkraft in öffentlichen Ausbildungseinrichtungen, wie etwa Universitäten, tätig zu sein, wurden die Befragten nicht einig. 358 stimmten der Behauptung zu und 263 verneinten sie.

Besonders aufschlussreich waren die Antworten auf die Fragen nach den Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkräfte. Als Hilfe für die Probanden wurden 60 potenzielle Bedürfnisse angegeben. Die Studie zeigte, dass grundsätzlich alle Bedürfnisse für die Fachsprachenlehrenden eine wichtige Rolle spielen. Sie werden in der folgenden Tabelle aufgelistet.

Bedürfnisse der Fachsprachenlehrkraft aus 25 EHEA-Ländern		
1. Bedarfsanalyse 2. Vokabeltraining bei Fachsprachen	21. Autonomes und selbstgesteuertes Lernen 22. Selbststudium, kritisches	41. Lernende mit körperlichen Beeinträchtigungen 42. Formularbasierter Unterricht

Bedürfnisse der Fachsprachenlehrkraft aus 25 EHEA-Ländern		
3. Materialdesign und entwicklung	Denken und Studierenden-autonomie	43. Bildungspolitik für EU und europäischen Bildungsraum
4. Fachrichtungsorientiertes Kontextbewusstsein	23. Prüfverfahren	44. Zusammenarbeit von Fach und Sprachlehrern
5. Kursgestaltung und entwicklung	24. PraxisCommunities bei Fachsprachen	45. Kritische Reflexion der eigenen Praxis
6. Stundenplanung	25. Unterrichtsführung und praxis	46. Formelle berufliche Entwicklungsmöglichkeiten
7. Allgemeine Grundsätze zu Fachsprachen	26. Integriertes Lernen von Inhalten und Sprachen (CLIL)	47. Zusammenarbeit mit anderen Fachsprachenlehrern
8. Genres der jeweiligen Fachrichtung	27. Forschungsmöglichkeiten bei Fachsprachen	48. Teilnahme an internationalen Diskussionsgruppen zu Fachsprachen
9. Aufgabenorientierter Unterricht	28. Akademischer Diskurs	49. Verbindungen zu Fachleuten und zur Industrie
10. Materialbewertung	29. Gruppenarbeit und Gruppenmanagement	50. Forschungsmöglichkeiten
11. Motivation der Lehrkraft und der Lernenden	30. Erwachsenenbildung	51. Teilnahme an nationalen Diskussionsgruppen zu Fachsprachen
12. Unterricht zu Fertigkeiten	31. Unterricht zur Aussprache	52. Innovationsmöglichkeiten
13. Bewertungsmethoden	32. Verhandlungsgeschick und Zeitmanagement	53. Auffrischkurse
14. Herausforderungen, Chancen und Einschränkungen bei Fachsprachen	33. Allgemeine Pädagogik	54. Teamarbeit
15. Lehrplanentwurf und entwicklung	34. Pädagogik der Fachrichtung	55. Mobilitätsmöglichkeiten
16. Lernstrategien	35. Forschungsmethoden	56. Informelle berufliche Entwicklungsmöglichkeiten
17. Unterrichtsmethoden	36. Metakommunikation über Fachsprachenlehrkräfte	57. Engagement in der Fachgemeinschaft
18. Wissen und Schulung in der jeweiligen Fachrichtung	37. Korpusbasierte Lehre	58. Glaubwürdigkeit in der Fachgemeinschaft
19. Inhaltsbasierter Unterricht (CBT)	38. Englisch als Unterrichtsmittel (EMI)	59. Unterstützung der Lehrenden
20. Informationskommunikationstechnologien (IKT)	39. Qualitätsmanagement	60. Mentoring
	40. Lernende mit kognitiven Beeinträchtigungen	

Tab. 1. Liste der von den befragten Fachsprachenlehrenden ermittelten Bedürfnisse (Quelle: Daten des TRAILS-Konsortiums)

Die Ergebnisse der Umfrage deckten Ausbildungsbedürfnisse in vielen Bereichen der Fachsprachenvermittlung auf. Obwohl die Unterschiede zwischen den am häufigsten und den am seltensten genannten Bedürfnissen gering waren, lassen sich die für die Mehrheit der Fachsprachenlehrkräfte relevantesten, zur Priorität werdenden Bedürfnisse aufzeigen und entsprechend gruppieren:

1. Kurs- bzw. Lehrplangestaltung, -entwicklung und -durchführung (auf der Grundlage der zuvor durchgeführten Bedarfsanalyse);
2. Unterrichtsmethoden;
3. Materialdesign, -entwicklung und -bewertung;
4. Testen und Bewertung;
5. allgemeine Grundsätze zu Fachsprachen, Fachtextsorten und Fachterminologie;

6. persönliche Entwicklung und professionelle Zusammenarbeit und
7. transversale Kompetenzen.

Die sieben Gruppen wurden absichtlich so breit gefasst, dass sie auch andere in der Tabelle genannte Bedürfnisse erfassen. So schließen Unterrichtsmethoden einerseits Vokabeltraining, andererseits andere komplexe Ansätze wie CBT, TBL oder CLIL ein. Noch elastischer ist der Terminus transversale Kompetenzen, zu denen u. a. autonomes und selbstgesteuertes Lernen, Selbststudium, kritisches Denken und Studierendenautonomie oder Gruppenarbeit und Gruppenmanagement gehören (mehr zu Untergliederung der sieben Bereiche und zu einzelnen Lernergebnissen zu jedem Bereich vgl. Woźniak et al. 2022: 127 ff.).

4.3 Die identifizierten Lücken zwischen dem fachsprachendidaktischen Angebot und den ermittelten Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkraft

Die hier besprochene Methodik der Lückenidentifizierung ist universal und kann auf jegliche Untersuchungen übertragen werden, in welchen das Ausbildungsangebot und die tatsächlichen Bedürfnisse der Praktiker einander gegenübergestellt werden. Sie lässt sich einfach mithilfe des folgenden Schemas erklären.

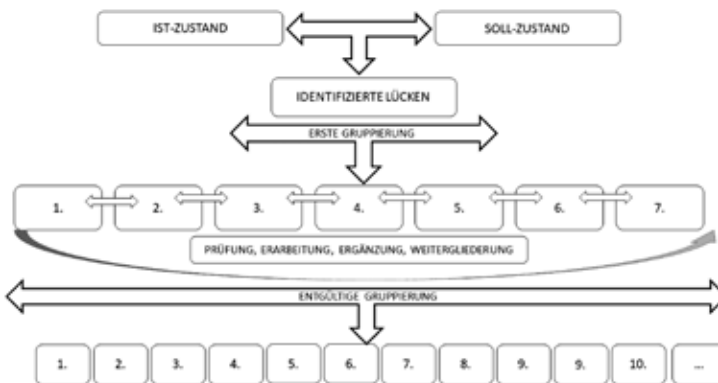


Abb. 3. Vereinfachtes Schema für die Identifizierung von Lücken, das während der Aufgaben 1, 2 und 3 des TRAILS-Projekts verwendet wurde (eigene Darstellung)

Für die Offenbarung der Diskrepanzen muss zwischen dem IST-ZUSTAND, der beschreibt, was aktuell vorhanden ist (hier wie die Ausbildung der Fachsprachenlehrkraft an europäischen Universitäten aussieht), und dem SOLL-ZUSTAND, der das zu erreichende Ziel beschreibt (hier die Aus- und Fortbildungsbedürfnisse der Fachsprachenlehrkraft) verglichen werden. Aus den so erfassten Diskrepanzen (hier identifizierten Lücken) kristallisieren sich die ersten Bereiche heraus, die der entsprechenden Erarbeitung, Vervollständigung und Prüfung bedürfen. Infolge der Entwicklung der Bereiche (hier Ergänzung um Lernergebnisse) treten bereichsübergreifende Verbindungen und Überlappungen in Erscheinung, die zur Umgruppierung und Entstehung weiterer (hier endgültiger) Bereichsgruppen führt.

In Anbetracht der festgestellten Bedürfnisse und des aktuellen Null-Zustandes⁸ der Fachsprachendidaktik in den philologischen Studiengängen in Europa wurden insgesamt sieben Lücken in der systemhaften Vorbereitung der künftigen Fachsprachenlehrenden identifiziert. Die Lücken deckten sich mit den meistgenannten Bedürfnissen, auf die im Fazit des Punktes 4.2. hingewiesen wurde. Auf diese Weise ist ein thematisches Gerüst entstanden, auf dessen Grundlage das Fachschulprogramm konzipiert wurde. In Anlehnung daran entwickelte das Projektteam sieben Schwerpunkte eines fachsprachendidaktischen Kurses, die die Grundlage für die Entwicklung der Lernergebnisse darstellen (Abb. 4).

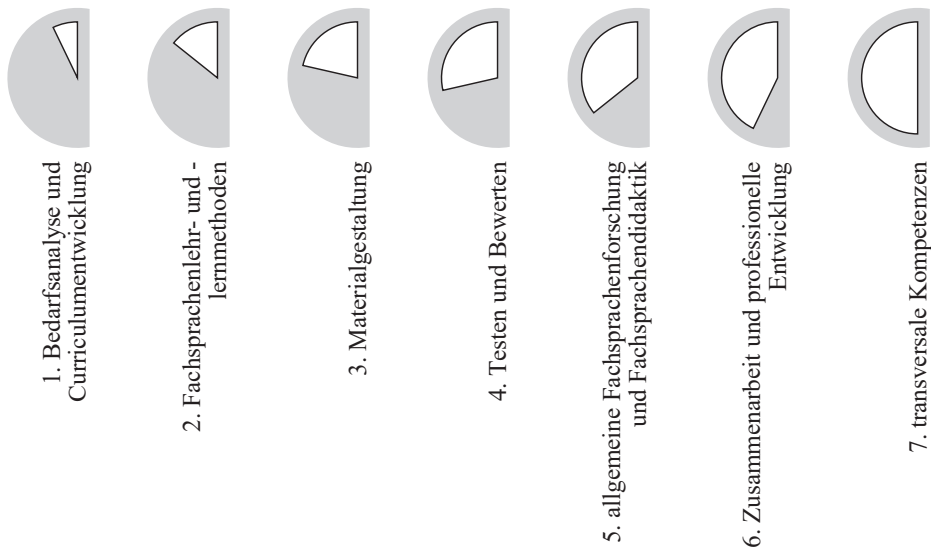


Abb. 4. Die sieben Schwerpunkte der Ausbildung von Fachsprachenlehrkräften (eigene Darstellung)

Basierend auf den Schwerpunkten formulierten die „TRAILS“-Partner zuerst für jeden Bereich (jede Säule) potentielle Lernergebnisse des Ausbildungsprogramms für Fachsprachenlehrkräfte. Während der Formulierung der Lernergebnisse wurden weitere thematische Untergruppen in jeder Hauptsäule gebildet. So wurden beispielsweise die Lernergebnisse aus der dritten Säule „Materialgestaltung“ wie folgt geteilt:

1. Bewertung der Materialien,
2. Erstellung von Ressourcen und Materialdesign,
3. Interaktivität durch Anpassung und Erstellung von Materialien,
4. Materialien und Korpora.

Nachdem die Projektpartner in wechselseitiger Zusammenarbeit die endgültige Liste der Lernergebnisse aufgestellt haben, wurden Sie erneut gruppiert. Es stellte sich

⁸ Das TRAILS-Konsortium hat den Stand der Fachsprachendidaktik an Europäischen Universitäten und Hochschulen nach eingehenden Analysen der Untersuchungsergebnisse als marginal und unzureichend eingeschätzt.

nämlich heraus, dass die Lernergebnisse aus unterschiedlichen Säulen sich manchmal überlappten, oder im engeren Zusammenhang miteinander standen. Daher erwies es sich als plausibel, sie im Rahmen derselben Unterrichtseinheit zu behandeln. Der endgültige Lehrplan⁹ wurde von 7 auf 11 Module erweitert und sah wie folgt aus

- Modul 1 Bedarfsanalyse,
- Modul 2 Kurs- und Lehrplangestaltung,
- Modul 3 disziplinärer Kontext – disziplinäre Gattungen,
- Modul 4 fachspezifische Sprachlehrkompetenzen,
- Modul 5 Materialien für die Didaktik der Fachsprachen,
- Modul 6 aufgaben-/projekt-/problembasierter Unterricht,
- Modul 7 Evaluation im Fachsprachenunterricht,
- Modul 8 transversale Kompetenzen im Fachsprachenunterricht,
- Modul 9 Sprachkorpora im Unterricht von Fachsprachen,
- Modul 10 Forschung in den Fachsprachen,
- Modul 11 Unterrichtsplanung.

Danach konkretisierten die Projektpartner die Lernergebnisse, indem sie Studienpläne mit Lernzielen und Lerninhalten erstellt haben. Das Curriculum wurde in dem analysierten Fall auf insgesamt 80 Unterrichtsstunden ausgelegt.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die im Rahmen des TRAILS-Projekts durchgeführten Analysen zeigten, dass die Fachsprachendidaktik zwar bereits einen festen Platz in der Fachsprachenforschung hat, ihre Errungenschaften und theoretischen Annahmen aber an europäischen Hochschuleinrichtungen für die Ausbildung zukünftiger Fachsprachenlehrkräfte noch nicht ausreichend praktisch umgesetzt werden. Angesichts des wachsenden Bedarfs an Fachsprachenkursen und damit der wachsenden Nachfrage nach Fachsprachenlehrkräften ist die Fachsprachendidaktik ein Bereich der Hochschulbildung, der im europäischen Bildungsraum entwickelt werden muss. Nicht nur die geringe Zahl der angebotenen Kurse, sondern auch der Mangel an entwickelten Standards für den Fachsprachenunterricht machen den dringenden Handlungsbedarf auf diesem Gebiet deutlich.

Die aufgrund der im Projekt festgestellten Defizite erarbeiteten Lernergebnisse geben einen Einblick in den Lern- und Lehrprozess und legen realistische Erwartungen hinsichtlich des Stands der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nach Abschluss des Kurses fest. Sie bildeten somit auch den Ausgangspunkt für die Vorbereitung des Lehrplans für die „TRAILS“-Winterschule und der damit verbundenen Unterrichtspläne.

Ausbildungszentren für Fachsprachenlehrkräfte in ganz Europa und außerhalb können das „TRAILS“-Curriculum als Leitfaden für die Modernisierung bestehender Ausbildungscurricula und Lehrpläne für Fachsprachenlehrkräfte nutzen, entweder als Ganzes oder in seinen einzelnen Modulen. Auch die angewendete Methodik zur

⁹ Für eine detaillierte Beschreibung des Lehrplans, der TRAILS-Winterschule und ihrer Bewertung siehe Woźniak et al. (2022).

bedarfsgerechten Lehrplangestaltung ist auf jede Disziplin übertragbar, in der Lücken zwischen dem tatsächlichen Angebot und den Bedürfnissen der Lehrkräfteausbildung festgestellt wurden.

Literaturverzeichnis

- BASTURKMEN, Helen. „ESP teacher education needs”. *Language Teaching* 52/3 (2017), from 10.1017/S0261444817000398 URL: <http://hdl.handle.net/2292/41798>. 3.10.2022.
- BASTURKMEN, Helen. „Needs analysis and syllabus design for language for specific purposes”. *The concise encyclopedia of applied linguistics*. Hrsg. Carol A. Chapelle. Oxford: John Wiley & Sons. 2020, 836–842. Print.
- BASTURKMEN, Helen und Ana BOCANEGRA-VALLE. „Materials design processes, beliefs and practices of experienced ESP teachers in university settings in Spain”. *Key issues in English for specific purposes in higher education*. Hrsg. Yasemin Kirkgöz und Kenan Dikilitas. Cham: Springer. 2018, 13–27. Print.
- BOCANEGRA-VALLE, Ana und Helen BASTURKMEN. „Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities”. *Iberica* 38 (2019): 127–149. Print.
- BUHLMANN, Rosemarie und Anneliese FEARNs. *Handbuch des fach und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank and Timme, 2018. Print.
- KAŁASZNIK, Marcelina und Joanna SZCZĘK. „Fachsprachen in der universitären Ausbildung: ein kritischer Überblick über die fachsprachliche Komponente in den Studienprogrammen für das Fach Germanistik in Polen”. *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica* 26 (2020): 107–119. Print.
- KIC-DRGAS, Joanna und Joanna WOŹNIAK. „Fachsprachendidaktik an europäischen Hochschulen – Stand und Perspektiven”. *Angewandte Linguistik – neue Herausforderungen und Konzepte*. Hrsg. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Anna Szczepaniak-Kozak und Paweł Rybszleger. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress. 2020, 311–328. Print.
- KIRKGÖZ, Yasemin und Kenan DIKILITAŞ. „Recent developments in ESP/EAP/EMI contexts”. *Key issues in English for specific purposes in higher education*. Hrsg. Yasemin Kirkgöz und Kenan Dikilitas. Cham: Springer, 2018, 2–10. Print.
- WOŹNIAK, Joanna, Joanna KIC-DRGAS, Joseph CULLEN und Greg HOLLOWAY. „TRAILS-usbildungsprogramm für angehende und aktuelle Fachfremdsprachenlehrende – Ziele, Durchführung und Evaluation”. *Acta Neophilologica* XXIV/1 (2022): 121–136. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- KIC-DRGAS, Joanna, WOŹNIAK, Joanna, BOCANEGRA-VALLE, Ana, JOHN, Peter, MERTELJ, Darja. „Diskrepanzen zwischen der institutionell angebotenen Fachsprachendidaktik und den Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkräfte. Ein methodischer Ansatz”, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 103–116. DOI: 10.23817/lingtreff.24-6.

Ambiguity in Critical Contexts: The Lexical Split of the German Modal *dürfte*

The present-day German modal verb *dürfen* ('to be allowed to do sth') is currently undergoing a lexical split in its grammaticalisation. In the subjunctive II, *dürfte*, it is developing into an epistemic marker of phoric non-factuality used to express a speaker-based judgment of the probability of a given proposition (Politt 2022). Epistemic *dürfte* thus grammaticalises into the grammatical category mood, whereas its non-epistemic form remains part of a lexical class of modals. While *dürfte* is known to have progressed quite far on its grammaticalisation path, somewhere between stage 3 and 4, it still shows remnants of grammaticalisation stage 2 (Lehmann 2002, Diewald 2009). The present paper analyses 92 ambiguous sentences of *dürfte* taken from the DWDS core corpus of the 20th century (Geyken 2007). These sentences are assumed to exhibit critical contexts, which are remnants of grammaticalisation stage 2 (cf. Diewald 2009). They can be interpreted both as epistemic or as non-epistemic. Since the epistemic reading of *dürfte* is assumed to have developed into the default interpretation for the subjunctive II (Mortelmans 2019, Politt 2022), the ambiguous sentences are analysed in regard to their similarity to typical contexts for epistemic *dürfte* for three classes of features: (i) features of the subject, (ii) of the verbal complement, and (iii) the sentence context. On the one hand, variation can be found in all three feature classes, indicating that the grammaticalisation has not yet progressed fully out of stage 2. On the other hand, a tendency for favouring an epistemic interpretation of the ambiguous sentence could be shown, too, illustrating the developing functional independence of epistemic *dürfte*.

Keywords: grammaticalisation, critical contexts, epistemic modal verbs, German

Ambiguität in kritischen Kontexten: Der lexical split des deutschen Modalverbs *dürfte*

In seinem Grammatikalisierungsprozess durchläuft das Modalverb *dürfen* einen sogenannten lexical split: Seine Konjunktiv II-Form *dürfte* spaltet sich von der ursprünglichen, nicht-epistemischen Bedeutung des Erteilens einer Erlaubnis ab. Sie entwickelt sich zu einem epistemischen Marker phorischer Nichtfaktizität, der Sprecher: innenbasierte Einschätzungen der Wahrscheinlichkeit einer Proposition ausdrückt (Politt 2022). Die epistemische Lesart von *dürfte* wird dabei Teil der grammatischen Kategorie Modus, während die nicht-epistemische Lesart weiterhin Teil der lexikalischen Klasse der Modalverben bleibt. *Dürfte* ist in seiner Grammatikalisierung bereits weit fortgeschritten und befindet sich zwischen Stufe 3 und 4 seines Grammatikalisierungsprozesses. Jedoch finden sich auch Belege für Reste der Grammatikalisierungsstufe 2 (Lehmann 2002, Diewald 2009). Der vorliegende Beitrag analysiert 92 ambige Belege für *dürfte*, entnommen aus dem DWDS-Kernkorpus des 20. Jahrhunderts (Geyken 2007), die Beispiele für kritische Kontexte, also Grammatikalisierungsstufe 2, darstellen. Sie können sowohl epistemisch als auch nicht-epistemisch interpretiert werden. Die epistemische Lesart von *dürfte* entwickelt sich zur Default-Interpretation dieser Form (Mortelmans 2019, Politt 2022), weshalb die ambigen Sätze hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit zu typischen epistemisch zu interpretierenden Sätzen analysiert werden. Dazu werden die Belege hinsichtlich ihrer Merkmale in drei Klassen betrachtet: (i) Eigenschaften des Subjekts, (ii) des Verbalkomplements und (iii) des Satzkontextes. Hier zeigt sich Variation in allen drei Klassen, was darauf hindeutet, dass *dürfte* die Grammatikalisierungsstufe 2 noch nicht vollständig verlassen hat. Jedoch kann eine Tendenz zur epistemischen Interpretation festgestellt

werden, was die sich entwickelnde funktionale Eigenständigkeit von *dürfte* im Gegensatz zum nicht-epistemischen *dürfen* illustriert.

Schlüsselwörter: Grammatikalisierung, critical contexts, epistemische Modalverben, Deutsch

Author: Katja Politt, Leibniz University Hannover, Königsworther Platz 1, D-30167 Hannover, Germany, e-mail: katja.politt@germanistik.uni-hannover.de

Received: 24.8.2022

Accepted: 25.1.2023

1. Introduction

The development of epistemic readings of modal verbs has been of ongoing interest in grammaticalisation research (e. g. Baumann 2017, Diewald 1999, Hilpert 2013, 2016, Mortelmans 2007, Müller/Reis 2001, Scherr 2019).¹ In their epistemic reading, modal verbs in German take a verbal complement and express a speaker-based judgement of the factuality of a proposition. They modify the deictic perspective of a verbal scene (cf. e. g. Diewald 1999, Maché 2019). Epistemic *dürfte* is “one of the most grammaticalized items within the paradigm of German epistemic modal verbs” (Mortelmans 2000: 209). Its epistemic reading is illustrated in (1).

- (1) *Der Bus dürfte in fünf Minuten hier eintreffen.*²
 ‘The bus will probably be here in five minutes.’

Epistemic *dürfte* is grammaticalising into a marker of phoric non-factuality, more specifically of a speaker-based factuality judgement. It denotes the probability of the factuality of the proposition (cf. Politt 2022, Mortelmans 2019). This function places it in opposition to epistemic *mag* (‘may’) and the various forms of the subjunctive II in the grammatical category MOOD (cf. Diewald 2009, Politt 2022). In addition to the factuality judgement, Mortelmans (2019: 125) assumes a partially evidential meaning of *dürfte*, classifying it as an “intersubjective, epistemic-evidential marker”. Since the epistemic reading can only occur with the aforementioned subjunctive II, its grammaticalisation has been classified as an instance of an ongoing lexical split (cf. Maché 2019: 128, Mortelmans 2019). The epistemic use is on its way to becoming “a non-decomposable unit” (Mortelmans 2000: 209).

While most studies concerning the grammaticalisation of modal verbs deal with the opposition between multiple readings of the same modal auxiliaries or oppositions between multiple modal auxiliaries (see e. g. Hilpert 2016, Hilpert/Flach 2020, Flach 2020, Maché 2019, Politt 2022, Scherr 2019), the present paper investigates ambiguous forms of *dürfte*. Ambiguous forms are in between clearly distinguishable readings as opposed to example (1). When trying to paraphrase their meaning as either non-epistemic or epistemic, both paraphrases are grammatically and semantically correct and cannot be distinguished properly by the wider textual context either. (2)

¹ I would like to thank the two anonymous reviewers for their feedback on this paper. All remaining faults are of course my own.

² DWDS; Lebert, Benjamin: Crazy, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1999 [1999], S. 113.

provides an example for an ambiguous use of *dürfte*, where both the epistemic and the non-epistemic paraphrase are possible.

- (2) *Erwerbstätige dürfen künftig öfter als bisher ihren Status wechseln.*³
 ‘Employed persons are probably going to change their status more often than before’ (epistemic).
 ‘Employed persons would be allowed to change their status more often than before’ (non-epistemic).

Ambiguous forms have been known to be of vital importance for tracing the grammaticalisation paths of elements, especially in regard to their semantic changes. The context features that occur in critical and later in typical contexts (cf. Diewald 2002, 2009) provide restrictions in regard to e.g., subjectiveness and agentivity (cf. Traugott 1995, 2012; Traugott/König 1991).

It is forms like these that are of special interest from a grammaticalisation perspective: While specific contextual factors that co-occur with epistemic and non-epistemic readings of modal verbs are known, e.g., features of the subject or the verbal complement, ambiguous forms can shed light on how far the grammaticalisation has progressed (cf. Traugott/König 1991, Traugott 2012).⁴ Which contextual features of which reading can be found to co-occur with the ambiguous sentences? Looking at these contextual cues can help to identify areas where the grammaticalisation of epistemic *dürfte* is not yet complete.

Section 2 describes the stages and parameters of grammaticalisation processes necessary for this. The different uses of *dürfte* and the preferred contexts for each reading are discussed in Section 3. Section 4 describes the data used for the analysis carried out in Section 5. Section 6 then offers concluding remarks on the grammaticalisation status of *dürfte* and the usefulness of ambiguous examples for determining the functional areas in which an element is currently undergoing change.

2. Critical contexts in grammaticalisation processes

Grammaticalisation processes as such can be described in two ways: (i) according to the parameters that are increasing or decreasing during the process and (ii) according

³ DWDS; Die ZEIT 2000/6.

⁴ Other means of measuring the progress of grammaticalisation processes have recently been discussed e.g. by Correia Saavedra (2021). It needs to be noted that no class of modal verbs as in ‘a class of modal verbs that includes both non-epistemic and epistemic readings’ is assumed here. The epistemic readings grammaticalises into independent grammatical elements, resulting in a class of non-epistemic modal verbs and a class of epistemic markers of factuality, which are part of the grammatical category MOOD in German, and which stand in opposition to other grammatical markers of factuality judgements, like the subjunctive mood (cf. Diewald 1999; Diewald & Smirnova 2010a, 2010b; Politt 2022). When investigating the grammaticalisation path of modal verbs, we can define their target structure as the grammatical category MOOD. Their non-epistemic variants remain part of the class of non-epistemic modal verbs.

to the stage of the process that a grammaticalising element is currently in. The first is covered by Lehmann's (1985, 2002, 2004) well-known grammaticalisation parameters. For the current task of describing the grammaticalisation of a form into a grammatical category, the most important parameters are paradigmaticity and paradigmatic variability, the latter also being known as obligatorification (cf. Politt 2022). The second way describes how these parameters change in the different stages of grammaticalisation: In the first stage, an element has to appear in atypical contexts, where a new, increasingly grammatical function develops. In the second stage, the element then enters so-called "critical contexts" (cf. Diewald 2009: 453), where multiple interpretations coexist (cf. also Diewald 2002). This ambiguity is partially resolved in the third stage, where each reading of a grammaticalising element develops its own "isolating contexts" (cf. Diewald 2009: 453), i. e., becomes increasingly associated with a typical context. In the subsequent fourth stage, the grammaticalising sign becomes part of the functional oppositions within a grammatical category (cf. Diewald 2009, Diewald/Smirnova 2012). The analysis in Politt (2022) has shown that epistemic *dürfte* is already partially in stage 4. It is developing into a member of the grammatical category MOOD. The members of MOOD share a common function, the speaker-based assessment of the factuality of a statement (cf. Diewald 1999, Palmer 2001, Portner 2018), "the degree of commitment of the speaker to the truth or future truth of the proposition" (Bybee et al. 1994: 320).

The critical contexts of grammaticalisation stage 2 are the ones that will be of interest in the latter analysis. The context features in these ambiguous cases can help in identifying areas where the grammaticalisation process is not yet complete, even though epistemic *dürfte* is known as the most grammaticalized German epistemic modal (cf. Mortelmans 2019).

3. German *dürfte* in its epistemic and non-epistemic use

Non-epistemic *dürfen* means 'to be allowed to do something'. This is illustrated in (3).

- (3) *Ein kleines Mädchen fragte, ob es die Kaninchen füttern dürfte, [...].*⁵
 'A little girl asked whether she would be allowed to feed the bunnies, [...].'

The epistemic reading ('it is probably the case that x') can only occur in the subjunctive II forms (*dürfte/st/t/n*) (cf. Diewald 1999, Kunkel-Razum/Eisenberg 2009, Helbig/Buscha 2017). (4) provides an example for epistemic *dürfte*.

- (4) *Die Zahl der Gesetze dürfte dennoch weiter wachsen.*⁶
 'The number of laws will probably grow nevertheless.'

The epistemic reading is not yet exclusive in these forms, but it is already typical (cf. Scherr 2019, Politt 2022). Epistemic *dürfte* is "generally associated with the expression

⁵ DWDS; Kopetzky, Steffen: Grand Tour, Frankfurt am Main: Eichborn 2002, S. 525.

⁶ DWDS; Die Zeit, 6.4.2000, Nr. 15.

of speaker-oriented probability” (Mortelmans 2000: 205). By using *dürfte*, speakers make an assumption about how likely it is that something is the case/is going to happen, based on their knowledge of the circumstances (cf. Politt 2022: 300). This knowledge is often obtained or noted somewhere in the preceding context.

In both (3) and (4) no alternative interpretation is possible: *‘The number of laws would be allowed to grow nevertheless’ is not a possible reading of (4) and *‘A little girl asked whether she would probably feed the bunnies’ is not a possible reading of (3) likewise. But in some cases, both readings are possible, as was shown in (2). An ambiguous reading allows for both paraphrases, either assessing the likelihood of the change of status, or commenting on the allowance of changing the status. It is these forms where even the wider context does not provide sufficient information for disambiguation which mark *dürfte* as not yet fully grammaticalised. The ambiguous sentences are possible occurrences of *dürfte* in critical contexts, remnants of its development of preferred context features (cf. Diewald 2009), which later serve as a means for distinguishing different readings (cf. Cappelle/Depraetere 2016, Firth 1957, Hilpert 2016).

In the following, typical context features for epistemic and non-epistemic *dürfte* are described. It is based on these context features that the ambiguous forms in the data can be classified as more likely to be epistemic or more likely to be non-epistemic. The contextual factors that are known to co-occur with epistemic and non-epistemic readings of modals and *dürfte* in particular (cf. Heine 1995, Diewald 1999, Baumann 2017, Maché 2019, Politt 2022, Scherr 2019) can be split up into three groups: features of the subject, features of the verbal complement, and the wider (sentence) context. Together they constitute the speaker’s knowledge of the different modal meanings based on the combinatorial patterns these features exhibit (cf. Hilpert 2016).

In the first group are features of the subject. Epistemic modals are known to prefer third person, inanimate or impersonal/expletive subjects. First person subjects are dispreferred (see e. g., Diewald 1999). Speakers can of course make judgements about how likely it is that they are going to do something (‘I might grab a coffee later’). But making (informed) assumptions about something or someone else is more common (‘This might be true’). Politt (2022: 291) notes that epistemic *dürfte* is associated positively with proper names or noun phrases. A typical subject for epistemic *dürfte* is thus provided in (5).

- (5) *Dieser Einwand dürfte besonders dann gelten, wenn vollständig automatisch arbeitende Programme zur Detektion des maximalen positiven Gipfels eingesetzt wurden.*⁷
 ‘**This objection** probably applies especially if fully automated programs were used to detect the maximum positive peak.’

⁷ DWDS; Rösler, Frank: *Hirnelektrische Korrelate Kognitiver Prozesse*, Berlin: Springer 1982, S. 300.

In (5) the subject is the inanimate third person noun phrase *dieser Einwand*. The demonstrative article *dieser* ('this') denotes an anaphoric reference to elements of the previous discourse. The referenced proposition is an objection which was mentioned previously and is now repeated in a summarising manner (cf. Diewald 1999: 232). Proper names are often used in sentences as *Toni dürfte Recht haben* ('Toni might be right').

In opposition, a typical subject for non-epistemic reading is known to co-occur with animate and personal subjects (cf. Baumann 2017, Maché 2019). It also more likely for first and second person subjects to occur with non-epistemic *dürfte* because its semantics of 'being allowed to do something', which lends itself to directive speech acts and interactions between two people.

The second group of features concerns the verbal complement. Epistemic *dürfte* prefers either stative, resultative, or quantifying verbs or verbs in the perfect infinitive (*dürfte gelesen haben*; 'has probably been reading') (cf. Diewald 1999: 218, 257; Maché 2019: 280; Politt 2022: 291). The perfect adds a resultative meaning to verbal scenes with otherwise non-resultative verbs.

The last group of features is the wider context. The first factor is the genre of the text, where epistemic forms of *dürfte* are known to prefer non-literary and journalistic texts (Raynaud 1975: 378, Diewald 1999: 233, Politt 2022: 238, 291). This is due to the nature of the texts – in academic or journalistic texts, it is more often useful to mark the degree to which the speaker/writer thinks a statement is factual or non-factual. Take (6) as an example:

- (6) *Das dürfte sich ändern.*⁸
 'This is probably going to change.'

Example (6) is from a journalistic text, the German newspaper DIE ZEIT. The author makes an informed assumption about a state in the future: Something that has been mentioned in the text before is going to change with a certain degree of probability. They cannot say that it will actually change but based on their discourse-based knowledge it is highly likely that "this" will change. Another genre that epistemic *dürfte* prefers is discussions (cf. Mortelmans 2019), where epistemic *dürfte* is used in summarising remarks ('Based on what I just said, this is probably the case'). Non-epistemic forms are typical in literary or instructional texts (cf. Diewald 1999). Regarding the sentence type, the sentences in which epistemic *dürfte* occurs tend to be main or matrix clauses (cf. Politt 2022: 238). No clear preference is known for non-epistemic *dürfte*.

The present paper will investigate which of these factors occur in the ambiguous sentences. By determining this, it will be possible to rate the sentences regarding to how typical they are for the grammaticalising meaning of *dürfte* and what parts of

⁸ DWDS; Die Zeit, 05.01.2000, Nr. 2.

the original non-epistemic functionality is still left, i.e., how critical these critical contexts still are.

4. Data

The data used here is based on the analysis in Politt (2022). There, 3274 forms of *dürfte* that could potentially take on an epistemic reading⁹ were extracted from the DWDS Core Corpus of the 20th century (DWDS; Geyken 2007). The DWDS covers the years 1950–1999 and consisted of about 121 million tokens in about 79 thousand documents at the time of data collection. The documents cover four different genres: fiction (28.42 %), non-literary (21.05 %), academic/scientific (23.15 %), and journalistic texts (27.36 %).¹⁰ Each of the genres consists of about 120 million tokens. 2498 forms (76.30 %) were epistemic, 684 (20.89 %) non-epistemic, and 92 (2.81 %) were ambiguous¹¹. The numbers indicate that the epistemic reading is well on its way to become the default reading for epistemic *dürfte* as previously suggested. However, it is still possible that *dürfte* with a verbal complement can take on a non-epistemic-reading as well as shown above. This is reflected in the data: The majority of sentences were epistemic, but some non-epistemic and ambiguous forms persist. This indicates that the assumed lexical split is not yet complete, even though “*dürfte* is a highly grammaticalized item” (Mortelmans 2000: 211), and remnants of grammaticalisation stage 2 and 3 can be identified.

In Politt (2022), only the epistemic forms of *dürfte* were analysed. In order to determine the grammaticalisation status of epistemic *dürfte*, the remaining ambiguous forms, which were not analysed in Politt (2022), serve as the base for the present paper.¹²

5. Analysis and results: ambiguous forms and their contexts

The ambiguous sentences were tagged for the following variables, which result from the features discussed in Section 3: (i) the form of the subject, (ii) the animacy of the subject, (iii) the definiteness of the subject, (iv) the semantics of the verbal complement, (v) the form of the verbal complement, (vi) the genre of the text, and (vii) the sentence type. Because of the relatively small number of ambiguous forms (n=92), the following section contains only a descriptive analysis of the context features and

⁹ These are the forms *dürfte*, *dürftest*, *dürftet*, *dürften* with a verbal complement. This means that forms like e.g. *Du darfst das nicht* (‘You are not allowed (to do) that’) were not included.

¹⁰ See <https://dwds.de/r>, last accessed 23.6.2021.

¹¹ An ambiguous sentence is a sentence where paraphrases for both the epistemic and non-epistemic reading were possible (cf. section 3). If sentences were considered ambiguous, the wider context of the sentence was taken into account. If the context helped in disambiguating the reading, the sentences were tagged as the respective reading. The cases that are left are those where the context did not help in clearly distinguishing the reading of epistemic *dürfte*.

¹² Data available at: <https://osf.io/jv7c5/>.

their possible relation to known context preferences of the readings of *dürfte*. The aforementioned features can be divided into (i) features of the subject (form, animacy, definiteness), (ii) features of the verbal complement (semantics, form), and (iii) features of the wider context (genre, sentence type).

5.1 Features of the subject in ambiguous sentences

Most of the ambiguous forms occur with noun phrases as their subjects (n=44), followed by pronouns (n=35). A typical noun phrase is shown in (7).

- (7) *Die Verjährungsfrist dürfte also eigentlich erst mit diesem Zeitpunkt beginnen.*¹³
 ‘The limitation period should thus actually begin at this time’ (non-epistemic).
 ‘The limitation period thus probably begins at this time’ (epistemic).

A small number of forms has proper names (n=5), sentences (n=4) (ex. 8), and impersonal *es* (n=3) (ex. 9) as their subject.

- (8) *Gleichwohl dürfte es in der Praxis nicht ausgeschlossen sein, daß vor allem in Branchen und Betrieben mit hohem Organisationsgrad die Betriebsräte bei Einstellungsgesprächen nachhaltig zum Gewerkschaftsbeitritt ermuntern.*¹⁴
 ‘It should nevertheless not be ruled out in practice that especially in industrial sectors and companies with a high union density, the workers’ council encourages applicants in job interviews to join the union’¹⁵ (non-epistemic).
 ‘It is probably not ruled out in practice that especially in industrial sectors and companies with a high union density, the workers’ council encourages applicants in job interviews to join the union’ (epistemic).
- (9) *Auch heute dürfte es noch so sein, und nichts wäre falsch.*¹⁶
 ‘Today it would be allowed to be like this, too, and nothing would be wrong’ (non-epistemic).
 ‘It would probably be like this today, too, and nothing would be wrong’ (epistemic).

One form has no subject, which, as can be seen in (10), is due to the verbal complement in this case, which does not need a grammatical subject.

- (10) *Daran dürfte keinem Intendanten gelegen sein.*¹⁷
 ‘No intendant/director should care about that’ (non-epistemic).
 ‘No intendant/director probably cares about that’ (epistemic).

¹³ DWDS; o. A. [pra]: Verjährung. In: Aktuelles Lexikon 1974–2000, München: DIZ 2000 [1999].

¹⁴ DWDS; o. A. [Th.]: Closed shop. In: Aktuelles Lexikon 1974–2000, München: DIZ 2000 [1976].

¹⁵ While the English translation suggests that the subject in the German example is *it*, it is in fact the subordinate clause. The sentence initial *es* (‘it’) is a so-called Korrelat-*es*, which is not a real subject but a placeholder in subject position, which is omitted once the subordinate clause is moved in front of the finite verb.

¹⁶ DWDS; Graudenz, Karlheinz u. Pappritz, Erica: Etikette neu, Berlin: Deutsche Buch-Gemeinschaft 1967 [1956], S. 550.

¹⁷ DWDS; Die Zeit, 29.4.1998, Nr. 19.

Epistemic *dürfte* is known to prefer noun phrase and proper names as its subjects (cf. Diewald 1999, Mortelmans 2019, Politt 2022). Depending on which interpretation to follow here, one can arrive at two conclusions: First, noun phrases and proper names occur in 49 (53.26 %) of ambiguous sentences. The remaining 43 sentences have atypical – or: less typical – subjects for epistemic *dürfte*. Second, when assuming that pronouns might play a role for epistemic *dürfte* as well because of their summarising reference, the number of typical subjects increases to 84 (91.03 %). This assumption goes along well with the tendencies of *dürfte* to occur at the end of a discourse, summarising or quantifying a proposition, which is simultaneously rated in regard to its factuality.

Form, animacy, and definiteness of the subject are necessarily intercorrelated. Most of the subjects are inanimate (n=61), 26 are animate.¹⁸ The majority of subjects is definite (n=71), 16 are indefinite. Of the inanimate subjects, 52 are definite and 9 are indefinite. 19 of the animate subjects are definite and 7 are indefinite. Epistemic *dürfte* is known to be positively associated with definite and inanimate subjects (Diewald 1999, Heine et al. 1991: 177). The majority of ambiguous sentences show this combination, too. So while the sentences are ambiguous in their interpretation, the features of the subject could indicate that an epistemic reading is already more likely.

As mentioned above, the most common subjects in the ambiguous sentences were noun phrases (n=45) and pronouns (n=35). There are mostly inanimate/definite noun phrases in the data (n=32), only four animate/definite noun phrases, and six inanimate/indefinite, as well as two animate/indefinite noun phrases. Similar to the features of the subject in general, the animacy and definiteness of noun phrases as subjects in ambiguous sentences tend towards typical features of subjects of epistemic *dürfte*.

Looking at the pronouns however, the picture is not as clear. 19 of the 35 pronouns are definite/inanimate pronouns, and 11 are definite/animate pronouns. Only five pronouns are indefinite and animate. While pronouns are seen as a typical subject in some descriptions of epistemic *dürfte* (e. g. Mortelmans 2019), they are not as typical as they might seem. When comparing epistemic *dürfte* to its oppositional partners within the grammatical category MOOD, e.g., epistemic *mag* ('may'), pronouns are not positively associated with *dürfte* (cf. Politt 2022: 206). The more inconsistent picture here might thus result from pronouns being atypical for epistemic *dürfte* in comparison to other modals.

5.2 Features of the verbal complement in ambiguous sentences

Both the form and the semantics of the verbal complement are known to be of influence when it comes to attributing forms to epistemic and non-epistemic uses. In the

¹⁸ Sentences without a subject and subjects that were filled by subordinate clauses were counted separately from the inanimate and indefinite subjects, hence the difference in numbers for form, animacy, and definiteness.

data, 83 verbal complements are bare infinitives, and nine are analytic forms such as the perfect infinitive *entgangen sein* in (11).

- (11) *Dem Sun-Autor Blair dürfte das nicht entgangen sein.*¹⁹
 ‘The Sun-author Blair should not have missed that’ (non-epistemic).
 ‘The Sun-author Blair probably did not miss that’ (epistemic).

Epistemic modals are known to prefer bare infinitives or the perfect infinitive (cf. Mortelmans 2019: 117, see also e.g., Diewald 1999: 218, Maché 2019: 280). In direct comparison with its oppositional partner *mag*, epistemic *dürfte* is known to be positively associated with the perfect infinitive (cf. Politt 2022: 217). The ambiguous sentences however show only few perfect infinitives. In this regard, the verbal complements of the ambiguous forms are atypical if interpreted as conveying epistemic meaning.

Considering its semantics, the verbal complement of epistemic modals is preferably summative, quantifying, stative or resultative. This is also the case for epistemic *dürfte*, which prefers stative, resultative, and quantifying complements (Politt 2022). Due to the small number of total occurrences and the high number of resulting hapax-complements, no collocational analysis was conducted (see Stefanowitsch 2013, Stefanowitsch/Gries 2003). A total of 62 different verbal complements occur with ambiguous *dürfte*. Of those, only ten occur more than once: *sein* (‘to be’) (14), *haben* (‘to have’) (4), *überschreiten* (‘to cross’) (3), *bleiben* (‘to stay’) (2), *freuen* (‘to be happy’) (2), *spielen* (‘to play’) (2), *geben* (‘to give’) (2), *interferieren* (‘to interfere’) (2), *machen* (‘to make’) (2), and *schwerfallen* (‘to be difficult for s.o.’) (2).²⁰ A high number of different complements is known to indicate a rather unspecific function (cf. Jäntti 1983, Korhonen 1977). Since no collexeme analysis was conducted for the ambiguous forms, the verbal complements cannot be compared to the distinctive collexemes of epistemic *dürfte* described in Politt (2022) directly. A look at the complements which are not hapaxes shows that only four (*sein*, *haben*, *bleiben*, *schwerfallen*) display the preferred semantics for the epistemic reading. One occurrence of *spielen* is stative, too, as it is used as in *eine Rolle spielen* (‘to play a role’). The status of the verbal complement thus remains partially unclear: First, because only raw numbers were looked at due to the small number of ambiguous sentences. Second, because while the most frequent complements do display the semantics preferred by epistemic *dürfte*, there are still a lot of forms which deviate from these semantics. The verbal complements of the ambiguous forms show a great deal of variation, which fits well with the ambiguous interpretation of the forms. Interestingly, out of the complements occurring with the positively associated analytic forms all but two (*überschreiten* (‘to cross’), *ausschließen* (‘to exclude’)) do not display the preferred semantics: *entgehen* (‘to miss sth’), *knüpfen* (‘to tie sth to sth’), *auslösen* (‘to provoke

¹⁹ DWDS; Die Zeit, 25.6.1998, Nr. 27.

²⁰ The remaining complements which only occur once are listed in the appendix.

sth'), *vorstellen* ('to imagine sth'), *nachweisen lassen* ('to provide evidence'), *gestatten* ('to permit'), *herstellen* ('to create').

While most features of the subject pointed towards an epistemic interpretation of the ambiguous sentences, the verbal complements do not lend themselves towards a similar conclusion. This could be seen as the first indicator as to why these sentences retain an ambiguous reading.

5.3 Features of the sentence context in ambiguous sentences

Two features were included in the last category: (i) the genre of the text and (ii) the sentence type.²¹ Regarding the genre of the text, epistemic *dürfte* has been shown to be positively associated with non-literary and journalistic texts (cf. Politt 2022: 227). 30 of the ambiguous sentences occur in journalistic, 27 in non-literary texts. 25 sentences occur in scientific texts and only ten in literary texts. The latter genre is known to be negatively associated with the epistemic reading of *dürfte* (cf. Politt 2022: 227). Consequently, the genre of the text the ambiguous sentences occur in seems to be mainly preferable for an epistemic interpretation.

The second feature of the wider context is the sentence type the modal and its complement occur in, distinguished into main and subordinate clauses. More than two thirds of the ambiguous forms occur in main clauses (n=61), the remaining 31 in subordinate clauses. Epistemic *dürfte* is known to be positively associated with main clauses (cf. Politt 2022: 224), so the ambiguous forms seem to tend occur in a sentence environment that is more typical for epistemic sentences. In view of this, the sentence type does not seem as clear an indicator of possible epistemic reading, but is typical in the majority of cases nonetheless.

6. Conclusion

This paper analysed the features of 92 ambiguous sentences of the German modal verb *dürfte* ('to be allowed to do something'), which is currently undergoing a lexical split. The epistemic meaning – a speaker-based assessment of the reality of the proposition – is becoming increasingly associated with the subjunctive II-forms. The sentences were analysed descriptively according to three classes of features: (i) features of the subject, (ii) features of the verbal complement, and (iii) features of the sentence context. It was assumed that the epistemic reading of *dürfte* is already developing to be the default

²¹ Another feature of the wider context known to be positively associated with an epistemic interpretation of *dürfte* is e. g. the occurrence of modal particles such as *wohl* ('probably') and *sicher* ('surely'), as shown in Mortelmans (2019) and Politt (2022). In the 92 ambiguous sentences analysed here, only four modal particles were present (*eigentlich* ('actually') three times and *gewiss* ('surely') once). While this number is so small that modal particles were not included in the analysis, their semantic similarity to the particles associated with epistemic *dürfte* is worth noting.

interpretation (cf. Diewald 1999, Mortelmans 2019, Politt 2022). The elements of the sentences were thus compared to features known to be associated with the epistemic reading of *dürfte*. In order to identify the remaining critical contexts, the remnants of grammaticalisation stage 2, the differences between the ambiguous sentences and typical epistemic sentences were of particular interest.

Variation was found in all three feature classes: In regard to the subject features, the sentences show a majority of positively associated features of epistemic *dürfte*. Most subjects are definite and inanimate noun phrases, a typical feature combination in epistemic assessments. But the ambiguous sentences also contained many pronouns as subjects, which, while fitting well with the summarising manner of epistemic *dürfte*, have been found to be more typical for its oppositional partner, epistemic *mag* ('may') (cf. Politt 2022). This is underlined by the greater variation in definiteness and animacy within the pronouns.

A less clear picture could be found within the features of the verbal complement, mainly due to the fact that most complements were hapaxes. However, the most frequent complements display the semantics preferred by epistemic *dürfte*. The variation in complements could be taken as an additional indicator of the ambiguous status of the sentences. The third class, the features of the wider context, consisted of the genre of the text and the sentence type. In regard to the sentence type, epistemic *dürfte* is known to be positively associated with main clauses and negatively associated with subordinate clauses (cf. Politt 2022). The relatively high rate of sentences with *dürfte* occurring in a subordinate clause (33.7 %) could be taken as an indicator for the ambiguity of these cases. Lastly, the genre of the texts in which the sentences occurred is mainly typical for the epistemic interpretation of *dürfte* (non-literary, scientific, and journalistic texts). Only 10.87 % of sentences occurred in the dispreferred genre of literary texts.

Even though it can be said that epistemic *dürfte* is still in between stage 3 and stage 4 of its grammaticalisation into a fully independent grammatical marker of speaker-based factuality, the remnants of stage 2 as illustrated in the critical contexts already show a tendency towards the epistemic interpretation. Not many critical contexts could be found (n = 92, 2.81 % of all forms of *dürfte* originally analysed in Politt 2022), and it is likely to assume that this number will decrease even further. Epistemic *dürfte* is thus indeed 'well on its way to become a non-decompositional unit' (cf. Mortelmans 2019). It is on its way to become functionally independent from its origin, non-epistemic *dürfen* on the one hand, and to become functionally interdependent with the other members of the grammatical category MOOD on the other hand.

References

BAUMANN, Carolin. *Bedeutung und Gebrauch der deutschen Modalverben: Lexikalische Einheit als Basis kontextueller Vielheit*. Berlin, Boston: de Gruyter, 2017. Print.

- BYBEE, Joan, Revere D. PERKINS and William PAGLIUCA. *The evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: Chicago University Press, 1994. Print.
- CAPPELLE, Bert and Ilse DEPRAETERE. Response to Hilpert. *Constructions and Frames* 8 (2016): 86–96. Print.
- CORREIA SAAVEDRA, David. *Measurement of Grammaticalization: Developing a quantitative index for the study of grammatical change*. Berlin, New York: de Gruyter, 2021. Print.
- DIEWALD, Gabriele. *Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polyfunktionalität* (Germanistische Linguistik 208). Berlin: de Gruyter, 1999. Print.
- DIEWALD, Gabriele. “A Model for Relevant Types of Contexts in Grammaticalization”. *New Reflections on Grammaticalization: International Symposium, Potsdam, 17–19 June, 1999*. Ed. Ilse Wischer and Gabriele Diewald. Amsterdam: Benjamins, 2002, 103–120. Print.
- DIEWALD, Gabriele. „Konstruktionen und Paradigmen“. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37 (2009): 445–468. Print.
- DIEWALD, Gabriele and Elena SMIRNOVA. “Abgrenzung Von Modalität Und Evidentialität Im Heutigen Deutsch”. *Modalität / Temporalität in kontrastiver und typologischer Sicht*. Ed. Andrzej Kałny and Anna Socka. Berlin: Peter Lang, 2010a, 113–131. Print.
- DIEWALD, Gabriele and Elena SMIRNOVA. *Evidentiality in German*. Berlin, New York: de Gruyter, 2010b. Print.
- DIEWALD, Gabriele and Elena SMIRNOVA. “Paradigmatic Integration. The Fourth Stage in an Expanded Grammaticalization Scenario”. *Grammaticalization and Language Change: New reflections*. Ed. Kristin Davidse, Tine Breban, Lieselotte Brems and Tanja Mortelmans. Amsterdam: Benjamins, 2012, 111–134. Print.
- FIRTH, John Rupert. “A synopsis of linguistic theory 1930–1955”. *Special Volume of the Philological Society*. Ed. John R. Firth. Oxford: Oxford University Press, 1957. Print.
- FLACH, Susanne. Beyond modal idioms and modal harmony: a corpus-based analysis of gradient idiomaticity in MOD + ADV collocations. *English Language and Linguistics* 25.4 (2020): 1–23. Print.
- GEYKEN, Alexander. “The DWDS corpus: A reference corpus for the German language of the 20th century”. *Collocations and idioms: Linguistic, lexicographic, and computational aspects*. Ed. Christiane Fellbaum. London, New York: Continuum, 2007, 23–41. Print.
- HEINE, Bernd. “Agent-oriented vs. epistemic modality – some observations on German modals”. *Modality in grammar and discourse*. Ed. Joan Bybee and Suzanne Fleischmann. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 1995, 17–53. Print.
- HEINE, Bernd, Ulrike CLAUDI and Friederike HÜNNEMEYER. *Grammaticalization: A conceptual framework*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1991. Print.
- HELBIG, Gerhard and Joachim BUSCHA. *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Stuttgart: Klett-Langenscheidt, 2017. Print.
- HILPERT, Martin. “Die englischen Modalverben im Daumenkino: Zur dynamischen Visualisierung von Phänomenen des Sprachwandels”. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 43 (2013): 65–80. Print.
- HILPERT, Martin. “Change in modal meanings: Another look at the shifting collocates of *may*”. *Constructions and Frames* 8 (2016): 66–85. Print.
- HILPERT, Martin and Susanne FLACH. “Disentangling modal meanings with distributional semantics”. *Digital Scholarship in the Humanities* 36.2 (2020): 307–321. Print.
- JÄNTTI, Ahti. „Zu Distribution und Satzgliedwert der deutschen Modalverben“. *Neuphilologische Mitteilungen* 84 (1983): 53–65. Print.

- KORHONEN, Jarmo. *Studien zu Dependenz, Valenz und Satzmodell: Teil I*. Bern: Peter Lang, 1977. Print.
- KUNKEL-RAZUM, Kathrin and Peter EISENBERG. *Duden – die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, 8th edn. Berlin: Bibliographisches Institut, 2009. Print.
- LEHMANN, Christian. “Grammaticalization. Synchronic Variation and Diachronic Change”. *Lingua e Stile* 20 (1985): 303–318. Print.
- LEHMANN, Christian. *Thoughts on grammaticalization*. Erfurt: Seminar für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt, 2002. Print.
- LEHMANN, Christian. „Theory and method in grammaticalization“. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 32 (2004): 152–187. Print.
- MACHÉ, Jakob. *How epistemic modifiers emerge*. Berlin: de Gruyter, 2019. Print.
- MORTELMANS, Tanja. “Konjunktiv II and Epistemic Modals in German: A Division of Labour”. *Constructions in Cognitive Linguistics: Selected papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference, Amsterdam, 1997*. Ed. Ad Foolen and Frederike van der Leek. Amsterdam: Benjamins, 2000, 191–215. Print.
- MORTELMANS, Tanja. „Modalverben im Niederdeutschen: Ansatz zu einem Vergleich mit dem Modalverbbestand im Deutschen und Niederländischen“. *Niederdeutsches Wort* 47 (2007): 137–148. Print.
- MORTELMANS, Tanja. „Das Modalverb *dürfte* in epistemischer Verwendung: Ergebnisse einer neuen Korpusstudie“. *Studia Germanica Gedanensia* (2019): 113–126. <https://doi.org/10.26881/sgg.2019.41.08.2.2.2023>.
- MÜLLER, Reimar and Marga Reis (eds). *Modalität und Modalverben im Deutschen*. Hamburg: Buske, 2001. Print.
- PALMER, F. R. *Mood and Modality*. 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Print.
- POLITT, Katja. *Formen und Funktionen von Paradigmen* (Sprache – System und Tätigkeit 75). Berlin: Peter Lang, 2022. Print.
- PORTNER, Paul. *Mood*. Oxford: Oxford University Press, 2018. Print.
- RAYNAUD, Franziska. *Les verbes de modalité en allemand contemporain.: Thèse présentée devant l’université de Paris IV*. Paris: Paris IV Dissertation, 1975. Print.
- SCHERR, Elisabeth. *Die Opazität epistemischer Modalverben im Deutschen*. Berlin, Boston: de Gruyter, 2019. Print.
- STEFANOWITSCH, Anatol. “Collostructional Analysis”. *The Oxford handbook of construction grammar*. Ed. Thomas Hoffmann and Graeme Trousdale. Oxford: Oxford University Press, 2013, 290–306. Print.
- STEFANOWITSCH, Anatol and Stefan T. GRIES. “Collostructions: Investigating the interaction of words and constructions”. *International Journal of Corpus Linguistics* 8 (2003): 209–243. Print.
- TRAUGOTT, Elizabeth Closs. “Subjectification in grammaticalisation”. *Subjectivity and subjectification: Linguistic perspectives*. Ed. Dieter Stein and Susan Wright. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, 31–54. Print.
- TRAUGOTT, Elizabeth Closs. “On the persistence of ambiguous linguistic contexts over time: Implications for corpus research on micro-changes”. *Corpus linguistics and variation in English: Theory and description*. Ed. Joybrato Mukherjee and Magnus Huber. Amsterdam: Rodopi, 2012, 231–246. Print.
- TRAUGOTT, Elizabeth Closs and Ekkehard KÖNIG. The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. *Approaches to grammaticalization: Volume 1: Focus on theoretical and methodological issues*. Ed. Bernd Heine and Elizabeth C. Traugott. Amsterdam: Benjamins, 1991, 189–218. Print.

Appendix

I. Complements of ambiguous *dürfte* which only occur once

angehören ('belong'), *annehmen* ('assume'), *antworten* ('reply'), *ausüben* ('exercise sth'), *ausfallen* ('turn out'), *auslassen* ('leave out'), *ausschließen* ('exclude'), *beginnen* ('start'), *bereiten* ('cause'), *besinnen* ('bethink'), *bestehen* ('exist'), *bezeichnen* ('name sth'), *bieten* ('offer'), *dulden* ('endure'), *einflößen* ('instill'), *empfinden* ('feel'), *entgehen* ('miss'), *erhöhen* ('increase'), *erhoffen* ('hope'), *erscheinen* ('seem'), *erstaunen* ('astonish'), *erzeugen* ('create'), *folgen* ('follow'), *gehören* ('belong'), *gelten* ('apply to sth'), *gestatten* ('allow'), *haltmachen* ('stop'), *herstellen* ('create'), *innewerden* ('grow aware of sth'), *knüpfen* ('tie to sth'), *kosten* ('cost'), *liegen* ('lay'), *nachweisen lassen* ('let sth be proven'), *nehmen* ('take'), *nennen* ('call'), *passen* ('fit'), *rücken* ('move over'), *stöhnen* ('groan'), *stammen* ('derive from'), *steigen* ('increase'), *treten* ('come into effect'), *umringen* ('surround'), *verfügen* ('command sth'), *verfestigen* ('intensify'), *verlängern* ('lengthen'), *verziehen* ('frown'), *vorstellen* ('imagine'), *wünschen* ('wish'), *wagen* ('dare'), *weiterbehandeln* ('continue to treat'), *werden* ('become'), *wiederholen* ('repeat'), *wiegen* ('weigh'), *zählen* ('count'), *zukommen* ('attribute to sth'), *zumuten* ('expect sth of sb') and *zustandekommen* ('to come about').

ZITIERNACHWEIS:

POLITT, Katja. „Ambiguity in Critical Contexts: The Lexical Split of the German Modal *dürfte*“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 117–131. DOI: 10.23817/lingtreff.24-7.

Deutsch-kroatischer Sprachkontakt: Zur Entwicklung der kroatischen agrarwissenschaftlichen Fachterminologie am Anfang des 20. Jahrhunderts

Die Stadt Križevci im Nordwesten Kroatiens befindet sich in einer Region, in der Landwirtschaft zu den wichtigsten wirtschaftlichen Tätigkeiten gehört. Historisch gesehen handelt es sich um die ehemalige Militärgrenze, die von den Habsburgern im 16. Jahrhundert zur Abwehr gegen die nach Westen vordringenden Osmanen errichtet wurde. Die Anwesenheit des österreichischen Heeres an der Militärgrenze führte zu einem regen deutsch-kroatischem Sprachkontakt, da Deutsch nicht nur die Befehlssprache war, sondern auch als offizielle Verwaltungssprache verwendet wurde. Die Dominanz des Deutschen im öffentlichen Leben an der Militärgrenze begünstigte die Übernahme vieler deutscher Lehnwörter ins Kroatische, und spielte eine maßgebliche Rolle in der Entwicklung der kroatischen agrarwissenschaftlichen Fachsprache am Anfang des 20. Jahrhunderts. Die Grundlage für das Untersuchungskorpus für den folgenden Beitrag bilden Fachtexte aus der agrarwissenschaftlichen Fachzeitschrift „Gospodarska smotra“, die zwischen 1909 und 1919 erschienen ist. Hierbei wurde insbesondere untersucht, wie die deutschen landeswirtschaftlichen Fachbegriffe in den kroatischen Text eingebettet sind und welche Wortbildungsprozesse bei der Entlehnung und Integration ins Kroatische gewirkt haben. Es hat sich herausgestellt, dass bei der Übernahme von deutschen fachsprachlichen Begriffen ins Kroatische verschiedene Formen der Lehnerschöpfung angewandt wurden, wobei deutsche fachbegriffliche Komposita durch verschiedene Formen von attributiven Verbindungen ersetzt wurden. Des Weiteren enthalten viele Textstellen aus dem Untersuchungskorpus Überlegungen und Auseinandersetzungen ihrer Verfasser zum Begriff der Fachsprache im Allgemeinen und bieten somit eine wertvolle Quelle für soziolinguistische und fachsprachliche Nachuntersuchungen.

Schlüsselwörter: Deutsch, Kroatisch, Sprachkontakt, Wortbildung, Fachsprache, landwirtschaftliche Terminologie

German-Croatian Language Contact: On the Adaptation and Integration of German Loanwords from the Field of Agricultural Sciences at the Beginning of the 20th Century

The town of Križevci in north-western Croatia is located in a region where agriculture is one of the main economic activities. Historically, it is the former Military Frontier established by the Habsburgs in the 16th century to ward off the westward encroaching Ottomans. The presence of the Austrian army in the Military Frontier led to lively German-Croatian language contact, since German was not only the language of command, but was also used as the official language of administration. The dominance of German in the public life of the Military Frontier favored the adoption of many German loanwords into Croatian and played a significant role in the development of Croatian agricultural terminology at the beginning of the 20th century. Professional texts from the agricultural scientific journal “Gospodarska smotra”, which was published between 1909 and 1919, form the template for the research corpus for the

following paper. In particular, it was researched how the German agricultural terms are embedded in the Croatian text and which adaptation processes had an effect on the borrowing and integration into Croatian. It was established that when German technical terms were adopted into Croatian, various forms of loan creations were used, with German technical term compounds being replaced by various forms of attributive compounds. Furthermore, many text passages from the research corpus contain reflections and arguments by their authors on the concept of technical language in general and thus offer a valuable source for sociolinguistic and technical language follow-up research.

Keywords: German, Croatian, language contact, word formation, technical language, agricultural terms

Authors: Sladun Turković, University of Zagreb, Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Croatia, e-mail: sturkovi@m.ffzg.hr
Valentina Papić Bogadi, Križevci University of Applied Sciences, Mislava Demerca 1, 48260 Križevci, Croatia, e-mail: vpapic@vguk.hr

Received: 11.11.2022

Accepted: 17.7.2023

1. Sprachhistorischer Hintergrund und Zielsetzung

Bedinerica klopfä tepihe v lithofu¹. Dieser von Thomas F. Magner (1966: 12) verzeichnete Satz aus dem Zagreber Dialekt versinnbildlicht eindrucksvoll den deutsch-kroatischen Sprachkontakt und die bilinguale Situation, nicht nur in Zagreb, sondern auch in anderen Teilen Kroatiens, insbesondere während des 19. Jahrhunderts und bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts (ebd.: 10). Kroatien und Österreich standen zwar nie im direkten geographischen Kontakt, die kulturelle und politische Bindung Kroatiens an Österreich im 16. Jahrhundert, sowie ununterbrochene Zuwanderungen von „Bürgern mit verschiedenen Berufen aus dem deutschen Sprachraum“ (Žepić 2002: 215) führten zu einem intensiven Austausch auf kultureller und sprachlicher Ebene². Das Resultat sind viele deutsche Lehnwörter in verschiedenen Ortsdialekten, die vorwiegend im Nordwesten Kroatiens gesprochen werden³.

Deutlich erkennbar ist der deutsch-kroatische Sprachkontakt auch in der Schriftsprache. In Städten wie Zagreb ist Deutsch im 19. Jahrhundert die Sprache der höheren Bildungsschichten, des Handels und der Wirtschaft (vgl. Glovacki-Bernardi 2017: 34). Schilder mit Straßennamen sind in Zagreb zweisprachig beschriftet (*Gozpodzka Vulicza/Herren Gasse*), Gaststätten tragen deutsche Namen (*Zum Kaiserwirth, Jägerhorn*) und Zeitungen (*Agramer Tagblatt, Agramer Zeitung* und andere) erscheinen in Zagreb bis

¹ Dt. Das Hausmädchen klopft die Teppiche im Lichthof. Alle Übersetzungen aus dem Kroatischen besorgten die Verfasser der vorliegenden Arbeit.

² Zur Geschichte des deutsch-kroatischen Sprachkontakts vor dem 16. Jahrhundert, siehe Žepić (2002) und Stojić/Turk (2017).

³ Deutsche Lehnwörter in der gesprochenen Sprache ermittelten – unter anderen – in Zagreb Glovacki-Bernardi (1998), in der Region Podravina im Nordwesten Kroatiens Piškorec (2005), in Osijek Kordić (1991) und Petrović (2001), in der Region Hrvatsko Zagorje Horvat-Dronske (1995), in der tschakavischen Mundart von Bribir (Region Kvarner) Ivanetić (1997). Diastratisch ausgerichtet ist die Studie von Medić (1965) zu deutschen Lehnwörtern in der Fachsprache der Zagreber Handwerker.

zur Mitte des 19. Jahrhunderts ausschließlich in deutscher Sprache (ebd.: 38–39). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erscheinen Zeitungen und unterschiedliche Textsorten zunehmend in kroatischer Sprache, einzelne Textstellen aber auch zweisprachig, und zwar in zweierlei Formen wie man das am Beispiel von Kochrezepten und -büchern beobachten kann: 1. Im Text kommen abwechselnd kroatische und deutsche Wörter vor, wie etwa bei der Aufzählung von Inhaltsangaben in einem Kochrezept aus dem Jahre 1889 (ebd.: 39–40): *Gljive sa zapražkom, Glühwein, [...], Hirsebrei, Hladetina magjarska, Leberwürste, Lebkuchen, Leća na šalatu*; 2. Deutsche Entsprechungen werden im kroatischen Text zusätzlich in Klammern angeführt: *Uporaba mesnih ostataka (Verwendung von Fleischresten), Ribe i jela od riba (Fische und Fischspeisen), Gušća jetra u aspiku (Gesulzte Gansleber in Aspik eingelegt)*. Mit dem Zerfall Österreich-Ungarns und der Gründung des ersten Jugoslawiens im Jahre 1918 endet der Einfluss des Deutschen auf die kroatische Sprache und entsprechend ändert sich auch der Status des Deutschen in Kroatien, von Zweitsprache zur ersten Fremdsprache.

Papić Bogadi (2015) konnte in ihrer Studie zu deutschen Lehnwörtern im Fachbereich der Landwirtschaft anhand von Gesprächsaufzeichnungen etwa 600 Lehnwörter in der gesprochenen Sprache ermitteln. Sie befragte dabei 50 Informanten in der Gespanschaft Koprivnica-Križevci (Nordwesten Kroatiens). Die Auswertung des erhobenen Sprachmaterials hat gezeigt, dass die Lehnwörter im Fachbereich der Landwirtschaft in der gesprochenen kroatischen Umgangssprache, in Bezug auf ihre phonologische und morphologische Integration, durchaus vergleichbar sind mit dem Lehnwortschatz, den Piškorec (2005) in der benachbarten Region Podravina ermittelt hat, die ebenso wie Teile der heutigen Gespanschaft Koprivnica-Križevci, zur ehemaligen Militärgrenze⁴ gehört haben, oder Medić (1965) ein halbes Jahrhundert zuvor in der Fachsprache der Zagreber Handwerker⁵. Lehnwörter wie *bodenproba* (< die Bodenprobe), *dreš* (< der Drescher), *hufcange* (< die Hufzange) oder *šara* (< die Schar) werden nach den phonologischen Regeln des Kroatischen ausgesprochen, sie übernehmen die Endungen des kroatischen morphologischen Systems, werden dementsprechend flektiert und fügen sich auch morphosyntaktisch nahtlos in kroatische Sätze ein.

⁴ Die so genannte Militärgrenze ist ein Gebiet, welches innerhalb der Habsburger Monarchie im Nordwesten Kroatiens, von der Drau bis zur Adria, zur Verteidigung gegen die eindringenden Osmanen im Jahre 1535 errichtet wurde. Innerhalb dieses Gebietes liegt auch die Stadt Križevci, die Regimentssitz war. Innerhalb der Militärgrenze war Deutsch Amts- und Befehlssprache bis zu ihrer Auflösung im Jahre 1881 (vgl. Piškorec 2005: 49).

⁵ Der deutsch-kroatische Sprachkontakt in Kroatien wurde in den letzten drei Jahrzehnten intensiv erforscht und in zahlreichen, methodologisch, historisch und kulturell unterschiedlich postulierten wissenschaftlichen Beiträgen ausführlich beschrieben und bewertet. Deshalb verzichten wir im vorliegenden Beitrag auf eine ausführliche Beschreibung der Kontaktsprachenforschung, sowie die Darstellung des derzeitigen Forschungsstandes in Kroatien und verweisen auf eine weiterführende Publikationsauswahl: Häusler (1998), Glovacki-Bernardi (1998), Piškorec (2005), Turković (2008).

Zur Ermittlung von weiteren deutschen Lehnwörtern im Fachbereich der Landwirtschaft und ihrem Niederschlag in der kroatischen Schriftsprache wurden für den vorliegenden Beitrag wissenschaftliche Aufsätze in der im Jahre 1909 gegründeten Zeitschrift „Gospodarska smotra“ untersucht. Es handelt sich hierbei um eine agrarwissenschaftliche Zeitschrift, die von der Königlichen land- und forstwirtschaftlichen Hochschule der nordkroatischen Stadt Križevci herausgegeben wurde.⁶ Die Hochschule wurde im Jahre 1860 gegründet und ist zugleich die älteste agrar- und forstwirtschaftliche Hochschule in Südosteuropa.⁷

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es festzustellen, welchen Einfluss der deutsche Fachwortschatz am Anfang des 20. Jahrhunderts auf die Herausbildung der kroatischen agrarwissenschaftlichen Fachsprache ausgeübt hatte. Fachsprache verstehen wir hier als eine funktionale sprachliche Varietät, „in der es vor allem auf eine präzise semantische Erfassung der fachlichen Sachverhalte ankommt“ (Karabalić 2018: 35). Unser Untersuchungskorpus besteht aus schriftlichen Quellen, bzw. aus Sätzen, die wir den in kroatischer Sprache verfassten, wissenschaftlichen Beiträgen der Zeitschrift „Gospodarska smotra“ entnommen haben. In diesen Sätzen wird zu den kroatischen Entsprechungen die deutsche Ausgangsform in Klammern angegeben. Eine morphologische Analyse der schriftlichen Belege in unserem Untersuchungskorpus soll dabei Aufschluss geben, wie die kroatischen Verfasser bei der Bildung des agrarwissenschaftlichen Fachwortschatzes vorgegangen sind und inwieweit sich die kroatische Wortbildung hierbei von der deutschen unterscheidet.

2. Zur Entwicklung der fachsprachlichen Terminologie in Kroatien seit der Mitte des 19. Jahrhunderts

Die Entwicklung von Fachsprachen in Kroatien wurde um die Mitte des 19. Jahrhunderts durch mehrere, parallel verlaufende, gesellschafts- und sprachpolitische Prozesse begünstigt. Die kroatische nationale Bewegung stärkte das nationale Bewusstsein der Menschen und leitete die Entwicklung einer einheitlichen kroatischen Schriftsprache ein. Außerdem wird an kroatischen Volks- und Mittelschulen seit 1860 in kroatischer Sprache unterrichtet (vgl. Häusler 1998: 25). Eine besondere Erwähnung verdient die lexikographische Arbeit des kroatischen Lexikographen slowakischer Herkunft Bogoslav Šulek (1816–1895). Nachdem er im Jahre 1860 in Zagreb sein zweibändiges Wörterbuch unter dem Titel „Deutsch-kroatisches Wörterbuch – Némačko-hrvatski réčnik“ herausgegeben hat, erscheint in den Jahren 1874 und 1875 eine neue Fassung, welche insbesondere den wissenschaftlichen Fachwortschatz berücksichtigt. Diese Ausgabe trägt den Titel „Hrvatsko-njemačko-talijanski rječnik znanstvenoga nazivlja osobito za srednja učilišta – Deutsch-kroatische wissenschaftliche Terminologie – Terminologia scientifica italiano-croata“. Die

⁶ Kroat. Kraljevsko gospodarsko-šumarsko učilište u Križevcima.

⁷ Vgl. <https://www.vguk.hr/hr/13/4.+Povijest+Učilišta>, Zugriff am 19.2.2023.

lexikographische Arbeit Bogoslav Šuleks beeinflusste maßgeblich die Entwicklung des kroatischen Fachwortschatzes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Brač/Bratanić/Ostroški Anić 2015: 8). Šulek bemühte sich, für jeden fremdsprachlichen Fachbegriff eine Entsprechung im Kroatischen zu finden oder zu bilden. Falls dies nicht möglich war, suchte er nach geeigneten Lösungen in anderen slawischen Sprachen (vgl. Šulek 1874: V). In dieser Zeit erscheinen auch andere terminologische Wörterbücher, die verschiedene Fachbereiche abdecken wie Medizin (Dežman, Ivan: „Rječnik léčničkoga nazivlja“, 1868), Postwesen (Depoli, Jakob Jašo: „Poštarski riečnik“, 1871), Forstwirtschaft (Ettinger, Josip: „Šumarsko-lovački leksikon“, 1898) und andere (vgl. Samardžija 2019: 91).

Mit dem Zerfall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie und der Gründung des ersten Jugoslawiens im Jahre 1918 ändert sich auch die sprachliche Situation im neugegründeten Staat. Zur offiziellen Sprache wird zwar das nicht-existierende Serbo-Kroato-Slowenisch erklärt, in der offiziellen Kommunikation dominiert aber die serbische Sprache. Dadurch wurde die weitere Entwicklung des allgemeinen Fachwortschatzes im Kroatischen und Slowenischen vorerst eingestellt (vgl. Brač/Bratanić/Ostroški Anić 2015: 9).

3. Untersuchungskorpus und methodologische Vorgehensweise

Forschungsgrundlage für die vorliegende Untersuchung bildet ein Untersuchungskorpus, das aus insgesamt 59 Sätzen zusammengestellt wurde, in denen kroatische agrarwissenschaftliche Fachausdrücke vorkommen und in denen der kroatische Fachausdruck zusätzlich durch eine deutsche Entsprechung, meistens in Klammern angeführt, erklärt wird. Alle Sätze stammen aus wissenschaftlichen Arbeiten, die in Ausgaben der agrarwissenschaftlichen Zeitschrift „Gospodarska smotra“ im Zeitraum zwischen 1909 und 1919 in kroatischer Sprache erschienen sind. Es handelt sich dabei um insgesamt 250 Aufsätze, die 3 bis 5 Seiten lang sind und sich mit verschiedenen agrarwissenschaftlichen Themen auseinandersetzen, wie Viehzucht, Weinanbau, Milchproduktion, Pflanzenzucht, Gartenanbau, usw. Bei den Verfassern handelt es sich weitgehend um Agrarwissenschaftler kroatischer Herkunft, wie etwa Gustav Bohutinsky, Stjepan Jurić, Stanko Ožanić, Oton Frangeš und andere. Alle Bände der „Gospodarska smotra“ sind innerhalb eines Erscheinungsjahres durchgehend paginiert. In unserem Untersuchungskorpus sind die einzelnen Sätze durch das Erscheinungsjahr und die entsprechende Seitenangabe markiert. Auf die Anführung des Autors, des Beitragstitels sowie des Jahrgangs und der Seitenzahl haben wir im Untersuchungskorpus grundsätzlich verzichtet, denn dies würde die Quellenangabe umfangreicher gestalten, als es oft die Textstelle selbst ist, die es zu untersuchen gilt. Alle Ausgaben der „Gospodarska smotra“ von 1909 bis 1919 befinden sich in der Nationalen Universitätsbibliothek von Zagreb.

Die Auswertung des Untersuchungskorpus soll auf folgende Fragen antworten:

1. Welche Wortbildungsprozesse wurden bei der Herausbildung des kroatischen agrarwissenschaftlichen Fachwortschatzes angewandt und inwieweit unterscheiden sich diese von der Bildung der deutschen Ausgangsformen im Untersuchungskorpus?
2. In welchem Maße wurden bei der Herausbildung der agrarwissenschaftlichen Terminologie ältere Quellen benutzt?

Zur Ermittlung der angewandten Wortbildungsprozesse wurde eine systemlinguistische Analyse der kroatischen Fachbegriffe aus dem Untersuchungskorpus durchgeführt. Hierbei wurden vorerst auf Grund von morphologischen und morphosyntaktischen Merkmalen jene kroatischen Formen isoliert, die ihrer Bedeutung nach dem deutschen, meistens in Klammern angeführten Fachbegriff entsprechen. Im zweiten Schritt werden die kroatischen Entlehnungsformen nach der in Bußmann (1990: 215) skizzierten Einteilung klassifiziert.⁸ Anschließend werden die Wortbildungsstrukturen der kroatischen Repliken kontrastiv zu deutschen Ausgangsformen beschrieben. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden alle deutschen Fachbegriffe aus dem Untersuchungskorpus, sowie ihre kroatischen Entsprechungen auf ihr Vorkommen im Wörterbuch „Hrvatsko-njemačko-talijanski rječnik znanstvenog nazivlja [...]“ von Bogoslav Šulek aus dem Jahre 1874 und 1875 überprüft. Dieses Wörterbuch enthält, zusätzlich zum allgemeinen Wortschatz, kroatische, deutsche und italienische Fachbegriffe aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen und ist nach Angaben seines Verfassers nicht nur für den Gebrauch an den Mittelschulen bestimmt, sondern es richtet sich auch an Studierende an den Hochschulen (vgl. Šulek 1874: IV).

Im Folgenden soll eine repräsentative Auswahl von Sätzen aus dem Untersuchungskorpus zwecks Veranschaulichung vorgestellt werden:

- (1) „Gojitbeni princip kao i *rad gojitbe* (njem. Zuchtbetrieb) može se najlaglje razabrati iz sljedećih pedigree-a“ (1909: 138).⁹
- (2) „[...] on je bolovao na *obćem osalovljenju* (njem. Verfettung) uz prerani razvitak [...]“ (1909: 138).
- (3) „Iztraživanje uzroka postanka *dlačnog vira* (njem. Haarwirbel) kod dom. životinja“ (1909: 287).
- (4) „[...] tako da se u pravom smislu riječi može govoriti samo o *naknadnom umjetnom oplodjivanju* (njem. künstliche Nachbefruchtung)“ (1909: 355).
- (5) „Izložbena perad bila je grupirana u *kokoške za leženje jaja* (njem. Legehühner), [...]“ (1909: 366).
- (6) „*srodni razplod* (njem. Innzucht); *srodni* (njem. Innzucht) i *incestni rasplod*, *srodan razplod* (njem. enge Innzucht), *daljnji srodni razplod* (njem. weite Innzucht)“ (1909: 200)

⁸ Die in Bußmann dargestellte Einteilung von Entlehnungsformen beruht auf einer Arbeit über Lehnwörter und Lehnprägungen im Vor- und Frühdeutschen von Werner Betz (1959).

⁹ Kroatische Entsprechungen/Repliken, die nach dem Vorbild des deutschen Fachbegriffes gebildet sind, werden in den Sätzen durch Kursivschreibung gekennzeichnet. Die Orthographie wurde für beide Sprachen originalgetreu beibehalten.

- (7) „*rastlinar* (njem. Vegetationshaus)“ (1909: 200).
- (8) „Za Beč se na primjer traži za cijelo dobro mlijeko najmanje 3.6 % masti, za *obično vrhnje* (njem. Kafferahm) 8 % masti, *čajno vrhnje* (njem. Teerahm) 15 % [...]“ (1914: 58).
- (9) „Čisti *prešani kvasac* ili *ljenica* (njem. Presshefe, Luftheife) kakav se upotrebljuje kod pečenja kruha i inog peciva, sastoji se od stanica kvašćevih gljivica – *Saccharomyces cerevisiae* – i to samo one odlike, koja je poznata pod imenom „*gornji kvasac*“ (njem. Oberhefe), a upotrebljuje se također kod fabriciranja žeste, pa mu odatle i ime „*žestin kvasac*“ (njem. Spiritushefe). [...] Kopper je miješao kvasac sa škrobnim brašnom u raznim omjerima, pa je odredio svako pol sata *sposobnost uzdizanja* (njem. Triebkraft) po metodi Kusserova“ (1914: 304).
- (10) „U tim nekulturnim krajevima nalazimo najprimitivnije englezke pasmine stoke: *ovce revulji* (njem. Zackel) u bezbrojnim čoporima, poluidivlje“ (1909: 228).
- (11) „Kod bogatijih seljaka ne će ionako biti pri tom većih neprilika, a kod seljačkih izvanrednih *malih posjednika* (njem. Zwerghäusler) nije im ni dosadašnjim nasljednim redom ništa pomoženo“ (1909: 274).
- (12) „Veću ili manju srodnost između američanske i naše loze proučavalo se je po raznim pojavama na navrnutoj lozi. Među te spada: b) *metličavost* (njem. Krauterer)“ (1909: 291).
- (13) „škrob kao najvažnije hranjivo u tom pogledu, pak je na *vrijednost škroba* – njem. *Stärkewert* – sveo u svojim tabelama ostale hranive tvari u životinjskim krmivima“ (1913: 125).
- (14) „*Med u saću* (njem. Scheibenhonig), *obični je med* (njem. Leckhonig) koji se je spontano odlučio od saća, *muljani med* (njem. Seimhonig) dobiva se istiskivanjem iz ugrijanog saća, *mješani med* (njem. Backhonig) upotrebljava se u proizvodnji peciva [...]. Pčele katkada sabiru slatki sok sa površine lišća tzv. *ušencov med* (njem. Blattlaushonig). Osim meda produciraju pčele tzv. *medeni kruh* (njem. Futterbrei). Tzv. *stolni med* (njem. Tafelhonig) je smjesa od 70 % škrobnog sirupa [...] Naravno da se takav med ne prodaje pod imenom pravoga meda već je poznat pod nazivom *umjetni med* (njem. Kunsthonig) ili *patvoreni med* (njem. Zuckerhonig)“ (1914: 178).
- (15) „Na isti način priređivao sam rastopinu jeftinijega *surovog sladora* (njem. Rohzucker) za jesensko hranjenje [...]“ (1913: 24).
- (16) „Kod nas je cijena zemlje tako porasla poradi *velike potražnje zemljišta* (njem. Bodenhunger)“ (1916: 54).
- (17) „Ovakove tvari smetaju u krvi, pa si organizam pomaže na način da stvara *obrambene fermente* (njem. Abwehrfermente), koji te tvari čine neškodljivim“ (1914: 270).
- (18) „Na lakšim tlima koja naginju na *bolest suhих mrlja* (njem. Dörrfleckkrankheit), tlo je gotovo pravilno više alkalično [...]“ (1916: 183).

- (19) „Za dobar *vremeniti zakup* (njem. Zeitpacht) traži se da bude sklopljen na više godina.“ (1916: 179).
- (20) „*Bundeve za ljudsku hranu* (njem. „Spargelkürbisse“) zove naš narod ‚riberice‘“ (1916: 165).

4. Interpretation der Forschungsergebnisse

Deutsche Fachbegriffe werden in den wissenschaftlichen Aufsätzen der Zeitschrift „Gospodarska smotra“ von den Verfassern überwiegend in Klammern angeführt. Bei den substantivischen Wörtern handelt es sich meistens um zwei- oder mehrgliedrige Zusammensetzungen, wie *Zuchtbetrieb*, *Zwerghäusler*, *Stachelwalze*, *Bodenhunger*, *Presshefe*, *Blattlaushonig*, *Vererbungsfragebogen*. Einen weit kleineren Teil bilden substantivische Fachbegriffe, die durch Derivation entstanden sind, wie *Verfettung*, *Nachbefruchtung*, *Zupaarung*. Die kroatischen Entsprechungen sind das Resultat unterschiedlicher Übersetzungsstrategien, die die Verfasser angewandt haben, um die Bedeutung des deutschen fachbegrifflichen Vorbilds möglichst präzise und eindeutig durch die kroatische Replik wiederzugeben. Die typologischen Unterschiede zwischen dem Deutschen und Kroatischen haben zur Folge, dass deutsche Komposita nicht immer durch ein entsprechendes kroatisches Kompositum übersetzt werden können. Deutsche Fachbegriffe, die im Untersuchungskorpus durch substantivische (Determinativ-)Komposita repräsentiert sind, werden in den kroatischen Entsprechungen in der Form einer mehrgliedrigen nominalen Phrase wiedergegeben. Der Determinant, das Bestimmungswort des deutschen Ausdrucks erscheint in der kroatischen Entsprechung in der Form eines Adjektiv-, Genitiv- oder Präpositionalattributs. Diese, formal relativ unabhängige Nachbildung des Ausdrucks in der Nehmersprache wird in der Sprachkontaktforschung als Lehn-schöpfung bezeichnet (vgl. Bußmann 1990: 444). Von den insgesamt 72 deutschen Fachkomposita erscheint der Determinant in den kroatischen Repliken 39-mal als Adjektivattribut (z. B. dt. Haarwirbel > kroat. *dlačni vir*) 11-mal als Genitivattribut (z. B. dt. Dörrflekkkrankheit > kroat. *bolest suhih mrlja*) und 7-mal als Präpositionalattribut (z. B. dt. Legehühner > kroat. *kokoške za leženje jaja*). Allen deutschen Fachkomposita entspricht im kroatischen Text ausnahmslos eine Substantivgruppe. Lehnübersetzungen im Sinne einer genauen Glied-für-Glied-Übersetzung (vgl. Bußmann 1990: 444) konnten nicht festgestellt werden.

Nur fünf deutsche Ausgangsformen im Untersuchungskorpus sind Ableitungswörter, davon können vier dem agrarwissenschaftlichen Wortschatz zugeordnet werden (*Verfettung*, *Nachbefruchtung*, *Zupaarung*, *Wandung*). Im Kroatischen werden diese Fachbegriffe ebenfalls durch Derivation gebildet, dt. *Verfettung* > kroat. *osalovljenje*, dt. *Nachbefruchtung* > kroat. *naknadno oplodivanje*. Der Begriff *Zupaarung* kommt im Untersuchungskorpus an drei unterschiedlichen Stellen vor und wird durch drei unterschiedliche kroatische Formen wiedergegeben: Zwei Mal

in der Form einer nominalen Phrase mit Genitivattribut, wobei die zweite Form ein zusätzliches Attribut (kroat. *muških*) zum Genitivattribut enthält (1. kroat. *izbor rasplodnjaka*, 2. *izbor muških rasplodnjaka*) und einmal in der Form eines Derivats (kroat. *priparenje*).

Zur Beantwortung unserer zweiten Forschungsfrage wurden alle deutschen Fachbegriffe aus dem Untersuchungskorpus nach ihrem Vorkommen im Wörterbuch von Bogoslav Šulek (1874, 1875) untersucht. Das Ziel war festzustellen, inwieweit die kroatischen Agrarwissenschaftler auf ältere Quellen bei der Bildung von kroatischen Fachbegriffen zurückgegriffen haben. Šuleks Wörterbuch steht der Zeitschrift „Gospodarska smotra“ (1909–1919) chronologisch am nächsten und es enthält neben dem allgemeinen Wortschatz, Fachbegriffe aus unterschiedlichen naturwissenschaftlichen Fachbereichen (1874: IV). Der Chemie hat Šulek sogar einen einleitenden Aufsatz gewidmet (1874: VII–XXIV). In diesem schlägt er für die unterschiedlichen chemischen Verbindungen kroatische Bezeichnungen vor. Entgegen unseren Erwartungen konnte für kein einziges der 72 deutschen Fachkomposita aus dem Untersuchungskorpus ein Eintrag im Wörterbuch gefunden werden. Es konnten bestenfalls Grundwörter der determinativen Fachkomposita in der deutschen Spalte des Wörterbuchs aufgefunden werden, aber auch hier stimmt die kroatische Übersetzung aus dem Wörterbuch nicht immer vollständig mit der kroatischen Entsprechung im Untersuchungskorpus überein. So erscheint für den Begriff (*künstliche*) *Nachbefruchtung* im Untersuchungskorpus die kroatische Entsprechung (*umjetno*) *oplodjivanje*. Šulek übersetzt den Begriff *Befruchtung* mit kroat. *oplodnja*, *oplod*. Das Wort *Kammwolle* übersetzt Šulek als *dugačka vuna*. Im Untersuchungskorpus lautet die Entsprechung *duga vuna*. In einigen Fällen wird das deutsche Ausgangswort völlig unterschiedlich übersetzt. Das Wort *Fruchtknoten* erscheint im Untersuchungskorpus als *zamet*, während Šulek die Übersetzung *plodnica* anführt. Ähnlich ist es mit dem Wort *Stiftung*. Hierfür führt Šulek in seinem Wörterbuch vier kroatische Entsprechungen an: *zaklada*, *zadušbina*, *zadušje* und *dotacija*. Keines davon steht als Übersetzung des Wortes *Stiftung* im Untersuchungskorpus. Der Verfasser der entsprechenden wissenschaftlichen Arbeit hat sich stattdessen für das Lehnwort *fundacija* entschieden.

Die lexikographische Tätigkeit von Šulek war den Verfassern von wissenschaftlichen Beiträgen in der Zeitschrift „Gospodarska smotra“ nachweislich bekannt. Im Aufsatz „Tlo ili zemlja“ äußert sich Vladimir Njegovan¹⁰, folgendermaßen zu Šuleks lexikographischer Arbeit (Gospodarska smotra 1912: 249): „Mnogima će biti poznato kako je Bogoslav Šulek cijelu internacionalnu kemijsku nomenklaturu preveo. Među ostalim je fosfor nazvao ‚svjetlik‘. Za fosfat bi se prema njegovom

¹⁰ Vladimir Njegovan (1884–1971) war Chemiker und unterrichtete von 1907 bis 1919 an der Königlichen land- und forstwirtschaftlichen Hochschule in Križevci, die auch die Zeitschrift „Gospodarska smotra“ herausgegeben hat. (vgl. <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=44487>, Zugriff am 19.2.2023.).

moralo kazati ‚svjetliš‘ a superfosfat bi onda bio ‚nadsvjetliš‘, a to neće danas mislim odobriti ni najodrešitiji puriste”¹¹.

Es steht außer Frage, dass die kroatischen fachbegrifflichen Repliken im Untersuchungskorpus unter dem Einfluss der deutschen Ausgangsformen entstanden sind. In mehreren Aufsätzen diskutieren die Verfasser über unterschiedliche Übersetzungsmöglichkeiten von einzelnen deutschen Fachbegriffen ins Kroatische. Die sprachtypologischen Unterschiede in der Wortbildung des Deutschen und Kroatischen werden dabei systematisch konsequent überwunden, deutsche Fachkomposita erscheinen im Kroatischen überwiegend in der Form einer nominalen Phrase mit Adjektivattribut. Šuleks Wörterbuch wurde aber für die Bildung von kroatischen Fachausdrücken von den Naturwissenschaftlern offensichtlich nicht zu Rate gezogen. Im Vorwort zu seinem Wörterbuch sagt Šulek, dass er bei der Erstellung der kroatischen Spalte – wann immer es möglich war – auf Wörter aus der Volkssprache zurückgegriffen hat und dass viele Bezeichnungen, die er vorschlägt, in Büchern bis jetzt überhaupt noch nicht vorzufinden waren (vgl. 1874: V). Zwischen dem Wörterbuch von Šulek und den Publikationen in der „Gospodarska smotra“ liegt eine Zeitspanne von vier Jahrzehnten. Die Vermutung liegt nahe, dass Šuleks Bemühen, fremdsprachliche Fachbegriffe konsequent durch heimische zu ersetzen, bei den Wissenschaftlern keine allgemeine Zustimmung gefunden hat. Womöglich klangen ihnen die volkssprachlichen Entsprechungen oder Wörter die in Büchern – wie Šulek bemerkte – noch gar nicht verzeichnet waren, zu fremd und unüblich, weshalb sie letztendlich abgelehnt wurden.

5. Fazit

Die feste politische Bindung Kroatiens an die Habsburger Monarchie im Jahre 1527, sowie die Errichtung der Militärgrenze 1535 zum Schutz gegen die aus dem Osten vordringenden Osmanen ermöglichte einen intensiven deutsch-kroatischen Sprachkontakt, der bis zum Zerfall der österreichisch-ungarischen Monarchie andauerte (vgl. Stojić/Turk 2017: 47). Deutsch war auf dem Gebiet der Militärgrenze offizielle Amts- und Kommandosprache, in den Städten Nordkroatiens lebten Bürger, dessen Muttersprache Deutsch war. Dies führte mit der Zeit zur Entwicklung eines funktionalen Bilinguismus: In offiziellen Angelegenheiten wurde Deutsch gesprochen, in inoffiziellen Kroatisch (ebd.: 48). In der gesprochenen kroatischen Sprache zeichnet sich dieser Sprachkontakt durch eine Vielzahl deutscher Lehnwörter aus, die sich mit der Zeit formal und inhaltlich vollständig in die kroatische Nehmersprache integriert haben. In der Schriftsprache herrscht indessen ein Nebeneinander von kroatischen und deutschen Wortformen. Deutsche Wörter sind hierbei ein Teil von zweisprachigen

¹¹ Dt. Es wird vielen bekannt sein, dass Bogoslav Šulek die ganze internationale Nomenklatur übersetzt hat. Unter anderem bezeichnet er Phosphor als ‚svjetlik‘. Phosphate sollte man nach seiner Empfehlung ‚svjetliš‘ und Superphosphate ‚nadsvjetliš‘ nennen. Ich bin überzeugt, dass diese Bezeichnungen selbst die größten Puristen nicht akzeptieren würden.

Bezeichnungen wie bei Straßennamen oder Speisekarten, oder sie erscheinen abwechselnd zu kroatischen Begriffen, wie das in einigen Textsorten aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vorzufinden ist.

Der Beschluss zur Einführung des Kroatischen als Unterrichtssprache in kroatischen Schulen und Universitäten im Jahre 1860 brachte neue Herausforderungen mit sich. Es steigt das Bedürfnis nach einer einheitlichen, geregelten kroatischen Schriftsprache, denn jedes Buch ist – wie Šulek es im Vorwort zu seinem Wörterbuch etwas überspitzt formuliert – in einer anderen Sprache verfasst (1874: III). Zum Problem der fehlenden, einheitlichen wissenschaftlichen Terminologie äußern sich auch die Wissenschaftler in ihren Aufsätzen in der Zeitschrift „Gospodarska smotra“ (1909: 92). Dabei fordern sie die Philologen auf, den Naturwissenschaftlern bei der Herausarbeitung der wissenschaftlichen Terminologie in kroatischer Sprache zu helfen: „Kao u svim strukama, tako se i u gospodarstvu vrlo neugodno opaža nedostatak naše terminologije. Svaki pisac ima svoje izraze i posebne riječi, pa katkada mora čovjek razmišljati što je pisac s time želio kazati. [...] Zadaća je ove bilješke, a i drugih, koje bi imale slijediti, da upozore na neke izraze i riječi, koje često upotrebljujemo u gospodarskoj nauci, pa da pobude naše gospodare, da o njima razmišljaju, pak da na posljetku potaknu naše filologe od zanata, da nam u tom poslu pomognu“¹².

Die Auswertung des Sprachmaterials aus dem Untersuchungskorpus hat gezeigt, dass die kroatischen agrarwissenschaftlichen Fachbegriffe nach dem Vorbild der deutschen Ausgangsformen gebildet sind. In den meisten Fällen wird die kroatische Replik durch Lehn schöpfung, also durch die formal unabhängige Nachbildung mit den Mitteln der Nehmersprache nachgebildet (vgl. Bußmann 1990: 444). Bedingt durch die typologischen Unterschiede in der Wortbildung zwischen dem Deutschen und Kroatischen, werden deutsche substantivische Fachkomposita im Kroatischen durch Mehrwortkonstruktionen, bzw. nominale Phrasen wiedergegeben. Hierbei bildet die deutsche Grundform den Kopf der kroatischen nominalen Konstruktion, während das Bestimmungswort meistens in der Form eines (vorangestellten) adjektivischen Attributs vorkommt. Dort, wo eine Adjektivierung des dt. Bestimmungswortes nicht möglich ist, wird in der kroatischen Replik ein Genitiv- oder Präpositionalattribut verwendet. Die Verfasser führen in ihren Aufsätzen für viele terminologischen Ausdrücke zusätzlich deutsche Wörter, meistens in Klammern, an. Insofern ähneln die wissenschaftlichen Aufsätze anderen, vorerwähnten Textsorten in der kroatischen Schriftsprache während des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts,

¹² Dt. Wie in allen Berufen, so macht sich auch in der Landwirtschaft das Fehlen unserer Terminologie negativ bemerkbar. Jeder Verfasser benutzt seine eigenen Ausdrücke und besondere Wortformen, so dass man manchmal überlegen muss, was der Verfasser eigentlich gemeint hat. [...] Die Aufgabe dieser und weiterer Anmerkungen ist es, auf die verschiedenen Begriffe, die wir in unseren Agrarwissenschaften verwenden, aufmerksam zu machen. Unsere Landwirte sollten sich darüber Gedanken machen und letztendlich unsere Philologen zur Mitarbeit aufrufen.

in denen kroatische und deutsche Bezeichnungen nebeneinander angeführt werden. Wir nehmen aber an, dass die deutschen Begriffe in den (agrar)wissenschaftlichen Aufsätzen vorrangig der Verständnissicherung dienen und die Eindeutigkeit des kroatischen Fachbegriffes sicherstellen sollen, vor allem hinsichtlich der Tatsache, dass die kroatische Terminologie noch nicht vollständig ausgebildet war. Die Herausbildung einer polyfunktionalen Schriftsprache wurde sowohl durch die Einführung des Kroatischen als Unterrichtssprache als auch durch die nationale Erneuerungsbewegung (vgl. Novak/Štebih Golub 2015: 127) begünstigt. Šuleks lexikographische Arbeit hatte indessen keinen feststellbaren Einfluss auf die Herausbildung der kroatischen agrarwissenschaftlichen Fachterminologie am Anfang des 20. Jahrhunderts gehabt, denn keines der kroatischen Fachbegriffe, die die Agrarwissenschaftler zu deutschen Ausgangsformen gebildet haben, ist in seinem Wörterbuch verzeichnet. Seine Bemühungen, den kroatischen standardsprachlichen Wortschatz, soweit möglich, mit indigenen lexikalischen Mitteln auszubauen, wurden als Sprachpurismus abgestempelt (vgl. „Gospodarska smotra“ 1912: 250).

Der Einfluss des Deutschen auf die Bildung des agrarwissenschaftlichen Fachwortschatzes im Kroatischen am Anfang des 20. Jahrhunderts ist offensichtlich. Es bleibt ein Desiderat für zukünftige Nachforschungen, festzustellen in welchem Maße die am Anfang des 20. Jahrhunderts gebildete Fachterminologie heute noch gebraucht wird und ob bei der Herausbildung des kroatischen, agrarwissenschaftlichen Fachwortschatzes am Anfang des 20. Jahrhunderts womöglich andere Quellen oder Wörterbücher herangezogen wurden.

Literaturverzeichnis

- ANIĆ, Vladimir. *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi Liber, 2002. Print.
- BRAČ, Ivana, Maja BRATANIĆ, Ana OSTROŠKI ANIĆ. „Hrvatsko nazivlje i nazivoslovlje od Šuleka do Strune – hrvatski jezik i terminološko planiranje“. *Od Šuleka do Schengena: terminološki, terminografski i prijevodni aspekti jezika struke*. Hrsg. Maja Bratanić, Ivana Brač und Boris Pritchard. Zagreb, Rijeka. Institut za hrvatski jezik I jezikoslovlja, Pomorski fakultet u Rijeci, 2015, 3–26. Print.
- BUSSMANN, Hadumod. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990. Print.
- GLOVACKI-BERNARDI, Zrinjka. „Zum Status des Deutschen in Zagreb/Agram seit Ende des 18. bis Anfang des 20. Jahrhunderts“. *Deutsche Sprache und Kultur in Kroatien*. Hrsg. Wynfrid Kriegleder, Andrea Seidler und Jozef Tancer. Bremen: Edition Lumière, 2017, 31–42. Print.
- GLOVACKI-BERNARDI, Zrinjka. *Deutsche Lehnwörter in der Stadtsprache von Zagreb*. (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 1998. Print.
- HÄUSLER, Maja. *Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Kroatien seit dem 18. Jahrhundert*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 1998. Print.
- HORVAT-DRONSKE, Renata. „Die Übernahme von Lehnwörtern aus dem österreichisch-deutschen Sprachraum im kajkavischen Dialekt von Hrvatsko Zagorje (Kroatien)“. *Österreichisches Deutsch: linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer*

- nationalen Variante des Deutschen*. Hrsg. Rudolf Muhr, Richard Schrodt und Peter Wiesinger. Wien: Hölder – Pichler – Tempisky, 1995, 374–380. Print.
- IVANETIĆ, Nada. „Germanismen in der čakavischen Mundart von Bribir“. *Zagreber Germanistische Beiträge* 6 (1997): 109–129. Print.
- KARABALIĆ, Vladimir. *Deutsche Fachsprachen*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2018. Print.
- KORDIĆ, Snježana. „Germanizmi u osječkom govoru danas“. *Prožimanje kultura i jezika*. Hrsg. Marin Andrijašević und Yvonne Vrhovac. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 1991, 89–98. Print.
- MAGNER, Thomas F. *A Zagreb kajkavian dialect*. University Park: Pennsylvania State University, 1966. Print.
- MEDIĆ, Ivo. *Kulturno-historijsko značenje i lingvistička analiza njemačkih pozajmljenica kod zagrebačkih obrtnika*. Dissertation, Universität Zagreb, 1965.
- NOVAK, Kristian und Barbara ŠTEBIH GOLUB. „Deutsch im Diskurs der Illyrischen Bewegung (1835-1843): Bedrohung, Leitbild, Überbrückungsinstrument“. *Zagreber Germanistische Beiträge* 24 (2015): 127–148. Print.
- PAPIĆ BOGADI, Valentina. „Njemačke posuđenice u hrvatskom nazivlju agronomске struke“. *Podravina: časopis za multidisciplinarna istraživanja*, XIV (2015): 94–107. Print.
- PETROVIĆ, Velimir (Hrsg.). *Essekerisch. Das Osijeker Deutsch*. Wien: Edition Präsens, 2001. Print.
- PIŠKOREC, Velimir und Slađan TURKOVIĆ. „Germanistische Linguistik in Kroatien. Eine Bestandsaufnahme.“ *Bausteine zur Wissenschaftsgeschichte von Dialektologie / Germanistischer Sprachwissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert*. Hrsg. Peter Ernst. Wien: Praesens Verlag, 2008, 113–132. Print.
- PIŠKOREC, Velimir. *Germanizmi u govoru đurđevačke Podravine*. Zagreb: FF press, 2005. Print.
- Samardžija, Marko. *Hrvatska leksikografija. Od početaka do kraja XX. stoljeća*. Zagreb: Matica Hrvatska, 2019. Print.
- STOJIĆ, Aneta und Marija TURK. *Deutsch-kroatische Sprachkontakte. Historische Entwicklung und aktuelle Perspektiven auf lexikalischer Ebene*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2017. Print.
- ŠULEK, Bogoslav. *Deutsch-kroatisches Wörterbuch*. I. Band. Agram. 1860. Print.
- ŠULEK, Bogoslav. *Hrvatsko-njemačko-talijanski rječnik znanstvenoga nazivlja*. I. pola. Zagreb. 1874. Print.
- ŠULEK, Bogoslav. *Hrvatsko-njemačko-talijanski rječnik znanstvenoga nazivlja*. II. pola. Zagreb. 1875. Print.
- Sveučilište u Zagrebu. Agronomski Fakultet. Diplomski studij <https://www.agr.unizg.hr/hr/group/104/Diplomski+studij>. 16.2.2023.
- TURKOVIĆ, Slađan und Valentina PAPIĆ BOGADI. „Deutsch-kroatischer Sprachkontakt in der Fachsprache der Landwirtschaft“. *Aspekte kultureller Identität. Beiträge zur Kulturgeschichte der deutschsprachigen Minderheit in Kroatien*. Hrsg. Ivana Jozić, Melita Aleksa Varga, Leonard Pon, Ivana Šarić Šokčević und Thomas Möbius. Berlin etc.: Peter Lang, 2019, 15–33. Print.
- TURKOVIĆ, Slađan. „Deutsche Lehnwörter in den Fachsprachen der Zagreber Handwerker“. *Zagreber Germanistische Beiträge* 6 (1997): 131–155. Print.
- WEINREICH, Uriel. *Languages in Contact. (Publications of the Linguistic Circle of New York)*. New York, 1953. Print.
- WERNER Betz, „Lehnwörter und Lehnprägungen im Vor- und Frühdeutschen“. *Deutsche Wortgeschichte*. Hrsg. Friedrich Maurer und Fritz Stroh. Bd. 1. Berlin: Walter de Gruyter, 1959, 127–147. Print.

ŽEPIĆ, Stanko. „Zur Geschichte der deutschen Sprache in Kroatien“. *Zagreber Germanistische Beiträge* 11 (2002): 209–227. Print.

ŽEPIĆ, Stanko. *Deutsche Grammatiken kroatischer Verfasser in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*; Glovacki-Bernardi, Zrinjka. *Deutsche Lehnwörter in der Stadtsprache von Zagreb*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 1998. Print.

Quellen für das Untersuchungskorpus

Gospodarska smotra: časopis za unapređenje gospodarske znanosti i prakse/[odgovorni urednik Ljudevit Prohaska]. God. 1, (1909), Križevci: Proforski zbor Kr. višeg gospodarskog učilišta.

Gospodarska smotra: časopis za unapređenje gospodarske znanosti i prakse/[odgovorni urednici Gustav Bohutinsky, Ljudevit Prohaska, Vinko Mandekić]. God. 2, (1912), Križevci: Proforski zbor Kr. višeg gospodarskog učilišta.

Gospodarska smotra: časopis za unapređenje gospodarske znanosti i prakse/[odgovorni urednici Gustav Bohutinsky, Ljudevit Prohaska, Vinko Mandekić]. God. 4, (1913), Križevci: Proforski zbor Kr. višeg gospodarskog učilišta.

Gospodarska smotra: časopis za unapređenje gospodarske znanosti i prakse/[odgovorni urednici Gustav Bohutinsky, Ljudevit Prohaska]. God. 5, (1914), Križevci: Proforski zbor Kr. višeg gospodarskog učilišta.

Gospodarska smotra: časopis za unapređenje gospodarske znanosti i prakse/[odgovorni urednik Ljudevit Prohaska]. God. 6, (1915), Križevci: Proforski zbor Kr. višeg gospodarskog učilišta.

Gospodarska smotra: časopis za unapređenje gospodarske znanosti i prakse/[odgovorni urednici Ljudevit Prohaska, Vinko Mandekić, M. Mohaček]. God. 7, (1916), Križevci: Proforski zbor Kr. višeg gospodarskog učilišta.

Gospodarska smotra: časopis za unapređenje gospodarske znanosti i prakse/[odgovorni urednik Ljudevit Prohaska]. God. 9, sv. 1 (1918), Križevci: Proforski zbor Kr. višeg gospodarskog učilišta.

Gospodarska smotra: časopis za unapređenje gospodarske znanosti i prakse / [odgovorni urednik Ljudevit Prohaska]. God. 10, sv.1 (1919), Križevci: Proforski zbor Kr. višeg gospodarskog učilišta.

ZITIERNACHWEIS:

TURKOVIĆ, Sladan, PAPIĆ BOGADI, Valentina. „Deutsch-kroatischer Sprachkontakt: Zur Entwicklung der kroatischen agrarwissenschaftlichen Fachterminologie am Anfang des 20. Jahrhunderts“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 133–146. DOI: 10.23817/lingtreff.24-8.

Kulinarische Werbung im historischen Kontext

Im Beitrag wird über eine Studie zur kulinarischen Werbung aus der Presse der Freien Stadt Danzig aus den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts berichtet und kurz auf die vorläufigen Ergebnisse der Studie eingegangen. Es wird darauf hingewiesen, wie die Textsorte Werbeanzeige aus textlinguistischer und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive beleuchtet werden kann und welche Erkenntnisse uns eine solche Vorgehensweise bringt. Werbeanzeigen – als Produkte gegenwärtiger Aktivitäten von Sprachgemeinschaften und Artefakte einer bestimmten Kultur – werden als Spiegel gesellschaftlicher und kultureller Zustände betrachtet. Es wird überlegt, welche Informationen über die damalige Küche, Kultur und Gesellschaft uns die Werbung ein Jahrhundert später liefert und wie die kulinarische Werbung nationales und internationales Zeitgeschehen regional und lokal verarbeitet.

Schlüsselwörter: historische Werbung, Werbeanzeigen, kulinarische Werbung, Danzig

Culinary Advertising in a Historical Context

The article presents a study of culinary advertising from the press of the Free City of Danzig of the 1920s and 1930s and briefly discusses the preliminary results of the research. The author of the article will discuss how this kind of text can be researched from the text-linguistic perspective and the perspective of communicative studies, and what conclusions such an approach will lead to. Advertisements – as products of contemporary activities of linguistic communities and artefacts of a particular culture – are seen as a mirror of social and cultural conditioning. The author of the article will consider what information about the cuisine, culture and the society of those times advertising provides us a century later and how advertisement processes national and international contemporary events on regional and local levels.

Keywords: historical advertising, advertisements, culinary advertising, Gdańsk

Author: Marta Turska, University of Gdańsk, ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk, Poland, e-mail: marta.turska@ug.edu.pl

Received: 6.7.2023

Accepted: 19.10.2023

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag wird der kulinarischen Werbung aus der Presse der Freien Stadt Danzig gewidmet. Präsentiert werden die Überlegungen und vorläufigen Erkenntnisse einer breiter angelegten Studie¹, in der die Textsorte Werbung im historischen Kontext untersucht wird. Zuerst wird der historische Kontext kurz umrissen, in dem die deutschsprachige Werbung – der Gegenstand dieses Beitrags – entstanden

¹ Die Studie wurde an der Universität Gdańsk von Izabela Olszewska und Marta Turska durchgeführt. Demnächst ist eine gemeinsame umfangreichere Publikation beider Autorinnen zu diesem Thema geplant.

ist. In einem weiteren Schritt wird das gesammelte Untersuchungsmaterial präsentiert und aus der textlinguistischen und kommunikationswissenschaftlichen Perspektive beleuchtet. Anschließend wird erläutert, welche Erkenntnisse die Untersuchung der historischen Werbung mit sich bringt.

Die Freie Stadt Danzig entstand nach dem I. Weltkrieg als eine Kompromisslösung² der Friedensverhandlungen der Großmächte in Paris. Ihre Gründung wurde am 15. November 1920 proklamiert. In den knapp zwei Jahrzehnten der Existenz dieses problematischen Staatswesens war es ununterbrochen den Spannungen in den deutsch-polnischen Beziehungen ausgeliefert. Obwohl Danzig als freie Stadt unter der Aufsicht des Völkerbunds stand, geriet es in die Fänge der Nationalsozialisten und wurde zum Ort, an dem mit dem Angriff auf die Westerplatte der Zweite Weltkrieg ausbrach.

In der Freien Stadt Danzig war Deutsch die offizielle Sprache, die von der Mehrheit der Einwohner gesprochen wurde. Im Alltag wurde auch der hiesige Urbanolekt anzutreffen, sog. das Danziger Missingsch³ – ein im 19. Jahrhundert im Danziger Stadtgebiet herausgebildeter Umgangsdialekt, eine Mischsprache aus Platt und Hochdeutsch mit westslawischen Elementen (vgl. Łopuszańska 2008: 226). In der Stadt lebten auch Minderheiten: viele Polen (etwa 10 Prozent der Einwohner), aber auch Juden, Kaschuben und andere. Darüber hinaus zogen in die Freie Stadt Danzig zahlreiche ausländische Bürger, solche wie britische und französische Soldaten direkt nach dem I. Weltkrieg, Vertreter des Völkerbundes, Journalisten und Korrespondenten fremdländischer Presse, Handelsvertreter sowie politische Flüchtlinge, dank denen Danzig allmählich ein immer europäischeres und weltoffeneres Flair ausstrahlte (vgl. Andrzejewski 1999: 259).

In der Presselandschaft der Freien Stadt Danzig überwogen deutsche Pressetitel, obwohl die Tagespresse auch in anderen Sprachen herausgegeben wurde. Für die Zwecke der Untersuchung wurden auf der Suche nach kulinarischen Werbemitteilungen

² Aus dem Titel der vor Kurzem in Danzig abgehaltenen Tagung „Der ungewollte Kompromiss. Die Freie Stadt Danzig 1920–1939“, 4.6.11.2021, Gdańsk. An der Veranstaltung beteiligte Institutionen: Deutsches Polen-Institut Darmstadt, Deutsches Historisches Institut in Warschau, Universität Gdańsk, Technische Universität Gdańsk, Tadeusz-Manteuffel-Institut für Geschichte der Polnischen Akademie der Wissenschaften, Herder-Institut Marburg, Museum der Stadt Gdańsk, Europäisches Solidaritätszentrum in Gdańsk, Nationalmuseum in Gdańsk, Kaschubisches Institut, die Stadt Gdańsk.

³ In Danzig, einer im Grenzgebiet zwischen Slaven und Germanen gelegenen Stadt, in der verschiedene sprachliche Systeme aufeinander trafen, sprach man meistens „ein niederdeutsch eingprägtes Hochdeutsch“ oder, vor allem in den Unterschichten, Plattdeutsch (vgl. Loew 2011: 175), bevor sich das Danziger Missingsch im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelte „als eine Superstratsprache auf dem niederdeutschen und kaschubischen sprachlichen Substrat, [...] eine Art der Ausgleichssprache, die zahlreiche lokale, vor allem aus dem Niederdeutschen und aus dem Kaschubischen übernommene Merkmale besitzt“ (Łopuszańska 2015: 161). Im Danziger Missingsch sind Einflüsse aus dem Polnischen und aus den baltischen Sprachen sowie Spuren aus dem Jiddischen und dem Niederländischen (die allerdings nur schwer von den des vom Niederdeutschen zu unterscheiden sind) zu verzeichnen (ebda.).

mehrere deutschsprachige Tageszeitungen gesichtet. Die Beispiele, die im vorliegenden Beitrag präsentiert werden, entstammen der Danziger Allgemeinen Zeitung, der zweitauflagenstärksten Tageszeitung der Stadt, herausgegeben in den Jahren 1878–1934. Es wurden 8 komplette Jahrgänge aus den 20er und 30er Jahren gesichtet, insgesamt ca. 1700 Tageszeitungen. In jeder gibt es mindestens eine bis sogar 3–4 Seiten, auf denen es zahlreiche Anzeigen für Lebensmittel, einzelne kulinarische Produkte (Margarine, Schokolade, Kaffee, Spirituosen) gab, aber auch solche, die für Produktionsfirmen (z. B. für die immer noch existierenden Firmen Dr. Oetker oder Machwitz Kaffee) oder Handelsunternehmen, Delikatessen- und Kolonialwaren-Geschäfte warben, in denen ebenfalls Kulinarika thematisiert wurden. Im Folgenden wird auf alle diese Anzeigen mit den Bezeichnungen „kulinarische Werbeanzeigen“ oder „kulinarische Werbung“ referiert.

2. Zur Modalität der Werbeanzeigen

Die für die Untersuchung exzerpierten Anzeigen sind in ihrem Umfang und Aufbau sehr unterschiedlich, sie reichen von sehr kurzen privaten Inseraten bis zu längeren, komplex aufgebauten Texten. Im Untersuchungsmaterial gibt es sowohl monomodale – auf einem Zeichensystem basierende – als auch multimodale – sich zweier unterschiedlicher Zeichensysteme, der Sprache und des Bildes bedienende – semiotisch komplexe Inserate⁴. Allerdings kann man auch bei den einfach kodierten sprachlich-verbalen Anzeigen beobachten, wie durch Interpunktion, Typographie, Layout und Textdesign, die immer stärker visuelle Gestaltungsmöglichkeiten zur Rezeptionserleichterung nutzen, die monomodalen Beschränkungen gesprengt werden (vgl. Schmitz 2016: 328). Bei den multimodalen Werbeanzeigen – also Text-Bild-Kommunikaten – aus den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts war der sprachliche Teiltext relativ umfangreich und meistens dominierend. Visuelle Elemente wurden im Vergleich mit den sprachlichen seltener eingesetzt. Nach Sabine Heinemann vollzog sich die Entwicklung von einer primär textlichen zu einer durch Illustrationen gestützten Werbung eben in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts (vgl. Heinemann 2019: 28). Auch in der untersuchten Stichprobe lässt sich die allmähliche Zunahme von Bildern und visuellen Elementen zwischen den frühen 20er und den späten 30er Jahren beobachten.

3. Werbeinserate als Texte. Inhalt und Aufbau der Anzeigen

Aus textlinguistischer Sicht repräsentieren Werbeanzeigen eine Textsorte, die schwer zu erfassen ist, da es eben zur Natur der Werbung gehört, sich von anderen Texten dieser Sorte abzuheben und dadurch Aufmerksamkeit zu wecken.

⁴ Die Ermittlung der genauen Anzahl der nur verbalen und der multimodal geprägten Werbeanzeigen war nicht das Ziel dieser Studie, von daher können nur grobe Einschätzungen vorgenommen werden.

Die Werbeanzeigen lassen sich, je nach Schwerpunktsetzung, nach mehreren Kategorien untersuchen. Betrachtet man sie als Texte, also „Form-Inhalt-Kopplungen“ (Schwarz-Friesel/Consten 2014:10), so sind die Fragen nach dem *Was* (Inhalt) und dem *Wie* (Form) die wichtigsten Untersuchungskategorien (vgl. Hennecke 2012: 185). Im Folgenden wird also die Frage des Inhalts der Werbeanzeigen und ihre Form aufgegriffen und kurz erläutert. In einem weiteren Schritt wird der Fokus auf weitere Aspekte der Werbung gerichtet, nämlich auf die situationale und kulturelle Einbettung der Werbeanzeigen.

Zuerst ein paar Worte über den Inhalt der Inserate im Bezug auf das Kulinarische. Aus Platzgründen können hier nicht alle Lebensmittel aufgelistet werden, die in den Anzeigen beworben wurden. Die Werbeanzeigen und Werbeblätter gewähren Einsicht in die Essgewohnheiten der Danziger Gesellschaft der damaligen Zeit und informieren über ihre geschmacklichen Präferenzen (aus der subjektiven Sicht der Werbemacher) und über das Angebot an Waren. In den Anzeigen sind Bezeichnungen für Nahrungsmittel und Speisen zu finden, die wohl auf den Alltagstisch gehörten, und solche, die verschiedene Festtage begleiteten, zu besonderen Anlässen angeboten wurden. Das in den Presseanzeigen abgebildete kulinarische Angebot scheint zu bestätigen, dass die Küche Danzigs aus der pommerschen Küche hervorgegangen ist und mit der preußischen und nordpolnischen Küche viel Gemeinsames hat. Bei zahlreichen Speisen und Getränken wird die Bindung an die deutsche Tradition unterstrichen (worauf noch im Weiteren eingegangen wird), und nur selten sind polnische, kaschubische, jüdische oder sonstige kulinarische Einflüsse zu bemerken. Daraus lassen sich aber noch keine eindeutigen Schlüsse für die Danziger Küche der gesamten Stadtgesellschaft ziehen, denn untersucht wurden nur deutsche Tageszeitungen, die wohl vor allem an die deutschsprachigen Einwohner Danzigs adressiert waren⁵. Die Lebensmittel werden mit verschiedenen Parolen beworben, meistens aber, so wie auch heute, werden die Qualität, die Frische oder die Eigenzubereitung der Waren angepriesen.

In Bezug auf das *Wie*, also auf die sprachlich oder sprachlich-visuelle Gestalt der Werbeanzeigen der Freien Stadt Danzig, ist die Frage nach dem Stil des Textes, also „wie die semantischen Informationen an der Textoberfläche realisiert werden“ (Hennecke 2012: 185) von besonderem Interesse. Um dies zu erkunden, schlägt Hennecke (2012: 185) folgende Analysekatogorien als relevant vor: der Aufbau und die formal-äußere Gliederung des Textes, die verwendete Lexik, besondere stilistische Mittel wie Metaphern, Ellipsen, Vergleiche oder Wortspiele, die Thema-Rhema-Gliederung sowie die paraverbalen Elemente der Anzeigen.

Nimmt man den Aufbau der Anzeigen in Augenschein, so scheint die von Nina Janich in ihrem Buch „Werbesprache“ (Erstausgabe 1999) vorgeschlagene Klassifizierung

⁵ Um das sich aus der Werbung ergebende Bild der Danziger Ess- und Trinkgewohnheiten zu vervollständigen, müsste man eine vergleichende Analyse entsprechender Paralleltexte aus der polnischen und jüdischen Danziger Presse durchführen, was auch in absehbarer Zeit geplant ist.

der Elemente einer Werbeanzeige nutzbringend zu sein. Die Forscherin hat folgende Elemente einer Werbeanzeige unterschieden: Schlagzeile, Fließtext, Slogan, Produktname, besondere Formen von Text- und Bildelementen. In Bezug auf die historische Werbung ist diese Klassifikation jedoch nur beschränkt anwendbar⁶. Von den aufgezählten Bausteinen kommt nur der Name als quasi obligatorisches Element in allen untersuchten Anzeigen vor, sei es der Produktname, Markenname oder Herstellername. Sehr häufig wird er von einem Logo oder einem graphischen Zeichen und von einer Adresse begleitet. Auch Schlagzeilen, Fließtexte und Slogans sind anzutreffen, sowie, wie bereits erwähnt, typografische Lösungen und visuelle Elemente. Viele Textelemente der Anzeigen lassen sich allerdings nicht eindeutig identifizieren und einer der Kategorien zuordnen – das ist einerseits auf die Natur der Werbung, ihr – nach Wyss (2009: 417) – chameleonhaftes Wesen, andererseits auf die untersuchte Epoche, die damaligen Bedingungen der Medienkommunikation, also auf die gängigen Medien, Drucktechnologien und Moden zurückzuführen. Auch hinsichtlich der anderen Analysekatgorien wie Lexik, Stilistik, Graphik, Typographie usw. wird hier aus Platzgründen nur kurz konstatiert, dass sich die Anzeigen (erwartungsgemäß) sehr stark voneinander unterscheiden.

4. Werbung als Zeitzeuge

In der sprachwissenschaftlichen Untersuchung der Texte sind natürlich nicht nur ihre Form und ihr Inhalt von Interesse. Seit der kommunikativ-pragmatischen Wende in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts werden Texte nicht nur in Bezug auf ihre inner-sprachlichen Merkmale, sondern auch auf die außersprachlichen und kontextuellen Bedingtheiten, d. h. auf die Verwendungskontexte und die Einbettung der Texte in kommunikative, funktionale und kulturelle Zusammenhänge untersucht. In den Blick rücken u. a. die Bedingungen und Rahmen des Kommunikationsprozesses, d. h. die involvierten Parteien (Textproduzent und Textrezipient) und die Situationszusammenhänge, in denen die Texte entstanden sind. Texte sagen etwas – sei es explizit oder implizit – über ihre Produzenten und Rezipienten aus und geben Einblick in die räumliche und zeitliche Dimension ihrer Entstehung, in die situativen, kontextuellen und kulturell determinierten Bedingungen des konkreten Sprachgebrauchs. In Bezug auf Werbeanzeigen heißt es, dass sie nicht nur über die beworbenen Waren oder Marken informieren, nicht nur Erkenntnisse über die materielle Alltagskultur der damaligen Zeit liefern, sondern auch über die Werbenden und die Werbeadressaten als Vertreter der jeweiligen Gesellschaft und Kultur.

In der historischen Werbung kann man beobachten, wie Werbetexte „die Selbständigkeiten des alltäglichen Handelns“ artikulieren (Holger Rust 1995, zit. nach

⁶ Diese Bausteine treffen lt. Nina Janich vor allem für die viel späteren Werbeanzeigen der 90er Jahre zu. Trotzdem hat diese Klassifizierung als eine Art Checkliste oder Fragenkatalog ebenso einen großen Wert für die historische Werbeforschung, weshalb auch bei diesen Untersuchungen oft darauf zurückgegriffen wird.

Hennecke 2012: 12) und uns die kulturellen Leitvorstellungen der damaligen Gesellschaft übermitteln. Perlina (2008: 14) drückt es folgendermaßen aus: „Die Werbung, ihre Form und ihre Sprache, ist ein Teil der kulturellen Entwicklung der Gesellschaft. Sie ist ein Spiegel, in dem sich die Medien- und Konsumgeschichte, die Geschichte der Mode und weitere Aspekte der gesellschaftlichen Entwicklung beobachten und analysieren lassen. Sie stellt einen wichtigen Teil des überlieferten Kulturguts der Menschheit dar“.

KK

Meine Preise

von Sonntag, den 31. August, ab.

Wer bei mir prüfet Preis und Ware, der denkt:
wie einst im Friedensjahre!!

KK Volkstümliche Abbaupreise: KK

<p><small>Wienener-Mokka 1 Liter 1.00 1/2 Liter 0.50</small></p> <p>Mokka -30 Gold. Mokka-Maschine . 1.20 . Kaffee -30 . Tee -30 . Tee mit Zitronen . -40 . Eiscreme -30 . Schokolade . . . -30 . Eis-Schokolade . -30 . Eis-Kaffee -30 . Eis -40 . Eis mit Sahne . . -30 . 1 Port. Schlagsahne -30 .</p> <p>Aus eigener Kellerei unter Verwendung bester Zutaten täglich frisches Gebräck</p> <p>Kuchen . von 15 Pfen aufwärts Torte 30 . je nach Qualität und Größe + Belohnung 10%.</p>	<p><small>Das Frühstück gestrichelt 1 Liter 1.00 1/2 Liter 0.50</small></p> <p style="text-align: center;">LIKÖRE</p> <p>Brandy -30 Gold. Rum -20 . Mackandol -20 . Rosenwasser . . . -20 . Der Liköre (Spezial) -30 . Whisky -75 . Eier-Mognak . . . -40 . Frost -40 .</p> <p style="text-align: center;">Grogg</p> <p>von Horn -40 . Rosen -50 . Ostbeere -75 . Schaltwein -75 .</p> <p style="text-align: center;">Tafelwasser</p> <p>Brunnen -30 . Eisler -35 . Limonaden -30 . + Belohnung 10%.</p>
---	---

Ein Wirt will wie ein Vater sein,
Soll kosten nur das Beste:
Ein Bier will Würze,
Sipp-tipp-fein,
Im Preise mäßig für die Gäste.

Artuspils:

1 Liter 1.- Gold.	Denken, nach Münchner Art:
1/2 " -50 "	1/2 Liter . -50 Gold.
1/4 " -30 "	Pils -35 "
1/8 " -20 "	1/2 " -30 "
1/16 " -10 "	1/4 " -20 "
	+ Belohnung 10%.

Kaffee Konietzko
Große Allee 10.

KK

Abb. 1. *Wie einst im Friedensjahre*. Werbeanzeige Kaffee Konietzko, Danziger Allgemeine Zeitung Nr. 206 vom 3.9.1924, S. 4

In den Werbebotschaften werden Einschätzungen und Vorstellungen der Werbetenden (meistens subjektiver Natur) über Werte, Normen, Ideale und Einstellungen der bestimmten Zielgruppe encodiert. Werbung kann also als Seismograph gesellschaftlicher und kultureller Zustände betrachtet werden (vgl. Hennecke 2012: 12), denn

neben der eigentlichen Werbebotschaft kann die Werbeanzeige auch symbolische Bedeutungen, unterschiedliche gesellschaftliche und kulturelle Werte, Normen, Leitbilder und Ideologien der gegebenen Epoche abbilden, die für das Verhalten und den Lebensstil der Zielgruppe relevant sind. In der historischen Perspektive gewährt die Werbung einen Einblick in das Leben der Stadt und die Mentalität ihrer Einwohner.

Die Werbung greift aktuelles Zeitgeschehen auf, wie man es z. B. in der Zeit der Corona-Pandemie beobachten kann. Sie setzt sich auch mit politischen, sozialen und wirtschaftlichen Themen auseinander. In den Werbebotschaften werden nationale und internationale Ereignisse, Moden und Erscheinungen auf der regionalen und lokalen Ebene verarbeitet. Auch die untersuchten kulinarischen Werbeanzeigen nahmen Anfang der 20er Jahre offensichtlich auf das Zeitgeschehen Bezug: auf den Krieg, die Vorkriegszeiten, auf ökonomische Notlagen, schließlich auf den Friedensschluss. Die Produzenten werben z. B. mit *Friedensqualität*, *Friedenspreisen*, mit *zeitgemäss niedrig gestellten Preisen* usw. (s. Abb. 1).

In der Danziger Werbung fanden die lokalen politischen Ereignisse ihren Widerhall. So zum Beispiel stößt man in den Inseraten auf eine intertextuelle Anknüpfung an Wahlparolen und politische Sprüche: Die Werbeanzeigen der Schokoladenfabrik *Baltic* vom November 1930 beziehen sich auf die Wahlkampagne und die bevorstehenden Wahlen zum Danziger 4. Volkstag, die am 16.11.1930 stattfanden⁷. Daraus kann man schlussfolgern, dass die Wahlen von den Textproduzenten als ein wichtiges und positives Ereignis angesehen wurden, vielleicht – wenn man die Situation der Freien Stadt Danzig bedenkt – als eine Chance, das Schicksal in die eigenen Hände zu nehmen und über die Zukunft der Freistadt zu entscheiden. Durch die Verbindung der Genussmittel mit einem lokalen politischen Ereignis wurde wohl die semantische Aufwertung des Produkts bezweckt (s. Abb. 2).



Abb. 2. *Die jüngste Partei bringt ihr Programm!* Werbeanzeige Baltic, Danziger Allgemeine Zeitung Nr. 257 vom 1.11.1930, S. 11

In der untersuchten Danziger Werbung finden wir des Weiteren in relativ vielen Anzeigen sprachliche und visuelle Elemente, die auf die Stadt selbst verweisen, auf ihre

⁷ Mehr dazu Turska (2021).

traditionsreiche, hanseatische Geschichte (das Symbol einer Kogge, s. Abb. 3), auf das Stadtwappen, auf berühmte Persönlichkeiten (Johannes Hevelius, Daniel Chodowiecki) sowie auf charakteristische und bedeutende Bauwerke (z. B. das Rechtstädtische Rathaus, die Marienkirche), die für die Konstruktion der Identität der Stadtbewohner wichtig waren. Neben der bereits erwähnten, vor allem in der Werbung für Lebensmittel erwartbaren Aufwertung der Waren durch solche überzeugungskräftige Qualitäten wie Frische, Güte und Eigenzubereitung werden kulinarische Produkte in Verbindung mit der Stadt gebracht, um die Sympathie des Publikums zu gewinnen und zur Identifikation mit dem Produkt und seinen Herstellern einzuladen. Die Verweise auf die Stadt, ihre Geschichte und der Stolz auf die Heimat hatten in der angespannten Existenz der Freien Stadt Danzig wahrscheinlich eine besondere Bedeutung und einen symbolischen Wert für die Identität der kommunikativen Stadtgemeinschaft.



Abb. 3. Eine Kogge in der Werbeanzeige H. Reuters. Danziger Allgemeine Zeitung Nr. 256 vom 31.10.1924, S. 8

Auch die bereits erwähnte, in der kulinarischen Werbung zum Vorschein kommende Bindung an Deutschland, die in den Namen der Produkte selbst wie auch in deren Beschreibungen unterstrichen wurde, lässt keine einfachen Schlüsse ziehen (s. Abb. 4, 5). Es kann als Anzeichen dessen gedeutet werden, dass die Danziger Presse dem Kontinuum der reichsdeutschen Presselandschaft angehörte, die gängigen

Werbemuster befolgte und sich an impliziten oder expliziten Diskussionen über eine deutsche Kultur und Werbung als „Ausdruck zeitspezifischer Gemütslagen“ (Schug 2011: 313) beteiligte. Den Untersuchungen von Alexander Schug (2011) zur Wirtschaftswerbung von 1918 bis 1945 zufolge beteiligte sich die Werbung an dem gesellschaftlichen Diskurs über das Wesen der deutschen Kultur. Schugs Studien zeigten, „[...] dass Werbung seit Beginn des 20. Jahrhunderts und verstärkt seit der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg nicht nur in den öffentlichen Raum expandierte, sondern ein zentrales Thema des Elitenkampfes um eine authentische, rechtmäßige Kultur und ihre Äußerungsformen geworden war. Ausgangspunkt aller Debatten über Werbung war die Frage, welche Repräsentationsformen die Nation im Alltag annehmen könne“ (Schug 2011: 311).



Abb. 4. Werbeanzeige *Kraushof*. Danziger Allgemeine Zeitung Nr. 227 vom 28.9.1928, S. 4



Abb. 5. Werbeanzeige *Bratwurstglöckl Danzig*. Danziger Allgemeine Zeitung Nr. 4 vom 5.1.1928, S. 6

Diese Debatten wurden in der Werbung selbst aufgearbeitet, die hier nicht nur als Spiegel des sozio-kulturellen Wandels zu betrachten sei. Ihr komme „[ein wichtiger] Part bei der Konstruktion von Kultur sowie bei nationalen Identifikationsprozessen“ (Schug 2011: 24) zu. In den 1920er Jahren kam es dem Autor zufolge „erstmalig zu einer multimedialen ‚Bewerbung‘ der Deutschen. Damit wurde der Diskursort über ‚deutsche Kultur‘ aus den Institutionen der Hochkultur zusätzlich auf die Straße getragen“ (2011: 314). Die Stärke dieser Diskussionen um das imaginierte Deutschsein nahm nach Kriegsausbruch 1939 sehr deutlich zu und die deutsche Werbung verarbeitete die politische Situation sehr deutlich. Dies geht aber über den Zeitraum der hier präsentierten Studie hinaus.

5. Fazit

Im Obigen wurde versucht zu zeigen, welche Erkenntnisse uns die genauere Beschäftigung mit historischer Werbung bringen kann. Die hier untersuchte Werbung dokumentiert ein Stück Alltagskultur – die Ess- und Trinkkultur Danzigs – und erlaubt uns die Lebensweise und die Mentalität der Menschen einer gegebenen Epoche besser zu verstehen. Die Werbeanzeigen sind aber auch aus sprachhistorischem und werbegeschichtlichem Blickpunkt interessant, weil sie sowohl die Entwicklung der Sprache als auch die Entwicklung des Kultur- und Kommunikationsphänomens der Werbung und ihren momentanen Zustand dokumentiert. Die textlinguistische Perspektive wiederum fokussiert auf die Textrezipienten und die Textproduzenten und eröffnet eine breitere Perspektive auf die Relationen zwischen dem Text und seinem außersprachlichen Entstehungskontext.

Die hier nur skizzenhaft präsentierte Studie zu den Werbeanzeigen aus der Danziger Presse weist auf die Einbettung der Werbung in ihren soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Kontext hin. Die Werbung ist nämlich eine Kommunikationsform, die in ihren Inhalten sehr stark von der jeweiligen aktuellen gesellschaftlichen Situation abhängt (vgl. Meier 2011: 61). Aus historischer Perspektive werfen die Werbetexte Licht auf die Kommunikationsgemeinschaft, an die sie gerichtet waren, und erlauben uns auf die Werte, Normen, Gewohnheiten sowie Leitmotive dieser zu schließen.

Literaturverzeichnis

- Danziger Allgemeine Zeitung*. 1922, 1923, 1924, 1926, 1928, 1930, 1932, 1934. Zugänglich unter: Pomorska Biblioteka Cyfrowa [Pommersche Digitalbibliothek]. www.pbc.gda.pl.
- ANDRZEJEWSKI, Marek. „Życie codzienne w Gdańsku”. *Historia Gdańska: opracowanie zbiorowe*. Bd. 4, Teil 2, 1920–1945. Hrsg. Edmund Cieślak. Bearb. von Marek Andrzejewski et al. Sopot: Lex, 1999, 259–266. Print.
- HEINEMANN, Sabine. „Werbeformate mit Geschichte – von den frühen Anzeigenblättern zu murals in Frankreich und Italien“. *Werbegeschichte(n). Markenkommunikation zwischen Tradition und Innovation*. Hrsg. Sabine Heinemann. Wiesbaden: Springer VS, 2019, 27–42. Print.

- HENNECKE, Angelika. *Der Osten bleibt schwierig. Werbliche Kommunikation für Ostprodukte 20 Jahre nach der Wende*. Gießen: Johannes Hermann Verlag, 2012. Print.
- JANICH, Nina. *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. (1. Auflage 1999). Tübingen: Narr, 2005. Print.
- KROEBER-RIEL, Werner und Franz-Rudolf ESCH. *Strategie und Technik der Werbung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2004. Print.
- LOEW, Peter Oliver. *Danzig. Biographie einer Stadt*. München: C.H. Beck Verlag, 2011. Print.
- ŁOPUSZAŃSKA, Grażyna. „Danziger Missingsch als sprachliches Kontinuum“. *Sprache in der Zeit – Zeit in der Sprache*. Hrsg. Waldemar Czachur, Marta Czyżewska und Kinga Zielińska. Warszawa: Wyd. UW, 2015, 155–164. Print.
- MEIER, Jörg. „Untersuchungen zur Anzeigenwerbung in deutschsprachigen Zeitungen Mitteleuropas im 19. und 20. Jahrhundert“. *Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik*, Jg. 1, Heft 1, 2011, 61–78. Print.
- PERLINA, Alexandra. *Werbeanzeigen als Textsorte: linguistische und literaturwissenschaftliche Untersuchungen am Material der Zeitschrift 'Cosmopolitan' 1987 bis 2007*. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Neuphilologischen Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. 2008. Zugriff am 1.2.2022.
- RUST, Holger. „Theorie der Werbung“. *Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung*. Hrsg. Roland Burkart und Walter Hömburg. Wien: Braumüller, 1995, 153–170. Print.
- SCHMITZ, Ulrich. „Multimodale Texttypologie“. *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Hrsg. Klug, Nina-Maria und Hartmut Stöckl. Berlin, Boston: De Gruyter, 2016, 327–347. Print.
- SCHUG, Alexander. „Deutsche Kultur“ und Werbung. *Studien zur Geschichte der Wirtschaftswerbung von 1918 bis 1945*. In der Reihe Q-Serie der Humboldt-Universität zu Berlin erschienene Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 2011. Print.
- SCHWARZ-FRIESEL, Monika und Manfred CONSTEN. *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: WBG, 2014. Print.
- TURSKA, Marta. „Schokoladenwerbung in der Presse der Freien Stadt Danzig. Textlinguistische Einblicke“. *Studia Germanica Gedanensia*, 45, 2021: 48–59. Print.
- WYSS, Eva. „Les liaisons dangereuses? Mimikry der Werbung im Fernsehen, in Zeitungen und im Internet“. *Theatralisierung der Gesellschaft. Bd. 2: Medientheatralität und Medientheatralisierung*. Hrsg. Herbert Willems. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 415–429. (Reprint des Aufsatzes aus dem Jahr 2002). Print.

ZITIERNACHWEIS:

- TURSKA, Marta. „Kulinarische Werbung im historischen Kontext“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 147–157. DOI: 10.23817/lingtreff.24-9.

„Elektrische Datenverarbeitung (EDV)“? Motiviertheit und (Fehl-)Interpretation sprachlicher Kurzformen

Die Verwechslung von „Elektronischer Datenverarbeitung“ mit „Elektrischer Datenverarbeitung“ als richtige und falsche Vollform des Initialwortes EDV ist Ausgangspunkt für die Untersuchung der Motiviertheit und Interpretation zahlreicher anderer im Deutschen gebräuchlicher Initialwörter. Oft verhindert der Kontext eine Fehldeutung, aber insbesondere verdunkelte Kurzformen, deren Bestandteile unklar sind, führen zu Missverständnissen. Die Undurchsichtigkeit kann auch zur Mehrfachverwendung mit verschiedenen Bedeutungen führen wie bei PS als „Pferdestärke“ und PS als „Post-skriptum“. Auch zu Homonymie morphologisch und semantisch nicht verwandter Wörter kann es kommen wie bei VV für „Vollversammlung“, „Verkehrsverein“ und „Verwaltungsvorschrift“. Die Offenheit für unterschiedliche Deutungen kann so weit gehen, dass Kurzformen sowohl homonym als auch polysem verwendet werden. So bezeichnet man mit AA das „Auswärtige Amt“ im Außenministerium der Bundesregierung, daneben jedes „Arbeitsamt“, aber auch eine Selbsthilfegruppe für „Anonyme Alkoholiker“. An die Stelle eines Kontextes, der klärt, was gemeint ist, tritt manchmal auch die Begleitung der Kurzform durch die Vollform, was offenbar nicht als unnötige Redundanz empfunden wird: „Ich war als Schüler in der Schülerversammlung (SV) tätig“ (Frankfurter Rundschau, 17.11.1999, S. 29). Manchmal wird die hinter einem Initialwort erläuternd angefügte Vollform nicht aus Unkenntnis oder Versehen, sondern absichtlich verändert, während das Initialwort keine Wandlung erfährt: Seit Gründung der Bundeswehr 1955 gab es eine Abteilung „Psychologische Kriegsführung (PSK)“ (Rhein-Zeitung, 24.9.2019, S. 19). Irgendwann merkte man, dass man im Blick auf die Bundeswehr nicht gern an „Kriegsführung“ denken wollte, sondern allenfalls an „Kampfhandlungen“. So wurde die PSK umgetauft: „die Bundesweherschule für Psychologische Kampfführung (PSK)“ (Die Zeit, 9.2.1968, S. 28). Hat man einmal Spaß an Umdeutungen von Initialwörtern gefunden, lässt sich dies auch zum Scherz dazu nutzen, normale Lexeme als Initialwörter zu verstehen und ihnen pfiffige Bedeutungen zu verleihen: Ehe = lateinisch *Errare humanum est*, ‚Irren ist menschlich‘. – Team = Toll, ein anderer macht’s.

Schlüsselwörter: Initialwort, Semantik, Polysemie, Lesart

„Electric data processing (EDP)“? Motivation and (Incorrect) Interpretation of Linguistic Short Forms

The confusion of „Elektronischer Datenverarbeitung“ and „Elektrischer Datenverarbeitung“ (English: „Electronic data processing“ and „Electric data processing“ EDP) as correct and incorrect full forms of the initial word EDV is the starting point for an investigation of the motivation and interpretation of several other initial words used in German language. Frequently the context prevents misinterpretation, but especially semantically demotivated short forms, which have not clear components cause misunderstanding. The obscurity can also allow multiple use with different meanings like PS for „Pferdestärke“ and PS for „Post-skriptum“. Likewise homonymy of morphologically and semantically not related words can arise like VV as „Vollversammlung“, „Verkehrsverein“ and „Verwaltungsvorschrift“. The aptitude of different interpretations can go so far that short forms are used as well as homonymous and polysemous words. For example AA designates „Auswärtiges Amt“ in the Ministry of Foreign Affairs of the German federal government, also each „Arbeitsamt“ and support groups for „Anonyme Alkoholiker“. In place of context making clear what is meant sometimes the full form accompanies

the short form. Apparently this is not felt as an unnecessary redundancy: „Ich war als Schüler in der Schülervertretung (SV) tätig“ (Frankfurter Rundschau, 17.11.1999, S. 29). Sometimes the full form added to the initial word as an explanation is modified, not by ignorance or error but intentionally, whereas the initial word remains unmodified. Since the German „Bundeswehr“ was established in 1955 there is a department „Psychologische Kriegsführung (PSK)“ (Rhein-Zeitung, 24.9.2019, S. 19). Someday people realized that they didn't like to think about „Kriegsführung“ (warfare) connected with the Bundeswehr, if need be about „Kampfführungen“ (combat operations). So PSK was renamed: „die Bundesweherschule für Psychologische Kampfführung (PSK)“ (Die Zeit, 9.2.1968, S. 28). If you once have found pleasure in renaming initial words you can use this procedure for a joke by interpreting normal lexemes as initial words and giving them cute meanings: Ehe = Errare humanum est (Latin) ‚Irren ist menschlich‘. – Team = Toll, ein anderer macht's.

Keywords: initial word, semantics, polysemy, reading

Author: Winfried Ulrich, Christian-Albrecht University of Kiel, Leibnizstraße 8, 24098 Kiel, Germany, e-mail: ulrich@germsem.uni-kiel.de

Received: 10.2.2023

Accepted: 23.6.2023

1. Einleitung

Elektrische Datenverarbeitung (EDV) ist das Zauberwort, für das im Land in den vergangenen Jahren schon über 60 Millionen Mark ausgegeben wurden (Rhein-Zeitung, 29.7.1997) – *das Buch trotz zunehmender Konkurrenz durch elektrische Medien noch immer von Bedeutung ist* (Niederösterreichische Nachrichten, 5.5.2008, S. 20) – *der weiteren Substitution der physischen Briefe durch elektrische Kommunikation* (Neue Zürcher Zeitung, 2.11.2011, S. 23) – *Lästig wird's nur, wenn die elektrische Post gefühlt Säckeweise auf das Mobiltelefon schwappt* (Spiegel-Online, 5.4.2009).

Die Zitate aus verschiedenen Zeitungen¹ zeigen, dass die Verwechslung von *elektrisch* und *elektronisch* durchaus kein Einzelfall ist. Auch in umgekehrter Richtung kommt es zu Vertauschungen, wie die kontextunangemessene Verwendung in folgenden Zitaten belegen: *Dabei schwankt die elektronische Leistung zwischen 1,5 und 5 Kilowatt* (Rhein-Zeitung, 22.3.2000) – *Außerdem geplant: Elektronische Leitung für die E-Auto-Ladesäulen im Parkhaus* (Braunschweiger Zeitung, 15.2.2013) – *Dabei wird elektronische Energie in Wärme umgewandelt* (Berliner Zeitung, 1.12.2010, S. 13).

Dabei unterscheiden sich die Bedeutungen beider Adjektive eigentlich recht deutlich voneinander: *elektrisch* ‚auf Elektrizität beruhend, mit Elektrizität betrieben‘², wobei *Elektrizität* als ‚Energie, die mit elektrischen Ladungen verknüpft ist‘ zu verstehen ist wie z. B. in der Wortverbindung *elektrische Eisenbahn*. Dagegen bedeutet *elektronisch* ‚Prinzipien und Verfahren der Elektronik nutzend‘, wobei *Elektronik* ‚sich mit der Steuerung von elektrischen Strömen mittels Schaltungen und Bauelementen befasst‘ wie z. B. bei der sehr häufig verwendeten korrekten Bezeichnung *elektronische Datenverarbeitung (EDV)*.

¹ Hier wie im Folgenden ist die Hervorhebung von Ausdrücken in Zitaten durch Fettdruck vom Verfasser vorgenommen worden.

² Die Bedeutungsangaben lehnen sich frei an das DWDS an.

Wie also kommt es zu den nicht seltenen Verwechslungen der morphologisch und semantisch gut unterscheidbaren Lexeme? Einerseits sind beide über ihre doch beachtlichen morphologischen und semantischen Gemeinsamkeiten im mentalen Lexikon des Sprachbenutzers so fest miteinander verknüpft, dass sich bei Abruf leicht beide anbieten: Herkunft von griechisch ἤλεκτρον/*ēlektron* mit der Bedeutung ‚Bernstein‘ (nach dessen Reibungselektrizität) und gemeinsames semantisches Merkmalbündel ‚fließender Strom‘. Bei *EDV* macht sich aber vor allem bemerkbar, dass diese gebrauchsbeförderlichere Kurzform als Initialwort viel häufiger verwendet wird als die aufwändigere Vollform *elektronische Datenverarbeitung*. Dabei kommt die Kurzform bei Gebrauch ohne die Langform aus und verdrängt diese allmählich immer mehr: 22102 Treffer im „Archiv der geschriebenen Sprache“ des Instituts für deutsche Sprache gegenüber 1336.³ Dann aber kann sich auswirken, dass Initialwörter im Unterschied zu ihren Langformen nur noch teilmotiviert oder gar unmotiviert sind. Das Fehlen vollständiger Wörter als Konstituenten des Gesamtausdrucks verhindert deren semantische Abstützung im Lexikon und bewirkt eine Verdunkelung der Konstruktion und ein Verlassen ihrer Bestandteile. Die Kurzform löst sich als Ganzheit zunehmend von ihren Konstituenten und verselbstständigt sich durch völlige Lexikalisierung als autonomes Lexem. Die so erworbene Unabhängigkeit bewirkt aber zwangsläufig, dass die ursprüngliche Bauweise des Ausdrucks nicht mehr erkennbar ist und bei dessen Verwendung unvollständig oder falsch interpretiert werden kann. So kann es zu Fehlern, zu Verwechslungen kommen.

Für die Vermeidung solcher Fehler sorgt allerdings häufig der Kontext. Er bewirkt nicht nur eine Disambiguierung bei polysemen Kürzeln, deren Lesarten oft inhaltlich weit auseinanderliegen. Der Kontext ersetzt mit seinen Informationen auch teilweise das Defizit des Initialworts an expliziten motivierenden semantischen Merkmalen, z. B.: *im städtischen KH operiert werden (Krankenhaus) – als Ausstellungs- und Begegnungsstätte bildender Künstler soll das entsprechend eingerichtete KH genutzt werden (Künstlerhaus)*. Wird das noch nicht als ausreichend motivierend empfunden, greift man recht häufig zur Doppelnennung von Langform und Kurzform. Das Initialwort wird dann gern in Klammern angehängt und ist vorweg erhellt worden. Es motiviert seinerseits nicht die Langform, ordnet aber das Referenzobjekt einer Klasse von Erscheinungen zu, die unter dem Kürzel zusammengefasst werden: *er kommt aus einem Krankenhaus (KH) in der Region* (Nürnberger Nachrichten, 1.3.2008, S. 11) – *Festwochen gab es früher im Künstlerhaus (KH)* (Die Presse, 1.10.2007, S. 16). Das Initialwort dient so als Signal für die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Objekten oder Sachverhalten, weist eine Erscheinung als Exemplar einer Menge aus.

Im Folgenden sollen lexikalisierte, häufig verwendete Initialwörter, Akronyme, daraufhin untersucht werden, welche Folgen die partielle oder vollständige morphologisch-semantische Undurchsichtigkeit von Akronymen für ihr Lesartenprofil hat,

³ Vgl. <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/faces/investigation/results.xhtml>, Zugriff am 10.7.2021. In der Regel sind die Zitate in diesem Beitrag diesem Archiv entnommen.

insbesondere wenn sie sich in den entsprechenden Langformen auf mehrdeutige Komponenten stützen. Untersucht werden aus den Anfangsbuchstaben oder Anfangssilben einer Wortgruppe oder eines Kompositums gebildetes Kürzel, die jeweils wie ein Wort verwendet werden⁴.

2. Beispielanalysen mit Belegen

Die Beliebtheit und die weite Verbreitung von Kurzwörtern sind in dem Streben nach sprachlicher Ökonomie, in der erheblichen Einsparung von Sprech- und Schreibaufwand gegenüber den Vollformen begründet. So ist es zu erklären, dass manche Akronyme heute so fest in den lexikalisierten Wortschatz integriert sind, dass auch eine isolierte Nennung ohne weiteren sprachlichen Kontext verständlich ist. Z. B. weiß jeder, der des Deutschen mächtig ist, sofort, was mit PKW/Pkw, CDU, EU, FKK gemeint ist. Als Sprecher kann man sich auf die Artikulation der Initialen, also auf ein Buchstabieren, beschränken, muss nicht die dahinter verborgene Vollform aussprechen, da sie allgemein bekannt ist und assoziativ fest mit der Kurzform verbunden. Auch der Verfasser schriftlicher Texte benötigt keinen ausführlich klärenden Kontext, wie folgende Zitate aus Zeitungen zeigen: *In Jarmen wurde ein Pkw gestohlen* (Nordkurier, 3.11.2009) – *CDU will Christen verteidigen* (die tageszeitung, 26.4.2005, S. 1) – *Imagepflege vor Gesprächen mit der EU* (Neue Zürcher Zeitung, 5.1.2005, S. 3) – *FKK ist nichts für Jugendliche* (Nordkurier, 8.8.2007). Manchmal gibt es allerdings gleich zwei weit verbreitete konkurrierende Lesarten: PS als *Pferdestärke* und PS als *Postskriptum*. Dann geht es nicht ohne disambiguierenden situativen oder verbalen Kontext: *der gleichzeitig eingeführte Boxster S mit 252 PS aus 3,2 Litern Hubraum* (Süddeutsche Zeitung, 14.1.2006, S. V1/10) – *Bewundernswert, schrieb er, und im PS: „Schade, dass ich Dich nie mit der Bischofs-Mitra sehen werde“* (Neue Zürcher Zeitung, 11.5.2013, S. 7).

Akronyme aus Anfangssilben werden nicht buchstabiert, sondern lautierend gelesen, was ihren Wortcharakter noch verstärkt, auch wenn die jeweilige Vollform einem dabei bewusst ist, z. B. *Kripo* für *Kriminalpolizei*: *Die Kripo konnte bislang nichts zur Brandursache sagen* (Frankfurter Rundschau, 2.1.1997, S. 5).

Weniger gebräuchliche entsprechende Ausdrücke sind dagegen eher verdunkelt, was ihre Eigenständigkeit noch verstärkt, sodass die Assoziation der Vollform oft unnötig ist und ausbleibt. Wenn sie aber doch stattfindet, ergeben sich in vielen Fällen Unsicherheiten hinsichtlich der Bestandteile, besonders wenn diese mit bedeutungsähnlichen konkurrieren. Für das Schwanken zwischen *elektrisch* und *elektronisch* war EDV in der Einleitung schon ein Beispiel. Ein anderes ist ELSTER: Mit ELSTER bezeichnet man die von den Finanzämtern angebotene *elektronische Steuererklärung*.

⁴ Nicht untersucht werden Abkürzungen, die als Langformen ungekürzt ausgesprochen werden und auch orthographisch durch Abkürzungspunkte von den Akronymen unterschieden werden, z. B. A.T. für *Altes Testament*.

Wie sehr auch diese Kurzform die Unterschiede zwischen den beiden genannten Adjektiven verwischt, zeigt folgendes Zitat, in dem beide undifferenziert nebeneinander verwendet werden: *Behörden werben für die **elektronische Steuererklärung**. In einer Presseerklärung zu der Veranstaltung teilt Christoph Kaulfuß vom Kämmereiamt der Stadt Königslutter mit, dass die **elektrische Steuererklärung** Zeit beim Ausfüllen und vor allem beim Bearbeiten im Finanzamt spare. Auch werde die **elektronische** Form immer mehr von den Bürgern genutzt* (Braunschweiger Zeitung, 31.3.2008). Das falsche Attribut taucht auch in anderen Presseerklärungen auf, sogar in Begleitung des Akronymes: *Am einfachsten **elektrische Steuererklärung Elster** beim Einreichen zu verwenden* (Nordkurier, 23.4.2014, S. 1). Bei *Elster* liegen zwei divergierende Kräfte miteinander im Widerstreit. Einerseits verleiht die Verwendung von Silben bzw. Buchstabenverbindungen dem Ausdruck einen größeren Motivationsrest als bloße Anfangsbuchstaben es tun. Andererseits verstärkt, wie schon erwähnt, die Lesbarkeit als phonetisches „Wort“ anstelle eines bloßen Ausbuchstabierens (wie bei *EDV*) die Tendenz zur Verselbstständigung, verleiht Autonomie, sodass eine Suche nach motivierenden Elementen einer Vollform gar nicht nötig erscheint. Findet sie aber doch statt, ist eine Verwechslung der partiell synonymen adjektivischen Komponenten leicht möglich.

Die Ablösung des unmotivierten Initialwortes von der Vollform kann so weit gehen, dass sich durch eine Erweiterung und Teilerhellung des Ausdrucks unbemerkt Redundanzen ergeben oder dass sich sogar ein Bedeutungsunterschied einstellt. Für den ersten Fall sind *ISBN* (*Internationale Standardbuchnummer*) und *ABM* (*Arbeitsbeschaffungsmaßnahme*) bekannte Beispiele. Der letzte Anfangsbuchstabe des Akronymes wird bei dessen Verwendung oft überflüssigerweise wiederholt. Dadurch wird der Gesamtausdruck redundant und ungrammatisch. Andererseits erhöht der Pleonasmus die Verständlichkeit des Akronymes: *Die **ISBN-Nummer** lautet 3-89735-242-7* (Mannheimer Morgen, 11.12.2003); *Bekanntermaßen verschlechtert die Teilnahme an einer **ABM-Maßnahme** die Beschäftigungschancen auf dem regulären Arbeitsmarkt* (Süddeutsche Zeitung, 6.2.2002, S. 4).

Einen semantischen Unterschied zwischen der ursprünglichen Bedeutung des undurchsichtig gewordenen Initialwortes und einer durch Neumotivierung entstandenen Gebrauchsbedeutung weisen u. a. folgende Beispiele auf: *BMW* (eigentlich *Bayerische Motorenwerke*) als Bezeichnung für eine Automarke, *SMS* (*Short Message Service*) für Kurznachrichte statt Kurznachrichtendienst, *BaföG* (*Bundesausbildungsförderungsgesetz*) für ein Stipendium nach dem Gesetz, *Agfa* (*Actien-Gesellschaft für Anilin-Fabrikation*) für eine Kamera dieser Marke: *Mit 19 habe ich mir auch einen **BMW** gekauft* (die tageszeitung, 8.12.2017, S. 14); *Sie können auch eine **SMS** schicken* (Braunschweiger Zeitung, 16.11.2005); *Sie bekomme **BaföG** und arbeite als Werkstudentin, sagt sie* (Nürnberger Zeitung, 29.08.2006).

*Die Erste war eine **Agfa** aus dem Jahr 1945. Ich fotografierte Elvis also mit einem echten Museumsstück* (Die Südostschweiz, 7.1.2015, S. 13).

Die partielle Undurchsichtigkeit der Akronyme führt recht häufig zur Verwendung des formal selben Ausdrucks in unterschiedlichen Lebensbereichen und damit zur Mehrfachverwendung bzw. Mehrfachinterpretation. Das bewirkt Polysemie oder Homonymie, je nachdem, ob man an der Einheit des Ausdrucks mit mehreren untereinander ähnlichen Lesarten festhält oder ob man von verschiedenen Ausdrücken mit voneinander völlig unabhängigen Lesarten ausgeht. Diese semantische Offenheit kann auch zu okkasionellen Neubildungen genutzt werden.



„Meine Herren, wenn es Ihnen gelingt,
unseren PH den Damen anzudrehen,
können wir unseren Umsatz verdoppeln.“

Aus „Quick“, 9/1973

Der Vertriebsleiter spielt bei seiner Verkaufsschulung mit dem Initialwort *PH*, einer kreativen Analogiebildung zu *BH*, natürlich auf das bekannte weibliche Oberbekleidungsstück an, das die weibliche Brust stützen und formen soll. Die Demonstration an einer entsprechend bekleideten Schaufensterpuppe macht als situativer Kontext auch optisch klar, was gemeint ist: ein dem *Büstenhalter* entsprechender *Pohalter*. Allerdings ist *Büstenhalter* zwar die übliche, aber nicht die einzige Vollform, die dem Kürzel zugeordnet wird. Das mag daran liegen, dass mit dem Substantiv *Büste* heute zwar auch noch die ‚weibliche Brust‘ bezeichnet werden kann, viel häufiger aber eine ‚plastische Darstellung des menschlichen Brustbildes‘. Diese Bedeutung hat die erste in den Hintergrund gedrängt, sodass für die weibliche Brust der einfache Ausdruck *Brust*, oft im Plural *Brüste*, oder spezieller das Wort *Busen* verwendet werden: *Wohl kein Wäschestück hat so viele Skandale ausgelöst wie der Büstenhalter – kurz BH* (Nürnberger Zeitung, 13.10.2014, S. 16) – *Gerade diskutieren die Frauen darüber, ob BH eigentlich ‚Brusthalter‘ oder ‚Büstenhalter‘ heißt* (Mannheimer Morgen, 23.5.2006) – *Knackig und sexy sieht’s aus – vorn, wo der Busenhalter tut, was er soll* (Mannheimer Morgen, 15.5.2004).

Die drei Lesarten von *BH* liegen nahe beieinander. Die drei Vollformen unterscheiden sich formal ja auch nur im ersten Bestandteil. Die Komponente *-halter* ist dagegen jeweils als Grundwort der Zusammensetzungen vorhanden und bestimmt deren Gesamtbedeutungen maßgeblich. Die einfachen Wörter *Büste*, *Brust* und *Busen* beziehen sich auf dasselbe Referenzobjekt und sind über das gemeinsame semantische Merkmalbündel ‚Vorderteil des menschlichen Körpers zwischen Hals und Magen-grube‘ fast synonym. Semantische Unterschiede bestehen in den vorhandenen oder fehlenden zusätzlichen Merkmalen ‚Brustbild‘, ‚weiblich‘ und ‚milchgebendes, paari-ges Organ‘. Insofern bleibt die semantische Unbestimmtheit des Initialworts *BH* recht oberflächlich und nur schwach entwickelt.

2.1 Homonyme Akronyme

In anderen Fällen verbergen sich hinter dem Initialwort ganz verschiedene, morphologisch nicht verwandte und semantisch nicht ähnliche Konstituenten mehrerer Vollformen. Die Initialwörter täuschen dann nur eine Einheit vor. Wenn also zwei oder mehr Lesarten eines Initialwortes untereinander so verschieden sind, dass zwischen ihnen keine Ähnlichkeit zu erkennen ist, handelt es sich um homonyme Akronyme, bei denen nur die äußere Gestalt übereinstimmt, Lautung und Schreibweise.

Mit *EKG* bezeichnet man sowohl ein *Elektrokardiogramm* als auch ein *Evangelisches Kirchengesangbuch*: *Inzwischen hat das Kürzel EKG für die blonde Frau eine völlig andere Bedeutung. Evangelisches Kirchengesangbuch (EKG) wurde abgelöst durch Elektrokardiogramm (EKG)* (Rhein-Zeitung, 15.12.2007).

Mit *VV* bezeichnet man sogar drei ganz verschiedene Referenzobjekte aus unterschiedlichen Lebensbereichen: *Repräsentativer sei die allabendliche Vollversammlung (VV)* (Neue Zürcher Zeitung, 25.11.2011, S. 19) – *Neuwahlen im Verkehrsverein (VV) am nächsten Montag* (Mannheimer Morgen, 11.4.2015, S. 17) – *Eine neue Verwaltungsvorschrift (VV) des Landes sieht vor...* (Nordkurier, 23.7.2020, S. 13).

Noch weiter spannt sich der Bedeutungsbogen von *GV*: Über eine gut besuchte Mitgliederversammlung hat sich die Vorsitzende der CDU im *Gemeindeverband (GV) Wirges, Ulla Schmidt, gefreut* (Rhein-Zeitung, 30.11.2013, S. 16) – *... an der ordentlichen Generalversammlung (GV) vom 30. März 2006* (Neue Zürcher Zeitung, 7.12.2005, S. 21) – *Zur Jahreshauptversammlung lädt der Gesangverein (GV) Liederkranz* (Mannheimer Morgen, 10.4.2018, S. 7) – *Zwölfmal wurde ‘Ohne-Service’, also Geschlechtsverkehr (GV) ohne Kondom, angeboten* (profil, 14.6.2010, S. 18).

Entsprechendes gilt für *PP*: *der Experte für Umweltdelikte im Polizeipräsidium (PP) Südhessen* (Mannheimer Morgen, 17.7.2012, S. 5) – *aus den Kunststoffen Polypropylen (PP) oder Polyethylen (PE)* (Berliner Morgenpost, 1.12.2001, S. 5) – *Falls in einem Quartal zuerst ein Psychologischer Psychotherapeut (PP) aufgesucht wird* (<http://de.wikipedia.org/wiki/Praxisgebühr>: Wikipedia, 2011) – *Rathaus Glienicke mit eigenem Parkplatz pp* (Berliner Morgenpost, 9.4.2001, S. 4).

In solchen Fällen ist eine Beseitigung der Uneindeutigkeit durch explizite Kombination der Kurzform mit der Vollform – wie in den Zitaten – oder durch andere Ausdrücke im Kontext für das Verständnis einer Aussage erforderlich. Mit *EKG und anderes* kann der Leser noch nicht viel anfangen, mit *Ultraschall, Sonografie, EKG und anderes waren hautnah zu erleben* dagegen schon. Die Wortverbindung *zum GV* kann z. B. Teil von *zum Geschlechtsverkehr gezwungen* oder *zum Gesangverein Liederkrantz* sein. Erst das Syntagma *Beitritt der Gemeinde zum GV-Krems* (Niederösterreichische Nachrichten, 12.12.2013) weist klar auf *Gemeindeverband* hin.

2.2 Polyseme Akronyme

Im Unterschied zu den homonymen Akronymen weisen polyseme Akronyme deutliche formale und inhaltliche Gemeinsamkeiten mehrerer Gebrauchsweisen auf. Diese Gemeinsamkeiten halten das Initialwort als lexikalische Einheit mit mehreren Varianten zusammen. Solche Varianten entstehen durch eine begrenzte Interpretationsoffenheit der Kurzform. Von ihr machen Autoren gelegentlich Gebrauch: *Als am Ende des vorletzten Jahrhunderts unser Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) und eine Reihe anderer bedeutender Gesetze geschrieben wurden* (Braunschweiger Zeitung, 26.10.2009) – *das bekanntlich 100 Jahre alte deutsche Bundesgesetzbuch (BGB)* (Neue Zürcher Zeitung, 16.2.2002, S. 82).

Nur die erste Initiale von *BGB* scheint nicht eindeutig zu sein. *GB* steht für *Gesetzbuch* und dominiert semantisch innerhalb des Gesamtausdrucks. Das *B* steht zwar für *Bürgerliches*: Das Buch enthält Gesetze, die das Geschehen in vielen Lebensbereichen aller Bürger regeln. Aber es gibt eben auch manchmal andere Deutungen. Auch das Verständnis von *B* für *Bundes-* erscheint sinnvoll: Die Gesetze sind keine Regionalgesetze, sondern gelten für das ganze Bundesgebiet.

Die von *Technik* (,Anwendung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Form von Methoden, Verfahren, Apparaturen, Geräten und Maschinen‘) bzw. *Technologie* (,Wissenschaft von der auf den Erkenntnissen der Naturwissenschaft und Mathematik beruhenden Gestaltung von Prozessen‘) abgeleiteten Adjektive *technisch* und *technologisch* unterscheiden sich in ihren Bedeutungen nur geringfügig, aber klar: ,zum Bereich der Technik gehörend, auf ihr beruhend und daraus sich ergebend‘ bzw. ,in Bezug auf Technologie, auf Technologie beruhend‘. Die semantische Nähe ermöglicht unterschiedliche Interpretationen von *IT*, *NT* und *TU*, neben den Standard-Vollformen (in den Zitaten an erster Stelle) auch Sekundärlesarten: *Experten warnen, der akute Arbeitskräftemangel in der Informationstechnologie (IT) gefährde das Wachstum der Branche* (Süddeutsche Zeitung, 23.2.2000, S. 28) – *Heute hat die Informationstechnik (IT) so gut wie alle Lebensbereiche verändert, auch die Wirtschaft* (Rhein-Zeitung, 22.4.2016, S. 10) – *Da ich mich in der Nachrichtentechnik (NT) etwas auskenne* (URL:<http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Nachrichtentechnik>: Wikipedia, 2011) – *für militärisches Gerät wie Hubschrauber und Nachrichtentechnologie* (die tageszeitung, 14.12.2007, S. 15–16) – *Soll die Technische Universität*

(TU) in Zukunft auf Geisteswissenschaften und Lehrerausbildung verzichten? (Berliner Morgenpost, 19.5.2000, S. 18) – Die Westpommersche **Technologische Universität Stettin** (Nordkurier, 8.10.2014, S. 21). Der Unterschied zwischen ‚Anwendung von Kenntnissen‘ bei *technisch* und ‚Wissenschaft von der Anwendung von Kenntnissen‘ bei *technologisch* wird dabei eingeebnet. Meist geht es bei beiden Ausdrücken um ‚Anwendung‘, nicht um ‚Wissenschaft‘. Dagegen erstaunt es, dass eine Universität, die doch gerade durch wissenschaftliche Forschung und Lehre gekennzeichnet ist, sich in der Regel nicht *Technologische Universität*, sondern *Technische Universität* nennt.

In einigen Fällen wird absichtlich eine Variante neben den ursprünglichen Ausdruck gestellt und soll an seine Stelle treten: *die Studentenvertretungen – an manchen Hochschulen Allgemeiner Studentenausschuss (Asta)* (Berliner Morgenpost, 16.1.2001, S. 20) – *blieb danach an den Hochschulen ein Allgemeiner Studierenden-ausschuss (Asta) erhalten* (Süddeutsche Zeitung, 31.8.2015, S. 13). In diesem Fall wurde das generische Maskulinum *Student* aus frauenemanzipatorischen Gründen durch das genusneutrale Partizip *Studierende* ersetzt. Entsprechendes gilt für *Stupa*: *Deswegen hatten sich auch die Wahlen zum Studentenparlament (Stupa) verschoben* (Frankfurter Rundschau, 28.4.1999, S. 43) – *Das Studierendenparlament (Stupa) soll noch in diesem Jahr neu gewählt werden* (Mannheimer Morgen, 10.9.2014, S. 38).

2.3 Polysemie und Homonymie im Verbund

Die Offenheit für unterschiedliche Deutungen geht bei vielen Akronymen so weit, dass sie sowohl homonym als auch polysem verwendet werden. So bezeichnet man mit AA zwei näher bestimmte Ämter, aber auch eine Selbsthilfegruppe für *Alkoholiker*: *Kanzleramt und Auswärtiges Amt (AA) basteln derzeit mit Hochdruck an einer Strategie* (FOCUS, 28.5.2001, S. 26–28) – *Das Arbeitsamt (AA) Potsdam spielt eine Vorreiterrolle auf dem Weg* (Berliner Morgenpost, 28.6.2000, S. 43) – *Zu einem öffentlichen Informationsmeeting lud die Selbsthilfegruppe Anonyme Alkoholiker (AA) in Amriswil* (St. Galler Tagblatt, 23.2.2001).

Bei PC denkt man sofort an einen Computer, wobei die Initiale P irgendwie darauf verweist, dass der Rechner für den Gebrauch im Büro oder zu Hause durch eine einzelne Person ausgelegt ist. Dieser Sachverhalt wird in einer Vollform dann meistens mit Hilfe des Bestimmungswortes *Personal* zum Ausdruck gebracht, gelegentlich aber auch durch die diesem sehr nahe stehenden Wörter *persönlich* oder *Person*: *Der Weltmarkt für Personalcomputer (PC) ist im vergangenen Jahr trotz der Turbulenzen in Asien weiter kräftig gewachsen* (Frankfurter Rundschau, 28.1.1998, S. 12) – *In den achtziger Jahren lernten wir, was ein Persönlicher Computer ist* (Berliner Zeitung, 6.8.2011) – *Heute werden von ihm und seiner Mannschaft 140 Personencomputer und 120 Bildschirme betreut* (Rhein-Zeitung, 01.09.1997). Daneben gibt es aber noch ein Kürzel PC, dessen Bedeutung in eine ganz andere Richtung weist: *Der neue Verhaltenscode ist in den USA entstanden und heißt ‚Political Correctness‘ (PC)* (Der Spiegel, 11.07.1994).

Wie *Person*, *Personal* und *persönlich* formal und inhaltlich ganz eng miteinander verbunden sind, so trifft das auch für einige andere Komponenten von Initialwörtern zu, z. B. für *Verein*, *Vereinigung* und *Verband* als zweiten Bestandteil des gemeinsamen Kürzels BV: ‚**Bundesverein** Gastronomie und Genuss‘ sammelt Mitstreiter (Nürnberger Nachrichten, 28.12.2009, S. 17) – die **Bundesvereinigung** der Deutschen Ernährungsindustrie (**BVE**) (Frankfurter Rundschau, 24.4.1997, S. 13) – Geschäftsführer **Bundesverband** (**BV**) der Juweliere, Schmuck- und Uhrenfachgeschäfte (Rhein-Zeitung, 13.11.2020, S. 15). In allen drei Fällen handelt es sich um den organisatorischen Zusammenschluss mehrerer Personen oder Institutionen mit gemeinsamen Interessen unter einer Dachorganisation. Die fast synonymen Basiswörter *vereinen* ‚zu einer Einheit zusammenfassen‘, *vereinigen* ‚zu einer Gesamtheit zusammenfassen‘ und *verbinden* ‚zu einer Einheit zusammenfügen‘ verknüpfen die als Grundwörter der Komposita fungierenden Substantive eng miteinander. Das identische Bestimmungswort *Bund* weist auf die Verbreitung der Institution im ganzen Bundesgebiet hin und trägt nicht gerade zu einer Differenzierung der Lesarten von BV bei. Allenfalls die Verwendung als Namen, unter denen die Einrichtungen in der Öffentlichkeit bekannt sind, kann eine Vertauschung der Vollformen bei isolierter Nennung des Initialwortes, was auch kaum vorkommt, verhindern. Unklar bleibt die Bedeutung von BV, wenn das Initialwort allein vorkommt und auch der unmittelbare Kontext im Satz keine Aufklärung bewirkt: *Der BV braucht diese Mittel zur Unterhaltung seines Sekretariats, zur Herausgabe seiner Zeitschrift und für die Veranstaltungen von verbandsinternen Seminaren und Arbeitstagungen* (Der Spiegel, 31.7.1967, S. 7). Wer ist hier der BV? Man kann lange rätseln und probieren, wofür das Kürzel hier steht. Erst wenn man den weiteren Kontext heranzieht, wird klar, dass in diesem Zitat keine der erwähnten drei Vollformen gemeint ist: *Die Mittel des Bundesjugendplans werden direkt an den Bundesvorstand (BV) des SHB ausgezahlt* (a. a. O.). Es geht um den Vorstand des Sozialdemokratischen Hochschulbunds und insofern doch wieder um die Spitze eines studentischen Bundesverbands. Der Ausdehnung auf das Gebiet des Bundes (der Bundesrepublik) entsprechen kleinere Räume, für die sich die entsprechenden Einrichtungen als zuständig erklären, seien es ein (Bundes-)Land, ein Bezirk, ein Kreis, ein Ort bzw. eine Gemeinde. So kommt es, dass auch die Akronyme LV, BV, KV, OV und GV ohne explizite Erläuterung vieldeutig bleiben und fast immer nur als Zusatz in Klammern verwendet werden. Durch diese Gruppenzuordnung der einzelnen Einrichtung wird diese typisiert: Es gibt weitere Exemplare dieser Art: *der Vergleichswettbewerb für den Landesverband (LV) fand auf dem Gifhorner Schießstand statt* (Braunschweiger Zeitung, 30.3.2006) – *Geschäftsführerin der Landesvereinigung (LV) Selbsthilfe Berlin* (Berliner Morgenpost, 5.6.2012, S. 8) – *Der Landesvorstand (LV) legt Berufung gegen eine Entscheidung des Landesschiedsgerichtes ein* (die tageszeitung, 14.3.2012, S. 6) – *Der Bezirksverband (BV) Westerwald-Sieg im Verband Deutscher Sport-Fischer* (Rhein-Zeitung, 14.3.2007) – *Der Braunschweiger Bezirksverein (BV) will seine Region für Ingenieure noch attraktiver machen* (VDI nachrichten, 9.10.2015, S. 40) – *aus den Archiven der ehemaligen Bezirksverwaltung (BV) übernommen* (Nordkurier, 4.1.2008)

– Zum **Kreisverband KV Braunschweig der Rassegeflügelzüchter** gehören rund 500 Mitglieder (Braunschweiger Zeitung, 13.9.2005) – *Wir haben darüber im **Kreisvorstand (KV)** diskutiert* (Berliner Morgenpost, 20.4.2000, S. 37) – *Grund sei die Raumnot in der **Kreisverwaltung (KV)*** (Rhein-Zeitung, 18.11.2016, S. 22) – *Geschäftsordnung für den neuen **Ortsverband (OV)*** (Rhein-Zeitung, 19.3.2015, S. 13) – *Der **Ortsverein (OV)** bekommt neue Räume in der Halle 15* (Braunschweiger Zeitung, 23.7.2008) – ***Ortsverwaltung (OV)** Laubenheim, Longchampplatz 1* (Rhein-Zeitung, 13.11.2001) – *Egon Mecking vom **Gemeindeverband (GV)** Rüdeshiem* (Rhein-Zeitung, 6.5.2005) – *Gemeinderätin Pia Bättig vom **Gemeindeverein (GV)*** (Tages-Anzeiger, 8.4.2002, S. 19). Vereine werden aber nicht nur hinsichtlich Ihrer Ansässigkeit in Kurzform benannt. Es geht auch um ihr Betätigungsfeld. So ist z. B. SV eine weit verbreitete Bezeichnung für *Sportverein*, oft mit Zusatz einer Ortsangabe: *Eine Ära geht beim **Sportverein (SV)** Flechtorf zu Ende* (Braunschweiger Zeitung, 26.06.2012). Die Vollform muss dann bei überregional bekannten Vereinen gar nicht mehr mitgenannt werden: *Bereits morgen verlässt der **HSV** für zwei Wochen das Hamburger **Schmuddelwetter*** (Hamburger Morgenpost, 3.1.2014, S. 32). Unter der gleichen Kurzform konkurrieren freilich Vereine, deren Mitglieder andere Sportarten betreiben. Die Initiale S ist also nicht eindeutig: *Der 105 Jahre alte **Schwimmverein (SV)** Mannheim e.V.* (Mannheimer Morgen, 5.8.2006) – *Der **Schützenverein (SV)** Rábke nimmt an folgenden Schützenumzügen teil* (Braunschweiger Zeitung, 21.6.2012) – *in der Bezirksoberrliga verabschiedete sich der **Schachverein (SV)** Biblis* (Mannheimer Morgen, 7.2.2020, S. 18).

Aber auch hinter der Initiale V können sich wieder die dem Verein inhaltlich nahestehenden Begriffe verstecken: *Das Ziel der **Spielvereinigung (SV)** konnte dort nur sein, den zweiten Platz nach der Tageswertung zu erreichen* (Nordkurier, 19.9.2007) – *Der österreichische **Skiverband (SV)** erhörte das Flehen* (Hannoversche Allgemeine, 19.12.2020, S. 12).

Und schließlich erweist sich SV nicht nur als mehrdeutig, sondern bezeichnet als Homonym auch noch Erscheinungen in ganz anderen Sinnbezirken: *Ich war als Schüler in der **Schülervertretung (SV)** tätig* (Frankfurter Rundschau, 17.11.1999, S. 29) – *die Neuorganisation der österreichischen **Sozialversicherung (SV)*** (Salzburger Nachrichten, 20.4.1993).

An dem Initialwort SV lässt sich somit demonstrieren, dass gerade sein Mangel an Motiviertheit die Vielseitigkeit seiner Verwendungsmöglichkeit begründet. Die Undurchsichtigkeit ist für den Sprachproduzenten nicht unbedingt ein Nachteil. Er kennt ja die von ihm gemeinte Vollform und kann sich Aufwand sparend ausdrücken. Für den Sprachrezipienten sieht das etwas anders aus. Um zu verstehen, welche der möglichen Lesarten gemeint ist, benötigt er entweder einen klärenden Kontext oder eine Begleitung der Kurzform durch die Langform, noch besser beides. Die entstehende Redundanz wird offenbar nicht als solche empfunden. Fehlen entsprechende Angaben, bleibt der Text vage und interpretationsbedürftig: *Das **Debakel des SV** Koblenz hatte sich schon frühzeitig abgezeichnet* (Rhein-Zeitung, 22.3.2018, S. 25) – *Zudem gewann die **SV** einen weiteren Test* (Braunschweiger Zeitung, 15.2.2012).

Ein recht weites Feld deckt das Initialwort AG ab. Ohne zusätzliche Richtung weisende Informationen denkt man wohl zuerst an das bei Weitem am häufigsten gemeinte Referenzobjekt: eine *Aktiengesellschaft*, gelegentlich auch *Aktiengemeinschaft* genannt. Man liegt dabei dann oft richtig: *Es muß ja nicht gleich eine AG sein* (Süddeutsche Zeitung, 17.11.1998, S. 7), aber nicht immer: *Unsere AG war für die Auswahl der Gruppen zuständig* (Rhein-Zeitung, 20.07.2009) – *Vor vier Wochen rief der alte AG an und fragte, ob er nicht wieder anfangen wolle* (Nordkurier, 14.11.2017, S. 16) – *dass er einstmals Vorstandsvorsitzender einer Aktiengesellschaft (AG) sein würde* (Nordkurier, 12.7.2002) – *Die Stadt stellte die Gewerkschaft vor die Wahl: Entweder geht das Schauspielhaus – eine Aktiengemeinschaft – bankrott oder ihr ändert die Verträge* (Süddeutsche Zeitung, 5.11.1994, S. 17) – *Dies hat das Amtsgericht (AG) Brandenburg an der Havel entschieden* (Mannheimer Morgen, 26.4.2014, S. 9) – *schließen sich die rund 15 Ladeninhaber zu einer Arbeitsgemeinschaft (AG) zusammen* (Berliner Morgenpost, 8.8.2001, S. 2) – *Uli Black als betreuendem Lehrer der schulischen Arbeitsgruppe (AG)* (Mannheimer Morgen, 9.1.2014, S. 19) – *Ihr Arbeitgeber (AG) zahlt pauschal zwölf Prozent oder 75,60 Mark in die Rentenversicherung* (Mannheimer Morgen, 19.3.1999). *Aktiengesellschaft* und *Aktiengemeinschaft* kann man wohl als fast synonyme Lesarten des polysemen Initialwortes ansehen, *Amtsgericht* ist davon formal und inhaltlich so weit entfernt, dass man das Kürzel in diesem Fall nur homonymisch deuten kann. Die übrigen drei Vollformen bilden durch die gemeinsame Komponente *arbeit-* eine eigene Lesartengruppe, die sich zwar von den ersten drei Vollformen deutlich absetzt, untereinander aber durch das Merkmal ‚produktive (berufliche) Tätigkeit‘ verbunden sind, *Arbeitsgemeinschaft* und *Arbeitsgruppe* zusätzlich durch das semantische Merkmalsbündel ‚Anzahl von Personen, die durch Gemeinsamkeiten miteinander verbunden sind‘.

Dass unter GS eine Schule bzw. ein Schultyp verstanden wird, lässt sich in vielen Fällen vermuten. Aber um was für eine Schule es sich handelt, bleibt oft unklar: *Auch Volker Hasselbach, Rektor der GS Etzbach, nahm mit Dankesworten Abschied* (Rhein-Zeitung, 6.7.2013, S. 12). Man kann eine Wahl treffen: *der Realschulzweig der Gesamtschule (GS) Bad Camberg, der gymnasiale Zweig der GS Dauborn* (Rhein-Zeitung, 8.7.2005) – *trotzdem preist die Kultusministerin die Idee der Gemeinschaftsschule (GS) an* (Mannheimer Morgen, 12.11.2011, S. 8) – *Die Schüler aus der Grundschule (GS) Bockenem gewannen vor der GS Gebhardshagen* (Braunschweiger Zeitung, 5.5.2012). Dabei stehen sich *Gesamtschule* und *Gemeinschaftsschule* im Kontrast zur *Grundschule* nicht nur sprachlich sehr nahe: Die Komponenten *gesamt-* und *gemeinschaft-* verbindet das Merkmal ‚mit anderen zusammen sein‘. Schulpolitisch sind es Konkurrenzbezeichnungen, da es bei beiden um eine Zusammenführung weiterführender Schulformen in einer einzigen Bildungseinrichtung anstelle eines dreigliedrigen Systems geht. Beides sind Varianten einer „Einheitsschule“, die im Streit der Parteien und Bundesländer unterschiedliche Sympathien genießen und eingerichtet wurden.

Oder ob wir eine WG gründen (Berliner Zeitung, 29.3.2017, S. 3). Der Kontext reicht trotz der Verbindung mit *gründen* nicht aus, um die Bedeutung von WG zu bestimmen. Mindestens diese beiden Möglichkeiten kommen in Frage: *Sie wohnt in einer*

Wohngemeinschaft (WG), weil es dort viel preiswerter sei (Braunschweiger Zeitung, 10.11.2011) – **Fraktionsvorsitzender der im Rat vertretenen Wählergemeinschaft (WG)** (die tageszeitung, 5.2.2018, S. 26). Es haben sich Menschen zum gemeinsamen Wohnen oder Gewähltwerden zusammengetan. Einer verbindenden Komponente steht eine deutlich trennende gegenüber. Es ist deshalb schwer zu entscheiden, ob es sich bei WG um zwei teilsynonyme Wörter oder um ein Wort mit zwei Bedeutungen handelt.

[W]erden sie weiterhin die **Kita** besuchen (Berliner Morgenpost, 10.8.2013, S. 9). Selbst bei einem so geläufigen Kurzwort wie *Kita*, das zumindest die allermeisten Eltern kennen dürften, gibt es Alternativen für die Vollform: *der vorweihnachtliche Besuch der Firma Zoth in der Kindertagesstätte (Kita) in Westernhohe* (Rhein-Zeitung, 3.1.2020, S. 24) – *Die Betreuung kann zum einen in einer Kindertageseinrichtung (Kita) erfolgen* (Mannheimer Morgen, 15.4.2020, S. 5) – *Brandstifter haben am Dienstagabend in Lokstedt Feuer in einem Kindertagesheim gelegt* (die tageszeitung, 17.5.2001, S. 22). Für die Einrichtung, in der Eltern noch nicht schulpflichtiger Kleinkinder diese für den größten Teil des Tages zur Betreuung und vorschulischen Erziehung abgeben und danach wieder abholen können, ist die Vollform *Kindertagesstätte* die weithin übliche Bezeichnung, die den früher gebräuchlichen Ausdruck *Kindergarten* abgelöst hat. Das Kompositionsglied *Stätte* betont dabei den ‚Ort‘, an dem die Kinder sich dann aufhalten. Mit der allgemeineren Bezeichnung *Einrichtung* wird akzentuiert, dass die Institution ‚von jemandem (Kommune, Kirche ...) geschaffen‘ worden ist und betrieben wird. Mit *Heim* trifft man das Objekt aber wohl nicht so ganz, denn mit dem Wort bezeichnet man sonst eher eine ‚gemeinschaftliche Wohnstätte für einen bestimmten Personenkreis für längere Zeit‘. Das ist nicht die Bestimmung einer üblichen *Kita*, sondern eines *Kinderheims*, in dem erholungsbedürftige, elternlose Kinder oder Kinder, deren Eltern sich längere Zeit nicht um sie kümmern können, untergebracht sind. Man sollte also diese *Kita*, wenn man sie denn auch so nennen will, nicht mit den anderen beiden *Kitas* verwechseln.

Die **Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)** will ihre Förderung qualifizierter Nachwuchswissenschaftler noch stärker internationalisieren (Süddeutsche Zeitung, 17.04.2001) – Die **Deutsche Forschungsgesellschaft (DFG)** honoriert erneut die Spitzenforschung in Nordrhein-Westfalen (die tageszeitung, 4.8.2006, S. 2). Die Selbstbezeichnung der Selbstverwaltungseinrichtung zur Förderung der Wissenschaft und Forschung in der Bundesrepublik Deutschland ist *Deutsche Forschungsgemeinschaft*, in den Forschungsstätten unter *DFG* bekannt. Der Ausdruck *Gemeinschaft* trifft die Einrichtung recht gut, denn es handelt sich um einen eingetragenen Verein, zu dem sich Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Akademien der Wissenschaft, die sich durch gemeinsame Interessen verbunden fühlen, als organisierte Vereinigung zusammengetan haben, vgl. *Glaubensgemeinschaft, Währungsgemeinschaft, Wohngemeinschaft ...* Von *Gesellschaft* kann man das nicht in gleicher Weise sagen. Sie ist mehr durch Gruppenbildung innerhalb einer größeren Gesamtheit von Menschen gekennzeichnet, vgl. *Jagdgesellschaft, Ärztesgesellschaft*, wenn mit ihr nicht die Gesamtheit unter gleichen Bedingungen lebender Menschen (*Nachkriegsgesellschaft*) oder ein

wirtschaftliches Unternehmen (*Baugesellschaft*) gemeint ist. Angemessener ist deshalb *Gesellschaft* in zwei völlig anderen konkurrierenden Lesarten von DFG: *Eintritt in die 1892 gegründete Deutsche Friedensgesellschaft (DFG)* (Süddeutsche Zeitung, 2.11.2007, S. 16) – *Seit bereits 20 Jahren veranstaltet die Deutsch-Französische Gesellschaft (DFG) das Martinsturnier* (Mannheimer Morgen, 11.11.2014, S. 25). Allerdings zeigen andere Beispiele, dass der kleine Unterschied zwischen *Gemeinschaft* und *Gesellschaft* oft nicht beachtet wird, dass beide Substantive synonym erscheinen: *Die Rudergemeinschaft (RG) Treis-Karden, bestehend aus Sportlern aus dem Maifeld und von der Mosel* (Rhein-Zeitung, 12.10.2007) – *bei der Jahresversammlung der Rudergesellschaft (RG) Remagen* (Rhein-Zeitung, 15.4.1998). Es kommt auch vor, dass die Vollform hinter einem Initialwort nicht versehentlich, sondern absichtlich verändert wird, während das Initialwort keine Wandlung erfährt⁵: *Bereits bei Gründung der Bundeswehr 1955 wurde der Entschluss gefasst, Kräfte für Psychologische Kriegsführung (PSK) aufzustellen* (Rhein-Zeitung, 24.9.2019, S. 19) – *in dem heute die Bundesweherschule für Psychologische Kampfführung (PSK) Unterschlupf gefunden hat* (Die Zeit, 9.2.1968, S. 28). Da man im Blick auf die Aufgaben der Bundeswehr nicht gern von *Krieg* sprach, griff man mit der Zeit zu beschönigenden Euphemismen wie *Verteidigungsfall, bewaffneter Konflikt, militärisches Eingreifen* und eben auch *Kampf(-handlung)*. Die Bundeswehr sollte keine *Kriege* führen, sondern allenfalls an der Seite ihrer (NATO-)Verbündeten kämpfen, eventuell auch psychologisch durch Propaganda.

Ehe – scherzhaft: lateinisch *Errare humanum est* ‚Irren ist menschlich‘

Team – scherzhaft: *Toll, ein anderer macht's*

Literaturverzeichnis

DWDS: *Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute*. <https://www.dwds.de/wb>.

FLEISCHER, Wolfgang. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1971. Print.

KOBLER-TRILL, Dorothea. *Das Kurzwort im Deutschen. Eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung*. Tübingen: Niemeyer, 1994. Print.

STEINHÄUER, Anja. *Sprachökonomie durch Kurzwörter. Bildung und Verwendung in der Fachkommunikation*. Tübingen: Narr, 2000. Print.

ZITIERNACHWEIS:

ULRICH, Winfried. „Elektrische Datenverarbeitung (EDV)? Motiviertheit und (Fehl-)Interpretation sprachlicher Kurzformen“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 159–172. DOI: 10.23817/lingtreff.24-10.

⁵ Vgl. oben *Asta* und *Stupa*.

Semantik fester Wortverbindungen mit der Komponente *Kreuz*

Ziel dieser Publikation ist es, die Bedeutungen zu analysieren, die sich in deutschen Phraseologismen mit der Komponente *Kreuz* festgesetzt haben, ihre sprachliche Modalität und Form zu bestimmen, sowie die kommunikativen Zwecke festzulegen, denen solche Wortverbindungen dienen können. Besonderes Augenmerk wird auf die Relation gelegt, die solche Redensarten mit Werten und dem Bewerten verbindet. Aus diesem Grund wird in den Untersuchungen der Begriffsapparat der Axiolinguistik angewandt. Die Analyse des phraseologischen Materials zeigt, dass die Einheit *Kreuz* in erster Linie die Funktion einer Metapher erfüllt, die durch ein Netz biblischer Assoziationen auf das Leiden und den Tod Christi verweist und als solche verschiedene Widrigkeiten und Probleme des menschlichen Alltagslebens bestimmt. Das Lexem hat sich in der deutschen Phraseologie auch im anatomischen Sinn („der untere Teil des Rückens“) etabliert, darüber hinaus als Bild zweier sich überkreuzender Linien, was in einigen Wortverbindungen metaphorisch die Erfahrung der Auseinandersetzung, der Niederlage oder der Kritik bezeichnet. Es ist festzustellen, dass die in der deutschen Umgangssprache fixierten Strukturen mit der Komponente *Kreuz* ein Bewertungspotenzial aufweisen, d. h. explizit oder implizit Urteile kommunizieren. Die Norm, auf deren Grundlage Werturteile zum Vorschein kommen, begünstigt die Äußerung meist negativer Wertungen. Ferner wird festgestellt, dass die untersuchten Wortverbindungen eine assertorische oder imperative Modalität aufweisen und dass die Intensität des Bewertens unter anderem von der spezifischen Art der Modalität, dem Grad der Metaphorisierung oder der Festigkeit eines bestimmten Phraseologismus abhängt. Vor allem aber ist das Valorisierungspotenzial durch das in den Schlussfolgerungen skizzierte, relativ breite Spektrum kommunikativer Zwecke bedingt.

Schlüsselwörter: Phraseologismen mit der Komponente *Kreuz*, Bewerten, Norm des Bewertens, Bewertungspotenzial, Modalität

Semantic Representation of Phrasemes Containing the Lexical Item *Kreuz*

The aim of this article was to analyze the semantic representation of German phrasemes containing the lexical item *Kreuz*, to determine their linguistic modality, form, and the communicated message. The conceptual apparatus of axiological linguistics was applied in the study to examine the relationship between phrasemes, values, and the qualification of values. The analyses of phraseological material revealed that the lexical item *Kreuz* functions mainly as a metaphor which, by making a reference to Biblical associations with the suffering and death of Christ, defines and expresses various life adversities and problems of human existence. This lexeme was also preserved in German phraseology in an anatomical sense (bottom of the spine, the sacrum), and as a representation of two perpendicular lines which denote conflict, strife, experience of defeat and criticism in a metaphorical sense in selected expressions. It was also found that German structures containing the lexical item *Kreuz* have an axiological potential by communicating judgment explicitly or implicitly. The normative axiological dimension has a clearly anthropocentric character, and it generally propounds negative judgment. The analyzed phrasemes have assertory or imperative modality, and the intensity of the axiological load is determined by, among others, the type of modality, the extent to which these phrasemes carry metaphorical meaning and have lexical connectivity. However, their axiological potential is represented mainly by the wide range of communicated meanings which are described in the Conclusions section.

Keywords: phrasemes containing the lexical item *Kreuz*, axiology, axiological norm, axiological potential, modality

Author: Tomasz Żurawlew, University of Warmia and Mazury, ul. K. Obiżta 1, 10-725 Olsztyn, Poland, e-mail: tomasz.zurawlew@uwm.edu.pl

Received: 21.10.2022

Accepted: 15.2.2023

1. Einleitende Bemerkungen

Feste Wortverbindungen, in denen Wörter aus dem Bereich der Geistessphäre menschlicher Erfahrungen vorkommen, haben zweifelsohne an der Erschaffung einer breit verstandenen symbolischen Kultur der Umgangssprache teil. Es genügt, hier solche Redewendungen zu nennen wie *etwas liegt in Gottes Hand*, *Gewissensbisse haben*, *ein Herz aus Stein haben* oder aber *eine Seele von Mensch*, um zu verdeutlichen, dass die Sprache die Tendenz zur symbolischen Erfassung der Realität aufweist. Die symbolische Funktion der Sprache wird durch das Übertragen von formalen sprachlichen Mustern auf das Rohmaterial der Erfahrung realisiert. Auf diese Weise – so Sapir – trifft die Sprache eine Vorauswahl von Elementen der Welt, begrenzt die Zahl der möglichen Interpretationen und schlägt bestimmte Interpretationen als Musterdeutungen vor (vgl. Sapir 1978: 45). Obwohl kein kausaler Zusammenhang zwischen der Form der Sprache und dem Inhalt der Kultur festgelegt werden kann, ist es bemerkenswert, dass die Sprache in ihrer Funktionsweise die unmittelbare menschliche Erfahrung durchdringt. Demnach können Sprache und Kultur nicht nur als Ausdrucks- und Kommunikationsformen, sondern auch als komplexe kognitive Systeme betrachtet werden – Systeme der menschlichen Orientierung in der Welt (vgl. Bytniewski 1991: 14–15).

Zu den spezifischen sprachlichen Einheiten, in denen die menschliche Erfahrung eingeschrieben ist und die in besonderer Weise sozial und kulturell geprägt sind, gehören zweifellos die Phraseologismen. Sie machen in der Regel einen großen Teil des lexikalischen Bestandes einer Sprache aus und als solche tragen sie nicht nur zur Aufrechterhaltung der besagten sozialen Erfahrungen bei, sondern auch zum Ausdruck von Gefühlen, Emotionen oder Bewertungen der Realität. Durch ihre eigene Bildlichkeit und Bildhaftigkeit¹ erweitern sie den Kontext einer Äußerung und bereichern ihre Synonymie. Als spezifische Kulturzeichen spiegeln sie Sitten und Bräuche einer gegebenen Kommunikationsgemeinschaft, bestimmte geschichtliche

¹ In den neueren Forschungen aus dem Bereich der Phraseologie besteht die Tendenz, die Bildlichkeit der Phraseologismen von derer Bildhaftigkeit abzugrenzen. Bürger zufolge sind bildhaft diejenigen Phraseologismen, welche eine wörtliche Lesart haben, die konkret vorstellbar ist. Bildlich hingegen sind nach ihm diejenigen Wortverbindungen, welche einen Zusammenhang zwischen der wörtlichen und der phraseologischen Lesart haben, der für den muttersprachlichen Sprecher/Hörer nachvollziehbar ist. Dies bedeutet, so Bürger (1989: 26), dass der Sprecher die wörtliche Lesart als ein einleuchtendes Modell für die phraseologische Lesart empfinden muss. Mehr zum Unterschied zwischen der Bildlichkeit der Phraseologismen und derer Bildhaftigkeit in der Monographie von Sulikowska (2019: 219–221).

Fakten oder Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens wider (vgl. Lüger 1996: 79). In diesem Sinne kann man sie als nominative sprachliche Einheiten verstehen, die dazu dienen, Objekte oder Phänomene der umgebenden Welt durch das Prisma der vielfältigen Erfahrungen der Sprachbenutzer zu benennen. Oft enthalten sie Vergleiche, Assoziationen oder Analogien, die mit der menschlichen Wahrnehmung bestimmter Phänomene und Konzepte zusammenhängen. Bei einer genaueren Analyse von Phraseologismen stellt sich nicht selten heraus, dass sich hinter ihnen implizite Bedeutungen verbergen, die in einer bestimmten Sprechsituation die Wirksamkeit des kommunikativen Handelns erheblich beeinflussen. Fleischer (1997: 72) definiert Phraseologismen als sprachliche Wortverbindungen, die zumindest einige Kriterien erfüllen: Mehrdeutigkeit, Idiomatizität², Stabilität³, Lexikalisierung⁴ und Reproduzierbarkeit⁵. Aufgrund dieser Merkmale finden sie eine breite Anwendung in mannigfaltigen Formen kommunikativer Interaktionen – u. a. in der Kommunikation, in welcher Bezüge auf die anfangs erwähnte Geistessphäre menschlicher Erfahrungen zum Vorschein kommen.

Diese Sphäre wird zweifellos durch die Sprache im religiösen Gebrauch mitgestaltet, die u. a. das im Titel des vorliegenden Beitrags enthaltene Wort *Kreuz* bestimmt – besonders dann, wenn die Sprachbenutzer in der gegebenen Sprechsituation bewusst auf biblische Quellen dieses Lexems zurückgreifen. Die gängige Wortverbindung *sein Kreuz tragen* bzw. *sein Kreuz auf sich nehmen* ist als offensichtlicher Beleg für das Bestehen in der Umgangssprache fixierter Bezüge auf den Tod Christi anzusehen, dessen Haltung, das Leiden tapfer zu ertragen, zur Quelle der Bedeutung dieser Wortverbindung wurde. Dies zeigt, dass die Symbolhaftigkeit der Umgangssprache eine ontische Tatsache ist, die sich als solche aus der Perspektive der Linguistik und ihrer konkreten Subdisziplinen erforschen lässt – u. a. der Pragma-, Axio- und Theolinguistik.

² Palm (1995: 9) versteht die Idiomatizität als „die Umdeutung, semantische Transformation, welche die Komponenten im Phrasem erfahren“. Fleischer (1997: 33) wiederum fügt hinzu: „Die Feststellung der Idiomatizität erfolgt durch den Vergleich wendungsinterner und wendungsexterner Bedeutung der Komponenten“.

³ Fleischer (1997: 36) zufolge lässt sich dieses Merkmal der Phraseologismen darauf zurückführen, dass „dem Austausch der phraseologischen Komponenten in der Regel weit engere Grenzen gesetzt sind, als in einer freien syntaktischen Wortverbindung“. Der Forscher stellt in diesem Kontext fest: „Die Gesamtbedeutung des Phraseologismus ist an die Kombination einzelner konkreter lexikalischer Elemente und ihrer konkreten Umdeutung gebunden und hat in dieser Hinsicht keinen Modellcharakter“ (Fleischer 1997: 36). Burger (siehe mehr 2007: 16–31) wiederum ist der Meinung, dass die Stabilität vier Aspekte betrifft: Gebräuchlichkeit, psycholinguistische Festigkeit, strukturelle Festigkeit und pragmatische Festigkeit.

⁴ Nach Fleischer (1997: 63) bedeutet die Lexikalisierung der syntaktischen Konstruktion, dass „sie nicht mehr nach einem syntaktischen Strukturmodell in der Äußerung ‚produziert‘, sondern dass sie als ‚fertige‘ lexikalische Einheit ‚reproduziert‘ wird“.

⁵ In Bezug auf diese Eigenschaft der Phraseologismen erklärt Fleischer (1997: 61), dass sie nicht nach einem syntaktischen Strukturmodell produziert, sondern als fertige lexikalische Einheiten reproduziert werden.

Kommen wir jedoch auf die Bedeutung des Wortes *Kreuz* zurück, da es wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass dieses Lexem laut seiner lexikographischen Beschreibung deutlich polysem ist und nicht nur in religiös motivierten Kontexten verwendet wird. Das Duden-Wörterbuch listet dafür zahlreiche Bedeutungen auf: Außer der religiösen Bedeutung (Kreuz als Symbol des Christentums) kann das Wort verstanden werden u. a. als graphisches Zeichen (z. B. als Verweis auf den Tod einer Person), Teil des Rückens im Bereich des Kreuzbeins, die Anordnung von sich [rechtwinklig] überschneidenden Dingen, als Leid oder ein Spiel mit Karten, bei dem Kreuz Trumpf ist, und schließlich als musikalisches Zeichen, das die Erhöhung eines Tones um einen Halbton vorschreibt (vgl. Duden 2019).

Auf die Frage, welche Bedeutungen des Wortes *Kreuz* in der deutschen Phraseologie fixiert sind, sollen die hier unternommenen Analysen antworten. Diese Antwort hilft überdies festlegen, welche Inhalte durch die Anwendung des Lexems in den untersuchten Konstruktionen zum Ausdruck gebracht und in welcher Form sie verbildlicht werden, welche Art sprachlicher Modalität in derartigen Wortverbindungen zum Vorschein kommt und welchen kommunikativen Zwecken sie dienen können. Besondere Aufmerksamkeit wird auf ihr Bewertungspotenzial gerichtet. Es wird davon ausgegangen, dass solche Erkenntnisse für all jene Forscher von Nutzen sein werden, die sich mit der Problematik des sprachlichen Weltbildes befassen, sowie für diejenigen, die das Problem der Relation beschäftigt, welche die Umgangssprache mit den Werten und dem Bewerten der Wirklichkeit bindet.

2. Auf der Suche nach dem Sinn von *Kreuz* in der deutschen Phraseologie⁶

Angefangen werden soll mit der schon in der Einleitung erwähnten Redewendung *sein Kreuz tragen / auf sich nehmen*, deren gehobene Bedeutung *eine Last / sein Leiden erdulden, sein Unglück hinnehmen, es als schmerzhaft Aufgabe akzeptieren* ihren Ursprung in der Bibel hat (vgl. Walter/Komorowska 2010: 163–164). Wie Röhrich zu Recht feststellt, geht der Gebrauch dieser Wendung auf Matth. 10, 38, Luk. 14, 27 und andere Stellen des Evangeliums zurück: „Und wer nicht sein Kreuz trägt und mir nachfolgt, der kann nicht mein Jünger sein“. Die Leidensgeschichte von Jesus Christus, der diese Worte aussprach, verweist darauf, dass er sein Kreuz zum Hinrichtungsort tragen musste, was er als Willen Gottes akzeptierte. Röhrich (2001) unterstreicht, dass die Wortverbindung zumindest seit dem 13. Jahrhundert im übertragenen Sinn zum Ausdruck für Ärger, Sorgen, Plagen und Leid gebräuchlich ist, aber immer noch kann

⁶ Die in diesem Beitrag untersuchten Redewendungen stammen aus „Wörterbuch der deutschen Idiomatik“, herausgegeben von der Dudenredaktion (2013), sowie aus „Online-Lexikon für Redewendungen, Redensarten, deutsche Sprichwörter und Umgangssprache“: <https://www.redensarten-index.de/suche.php>. An einigen Stellen im Text stößt man jedoch auch auf andere Quellen, die dann aber direkt in den Fußnoten vermerkt sind.

man auf das falsche Verstehen dieser Worte stoßen, was manchmal zur unrichtigen, im Widerspruch zu den evangelischen Inhalten stehenden Kommunikationshaltung der Sprachbenutzer führt. Aus dem Evangelium geht nämlich nicht hervor, dass der Mensch nach dem Leid suchen soll. Es ist auch zu betonen, dass die christliche Lehre vom Kreuz nichts mit der Aufforderung zu tun hat, sich dem Leiden hinzugeben. Indessen lässt sich bisweilen ein so vereinfachtes Verständnis dieser Redensart sowohl im Bewusstsein einiger Sprachbenutzer als auch in konkreten Sprechakten wahrnehmen, in denen das Leiden zum Werkzeug des Selbstmitleids wird. Den biblischen Wurzeln dieses Phraseologismus folgend ist es notwendig, die lexikografische Beschreibung seiner Bedeutung durch den Hinweis darauf zu ergänzen, dass Christus sich aus Liebe zu seinem Vater und zu den Menschen ans Kreuz nageln ließ, und nicht, weil er im Leiden einen besonderen Wert sah. Wenn also die analysierte Redewendung in Bezug auf deren biblische Quellen erwogen wird, dann sollte man ihren Sinn mit Tapferkeit, innerer Aufrichtigkeit, Geduld und Liebe verbinden, und nicht mit Eigenliebe, welche nicht selten mit dem Manifestieren von Leiden zusammenhängt, durch das die Aufmerksamkeit auf sich gelenkt werden soll. Festzustellen ist, dass so ein Verständnis dieses Biblismus das Ausdrücken positiver Urteile über jemanden bedingt, der *sein Kreuz auf sich genommen hat* und jegliche Widrigkeiten des Schicksals mit Würde erträgt.

Die gleiche biblische Quelle liegt dem Phraseologismus zugrunde *Jeder hat sein Kreuz bzw. Päckchen zu tragen*, dessen metaphorische Bedeutung *Jeder hat etwas, was ihn belastet, jeder hat irgendein Problem, mit dem er ringen muss* – samt erkennbarer assertorischer Modalität – die Perspektive eröffnet, in bestimmter Sprechsituation einen in Not Geratenen zu trösten (vgl. Röhrich 2001). Der zusätzliche Bestandteil der genannten Bedeutung ist überdies die sich aus derer Präsupposition herauschälende Information, dass selbst Christus den schweren Weg mit seinem Kreuz bis zum Ende gegangen ist. Auf sie hinzuweisen ist aufgrund des biblischen Ursprungs der Wendung legitim. Es sollte aber nicht unerwähnt bleiben, dass schon selbst das Sprachbewusstsein den hier erwogenen Sinn mit dem Kreuzweg Christi assoziiert. Das Auftreten solcher Assoziationen in einem tröstenden Sprechakt wird jedoch in erster Linie durch den Kontext bestimmt, in dem die Redensart verwendet wird. Aus pragmalinguistischer Sicht wird die Wirksamkeit eines solchen Trostes durch bestimmte Bedingungen vorausgesetzt, zu denen man die Angemessenheit der Aussage für die Situation, die Glaubwürdigkeit des Senders, seine Aufrichtigkeit und Autorität sowie sein Einfühlungsvermögen dem Getrösteten gegenüber rechnen sollte. Die von Röhrich verzeichnete Perspektive des Tröstens erlaubt es, diese Wortverbindung zu den phraseologischen Interaktionsoperatoren zu zählen, mithilfe derer außer der allgemein verstandenen Funktion des Aufrechterhaltens interpersonellen Kontakts u. a. die Funktion realisiert wird, die Wirklichkeit nach der Norm zu bewerten, welcher ein deutlich anthropozentrischer Charakter zugrunde liegt. Ihr Umfang betrifft die Moral, aus der das in der impliziten Bedeutung gegenwärtige Postulat hervorgeht,

die Härten des Lebens mit Würde zu ertragen. Durch die Anwendung der analysierten Wortverbindung kann je nach der Sprechsituation die Haltung eines konkreten Menschen bewertet werden, der entweder mit Ausdauer und Mut oder mit Jammern und Verbitterung *sein Kreuz trägt*. Im Zusammenhang damit ist festzustellen, dass die Skala des Bewertens unterschiedlich sein kann. Analysiert man jedoch den Phraseologismus außerhalb des Kontextes seines Gebrauchs, so kann man zu dem Schluss kommen, dass er im impliziten Bedeutungsbereich die Bewertung eines von Leiden geprägten menschlichen Lebens fixiert hat. Da sie sich auf die Norm stützt, die – worauf die assertorische und generalisierende Art des Befindens über die Wirklichkeit verweist – aus den kollektiven Erfahrungen der Sprachbenutzer hervorgeht, ist festzustellen, dass wir es hier mit der geringeren Rolle des subjektiven Faktors der Wertung zu tun haben. Damit lassen sich die Worte *Jeder hat sein Kreuz zu tragen* als eine Art allegorische Belehrung verstehen, die, auf ihre biblischen Wurzeln zurückgehend, der Erfahrung der heute lebenden Menschen entspricht.

Zu den phraseologischen Interaktionsoperatoren lässt sich zweifelsohne die feste Wortverbindung *Das sollst du am Kreuze bereuen!* rechnen, die man als scherzhaft wertende Drohung *Dafür wirst du bestraft, das musst du büßen!* verwenden kann. Die Redensart geht auf Schillers Ballade „Die Bürgschaft“ (1798) zurück, in deren Inhalt sich diese Worte allerdings ernsthaft auf die Todesstrafe durch Kreuzigung beziehen (vgl. Duden 2013). In Hinsicht auf den einerseits amüsanten, andererseits imperativen Charakter des Urteils, das sich aus dem angedeuteten Sinn herausschält, lässt sich die Wortverbindung der spezifischen Klasse fester Redewendungen zuordnen, die zum Ausdrücken von Emotionen prädestiniert sind. Ausgehend von der Annahme Awdiejews (1987: 117), dass Emotivität eine eigene Kategorie pragmatischer Funktionen ist, die die intellektuelle Bewertung zusammen mit der affektiven Beziehung des Senders zu einer bestimmten Realität zum Ausdruck bringt, kann man feststellen, dass gerade eine derartige Bipolarität der emotiven Funktion gewöhnlicherweise dem Gebrauch des analysierten Phrasems zugrunde liegt. Dessen scherzhafter und metaphorischer Sinn begünstigt das Erkennen einer positiven Einstellung des Senders dem Empfänger gegenüber, es muss jedoch unterstrichen werden, dass erst eine tiefgründige Analyse der pragmatischen Situation eine konkrete Bewertungsskala aufzeigen lässt.

Bereits aus diesen ersten Analysen kann geschlussfolgert werden, dass das Wort *Kreuz* eine besondere Veranlagung dazu aufweist, in festen Wortverbindungen ihren übertragenen Sinn mitzugestalten und u. a. dadurch die evaluativen Funktionen zu erfüllen. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass die Aussagekraft oben besprochener Phraseologismen wesentlich durch die konnotative Bedeutung dieses Wortes mitbestimmt wird, die das sprachliche Bewusstsein mit dem Leid, dem qualvollen und schweren Weg bzw. der schmerzhaften Erfahrung der Einsamkeit assoziiert, und die als solche auf die biblische Geschichte vom Leiden, dem Tod und der Auferstehung Christi zurückgeht. Innerhalb des mediterranen Kulturkreises ist diese Konnotation immer noch stabil, was sich u. a. darauf zurückführen lässt, dass das Kreuz das

einzig gemeinsame Symbol aller Christen ist und seine Verehrung die Anhänger dieses Glaubens vereint.

Die besagte semantische Konnotation kommt mit doppelter Kraft in der Wortverbindung *jmdn. ans Kreuz nageln* zum Vorschein, deren metaphorischer Sinn durch die explizite Bezeichnung des Kreuzigungsaktes eines Menschen äußerst bildhaft ist. Mit dieser phraseologischen Einheit bringt man zum Ausdruck, dass jemand hart bestraft bzw. scharf zurechtgewiesen werden sollte. Meist in der Funktion vernichtender Kritik gebraucht, schafft sie die Möglichkeit, auf Konfrontation gerichtete Dialoge zu führen, in denen das in der Bedeutungsstruktur dieser Wendung enthaltene Bewertungselement sich als wirksame Maßnahme der bezweckten Rhetorik des Drohens zeigen kann. Solch einen kommunikativen Zweck begünstigt sicherlich der fixierte metaphorische Bezug auf eine der drastischsten Methoden, einem Menschen den Tod zuzufügen.

Zum Ausdruck negativ wertender Urteile dienen auch die gängigen Redensarten *Es ist ein Kreuz mit jmdm.* bzw. *mit jmdm. sein Kreuz haben*, die es in Hinsicht auf die enthaltene Präposition *mit* ermöglichen, im Kommunikationshandeln auf das konkrete Subjekt der Bewertung hinzuweisen. Der Vektor eines negativen Urteils über jemandes Haltung ist demnach deutlich in der Bedeutung dieser Wortverbindungen eingeschrieben. Sie bringen zum Ausdruck, dass man infolge des negativen Verhaltens einer Person nur Sorgen und Kummer hat. Dabei ist festzustellen, dass die pejorative Evaluation gleichzeitig das emotionale Verhältnis des Wertenden dem Bewerteten gegenüber zum Ausdruck bringt. Die wertend-expressive Funktion der Wendung wird offensichtlich durch die Metapher des Kreuzes „gespeist“, welche, wie bereits mehrmals erwähnt, ein mit Leiden verbundenes, biblisches Kulturmuster betrifft. Da dem Begriff des Leidens die räumliche Orientierung zugrunde liegt (man *trägt sein Kreuz* in der horizontalen Dimension auf Erden), ist diese Metapher m. E. der Klasse konventionalisierter Orientierungsmetaphern zuzuordnen, die Lakoff/Johnson (1998: 22–30) zufolge ihre Grundlage in den psychischen und kulturellen Erfahrungen des Menschen finden und deren Ausgangsdomänen die Dimensionen des Raumes darstellen, wie oben – unten, innen – außen, vorne – hinten, dran – weg, tief – flach, zentral – peripher. Dass den Orientierungsmetaphern die räumliche Ausrichtung eigen ist, zeigen z. B. Wendungen wie: *den Mut sinken lassen* (nach unten), *jmdn. aufrichten, neuen Mut schöpfen* (nach oben). In diesem Kontext lässt sich die Metapher des Kreuzes nach dem Kriterium der räumlichen Ausrichtung analysieren, das Verstehen hilft, dass der Mensch sich an seinen alltäglichen körperlichen Erfahrungen im Raum orientiert und räumliche Gegensätze wie *oben – unten, vorne – hinten, innen – außen* durch den metaphorischen Prozess auf abstrakte Sachverhalte überträgt. Zu ihnen gehören u. a. bestimmte von dem Menschen erfahrene Zustände der Psyche. Einer davon – Niedergeschlagenheit – wird durch die Wendung *Es ist ein Kreuz mit jmdm. / mit jmdm. sein Kreuz haben* kommuniziert. Auf der Skala der mentalen Opposition: OBEN / UNTEN platziert er sich in der unteren Dimension, was letzten

Endes die Möglichkeit rechtfertigt, die hier analysierte Metapher des Kreuzes den sog. Orientierungsmetaphern zuzuordnen.

Lenken wir jetzt unsere Aufmerksamkeit auf die Phraseologismen, in denen die Einheit »Kreuz« zwar ein für das Christentum charakteristisches Symbol bezeichnet, sich aber nicht in der Funktion fixiert hat, auf jemandes schweres Los, die Erfahrung des Leides hinzuweisen. Eine von solchen Wortverbindungen ist die Wendung *zu Kreuze kriechen*, deren Sinn: ‚unter demütigenden Umständen nachgeben‘ auf den Brauch bei der Liturgie des Karfreitags zurückgeht, als Bußübung auf den Knien zum Kreuz zu kriechen (vgl. Röhrich 2001). In der lexikographischen Beschreibung wird unterstrichen, dass im Falle dieser Redensart die ursprüngliche Bedeutung der Bußvorschrift im Laufe der Zeit völlig verloren ging, so dass sich der erwähnte übertragene Sinn im sprachlichen Bewusstsein etablieren konnte. Wir haben es hier erneut mit einer Metapher zu tun, deren Form die räumliche Dimension verliehen wurde. Dadurch gewinnt der Ausdruck sowohl an Bildhaftigkeit als auch an der Aussagekräftigkeit des Sinnes. Mit seiner Hilfe können verschiedene Kontexte angenommen werden, von denen zwei aufgrund der verhältnismäßig großen Anzahl von Belegen für ihre Verwirklichung in den gegenwartssprachlichen Textkorpora besondere Aufmerksamkeit verdienen: (1) Kontext der persuasiven Einwirkung – es wird versucht, eine andere Person dazu zu bewegen, einen Fehler demütig einzugestehen, oder jemanden in unberechtigter Weise zu zwingen, die Anweisungen einer anderen Person oder einer Gruppe von Personen zu befolgen (z. B. *Manchmal gilt es, sein Unrecht einzusehen, zu Kreuze zu kriechen, um Vergebung zu bitten, zu versprechen, seine Fehler wiedergutmachen*); (2) Kontext der Verweigerung – jemand oder eine Gruppe von Menschen lässt sich nicht auf eine demütigende Weise beeinflussen (z. B. *Wir werden vor ihm nicht zu Kreuze kriechen*). Die im Online-Lexikon verzeichneten Fälle des Gebrauchs von *zu Kreuze kriechen* verweisen eindeutig darauf, dass diese Wortverbindung das Potenzial offenbart, negative Wertungen über einen bestimmten Sachverhalt zu kommunizieren, wobei das Bewertungskriterium offensichtlich in Relation zum Begriff der Demut steht⁷. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die explizit ausgedrückte, kulturell geprägte Komponente »Kreuz« hier zum Ursprung dieser Relation wurde.

Ein anderer Phraseologismus, in dem das Lexem *Kreuz* die Quelle des Bewertens bestimmter Fakten ausmacht, ist die Wortverbindung *drei Kreuze hinter jmdm./etwas machen*. Laut lexikographischer Beschreibung drückt sie aus, dass man froh ist, mit jemandem bzw. etwas nichts mehr zu tun zu haben. Es wird dabei betont, dass die Wendung auf die Haltung der Katholiken Bezug nimmt, die nach dem Ausgang einer unangenehmen Angelegenheit ein Dankgebot sprechen und sich bekreuzigen (vgl. Duden 2013). Im Lexikon Klaus Müllers (2005) wiederum stößt man auf die Erklärung, dass die Redensart scherzhaft-spöttischen Kommunikationszielen dient, die als solche die besagte Bewertung der Realität voraussetzen. Da dem Ausdruck das semantische Potenzial zugrunde liegt, auf jemandes erleichterten Geisteszustand

⁷ Vgl. <https://www.redensarten-index.de>; Stichwort: *zu Kreuze kriechen*, Zugriff am 14.9.2022.

zu verweisen, ist von vornherein klar, dass die Urteile darüber, was diesen Zustand früher belastete, auf der negativen Bewertungsskala liegen. Daraus ergibt sich eine wichtige Schlussfolgerung: Die Weise, auf welche die Bedeutung der analysierten Struktur sowohl im deskriptiven als auch im evaluativen Teil organisiert ist, wird zweifellos von dem spezifischen Typ der Rationalität beeinflusst, der den Menschen als Subjekt des sprachlichen Handelns begleitet. Der erwähnte Typ der Rationalität ist als die Art der Wahrnehmung durch den Sprachbenutzer seines Platzes in der Welt zu verstehen sowie als das System von Bedürfnissen, Vorurteilen und Präferenzen, das er als Mitglied einer bestimmten Sprachgemeinschaft anerkennt. Diese Annahme ist zwangsläufig mit der Notwendigkeit verbunden, die kulturellen Bedingungen aufzudecken, die sich auf das oben dargestellte Bewertungspotenzial auswirken. Es unterliegt keinem Zweifel, dass sie grundsätzlich mit dem alten christlichen Brauch zusammenhängen, Menschen oder Gegenstände mithilfe eines Kreuzzeichens zu segnen. Die gegenwärtige Bedeutung von *drei Kreuze hinter jmdm.letwas machen* widerspricht zwar der ehrlichen Segenintention, jedoch kann – indem man sie erwägt – deren ursprüngliche Quelle nicht übersehen werden, denn gerade sie macht den Urgrund für das gegenwärtig realisierte Bewertungspotenzial aus. Es darf hier nicht unerwähnt bleiben, dass es durch den etablierten metaphorischen Verweis auf die Anzahl von „gemachten Kreuzen“ beeinflusst wird: Drei Kreuze sind mehr als eins, was im Kontext der kommunizierten Erleichterung über die losgewordene Belastung deren negative Beurteilung deutlich zum Ausdruck bringen lässt. Die Zahl *drei* ist übrigens nicht frei von den erwähnten kulturellen Bedingungen, denn in der primären Bedeutung dieser Redensart stand sie, wie es sich herausstellt, für die Dreieinigkeit Gottes (vgl. Kessler 2010: 290).

Die sprachliche Tatsache, die im Gegenwartsdeutschen die Trinität Gottes viel deutlicher ins Bewusstsein ruft, ist zweifelsohne die Wortverbindung: *das/ein Kreuz machen* bzw. *schlagen*. Ihre Bedeutung – *sich bekreuzigen, das Kreuzzeichen machen* – bezieht sich auf das allbekannte alte Ritual des Kreuzschlagens, das bis auf den heutigen Tag von den Gläubigen „im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes“ vollzogen wird. Die im Wörterbuch aufgeführten Beispiele für den Gebrauch dieses Phraseologismus deuten darauf hin, dass er in Situationen verwendet werden kann, in denen jemand die Absicht hat, sich selbst zu bekreuzigen oder das Kreuzzeichen im Segensgestus zu machen, was den Menschen in der Überzeugung der Gläubigen den himmlischen Schutz gewährt. Diese Erkenntnisse lassen den Schluss zu, dass die im phraseologischen Bestand des Deutschen vorkommende Wortverbindung eine in der christlichen Kultur wichtige Geste bezeichnet, durch die die Menschen ihre Beziehung zu Gott bzw. ihren Wunsch zum Ausdruck bringen, Ihn und das ewige Leben anzustreben. Dabei liegt noch eine weitere Schlussfolgerung nahe: Die besagte Geste wird nicht nur bezeichnet, sondern auch verbildlicht, denn die analysierte Bedeutung basiert auf einem kulturell bedingten Vorstellungsschema der Bewegung: QUELLE – WEG – ZIEL, das in der mit unserem Kulturkreis verbundenen lateinischen Tradition

den Lebensweg von Jesus Christus darstellt: Christus kam vom Vater (Quelle), lebte auf der Erde, lehrte über Sein Reich (Weg) und rettete durch den Tod am Kreuz die Menschheit (Ziel) (vgl. Drabik 2018: 79–80). Indem man die Bedeutung dieses Phraseologismus erwägt, kommt man nicht umhin, die Rolle des damit verbundenen Vorstellungsschemas zu erwähnen, denn, wie Langacker schrieb, beschränkt sich die Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks nicht nur auf den begrifflichen Inhalt – ebenso wichtig ist die Art und Weise, auf welche solch ein Inhalt dargestellt wird (vgl. Langacker 2009: 85). Dem Forscher zufolge konstruiert jede symbolische Struktur einen gegebenen Inhalt auf eine bestimmte Art – als Teil eines konventionalisierten semantischen Werts. Diesen letzteren macht sicherlich all dies aus, was sich in dem hier behandelten Kontext hinter dem Begriff des Kreuzes verbirgt.

Im Deutschen findet man auch Belege dafür, dass die Einheit *Kreuz* sich in solchen Wortverbindungen fixiert hat, mittels derer die Fakten der von den Menschen erfahrenen Auseinandersetzungen und Kritiken offengelegt werden, z. B. *mit jmdm. über Kreuz sein/stehen/liegen* (in der Bedeutung ‚zu jemandem ein gespanntes Verhältnis haben‘), *mit jmdm. über Kreuz kommen* (in der Bedeutung ‚zu jmdm. ein gespanntes Verhältnis bekommen‘) oder aber *im Kreuzfeuer stehen* (in der Bedeutung ‚von allen Seiten angegriffen, kritisiert werden‘). In den ersten zwei Redensarten haben wir es mit einer die Metapher auslösenden Präpositionalphrase *über Kreuz* zu tun, deren Sinn folgendermaßen erklärt werden kann: Zwei Elemente sind so angeordnet, dass sie quer zueinander liegen und somit ein Kreuz bilden. Sie liegen demnach in unterschiedlichen Richtungen, was metaphorisch die Auseinandersetzung, das gespannte Verhältnis zwischen Menschen versinnbildlicht. Die semantische Struktur der letzteren Wortverbindung wiederum bezieht sich durch das Kompositum *Kreuzfeuer* auch auf die sich überlappenden und aus verschiedenen Richtungen kommenden negativen Auswirkungen, aber in diesem Fall scheint der Grad der Schilderungsintensität viel höher zu sein. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass dieses Kompositum in der Sprache der militärischen Kommunikation eine effektive Kriegstaktik gegen massierte infanteristische Kräfte bezeichnet⁸. Der Begriff aus der Domäne der Abwehrkonzeptionen ist somit zur Quelle der Metapher von sich überschneidenden Feuerbereichen geworden, welche in der angezeigten Redensart die Funktion übernimmt, darauf hinzuweisen, dass sich der Kritisierte durch die an ihm geäußerte Kritik in hohem Maße bedrängt und bedroht fühlt – so wie ein Soldat im Kreuzfeuer auf dem Schlachtfeld.

Im Lichte der oben genannten Sprachangaben muss festgestellt werden, dass sie bestimmte Zusammenhänge innerhalb der menschlichen Erfahrung widerspiegeln. Dabei vermitteln sie ein teilweises Verständnis dieser Erfahrung in Bezug auf eine andere Art von Erfahrung und als solche sind sie ein wesentlicher Bestandteil der metaphorischen Vorstellungskraft der Sprachbenutzer, die sie dabei unterstützt, das Wesen von erfahrenen Tatsachen zu kommunizieren und diese zu bewerten.

⁸ Siehe mehr: <https://de.wikipedia.org/wiki/Kreuzfeuer>, Zugriff am 6.10.2022.

Die Einheit *Kreuz* tritt in der deutschen Phraseologie auch in der anatomischen Bedeutung ‚unterer Teil des Rückgrats‘ auf und schafft damit mannigfaltige Möglichkeiten für saloppe, ungezwungene Äußerungen, in denen die Erscheinung des Bewertens um den besagten Sinn dieser Einheit organisiert ist. Die Wortverbindung *jmdm. etwas aus dem Kreuz leiern* ist ein Beispiel dafür. Zu unterstreichen ist, dass ihre ‚Bedeutung jmdm. mit viel Mühe durch Bitten oder Ähnliches dazu bringen, einem etwas Bestimmtes zu geben‘ evaluative Elemente auf der impliziten Ebene enthält. Die Bewertungsskala ist in diesem Falle von der Kommunikationssituation abhängig, es unterliegt jedoch keinem Zweifel, dass sie unter Bezugnahme auf die Erfahrung, jemandem etwas aufzuzwingen, zu negativen Urteilen neigt. Ein deutlich negatives Potenzial des Bewertens hingegen offenbart der Phraseologismus *jmdm. das Kreuz aushängen*, dessen Bedeutung meist in drohenden Sprechakten verwendet wird (vgl. Duden 2013). Mit dieser Wendung wird zum Ausdruck gebracht, dass man jemanden so zurichten werde, dass er nicht mehr gerade gehen kann. Erneut haben wir es hier mit einer höchst spezialisierten Funktion des Darstellens zu tun, die diesmal die möglichen Folgen der Ausführung einer Drohung ins Bewusstsein ruft – das Bild eines Menschen mit gebrochenem Rückgrat. Der metaphorische Sinn wird geradezu „vor Augen geführt“, was aus kognitiver Sicht erlaubt, wirksamer das evaluative Potenzial der Redensart zu erkennen. Derjenige, dem man droht, *ihm das Kreuz auszuhängen*, unterliegt dem pejorativen Urteil, das durch die metaphorische Sinngestaltung verstärkt wird. Die angetroffene Metapher lässt sich dabei als ein durch die Sprache gegebenes expressives Werkzeug der Selbstbestimmung des Sprachbenutzers in der bestimmten Sprechsituation verstehen, der durch ihre Verwendung sein wertendes Verhältnis zum anderen Subjekt offenbart.

Die semantische Motivation wertenden Potenzials bezieht sich auf die anatomische Bedeutung von *Kreuz* auch in Wortverbindungen wie *aufs Kreuz fallen* (in der Bedeutung ‚eine äußerst unangenehme Überraschung erleben, einen Misserfolg erleiden‘) oder *jmdn. aufs Kreuz legen* (in der Bedeutungen ‚jemanden hereinlegen/übertölpeln; jemanden zum Beischlaf bewegen‘). Sie können laut ihrer kodifizierten Bedeutung in unterschiedlichen Kontexten gebraucht werden, in denen für die Intensität und Skala evaluativer Urteile nicht nur das emotionelle Verhältnis des Senders zur bestimmten Situation, sondern auch die realisierten kommunikativen Ziele mitverantworten. Diese Urteile begünstigt überdies die in die genannten Phraseologismen eingeschriebene Saloppheit des Ausdrucks, die den Forschungserkenntnissen zufolge – analog zu den zuvor besprochenen Wortverbindungen – die perlokutiven Folgen von jeglichen bewertenden Äußerungen mitbedingt und es ermöglicht, das in der Sprache implizit oder explizit etablierte Bewertungspotenzial deutlicher zu erkennen⁹. Im Falle von *aufs Kreuz fallen* kann es sowohl zum Bewerten eines als

⁹ Bemerkenswert ist in diesem Kontext die Feststellung von Głowiński (1986: 181): „Die Einwirkung von Werten in der Umgangssprache ist so groß, dass wir schon allein durch die Tatsache, dass wir sie verwenden, die Wirklichkeit bewerten“. Die offensichtlichen

negativ wahrgenommenen Sachverhalts dienen (z. B. *Ich bin aufs Kreuz gefallen, als der Kellner mir die Rechnung vorlegte!*), oder aber zur Evaluierung von Absichten bzw. Haltungen einer Person (z. B. *Wenn du dich mit solchen Leuten einlässt, kannst du ganz schön aufs Kreuz fallen*) (siehe: Duden 2013)¹⁰. Die angeführten Beispiele des Gebrauchs dieser Redensart lassen erkennen, in Anbetracht welcher Werte die gegebenen Urteile formuliert werden. Ähnlich ist es im Falle der Wendung *jemanden aufs Kreuz legen*, die aus der Fachsprache des Ringsports stammt¹¹. In den durch das Wörterbuch beispielhaft angeführten Äußerungen, wie z. B. *Die Mainzer Reporterin ist eine, die Prominente aufs Kreuz legt*, oder *Das ist sicher eine flotte Biene – wollen wir sie doch mal zusammen aufs Kreuz legen!* (Duden 2013), kommt auf der präsuppositionellen Ebene die Information nicht nur über die Werte, sondern auch über die Antiwerte zum Vorschein, auf deren Grundlage Urteile formuliert werden. Daraus lässt sich schließen, dass Urteile, die in Anlehnung an das evaluative Potenzial der untersuchten Konstrukte vermittelt werden, von bestimmten Sachverhalten ausgehen, aus der Perspektive verschiedener Standards erfolgen und in Bezug auf die Eigenschaften eines bestimmtem Subjekts, sein Verhalten oder die Merkmale der Relation spezifiziert werden, die dieses Subjekt mit der Wirklichkeit bindet. Wenn also über jemanden befunden wird, er *habe ein breites Kreuz*, dann können infolge der fixierten Metapher die erwähnten Bewertungsstandards – in diesem Kasus der Maßstab der Fähigkeit, viel vertragen zu können, oder der Entschlossenheit, Ziele mutig zu verfolgen – aus pragmalinguistischer Sicht viel wirksamer auf der Skala positiver Evaluation offenbart werden.

Abschließend sei noch auf die in der deutschen Umgangssprache fixierte Redensart hingewiesen *es im Kreuz haben*, mittels derer mitgeteilt wird, dass man Rückenschmerzen hat (z. B. *Ich fürchte, ich kann dir beim Umzug nicht helfen. Ich hab's im Kreuz*). Der Grad der Festigkeit dieses Phraseologismus ist sehr hoch, was die Tatsache besser erkennen lässt, dass dessen Bedeutung das Bewerten konnotiert. Mit anderen Worten haben wir es mit einem Fall zu tun, in dem das negative Urteil über die Rückenschmerzen im Bereich der Assoziationen zum Vorschein kommt. Darüber hinaus lässt sich hier die Art des Wertes feststellen, aufgrund dessen diese Redewendung die erwähnte Konnotation aufweist. Es handelt sich nämlich um den Wert der menschlichen Gesundheit, der in die Typologie der Werte von Puzynina (2013: 112) unter

Zusammenhänge zwischen dem saloppen Sprachgebrauch und dem Phänomen des Bewertens werden u. a. in der Monographie von Laskowska behandelt (1992).

¹⁰ In der lexikographischen Beschreibung der angezeigten Bedeutung wird auf deren mögliche biblische Quellen verwiesen. In der Explikation wird festgestellt, dass das Bild des Menschen, der vor großem Schmerz oder Kummer „auf den Rücken fällt“, also so getroffen wird, dass er nicht mehr aufrecht zu stehen vermag, eine häufige Bestätigung in der Bibel findet (Duden 2013).

¹¹ Im Online-Lexikon für Redewendungen wird diese Bedeutung durch den Bezug auf die Situation im Sportring erklärt, in der ein Ringer seinen Gegner dann besiegt, wenn er ihn so auf den Boden zwingt, dass beide Schulterblätter gleichzeitig die Erde berühren.

den für die Menschen wichtigen vitalen Werten aufgenommen wird. Die bekannte polnische Axiolinguistin unterstreicht, dass die Gesundheit meist als Zielwert, d. h. als Wert an sich behandelt wird. Solch eine Wahrnehmung der Gesundheit ist damit als Kriterium anzusehen, nach dem die Schmerzen *im Kreuz* dem konnotativen Bewerten unterliegen. Im Zusammenhang damit ist es durchaus legitim zu behaupten, dass Phraseologismen Einheiten sind, die nicht nur Bewertungen kommunizieren, sondern diese auch konnotieren.

3. Fazit

Die durchgeführten Analysen zeigen, dass die sich auf die biblische Geschichte des Leidens und Todes Christi beziehende Bedeutung des Lexems *Kreuz* in der umgangssprachlichen Phraseologie des Gegenwartssprachlichen deutlich präsent ist. Dieses Wort mit dem aufgezeigten historisch-biblischem Hintergrund fungiert als Metapher, die sich in der deutschen Phraseologie als Exponent für die Härten des Alltagslebens der Menschen etabliert hat. Es gelang festzulegen, dass solche Wortverbindungen in der konkreten Kommunikationssituation auf unterschiedliche Widrigkeiten des Schicksals hinweisen können – auch diese, die sich aus dem menschlichen Miteinander ergeben. Eine natürliche Konsequenz der Tatsache, dass die analysierten Redensarten schwierige menschliche Erfahrungen bezeichnen, ist ihre evaluative Funktion, wobei zu unterstreichen ist, dass der Vektor der Beurteilung sich in diesem Fall auf der Skala negativer Bewertungen bewegt. Die Intensität der axiologischen Prägung solch einer Bedeutung wird zweifelsohne durch die in einigen Strukturen fixierte imperativische Modalität beeinflusst. Insbesondere dann, wenn die gegebene Redensart als Interaktionsoperator fungiert, mithilfe dessen verschiedene Emotionen zum Ausdruck gebracht werden können, wird der Grad der besagten Intensität bestärkt. Es ist jedoch zu betonen, dass dieser Grad abnimmt, wenn ein gegebener Phraseologismus die assertorische Modalität offenbart, was jedoch nicht die axiologische Neutralität des Ausdrucks bedeutet. Denn man muss unterstreichen, dass die Stärke des evaluativen Potenzials und dessen Folgen in erster Linie von den in der kommunikativen Praxis verfolgten Zielen abhängig sind.

Im phraseologischen Bestand des Deutschen gelang es auch die Gegenwart solcher Konstrukte festzulegen, in denen die Einheit *Kreuz* zwar das für das Christentum wichtigste Symbol konnotiert, aber völlig anderen Zielen dient als über jemandes schwere Lebenserfahrungen zu urteilen. Sie hat sich nämlich in den Phraseologismen etabliert, mithilfe welcher man sein ironisches Verhältnis zur Wirklichkeit oder aber jemandes Unterwürfigkeit einem anderen gegenüber ausdrücken, bzw. bestreiten kann. Überdies haben sich ins Deutsche auch Wendungen eingepreßt, in denen das Lexem *Kreuz* entweder in ihrer anatomischen Bedeutung auftritt oder sich auf die Vorstellung von quer zueinander verlaufenden Linien bezieht, was im metaphorischen Sinn menschliche Auseinandersetzungen, die Erfahrung von Kritik und Niederlagen

ins Bewusstsein ruft und derartige Zustände ausdrücken lässt. Auch solche Phraseologismen offenbaren ihr Bewertungspotenzial – einmal explizit, ein andermal implizit – und dienen immer dazu, die Wirklichkeit subjektiv zu ordnen. Die Norm, auf deren Grundlage die untersuchten Redensarten Werturteile kommunizieren bzw. konnotieren, ist eindeutig anthropozentrischer Natur und bezieht sich in diesem Zusammenhang immer auf das System von Bedürfnissen, Stereotypen oder Präferenzen, die der Mensch als Mitglied der kommunikativen Gemeinschaft akzeptiert.

Der Einfluss auf die Fähigkeit besprochener Wortverbindungen, die Realität zu bewerten, lässt sich nicht nur auf den früher erwähnten Typ der fixierten Modalität zurückführen, sondern auch auf den in den Analysen angetroffenen Grad der Metaphorisierung, auf Bildhaftigkeit und Festigkeit einer bestimmten phraseologischen Struktur. In jeder – unabhängig von der Funktionalität der genannten formalen Eigenschaften – ist das Schlüsselwort die Einheit *Kreuz*, die je nach ihrer begrifflichen und konnotativen Bedeutung die semantische Grundlage für die ganze Wortverbindung ausmacht und als solche innerhalb der Realisierung von konkreten Kommunikationszwecken für die Verfestigung bestimmter Vorstellungskonzepte im Sprachbewusstsein mitverantwortlich ist. Das Spektrum dieser Zwecke ist, was in den durchgeführten Analysen festzulegen gelang, sehr breit: Die mit *Kreuz* ausgestatteten Phraseologismen können einerseits dazu dienen, jemandem die eigenen alltäglichen Nöte oder die Nöte eines anderen zu schildern, über sie zu klagen bzw. auf jemandes mutige Haltung bei ihrer Überwindung zu verweisen, andererseits, eine mehr oder weniger ernste Drohung zu übermitteln, jemandes Überlegenheit gegenüber einer anderen Person zu demonstrieren, bestimmte Bemerkungen auf scherzhaft oder spöttische Art zu äußern oder die erfahrenen Anspannungen in zwischenmenschlichen Beziehungen aufzuzeigen. Zu den genannten Zwecken muss jedoch noch einer hinzugerechnet werden – umso mehr, als er aufgrund des Entsakralisierungsprozesses der zeitgenössischen Kultur als der symbolischste und daher frappierendste zu sein scheint, nämlich das Verweisen auf die Tätigkeit, sich zu bekreuzigen. Die in der Sprache fixierten Zeichen dieser Tätigkeit erinnern – wie es sich herausstellt immer noch – an die möglichen Quellen von Inspirationen für ein integriertes Leben.

Literaturverzeichnis

Quellen

- Die Bibel. Die Ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments.* Naumann & Göbel, 1964. Print.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch.* Hrsg. Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag, 2019. Print.
- Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik.* Bd. 11. Hrsg. Dudenredaktion. Berlin, Mannheim, Zürich: Dudenverlag, 2013. Print.
- MÜLLER, Klaus. *Lexikon der Redensarten. Herkunft und Bedeutung deutscher Redewendungen.* München: Bassermann, 2005. Print.

- RÖHRICH, Lutz. *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, Band 2. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2001. Print.
- WALTER Harry, Ewa KOMOROWSKA, Agnieszka KRZANOWSKA et. al. *Deutsch-polnisches Wörterbuch biblischer Phraseologismen mit historisch-etymologischen Kommentaren / Niemiecko-polski słownik frazeologii biblijnej z komentarzem historyczno-etymologicznym*. Szczecin, Greifswald: volumina.pl, 2010. Print.

Netographie

- Online-Lexikon für Redewendungen, Redensarten, deutsche Sprichwörter und Umgangssprache:*
<https://www.redensarten-index.de/suche.php>.
<https://de.wikipedia.org/wiki/Kreuzfeuer>.

Sekundärliteratur

- AWDIEJEW, Aleksy. *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1987. Print.
- BURGER, Harald. „»Bildhaft, übertragen, metaphorisch...« Zur Konfusion um die semantischen Merkmale von Phraseologismen“. *EUROPHRAS 88: phraseologie contrastive. Actes du Colloque International Klingenthal, Strasbourg, 12–16 mai 1988*. Hg. Gertrud Greciano. Strasbourg: USHS, 1989, 17–30. Print.
- BURGER, Harald. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2007. Print.
- BYTNIIEWSKI, Paweł. „Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B. L. Whorfa“. *Język a kultura. Tom 2. Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*. Hg. Jadwiga Puzynina und Jerzy Bartmiński. Wrocław: Wiedza o kulturze, 1991, 11–23. Print.
- DRABIK, Beata. „Obrazowanie w geście kultowym: analiza znaku krzyża z wykorzystaniem koncepcji schematów wyobraźniowych“. *Multimodalność komunikacji*. Hrsg. Justyna Winiarska und Aneta Załazińska. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2018, 73–87. Print.
- FLEISCHER, Wolfgang. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1997. Print.
- GŁOWIŃSKI, Michał. „Wartościowanie w badaniach literackich a język potoczny“. *O wartościowaniu w badaniach literackich*. Hrsg. Stefan Sawicki, Władysław Panas. Lublin: KUL, 1986, 179–195. Print.
- KESSLER, Martina. *Viel Köche versaltzen den Brey und Bey viel Hirten wird übel gehütet. Diachrone Betrachtung der Variantenvielfalt phraseologischer Formen in Werken ab dem 16. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. Print.
- LAKOFF, George und Mark JOHNSON. *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl Auer Verlag, 1998. Print.
- LANGACKER, Ronald W. *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Übers. von Elżbieta Tabakowska [et al.]. Kraków: Universitas, 2009. Print.
- LASKOWSKA, Elżbieta. *Wartościowanie w języku potocznym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1992. Print.
- LÜGER, Heinz-Helmut. „Satzwertige Phraseologismen im Text. Elemente eines Mehrebenenmodells“. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. Heft 30 (1996): 76–103. Print.
- PALM, Christine. *Phraseologie. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995. Print.
- PUZYNINA, Jadwiga. „O problemach wartościowania w języku i tekście“. *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*. Eadem. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 2013, 111–121. Print.

- SAPIR, Edward. *Kultura, język, osobowość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978. Print.
- SULIKOWSKA, Anna. *Kognitive Aspekte der Phraseologie. Konstituierung der Bedeutung von Phraseologismen aus der Perspektive der kognitiven Linguistik*. Danziger Beiträge zur Germanistik. Band 57. Berlin: Peter Lang, 2019. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- ŻURAWLEW, Tomasz. „Semantik fester Wortverbindungen mit der Komponente *Kreuz*“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 173–188. DOI: 10.23817/lingtreff.24-11.

II

Beiträge der Nachwuchswissenschaftler

Contributions by Young Scientists

Metaphor Realization in Jordanian Arabic Proverbs: An Exploratory Study

This paper aims at identifying the most common constructions that realise metaphor in a group of commonly used Jordanian Arabic proverbs. The metaphorical instances in the data were identified using the Metaphor Identification Procedure (cf. Pragglejaz Group 2007). The analysis of the data focused on the form of the linguistic metaphors in Jordanian proverbs as this aspect of analysis has been paid less attention for favour of idea-content aspect of metaphors since Aristotle. It was found that metaphor is mainly realised by the constructions: genitive, grammatical metaphor, post-modification, pre-modification, and sentence metaphor. The qualitative and quantitative analysis of the data showed that the most common types of metaphor realization were sentence metaphor and grammatical metaphor. A future paper with a larger size of data might show further constructions that realise metaphor in Jordanian Arabic.

Keywords: Jordan Arabic language, metaphor, structure, proverbs

Metaphernrealisierung in jordanischen arabischen Sprichwörtern: Eine explorative Studie

Der vorliegende Aufsatz verfolgt das Ziel, die häufigsten Konstruktionen zu identifizieren, die in einer Gruppe allgemein gebräuchlicher Sprichwörter der jordanischen arabischen Metaphern realisieren können. Die metaphorischen Instanzen der Datenbasis wurden unter Zuhilfenahme des von der Pragglejaz Gruppe entwickelten Metaphernidentifizierungsverfahrens identifiziert (vgl. Pragglejaz Group 2007). Die Analyse der Daten fokussierte auf die Form der sprachlichen Metaphern unter den jordanischen Sprichwörtern, zumal diesem Untersuchungsaspekt bisher weniger Aufmerksamkeit geschenkt wurde, als der seit Aristoteles bevorzugten Ideen- und Inhaltsseite der Metapher. Es konnte gezeigt werden, dass die Metaphern hauptsächlich durch die folgenden Konstruktionen realisiert wurden: Genitive, grammatische Metaphern, Postmodifikationen, Prämodifikationen sowie Satzmetaphern. Eine Folgestudie anhand eines größeren Datensets könnte weitere metaphorenträchtige Konstruktionen ans Licht bringen.

Schlüsselwörter: jordanische arabische Sprache, Metapher, Struktur, Sprichwörter

Author: Hani Abumathkour, Eötvös Loránd University, Budapest, Múzeum krt. 4/a, 1088 Hungary, e-mail: madkor79@yahoo.com

Received: 31.1.2023

Accepted: 11.4.2023

1. Introduction

Defining metaphor has been controversial among linguists (cf. Devylder/Zlatev 2020: 256). Nevertheless, Kövecses (2010: 4) defines metaphors as “understanding one conceptual domain in terms of another conceptual domain”. Hence, the fundamental nature of metaphor is experiencing one thing in terms of another (cf. Lakoff/Johnson 1980: 5). The first domain i.e., Source Domain is mostly abstract, and the other one

i.e., Target Domain is concrete. The need for making the first domain more simplified or understandable triggers off the use of metaphors. These metaphors can help the speakers to communicate their own ideas hinging on the shared knowledge of the audience. For example, in the sentence *Don't waste your time with wrong people*, *time* is an abstract domain that can be explained in terms of another concrete domain i. e., *money*. Thus, we can notice the conceptual metaphor TIME IS MONEY which is expressed by the linguistic metaphor *don't waste your time*. Consequently, there is a source domain and target domain which can both have a kind of similarity (cf. Kövecses 2015: 21). The similarity between money and time stems from their importance to the vast majority of people. Moreover, the similarity arises from the concept of quantity or value as money and time can be both measured in the conventional ways i.e., minutes or hours for time and currency for money. Furthermore, the source domain is from which we get metaphorical expressions to understand another conceptual domain. The target domain is recognized through this way. Also, Kövecses (2010: 7) indicates that the direction of metaphor making is normally from the concrete domain to the abstract one but not vice versa (see also Lakoff/Johnson 1980, 1999). These unidirectional mappings of conceptual metaphors are governed by the principle of unidirectionality (cf. Kövecses 2010: 7). However, based on psycho-physical studies, Shen and Porat (2017: 80) have shown that there is a bidirectionality of domains in the verbal domains. This claim of bidirectionality of metaphorical domains should wait for further research in various languages.

Stockwell (2002: 105) demonstrated that originally metaphor was associated with poetry or literature. However, nowadays, it is not simply seen as a poetic device, but rather as an essential component of how people communicate and understand a diverse range of abstract concepts and human events (cf. Gibbs/Macedo 2010: 680). Additionally, metaphors possess persuasive power, as they can be used to influence others based on shared experiences or knowledge (cf. Moser 2007: 170). Consequently, metaphors are present in everyday conversations and are intertwined with both our thinking and actions, revealing that the fundamental nature of the human conceptual system is metaphorical (cf. Lakoff/Johnson 1980: 3). Thus, an approach or method should be developed to effectively identify the metaphors that surround us, as this would aid linguists in their task of recognizing metaphorical instances in language. Pragglejaz Group (2007) provided a procedure to identify metaphors (and metonymies) in discourse. The current study will follow the same procedures to identify target metaphorical instances in the data. This “metaphor identification procedure” (MIP) includes some steps to spot the metaphorically used instances of language in any discourse. First, the entire text should be read to understand the general meaning. Then, lexical units should be determined. Next, the meaning of each lexical item should be identified based on the context as well as its basic meaning. A decision should be made whether the basic meaning is different from the contextual meaning. If the contextual meaning and the basic meaning are not different, the lexical items

is marked as non-metaphorical. If the contextual meaning and the basic meaning are distinct, the reader should find out if the meanings have some similarity. In case there is any similarity between the two meanings, the lexical item is marked as metaphorical. Otherwise, it is marked as non-metaphorical and excluded from data.

When examining metaphors in language, it is crucial to consider the stylistic elements of the linguistic expressions that contain metaphorical meanings. Stockwell (2002) explored metaphor from a stylistic viewpoint, revealing that it was initially associated with literary and poetic functions. As a result, it is important to discuss the diversity in how metaphors are expressed, which can include various stylistic features that reflect the language users' preference for different metaphorical representations. These stylistic representations of metaphor may also include other tropes such as simile and analogy, as well as various grammatical structures such as premodification, compounds, copula constructions, genitive case, apposition, and others. Moreover, Stockwell (2002: 110) showed that certain conceptual metaphors are more pervasive than others such as *GOOD IS UP* and *LOVE IS A GAME*. These conceptual metaphors can generate a lot of expressions in language. These expressions doubtlessly can vary in terms of structures. This variation in structure of the linguistic metaphors can provide an arena for scholars to look at metaphors from a different perspective. The current research is an attempt to explore metaphors from a structural perspective. This paper will address the question of metaphor in one language i. e., Jordanian Arabic.

Lakoff and Johnson's (1980) book, "Metaphors We Live By", was a seminal work that launched the Conceptual Metaphor Theory (CMT) as the dominant approach for studying metaphor in language, according to Kövecses (2017: 13). Within the CMT framework, Lakoff (1993: 208) argued that "metaphor is not only a matter of language but of thought and reason". Many cognitive linguistics studies have employed CMT as a theoretical foundation (e.g., Csábi 2004, Kövecses 1990, Skorczynska/Deignan 2006, Zibin/Hamdan 2019, among others). Nonetheless, this theory has been subjected to criticism from various perspectives and for several reasons over the last four decades (e. g., Kövecses 2008, Pragglejaz Group 2007). Therefore, this paper will not employ the CMT in the analysis of data, as the focus will be on the structural representations of metaphor. It appears that CMT is inadequate for providing a comprehensive and rigorous analysis of cross-reference mapping (cf. Glynn 2002: 541, see also Kövecses 2008).

The centrality of grammatical or syntactic aspect of the language with ignoring any other psychological or philosophical aspects has been attributed to the Chomskyan grammar (cf. Steinberg/Nagata/Aline 2013: 368). This autonomy of syntax has paved the way for other linguistic perspectives of language. One of these has been an approach to describe language in terms of meaning and conceptualization (cf. Langacker 1991: 278). This cognitive view suggests that language is an essential component of cognition where conceptualization is "physically grounded and pervasively imaginative, both individual and fundamentally social" (Langacker 2008: 539). The semantics or the study of meaning later has gained a prominent position in linguistics.

Nevertheless, the syntactic or grammatical aspect of the language should be also in any attempt to describe language as far as grammar can contribute to the meaning. The current research will be an attempt to highlight the interplay between grammar (i.e., structures) and meaning making in language.

Probably, Brooke-Rose (1958) was one of the first studies to address the structural aspects of the metaphors. She studied the syntax of metaphor and attempted to exhibit how the grammatical constructions can contribute to the making of meaning. Moreover, Goatly (1997) tried to show how metaphors can affect grammar through presenting or clarifying ambiguities in the meanings of syntax. He surveyed the most common syntactic structures that are employed to identify the topic, i. e., the literal object/concept involved in the metaphor. These structures were copula, apposition, genitive, noun premodifier, compounds, and blends. Likewise, showed that Stockwell (2002) there are other stylistic possibilities for metaphoric realisation in addition to what Goatly (1997) presented. Stockwell (2002: 108) added simile constructions, grammatical metaphor i. e., a metaphor which exists mainly in the verb of the clause, and sentence metaphor i. e., a metaphor which exists in all the constituents of a clause. These categories by Goatly (1997) and Stockwell (2002) will be checked in the data of the current study to find out if they are applicable to Jordanian Arabic. Also, the current study will try to find out if there are other grammatical realisations of metaphor in Arabic.

The current study will use data from commonly used proverbs in Jordan. A proverb is defined as “a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed and memorisable form and which is handed down from generation to generation” (Mieder 2004: 3). Consequently, the main criterion to differentiate the proverbs from the idioms is that the former is a complete sentence whereas the latter is a group of words and not necessarily a complete sentence (cf. Belkhir 2021: 599). Based on this, the data of the current study will be limited to the proverbs. Idioms will be excluded. According to Belkhir (2014: 53) proverbs can stem from human experience, ancient language, literature, religion, or history. Furthermore, many proverbs include a metaphor (cf. Mieder 2004: 8). Thus, the current study will limit itself to those proverbs from Jordanian Arabic which have metaphorical meaning. Proverbs which have literal meaning were excluded from the data.

The examination of proverbs in Jordanian Arabic has triggered off the interest of many linguists in Jordan, with a focus on various aspects such as their internal structure and meaning (cf. Al-Awawdeh 2013, Badarneh 2016), translatability (cf. Dweik/Thalji 2015, Al-Azzam 2018, Al-Khaza'leh 2019), and analysis of specific domains or topics, such as animal proverbs (cf. Farghal 2021), food proverbs (cf. Migdadi 2015), marriage proverbs (cf. Al Momani 2015), and weather proverbs (cf. Al-Zyout 2016). Jaradat (2007) conducted a linguistic analysis of proverbs in Jordanian Arabic using two collections of proverbs, a cultural book with 305 proverbs and the encyclopaedia

of proverbs Al-Amad (1976) with 6000 proverbs. He found that JA proverbs have limited syntactic structures due to being adapted from Standard Arabic and are mainly used to support arguments. Additionally, Migdadi (2013) examined Arabic proverbs from a linguistic and pragmatic perspective but did not use data from JA specifically, instead using Standard Arabic.

Therefore, the aim of this study is to examine the use of metaphor in the Jordanian context. Jordanian Arabic, a colloquial variety of Arabic, is spoken by approximately 10 million people residing in Jordan, a country located in the Middle East. This colloquial variety of Arabic consists of three dialects, namely Madani (spoken in cities), Fallhi (spoken in villages and refugee camps), and Beduoin (spoken in desert towns). The differences among these dialects of Jordanian Arabic mainly stem from variations in the pronunciation of certain sounds and some differences in vocabulary and structures (Cleveland 1963, Zibin and Hamdan 2019). Similar to other languages, this variety of Arabic is rich in instances of metaphorical meanings, which has attracted the attention of many linguists to explore the use of metaphor in the Jordanian context. Investigating metaphor in Jordanian Arabic has tempted a lot of linguists. Nearly, all the studies of metaphor in Jordan investigated metaphor within CMT, e. g. Al Sharif (2007), Zibin and Hamdan (2019), Bani Mofarrej and Rabab'ah (2020). Nevertheless, there has been no attempt to explore the structural aspect of metaphor in Jordanian Arabic. Thus, the current paper will be an attempt to fill in a gap in the metaphor research in Jordanian context.

2. Methods

A sample of 52 Jordanian Arabic proverbs has been prepared by the author from a recently published source i.e., “Idioms and Idiomatic Expressions in Levantine Arabic. Jordanian Dialect” by Alzoubi (2020). The proverbs have been selected based on the definitions of a proverb by Mieder (2004: 3) and Belkhir (2021: 599). Also, the selected proverbs have metaphorical meaning. Thus, the proverbs in the source with the literal meaning were excluded.

In addition, the proverbs were translated literally into English and annotated with glossing. The English equivalents of these proverbs were also presented. Next, using the structural categories of metaphor by Stockwell (2002, 1992), Goatly (1997), and Brooke-Rose (1958), the sample of the proverb was analysed and categorised.

3. Data Analysis and Discussion

This paper aims at exploring the grammatical constructions through which metaphors in Jordanian Arabic are realised. The analysis of 52 Jordanian proverbs which have metaphorical meanings showed that the main grammatical realisations of metaphor in the data were sentence metaphor, grammatical metaphor, genitive, post-modification,

and premodification. Nevertheless, the copula construction was not found in the data as “Arabic is considered by some grammarians non- copulative language” (Tahir 2009: 5) unlike English and other languages. Also, this can be attributed to the nature of Arabic language which can have verbless clauses (Defence Language Institute 1974: 60).

Table 1 shows the frequency and percentage of the metaphor realisations in the data.

Metaphor Realisation	Frequency	Percentage
Genitive	9	17.3
Grammatical metaphor	16	30.8
Post-modification	6	11.5
Pre-modification	2	3.8
Sentence metaphor	19	36.5
Total	52	100

Tab. 1. Metaphor grammatical realisations in the data

The most common realisation in the data which consisted of 52 Jordanian proverbs was sentence metaphor type with more than one third of the proverbs i. e., 37 %. The following are examples of the realisation of metaphor through most constituents of the sentence.

- (1) قة دص ةبى طلا ةم لكلا

al-kalimah al-Tayiba Sadaqa
DEF-word DEF-kind charity

Lit. *A kind word is charity*

‘A soft answer turns away wrath’.

- (2) باو جلا عم سب بابلا لى ع ق دب لى لل

?illi bidug ?ala il-bab bisma? il-?gawa:b
The one knocks on DEF-door hears.FUT DEF.answer

Lit. *The one who knocks on the door hears the answer*

‘A civil question deserves a civil answer/ You asked for it/ Every action is followed by a reaction’.

In examples (1) and (2) the whole sentence with all of its constituents or words realised the metaphor. Thus, these examples demonstrated that metaphor is dependent on all the lexemes in each case.

Next, grammatical metaphors constituted around 31 % of the proverbs with 16 proverbs. These proverbs contained a verb which mainly realised the metaphorical meaning of the proverb. The following are examples of grammatical metaphors in Jordanian Arabic proverbs.

- (3) كن اسل بع ت الت او كم ادق ا بع ت

t ?ib aqdam-ak wala tita?ib lisan-ak
Make tired.IMP feet-your.2M.SG but not Make tired tongue-your

Lit. *Make your feet tired, but not your tongue*
 ‘Self-done is well done/ Self-done is soon done’.

- (4) عَبَطْتَ لَهَا بِلْغِ عِبْطَلَا
il-Tabiṣ yalab il-taTabuṣ
 DEF-temper defeat.PST DEF-adaptability
 Lit. *The temper defeated the adaptability*
 ‘A leopard can’t change its spots’.

Another way of metaphor realisation is by using genitive case. The number of proverbs in which genitive case realised the metaphorical meaning was 9 instances. The following are examples of this kind of metaphor realisation.

- (5) جَالِعْ رَاطْنِقْ نَم رِيخْ ةَيَاقْ وَ مَهْرِدْ
dirham wiqayih xayrun min qinTar ṣila:ḍ
 dirham prevention.GEN better than quintal medicine
 Lit. *One dirham of prevention is better than a quintal of medicine*
 ‘An ounce of prevention is worth a pound of cure’.
- (6) جَرَفَلَا حَاتْفَم رِبْصَلَا
Il-Sabir muftah il-faraḍ
 DEF-patience key DEF-relief.GEN
 Lit. *Patience is the key to relief*
 ‘Patience is a virtue’.

Another type of metaphor realisation in the data was post-modification. The post-modifiers in this type were mainly adjectives. This can be attributed to the Arabic word order which is different from English, i.e., in Arabic the adjectives follow the nouns but it is the other way round in English. This kind of metaphor realisation is not common in English. There were six proverbs which contained a post-modifier which realised the metaphor in the proverb. The following proverbs are examples of this type of metaphor realisation in the data.

- (7) جَوْعْ أْبَلْ كَلَا بَنْذْ
ḍanab il-kalib.GEN aṣwad
 tail DEF-dog crooked.ADJ
 Lit. *The tail of the dog is crooked*
 ‘A leopard cannot change its spots / What is bred in the bone cannot come out of the flesh’.
- (8) ةَرِيصِقْ دِيْ أَلَا ةَرِيصِبْ نِيْ عَالَا
il-ṣi:n basi:ra wa il-ḥi:d gaSi:ra
 DEF-eye seeing.ADJ and DEF-hand short.ADJ
 Lit. *The eye sees, the hand is short*
 ‘The spirit is willing, but the flesh is weak’.

The last type of metaphor realisation in the data was pre-modification. The data included only two proverbs which had pre-modifiers that realised metaphor.

- (9) مكحل ألس نيس حل صلأ
al-Sulih sayyid il-ahka:m
 DEF-conciliation master DEF-judgements
 Lit. *Conciliation is the master of judgements*
 ‘A lean agreement is better than a fat judgment’.
- (10) نى عل دفوش ت مزال نى بجلأ لى ل ع بوت كملأ
ilmaktu:b řala il-řabi:n lazim tfuf-u il-ři:n
 DEF-written on DEF-forehead must see-it DEF-eye
 Lit. *What is written on the forehead must be seen by the eye*
 ‘Fate is sealed’.

4. Conclusion

The current paper aimed at identifying the most common constructions that realise metaphor in a group of Jordanian proverbs. The metaphors in the data were identified using metaphor identification procedure. The analysis of the data focused on the form of the linguistic metaphors in Jordanian proverbs as this aspect of analysis has been paid less attention for the favour of idea-content aspect of metaphors since Aristotle (cf. Brooke-Rose 1958: 1).

The analysis of the data, both qualitative and quantitative, revealed that the two most common ways in which metaphors were expressed were through sentence metaphors and grammatical metaphors. The high frequency of sentence metaphors in the data was due to the proverbs’ idiomatic nature, which makes them “frozen” expressions. Additionally, the second type of metaphor realization, which primarily relied on the main verb of the sentence, indicated that verbs play a crucial role in contributing to the metaphorical meaning of the sentence. They are not just components related to form.

The current paper constituted an exploratory attempt to explore the most common structures in a group of Arabic proverbs. The choice of the certain structures in metaphorical utterances may reflect the tendency of Arabic speakers to use sentence metaphors and grammatical metaphors more often since they can contribute to the expressive power of the utterances. Finally, a future study with a larger data could potentially uncover additional constructions that are used to express metaphorical meanings in Jordanian Arabic.

References

- AL MOMANI, Rami. *Marriage proverbs in colloquial Jordanian: A sociolinguistic perspective*. Master’s Thesis. Yarmouk University. Irbid, Jordan, 2015.
- AL SHARIF, Ahmad. *Metaphorical conceptualization of happiness and anger in English and Arabic: A comparative study*. Master’s Thesis. Yarmouk University. Irbid, Jordan, 2007.
- AL-AMAD, Hani. *Jordanian proverbs and traditional sayings*. Amman, Jordan: Ministry of Culture and Youth, 1976. Print.

- AL-AWAWDEH, Nuha. *Propelling and impeding culture in Jordan common folk proverbs and their educational reflections*. Doctoral Dissertation. Yarmouk University. Irbid, Jordan, 2013.
- AL-AZZAM, Bakri. "Culture as a problem in the translation of Jordanian proverbs into English". *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(1) (2018): 56–63. Print.
- AL-KHAZA'LEH, Bilal, B. "Jordanian translation students' difficulties in translating English proverbs into Arabic". *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 6(5) (2019): 63–78. Print.
- ALZOUBI, Elham. *Idioms and idiomatic expressions in Levantine Arabic*. London: Routledge, 2020. Print.
- AL-ZYOUT, Rania. *Translatability of Arabic weather and climate proverbs and sayings into English*. Master's Thesis. Yarmouk University. Irbid, Jordan, 2016.
- BADARNEH, Muhammad. "Proverbial rhetorical questions in colloquial Jordanian Arabic". *Folia Linguistica*, 50(1) (2016): 207–242. Print.
- BANI MOFARREJ, Omar and Ghaleb RABAB'AH. "Conceptualizations of the heart in Jordanian Arabic: A cognitive perspective". *International Journal of Linguistics* 12(4) (2020): 65–80. Print.
- BELKHIR, Sadia. *Proverb use between cognition and tradition in English, French, Arabic and Kabyle*. Doctoral Dissertation. Sétif: Université Sétif 2. 2014.
- BELKHIR, Sadia. "Cognitive linguistics and proverbs". *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics*. Ed. Wen Xu and John R. Taylor. New York, London: Routledge, 2021, 599–611. Print.
- BROOKE-ROSE, Christine. *A Grammar of Metaphor*. London: Secker & Warburg, 1958. Print.
- CLEVELAND, Ray. "A classification for the Arabic dialects of Jordan". *Bulletin of the American Schools of Oriental Research*, 171(1963): 56–63. Print.
- CSÁBI, Szilvia Zsuzsanna. *Alternative conceptualization in English and Hungarian idioms*. Doctoral Dissertation. Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary. 2004.
- DEFENCE LANGUAGE INSTITUTE. *A contrastive study of Arabic and English*. California, Monterey: Defence Language institute. 1974. <https://eric.ed.gov/?id=ED105761>. 25.11.2022.
- DEVYLDER, Simon and Jordan ZLATEV. "Cutting and breaking metaphors of the self and the Motivation & Sedimentation Model". *Figurative meaning construction in thought and language*. Ed. Annalisa Baicchi. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins, 2020, 253–282. Print.
- DWEIK, Bader and Mohammed THALJI. "Obstacles faced by the Jordanian novice translators in translating Arabic proverbs". *International Journal of English Language & Translation Studies*, 3(4) (2015): 50–59. Print.
- FARGHAL, Mohammed. "Animal proverbs in Jordanian popular culture: A thematic and translational analysis". *Journal of English Literature and Language*, 2(1) (2021): 1–8. Print.
- GIBBS, Raymond W. and Ana Cristina Pelosi de Silva MACEDO. "Metaphor and embodied cognition". *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 26(spe), (2010): 679–700. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502010000300014>. 26.11.2022.
- GLYNN, Dylan. "Love and anger: The grammatical structure of conceptual metaphors". *Style* 36(3) (2002): 541–559. Print.
- GOATLY, Andrew. *The Language of Metaphors*. London: Routledge, 1997. Print.
- JARADAT, Abdullah. *A linguistic analysis of Jordanian proverbs: A syntactic, semantic, and contextual study*. Doctoral Dissertation. The University of Kansas, USA, 2007.
- KÖVECSES, Zoltán. *Emotion Concepts*. New York: Springer, 1990. Print.
- KÖVECSES, Zoltán. "Conceptual metaphor theory: Some criticisms and alternative proposals". *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 6 (2008): 168–184. Print.
- KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2010. Print.

- KÖVECSES, Zoltán. *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. Oxford: Oxford University Press, 2015. Print.
- KÖVECSES, Zoltán. "Conceptual Metaphor Theory". *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*. Ed. Elena Semino and Zsófia Demjén. New York: Routledge, 2017, 13–27. Print.
- KÖVECSES, Zoltán and Péter K. SZAB. "Idioms: A view from cognitive semantics". *Applied Linguistics*, 17(1996): 326–355. Print.
- LAKOFF, George. "The Contemporary Theory of Metaphor". *Metaphor and Thought*. Ed. Andrew Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, 202–251. Print.
- LAKOFF, George and Mark JOHNSON. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. Print.
- LAKOFF, George and Mark JOHNSON. *Philosophy in the Flesh*. New York, NY: Basic books, 1999. Print.
- LANGACKER, Ronald Wayne. *Foundations of Cognitive Grammar Vol. II: Descriptive Application*. California: Stanford University Press, 1991. Print.
- LANGACKER, Ronald Wayne. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008. Print.
- MIEDER, Wolfgang. *Proverbs: A Handbook*. Westport, London: Greenwood Press, 2004. Print.
- MIGDADI, Hamzah. *A study of Jordanian proverbs related to food and eating*. Doctoral Dissertation. Yarmouk University Irbid, Jordan, 2015.
- MIGDADI, Sadam. *The linguistic and pragmatic analysis of proverbs in Arabic*. Doctoral Dissertation. Yarmouk University Irbid, Jordan, 2013.
- MOSE, Karin S. "Metaphors as symbolic environment of the self: How self-knowledge is expressed verbally". *Current Research in Social Psychology*, 12(12) (2007): 151–178. Print.
- PRAGGLEJAZ Group. "MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse". *Metaphor and Symbol* 22(1) (2007), 1–39. Print.
- SHEN, Yeshayahu and Roy PORAT. "Metaphorical Directionality: The Role of Language". *Metaphor: Embodied Cognition and Discourse*. Ed. Beate Hampe. Cambridge: Cambridge University Press, 2017, 62–81. Print.
- SKORCZYNSKA, Hanna and Alice DEIGNAN. "Readership and purpose in the choice of economics metaphors". *Metaphor and Symbol*, 21(2) (2006): 87–104. Print.
- STEINBERG, Danny D., Nagata HIROSHI and P. Aline DAVID. *Psycholinguistics: Language, Mind, and World*. London: Routledge, 2013. Print.
- STOCKWELL, Peter. "The metaphors of literary reading". *Liverpool Papers in Language and Discourse* 4 (1992): 52–80. Print.
- STOCKWELL, Peter. *Cognitive Poetics. An Introduction*. London, New York: Routledge, 2002. Print.
- TAHIR, In'aam Ismail. "Copula in Standard English and its counterpart in Standard Arabic". *AL-Fatih Journal*, 39 (2009): 1–9. Print.
- ZIBIN, Aseel, and Jihad HAMDAN. "The conceptualisation of FEAR through conceptual metonymy and metaphor in Jordanian Arabic". *International Journal of Arabic-English Studies*, 19(2) (2019): 239–262. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- ABUMATHKOUR, Hani. „Metaphor Realization in Jordanian Arabic Proverbs: An Exploratory Study“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 191–200. DOI: 10.23817/lingtreff.24-12.

Bildung während der Pandemiezeit und ihre Widerspiegelung in Neologismen der Coronakrise

Das Hauptziel des Artikels¹ ist es zu bestimmen, welche Neologismen in der deutschen Sprache zur Zeit der COVID-19-Pandemie im Bereich der Bildung kreiert wurden. Die Wahl fiel auf Schulkonzepte und das Bildungswesen, da sie als fundamentaler Lebensbereich der Menschen gelten. Da in Deutschland die Schulpflicht herrscht, betrifft dieses Thema jeden Bürger.

Im Beitrag werden zuerst die pandemiebedingten Veränderungen im Bereich der Bildung kurz besprochen. Weiter wird der Begriff Neologismus näher erklärt, seine Funktionen dargestellt und Arten von Neologismen besprochen. Den Kern des Beitrags bildet die Vorstellung der Analyse der während der Coronavirus-Pandemie kreierten Neologismen aus dem Bereich Bildung. Sie beziehen sich auf die verschiedensten Zweige des Bildungssystems und benennen u.a. Zeiträume, aber auch Personen und Schulkonzepte, weswegen sie in acht semantische Kategorien zugeordnet wurden: Veränderung des Bildungswesens, Evaluation von Lernergebnissen, Lern- und Lehrformat, Bezeichnung eines bestimmten Zeitabschnitts, Personenbeschreibung, Gefühle, Unterstützung und Abschlussevaluation. Im Beitrag werden auch die Gründe für die Kreierung der Neubildungen erläutert.

Schlüsselwörter: Pandemie, COVID-19, Bildung

Education during the Pandemic and its Reflection in Neologisms of the Pandemic Crisis

The main aim of the article is to determine which neologisms were created in the German language at the time of the COVID-19 pandemic in the field of education. The choice to focus on education and school concepts is based on the fact that it is considered one of the fundamental areas of people's lives. Since schooling is compulsory in Germany, this topic affects every citizen.

The structure of the article is as follows: first, the pandemic-related changes in the field of education are briefly discussed. Next, the term neologism is explained in more detail, as well as the functions and the types of neologisms that can be distinguished. The core of the article is the presentation and discussion of the results of the empirical analysis. 81 neologisms from the field of education created during the coronavirus pandemic were subjected to the analysis. They refer to various branches of the education system and name, among other things, periods of time, but also persons and school concepts, which is why they were assigned to eight semantic categories: Change of the education system, evaluation of learning outcomes, character of learning and teaching, description of a particular period, description of individuals, feelings, support and final evaluation. Within the groups, antonyms and synonyms could be found. The article also explains the reasons for the creation of the neologisms.

Keywords: pandemic, education, COVID-19

¹ Der folgende Beitrag wurde auf Basis der von mir verfassten unveröffentlichten Bachelorarbeit, die im Jahr 2022 in der Warmia und Mazury Universität in Olsztyn verteidigt worden ist, geschrieben.

Author: Natalia Ankowska, University of Warmia and Mazury, ul. Kurta Orbitza 1, 10-725 Olsztyn, Poland, e-mail: natalia.ankowska@student.uwm.edu.pl

Received: 1.2.2023

Accepted: 6.5.2023

1. Einleitung

Pandemien stellen große globale Herausforderungen dar. Aufgrund ihrer hohen Ansteckungsrate befallen sie nicht nur einzelne Länder, sondern sogar ganze Kontinente. Sie kennzeichnen sich als weltweit ausgebreitetes gesundheitliches Problem und entstehen durch Krankheitserreger, gegen die das menschliche Immunsystem aufgrund von mangelnder Immunität durch ständige Mutation von Viren- und Bakterienstämmen, nicht ankämpfen kann. Dies hat zur Folge, dass der Großteil der Weltbevölkerung an den Auswirkungen der stark ansteckenden Krankheit leidet.

Der für die COVID-19-Pandemie verantwortliche Erreger, das SARS-CoV-2-Virus, ist ein neuartiges Virus. Es ist weder viel über die gesundheitlichen Risiken bekannt, noch wie man sich am effektivsten vor einer Ansteckung schützen kann. Das COVID-19-Virus stellte sich nämlich im Jahr 2019 laut WHO (2020)² als Lungenentzündung heraus, die ihre ersten Befälle in der chinesischen Stadt Wuhan markierte. Der neue Stamm des Coronavirus wurde noch nie zuvor im menschlichen Organismus aufgefunden und kennzeichnet sich durch normale bis schwerwiegende Krankheitsfälle aus (ebd.).

Die Weltgesundheitsorganisation leitete alle zuvor bekannten Sicherheitsmaßnahmen ein, um das Ansteckungsrisiko zu mindern und die Welt vor weiteren Ausbreitungen zu schützen. Da das COVID-19-Virus sich durch ein hohes Ansteckungsrisiko charakterisiert, entschied man sich für schärfere Maßnahmen und empfahl der Bevölkerung sich zu Hause zu isolieren, was in einem gänzlichen Lockdown endete. Die Folge waren Schulschließungen auf der ganzen Welt und enorme Veränderungen im Alltag der Menschen.

Da die Bildung eine sehr große Rolle in der Gesellschaft spielt, präsentiert dieser Artikel die durch die Corona-Pandemie eingetretenen Änderungen im deutschen Bildungswesen. Es sollen die Sprachentwicklung und die Reaktion der Schulsysteme in Deutschland zur Zeit der COVID-19-Pandemie analysiert werden. Da die Coronakrise zu vielen zuvor noch unbekanntem Situationen und Verhaltensweisen führte, und da sich verschiedenste Ereignisse in der Sprache widerspiegeln, werden im Folgenden zur Zeit der Corona-Krise entstandene Neologismen untersucht³.

² Vgl. <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov>, Zugriff am 22.2.2022.

³ Hiermit möchte ich mich bei Dr. habil. Joanna Targońska für ihre große Unterstützung beim Verfassen des Beitrags bedanken.

2. Das Bildungswesen während der Coronakrise

Die Konsequenzen der Sicherheitsmaßnahmen, die vor weiteren Erkrankungen und Todesfällen schützen sollten, führten dazu, dass Schulen, Universitäten und sämtliche Bildungseinrichtungen geschlossen wurden. Seit März 2020 erlebten Lernende und Lehrkräfte enorme Veränderungen in ihrem Schul- bzw. Uni-Alltag, denn durch Schulschließungen sollte der Pandemieausbreitung entgegengewirkt werden. Infolgedessen musste auch die Überbringung des Lehrmaterials an die pandemiebedingte Situation angepasst werden. Dies erfolgte durch die digitale Lehre. Weshalb nicht nur Schulpläne, sondern auch ganze Konzepte überdacht und aktualisiert werden mussten, damit das Onlinelearning erfolgreich funktionieren konnte, beispielsweise erfolgte die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Lernenden durch Messenger-Dienste. Vorlesungen sowie Lehrmaterial wurden digital zur Verfügung gestellt und die Evaluation der Lehrerergebnisse musste ebenfalls online durchgeführt werden. Trotz vieler Schwierigkeiten erwies sich die Alternative des Homeschoolings als die sinnvollste, da sie bestmöglich auf die Pandemievorschriften reagierte.

Für Erziehungsberechtigte von jungen Schüler*innen, die mehr Unterstützung beim Lösen von Aufgaben brauchen, stellte sich die Situation als besonders schwierig dar, da sie gezwungen waren, die Aufgaben von Lehrkräften zu übernehmen. Normalerweise stehen in der Schule Lehrkräfte den Kindern ständig zur Verfügung, doch aufgrund der digitalen Lehre war die Kommunikation erschwert und die Aufgabe, die Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen, ging auf die Eltern über, die meist selbst berufstätig sind und Schwierigkeiten hatten genug Zeit für die Hilfe zu opfern (deutscher Bildungsserver)⁴.

Allerdings entstanden schnell Schwierigkeiten, z. B. im Bereich der Technik, da nicht jeder Haushalt über eine einwandfreie Internetverbindung und notwendige elektronische Geräte wie Computer bzw. Laptops verfügte, die allerdings erforderlich sind, um eine problemlose Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen. Nicht alle Lernenden konnten also notwendige Lernbedingungen erfüllen, besonders in ländlichen Regionen, wo der Empfang schlechter sein kann, als in Städten, ist die Kontaktaufnahme erschwert.

Die Isolierung beschränkte nicht nur den Kontakt zwischen Klassenkameraden. Sie führte auch dazu, dass Jugendliche an bleibenden psychischen Folgen litten, da es ihnen an Kontakt mit den Mitmenschen mangelte und sie sich Sorgen um ihre Familie und die eigene berufliche Zukunft machten (vgl. Babila 2021)⁵. Zudem war

⁴ Vgl. <https://www.bildungsserver.de/bildung-in-zeiten-von-corona-12774-de.html>, Zugriff am 28.1.2023.

⁵ Vgl. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/stuttgart/folgen-von-corona-bei-schulkindern-100.html>, Zugriff am 25.1.2023.

das Stressempfinden und das Leiden an Depressionen erhöht. Die Folge ist also nicht nur die Coronadepression, sondern auch erhebliche Lerndefizite unter Lernenden, sowie allgemeine psychische Probleme (Statista)⁶. Ein weiteres Problem ist der Motivationsmangel der Lernenden, der sich durch die psychische Belastung verstärkte und zum Unterrichtsschwänzen führte, worunter die Noten und die Qualität des Unterrichts litten (ebd.).

Nicht nur weltbewegende Ereignisse, wie die Corona-Pandemie, sondern jede Änderung im Leben der Menschen, animiert zur Bildung neuer Wörter. Alltägliche Kommunikationssituationen zwischen Menschen führen dazu, dass sich der Wortbestand einer Sprache erweitert und Neologismen entstehen, denen das nächste Kapitel gewidmet wird.

3. Neologismen

Das Phänomen der Neologismen ist durch die Lebendigkeit der Sprache bedingt. Im Alltag des Menschen entstehen viele Situationen, in denen Sprachbenutzer zur Wortbildung greifen, um ihre Ansichten zu verdeutlichen oder Neuerungen zu benennen. Die Anwendung von Neologismen ist nicht nur in Gesprächen zwischen Menschen unterschiedlichen Alters zu beobachten, wie z. B. bei Jugendlichen, sondern in verschiedensten Lebensbereichen, wie in der Politik oder der Wissenschaft.

Die Grundlage einer sprachlichen Innovation sind meistens schon vorhandene Wörter, die sich zu einem Neologismus entwickeln, wenn sie innerhalb einer Sprache in Gebrauch kommen und in den allgemeinen Sprachgebrauch übergehen. Ist ein Neuwort in den aktiven Wortschatz übergegangen, kann es in Allgemeinwörterbücher aufgenommen werden, wenn es einige Kriterien erfüllt: es muss „neu für den untersuchten Zeitraum sein, Bestandteil der Allgemeinsprache sein, und dem deutschen Sprachgebrauch entsprechen“ (Steffens 2010: 2).

Die Erfassung einer einheitlichen Definition des Neologismus ist problematisch, da Forscher verschiedenen Untersuchungszielen nachgehen und dadurch das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen wird. Ein umstrittener Faktor ist beispielsweise die zeitliche Einteilung, da nicht genau bestimmt werden kann, ab wann ein Neuwort als ein Neologismus eingestuft werden kann (vgl. Elsen 2004: 19).

Kinne (1996: 343) definiert einen Neologismus beispielsweise als „Wortschatzeinheit, die sich entweder durch Form und Bedeutung oder nur durch Bedeutung von bereits etablierten Einheiten abhebt“, wohingegen Heller et al. (1988: 7, zit. nach Elsen 2004: 20) erklären, dass sie sich „entweder in Form oder im Inhalt oder in

⁶ Vgl. <https://de.statista.com/themen/7995/bildung-in-der-corona-pandemie/#topicOverview>, Zugriff am 25.1.2023.

beidem von vorhandenen Lexemen unterscheiden“ sollen. Elsen (2004: 21) vertritt die Ansicht, dass „neue Wörter [...] nicht mehr als Neologismen [gelten], wenn sie im Kern- bzw. Allgemeinwortschatz etabliert sind“, d. h. sie verlieren ihren Status als Neologismus, wenn sie seit längerer Zeit im Gebrauch sind und nicht mehr als eine Neuheit empfunden werden.

Über die Entstehung von Neologismen herrscht unter den meisten Sprachwissenschaftlern Einigkeit darüber, dass sie durch verschiedene Wortbildungsprozesse, Wortschöpfung und Entlehnung entstehen. Elsen (2021: 2) ergänzt zu den Entstehungsarten die „Fremdwortübernahme, Bedeutungsveränderung oder, selten, Kunstwortbildung“.

3.1 Gründe für die Entstehung von Neologismen und ihre Funktion

Neologismen entstehen aufgrund des Benennungsbedarfs der Sprachbenutzer, die im Alltag auf Verständnis- und Formulierungslücken treffen, die geschlossen werden müssen. Oft sind es beispielsweise unbekannte Verhaltensweisen von Personen, Sachverhalte oder Ereignisse, die neu benannt werden müssen. Außerdem dienen sie der Bezeichnung von unbenannten Innovationen und Phänomenen im sozialen Leben, wie z. B. Proteste oder Bewegungen.

Die deutsche Sprache ist bekannt für den Drang nach Ökonomie, weswegen in ihr viele Abkürzungen entstehen, wie z. B. *OP* für *Operationssaal* oder *Uni* für *Universität*. Neologismen benennen also bestehende und schon benannte Phänomene auf neue und innovative Weise. Dazu gehören umgangssprachliche Phänomene in der Jugendsprache und expressive Benennungen für schon vorhandene Sachverhalte (vgl. Steffens 2015).

Es existieren viele verschiedene Gründe für die Entstehung von Neologismen, da jede Person ihre eigene Motivation für die Kreierung eines Neuwortes hat, weswegen Kinne (1996: 348) sie als „sachlich oder auch politisch-gesellschaftliche erforderliche/unumgängliche Bezeichnungsnotwendigkeit“ zusammenfasst. Gleichzeitig kann eine Neubildung aber auch eine „gar nicht notwendige sprachliche Neuerung [sein], die als solche aber Sprechern und Schreibern ganz einfach gefällt“ (ebd.) und aus dem Grund in Verwendung bleibt, da sie „originell, schick und modern, eben für neu und somit auffällig und unabgenutzt, vielleicht auch für praktisch oder provozierend“ gehalten wird (ebd.).

Die Hauptfunktion von Neologismen ist die Erleichterung der Kommunikation zwischen Sprachbenutzer:innen. Darüber hinaus erweitern sie den Lexembestand und helfen dadurch, sich bei Mangel an kommunikativen Möglichkeiten präziser auszudrücken (vgl. Steffens 2010: 2). Außerdem dienen sie der Bezeichnung neuer Entwicklungen und Innovationen auf der Welt, z. B. im Bereich der Politik, Medizin oder Technik. Neologismen helfen auch bei der Erzielung einer bestimmten Wirkung, da sie „unterschiedliche klangliche, bildliche oder sonstwie (sic!)

assoziationstragende Effekte auslösen“ (Elsen 2004: 12). Außerdem werden „schon länger bestehende Benennungslücken geschlossen, z. B. *Aufschieberitis* (‘das gewohnheitsmäßige Aufschieben von als unangenehm empfundenen Tätigkeiten‘)“ (Steffens 2015: 59) und können als Substitution für vorhandene Begriffe dienen, die ihre Ausdruckskraft verloren haben und einen Drang nach „neuen expressiven »unverbrauchten« Benennungen“ wecken, z. B. *grottig* für *sehr schlecht* (ebd.).

3.2 Arten von Neologismen

Neuwörter werden in zwei Arten unterteilt: Neulexeme und Neubedeutungen. Als Neulexeme werden Einwort- und Gruppenlexeme bezeichnet, die in ihrer Form und Bedeutung zuvor noch nicht existierten (vgl. Kinne 1996: 344). Wortgruppenlexeme zählen auch dazu, „da hier der Übergang zu komplexen Wörtern fließend ist“ (Elsen 2004: 21).

Steffens (2010: 2) ergänzt, dass „Neulexeme [...] in einem bestimmten Erfassungszeitraum neu im Deutschen gebildete Wörter [...] und feste Wortverbindungen [...] sowie neu entlehnte Wörter“ sind. Sie können entweder indigener (*Freizeitpark*) oder entlehnter (*Handy*) Herkunft sein und werden dann auch als Neuentlehnung bezeichnet (vgl. Kinne 1996: 344.). Neuentlehnungen sind laut Innerwinkler (2015: 11) „Wörter, die aus einer anderen Sprache übernommen und dem deutschen Sprachsystem angepasst werden, sodass sie nicht mehr fremd sind“. Dies können z. B. Wörter, Affixe, Konfixe, Wendungen und Bedeutungen sein (ebd.).

Ein Neulexem kann auch als neue Bezeichnung eines bisher vorhandenen Phänomens funktionieren, z. B. die alte Bezeichnung *Lehrling* wurde zu *Auszubildender* erneuert (vgl. Kinne 1996: 343). Kinne (ebd.) teilt die Neulexeme außerdem in Untergruppen: Neuschöpfung, Neuprägung und Neubildung, sowie Neuphraseologismus. Die Neuschöpfung wird am seltensten verwendet, da sie ohne analoge Wortbildungsmuster entsteht (ebd.). Die Neuprägung bzw. Neubildung entsteht im Gegenzug „durch Komposita und Derivate“ aus „bereits vorhandenen Lexemen oder Wortbildungselementen“ (Innerwinkler 2015: 9).

Der zweite Typ ist die Neubedeutung, die auch als Neusemem oder Neosemantismus bezeichnet wird, bezieht sich auf schon etablierte Lexeme der deutschen Sprache, denen eine neue Bedeutung zugeteilt wird, z. B. *Alphatier* – „*meist männliche, sehr dominante, machbewusste Person*“ (Steffens 2010: 2). Dieser Bedeutungswandel fällt „Sprachbenutzerinnen und -benutzern weniger stark [auf] [...] als Neulexeme oder Neuentlehnungen“ (von Polenz 2000: 45, zit. nach Innerwinkler 2015: 10) und ist auch mit einem schwereren und langwierigen Entstehungsprozess gekennzeichnet (vgl. Kinne 1994: 345). Die Entstehung beruht auf dem „Hinzufügen eines neuen Semems oder durch das Umwerten eines Lexems, wodurch eine neue Konnotation entsteht“ (Heusinger 2004: 81 nach Innerwinkler 2015: 10 f.).

4. Bildung während der Pandemiezeit und ihre Widerspiegelung in Neologismen der Coronakrise – die empirische Analyse

4.1 Forschungsvorhaben

Die Untersuchung bezieht sich nur auf den Bereich des Bildungswesens und soll zeigen, inwiefern die Sprache auf die pandemiebedingten Änderungen im Alltag reagiert. Es soll deutlich gemacht werden, welche neuen Begriffe seit Beginn der Pandemie entstanden und welchen semantischen Bereichen sie zugeteilt werden können, um zu erfassen, in welchen Bereichen der Bildung durch die Pandemie Benennungsbedarf besteht. Die coronabedingten Neubildungen erlauben einen Einblick in die Krisensituation.

In der Studie sollen folgende Fragen beantwortet werden:

1. Welche Neologismen aus dem Wortfeld Bildung wurden in der Coronavirus-Pandemie kreiert?
2. Was bringen die ausgewählten Neologismen zum Ausdruck?
3. Welchen semantischen Kategorien lassen sie sich zuordnen?
4. In welchen Phasen der Pandemie entstanden die meisten Neologismen im Bereich der Bildung?

Die analysierten Neologismen wurden aus dem Online-Wortschatz-Informationssystem⁷, herausgegeben von der IDS Mannheim, exzerpiert und auf Basis von Internetrecherchen wurden die genaue Benutzung und die Gründe für die Entstehung der Neologismen ermittelt. Analysiert wurden coronabedingte Neologismen, die zwischen den Jahren 2020 und 2021 kreiert wurden. Während der Analyse der Entstehung bestimmt das Erfassungsdatum auf der OWID-Liste die zeitliche Einteilung des Neologismus, und nicht der erste Gebrauch des jeweiligen Wortes, denn zu diesem Zeitpunkt weiß man noch nicht, ob es sich bei einem neu gebrauchten Wort nicht um einen Okkasionalismus handelt.

4.2 Ergebnisse der Analyse

Auf der OWID-Liste „neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie“ wurden 81 Neubildungen ermittelt, die dem Bereich der Bildung zuzuordnen sind. Sie lassen sich acht semantischen Kategorien zuordnen: LERN- BZW. LEHRFORMAT, BEZEICHNUNG EINES BESTIMMTEN ZEITABSCHNITTS, VERÄNDERUNG DES BILDUNGSWESENS, EVALUATION VON LERNERGEBNISSEN, PERSONENBEZEICHNUNG, GEFÜHLE, UNTERSTÜTZUNG UND ABSCHLUSSEVALUATION.

Auffällig ist, dass der Bereich LERN- BZW. LEHRFORMAT, mit 28 Wörtern, die meisten Neubildungen aufweist (vgl. Tab. 1). Dies lässt sich dadurch erklären, dass das

⁷ Vgl. Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch (OWID), www.owid.de, Zugriff am 25.1.2023.

Bildungswesen während der Coronapandemie die größten Schwierigkeiten damit hatte, geeignete Alternativen für die Lernstoffvermittlung zu finden.

Neologismen der Coronakrise zur Bezeichnung der Lern- und Lehrformate							
1.	<i>asynchrone Lehrveranstaltung</i>	9.	<i>Distanzunterricht</i>	17.	<i>Onlinestunde</i>	25.	<i>Regelbetrieb</i>
2.	<i>Coronaschichtunterricht</i>	10.	<i>Draußenschule</i>	18.	<i>Onlineunterricht</i>	26.	<i>rollierendes System</i>
3.	<i>Coronaunterricht</i>	11.	<i>Draußentag</i>	19.	<i>Onlinevorlesung</i>	27.	<i>Servicelearning</i>
4.	<i>digitaler Fernunterricht</i>	12.	<i>Fernbeschulung</i>	20.	<i>PDF-Schleuder</i>	28.	<i>schulisch angeleitetes Lernen zu Hause</i>
5.	<i>digitales Klassenzimmer</i>	13.	<i>Halbklassenunterricht</i>	21.	<i>Präsenzbetrieb</i>	29.	<i>virtuelles Klassenzimmer</i>
6.	<i>Digitallehre</i>	14.	<i>Homeofficemodus</i>	22.	<i>Präsenzform</i>	30.	<i>Zoommeeting</i>
7.	<i>Distanzlernen</i>	15.	<i>Hybridlernen/Hybridunterricht</i>	23.	<i>Präsenzlehre</i>	31.	<i>Zoomschule</i>
8.	<i>Distanz-lernprogramm</i>	16.	<i>Onlinekonferenz</i>	24.	<i>Präsenzveranstaltung</i>		

Tab. 1. Lern- und Lehrformate

Viele der Neubildungen dieser Gruppe beinhalten die Komponente *Corona*, *Präsenz* oder *Online*. Die Neologismen mit der Komponente *Online*, d. h. *Onlinekonferenz*, *-stunde*, *-unterricht* und *-vorlesung* beziehen sich inhaltlich alle auf den Distanzunterricht. *Onlinekonferenz* bezieht sich auf die digitale Übertragung eines akademischen Treffens mithilfe eines Videokonferenzsystems, die *Onlinestunde* hingegen existierte vor dem Einbruch der Corona-Pandemie als „Tarifeinheit von 60 Minuten im Internet“ (OWID)⁸, allerdings erfolgte im Jahr 2020 eine Bedeutungserweiterung und aktuell bezeichnet dieser Neologismus eine digitale Unterrichtseinheit. Ähnlich wie der vorherige Neologismus, benennt *Onlineunterricht* ebenfalls die digitale Variante des Schulunterrichts, allerdings als allgemeine Zusammenfassung des über die Medien geführten Unterrichts. Der letzte Neologismus mit der Komponente *Online* (*Onlinevorlesung*) bezieht sich auf Vorlesungen an Universitäten, die mithilfe von Onlineplattformen in digitaler Form gehalten werden.

Weitere Neubildungen mit derselben Komponente sind: *Präsenzbetrieb*, *-format*, *-lehre*, *-veranstaltung*. Diese Gruppe benennt keine zuvor unbekannte Tätigkeit oder Situation. Sie unterstreicht allerdings den pandemiebedingten Umsprung von regulärer Präsenzlehre zur Onlinelehre. Die Wörter dieser Gruppe werden also im

⁸ Vgl. <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#onlinestunde>, Zugriff am 29.1.2023.

Zusammenhang mit der Rückkehr zur Normalität verwendet. Der Neologismus *Präsenzbetrieb* geht auf die erneute Arbeit am regulären Arbeitsplatz ein, ebenso *Präsenzlehre* und *Präsenzveranstaltung*, da hier die körperliche Anwesenheit im Mittelpunkt steht.

Ein alternatives Lern- und Lehrformat ist die *asynchrone Lehrveranstaltung*, die Lernenden mehr Flexibilität, in Form von Lehrmaterialien zum Selbstlernen, bei der Bearbeitung der Aufgaben bot, da die Ergebnisse zu einem gegebenen Termin an die Lehrkraft zurückgeschickt werden müssen.

Die Einführung des *Coronaschichtunterrichts* markiert die ersten kleinen Schritte zurück in die vorpandemische Normalität, da damit die Idee benannt wurde, eine Rückkehr der Lernenden zum Präsenzunterricht möglich zu machen. Es basiert auf einer Lehrstoffvermittlung durch die Lehrkräfte, bei denen die Schüler: innen zu unterschiedlichen Zeiten die Schule besuchten, wodurch das Ansteckungsrisiko minimiert werden soll. Ein ähnliches Schulmodell ist der *Halbklassenunterricht*, bei dem die Schüler:innen hälftig am Unterricht teilnahmen. Die zweite Hälfte der Klasse nahm per Onlinekonferenz am Unterricht teil. Ähnlich wie die vorherigen beiden Neologismen, erlauben das *Hybridlernen* bzw. der *Hybridunterricht* und das *rollierende System* ebenfalls das hälftige Erscheinen der Lernenden.

Das Konzept des *Regelbetriebs unter Pandemiebedingungen* konzentriert sich auf die Rückkehr zum vorpandemischen Unterricht und bezeichnet den regulären Präsenzunterricht, allerdings unter Einhaltung der Sicherheits- und Hygienemaßnahmen, der die traditionelle Anwesenheit aller Lernenden ermöglicht. Die wiederum neuen Umstände im Klassenraum werden als *Coronaunterricht* zusammengefasst. Dieses Konzept ermöglicht dem Schulsystem die Weiterführung des Lehrens der Schüler:innen, allerdings unter Coronaschutzmaßnahmen. Eine weitere Bezeichnung des coronabedingten Heimunterrichts ist das *schulisch angeleitete Lernen zu Hause*. Die letzten Neubildungen der Gruppe, die sich auf das Homeschooling beziehen, sind der *digitale Fernunterricht* bzw. die *Fernbeschulung*, die dieselbe Bedeutung aufweisen. Sie benennen Lernformate, die Lernenden eine ansteckungsfreie Alternative zum Schulunterricht bieten, da der Lehrstoff von zu Hause aus übermittelt und gelernt wird. Falls für die Onlinetreffen die Videokonferenzplattform *Zoom verwendet wird, werden diese Treffen *Zoommeeting* genannt und die Schulen, die diese Alternative anbieten, wiederum *Zoomschulen*.

Eine weitere Bezeichnung des Unterrichts, der mithilfe von Onlinelösungen geführt wird, ist das *digitale Klassenzimmer*. Dieser Begriff war allerdings vor der Corona-Pandemie für die Beschreibung eines digitalfortgeschrittenen Klassenzimmers zuständig. Ebenso beziehen sich die Neologismen *virtuelles Klassenzimmer* und *Digitallehre* auf den coronainspirierten Unterricht, der erste Neologismus (*virtuelles Klassenzimmer*) allerdings bezog sich vor der Pandemie eher auf eine digitale Unterstützung des Unterrichts, und nicht der kompletten Ersetzung.

Das Programm der Lehrstoffvermittlung an Schulen während der Corona-Pandemie wird *Distanzlernprogramm* genannt und beruht auf digitalen Lern- und

Informationsmaterialien, da die alternative Form des Unterrichts mit der Komponente *Distanz*, das *Distanzlernen* bzw. *Distanzunterricht*, eine solche Vermittlung voraussetzt. Diese Vermittlung erfolgt ohne direkten Kontakt zwischen Lernenden und Lehrkräften mithilfe von Onlinekommunikationsdiensten. Den Lernenden werden notwendige Dateien mit der *PDF-Schleuder* zugesandt, da sie große Mengen an Arbeitsmaterialien sicher empfangen können.

Eine Idee für die Minimierung des Ansteckungsrisikos war die *Draußenschule* bzw. *Draußentag*, die darauf beruhte, den Unterricht mit den Schüler:innen an der frischen Luft, wo die Ansteckungsgefahr niedriger ist, zu führen. Vor der Pandemie wurde diese Aktivität ebenfalls ausgeführt, da man die Kinder zur Bewegung an der frischen Luft animieren wollte, allerdings ohne den Aspekt des Ansteckungsrisikos.

Der Neologismus *Servicelearning* beschreibt ein Konzept für Studierende, die trotz ihres pandemiebedingten Motivationsmangels Leistungen erbringen wollen. Die Methode erlaubt ihnen sich gesellschaftlich zu engagieren, indem sie älteren Personen helfen Einkäufe zu erledigen, und sich gleichzeitig Punkte anrechnen lassen können.

Die nächste Kategorie ist die BEZEICHNUNG EINES BESTIMMTEN ZEITABSCHNITTS (vgl. Tab. 2), da sich der alltägliche Ablauf seit der Pandemie für die meisten Personen drastisch änderte.

Corona-Neologismen zur Bezeichnung eines bestimmten Zeitabschnitts			
1.	<i>Ausnahmesemester</i>	9.	<i>Homeschoolingwoche</i>
2.	<i>Coronaferien</i>	10.	<i>Hybridsemester</i>
3.	<i>Coronajahrgang</i>	11.	<i>Kreativsemester</i>
4.	<i>Coronasemester</i>	12.	<i>Nichtsemester</i>
5.	<i>digitales Schulzeitalter</i>	13.	<i>Onlinesemester</i>
6.	<i>digitales Semester</i>	14.	<i>Solidarsemester</i>
7.	<i>Digitalsemester</i>	15.	<i>Virtuelles Auslandssemester</i>
8.	<i>Flexisemester</i>	16.	<i>Onlinevorlesung</i>

Tab. 2. Bezeichnung eines bestimmten Zeitabschnitts

Die Gruppe der Semesterbezeichnungen (*Coronasemester*, *digitales Semester*, *Digitalsemester*, *Flexisemester*, *Hybridsemester*, *Kreativsemester*, *Nichtsemester*, *Onlinesemester*, *Solidarsemester*) lassen sich der Neubildung *Ausnahmesemester* unterordnen. Sie bezeichnen den Zeitraum eines Semesters, der aufgrund der Pandemie von der Norm abwich. Es geht größtenteils um das digitale Angebot, nachdem aus Sicherheitsgründen der Regelbetrieb eingestellt wurde.

Die *Coronaferien* bezeichnen den Zeitraum als erstmals die Bildungseinrichtungen wegen der drastisch steigenden Infiziertenrate geschlossen wurde. Ebenso beschreibt die *Homeschoolingwoche* einen Zeitraum von sieben Tagen, in dem die Schüler:innen in zwei geteilten Gruppen am Onlineunterricht teilnehmen.

Die Generation von Absolvent: innen von Bildungseinrichtungen, die während der Pandemie ihren Abschluss gemacht haben, fasst der Neologismus *Coronajahrgang* zusammen.

Aufgrund der wachsenden Digitalisierung durch die Pandemie entstand die Neubildung *digitales Schulzeitalter*, die den konsequenten Einsatz von digitalen Mitteln zur Unterrichtsgestaltung beschreiben.

Die Coronakrise führte zu gravierenden VERÄNDERUNGEN IM BILDUNGSWESEN, die ebenfalls von den Sprachbenutzern benannt wurden (vgl. Tab. 3).

Corona-Neologismen zur Bezeichnung der Veränderungen im Bildungswesen			
1.	<i>angepasster Schulbetrieb</i>	7.	<i>Schulchaos</i>
2.	<i>digitale Didaktik</i>	8.	<i>Stufenplan</i>
3.	<i>digitaler Lernbegleiter</i>	9.	<i>Vier-Stufen-Plan</i>
4.	<i>Digitalisierungsschub</i>	10.	<i>virusrobuste Schule</i>
5.	<i>eingeschränkter Regelbetrieb</i>	11.	<i>Wechselmodell</i>
6.	<i>Proctoring</i>	12.	<i>Wechselunterricht</i>

Tab. 3. Veränderung des Bildungswesens

Der *angepasste Schulbetrieb* (,an die Sicherheitsvorschriften angepasster Schulbetrieb‘) erlaubte die Weiterführung der *Präsenzlehre* (,Schulunterricht, an dem Schüler unter Einbehaltung der Sicherheitsmaßnahmen körperlich präsent sind‘), da durch die *digitale Didaktik* (,mithilfe von Onlineplattformen geführter Unterricht von zu Hause aus‘) und der Hilfe von *Lernbegleitern* (,elektronische Geräte, die die Teilnahme am Onlineunterricht ermöglichen‘), den Schutzmaßnahmen gerechte Unterrichtsformen geschaffen worden sind. Das *Onlinelearning* (,Unterrichtsform, die mithilfe von Onlineplattformen geführt wird‘) erhöhte das Risiko auf Betrug während Klausuren, weswegen das *Proctoring* ausgedacht wurde, das die Blickrichtung des Lernenden analysiert.

Die Betreuung im Kindergarten bzw. Kindertagesstätten wurde dank des *eingeschränkten Regelbetriebs* wieder ermöglicht, da zu Beginn der Pandemie nur Kinder von Eltern mit systemrelevanten Berufen Vorrang bei der Betreuung hatten.

Das *Wechselmodell* bzw. der *Wechselunterricht* beschreibt ein Schulmodell, das auf Wechsel zwischen dem Präsenz- und Distanzunterricht beruht, um Lernende vor dem Virus zu schützen. Ebenso bezieht sich die *virusrobuste Schule* auf den Schutz der Lernenden und Lehrkräfte, da das Prinzip auf systematischem Testen und Impfungen, sowie der Maskenpflicht beruht. Durch den Umsturz der Normalität entstand die Neubildung *Schulchaos*, die die pandemiebedingte Unruhe in Schulen unter Jugendlichen benennt. Um die Ausbreitung des Virus in Schulen einzudämmen, wurde der *Stufenplan* bzw. *Vier-Stufen-Plan* eingeführt, der gewisse Maßnahmen gemäß des Inzidenzwerts bestimmt.

Der Begriff *Digitalisierungsschub* existierte schon vor der Pandemie, allerdings liegt bei dieser Benutzung der Schwerpunkt auf der gestiegenen Nutzung von elektronischen Geräten während des Unterrichts.

Da sich ebenfalls die Form der EVALUATION VON LERNERGERBNISSEN änderte, wurden Neologismen kreiert, die die während der Pandemie entstandenen alternativen Formen benennen (vgl. Tab. 4).

Corona-Neologismen zur Bezeichnung der Evaluation von Lernergebnissen			
1.	<i>Closed-Book-Klausur</i>	6.	<i>Onlineklausur</i>
2.	<i>Coronaklausur</i>	7.	<i>Open-Book-Klausur</i>
3.	<i>Distanzklausur</i>	8.	<i>Präsenzklausur/Präsenzprüfung</i>
4.	<i>Distanzprüfung</i>	9.	<i>Take-home-Klausur</i>
5.	<i>fernüberwachte Klausur</i>	10.	<i>Take-home-Prüfung</i>

Tab. 4. Evaluation von Lernergebnissen

Die Hybridwörter *Closed-Book-Klausur* und *Open-Book-Klausur* bezeichnen Klausuren, die entweder mit Hilfsmitteln (*Open-Book-Klausur*) oder ohne (*Closed-Book-Klausur*) geschrieben werden dürfen und sind dementsprechend gleichzeitig Antonyme.

Die *Take-home-Prüfung* bzw. *Take-home-Klausur* (ebenfalls Hybridwörter) hingegen sind Prüfungen, die zu Hause mit Hilfe von Notizen ausgefüllt werden dürfen. Die *Distanzprüfung* bzw. *Distanzklausur* erfolgt ebenfalls über eine Videokonferenz mit der Lehrkraft, das Antonym *Präsenzprüfung* bzw. *Präsenzklausur* hingegen wird in Form des Regelbetriebs unter Anwesenheit der Lehrkraft abgelegt.

Die *Onlineklausur*, mit dem entsprechenden Synonym *Coronaklausur* bezieht sich auf den Pandemiezeitraum und spezifiziert die Form der abzulegenden Klausur. Um das Betrügen auszuschließen, wurde die *fernüberwachte Klausur* eingeführt, während der die Lernenden ihre Mikrofone und Kameras angeschaltet haben müssen.

Aus dem Grund, dass die Corona-Pandemie die Unterrichtskonzepte und Evaluation der Lernergebnisse anpassen musste, wurde auch die ABSCHLUSSEVALUATION entsprechend verändert (vgl. Tab. 5).

Corona-Neologismen zur Bezeichnung der Abschlussevaluation			
1.	<i>Coronaabitur/abi</i>	4.	<i>Durchschnittsabitur</i>
2.	<i>Coronaabschluss</i>	5.	<i>Take-home-Exam</i>
3.	<i>Coronanotabitur</i>		

Tab. 5. Abschlussevaluation

Die erste Gruppe der Neubildungen dieser Kategorie hat die Komponente *Corona*: *Coronaabitur* bzw. *Coronaabi*, *Coronanotabitur*, *Coronaabschluss*. Das *Coronaabitur*

bzw. *Coronaabi* benennt die Abiturklausuren, die während der COVID-19-Pandemie unter besonderen Bedingungen abgelegt und unter Sicherheitsmaßnahmen geführt wurden. Das *Coronanotabitur* ist eine Hochschulzugangsberechtigung, die die abgesagten Abiturprüfungen berücksichtigt und den Durchschnitt auf Grundlage der letzten zwei Oberstufenjahre anerkennt. Auf demselben Prinzip beruht der Neologismus *Durchschnittsabitur*, der ebenfalls nur die Noten der Oberstufe berücksichtigt.

Der *Coronaabschluss* ist ein Neuwort, das sich auf die Auswirkungen der Pandemie im Hinblick auf die Arbeit, sowie die Bildung bezieht. Einerseits ist es der Abschluss, den man während der Corona-Pandemie erlangt hat, und andererseits ist es das Ergebnis einer Tarifverhandlung, die den Gehalt eines Arbeitnehmers während der COVID-19-Pandemie regeln soll (vgl. OWID)⁹. Der letzte Neologismus *Take-Home-Klausur* diene zur Leistungsmessung während der Corona-Pandemie. Diese Alternative erlaubte das Lösen einer schriftlichen Prüfung von zu Hause aus, allerdings musste die Klausur in einer sehr kurzen Zeit geschrieben werden, um keinen Betrug zu ermöglichen.

Während der Coronavirus-Pandemie waren viele Personen dazu gezwungen, über ihre Pflichten hinaus zu arbeiten, zu den Personen gehören Lehrkräfte und Eltern (vgl. Tab. 6).

Corona-Neologismen zur Bezeichnung von Personen			
1.	<i>Heimlehrer</i>	4.	<i>Zoomer</i>
2.	<i>Jahrgang Corona</i>	5.	<i>Teamser</i>
3.	<i>Teamlehrkraft</i>		

Tab. 6. Personenzeichnungen

Durch die Einstellung des Regelbetriebs waren die Eltern gezwungen ihre Kinder selbstständig zu Hause zu unterstützen, was zur Kreierung der Neubildung *Heimlehrer* führte. Der nächste Neologismus *Jahrgang Corona* beschreibt (als ein Kollektivum) alle Absolventen von Schulen oder Universitäten, die während der Corona-Pandemie ihren Abschluss gemacht haben. Die nächsten beiden Neubildungen (*Zoomer* und *Teamser*) lassen sich einer gemeinsamen Gruppe zuordnen, da sie dieselben Personengruppen beschreiben, und zwar Studierende bzw. Lernende, die von *Teams oder *Zoom Gebrauch machen. Es unterscheidet sich nur die Software. Der letzte Neologismus (*Teamlehrkraft*) dieser Kategorie benennt eine Person, die unter bestimmten Bedingungen eine Lehrkraft während der Corona-Pandemie vertreten darf, falls sie krankheitshalber nicht unterrichten kann.

Die vorletzte Kategorie UNTERSTÜTZUNG zeigt, welche Arten von Hilfestellungen während der Coronakrise angeboten wurden (vgl. Tab. 7). Der *Coronabonus* hat drei Anwendungsbereiche: Der erste ist die Unterstützung der Abiturienten in Form

⁹ Vgl. <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#coronaabschluss>, Zugriff am 30.1.2023.

eines Notenbonus. Falls sie pandemiebedingt einen schlechteren Notendurchschnitt als sonst erhielten, können sie in dem Fall ggf. Bonuspunkte erhalten. Die nächsten beiden Anwendungen erfolgen in Form von einer steuerfreien Sonderzahlung für Pflegekräfte zum Dank für den besonderen Einsatz während der Corona-Pandemie.

Corona-Neologismen zur Bezeichnung einer Unterstützung			
1.	<i>Coronabonus</i>	3.	<i>Elternchat</i>
2.	<i>Corona-Homeschooling-Hotline</i>	4.	<i>Soforthilfe</i>

Tab. 7. Unterstützung

Um Probleme im Zusammenhang mit der Schule effektiver zu lösen, wurde die *Corona-Homeschooling-Hotline* eingeführt. Sie bot unter der Woche kostenfreie Hilfe per Telefon oder Videochat an. Lernende erhalten von Lehramtstudent:innen Unterstützung beim Lösen von Aufgaben oder Fragen. Da nicht nur Lernende schulbezogene Fragen haben können, wurde für Eltern der *Elternchat* entwickelt, der über Messenger-Dienste die Kommunikation mit Lehrkräften erleichtern soll. Die letzte coronabedingte Hilfestellung ist die *Soforthilfe*, die Studierenden als eine finanzielle Überbrückungshilfe dienen soll. Im Falle von Geldproblemen konnten Studierende bis zum 25. August 2021 eine finanzielle Unterstützung in Höhe von 100 bis 500 Euro beantragen.

Die COVID-19-Pandemie bereitete den meisten Menschen Sorgen, was die einheitliche Bedeutung der Neubildungen beglaubigt. Der erste Neologismus der Kategorie GEFÜHLE, der das Gefühl, welches die Corona-Krise in Schüler:innen auslöste, bezeichnet, war *overzoomed*. Dieses Gefühl entsteht aufgrund der Erschöpfung, die Lernende und Lehrkräfte während der Onlinekonferenzen auf *Zoom empfinden. Es ist also ein negativ bewertender Neologismus, genauso wie das zweite Gefühl *Zoomfatigue*. Es bezieht sich, auf die coronabedingte Müdigkeit, die durch die Onlinevideokonferenzen mithilfe von *Zoom empfunden wurde, Es lässt sich als tiefe psychische und physische Erschöpfung erklären.

Für meine Studie war von Bedeutung zu erfassen, wann die meisten Wörter aus dem semantischen Feld BILDUNG während der Coronaviruspandemie entstanden sind. Deshalb ergänzt die folgende Tabelle meine Analyse und zeigt zwei Zeitabschnitte: das Frühjahr des Jahres 2020 und dieselben Monate ein Jahr später (2021) (vgl. Tab. 8).

Im ersten Pandemiejahr war die Kreierung von Neubildungen sehr umfangreich. Der große Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Jahr der COVID-19-Pandemie lässt sich darauf zurückführen, dass Menschen durch die große Flut der Virusverbreitung in eine unbekannte Situation gestürzt wurden und lernen mussten, unter den coronabedingten Umständen zu leben, also entwickelte sich die Sprache auf natürliche Weise weiter, indem aktuelle Sachverhalte von den Menschen benannt wurden und die Corona-Neologismen entstanden.

	2020	2021
April	1) <i>Coronaabitur/abi</i> , 2) <i>digitales Semester</i> , 3) <i>Durchschnittsabitur</i> , 4) <i>Kreativsemester</i> , 5) <i>Nichtsemester</i> , 6) <i>Solidarsemester</i>	1. <i>Onlinesemester</i> 2. <i>Onlinevorlesung</i> 3. <i>Präsenzformat</i>
Mai	1) <i>Coronaferien</i> , 2) <i>Coronasemester</i> , 3) <i>Digitallehre</i> , 4) <i>overzoomed</i> , 5) <i>Distanzunterricht</i> , 6) <i>Präsenzlehre</i> , 7) <i>Servicelearning</i> , 8) <i>Zoomfatigue</i>	1. <i>Onlinestunde</i>
Juni	1) <i>Zoomer</i> , 2) <i>Coronajahrgang</i> , 3) <i>Coronabonus</i> , 4) <i>digitales Schulzeitalter</i> , 5) <i>Digitalisierungsschub</i> , 6) <i>hybrides Semester</i> , 7) <i>Jahrgang Corona</i> , 8) <i>Onlineklausur</i> , 9) <i>Soforthilfe</i>	1. <i>Coronaabschluss</i>

Tab. 8. Zeiteinteilung der Neubildungen der Corona-Pandemie

Die im April 2020 entstanden Neologismen gehören größtenteils der Kategorie BEZEICHNUNG EINES BESTIMMTEN ZEITABSCHNITTS an, wahrscheinlich aus dem Grund, dass der Einstieg in eine unbekannte Episode der Menschheit und die damit einhergehenden nicht regelgetreuen Semester usw. benannt werden mussten. Im nächsten Monat (Mai) entstanden die ersten Neubildungen für die Bezeichnung der Erschöpfung aufgrund des Onlineunterrichts (*overzoomed*, *Zoomfatigue*) und weitere Kreierungen, die sich allgemein auf die Distanzlehre beziehen (*Digitallehre*, *Distanzunterricht*, *Servicelearning*). Der Blick auf die Neubildungen des Monats Juni 2020 hingegen machen deutlich, dass sich die Pandemiesituation nicht besserte, da Unterstützungsformen benannt wurden (*Coronabonus*, *Soforthilfe*) die finanzielle Hilfe bieten. Ein Jahr später entstanden nur noch Synonyme oder ergänzende Wörter, die Benennungslücken schlossen (*Onlinesemester*, *Präsenzformat*, *Coronaabschluss*).

5. Zusammenfassung

Nach der Analyse der Corona-Neologismen kann festgehalten werden, dass in der Krisenzeit zahlreiche Neuwörter kreiert wurden, die die Geschehnisse und Umstände der Corona-Zeit benennen und einen Blick auf die Lebensverhältnisse ermöglichen, da die Sprache lebendig ist und das Umfeld der Menschen widerspiegelt. Das erste Kapitel erklärte das Phänomen der Corona-Krise und die Auswirkungen dieser Pandemie auf das Bildungswesen. Das zweite Kapitel bringt die Definition der Neologismen näher. Im weiteren Teil wurden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt und es wurde dadurch deutlich gemacht, wie sehr das Leben die Sprache beeinflusst. Es ergab sich, dass schon vorhandenen Begriffen eine neue Bedeutung verliehen wurde, außerdem weisen viele Corona-Neubildungen Synonyme auf, die denselben Sachverhalt bezeichnen. Es wurden Wörter kreiert, die Unterschiede in Bildungseinrichtungen, kontaktlose Alternativen für die Lehrstoffvermittlung, von der Norm abweichende Semester und Hilfestellungen für Lernende und Eltern während der Einstellung des Regelbetriebs benennen.

Es ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar, wie sich die Neologismen entwickeln werden, d. h. ob sie in den Allgemeinwortschatz übergehen werden, oder ob sie nur als Okkasionalismen abrufbar bleiben werden.

Literaturverzeichnis

- ELSEN, Hilke. *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen*. Tübingen: Günter Narr, 2004. Print.
- ELSEN, Hilke. *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen*. 2. Auflage, Tübingen: Günter Narr, 2021. Print.
- INNERWINKLER, Sandra. *Neologismen. Band 1*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2015. Print.
- KINNE, Michael. „Neologismus und Neologismenlexikographie im Deutschen“. *Deutsche Sprache* 24 (1996): 327–358. Print.
- STEFFENS, Doris. „Tigerentenkoalition – Schon gehört? Zum neuen Wortschatz im Deutschen“. *IDS Mannheim Sprachreport* 1 (2010): 2–7. Print.
- STEFFENS, Doris. „Zur Benennung von Neologismen am Beispiel von phraseologischen Einheiten“. *Der Deutschunterricht* 67 (2015): 58–67. Print.

Internetquellen

- BABILA, Susanne. *Nach Schulstart in BW: Schüler kämpfen weiter mit Folgen des Lockdowns*. 20.9.2021. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/stuttgart/folgen-von-corona-bei-schulkindern-100.html>. 29.1.2023.
- DEUTSCHER BILDUNGSSERVER. *Bildung in Zeiten von Corona*. <https://www.bildungsserver.de/bildung-in-zeiten-von-corona-12774-de.html>. 29.1.2023.
- LEOPOLDINA, Nationale Akademie der Wissenschaften. *Entstehung von Pandemien*. <https://www.leopoldina.org/themen/pandemien/entstehung-von-pandemien/>. 29.1.2023.
- ROBERT KOCH INSTITUT. *Was ist eine Pandemie?* 10.6.2009. <https://www.rki.de/SharedDocs/FAQ/Pandemie/FAQ18.html>. 29.1.2023.
- WELTGESUNDHEITSORGANISATION. *Pandemie der Coronavirus-Krankheit (COVID-19)*. 2020. <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov>. 22.2.2022.

ZITIERNACHWEIS:

- ANKOWSKA, Natalia. „Bildung während der Pandemiezeit und ihre Widerspiegelung in Neologismen der Coronakrise“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 201–216. DOI: 10.23817/lingtreff.24-13.

Code-Mixing in der Marathi-Übersetzung der deutschen Kurzgeschichte „Der hellgraue Frühjahrmantel“

Code-Switching oder Code-Mixing beim Sprechen ist weit verbreitet. Kann aber Code-Mixing auch in einer schriftlichen Form, wie in einem Zeitungsartikel, in einer Kurzgeschichte oder in einer Übersetzung vorkommen? In diesem Beitrag wird der Gebrauch von Code-Mixing in der Übersetzung einer deutschen Kurzgeschichte ins Marathi untersucht. Marathi ist eine indoeuropäische Sprache, die sich als eine der 22 offiziellen Sprachen Indiens ausmacht.

Der Beitrag analysiert, ob Code-Mixing in der Marathi-Übersetzung einer deutschen Kurzgeschichte eingesetzt wird, wenn keine anderen Äquivalente in der Zielsprache, d. h. im Marathi verfügbar sind, oder ob es eher eine durchdachte Auswahl ist, selbst wenn Äquivalente in der Zielsprache existieren. Des Weiteren wird es untersucht und mit treffenden Beispielen¹ belegt, welche Rolle Code-Mixing in der vorliegenden Übersetzung der deutschen Kurzgeschichte spielt. Der Beitrag analysiert die aus dem Deutschen ins Marathi übersetzte Kurzgeschichte „Der hellgraue Frühjahrmantel“ von Wolfgang Hildesheimer (1962) unter dem Titel „रिप्रिंगजाकीट“ (*rākhādi springjākīṭ*, 2017). Dieser Beitrag soll einige bemerkenswerte Charakteristika sowohl der indischen Sprache Marathi als auch deren Sprachraums und Kultur zeigen. Des Weiteren kann diese Untersuchung nicht nur das Interesse an Marathi erwecken, sondern auch bei weiterer Forschung in den Bereichen Code-Mixing oder Code-Switching bei der Übersetzung behilflich sein.

Schlüsselwörter: Code-Mixing, Übersetzung, Marathi, deutsche Kurzgeschichte, indische Sprache

Code-Mixing in the Marathi Translation of the German Short Story “Der hellgraue Frühjahrmantel”

Code-switching or code-mixing in spoken language is quite common. Can code-mixing also occur in a written form of a language, such as in a newspaper article, in a short story, or in a translation? This paper examines the use of code-mixing in the translation of a German short story into Marathi. Marathi is an Indo-European language that is recognized as one of the 22 scheduled languages of India.

The article analyses whether code-mixing is used in the Marathi translation of the German short story when no other equivalents are available in the target language i.e., in Marathi or is it more of a thoughtful choice even if equivalents exist in the target language. With relevant examples, this empirical analysis further investigates the role of code-mixing in the Marathi translation of the German short story, “Der hellgraue Frühjahrmantel” written by Wolfgang Hildesheimer (1962). The title of the translated text reads “रिप्रिंगजाकीट” (*rākhādi springjākīṭ*, 2017). With this analysis, the article presents some remarkable characteristics of both the Indian language Marathi, its linguistic context and culture.

¹ In diesem Beitrag gibt es dreisprachige Beispiele, d. h. Beispiele auf Marathi, Deutsch und Englisch. Die deutschen und Marathi-Beispiele (in der originellen Schreibweise sowie die transliterierten Beispiele) werden kursiv geschrieben und deren englische Äquivalente stehen in einfachen Anführungszeichen.

The analysis can stimulate interest in Marathi and could also be useful in further research in the areas of code mixing or code switching in translation.

Keywords: Code-Mixing, translation, Marathi, German short story, Indian language

Author: Kruttika Bhosale, University of Mumbai, Chatrapati Shivaji Maharaj Terminus Road, Vidy-anagari, Kalina, Santacruz (E), 400098 Mumbai, India, e-mail: kruttika.bhosale@gmail.com

Received: 28.2.2023

Accepted: 11.7.2023

1. Einführung

Code-Mixing ist in der formellen und informellen Form der gesprochenen Sprache schon weit verbreitet. Allerdings kommen in der Übersetzung, die eher als eine schriftliche Form gilt, auch Wörter aus anderen Sprachen vor. Die in diesem Beitrag behandelte Marathi-Übersetzung der deutschen Kurzgeschichte beinhaltet viele englischsprachige Wörter. Englisch ist auf Grund der Kolonialgeschichte Indiens die meistgebrauchte Sprache in der urbanen Alltagskommunikation. Marathi ist eine der 22 offiziellen Sprachen Indiens und das ist die Amtssprache von Maharashtra, einem der wichtigsten Bundesländer des Landes.² Es wird von fast 83 Millionen Menschen als Muttersprache gesprochen.³ Mit mehr als 95 Millionen Sprechern weltweit zählt es zur Gruppe der 20 meistgesprochenen Sprachen der Welt.⁴ Da Marathi zu der indoeuropäischen Sprachfamilie gehört, lassen sich weitreichende Übereinstimmungen mit dem Deutschen in der Grammatik, im Wortschatz und in der Flexion finden.

Wegen der geografischen Lage von Maharashtra, in dem Marathi als Amtssprache benutzt wird, haben auch die anderen südindischen Sprachen wie Telugu und Kanada einen Einfluss auf Marathi (vgl. Dhongde/Wali 2009: 1). Sowohl Telugu als auch Kannada gehören anders als Marathi zu der drawidischen Sprachfamilie.

Autoren, Wissenschaftler, Sprachforscher und Übersetzer versuchen, die reiche Marathi-Literatur in andere Sprachen zu übersetzen und den Marathi-Lesern auch fremdsprachige Literatur anzubieten. Es gibt zahlreiche Bücher, Zeitschriften und Webseiten, in denen Marathi-Gedichte, Kurzgeschichten, Übersetzungen und Forschungsbeiträge publiziert werden. Als Beispiel dafür kann die von *Kalāsakta* (कलासक्त) in Pune publizierte Zeitschrift *Kēlyānē Bhāṣāmtar* (केल्याने भाषांतर) genannt werden, die nur für die ins Marathi übersetzte fremdsprachige Literatur vorgesehen ist.

Die Marathi-Übersetzung *rākhādī springjākīṭ* (राखाडी स्प्रिंगजाकीट) (Pathak 2017: 25–27) der deutschen Kurzgeschichte „Der hellgraue Frühjahrmantel“ (Hildesheimer 1962: 99–103) ist in der Zeitschrift *Kēlyānē Bhāṣāmtar* (केल्याने भाषांतर) erschienen. Der Übersetzer Shrikant Pathak ist an der deutschen Abteilung der Uni Mumbai

² Vgl. „Language Atlas of India-2011“ (2022), ORGCCI, Neu-Delhi, S. 50, abgerufen von <https://censusindia.gov.in/nada/index.php/catalog/42561>, Zugriff am 30.8.2023.

³ Ebd.

⁴ Vgl. <https://en.wal.unesco.org/languages/marathi>, Zugriff am 31.8.2023, vgl. auch <https://www.berlitz.com/blog/most-spoken-languages-world>, Zugriff am 31.8.2023.

tätig und unterrichtet u. a. Übersetzungstheorie, technische und literarische Übersetzung.

2. Code-Mixing in der Übersetzung

Muysken (2000) verwendet den Begriff Code-Mixing im Zusammenhang mit bilingualer Rede. Die Fälle, in denen lexikalische Einheiten und grammatische Strukturen aus zwei verschiedenen Sprachen in einem Satz vorkommen, bezeichnet Muysken als Insertion, Alternation und kongruente Lexikalisierung. In der ersten Strategie – Insertion werden Einheiten aus einer anderen Sprache in die Zielsprache eingebettet. In diesem Sinne wird im Folgenden das Code-Mixing verwendet.

Schon in der Übersetzung des im deutschen Titel verwendeten Kompositums *Frühjahrmantel* ins Marathi fällt das Code-Mixing auf. Der Titel der Marathi-Übersetzung *springjākīṭ* (स्प्रिंगजाकीट) (vgl. Pathak 2017: 25) beinhaltet zwei aus dem Englischen stammenden Wörtern – ‚spring‘ und ‚jacket‘. Im Marathi gibt es zwar schon die Begriffe *vasant* (वसंत) oder *vasantr̥tū* (वसंतऋतू), die als Äquivalente für die Jahreszeit Frühling stehen, aber mit der Auswahl der wortwörtlichen Übersetzung des deutschen Titels ins vertraute Englische, nämlich *springjākīṭ* (स्प्रिंगजाकीट) zeigt der Marathi-Titel eine Treue zum deutschen Ausgangstext. Da in der marathisprachigen Region keine Jacken im Frühling getragen werden, weil die Jahreszeit *vasant* (वसंत) den angenehmen Beginn des Sommers repräsentiert, wäre auch die Zusammensetzung von dem Marathi-Begriff *vasant* (वसंत) mit dem Substantiv *jākīṭ* (जाकीट) in dem Titel nicht angemessen. In einem weiteren Absatz gebraucht der Übersetzer weder das englische Wort für *Frühling* aus dem Titel noch das Marathi-Äquivalent, nämlich *vasant* (वसंत) oder *vasantr̥tū* (वसंतऋतू), sondern er gebraucht stattdessen das Wort *unhālā* (उन्हाळा), was ‚Sommer‘ bedeutet. Er übersetzt die Phrase *an einem Frühlingsabend* (vgl. Hildesheimer 1962: 99) als *unhālyāchyā suruvātīlā ēkā sandhyākālī* (उन्हाळ्याच्या सुरुवातीला एका संध्याकाळी) (vgl. Pathak 2017: 25) (wortwörtlich: ‚an einem Abend zum Beginn des Sommers‘), um das Wetter der Zielkultur entsprechend zu schildern.

Weiter kommt in der Marathi-Übersetzung jeweils für *in den Kasten* und *zur Post* (vgl. Hildesheimer 1962: 99, 100) ein englisches Lehnwort *pōst+āt* (पोस्टात) (vgl. Pathak 2017: 25, 26) vor. Auch für die Begriffe *Briefkasten* oder *Postkasten* gibt es im Marathi schon das Wort *tapāl* (टपाल)⁵, das im Gebrauch ist. Diese Bezeichnung wäre in diesem Kontext nicht angemessen. Die begrenzte Verwendung des Marathi-Wortes *tapāl* (टपाल) wie z. B. *tapāl sēvā* (टपाल सेवा) (‚Postdienst‘), oder als *tapāl vibhāg* (टपाल विभाग) (‚Postabteilung‘) wäre der Grund dafür. Für die Phrase/Einheit *zur Post* wird lieber das englische Wort ‚post‘ mit einer Postposition, nämlich *āt* (आत) bevorzugt. Das englische Nomen *pōst* (पोस्ट) ist solchermaßen in der Marathi Sprache eingebettet, dass es hier wie übliche Marathi-Substantive mithilfe des obliquen Kasus und der Postposition <t> für Lokativ markiert ist. Im Marathi gibt es acht Fälle (Kasus), die mithilfe

⁵ Vgl. <https://www.khandbahale.com/>, Zugriff am 2.11.2022.

von Postpositionen oder Suffixen markiert werden. So wird aus *pōst* (पोस्ट) – *pōstāt* (पोस्टात). Im Marathi werden die Endvokale der Nomina, Pronomina für den obliquen Kasus markiert, d. h. sie ändern ihre Grundform, wenn ihnen Postpositionen oder Suffixe angefügt werden. Der Prozess ist auch für einige der englischen Lehnwörter wie ‚post‘, ‚table‘ gültig. Die Wörter *tēbalākhālī* (टेबलाखाली – ‚unter dem Tisch‘) (vgl. Pathak 2017: 26), *tēbalāvarūn* (टेबलावरून – ‚von dem Tisch‘) (vgl. Pathak 2017: 26), die weiter in der Übersetzung auftauchen, lassen sich so erklären.

Die Marathi-Wörter, die eine <-ō> Endung wie z. B. *bāyakō* (बायको – ‚Frau‘) oder eine <-ī> Endung wie z. B. *khurcī* (खुर्ची – ‚Stuhl‘) haben, werden für den obliquen Kasus nicht markiert und die Postpositionen oder Suffixe folgen dem originalen Substantiv wie bei *bāyakō* – *bāyakōsāthī* (बायकोसाठी – ‚für die Frau‘), *khurcī* – *khurcīvar* (खुर्चीवर – ‚auf dem Stuhl‘). Diese Regel gilt auch für die in der Übersetzung kommenden englischen Substantive, die eine <-ō> Endung (*piyānō* – पियानो) oder eine <-ī> Endung (*śērī* – शेरी) haben, wie z. B. *piyānō* – *piyānōcīyā* (पियानोच्या – ‚des Klaviers‘) (vgl. Pathak 2017: 26), *śērī* – *śērīcā* (शेरीचा – ‚des Sherrys / von dem Sherry‘) (vgl. Pathak 2017: 26). So werden die meisten englischen Lehnwörter im Marathi flektiert. Beim Addieren der Postpositionen oder Suffixe werden die meisten englischen Wörter nicht für den obliquen Kasus markiert. D. h. unabhängig von ihren Endungen/Endvokalen werden ihnen Postpositionen angefügt, aber ohne den Vokalwechsel, wie z. B. *vōdrōbmadhyē* (वॉर्डरोबमध्ये – ‚in der Garderobe‘) (vgl. Pathak 2017: 26), *ōpērācē* (ऑपेराचे – ‚der / von der Oper‘) (vgl. Pathak 2017: 26, 27)

Viele andere englische Wörter tauchen in der Marathi-Übersetzung auf – *piyānō* (पियानो) (vgl. Pathak 2017: 25, 26) für *Klavier*, *piyānōtyunar* (पियानोट्युनर) (vgl. Pathak 2017: 25) für *Klavierstimmer*, *hītar rōd* (हीटर रॉड) (vgl. Pathak 2017: 25) für *Tauchsieder*, *kōrds* (कॉर्ड्स) (vgl. Pathak 2017: 26) für *Akkorde*. Diese Wörter werden gebraucht, weil entweder keine anderen Äquivalente in der Zielsprache, d. h. im Marathi verfügbar sind, oder die Marathi-Wörter veraltet oder selten gebraucht sind. Dies lässt sich anhand des folgenden Beispiels darstellen, z. B. *hītar rōd* (हीटर रॉड) für *Tauchsieder* – Es gibt entsprechende Wörter für ‚heater‘ (wie *ūsmikā* – ऊष्मिका, *tāpak* – तापक, *śēgadī* – शेगडी)⁶ und für ‚rod‘ (wie *gaj* – गज, *dāmḍā* – दांडा, *saḷai* – सळई, *saḷī* – सळी)⁷. Jedoch werden sie oder ihre Kombination nicht verwendet, um das Gerät ‚heater rod‘ oder *Tauchsieder* zu nennen. Möglichst kann es mithilfe des folgenden Satzes erklärt werden, wenn man reines Marathi verwenden will.

Reine Marathi-Übersetzung:

<i>pāṇī</i>	<i>garam</i>	<i>karṇyācī</i>	<i>saḷī</i>
पाणी	गरम	करण्याची	सळी
Wasser (3NSG)	heiß	machender	Stab (3FSG)
<i>Der Stab, der Wasser heiß macht.</i>			

⁶ Vgl. <https://www.khandbahale.com/>, Zugriff am 2.11.2022.

⁷ Ebd.

Die Auswahl des Übersetzers mit dem gängigen Code-Mixing aus dem Englischen: *hītar rōd* (हीटर रॉड).

Fürs Marathi wird die indische Schrift Devanagari verwendet (vgl. Dhongde/Wali 2009: 1). Jeder Konsonant und Vokal haben einen besonderen Klang, was die Sprache sehr phonetisch macht. Beim Code-Mixing und Code-Switching werden die übernommenen Fremdwörter auch in der Devanagari-Schrift geschrieben. Die englischen Wörter, die in der Marathi-Übersetzung gebraucht werden, sind in der Devanagari-Schrift geschrieben, z. B. *hītar rōd* (हीटर रॉड) (vgl. Pathak 2017: 25), *vōrdrōbmadhyē* (वॉर्डरोबमध्ये) (vgl. Pathak 2017: 26). Das Marathi hat viele Lehnwörter aus dem Englischen und für das richtige Aussprechen dieser Wörter werden die Vokale [æ] und [ɔ] gebraucht (vgl. Pandharipande 1997: 543), z. B.:

[æ-अँ] – *æp* (अँप – ‚app‘, *die App*), *hæt* (हॅट – ‚hat‘, *der Hut*)

[ɔ-ऑ] – *doḱṭar* (डॉक्टर – ‚doctor‘, *der Arzt*), *oṭhar* (ऑथर – ‚author‘, *der Schriftsteller*).

Einer der wichtigen Begriffe, der mehrmals in der Kurzgeschichte auftaucht und neben den Figuren eine signifikante Rolle spielt, ist *Pilze*. In Kombination mit anderen Substantiven bildet das Wort *Pilze* noch Komposita (s. Tabelle 1), die in der Kurzgeschichte vorkommen. Das Äquivalent, das in der Zielsprache verfügbar ist, ist *aḷambē* (अळंबे). Dieses Wort kommt vor allem in der Fachsprache vor. In der Alltagssprache wird die englische Alternative ‚mushroom‘ bevorzugt. In der Übersetzung sind jedoch beide Wörter zu sehen – *maśrūm* (मशरूम) und *aḷambē* (अळंबे). Das Lehnwort aus dem Englischen *maśrūm* (मशरूम) kommt häufiger vor als das Marathi-Äquivalent *aḷambē* (अळंबे).

Nr.	Deutsch	Marathi	Rückübersetzung im Deutschen
1.	... und daß es in Australien keine eßbaren Pilze gibt. (Hildesheimer 1962: 99, 100)	... āṇi oṣṭrēliyāmadhyē khānyāyōgya maśrūm mīḷat nāhīt. ... आणि ऑस्ट्रेलियामध्ये खाण्यायोग्य मशरूम मिळत नाहीत. (Pathak 2017: 25)	Und in Australien bekommt man essbare Pilze nicht.
2.	<i>Taschenbuch für Pilzsammler</i> (Hildesheimer 1962: 99)	aḷimbī śōdhā aśī pustikā अळिंबी शोधा अशी पुस्तिका (Pathak 2017: 25)	Ein Buch über Pilzsuche
3.	<i>Pilzbuch</i> (Hildesheimer 1962: 100)	maśrūmchī pustikā मशरूमची पुस्तिका (Pathak 2017: 26)	Das Büchlein von Pilzen
4.	<i>Pilzsammler</i> (Hildesheimer 1962: 100)	... maśrūm gōḷā karṇāryānmadhlā मशरूम गोळा करणाऱ्यांमधला ... (Pathak 2017: 26)	Jemand, der Pilze sammelt.
5.	<i>Steinpilze</i> (Hildesheimer 1962: 101)	<i>pivaḷē maśrūm</i> पिवळे मशरूम (Pathak 2017: 26)	Gelbe Pilze

Nr.	Deutsch	Marathi	Rückübersetzung im Deutschen
6.	<i>Auf den Pilzen lagen zwei Briefe.</i> (Hildesheimer 1962: 101)	<i>maśrūmsōbat dōn patrē hōtī</i> मशरूमसोबत दोन पत्रे होती (Pathak 2017: 26)	Mit/bei den Pilzen gab es zwei Briefe.
7.	<i>..., möchte ich Ihnen als Dank das Resultat meiner ersten Pilzsuche zuschicken ...</i> (Hildesheimer 1962: 101)	<i>mhaṇūn mī mājhyā pahilyā alambīśōdhāchē phaḷ patrāsōbat pāṭhavat āhē.</i> म्हणून मी माझ्या पहिल्या अळंबीशोधाचे फळ पत्रासोबत पाठवत आहे. (Pathak 2017: 26)	Daher schicke ich das Resultat meiner ersten Pilzsuche mit dem Brief.

Tab. 1. Pilze – *maśrūm* (मशरूम) – *alambē* (अळंबे)

3. Eigennamen

Eigennamen werden im Marathi hauptsächlich so verwendet, wie sie im Englischen ausgesprochen werden bzw. auftreten, z. B.:

‘Steve Jobs’ – *stīv jobs* (स्टीव जॉब्स),

‘Germany’ – *jarmanī* (जर्मनी),

‘Poland’ – *pōlamd* (पोलंड),

‘London’ – *lamdan* (लंडन).

Der Übersetzer hat die deutschen Eigennamen nicht direkt ins Marathi übersetzt, sondern ihre englischen Entsprechungen, was die folgende Tabelle deutet.

Nr.	Deutsch	English	Marathi
1.	<i>Eduard</i> (Hildesheimer 1962: 99, 102)	‘Edward’	<i>Ēdward</i> (एडवर्ड) (Pathak 2017: 25, 27)
2.	<i>Sidney</i> (Hildesheimer 1962: 99)	‘Sydney’	<i>Siḍanī</i> (सिडनी) (Pathak 2017: 25)
3.	<i>Australien</i> (Hildesheimer 1962: 99, 100, 103)	‘Australia’	<i>Ostrēliyā</i> (ऑस्ट्रेलिया) (Pathak 2017: 25, 26, 27)
4.	<i>Paul</i> (Hildesheimer 1962: 99)	‘Paul’	<i>Pōl</i> (पॉल) (Pathak 2017: 25)

Tab. 2. Eigennamen

4. Fazit

Warum macht der Übersetzer so viel Code-Mixing mit Marathi und Englisch? Die deutsche Kurzgeschichte handelt von einem Paar aus der Mittelschicht oder der oberen Mittelschicht, das in einer Großstadt wohnt oder zu wohnen scheint. Die

Handlung der Kurzgeschichte und das Gespräch, das die Figuren führen, finden im städtischen Kontext statt. Der Übersetzer hat versucht, diesen städtischen Kontext mit in die Übersetzung einzubeziehen. Daher kommen viele englische Wörter in dem Gespräch vor. Wie der Sprachwissenschaftler E. Annamalai festgestellt hat, ist in Indien zweierlei Bilingualismus/Zweisprachigkeit zu finden – formelle Zweisprachigkeit und informelle Zweisprachigkeit (vgl. Badwe 2022: 39). Nach Badwe (2022: 39) gehören zum ersten Typ die Eliten, die einher mit ihrer Muttersprache auch das Englische gebrauchen. Der Einsatz vom Englischen in der Alltagssprache der Inder ist üblich, vor allem bei intellektuellen Eliten und Jugendlichen. In diesem Sinne wirkt der übersetzte Marathi Text wegen der Verwendung englischer Wörter authentisch.

Anhand dieser sprachwissenschaftlichen Analyse wird deutlich, dass Code-Mixing in der vorliegenden Marathi-Übersetzung eine durchdachte Auswahl ist. Das Marathi hat die hauptsächlich aus dem Englischen stammenden Fremdwörter solchermaßen akzeptiert, dass sie in die Struktur der Zielsprache, d. h. Marathi eingebettet werden. Die ausgewählten englischen Wörter, die als Insertion im Marathi-Text vorkommen, fügen sich gut in die Übersetzung ein. Wegen dieses Code-Mixing wirkt der übersetzte Text unkompliziert und authentisch.

Wie die Sprachwissenschaftlerin Neeti Badwe in ihrem Buch *Bahubhāṣiktēkadūn Bhāṣāmtarākādē* (बहुभाषिकतेकडून भाषांतराकडे – ‚Von der Mehrsprachigkeit zur Translation‘) (2022: 41, 42) erwähnt, sind Code-Mixing und Code-Switching in der Alltagssprache der Inder normal und weit verbreitet. Je nach dem Kontext, der Absicht des Sprechers wird hier in Indien die Sprache gewechselt. Schließlich kann man zu dem Ergebnis kommen, dass Code-Mixing in der Marathi-Übersetzung der deutschen Kurzgeschichte eine bedeutende Rolle spielt und den übersetzten Text leicht verständlich, lesbar und authentisch macht.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- HILDESHEIMER, Wolfgang. *Lieblose Legenden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1962. Print.
 PATHAK, Shrikant. „Rākhādī springjākīt“. *Kēlyānē Bhāṣāmtar*. Hrsg. Anagha Bhat, Sunanda Mahajan und Vandana Bokil-Kulkarni. Pune: Kalasakta, 2017, 25–27. Print.

Sekundärliteratur

- BADWE, Neeti. *Bahubhāṣiktēkadūn Bhāṣāmtarākādē*. Pune: Nitin Prakashan, 2022. Print.
 DHONGDE, Ramesh und Kashi WALI. *Marāṭhī*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. Print.
 PANDHARIPANDE, Rajeshwari V. *Marāṭhī. Descriptive Grammars*. London: Routledge, 1997. Print.
 POPLACK, Shana und James WALKER. „Pieter Muysken, Bilingual speech: a typology of code-mixing“. *Journal of Linguistics* 39(03) (2003): 678–683. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, XVI+306. 10.1017/S0022226703272297.

Internetquellen

<https://en.wal.unesco.org/languages/marathi>. 31.8.2023.

<https://www.berlitz.com/blog/most-spoken-languages-world>. 31.8.2023.

Language Atlas of India-2011 (2022), ORGCCI, Neu-Delhi, abgerufen von <https://censusindia.gov.in/nada/index.php/catalog/42561>. 30.8.2023.

<https://www.khandbahale.com/>. 2.11.2022.

https://epub.ub.uni-muenchen.de/61751/1/Riehl_Code-Mixing.pdf. 2.9.2022.

ZITIERNACHWEIS:

BHOSALE, Kruttika. „Code-Mixing in der Marathi-Übersetzung der deutschen Kurzgeschichte ‚Der hellgraue Frühjahrmantel‘“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 217–224. DOI: 10.23817/lingtreff.24-14.

Błędy formalno-znaczeniowe w wypowiedziach dzieci wschodniosłowiańskojęzycznych uczęszczających do polskich szkół

Formal-semantic Errors in the Speech von in Polen aufgewachsenen ostslawischsprachigen Kindern

Dieser Beitrag ist den Fragen gewidmet, die mit der formal-semanticen Bewertung der Aussagen von Kindern ukrainischer und russischer Herkunft in den frühen Schuljahren verbunden sind, die mindestens ein Jahr in Polen gelebt haben und eine polnische Schule besuchen. Aufgrund der immer weiter zunehmenden Anzahl von fremdsprachigen Kindern, die nach Polen kommen, ist das Thema sehr aktuell. Diese Kinder werden in polnischen Schulen und psychologisch-pädagogischen Beratungsstellen betreut. Lehrer und Fachleute wissen jedoch oft nicht, wie sie die Sprachkenntnisse der Kinder am besten bewerten können, und welche sprachlichen Unregelmäßigkeiten als alarmierend angesehen werden sollten. Im ersten Teil des Beitrags werden die Vorteile beschrieben, die aus Untersuchungen des syntaktischen Subsystems hervorgehen. Der zweite Teil beinhaltet die Analyse von einfachen Sätzen, die durch die Beschreibung von Situationen gesammelt werden. Im Fokus der Analyse stehen die Sätze, die aus semantischen oder formalen Gründen als inkorrekt gelten. Die Aussagen, die offensichtliches Code-Switching oder Interferenzen aufweisen, werden ebenfalls unterschieden. Anhand des analysierten Teils des gesammelten Materials wird dargestellt, in welchem Stadium des Syntaxaufbaus die meisten Probleme auftreten, und die am häufigsten auftretenden Fehler werden besprochen. Auch die möglichen Ursachen der von den Kindern gemachten Fehler werden präsentiert. Am Ende des Beitrags werden die Schlussfolgerungen dargestellt, die sich aus der Analyse des Sprachmaterials ergeben.

Schlüsselwörter: Syntax, Satzstrukturen, Sprachentwicklung, Zweisprachigkeit

Formal-Semantic Mistakes in the Speech of East Slavic-Speaking Children Raised in Poland

The article explores issues pertinent to the formal and semantic assessment of statements made by early school-age children of Ukrainian and Russian origin, who have been raised in Poland for at least a year and are enrolled in Polish schools. This matter has gained relevance due to the increasing influx of foreign language-speaking children in Poland, who are accommodated in Polish-language schools and psychological-educational counselling centres. However, teachers and specialists often grapple with assessing these children's language skills and identifying which speech development abnormalities should raise concern. In the first section, the benefits of examining the syntactic subsystem are detailed, and a method designed by the author for scrutinizing this subsystem is introduced. The second section presents an analysis of the individual sentences gathered during the research, particularly those used in describing situational images crafted expressly for the study. This analysis adheres to structuralist principles. Special focus is directed towards utterances that were deemed incorrect due to real-textual or formal reasons. Statements exhibiting clear language mixing and interference are emphasized as well. From the analysis of this section of the data, the stages of sentence construction where difficulties were most prevalent are identified, and the most common errors are discussed.

Keywords: syntax, sentence structures, language development, bilingualism

Author: Kamila Brzeszkiewicz, University of Warsaw, Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, Poland, e-mail: k.brzeszkiewicz@student.uw.edu.pl

Received: 30.1.2023

Accepted: 27.6.2023

1. Wstęp

Do Polski w związku z wojną w Ukrainie przybywa coraz więcej dzieci, których językiem ojczystym jest język ukraiński i/lub rosyjski¹. Trafiają one do szkół, nierzadko wymagają również wsparcia logopedycznego. Nauczyciele i logopedzi stają zatem przed trudnym zadaniem oceny umiejętności językowych dzieci oraz wychwycenia ewentualnych nieprawidłowości w rozwoju ich mowy. W mowie tych dzieci, w odróżnieniu od dzieci jednojęzycznych, występują różnice, które mogą być mylnie diagnozowane jako zaburzenia² (por. Otwinowska i in. 2012: 8, 11, Haman i in. 2018: 157, Wodniecka i in. 2018: 114–126). Dlatego też proces diagnozy logopedycznej powinien uwzględniać inne normy niż w przypadku dzieci jednojęzycznych.

Dwu- i wielojęzyczność jest przedmiotem zainteresowania wielu badawczy. Wśród nich należy wymienić na przykład Idę Kurcz (2007), Jagodę Cieszyńską-Rożek (2012), Beatę Jędrykę (2012), Ewę Lipińską (2013), Ewę Haman (2013), Magdalenę Olpińską-Szkiełko (2013), Ewę Czaplewską (2018), Małgorzatę Rocławską-Daniluk (2020), oraz Pavlo Levchuka (2020). Należy również wspomnieć o interdyscyplinarnym zespole badawczym MultiLADA, stworzonego przez pracowników i doktorantów Katedry Psychologii Poznawczej i Neurokognitywistyki Uniwersytetu Warszawskiego, zajmującym się badaniami nad dwujęzycznością dzieci. Pomimo licznych publikacji na temat dwu- i wielojęzyczności, wciąż potrzebne są badania nad umiejętnościami językowymi w zakresie poszczególnych podsystemów, m.in. w zakresie podsystemu składniowego.

2. Badanie podsystemu składniowego – cele i metodologia

Badania nad poziomem rozwoju kompetencji składniowej u dzieci dwu- i wielojęzycznych w normie rozwojowej, posługujących się językiem polskim i językiem wschodniosłowiańskim (rosyjskim i/lub ukraińskim) rozpoczęłam na potrzeby pracy doktorskiej. W artykule zaprezentuję część przeprowadzonych przeze mnie do tej pory badań.

Biorąc pod uwagę hierarchiczną budowę systemu językowego, badanie podsystemu składniowego umożliwi dokonanie obserwacji również pozostałych podsystemów. Analiza wypowiedzi osób badanych pozwala między innymi na ocenę objętości

¹ Dzieci te pochodzą zarówno z Ukrainy, jak i z Białorusi.

² W mowie dzieci dwu- i wielojęzycznych pojawiają się nieprawidłowości w zakresie wymowy, poprawności leksykalnej i gramatycznej, które występują również w takich zaburzeniach, jak niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia ze spektrum autyzmu czy SLI.

słownika czynnego, budowy wypowiedzi i szyku w niej zastosowanego, ilości i sposobu otwierania pozycji składniowych, znajomości reguł łączenia ze sobą jednostek (zarówno morfemów, jak i leksemów) pod względem składniowo-semantycznym, jak także wymowy poszczególnych dźwięków³. Badania poświęcone podsystemowi składniowemu stanowią zatem źródło cennej wiedzy na temat ogólnego rozwoju językowego dzieci.

Grupę badawczą stanowią dzieci w wieku 6–9 lat. Dzieci w tym przedziale wiekowym uczęszczają do klas 1–3, co odpowiada pierwszemu etapowi edukacji w Polsce.

Badanie składa się z wywiadu z rodzicem oraz z części zasadniczej, którą stanowi rozmowa z dzieckiem. Podczas rozmowy z rodzicem zbierane są informacje umożliwiające kwalifikację dziecka do badania oraz przydzielenie do odpowiedniej grupy wiekowej. Celem części zasadniczej jest zaś zebranie materiału językowego do analizy. Na tę część składają się dwie próby: 1) próba rozumienia czasowników występujących w badaniu, 2) próba realizacji struktur zdaniowych. W obu z nich wykorzystane zostały techniki elicytacyjne (czyli obrazkowe). Ułatwiają one znacząco przeprowadzenie badania, ponieważ stwarzają możliwość uzyskania swobodnych wypowiedzi dzieci na jeden, skonkretyzowany temat ukazany na obrazkach. Opisywanie obrazków jest również atrakcyjnym zajęciem dla dzieci, dzięki czemu chętniej uczestniczą w badaniu, a wypowiedzi, które tworzą, są bardziej naturalne, niewymuszone (por. Nadolska 1995: 50, Smoczyńska i in. 2015).

W celu przeprowadzenia próby rozumienia, prezentuję dzieciom pięcio- i sześciobrazkowe plansze. Zadaniem dziecka jest wskazanie obrazka zgodnego z poleceniem, które brzmi: *Gdzie [czasownik w 3. osobie liczby pojedynczej]*, np. *Gdzie puka?*, *Gdzie szuka?*, *Gdzie prasuje?* itd. Dzięki przeprowadzeniu tej próby możliwe jest sprawdzenie, czy nierozpoznanie czasowników podczas próby rozumienia, przekłada się w jakiś sposób na wypowiedzi dzieci w próbie produkcji.

W drugiej części badania zasadniczego wykorzystane zostało narzędzie do badania realizacji struktur zdaniowych. Składa się ono z 4 plansz, na których ukazane zostały czynności wykonywane przez jedną osobę. Przykładowe polecenie do badania brzmi: *Popatrz, to jest Jola. Powiedz, co robi Jola?* Obrazki do tej części badania zostały stworzone na bazie zdań skonstruowanych tak, aby otwierały jak najwięcej przewidzianych w schematach składniowych pozycji. Zdania konstytuowane były przez 31 czasowników należących do klas orzeczeń⁴: 1) stanu: *stać, siedzieć, leżeć*; 2) przemieszczania się: *iść, jechać, biec, skakać, nieść, uciekać, lecieć, pływać*; 3) operacji (robieńia): *jeść, pić, czytać*,

³ Chciałabym zaznaczyć, iż ocena warstwy wymawianiowej nie jest uwzględniana w badaniach nad składnią, jednak chciałam pokazać, że zebrany materiał można wykorzystać również do oceny realizacji dźwięków mowy.

⁴ Klasyfikację orzeczeń przyjmuję za Zofią Zaron (2000, 2001, 2002, 2009), która, podobnie jak Apresjan (1967), skupia się na badaniu czasowników wraz ze wszystkimi wyrazami, dla których otwierają one miejsce, jednak rozróżnienie znaczeń czasowników dokonuje się w zakresie pozycji obowiązkowych i fakultatywnych. Jednak należy zaznaczyć, że w literaturze

gotować, pisać, kopać, bawić się, czesać, rysować, myć, budować, dać, dostać, kupić, zapalać, szukać, kroić, prasować, rzucić, pukać. Lista czasowników zawartych w badaniu została stworzona na podstawie list wyrazów zawartych w narzędziach logopedycznych służących do oceny poziomu rozwoju językowego dzieci („Całościowe Badanie Logopedyczne” autorstwa Danuty Emiluty-Rozya, „Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji SŁOWA i GESTY” oraz „Krótki Inwentarz Rozwoju Mowy” autorstwa Magdaleny Smoczyńskiej i in.) oraz w publikacji glottodydaktycznej kierowanej do uczących się i nauczających języka polskiego jako obcego („Słownik minimum języka polskiego” autorstwa Haliny Zgółkowej. Oto przykłady, na bazie których powstało narzędzie: *Janek jedzie rowerem przez most z domu na stadion.* (5 pozycji składniowych), *Kasia czesze kota szczotką.* (3 pozycje składniowe), *Krzyś ucieka przed psem z placu zabaw do domu po mostku nad rzeczką.* (5 pozycji składniowych).

Część polegająca na opisywaniu plansz przez dzieci dostarczyła wielu informacji na temat ich kompetencji składniowej. W dalszej części artykułu zaprezentuję wstępną analizę materiału językowego zebranego podczas przeprowadzonych do tej pory badań. Do analizy wybrałam wypowiedzi pięciorga dzieci w wieku 8 lat, które posługują się językiem polskim (w szkole, w kontaktach z rówieśnikami) oraz językiem rosyjskim (w domu). Wszystkie dzieci w tej grupie przebywają w Polsce minimum rok (od 2020 roku).

3. Analiza materiału językowego

Analizę materiału językowego zacznę od omówienia próby badania rozumienia.

Jedna trzecia czasowników (10 z 31) zilustrowanych na opisanych przeze mnie obrazkach nie zostało właściwie rozpoznanych przez uczestniczących w badaniu uczniów. Troje z pięciorga dzieci błędnie wskazało po jednym obrazku. Dwoje dzieci błędnie wskazało więcej niż jeden obrazek – jedno z nich trzy obrazki, a inne zaś siedem (por. Tab. 1).

	Wykaz czasowników									
	<i>pływa</i>	<i>prasuje</i>	<i>czyta</i>	<i>puka</i>	<i>je</i>	<i>buduje</i>	<i>gotuje</i>	<i>zapala</i>	<i>kopie</i>	<i>szuka</i>
Dziecko 1		×								
Dziecko 2	×		×		×	×	×	×		×
Dziecko 3									×	
Dziecko 4		×		×						×
Dziecko 5				×						

Tab. 1. Zestawienie nieprawidłowych wskazań czasowników zilustrowanych na obrazkach przez poszczególne dzieci

przedmiotu znaleźć można również inne klasyfikacje, między innymi Zbigniewa Gołąba (1967), Luciena Tesnière'a (1996), Stanisława Karolaka (1984) i Andrzeja Bogusławskiego (1973).

Ta próba służyła sprawdzeniu, czy występują sytuacje, w których dziecko nie potrafi wskazać obrazka ilustrującego daną czynność, jednak w procesie produkcji językowej użyje czasownika stosownie do sytuacji. W dwóch przypadkach dzieci nie wskazały odpowiedniego obrazka podczas próby sprawdzającej rozumienie, jednak podczas próby użycia czasowników pojawiały się one w prawidłowym kontekście i w poprawnej formie (dotyczy czasowników *czytać* i *zapalać*). Miała również miejsce sytuacja, gdy dziecko nie wskazało prawidłowych obrazków podczas próby rozumienia, a w próbie realizacji struktur zdaniowych użyło ich, jednak w innym kontekście (np. obrazek ukazujący dziewczynkę, która *je*, został opisany czasownikiem *pije*, a obrazek ukazujący dziewczynkę, która *gotuje*, został opisany czasownikiem *je*).

Podczas opisywania obrazków w omawianym kontekście dzieci używały często innych czasowników niż zakładano, jednak czasowniki te nie zawsze były adekwatne do prezentowanych treści. Taka sytuacja miała miejsce przy opisie obrazka z dziewczynką, która prasuje (tutaj pojawił się czasownik *parzyć*) oraz obrazka, na którym dziewczynka szuka kaptusia pod łóżkiem (tutaj pojawił się czasownik *dostawać*⁵). W przypadku źle rozpoznanych czasowników pojawiały się również nieprawidłowości w doborze formy fleksyjnej (np. *chowuje* do opisu obrazka, na którym dziewczynka szuka kaptusia pod łóżkiem). Należy jednak zaznaczyć, że zdarzały się również wypowiedzi, w których użycie innego czasownika, niż zakładany, było prawidłowe ze względu na dowolność interpretacji przedstawionych na ilustracjach sytuacji.

Najobszerniejszą częścią prezentowanego badania jest analiza wypowiedzi zebranych podczas próby sprawdzającej użycie czasowników. W zebranych materiałach językowych znalazły się wszystkie możliwe⁶ czasowniki (łącznie 31 jednostek językowych). Zestawiono je w poniższej tabeli (Tab. 2) z uwzględnieniem podziału na to, ile razy wystąpiły one podczas badania.

Liczba użyczeń czasowników podczas badania	Czasowniki
9	<i>jechać/jeździć</i>
8	<i>biec/biegać</i>
6	<i>czytać, gotować, pić</i>
5	<i>bawić się, jeść, kupić/kupować, leżeć, myć, siedzieć, stać</i>
4	<i>budować, iść/chodzić, latać/lecieć, pływać/płynąć, rysować, skakać, szukać</i>
3	<i>pisać, nieść</i>
2	<i>czesać, dostawać, kopać, pukać, uciekać, zapalać</i>
1	<i>dawać, rzucać, kroić, prasować</i>

Tab. 2. Częstotliwość użycia czasowników w wypowiedziach dzieci

⁵ W przypadku tego błędu można przypuszczać, że dziecko użyło spolszczonej wersji rosyjskiego czasownika *доставать*, oznaczającego *sięgać*.

⁶ Wszystkie możliwe czasowniki, czyli wszystkie czasowniki, które stanowiły materiał wyjściowy, na podstawie którego tworzyłam narzędzie.

Podczas formułowania wypowiedzi poddane badaniu dzieci popełniały błędy w obszarze form wyrazowych. Nieprawidłowości polegały głównie na błędnym doborze końcówki fleksyjnej (lub jej braku) (przykłady 1–4, 5a), jak również na braku alternacji tematycznej (przykład 5b) (por. Tab. 3).

Lp.	Czasownik	Zdania z nieprawidłowymi formami fleksyjnymi czasownik
1.	jeździć/jechać	a) Janek jedzi na hulajnogi...; On jedzi na hulajnogi na mostu.,
2.		b) Jeździa na hulajnodze.
3.	biec	Janek biegni .
4.	kopać	Krzyś kopa ; Kopa jamę.
5.	czesać	a) Tu ona czeszy swojego kotka.
		b) Ona coś robi z kotkiem, go czesi .

Tab. 3. Nieprawidłowości w zakresie koniugacji czasowników

W wypowiedziach dzieci wystąpiły ponadto czasowniki wykraczające poza materiał wyjściowy, na podstawie którego zostało stworzone narzędzie do przeprowadzenia badania. Jak nadmieniono powyżej, ich użycie nie jest błędem – można uznać je za poprawne z uwagi na dowolność w interpretacji obrazków. Takie wypowiedzi zostały zawarte w poniższej tabeli (Tab. 4).

Sytuacja przedstawiona na ilustracji	Czasownik	Zdanie wypowiedziane przez dziecko
Dziewczynka rysująca grę w klasy	grać	Ona gra jeszcze w takie... siedem, pięć, dwa, cztery, sześć, pięć, siedem.
Dziewczynki bawiące się lalkami	trzymać	Jola trzyma lalę, lalkę.
Dziewczynka czesząca kota		Kasia trzyma kota.
Chłopiec rzucający patyk psu		Janek trzyma patyk chyba.
	uczyć	Janek uczy pieska łapać patyk.
Chłopiec płynący łódką po rzece	być	Chłopiec na łódeczkie jest nad morzem.
Chłopiec skaczący na koniu do wody		Janek jeszcze jest na koniu, gdzie jest woda i koń Janka.
Chłopiec budujący zamek z piasku		Krzyś jest obok jakiejś zjeżdżalni czy co to jest.
Chłopiec uciekający przed psem		Jakiś szybki piesek jest za nim.

Tab. 4. Użycie przez uczniów innych czasowników niż zakładano

Niemniej również w tym zakresie wystąpiły nieprawidłowości. Czasownik *grać* był używany przez dzieci zamiast czasownika *bawić się*. Prawdopodobnie dobrze odczytywały one i interpretowały sytuacje ukazywane na obrazkach, a dobór niewłaściwego czasownika był spowodowany wpływem języka ojczystego. W języku rosyjskim nie rozróżnia się bowiem czasowników *grać* i *bawić się*, a oba są realizowane przez

jeden czasownik *успать*. W jednym przypadku dziecko opisało obrazek ukazujący dziewczynkę piszącą cyfry na tablicy w następujący sposób: *Jola uczy cyfry*. Przypuszczam, że dziecko miało na myśli, że Jola *uczy się cyfr*, jednak w wypowiedzi zaprezentowało błędną formę wynikającą z wpływu języka ojczystego (ros. учит цифры). Podczas opisywania tego samego obrazka inne dziecko użyło czasownika *malować*. Ten czasownik również nie opisuje ukazanej na obrazku sytuacji. Przy opisie ilustracji przedstawiającej dziewczynkę prasującą sukienkę, wystąpiły zaś takie realizacje: 1) *Ona parzy obrania (ubrania)*, 2) *Wiesza ubranie*. Pierwsza z nich może być związana ze skojarzeniem z parą wytwarzaną podczas prasowania. Jest to jednak tylko przypuszczenie. Druga natomiast, mimo iż nie jest prawidłowa, w ujęciu czynnościowym (z pominięciem kontekstu sytuacyjnego) jest akceptowalna i wówczas zdanie można uznać za prawidłowe.

Wśród wypowiedzi konstituowanych przy użyciu innych czasowników występowały również takie, w których dzieci zastosowały nazwy czynności w niewłaściwy sposób. W tym wypadku nieprawidłowości polegały na błędnym doborze końcówki fleksyjnej (lub jej braku) (przykłady 1-2), błędach morfologicznych (przykład 3) oraz fonologicznych (przykłady 4-6). Wypowiedzi te zostały zawarte w poniższej tabeli (Tab. 5).

Lp.	Czasownik	Zdania z nieprawidłowymi formami fleksyjnymi czasownik
1.	<i>zakopać</i>	Zakopa.
2.	<i>czyścić</i>	Czyście kota.
3.	<i>chować</i>	Coś ich tam chowuje.
4.	<i>próbować</i>	Probuje zupę, którą zrobiła.
5.	<i>dziać się</i>	On tam siedzi i patrzy co się dzieje się.
6.	<i>sprzątać</i>	Jeszcze Krzysz robi coś z kamieniami. Prząta.

Tab. 5. Nieprawidłowe formy fleksyjne czasowników spoza pierwotnej listy

Na uwagę zasługują również realizacje, w których pojawiły się czasowniki rosyjskie. Były to czasowniki: 1) *гладить* ('prasować') *одежды* w zdaniach *Gładzi swoją sukienkę* oraz *Kasia gładzi odzież*; 2) *гулять* ('spacerować') w zdaniu *Gula z psem*. O ile pierwszy z czasowników może kojarzyć się z polskim *gładzić*, przez co jego użycie nie budzi większych zastrzeżeń, o tyle drugi czasownik jest przykładem interferencji językowej.

Przejdę teraz do omówienia zdań, które można uznać za interesujące pod względem składniowym. Zostały one podzielone na następujące grupy: 1) błędna realizacja pozycji składniowych, 2) wynikające z powyższego błędy fleksyjne, 3) kontaminacja struktur zdaniowych, 4) szukanie prawidłowej formy leksemu, 5) realizacja pozycji składniowej w formie opisu.

W pierwszej grupie wyróżniłam następujące zdania:

1. *Janek lata na balonie.*
2. *Janek leci na kuli tej.*

3. *Bawi się w lalki ze swoją przyjaciółką.*
4. *Szuka coś pod łóżkiem.*
5. *Krzyś chyba coś szuka?*
6. *Jola szuka tapek.*
7. *Krzyś ucieka od piesa.*
8. *Krzyś ucieka od psa.*
9. *Janek pływa w łódce.*
10. *Jola rysuje na ziemię grę.*
11. *On daje dla taty prezent.*

W dwóch pierwszych zdaniach występuje użycie konstrukcji *latać na* + Msc. Ta forma jest poprawna, jeżeli środkiem transportu jest np. motolotnia. W prezentowanych zdaniach dziecko prawdopodobnie użyło konstrukcji typowej dla języka rosyjskiego (*lecieć/latać na* + Msc. np. *летать на самолете* – ‘lecieć na samolocie’, *летать на вертолете* – ‘lecieć na helikopterze’). W języku polskim czasownik *latać/lecieć* wymaga użycia formy narzędnika (np. *leci balonem, leci samolotem, leci helikopterem*)⁸. W zdaniu nr 3 również widać wpływ języka ojczystego dziecka na realizację wypowiedzi. W języku rosyjskim podczas opisu obrazka mogłaby pojawić się następująca forma: (*Девочка играет в куклы со своей подружкой*) (‘Dziewczynka bawi się w lalki ze swoją koleżanką’). Dziecko użyło więc konstrukcji typowej dla języka rosyjskiego – *играть в куклы* (‘bawić się w lalki’)⁹.

W zdaniach nr 4–6 błąd polega na niewłaściwym doborze przypadku do realizacji pozycji obiektu. W konstrukcji z czasownikiem *szukać* pozycja obiektu powinna zostać zrealizowana przez rzeczownik w formie dopełniacza (np. *Szuka czegoś pod łóżkiem, Krzyś chyba czegoś szuka, Jola szuka tapka*). W tym miejscu chciałabym również zwrócić uwagę na użycie spolszczonego odpowiednika rosyjskiego leksemu *манок*, który w języku polskim nie występuje.

W zdaniach nr 7–8 wystąpiło błędne użycie przyimka podczas realizacji pozycji obiektu. Prawidłową formą powinna być konstrukcja *przed* + N. Forma *uciekać [od kogoś]* może wystąpić tylko w określonych sytuacjach¹⁰. Jedną z możliwych

⁷ W zdaniach 4 i 5 wystąpiły nieprawidłowe formy gramatyczne, jednak należy zaznaczyć, że występują one w mowie potocznej.

⁸ W języku polskim w określonych sytuacjach możliwe jest użycie konstrukcji *latać na* + Msc. Tak jest na przykład w przypadku połączeń *latać na lotni*.

⁹ W języku polskim również występuje konstrukcja *bawić się w* + B., jednak używana jest w sytuacji zabawy w berka, w chowanego, czy w sklep (*bawić się w berka, bawić się w chowanego, bawić się w sklep*). Takie jednak zabawy nie zostały ukazane na obrazkach, dlatego też nie pojawiły się w materiale językowym.

¹⁰ W „Wielkim Słowniku Języka Polskiego” znaleźć można 10 różnych definicji czasownika *uciekać* – każdy z nich różni się również w pewien sposób w zakresie wymaganych realizacji pozycji składniowych. Aby zobrazować zaobserwowaną nieprawidłowość, warto przytoczyć dwie możliwe definicje: *uciekać 1 – oddalać się z miejsca, w którym się nie chce przebywać;*

interpretacji zdania nr 9 jest uznanie formy w *łódce* jako błędnej realizacji dobrze dobranej pozycji składniowej narzędzia. W języku polskim przy czasowniku *pływać/płynąć* powinna wystąpić forma narzędnika, np. *pływie łódką*. W kolejnym zdaniu widoczny jest błąd polegający na niepoprawnym otwarciu pozycji składniowej. W języku polskim w wyróżnionym miejscu powinna pojawić się pozycja lokalizatora [gdzie], zrealizowana przez konstrukcję *na* + Msc. W ostatnim zaś zdaniu wątpliwości budzi użycie konstrukcji *dla* + D. w połączeniu z czasownikiem *dawać*. W języku polskim podczas opisu sytuacji ukazanej na obrazku (dawanie prezentu bezpośrednio osobie stojącej naprzeciwko) powinna wystąpić forma celownika – *tacie*.

Kolejną omawianą grupą są zdania, w których w ramach omawianej kategorii gramatycznej wystąpiły również błędy fleksyjne, polegające na dobraniu nieprawidłowej końcówki fleksyjnej lub błędy w zakresie alternacji:

1. *Janek lata na balonu/na balona przez wielką dziurę w górze.*
2. *Janek jeździ na rowerze na... hmm... na mostu. Na drodze.*
3. *Janek jedzi na hulajnogi... no nie wiem jak to nazywa się (II) On jedzi na hulajnogi na mostu.*
4. *Pływa na kajaki.*
5. *Janek jedzie na koń.*
6. *Janek na łodzie jest nad morzem.*
7. *Jola leży na dwóch krzesłach.*
8. *Janek z przyjaciółmi biegną obok morza na piasku.*
9. *Krzyś ucieka od piesa.*

W zdaniach nr 1–7 wystąpiły zakłócenia w zakresie realizacji konstrukcji *na* + N. Błędy dotyczyły realizacji pozycji narzędzia (*na balonu, na hulajnogi, na kajaki, na koń, na łodzie*) oraz lokalizatora (*na mostu*). Dzieci w tych sformułowaniach zastosowały reguły fleksyjne, jednak w większości te, które występują w języku rosyjskim. Jest to przykład błędów o charakterze interferencyjnym. W zdaniu nr 7 widać jeszcze jedną interesującą kwestię. Dziecko użyło formy *dwóch*, ponieważ w języku rosyjskim występuje ta sama konstrukcja, jednak forma rzeczownika *krzesła* nie pojawiła się w tej realizacji. To pokazuje, że dzieci, szczególnie słowiańskiej języczne, czasami starają się zrekompenzować fakt, że nie znają jakiejś formy, stosując formę pochodzącą z ich

uciekać 2 – *starać się uniknąć czegoś nieprzyjemnego*. Według „Wielkiego Słownika Języka Polskiego” przyimkami, które mogą wystąpić z rzeczownikiem w pozycji obiektu, są m.in. przyimki *przed* i *od*. Użycie konstrukcji przyimkowej *od* + D. jest dopuszczalne w obu przytoczonych znaczeniach czasownika. W „Słowniku” znaleźć można następujący przykład użycia tej konstrukcji: *Ona musiała uciekać od męża pijaka*. Jest to zatem informacja, iż wspomniana osoba uciekała z miejsca, w którym przebywał (najprawdopodobniej mieszkał) mąż, który nie traktował tej osoby w należyty sposób. Zatem nie jest to ucieczka przed daną osobą, a przed nieprzyjemnymi przeżyciami, których doświadcza osoba uciekająca i/lub z miejsca, w których tych przeżyć doświadcza.

języka ojczystego. Zdania nr 8–9 ilustrują ponadto, jakie inne elementy użycia języka w omawianym tu obszarze sprawiały dzieciom problemy. Chodzi w tym przypadku o alternacje, które są problematyczne nie tylko dla cudzoziemców uczących się języka polskiego, ale również dla dzieci polskojęzycznych podczas procesu przyswajania mowy i języka.

W wypowiedziach dzieci pojawiały się również realizacje będące kontaminacjami dwóch struktur zdaniowych. Oto zdania, w których widoczne jest to zjawisko:

1. *Gra z psem.*
2. *Gra z mamą.*
3. *Jeszcze grają w jakieś takie zabawki.*
4. *Ona gra ze swoją siostrą w zabawki.*
5. *Biegał od psa.*
6. *Krzyś biegnie od pieska.*
7. *Janek pływa w łódce.*

Dwa pierwsze zdania pojawiły się najprawdopodobniej z powodu interpretacji przedstawionych na obrazkach sytuacji jako zabawy. Jest to prawidłowa interpretacja, jednak w wyniku interferencji językowej w opisie został zastosowany niewłaściwy czasownik – dzieci użyły czasownika *grać*, mając na myśli czasownik *bawić się*, który w ich języku ojczystym nie występuje. W języku rosyjskim zdania mogłyby przyjmując następujące formy: (*Мальчик* *играет с собакой*, (*Девочка*) *играет с мамой*, ich prawidłowymi realizacjami w języku polskim byłyby: ‘Bawi się z psem’, ‘Bawi się z mamą’. Podczas opisywania tego samego obrazka pojawiły się jeszcze zdania, w których wystąpiły realizacje: *w zabawki* / *w jakieś takie zabawki* (zdania nr 3 i 4). Te połączenia wyrazowe mogłyby być uznane za poprawne, gdyby na obrazku zaprezentowana została sytuacja, w której dwie osoby grają w jakąś grę (np. planszową lub w klasy). Prawdopodobnie, również w wyniku wpływu języka ojczystego, dzieci użyły konstrukcji *grać w* + B., występującej w języku rosyjskim (*Девочки играют в какие-то игрушки*, *Она играет в игрушки со своей сестрой*). Tak więc występuje tu zjawisko, polegające na tym, że interferencja językowa prowadzi do kontaminacji struktur zdaniowych: *grać [w coś] [z kimś]* i *bawić się [czymś] [z kimś]*. Zdania nr 5 i 6 powstały prawdopodobnie poprzez kontaminację struktur zdaniowych czasowników *biec* i *uciekać*. W języku rosyjskim możliwa jest realizacja konstrukcji *uciekać od psa*, jednak w języku polskim takie połączenie jest możliwe tylko w ściśle określonych sytuacjach. Taki sposób realizacji prezentowanych zdań mógł się również pojawić w wyniku kalki językowej. W języku rosyjskim zdanie przybrałoby bowiem formę *мальчик убегает от собаки*, co wyjaśniałoby użycie czasownika *biegać* (brzmieniowo zbliżonego do czasownika rosyjskiego) oraz przyimka *od*. W zdaniu nr 7 raczej trudno doszukiwać się wpływu języka ojczystego ucznia. Sądzę, że zdanie powstało prawdopodobnie z połączenia dwóch zdań: *Janek jest w łódce.* oraz *Janek pływa.*

Kolejnym zaobserwowanym zjawiskiem było poszukiwanie przez uczestniczących w badaniu uczniów prawidłowego leksemu lub jego formy fleksyjnej. Świadczy to o tym, że dzieci mają świadomość popełnianych przez siebie błędów, jednak nie zawsze są w stanie poprawić swoją wypowiedź. Oto zdania, w których widoczne jest to zjawisko:

1. *Janek jeździ na rowerze na... hmm... na mostu. Na drodze.*
2. *Jola trzyma lalę, lalkę.*
3. *Jola dostaje buty sprzed łóżka, pod łóżkiem.*
4. *On chyba kupuje lody, lody Krzyś.*
5. *I jeszcze Krzyś daje prezent do papy... dla taty.*
6. *robi coś iz... pies... takiego że robi jakiś zamek*
7. *Got... odcina chyba pieprz.*
8. *Chce podpalić świecz... świecz... świecę*
9. *Kasia robi... gotuje jedzenie.*
10. *On icie, on idzie w dwóch... on idzie tak... idzie na dwóch rękach).*

Na koniec prezentuję zdania, które powstały, kiedy dzieci nie wiedziały, jak opisać dany obrazek. Zadawałam im wówczas pytania pomocnicze. Wtedy pojawiały się następujące wypowiedzi zawierające opisy zamiast realizacji pozycji składniowej:

1. *Jeszcze jedzie do takiego gdzie jest... chłopaki grają w piłkę. (A wiesz, jak to się nazywa?) Nie.*
2. *Jola rysuje te, żeby skakać na numerkach.*
3. *Ona gra jeszcze w takie... siedem, pięć, dwa cztery, sześć, pięć, siedem.*
4. *robi coś iz... pies... takiego że robi jakiś zamek.*
5. *Kasia robi równą sukienkę, no robi, żeby ona była równiej.*

4. Wstępne wnioski

Na podstawie analizy zaprezentowanego wycinka materiału językowego pozyskanego podczas badań z udziałem uczniów z Ukrainy i Białorusi można sformułować następujące wnioski.

- Najwięcej problemów sprawiały dzieciom czasowniki: *prasować, pukać, szukać*. Dzieci miały problemy ze wskazaniem obrazków prezentujących te czynności podczas próby rozumienia oraz z użyciem ich podczas opisywania obrazków. Radziły sobie, zastępując je innymi czasownikami.
- W wypowiedziach dzieci widoczne było mieszanie dwóch języków oraz ich wzajemna interferencja. Dzieci używały czasowników niewystępujących w języku polskim lub takich, które w ich języku nazywają daną czynność, a w polszczyźnie występują w innym znaczeniu. Co ciekawe, w sytuacji, gdy dzieci stosowały czasowniki rosyjskie, zdarzało się im użyć końcówek właściwych polskiej koniugacji, jak w przypadku zdania *Gula*. Ponadto pozycje

składniowe były realizowane często przez użycie rzeczowników w przypadkach właściwym konstrukcjom języka ojczystego dzieci, a które w języku polskim są błędne. Trudności te były widoczne szczególnie w przypadku wyrażen przyimkowych. Być może wynika to z niewystarczającego zasobu słownictwa (tu: przyimków), jak również z nieopanowania rekcji czasownika w języku polskim.

- Trudności sprawiały dzieciom również odmiana leksemów, w których paradygmacie występują alternacje, jak również wybór prawidłowych końcówek fleksyjnych. Taka sytuacja nie dziwi, ponieważ z tymi formami miewają również problem dzieci polskojęzyczne.
- W wypowiedziach dzieci znaleźć można również takie, które powstały z kontaminacji dwóch struktur zdaniowych. Mogą one wynikać po części ze stosowania kalki oraz interferencji językowej.
- W przypadku, gdy dzieci nie mogły znaleźć odpowiedniego słowa do opisu obrazka, świetnie sobie radziły, opowiadając sytuację ukazaną na ilustracji innymi słowami. Dotyczy to zarówno czasowników, jak i rzeczowników.

Sądzę, że już na tak małym wycinku materiału językowego widać, że badanie podsystemu składniowego w tej grupie wiekowej dzieci może pomóc w zrozumieniu, jakie trudności mogą one napotkać podczas nauki języka polskiego. Informacje w tym zakresie mogą zostać wykorzystane również do sformułowania wskazówek, jak można starać się pomóc tej grupie w zakresie rozwoju mowy i języka (np. podczas zajęć logopedycznych czy też zajęć z języka polskiego jako obcego). Pozyskane na większym materiale językowym dane i wnioski płynące z ich analizy mogą również być wskazówką podczas tworzenia narzędzi diagnostycznych służących ocenie stopnia rozwoju mowy dzieci wschodniosłowiańskojęzycznych.

Wykaz literatury

- APRESJAN, Jurij. *Ekspérimenta l'noe issledovanie semantyki ruskogo glagola*. Moskwa: Nauka, 1967. Print.
- BOGUSŁAWSKI, Andrzej. „O analizie semantycznej”. *Studia Semiotyczne* IV (1973): 47–70. Print.
- CIESZYŃSKA-ROŻEK, Jagoda. „Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?”. *Nowa Logopedia*, T. 3 Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej. (2012): 67–82. Print.
- CZAPLEWSKA, Ewa. „Rola logopedii we współczesnych społeczeństwach wielokulturowych”. *Logopedia międzykulturowa*. Red. Ewa Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2018, 261–281. Print.
- EMILUTA-ROZYA, Danuta. *Całościowe badanie logopedyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2017. Print.
- GOŁĄB, Zbigniew. „Próba klasyfikacji syntaktycznej czasowników polskich (na zasadzie konotacji)”. *Biuletyn PTJ* 25 (1967): 3–43. Print.
- HAMAN, Ewa. *Słowotwórstwo dziecięce w badaniach psycholingwistycznych*. Piaseczno: LEXEM, 2013. Print.

- HAMAN, Ewa, Magdalena ŁUNIEWSKA, Agnieszka MARYNIAK i Zofia WODNIECKA. „Specyficzne zaburzenie językowe (SLI) i dwujęzyczność: pozorne związki i realne konsekwencje”. *Logopedia międzykulturowa*. Red. Ewa Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2018, 150–173. Print.
- JĘDRYKA, Beata. *Język polski w polonijnej szkole*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA, 2012. Print.
- KAROLAK, Stanisław. „Składnia wyrażen predykatywnych”. *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*. Red. Zofia Topolińska. Warszawa: PWN, 1984, 11–211. Print.
- KURCZ, Ida. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. Print.
- LEVCHUK, Pavlo. *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, 2020. Print.
- LIPIŃSKA, Ewa. *Polskość w Australii: o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych polonii na Antypodach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013. Print.
- NADOLSKA, Hanna. *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie inteligencji. Przejawy. Uwarunkowania. Tendencje rozwojowe*. Białystok: „eRBe”, 1995. Print.
- OLPIŃSKA-SZKIEŁKO, Magdalena. *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytet Warszawski, 2013. Print.
- OTWINOWSKA, Agnieszka, Natalia BANASIK, Marta BIAŁECKA-PIKUL, Dorota KIEBZAK-MANDERA, Katarzyna KUŚ, Aneta MIĘKISZ, Jakub SZEWCZYK, Maria CYWIŃSKA, Agnieszka KACPRZAK, Magda KARWALA, Joanna KOŁAK, Magda ŁUNIEWSKA, Karolina MIESZKOWSKA, Zofia WODNIECKA i Ewa HAMAN. „Dwujęzyczność u progu edukacji szkolnej - interdyscyplinarny projekt badawczy”. *Neofilolog* 39 (1) (2012): 7–29. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/23994/bialecka-pikul_et-al_dwujezycznosc_u_progu_educacji_szkolnej_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- ROCELAWSKA-DANILUK, Małgorzata. *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2020. Print.
- SMOCZYŃSKA, Magdalena, Ewa HAMAN, Magdalena KOCHAŃSKA i Magdalena ŁUNIEWSKA. *Standaryzowane Narzędzie do Oceny Wypowiedzi SNOW. Podręcznik. Część I: Opis i instrukcje*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015. Print.
- SMOCZYŃSKA, Magdalena, Grzegorz KRAJEWSKI, Magdalena ŁUNIEWSKA, Ewa HAMAN, Krzysztof BULKOWSKI, Magdalena KOCHAŃSKA. *Inwentarze rozwoju mowy i komunikacji (IRMIK) słowa i gesty, słowa i zdania : podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015. Print.
- SMOCZYŃSKA, Magdalena, Grzegorz KRAJEWSKI, Magdalena ŁUNIEWSKA, Ewa HAMAN, Krzysztof BULKOWSKI i Magdalena KOCHAŃSKA. *Krótki Inwentarz rozwoju mowy i komunikacji KIRMIK*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015. Print.
- TESNIÈRE, Lucien. *Elements de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck, 1996. Print.
- WODNIECKA, Zofia, Karolina MIESZKOWSKA, Joanna DURLIK i Ewa HAMAN. „Kiedy 1+1 ≠ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i)”. *Logopedia międzykulturowa*. Red. Ewa Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2018, 92–131. Print.
- ZARON, Zofia. *Ze studiów nad składnią i semantyką czasownika: polskie czasowniki z uzupełnieniem werbalnym oznaczające relację osobową z argumentem zdarzeniowym*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1980. Print.
- ZARON, Zofia. „Właściwości semantyczne orzeczeń. Preparacje składniowe [cz. I, II, III]”. *Prace Filologiczne*. XLV–XLVII (2000, 2001, 2002). Print.

ZARON, Zofia. *Problemy składni funkcjonalnej*. Warszawa: BEL Studio & Wydział Polonistyki UW, 2009. Print.

ZGÓŁKOWA, Halina. *Słownik minimum języka polskiego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2013. Print.

ŻMIGRODZKI, Piotr. *Wielki Słownik Języka Polskiego*. 12.2021. <https://wsjp.pl/> 20.1.2023.

ZITIERNACHWEIS:

BRZESZKIEWICZ, Kamila. „Błędy formalno-znaczeniowe w wypowiedziach dzieci wschodnio-słowiańskojęzycznych uczęszczających do polskich szkół”, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 225–238. DOI: 10.23817/lingtreff.24-15.

Praktische Phraseologie für Studierende – Forschungsprojekt

Dieser Beitrag schildert das Konzept eines von der Arbeitsgruppe „Młodzi Frazzeolodzy“ (Junge Phraseologen) durchgeführten Forschungsprojekts. Im Rahmen des Projekts sollte ein handliches Lexikon erstellt werden, das die von der akademischen Gemeinschaft der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań am häufigsten verwendeten polnischen Idiome in der informellen Sprache enthält. Bei den in der Sammlung erfassten Einträgen handelt es sich um Einheiten, die den meisten MitgliederInnen der Studentengemeinschaft bekannt sind. Die Stichwörter wurden mit Definition des Phraseologismus, möglichen Varianten, Stilmarker, Etymologie bzw. Motivation, Anwendungsbeispielen, phonetischer Transkription, Abbildungen und Äquivalenten in Englisch, Deutsch, Ukrainisch und Russisch versehen. Der Zugang zum solchen Lexikon kann verschiedene Gruppen von Menschen unterstützen, die aus bestimmten Gründen nach Polen gekommen sind, um sich z. B. weiterzubilden. Das Lexikon kann auch den Menschen dienen, die ihre Sprachkenntnisse verbessern oder sich in den Bereich der metaphorischen Sprache vertiefen wollen. Der Beitrag beschreibt die vorgenommenen Forschungsschritte und die bevorzugte Methodologie. Die Merkmale der von uns beschriebenen Einheiten – Phraseologismen – werden ebenfalls erwähnt. Darüber hinaus werden konkrete Beispiele für Wörterbucheinträge aufgeführt, die von Grafiken ergänzt werden. Zur Veranschaulichung der in der Untersuchung gesammelten Daten werden in dem Artikel auch statistische Angaben vorgelegt.

Schlüsselwörter: Phraseologie, Idiom, Lexikographie, Wörterbuch, Forschungsprojekt, Fremdsprachenlernende

Practical Phraseology for Students – Research Project

This article describes the concept of a research project carried out by the “Młodzi Frazzeolodzy” (Young Phraseologists) working group. The project aimed to create a handy lexicon containing the idioms most frequently used in informal speech by the academic community at Adam Mickiewicz University in Poznań. The entries included in the collection represent units that are familiar to most members of the academic community. The keywords were provided with a definition of the idiom, possible variants, a style marker, an etymology or motivation, examples of use, a phonetic transcription, illustrations and equivalents in English, German, Ukrainian and Russian. Access to such a lexicon can support different groups of people who have come to Poland for specific reasons, e.g., to educate themselves. The lexicon can also serve people who want to improve their language skills or delve into the field of metaphorical language. The paper describes the research steps undertaken and the preferred methodology. The characteristics of the units we describe – idioms – are also mentioned. In addition, specific examples of dictionary entries are given, which are complemented by graphics. To illustrate the information collected during the research, statistical data are also provided.

Keywords: phraseology, idiom, lexicography, dictionary, research project, foreign language learners

Authors: Mikołaj Drożdziel, Adam Mickiewicz University, Collegium Novum, Al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Poland, e-mail: mikdro1@st.amu.edu.pl
Agnieszka Pasik, Adam Mickiewicz University, Collegium Novum, Al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Poland, e-mail: agnpas4@st.amu.edu.pl
Weronika Pawłowska, Adam Mickiewicz University, Collegium Novum, Al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Poland, e-mail: werpaw15@st.amu.edu.pl

Received: 12.2.2023

Accepted: 10.6.2023

1. Einleitung

Phraseologismen bilden einen integralen Bestandteil der formalen, aber vor allem der informalen Sprache. Laut neueren Forschungsergebnissen (vgl. Erman/Warren 2000) machen präformierte phraseologische Strukturen durchschnittlich 55 % des von MuttersprachlerInnen verwendeten Sprachgebrauchs aus. Nach Burger (2015: 11) sind Phraseologismen solche Wortkombinationen, die aus mehr als einem Wort gebildet werden, die in der Sprache als Ganzes funktionieren und den SprachbenutzerInnen exakt in dieser Form (mit möglichen Variationen) bekannt sind. Sie werden im Rahmen dieses Beitrags und auch im Rahmen eines schon realisierten wissenschaftlichen Projekts untersucht.

Als VertreterInnen der Arbeitsgruppe der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen (Poznań), die sich für Phraseologie im Allgemeinen interessiert, haben wir uns vorgenommen, ein handliches Lexikon der Idiome für Studierende anzufertigen. Es soll detaillierte Beschreibungen der in der akademischen Gemeinschaft verbreiteten idiomatischen Einheiten enthalten. Jeder Lexikoneintrag wird mit phonetischer Transkription, Stilmarkern, Bedeutung, Information zur Verwendung, Etymologie, Anwendungsbeispielen und Äquivalenten versehen, die von Grafiken begleitet werden. Im folgenden Beitrag wird einleitend Motivation für die Erstellung dieser Sammlung erläutert. Danach werden die theoretischen Fragen skizziert. Den Hauptteil bildet die Darstellung des Artikelaufbaus, der an konkreten Beispielen illustriert wird. Als Fazit lassen sich aus der Erstellung dieser Sammlung einige Schlussfolgerungen ziehen, die darauf hindeuten, dass es sinnvoll erscheint, dieses Projekt durchzuführen.

2. Motivation zur Erstellung

In Anbetracht der Tatsache, dass die Studierendenschaft immer vielfältiger wird und dass immer mehr Studierende nach Polen kommen, um ihre Bildung fortzusetzen, haben wir uns zum Ziel gesetzt, die ausländischen Studierenden im Prozess des Fremdspracherwerbs zu unterstützen. Gemeinsam konnten wir als Forschungsgruppe im Rahmen der vierten Auflage der Study@research-Initiative der ID-UB Adam-Mickiewicz-Universität eine Finanzierung für ein Forschungsprojekt erhalten. Dadurch war es uns möglich, ein Lexikon mit mehr als

120 sorgfältig ausgewählten Idiomen zu verfassen. Es handelt sich um Einheiten, die in der Alltagskommunikation der akademischen Gemeinschaft vorkommen¹ und von der bedeutenden Mehrheit der polnischen SprachbenutzerInnen verstanden und gebraucht werden. Um das Lexikon jedoch nicht nur für MuttersprachlerInnen nützlich zu machen, haben wir versucht, es auf Englisch zu verfassen. Sämtliche Angaben, die zur lexikografischen Beschreibung gehören, sind in der englischen Fassung enthalten, d. h.:

1. phonetische Transkription,
2. Stilmarker,
3. Bedeutung,
4. Information zur Verwendung,
5. Etymologie bzw. Motivation,
6. Anwendungsbeispiele und Belege,
7. Äquivalente in vier Sprachen.

Angesichts der zunehmenden Internationalisierung und der steigenden Anzahl von Studierenden aus verschiedenen Ländern Europas und der Welt haben wir bemerkt, dass trotz hervorragender Sprachkompetenz im Polnischen die idiomatische und metaphorische Sprache, vor allem in ihrer informellen Variante, häufig eine Ursache für Missverständnisse ist. Außerdem, um Neuankömmlinge in Polen zu unterstützen, konzentrierten wir uns auf das Auffinden von Äquivalenten polnischer Einheiten in Deutsch, Englisch, Ukrainisch und Russisch, da dies die Sprachen sind, die von den Ankommenden hauptsächlich gebraucht werden. Wie Mrozowski (2007: 7) erwähnt, stellt die Untersuchung der Regelmäßigkeiten zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, d. h. die Frage, ob man etwas tatsächlich alltäglich in der erforderlichen Häufigkeit verwendet, einen mühsamen Prozess dar, aber auch dies haben wir in Betracht gezogen. Um zu ermitteln, ob die MitgliederInnen der akademischen Community mit einem Idiom vertraut sind (und ob sie es verwenden), wurden mit ihnen entsprechende Umfragen und Interviews durchgeführt.

Letztlich soll das Lexikon denjenigen das Lernen erleichtern, die Teil einer mehrsprachigen Gesellschaft sind und ihre Sprachkenntnisse vertiefen wollen. Für viele Fremdsprachenlernende kann das Lexikon ein geeigneter Ausgangspunkt sein, um ihren Horizont zu erweitern oder die Kommunikation während des Assimilationsprozesses in einem fremden bzw. neuen Land zu erleichtern. Zudem war die Absicht, auf dem Gebiet der Linguistik zu forschen, einer unserer Beweggründe für die Erstellung dieser Sammlung. Die Resultate des Projekts können auch als erster Schritt gelten, der zur weiteren phraseologischen Forschung dienen kann, da aufgrund der Dynamik der Veränderungen in der Umgangssprache einige der heute von Studierenden benutzten Ausdrücke in den gängigen Studien nicht lexikografisch dargestellt sind.

¹ Semantisch beziehen sie sich nicht ausschließlich auf akademische Themen.

3. Theoretische Grundlagen

Eine Sprache ohne Phraseologismen kann man sich nur noch kaum vorstellen. Phraseologische Einheiten sind ein hilfreiches Werkzeug dabei, das Gesagte auf eine bildliche Ebene zu übertragen. Die Phraseologismen verfügen über eine gewisse Stabilität und erhalten eine neue, umgedeutete Bedeutung, die sich von ihrer wörtlichen Bedeutung unterscheidet. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf eine genaue Beschreibung der Hauptmerkmale sowie die Klassifikationen der phraseologischen Einheiten.

Das erste Hauptmerkmal, über das die Phraseologismen verfügen, ist die Polylexikalität. Grundsätzlich bedeutet es, dass ein Phraseologismus aus mindestens zwei Lexemen bestehen muss. Es gibt dennoch Ausnahmen, was die Mindestgröße von Phraseologismen betrifft. Es gibt nämlich Einwortphraseologismen wie z. B. *Haarspalter* (vgl. Römer/Matzke 2005: 158).

Ein anderes Merkmal, das die Phraseologismen konstituiert, ist die Festigkeit, bzw. Stabilität. Burger (2015: 16–26) unterscheidet drei Ebenen der phraseologischen Festigkeit. Erstens die psycholinguistische Festigkeit, die darauf basiert, dass Phraseologismen als ganze Einheit, wie übliche Lexeme, in unserem Kopf abgespeichert und in jedem beliebigen Moment abgerufen werden können. Darüber hinaus gibt es die strukturelle Festigkeit. Ein Phraseologismus ist syntaktisch nicht umstellbar, was bedeutet, man kann die Komponenten innerhalb einer Einheit nicht austauschen, so wie man es bei freien Wortverbindungen tun kann, z. B. *aus einer Mücke einen Elefanten machen* vs. **einen Elefanten aus einer Mücke machen*.

Schließlich gibt es auch die pragmatische Festigkeit. Sie beruht darauf, dass Phraseologismen an konkrete Kommunikationssituationen gebunden sind. Auf diese Situationen können verschiedene Faktoren einen Einfluss haben. Beispielsweise ist der Situationstyp von Bedeutung (z. B. feste Formeln für Begrüßung oder Abschied), oder die Tatsache, ob die Kommunikation mündlich oder schriftlich abläuft. Trotz der genannten Merkmale ist Festigkeit ein relatives Kriterium. Phraseologismen werden oft verändert und umgestellt, z. B. in der Alltagssprache, wenn man schnell und unkonzentriert spricht, oder absichtlich in Werbetexten, in der Presse oder literarischen Werken einen bestimmten Effekt erzielen will.

Das dritte Hauptmerkmal, das die Phraseologismen im engeren Sinne ausmacht, ist die Idiomatizität (vgl. Burger 2015: 26–27), also die Umdeutung des ganzen Phraseologismus. Man beachtet nicht mehr die Bedeutung der einzelnen Komponenten der Einheit, sondern den Phraseologismus als Ganzes mit einer neuen, umgedeuteten Bedeutung. Manchmal ist es dennoch schwierig, die umgedeutete Bedeutung zu verstehen, wenn die EmpfängerInnen kein Vorwissen haben, beziehungsweise die einzelnen Komponenten nicht verstehen, da es z. B. veraltete Wörter sein können, die heutzutage nicht mehr im Sprachgebrauch sind, z. B. *jemanden ins Bockshorn jagen*.

Burger (2015) unterscheidet Vollidiome, Teil-Idiome und Nicht-Idiome. Die Vollidiomatizität bedeutet, dass die phraseologische Bedeutung und die wörtliche Bedeutung sich komplett unterscheiden. Je stärker die umgedeutete Bedeutung von

der freien Bedeutung abweicht, desto idiomatischer wird der Phraseologismus angesehen, z. B. *den Löffel abgeben – sterben*.

Als Teil-Idiome bezeichnet Burger Phraseologismen, in denen ein Teil seine wörtliche Bedeutung behält, während der restliche Teil als idiomatisch gilt, z. B. *Blut und Wasser schwitzen – sehr schwitzen* (schwitzen behält seine wörtliche Bedeutung, Blut und Wasser gelten aber als idiomatisch).

Bei Nicht-Idiomen herrscht kein, bzw. ein relativ kleiner Unterschied auf der semantischen Ebene zwischen der wörtlichen und idiomatischen Bedeutung, z. B. *sich die Zähne putzen*.

Andere Merkmale der Phraseologismen sind die Lexikalisierung und Reproduzierbarkeit, die eine Speicherung von Wendungen im Lexikon und eine ständige Verwendung einer ganzen Wendung bedeutet (vgl. Fleischer 1982: 67–68). Außerdem sollte auch die Expressivität hervorgehoben werden. Sie dient dazu, die Aussage zu intensivieren, oder auch aussagekräftiger zu gestalten (vgl. Sandig 1989: 387). Darüber hinaus gibt es noch die Bildhaftigkeit, die es den EmpfängerInnen erlaubt, sich das Gesagte bildlich vorzustellen (vgl. Häcki/Buhofer 1999: 63). In unserem Projekt ist dieses Merkmal von besonderer Bedeutung, da die Mehrheit der Einheiten auch als Bild dargestellt wurde, um den Erwerb polnischer Phraseologismen zu erleichtern und angenehmer zu gestalten.

Im Rahmen der Lexikonerstellung hat man sich vor allem auf Vollidiome und Teil-Idiome konzentriert, da diese durch ihre idiomatische oder teil-idiomatische Bedeutung am problematischsten für ausländische Studierende sein können, und somit ein Problem in der alltäglichen Kommunikation darstellen können. Einwortphraseologismen wurden im Projekt nicht berücksichtigt.

4. Methodologisches Vorgehen

Bei der Erstellung des Lexikons haben wir mit einer einleitenden Sammlung von Recherchematerial begonnen, das auf unseren eigenen Erfahrungen und Beobachtungen des Universitätsalltags beruht. Die Stichprobe hat darin bestanden, die Phraseologismen zu registrieren, die man bei Gesprächen in der akademischen Gemeinschaft gehört hat. Ein weiteres Konzept zur Erhebung von Forschungsmaterial war die Durchführung von Interviews mit Studierenden, die jedoch nicht die erwarteten Ergebnisse erbracht haben. Das liegt daran, dass wir daraus keine spezifischen phraseologischen Verbindungen extrahieren konnten, die sich für die Erstellung eines Lexikons der Studierendensprache geeignet waren. Schließlich sind wir bei der Bildung von Teams geblieben, die die Aufgabe hatten, Umfragen in einzelnen Studierendenkreisen des Instituts für Angewandte Linguistik an der Fakultät für Neuphilologie durchzuführen. Befragt wurden Studierenden des Bachelor- und Masterstudienganges. Die Fragebögen haben darauf abgezielt, möglichst viele Phraseologismen zu ermitteln, die im aktuellen Diskurs vorkommen und sich vor allem auf das akademische

Leben und Arbeiten beziehen. Um die Studierenden mit der Thematik vertraut zu machen und eventuelle Zweifel an dem Untersuchungsgegenstand zu vermeiden, haben wir beschlossen, die Umfragen mit der Definition von Phraseologismen zu versehen.

Mithilfe aller Ergebnisse der Fragebögen wurde eine allgemeine Zusammenstellung von Einheiten in polnischer Sprache erarbeitet, die einem Prozess der Kategorisierung und Ordnung unterzogen wurde. Dabei wurden Neologismen und monolexikale Einheiten abgelehnt, weil sie der Definition eines Phraseologismus widersprochen haben, wie: pl.: *essa*, *+1*, *skisnąc* oder *kozak* aufgetreten sind. Kollokationen, Sprichwörter, Regionalismen und komparative Phraseme wurden ebenfalls aussortiert. Die restlichen Phraseologismen haben wir in die folgenden Kategorien eingeteilt:

- biblischer und mythologischer Ursprung,
- mit Bezug auf die Tiere,
- mit Bezug auf die Körperteile,
- Vulgarismen,
- sonstige.

Die ausgewählten Einheiten haben wir in Hauptumfragen auf der Plattform Google Forms eingegeben. Formulare mit jeweils 50 Fragen wurden an alle Fakultäten der AMU verteilt, um sicherzustellen, dass die Antworten auf die Frage, ob ein Phraseologismus überhaupt bekannt ist und verwendet wird, zuverlässig sind und wirklich die gesamte Universität repräsentieren. Wie Matuszak et al. (2011: 34) argumentieren, ist eine Stichprobe in der wissenschaftlichen Forschung nur dann repräsentativ, wenn die Ergebnisse der einbezogenen Studien auf die Grundgesamtheit verallgemeinert werden können. Die Ergebnisse der Fragebögen haben einen Aufschluss über die Phraseologismen gegeben, die:

1. bekannt und verwendet sind,
2. bekannt, aber nicht verwendet sind,
3. unbekannt sind.

Um herauszufinden, welche Phraseologismen sich im heutigen Sprachgebrauch befinden, brauchten wir für unser Projekt die Meinungen der anderen Studierenden unserer Universität. Im Folgenden werden die Beteiligung und Informationen zu den befragten Personen gezeigt.

Die erste Statistik verdeutlicht, dass bei mehr als 500 durchgeführten Umfragen fünf Fakultäten am stärksten beteiligt waren. Die größte Beteiligung kommt von der Fakultät für Rechts- und Verwaltungswissenschaften. Sie sind von den Fakultäten für Biologie, Neophilologie, Erziehungswissenschaften und auch Polnische und Klassische Philologie gefolgt. In der zweiten Statistik kann man erkennen, dass die meisten befragten Personen zwischen 20 oder 21 Jahre alt sind. Die wenigsten unter den TeilnehmerInnen sind 18 oder 35 Jahre und älter. Anschließend sieht man, dass die größte Anzahl der Personen sich im Bachelor-Studiengang befand, insbesondere im ersten und zweiten Studienjahr. Der Anteil der DoktorandInnen ist gering.

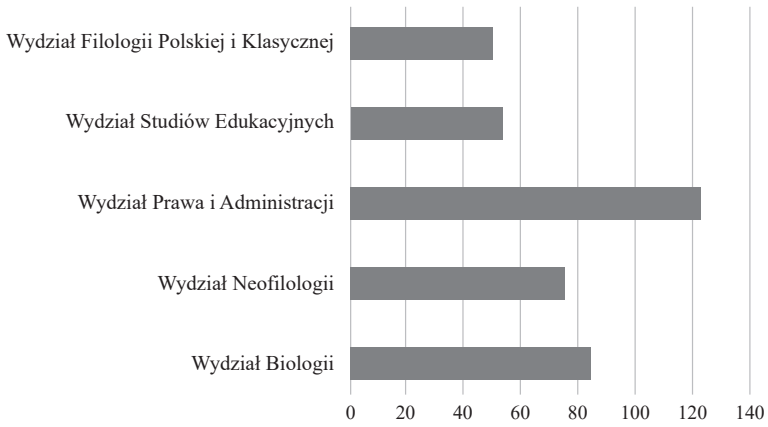


Abb. 1. Fakultäten der Adam-Mickiewicz-Universität

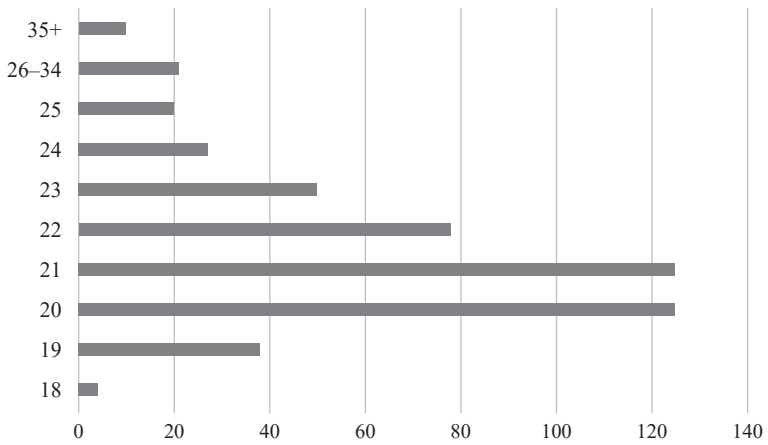


Abb. 2. Alter der befragten Personen

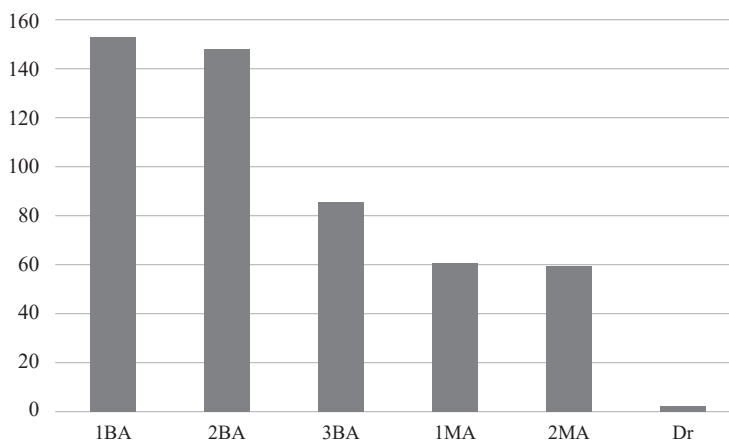


Abb. 3. Studienjahr der befragten Personen

Der nächste Schritt besteht darin, die lexikografische Notation der Stichwörter zu erwähnen, die sich aus der Liste herauskristallisiert haben, die auf der Auswahl der interviewten Personen beruht haben. Voraussetzung für die Auswahl und Berücksichtigung eines Phraseologismus war, dass mehr als die Hälfte der befragten Personen, die auf eine Reihe von Fragen mit „Ich kenne ihn und verwende“ antworten sollten. Zusätzlich zu den bereits erwähnten notwendigen Elementen wird die Wörterbuchnotation von selbst entworfenen Grafiken begleitet, die helfen, die Phraseologismen besser und schneller zu visualisieren² und zu speichern (vgl. Lapinskas 2013: 76). Außerdem wird jeder Phraseologismus in einer phonetischen Transkription wiedergegeben. Die Phraseologismen werden in polnischer Sprache mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet – IPA ohne Akzente transkribiert. Die Korpora, die für die Erarbeitung dieses Lexikons herangezogen wurden, werden im weiteren Teil dieses Beitrags aufgeführt. Die fertiggestellten Lemmata wurden von ExpertInnen nach einem speziellen Korrekturdurchlesen in den Druck gegeben. Damit die Studierenden auf die erstellten Inhalte uneingeschränkt zugreifen können, ist vorgesehen, dass das Lexikon im zweiten Halbjahr 2023 im Open Access veröffentlicht wird.

5. Aufbau der Wörterbuchartikel

Die lexikografische Zusammenstellung wurde in englischer Sprache vorgenommen und enthielt folgende Elemente in einer festen Reihenfolge:

- Lemma,
- Transkription,
- wörtliche Bedeutung,
- Definition,
- Varianten,
- Einsatz der Phraseologismen,
- Ursprung und Motivation,
- Beispiele und Belege,
- Synonyme,
- Äquivalente,
- Grafik.

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien des entwickelten Schlagwortes am Beispiel der drei Phraseologismen vorgestellt:

- (I) *czarno na białym*,
- (II) *ktoś dostaje zielone światło*,
- (III) *ktoś leje wodę*.

5.1 Lemma

Die Stichwörter wurden im Wörterbuch alphabetisch in einer konjugierten Form mit dem Pronomen *ktoś* (dt.: ‘jemand’), z. B. *ktoś leje wodę*, anstelle einer Form mit

² Zitiert nach Čerdanceva (2000).

Infinitiv, oder in einer festen, unveränderlichen Form, z. B. *Bóg cię (chyba) opuścił*, zugeordnet.

Korpora wie Wyszukiwarka korpusowa PELCRA dla danych Narodowy Korpus Języka Polskiego (nkjp.pl), Wörterbücher wie „Współczesny słownik frazeologiczny“ (Fliciński 2012) und Internet-Wörterbücher wie „Wielki Słownik Języka Polskiego PAN“ (wsjp.pl) wurden für die Entwicklung einiger Elemente genutzt, insbesondere für Definitionen, Verwendung, Ursprung und Motivation sowie Belege.

5.2 Transkription

Die Transkription wurde unter Verwendung des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA) vorgenommen, wobei die Akzente aus der Transkription entfernt wurden, um die Transkription verständlicher zu machen, z. B. Phraseologismus (I) [t̪ ʃarnɔ na bɨjawim], (II) [ktɔɛ dɔstajɛ zɛlɔnɛ ɛfʲjatwɔ], (III) [ktɔɛ lɛjɛ vɔdɛ].

5.3 Wörtliche Bedeutung

Die wörtliche Bedeutung ist die direkte Übersetzung eines Phraseologismus ins Englische. Das Ziel dieser Methode ist nicht die Äquivalenz und die Wiedergabe der Bedeutung, sondern die wörtliche Form des polnischen Phraseologismus in einer 1:1-Formel darzustellen. Ein solches Verfahren kann Zweifel aufkommen lassen und wird von einer Reihe von ÜbersetzerInnen kritisiert. Laut Mollanzar (2004: 52) besteht „der erste Schritt bei der Übersetzung von Idiomen darin, sie zu erkennen. Die Gefahr für die Übersetzer besteht darin, Redewendungen wörtlich zu übersetzen. Eine wortwörtliche Übersetzung von Redewendungen ist oft unsinnig und manchmal sogar amüsant“. In ähnlicher Weise ist Nolan (2005: 67) der Ansicht, dass „die häufigste zu vermeidende Falle darin besteht, bildhafte oder idiomatische Sprache nicht zu erkennen und wörtlich zu übersetzen“. Sie beziehen sich jedoch auf die unbewusste direkte Übersetzung von Phraseologismen, durch die der Sinn verloren geht. In der Studie, über die in diesem Artikel berichtet wird, ist die wörtliche Bedeutung bewusst geschaffen worden und hat eine weitere Klärung der Bedeutung nicht ersetzt. Er soll eine zusätzliche Perspektive bieten, die WörterbuchbenutzerInnen helfen kann, sich das Idiom bildlich vorzustellen. Dadurch wird das Memorieren unterstützt. Daher wurden die drei Phraseologismen wie folgt übersetzt:

- (I) *black on white*,
- (II) *someone gets a green light*,
- (III) *someone pours the water*.

5.4 Definitionen

Die Definitionen wurden auf der Grundlage der Wörterbuchdefinitionen (u. a. „Wielki Słownik Języka Polskiego PAN“ – wsjp.pl) erstellt, die jedoch frei interpretiert, um Fragmente ergänzt oder abgeändert werden können. Häufig können sich die beiden Definitionen jedoch überschneiden und sehr nahe beieinander liegen. Die Definitionen der Phraseologismus-Entwicklungsgruppe werden im Folgenden vorgestellt:

- (I) *irrefutably, indisputably, self-evidently, emphatically, unequivocally,*
- (II) *to receive permission to do something,*
- (III) *speak or write fluently but with little substance.*

5.5 Varianten

Varianten sind ein Element, das nicht in jeder Erarbeitung zu finden ist, da nicht jeder Phraseologismus sie aufweist oder eine Variante sich auf eine nicht berücksichtigte Bedeutung bezieht. Bei den drei operativen Phraseologismen ist die Frage der Varianten unterschiedlich. (I) *czarno na białym* hat keine Variante; (II) *ktoś dostaje zielone światło* hat zwei Varianten, die sich durch das verwendete Verb unterscheiden, d. h. *ktoś otrzymuje zielone światło* und *ktoś ma zielone światło*; während der Ausdruck (III) *ktoś leje wodę* ein Derivat hat: *lanie wody* – ein Gerundium wird anstelle eines Verbs verwendet, wodurch eine feste Nominalphrase entsteht.

5.6 Einsatz

Der Einsatz von Phraseologismen wurde auf der Grundlage der eigenen Erfahrungen der Studierenden, der Schlussfolgerungen aus der Analyse von Definitionen und Korpusbeispielen erstellt (siehe Unterabschnitt 5.8). Die Erfahrung der Studierenden war ein bedeutender Faktor bei der Beschreibung des Sprachgebrauchs, da einige Phraseologismen in Wörterbüchern nicht lemmatisiert wurden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass einige Phraseologismen dauerhaft Teil der Jugendsprache sind und noch nicht beschrieben wurden oder sich ihre Bedeutung geändert hat. Auch die Verwendung rundet die Definition ab und gibt Auskunft darüber, in welchem Register der Phraseologismus verwendet werden sollte. Im Folgenden wird die Verwendung von operativen Phraseologismen beschrieben:

- (I) *It is used adverbial when we want to say that something is clear, leaves us in no doubt. It is appropriate in both formal and informal situations, in oral and written communication.*
- (II) *Used when we get permission and favour of decision-making unit after waiting some time.*
- (III) *Used when someone talks or writes a lot, but not on topic.*

5.7 Ursprung und Motivation

Unter Ursprung und Motivation versteht man die Etymologie und den Beitrag zur Entstehung des betreffenden Phraseologismus. Manchmal sind der Ursprung und die Motivation nicht feststellbar – in diesem Fall fehlt dieses Element bei der Beschreibung des Phraseologismus – und wenn die Etymologie vermutet wird oder unsicher ist, wird sie als mögliche Erklärung des Ursprungs beschrieben. In (I) sind Ursprung und Motivation praktisch begründet: *This saying derives from the recording of information in writing or in a printed form* (vgl. Skorupka 1967a: 150). Der Ursprung und die Motivation des Phraseologismus (II) sind gewiss *It probably originates from green*

light's function in traffic – it lets cars or pedestrians pass through a junction or a street (vgl. Skorupka 1967b: 833). Phraseologismus (III) hat den Ursprung und die Motivation, die eine Metapher für in der Welt vorkommende Phänomene und eine Sache ist, die dem täglichen Leben nahesteht: *When we refer to something as pouring, especially like water, we think of large quantities and ease. Water is also associated with dilution, or something vague. "Lanie wody" is saying fluently (also a reference to liquid) and not exactly on topic, in any case, the topic here is so diluted that all that is left of it is water*³.

5.8 Beispiele und Belege

Jedem Phraseologismus sind vier Beispiele beigefügt, die mögliche Situationen aufzeigen, in denen er treffend verwendet werden kann. Die ersten zwei Beispiele für Phraseologismen wurden von den Studierenden selbst erstellt und zeigen, die typische grammatische und lexikalische Umgebung der behandelten Idiome, z. B.:

- Phraseologismus (I)
 1. *Chcę to zobaczyć czarno na białym, inaczej ci nie uwierzę.*
 2. *W statucie zapisano czarno na białym, kiedy można wziąć urlop dziekański.*
- Phraseologismus (II)
 1. *Dostałam zielone światło od swojego promotora i mogę napisać licencjat o języku sportu. Jestem przeszczęśliwa.*
 2. *Dostaliśmy zielone światło na rozpoczęcie budowy nowej linii kolejowej.*
- Phraseologismus (III)
 1. *W ogóle nie uczyłam się na jutrzejszy egzamin, będę musiała lać wodę z nadzieją, że dostanę trójkę.*
 2. *Czy ona w ogóle ma coś do powiedzenia? Ciągle leje wodę, zero treści.*

Bei den nächsten zwei handelt es sich um Belege, die dem Korpus NKJP entnommen wurden. Nach diesen Beispielen folgen in Klammern die Quellen, denen sie entnommen sind, wobei nach Möglichkeit das Datum der Veröffentlichung des Quellenmaterials hinzugefügt wurde, z. B.:

- Phraseologismus (I)
 1. *Wydawało się początkowo, że jest to błąd Senatu, ale w uzasadnieniu czarno na białym widać, że Senat się nie pomylił (Sejm RP, 28.08.1997).*
 2. *Wierzę tym, którzy wykazali czarno na białym, że popełniono błędy (Gazeta Wyborcza).*
- Phraseologismus (II)
 1. *Dostawcy podzespołów dla projektu OLPC dostali zielone światło do ruszania z produkcją, a twórcy laptopa muszą się już tylko uporać z fragmentami oprogramowania (Dziennik Internautów).*
 2. *Ostatnie donosy z Hollywood na temat jego biografii pochodzą sprzed dwóch lat, kiedy o projekt walczyło dwóch reżyserów: Antoine Fuqua i John Carnahan. Pierwszy dostał zielone światło dla filmu, który dopiero w tym roku trafił*

³ Vgl. <https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/Lac-wode;5391702.html>, Zugang am 8.7.2023.

do produkcji. Powstanie w oparciu o książkę Roberto Escobara, brata mafiosa i wyprodukuj ją Oliver Stone (Esensjalm 21.8.2009).

– Phraseologismus (III)

1. *Ktoś może być fenomenalnie przygotowany do egzaminu, ale jeśli te czynniki się na siebie nałożą, to będzie klops. Egzaminator może po prostu odnieść wrażenie, że niewiele umiemy i staramy się łać wodę. Jak tego uniknąć?* (trollbarbatus 10.8.2009).

2. *Beznadziejna paplanina, potok słów, mało inspirujące lanie wody bywa przyczyną konfliktów nie tylko między narzeczonymi, lecz także między politykami* (Dlaczego? 10.9.2009).

5.9 Synonyme

Synonymische Ausdrücke sind eine weit gefasste Kategorie, die je nach Phraseologismus andere synonymische Phraseologismen, ebenfalls synonymische Nicht-Phraseologismen, d. h. Verben, Verbphrasen, Nominalphrasen, Adverbien, Adjektive usw. umfasst. Der Phraseologismus (I) hat zum Beispiel Synonyme: *expressis verbis, otwarcie, wyraźnie, ewidentnie, jednoznacznie*; der erste ist ein gelehrter lateinischer Ausdruck, der im Polnischen in seiner ursprünglichen Form verwendet wird. Dem Phraseologismus (II) wurde ein Synonym *dostać pozwolenie*. Der Phraseologismus (III) hat wie (I) mehrere Synonyme: *paplać, opowiadać co ślina na język przyniesie, rozwodzić się, gadać od rzeczy, pleść, produkować się*; davon ist das zweite *opowiadać co ślina na język przyniesie* ein synonymer Phraseologismus.

5.10 Äquivalente

Die Äquivalente der Phraseologismen stammen aus dem Englischen, Deutschen, Ukrainischen und Russischen. Für die ukrainischen und russischen Äquivalente wurde jedoch eine eigene Gruppe von Personen gebildet, die sie sammeln. Es handelte sich um Ukrainerinnen und Belorussininnen, die mit diesen Sprachen vertraut sind, weshalb sie für diese Aufgabe ausgewählt wurden. In dem Phraseologismus (I) sind dies: eng. *in black and white*, dt. *schwarz auf weiß*, ukr. *чорним по білому*, rus. *черным по белому*; im Phraseologismus (II) sind dies: eng. *get the green light, get the all clear*, dt. *jmdm grünes Licht geben, erlauben, jmdm die Zustimmung geben, jmdm sein Okay geben*, ukr. *хтось отримав зелене світло*, rus. *кто-то получил зеленый свет*. Im Phraseologismus (III) sind dies: eng. *to flannel, to bloviate*, dt. *faseln, leeres Stroh dreschen, ohne Punkt und Komma reden, rumlabern*, ukr. *хтось ходить доокола*, rus. *кто-то ходит вокруг да около; кто-то переливает из пустого в порожнее; кто-то тянет резину*.

5.11 Grafiken

Die Illustrationen der Phraseologismen sind freie Interpretationen, die von den MitgliederInnen der Grafikgruppe erstellt wurden. Allerdings wurde nicht jeder

Phraseologismus mit einer solchen Grafik versehen, besonders wenn seine Visualisierung kompliziert oder unmöglich war. Die Illustrationen wurden mit der Plattform Canva erstellt. Die folgenden Bilder veranschaulichen drei praktische Beispiele.



Abb. 4. *Czarno na białym*



Abb. 5. *Ktoś dostaje zielone światło*



Abb. 6. *Ktoś leje wodę*

6. Schlussfolgerungen

Phraseologismen sind ein wichtiger Bestandteil der alltäglichen formellen und informellen Kommunikation. Trotz der zunehmenden Globalisierung und der wachsenden Englischkenntnisse ist Polnisch immer noch die wichtigste akademische Sprache in Polen. Daher begegnen ausländische Studierende immer noch dieser Sprache und den darin enthaltenen Phraseologismen. Aus diesem Grund wurde dieses Wörterbuch zusammengestellt, um AusländerInnen beim Erlernen und Anwenden der polnischen Sprache (aber nicht nur) an polnischen Universitäten zu helfen. Jeder Phraseologismus wurde umfassend erklärt, damit seine Bedeutung von möglichst vielen künftigen NutzerInnen verstanden werden kann.

Es kann nicht nur Hilfe für andere sein, sondern auch eine Grundlage für Forschungen und lexikografische Studien, die sich mit der Phraseologie und anderen Bereichen der akademischen Sprache befassen. Daher gibt es viel Raum für die weitere Entwicklung ähnlicher Analysen und Forschungen zur Phraseologie an anderen Universitäten und in anderen Ländern.

Literaturverzeichnis

- BURGER, Harald. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 4. Berlin: Schmidt, 2015. Print.
- ČERDANCEVA, Tamara. *Italjanskaja frazeologija i italjancy. L'instituto Italiano di Cultura di Mosca*. ČRo: Mosca. 2000. Print.
- ERMAN, Britt und Beatrice WARREN. "The idiom principle and the open choice principle". *Text*, 1: 29–62. <https://www.degruyter.com>. 30.1.2023.
- FLEISCHER, Wolfgang. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin, Boston: Niemeyer, 1997. Print.
- FLICIŃSKI, Piotr. *Współczesny słownik frazeologiczny*. Poznań: IBIS, 2012. Print.
- HÄCKI-BUHOFFER, Annelies. „Psycholinguistik der Phraseologie“. *Phraseme und typisierte Rede*. Hrsg. Claire Rozier. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1999, 63–75. Print.
- LAPINSKAS, Saulius. *Zu ausgewählten theoretischen Problemen der deutschen Phraseologie. Ein Lehrbuch für Studierende der Germanistik*. Wilna: Universität Vilnius, 2013. <https://www.knygynas.vu.lt/zu-ausgewahlten-thoeretischen-problemen-der-deutschen-phraseologie>. 14.1.2023.
- MATUSZAK, Alla und Zbigniew MATUSZAK. „Określenie próby i jej liczności w badaniach pedagogicznych“. *General and Professional Education*, 2/2011, 33–39. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-2de0feab-7c30-4e8e-8b0a-95dea9a1d0ae>. 14.1.2023.
- MISIEK, Dorota. „Phraseologismen in polnisch–deutschen und deutsch–polnischen Wörterbüchern — ein Analyseverfahren“. *Deutsche und polnische Lexikographie nach 1945 im Spannungsfeld der Kulturgeschichte*. Hrsg. Lech Zieliński, Klaus-Dieter Ludwig und Ryszard Lipczuk. Frankfurt am Main: Lang, 2011, 131–141. Print.
- MOLLANAZAR, Hossein. *Principles and methodology of translation*. Teheran: Center for studying and compiling University books in Humanities (SAMT), 2001. Print.
- MROZOWSKI, Teresa. *Słownik frazeologiczny. Phraseologisches Wörterbuch. Polsko-Niemiecki. Polnisch-Deutsch*. Warszawa: Beck, 2007. Print.

- NOLAN, James. *Interpretation: Techniques and exercises*. Clevedon: Multilingual Matters Ltf, 2005. Print.
- RÖMER, Christine und Brigitte MATZKE. *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2005. Print.
- SANDIG, Barbara. „Stilistische Funktionen verbaler Idiome am Beispiel von Zeitungsglossen und anderen Verwendungen“. *Europhras 88: Phraséologie contrastive*. Hrsg. Gertrud Gréciano, Strasbourg: USHS, 1989, 387–400. Print.
- SKORUPKA, Stanisław. *Słownik Frazeologiczny Języka Polskiego Tom 1*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1967a. Print.
- SKORUPKA, Stanisław. *Słownik Frazeologiczny Języka Polskiego Tom 2*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1967b. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- DROŹDZIEL, Mikołaj, PASIK, Agnieszka, PAWŁOWSKA, Weronika. „Praktische Phraseologie für Studierende – Forschungsprojekt“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 239–253. DOI: 10.23817/lingtreff.24-16.

Swear Words in Netflix's Adult Animation "BoJack Horseman" Season 1. A Corpus-Assisted Study

This study has emerged from the research on telecinematic discourse and corpus linguistic studies. The aim of this paper is to provide a socio-pragmatic analysis of swear words in the dialogues of the Season 1 of the TV show "BoJack Horseman", on the basis of the BoJack Horseman Corpus, prepared and compiled by the author. Lemmas such as *crap*, *fuck*, *shit*, *damn*, *ass*, *dick*, *bitch*, and *suck* are analysed, as well as their grammatical forms and functions they serve. The findings illustrate the importance of foul language employed by the show-writers and uncover the sociopragmatic aspect of the distribution of swear words in this particular TV show. The language used by the characters of the show depicts, to some extent real-life conversations, and swear words in them are used alike. The swear words in the dialogues function as an outlet for extreme emotions, a form of catharsis, or an extra emphasis added to the utterance. The offensiveness of swear words in "BoJack Horseman" is described as mild and moderate, but the swear words do occur in nearly every episode of the show. However, they are used not only to carry a negative impact (such as an insult or provocation), but also to convey positive information (the sense of social bonding or camaraderie).

Keywords: foul language, TV show, corpus linguistics, BoJack Horseman

Schimpfwörter in der ersten Folge der Netflix-Erwachsenenanimation „BoJack Horseman“. Eine korpusgestützte Studie

Diese Studie ist aus der Erforschung des telecinematischen Diskurses und der Korpuslinguistik hervorgegangen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, eine sozialpragmatische Analyse von Schimpfwörtern in den Dialogen der Staffel 1 der TV-Show „BoJack Horseman“ auf der Grundlage des vom Autor erstellten und zusammengestellten BoJack Horseman Corpus zu liefern. Lemmas wie *crap*, *fuck*, *shit*, *damn*, *ass*, *dick*, *bitch* und *suck* werden ebenso analysiert wie ihre grammatikalischen Formen und Funktionen, denen sie dienen. Die Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutung der Schimpfwörter der Showautoren und decken den soziopragmatischen Aspekt der Verbreitung von Schimpfwörtern in dieser speziellen TV-Show auf. Die Sprache, die von den Charakteren der Show verwendet wird, stellt zu einem gewissen Grad Gespräche aus dem wirklichen Leben dar, und die Obszönitäten darin werden gleichermaßen verwendet. Die Schimpfwörter in den Dialogen funktionieren als: ein Ventil für extreme Emotionen, eine Form der Katharsis oder eine zusätzliche Betonung, die der Äußerung hinzugefügt wird. Die Anstößigkeit von Obszönitäten in „BoJack Horseman“ wird als mild und moderat beschrieben, aber die Schimpfwörter kommen in fast jeder Folge der Show vor. Sie werden jedoch nicht nur verwendet, um eine negative Wirkung zu erzielen (z. B. eine Beleidigung oder Provokation), sondern auch um positive Informationen zu vermitteln (das Gefühl der sozialen Bindung oder Kameradschaft).

Schlüsselwörter: Schimpfwörter, Fernsehsendung, Korpuslinguistik, BoJack Horseman

Author: Barbara Grobelna, University of Gdańsk, ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk, Poland, e-mail: barbara.grobelna@phdstud.ug.edu.pl

Received: 14.2.2023

Accepted: 22.6.2023

1. Introduction

“BoJack Horseman” is an animated television show involving dark humour, complex characters, and thought-provoking storytelling. It was created by Raphael Bob-Waksberg and premiered on Netflix in 2014. It was well-received during its six-season run to its finale in 2020. The show is set in a world where humans and anthropomorphic animals coexist, and it follows the life of BoJack Horseman, a middle-aged horse who struggles with addiction, depression, and a series of personal and professional failures. BoJack is an ex-star of a popular 1990s sitcom “Horsin’ Around”, but he has fallen out of the spotlight, gained age and weight, and struggles to reinvent his life, to find meaning and happiness in it. Throughout the series, BoJack grapples with the demons of his past and tries to change himself and set order to the complex relationships with his friends, family, and colleagues (cf. Crouch 2015). The show received widespread acclaim for its insightful exploration of mental health and addiction. It has been described as “one of the most depressing TV shows of all time”, and a poignant, funny, and thought-provoking exploration of mental health, addiction, and the human condition (cf. Cotroneo 2022). In this show, the characters’ language can be described as strong at times, including swear words. They often use language in order to express their emotions or to reflect their personalities and relationships, and they use strong language when they feel stressed, frustrated, or angry. However, the use of strong language in “BoJack Horseman” is neither gratuitous nor excessive. It is rather used to reflect the complex emotions and relationships of the characters and to add authenticity to their conversations.

Swearing is a common form of language that is used by people for a variety of reasons. Some people may use swear words to express strong emotions, such as anger, frustration, or surprise (cf. Jay/Janschewitz 2008). Others may use swear words as a way to shock or offend others or establish dominance, or challenge authority. Generally, swearing is considered to be a detrimental act, connected with impoliteness and rudeness, but leaving its negative power behind, it can also carry a positive meaning. However, speakers also might use vulgar words in a polite way, to build harmony or even compliment something (e.g. *It is a pretty f***ing delicious dinner!*). Some people may use swear words as a form of slang or to communicate informally with friends or peers. Swear words can also be used to convey a sense of informality or camaraderie, or as a way to bond with others who share a common language or cultural background. In some cases, people may use swear words to add emphasis or express their personality or identity (cf. Jay/Janschewitz 2008). Apart from the conscious use of swear-words, there is also non-propositional swearing, which is impossible to be intentional, planned, and controllable. “It involves automatic emotional responses, occurring most frequently in response to sudden bursts of emotion (e.g., surprise) or as a result of brain damage. We do not consider nonpropositional swearing polite or impolite, except to an uninformed listener who may be offended at the content of the utterance. The offense on the part of the speaker is unintentional” (Jay/Janschewitz 2008: 270).

The use of swear words is a personal choice and can be influenced by a variety of factors, including cultural and social norms, personal beliefs and values, and individual preferences. Researchers from a range of disciplines, including linguistics, psychology, sociology, and anthropology, have conducted research on swearing and its role in language and communication (cf. Beers Fägersten 2012, Dynel 2012, Hughes 2006, Jay/Janschewitz 2008, Lutzky/Kehoe 2016, Vingerhoets et al. 2013).

As far as swearing in corpus-assisted research is concerned, it has flourished in the recent years. Numerous corpus-assisted studies have been conducted, such as: swearing in informal speech in Spoken British National Corpus 1994 and the Spoken British National Corpus 2014 (cf. Love 2021), swearing in Irish English (cf. Schweinberger 2018), the corpus-driven studies on the use of swear words in telecinematic discourse (cf. Bednarek 2019a), swear words in YouTube commentaries in the light of (im)politeness studies (cf. Dynel 2012). There have also been numerous studies to explore gender representations and their effect on swearing (cf. Güvendir 2015, Methven 2020, Mulac et al. 2013), as well as swear words in telecinematic discourse (cf. Bednarek 2019b, Bednarek 2020, Fägersten/Bednarek 2022).

"BoJack Horseman" TV show has been the object of scholarly analysis but on topics other than linguistics, with the exception of the study of the author herself (cf. Grobelna 2023). Previous studies on it have explored: themes of the animetaphor in animations (cf. Schmuck 2018), trauma (cf. Borin 2019), postmodernism (cf. Sánchez Saura 2019), "BoJack Horseman" as a comedy of remarriage (cf. Terrone 2022), and comparison of "BoJack Horseman" to the show-within-a-show, "Horsin' Around" (cf. Chater 2015). Within the vast realm of contemporary television, "BoJack Horseman" stands as a remarkable and captivating creation that has garnered immense popularity and critical acclaim. In the field of linguistics, the scholarly community has regrettably overlooked this remarkable show, and this research endeavours to fill this void.

2. Methodology

Corpus linguistics, as a methodology employed in linguistics, focuses on the analysis of large collections of naturally occurring language data, known as corpora. Due to the examination of structures and patterns basing on the real-life language samples, it allows researchers to explore language in its authentic context. Thanks to employing computational tools, corpus linguistics offers a data-driven approach which can be extremely useful in investigating and examining language usage and also lays a solid foundation for empirical research (cf. McEnery 2019). The study was conducted in the socio-pragmatic approach, which derives from a wide range of disciplines, including linguistics, sociology, and psychology, to understand the complex relationships between language and society. The social and cultural contexts of language use and the ways in which language shapes and is shaped by these contexts might also be investigated from this perspective. It is an important approach to the study of language

that helps to shed light on the ways in which language is shaped by social and cultural factors such as such as power dynamics, identity, and cultural norms. Socio-pragmatic approach is also concerned with the ways in which language use shapes social identities, and how it is used to convey social status, power, and other social distinctions. Language is used and understood in different social and cultural contexts and how it shapes and is shaped by these contexts (cf. Kádár et al. 2021).

A range of factors was included in the analyses of the swear words: context and purpose of their use, target audience and if possible, societal attitudes. Moreover, in the data analysis, the author employed a corpus linguistics methodology that prescribes the use of corpus tools which were used to extract swearwords used in the dialogues. For the sake of this and previous studies (cf. Grobelna 2023), the author watched 77 episodes of “BoJack Horseman” and then, transcribed the dialogues from 77 episodes of the TV show and converted them into .txt files. In the pre-processing stage, the text data was cleaned and any irrelevant information, such as punctuation and special characters were removed in order to obtain a clean and consistent dataset. Following, employing AntConc software, the BoJack Horseman Corpus (BHC) was compiled. AntConc is a freeware corpus analysis toolkit, created and being developed by Laurence Anthony (cf. Anthony 2022). The research material, the swear words used by the show-writers were identified, searched and extracted from the corpus. Lemmas such as *crap*, *fuck*, *shit*, *damn*, *ass*, *dick*, *jeez*, and *suck* were found and analysed multimodally, in relation to what was presented on the screen.

3. Results and discussion

In the first season of BoJack Horseman, there are in total 159 uses of swear words. The frequency of occurrence of each swear words in the corpus was counted in order to determine their prevalence.

Swear word (lemma):	Frequency of occurrence:
<i>shit</i>	54
<i>damn</i>	38
<i>ass</i>	25
<i>crap</i>	12
<i>dick</i>	9
<i>bitch</i>	7
<i>suck</i>	7
<i>jeez</i>	6
<i>fuck</i>	1
in total: 159	

Tab. 1. List of swear words used in BoJack Horseman season 1

Tab. 1. presents the frequency of occurrence of the swear words in their base forms of words (lemmas) which are used to represent all its inflected forms. The most common one is lemma *shit* which occurs 54 times in various forms. The least popular one is *fuck*, which is used by the show writers in a unique and intentional way, appearing only once in every season of the show. These occurrences are strategically placed during pivotal moments in the story, significantly impacting the main character and shaping the way viewers interpret the events (Grobelna 2023).

The swear word *shit* occurs in the forms: *shit* (43), *shitty* (7), *shits* (3), *shithead* (1). Most often it serves the function of an exclamation *oh shit* or *holy shit*. However, it also undergoes interesting morphological processes and changes its grammatical category, serving a role of an adjective, adverb, noun, or even verb.

- (1) *I know that it's very hip these days to **shit** all over Horsin' Around, but at the time, I can tell you... Is it okay to say "**shit**"? - Please don't* ("BoJack Horseman: The BoJack Horseman Story, Chapter One").
- (2) *Yeah, it's me, straight off your TV screens and into your **shitty** lives* ("Prickly-Muffin").
- (3) *What the **shit** was that? What the **shit** is this? It's a phone. Well, a tiny computer, really* ("One Trick Pony").
- (4) *Jesus, you look **shitty**. Have you been eating your guilt this whole time?* ("The Telescope").

Example (1) presents the part of a television interview BoJack Horseman is attending and he is discussing "Horsin' Around", the popular television show from the 1990s that starred BoJack. This example is significant due to the metalinguistic awareness of the eponymous character, who uses the swear word *shit* as a verb in a phrase *to shit all over something* meaning "to harshly or excessively criticize someone or something" (TheFreeDictionary.com 2023) and he is aware that it is not appropriate to swear in a TV interview. However, BoJack's demeanour is far from professional, respectful and suitable for all audiences, which should be while airing the interview. The purpose of using this swear word in such a communicative situation is probably the desire to shock the interlocutor (the journalist), challenge the norms and to prove BoJack's easy-going attitude, as well as to show his emotions toward the show, which used to be his Example (2) and (4) present the use of lemma *shit* in forms of an adjective (2) and adverb (4), while Example (3) shows it in the unchanged form, as a noun. In all these contexts, the target audience of the swear words used is an informal group of peers. The purpose of the use is probably to emphasise a point, to create a bond in the social group or as a form of playful teasing (cf. Jay/Janschewitz 2008).

When it comes to the swear word *damn*, in the majority of cases it occurs as lexical bundles in exclamations such as *damn it*, *damn!*, *God Damn*, *god damn it*, most often aimed at Todd, the best friend and flatmate of BoJack, sometimes in order to pent up emotions cumulating due to misbehaviour or mistakes made by Todd, or as a playful teasing. 16 out of 29 hits of this swear word occur in the form *goddamn*,

functioning as a syntactic interposing (*drive the goddamn car, you're a selfish goddamn coward, BoJack Goddamn Horseface, you'll goddamn kiss me*), as well as an infixation (*unbe-goddamn-liveable*). The use of this swear word varies from the use of *shit*. It is no longer creating a bond in the social group, nor teasing, this time it is rather a form of expression of strong emotions (anger, disappointment, passion) or even aims at insulting others. The swear word *ass* was used in total 25 times in the first season of "BoJack Horseman" and it was 10 times when it was used in the form *asshole*.

(5) *I will give you some pages that'll knock your ass back to the South Pole* ("BoJack Horseman: The BoJack Horseman Story, Chapter One").

(6) *I wouldn't wipe my ass with these pages* ("Prickly-Muffin").

(7) *Die alone and unloved, you pompous, affected asshole!* ("Zoës and Zeldas").

The example (5) is the line provided by BoJack during the discussion with Pinky, the owner of the publishing house BoJack was willing to publish his memoirs with. Pinky is upset with BoJack's zero progress in writing and he suggests that BoJack should hire a ghostwriter. BoJack gets angry with the idea of him struggling hence he uses the swear word in order to violate the social norm and show aggression towards Pinky. The Example (6) presents the swear word *ass* used by BoJack during filming "Horsin' Around", in the retrospect to 1990s. In this scene, BoJack is having a break on a set, and sitting next to Sarah Lynn, back then a child star, portrayed as sweet, innocent and talented, later on a close friend, as well as central figure in the show's exploration of fame and substance abuse. BoJack is sitting, smoking a cigarette and complaining about the script of the show. He exhales a smoke straight into her face, making her cough and uses a strong language, while it is generally considered inappropriate to swear in the presence of children. He is angry and swearing serves as an emotional outlet, or it can also be a coping mechanism for dealing with stress. The Example (7) presents BoJack's language aggression aimed at a theatre owner who mistreated his friend, Todd. This is a unique situation when BoJack offends a person, but while defending and standing up for his friend, showing compassion and a sense of loyalty towards his friend. Generally, use of swear words can be perceived as disrespectful, especially in public, and it might escalate a situation by offending others. On the other hand, BoJack uses swear words and verbal aggression for the benefit of Todd and in a worthwhile purpose. He violates a social norm but it can be perceived as a positive action.

The word *crap* is generally perceived as a swear word but it appears not to widely offend (cf. Bergen 2016). In Merriam-Webster dictionary it is labelled as "usually vulgar" or "sometimes vulgar", and despite its main meaning "feces or the act of defecating", it is mostly used as an exclamation or "stuff, nonsense, rubbish" (Merriam Webster Dictionary 2023).

(8) *Todd? Aw, crap. I left him in Malibu* ("Horse Majeure").

(9) *There's something in my food. Aw, crap* ("Our A-Story is a D-Story").

Examples (8) and (9) present the use of the swear word *crap* as an exclamation. Example (8) is a BoJack's line while he is driving and wants to speak to Todd, but he

suddenly remembers that he is alone in the car, because Todd is not present there. BoJack is not in a highly emotional state and he uses this mild swear word to express his annoyance or disappointment. Example (9) presents the words used by Diane, the journalist and a writer, who is having a dinner at an expensive restaurant with BoJack and Mr. Peanutbutter. Diane encounters something strange in her meal, and she uses the exclamation *aw, crap*. Diane is known for her quick wit and sharp tongue and she does not hesitate to express herself in direct manner. However, she is also a writer and she is aware of the great power of language. She uses this mild swear word to show her surprise, probably also due to the fact that swearing in a restaurant is generally considered to be inappropriate and disrespectful.

As aforementioned, the act of swearing can have either positive or negative connotations, depending on the context. The examples (10) and (11) present positive use of swearing.

(10) *Lenny Turteltaub, you skinny bitch. How the hell are you?* ("Say Anything").

(11) *You beautiful dickhead. You finally got Zach Braff?* ("Say Anything").

Swearing in these two situations is used as a form of camaradiere or bonding. Examples (10) and (11) are the words of Princess Carolyn, one of the main characters, the talent agent. She utters these two sentences to Lenny Turteltaub, her colleague and a producer, while discussing a production of a new film. She uses swearwords but in a positive and respectful manner. In both these utterances, she wants to compliment her friend – despite the professional setting, she wants to inject humour into a conversation. She is full of emotions, especially in example (11), having heard good news from him, so in order to express her happiness and put the emphasis on her applaud, she uses the swearword *dickhead* but with a positive adjective *beautiful*.

4. Conclusion

Swearing might be a powerful tool in communication. The use of swear words can have a positive influence on the effectiveness of the communication, but it can also undermine it. The dialogues in TV shows aim to depict a real-life conversations to some extent, but they often simplify or exaggerate them. The show writers commonly employ colloquial and natural language, including swear words, with the aim of entertaining and engaging the audience. Swearing in a TV show dialogues, basing on an example of "BoJack Horseman", fulfils the similar functions to the ones it has in real life (cf. Bednarek 2019a). The characters use swear words to outlet their intense emotions, such as anger, disappointment or sadness. Using swearwords might also serve as a form of catharsis for the person using it (cf. Jay/Janschewitz 2008), or adding an emphasise to the utterance. The swear word use in "BoJack Horseman" is described as mild and moderate (IMDb 2023), but the swear words do occur in nearly every episode of the show. However, they are not only used in order to carry a negative

impact (insult or provocation), but also to convey positive information (social bonding or camaraderie).

References

- ANTHONY, Laurence. *AntConc (Version 4.2.0)[Computer Software]*. Tokyo, Japan: Waseda University. 2022. <https://www.laurenceanthony.net/software/antconcl/>. 6.7.2023.
- BEDNAREK, Monika. “Don’t Say Crap. Don’t Use Swear Words.’ – Negotiating the Use of Swear/Taboo Words in the Narrative Mass Media”. *Discourse, Context & Media*, vol. 29, June 2019a, p. 100293. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2019.02.002>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211695818302976?via%3Dihub>. 6.7.2023.
- BEDNAREK, Monika. “The Multifunctionality of Swear/Taboo Words in Television Series”. *Emotion in Discourse*, vol. 29, 2019b, 29–54. <https://benjamins.com/catalog/pbns.302.02bed>. 6.7.2023.
- BEDNAREK, Monika. “Insights from Screenwriters and Learners”. *Pop Culture in Language Education*, Routledge, 2020, 50–70. Print.
- BEERS FÄGERSTEN, Kristy. *Who’s Swearing Now? The Social Aspects of Conversational Swearing*. Cambridge Scholars Publishing, 2012. Print.
- BERGEN, Benjamin K. *What the F: What Swearing Reveals about Our Language, Our Brains, and Ourselves*. Hachette UK, 2016. Print.
- BoJack Horseman (TV Series 2014–2020) - IMDb*. [www.imdb.com](http://www.imdb.com/title/tt3398228/parentalguide), <http://www.imdb.com/title/tt3398228/parentalguide>. 13.2.2023.
- BORIN, Chép. *Horsin’ Around: An Autoethnographic Critique of Trauma in BoJack Horseman through Abject and Affect*. University of Nebraska, 2019, <https://www.proquest.com/open-view/fe9e3cfba5a78cb0075063576db228bd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. 6.7.2023.
- CHATER, Alissa. “From Real Housewives to The Brady Bunch: Bojack Horseman Finds Its Place”. *Kino: The Western Undergraduate Journal of Film Studies* 6 (2015), <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/kino/article/view/6289/5051>. 6.7.2023.
- COTRONEO, Vincent. *BoJack Horseman Is One of the Most Depressing TV Shows of All Time*. 21.3.2022. <https://movieweb.com/bojack-horseman-most-depressing-tv-shows/>. 6.7.2023.
- CROUCH, Ian. “BoJack Horseman” and the Comedy of Despair. 14.8.2015. <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/bojack-horseman-and-the-comedy-of-despair>. 6.7.2023.
- DYNEL, Marta. “Swearing Methodologically : The (Im)Politeness of Expletives in Anonymous Commentaries on Youtube”. *Journal of English Studies* 10(2012): 25–50. Print.
- FÄGERSTEN, Kristy Beers, and Monika BEDNAREK. “The Evolution of Swearing in Television Catchphrases”. *Language and Literature: International Journal of Stylistics* 31/2 (2022): 196–226. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/09639470221090371>. 6.7.2023.
- GROBELNA, Barbara. “Once in a Season – The Pragmatic Function of /Fuck/ in “BoJack Horseman” TV Show”. *Galactica Media: Journal of Media Studies* 5/01 (2023): 15–32. <https://galacticamedia.com/index.php/gmd/article/view/307/243>. 6.7.2023.
- GÜVENDİR, Emre. “Why Are Males Inclined to Use Strong Swear Words More than Females? An Evolutionary Explanation Based on Male Intergroup Aggressiveness”. *Language Sciences* 50 (2015): 133–139. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0388000115000194>. 6.7.2023.
- HUGHES, Geoffrey. *An Encyclopedia of Swearing: The Social History of Oaths, Profanity, Foul Language, and Ethnic Slurs in the English-Speaking World*. M.E. Sharpe, 2006. Print.

- JAY, Timothy, and Kristin JANSCHWITZ. "The Pragmatics of Swearing." *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture* 4/2 (2008): 267–288. <https://www.mcla.edu/Assets/MCLA-Files/Academics/Undergraduate/Psychology/Pragmaticsofswearing.pdf>. 6.7.2023.
- KÁDÁR, Dániel. "Approaches and Methods in Sociopragmatics." *The Cambridge Handbook of Sociopragmatics*, Cambridge University Press, 2021, 567–779. Print.
- LOVE, Robbie. "Swearing in Informal Spoken English: 1990s–2010s." *Text & Talk*, 41/5–6 (2021): 739–762. <https://research.aston.ac.uk/en/publications/swearing-in-informal-spoken-english-1990s-2010s>. 6.7.2023.
- LUTZKY, Ursula, and Andrew Kehoe. "Your Blog Is (the) Shit: A Corpus Linguistic Approach to the Identification of Swearing in Computer Mediated Communication." *International Journal of Corpus Linguistics*, 21/2 (2016): 165–191. Print.
- Merriam Webster Dictionary*. *Definition of CRAP*. 2023, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/crap>. 6.7.2023.
- METHVEN, Elyse. "A Woman's Tongue": Representations of Gender and Swearing in Australian Legal and Media Discourse". *Australian Feminist Law Journal*, 46/1 (2020): 57–81. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13200968.2020.1820747>. 6.7.2023.
- MULAC, Anthony, Howard GILES, James J. BRADAC, Nicholas A. PALOMARES. "The Gender-Linked Language Effect: An Empirical Test of a General Process Model." *Language Sciences*, 38 (2013), 22–31. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0388000112001337>. 6.7.2023.
- SÁNCHEZ SAURA, Raúl. "BoJack Horseman, Or The Exhaustion Of Postmodernism And The Envisioning Of A Creative Way Out". *Creativity Studies*, 12/2 (2019): 291–300. <https://journals.vilniustech.lt/index.php/CS/article/view/10845>. 6.7.2023.
- SCHMUCK, Laurel. "Wild Animation: From the Looney Tunes to Bojack Horseman in Cartoon Los Angeles". *European Journal of American Studies*, 13/1 (2018): 1–16. <https://journals.openedition.org/ejas/12459>. 6.7.2023.
- SCHWEINBERGER, Martin. "Swearing in Irish English – A Corpus-Based Quantitative Analysis of the Sociolinguistics of Swearing." *Lingua* 209 (2018): 1–20. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0024384117304357>. 6.7.2023.
- TERRONE, Enrico. "There's Always More Show: The Impossibility of Remarriage in BoJack Horseman". *Film and Philosophy* 26 (2022): 55–67. https://www.pdcnet.org/filmphil/content/filmphil_2021_0999_10_19_9. 6.7.2023.
- TheFreeDictionary.com*. "Shit All Over" <https://idioms.thefreedictionary.com/shit+all+over>. 8. 2. 2023.
- VINGERHOETS, Ad, "Swearing: A Biopsychosocial Perspective". *Psihologijske Teme* 22/2 (2013): 287–304. Print.

Episodes

- "Prickly-Muffin." *BoJack Horseman*, written by Raphael Bob-Waksberg, season 1, episode 3, Tornante Television Boxer vs. Raptor ShadowMachine, 2014.
- "BoJack Horseman: The BoJack Horseman Story, Chapter One." *BoJack Horseman*, written by Raphael Bob-Waksberg, season 1, episode 1, Tornante Television Boxer vs. Raptor ShadowMachine, 2014.
- "One Trick Pony." *BoJack Horseman*, written by Laura Gutin Peterson, season 1, episode 10, Tornante Television Boxer vs. Raptor ShadowMachine, 2014.
- "The Telescope." *BoJack Horseman*, written by Mehar Sethi, season 1, episode 8, Tornante Television Boxer vs. Raptor ShadowMachine, 2014.

- “Zoës and Zeldas.” *BoJack Horseman*, written by Raphael Bob-Waksberg, season 1, episode 4, Tornante Television Boxer vs. Raptor ShadowMachine, 2014.
- “Horse Majeure”. *BoJack Horseman*, written by Peter A. Knight, season 1, episode 9, Tornante Television Boxer vs. Raptor ShadowMachine, 2014.
- “Our A-Story is a D-Story”. *BoJack Horseman*, written by Scott Marder, season 1, episode 6, Tornante Television Boxer vs. Raptor ShadowMachine, 2014.
- “Say Anything”. *BoJack Horseman*, written by Joe Lawson, season 1, episode 7, Tornante Television Boxer vs. Raptor ShadowMachine, 2014.
- “Live Fast, Diane Nguyen”. *BoJack Horseman*, written by Caroline Williams, season 1, episode 5, Tornante Television Boxer vs. Raptor ShadowMachine, 2014.

ZITIERNACHWEIS:

- GROBELNA, Barbara. „Swear words in Netflix’s adult animation ‘BoJack Horseman’ Season 1: a corpus-assisted study“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 255–264. DOI: 10.23817/lingtreff.24-17.

Förderung der Mehrsprachigkeit im Tertiärsprachenunterricht – interlingualer DaF-Unterricht in Tschechien und Polen

In dem Beitrag wird das Thema Deutsch als Fremdsprache (DaF) behandelt, indem Deutsch im Kontext der anderen, den Lernenden schon bekannten Sprachen, beobachtet wird. Dabei handelt es sich um die positiven Effekte der Vorkenntnisse sowie der Vorerfahrungen beim Erlernen von Folgesprachen, d. h. des sprach- und sprachlernbezogenen Transfers in der Konstellation „Deutsch nach Englisch“, da das Englische heutzutage zumeist die erste Fremdsprache in der Schule ist. Die Idee besteht darin, den mehrsprachigen Kontext Mitteleuropas bewusst zu machen und gezielt zur didaktischen Unterstützung im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Nach einer Einführung und einer Übersicht über die bisherigen Kenntnisse zum Sprachenlernen und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik wird im Ausblick auf die Nutzung der Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung der didaktischen Theorie in der Lern- und Lehrpraxis eingegangen.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Tertiärsprachenunterricht, Deutsch nach Englisch

Developing of the Multilingualism in the Tertiary Language Learning – German as a Foreign Language in Czech Republic and Poland

The aim of this article is to deal with the topic of German as a foreign language by considering German in the context of the other languages already known to the learners. It is about the positive effects of prior knowledge as well as prior experience in learning subsequent languages, i.e. about language and language learning transfer in the constellation “German after English”, because English is mostly the first foreign language in school today. The goal is to raise awareness of the multilingual context of Central Europe and to use it specifically for didactic support of foreign language teaching. After an introduction and an overview of the knowledge on language learning and the didactics of multilingualism the outlook deals with the use of the research results considering the didactic theory in learning and teaching practice.

Keywords: Didactics of Multilingualism, Tertiary Language Learning and Teaching, English after German

Author: Jacek Gryczka, University of Gdańsk, Wita Stwosza 51, 80-312 Gdańsk, Poland, e-mail: jacek.gryczka@phdstud.ug.edu.pl

Received: 14.2.2023

Accepted: 7.6.2023

1. Vorbemerkungen

Fremdsprachenkenntnisse gehören heutzutage zu den Schlüsselkompetenzen der Menschen. Von einer höchst relevanten Rolle der Sprachenbildung zeugt nicht zuletzt die einheitliche Sprachenpolitik Europas, die auf die Mehrsprachigkeitsförderung sowie Entwicklung sowohl kommunikativer als auch interkultureller Kompetenzen

abzielt. Solche Prozesse wie Internationalisierung des Arbeitsmarkts, Multikulturalismus oder wachsende Digitalisierung tragen dazu bei, dass sich die dominante Stellung des Englischen immer tiefer etabliert. Da Englisch nach wie vor den Status der *Lingua franca* innehat, könnte man den Eindruck bekommen, dass alle anderen Sprachen im Schatten des Englischen stehen. In dem Beitrag wird auf die potentiellen Vorteile sprachlicher Vorkenntnisse eingegangen, die beim Erlernen weiterer Fremdsprache(n) zu positiven Lerneffekten führen können. Unter besonderer Berücksichtigung von Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird ebenso ein Versuch unternommen, auf die bedeutende Rolle des Transfers beim Fremdsprachenlernen in der Konstellation „Deutsch nach Englisch“ (DaFnE) aufmerksam zu machen.

2. Deutsch als Fremdsprache in Tschechien und Polen

Europaweit stellt das Erlernen von mehr als einer Fremdsprache eines der primären Bildungsziele dar. Deutsch und Französisch gehören zu den nach dem Englischen am häufigsten in der EU gelehrt Fremdsprachen (vgl. Eurostat 2016/23: 3, Europäische Union 2018: 20). Nicht nur in allen Nachbarländern Deutschlands, sondern auch in ganz Europa erfreut sich Deutsch weiterhin großer Beliebtheit, auch wenn im Laufe der Zeit die Zahl der Lernenden variiert¹. 73 % der 15,5 Mio. Deutschlernenden weltweit bilden gerade Europäer (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 9). Wie sieht die Situation diesbezüglich in Tschechien und Polen aus?

Sowohl im tschechischen als auch im polnischen Bildungssystem lässt sich heutzutage auf den ersten Blick ein Aufwärtstrend bezüglich der Mehrsprachigkeitsförderung beobachten, was vor allem auf die Postulate des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) zurückgeht. Seit 2009 gilt nämlich das Erlernen einer zweiten Fremdsprache für polnische Schüler² nach der sechsten Klasse der Grundschule als Pflicht³. Auch in tschechischen Grundschulen ist seit 2013 der L3-Unterricht⁴ für Lernende im ähnlichen Alter, d. h. spätestens ab der achten Klasse, obligatorisch. Daraus könnte man schlussfolgern, dass sich diese Regelungen auf die Zahl der Deutschlerner förderlich auswirken, denn Deutsch gilt in Polen und in Tschechien als die am häufigsten gelernte zweite Fremdsprache (vgl. Eurostat 2016/23: 2).

¹ Damit werden alle Nachbarländer Deutschlands gemeint, wo Deutsch keine Amtssprache ist.

² Soweit in diesem Beitrag personenbezogene Bezeichnungen in männlicher Form (z. B. Schüler) aufgeführt sind, werden sie verallgemeinernd verwendet und beziehen sich auf alle Lernenden gleichermaßen, unabhängig ihres Geschlechts.

³ Seit 2009 begann der Unterricht in der zweiten Fremdsprache in Polen in der ersten Klasse Gymnasiums, aktuell gemäß der Bildungsreform aus dem Jahr 2017 wird die zweite Fremdsprache seit der siebten Klasse der Grundschule unterrichtet. Die erwähnte Reform sieht nämlich die Rückkehr zu achtjähriger Grundschule und vierjährigem Lyzeum vor.

⁴ Als L3-Unterricht wird der Unterricht in der zweiten Fremdsprache verstanden.

Die Popularität einer Sprache bzw. das Interesse daran, sie zu beherrschen, hängen jedoch nicht ausschließlich von der Bildungspolitik des Staates ab. Die Einstellung der Menschen einer (Fremd-)Sprache gegenüber wird ebenso durch geschichtliche, wirtschaftliche wie auch politische Faktoren beeinflusst. So spürt man nicht selten bis heute unter polnischen wie auch tschechischen Bürgern die Abneigung gegen das Deutsche, die vor allem auf den komplizierten geschichtlichen Hintergrund deutsch-polnischer bzw. deutsch-tschechischer Beziehungen zurückzuführen ist (vgl. Mackiewicz 2019: 679, Dovalil 2019: 702). Außerdem wirken sich das vielfältige Sprachangebot in Schulen wie auch variable Sprachentrends auf das Interesse an einer (Fremd-)Sprache und somit auf die Zahl der Lernenden einer Sprache beträchtlich aus.

Die unten stehende Grafik zeigt die Zahl der Deutschlernenden in polnischen sowie in tschechischen Schulen. Die präsentierten Daten wurden 2015 und 2020 durch Auswärtiges Amt Deutschlands erhoben.

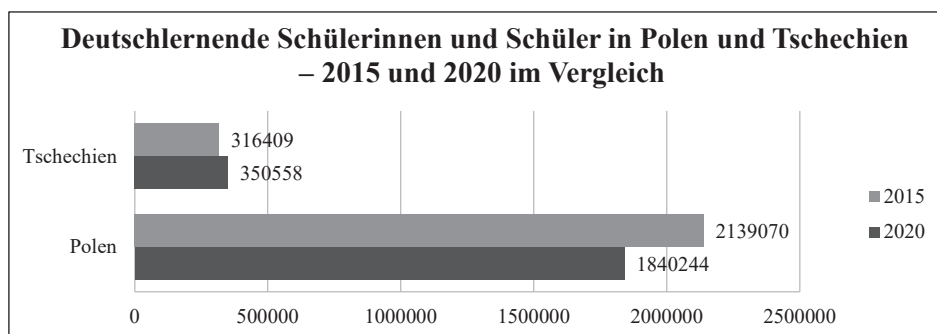


Diagramm 1. Zahl der deutschlernenden Schüler in Polen sowie Tschechien.
Die Datenerhebung 2015 und 2020 im Vergleich

Auch wenn man vermuten könnte, dass in beiden hier besprochenen Nachbarländern Deutschlands die Zahl der Deutschlernenden innerhalb 5 Jahre aufgrund solcher Faktoren, wie z. B. das Potenzial des deutschen Arbeitsmarktes oder immer mehr ausgebauter deutsch-polnischer bzw. deutsch-tschechischer Zusammenarbeit in unterschiedlichen Branchen, steigen soll, bestätigen die oben dargestellten Daten eine solche Hypothese jedoch nicht. Während in tschechischen Schulen 2020 im Vergleich zu 2015 über 34000 (ca. 11 %) mehr Deutschlernende gab, verzeichnete man in Polen hingegen einen Rückgang um 14 %, d. h. fast 300000 weniger Schüler lernten Deutsch als noch vor fünf Jahren. Die Variablen haben mit den Bevölkerungszahlen der Länder eher wenig zu tun, weil sich diese nur geringfügig veränderten⁵. Es fällt schwer, eindeutige Gründe solcher Situation anzugeben. Vermutlich tragen die oben angesprochenen Faktoren, wie vielfältiges Angebot an fremdsprachlichen Unterricht

⁵ Die Bevölkerungszahlen in Polen betragen entsprechend 2015 und 2020 – 38,5 und 38,3 Mio. sowie in Tschechien entsprechend 2015 und 2022 – 10,5 und 10,6 Mio. (vgl. GUS 2015: 17, GUS 2021: 2, <https://www.populationof.net/pl/czechia/>, Zugriff am 23.1.2023).

in Schulen, Interesse an Deutschkenntnissen oder sprachliche Trends, dazu bei, dass sich die Position des Deutschen in Polen und Tschechien divers gestaltet.

Obwohl die anhand des oben angeführten Diagramms präsentierten Daten von einer steigenden Tendenz bezüglich der Zahl von Deutschlernenden in der Tschechischen Republik zeugen, tauchte 2022 eine potentielle Gefahr für den DaF-Unterricht an tschechischen Schulen auf, die sich im überwiegenden Maße auf den Stand der deutschlernenden Schüler auswirken könnte. Nach Angaben von Czech Radio sieht das neue Vorhaben des Bildungsministeriums Tschechiens nämlich vor, dass der Unterricht in zweiter Fremdsprache ab 2024 kein Pflichtfach mehr, sondern ein Wahlfach ist, was insbesondere durch Überlastung der Lernenden erklärt wird⁶. Ob das heftig diskutierte Vorhaben durchgesetzt wird, zeigen die kommenden Monate.

3. Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik

Während es noch vor einiger Zeit häufig von der Annahme ausgegangen wurde, dass Fremdsprachen am effizientesten isoliert, d. h. ohne Bezüge zu anderen Sprachen, gelernt werden, lassen sich heutzutage immer mehrere Argumente für integriertes Sprachenlernen beobachten⁷. Insbesondere denjenigen Sprachen, die in der Regel als zweite bzw. weitere Fremdsprachen unterrichtet werden, bieten derartige Ansätze des Fremdsprachenunterrichts die Gelegenheit, durch den Einbezug von Vorwissen sowie Vorerfahrungen der Lernenden den Sprachaneignungsprozess zu fördern.

Migrationshintergründe, bilinguale Erziehung oder der fremdsprachliche Unterricht stellen lediglich beispielhafte Gründe dafür dar, dass Monolingualität kein Normalfall mehr, sondern eher eine Ausnahme ist. Als mehrsprachig werden so zurzeit nicht nur diejenigen bezeichnet, die zweisprachig aufwuchsen (retrospektive Mehrsprachigkeit⁸), sondern auch jene, die sich weitere Sprache(n) erst im Laufe der schulischen Bildung aneignen (prospektive Mehrsprachigkeit) und ihre Sprachkenntnisse weiterentwickeln. Für die Mehrheit der Lernenden in Polen sowie in Tschechien ist gerade eine solche Art der Mehrsprachigkeit kennzeichnend. Sie bildet gleichzeitig Grundlagen für die Tertiärsprachendidaktik, d. h. für die Fremdsprachendidaktik, die sich auf die Suche nach Synergien orientiert, die das vorhandene Wissen über Sprache(n) in den Lernprozess mit einbezieht und in deren Fokus die Erscheinung des Transfers steht.

⁶ An dieser Stelle beziehe ich mich auf den Artikel von Czech Radio (tsch. Český rozhlas) „Pflicht oder nicht? Tschechien plant, zweite Fremdsprache zum Wahlfach zu machen“ vom 28.2.2022, erhältlich unter: <https://deutsch.radio.cz/pflicht-oder-nicht-tschechien-plant-zweite-fremdsprache-zum-wahlfach-zu-machen-8748929>, Zugriff am 23.1.2023.

⁷ Damit werden u. a. solche Unternehmungen gemeint, die für die Entwicklung mehrsprachigen bzw. plurilingualen Kompetenzen sorgen, wie z. B. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) oder Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER), die von Europarat veröffentlicht worden sind.

⁸ Die Unterscheidung in retrospektive und prospektive Mehrsprachigkeit wurde von Königs (2000) übernommen.

Mit dem Terminus Tertiärsprache, auch Folgesprache genannt, werden diejenigen Sprachen bezeichnet, die nach einer anderen gelernt werden (L3, Ln⁹). Aus Sicht der Tertiärsprachendidaktik stellen die bisher gelernten Sprachen beim Erlernen von Folgesprachen einen Vorteil dar und ermöglichen es, „wenn man mehrere Sprachen lernt, nicht jedes Mal sozusagen ‚bei Null‘ [anzufangen]“ (Neuner 2003: 16).

Der im Mittelpunkt der Tertiärsprachendidaktik stehende Transfer tritt zweierlei zutage. Zum einen handelt es sich nämlich um die sprach- und zum anderen um die sprachlernbezogene Transferfähigkeit des bisher Angeeigneten. Für die Konstellation „Deutsch nach Englisch“ (DaFnE), die sich für die Bildungssysteme Polens wie auch Tschechiens recht eignet, sprechen in diesem Zusammenhang nicht nur die sprachtypologische Verwandtschaft (Deutsch-Englisch), sondern auch die Intensität des Sprachkontakts im Wortschatzbereich, z. B. Internationalismen (vgl. Neuner et al. 2009: 39). Der sprachlernbezogene Transfer umfasst hingegen all die Erfahrungen bezüglich des Lernens, die während des Erlernens früherer Sprache(n) gesammelt wurden, also die Lerntechniken und/oder Lernstrategien, die durch die Reflexionsfähigkeit der Lernenden aus einer Situation auf eine andere übertragen werden (vgl. Myczko 2013: 95).

Die beiden erwähnten Transferarten hängen eng mit dem bewussten Umgang sowohl mit Sprache(n) als auch mit eigenem Lernprozess zusammen und weisen dadurch eine direkte Verbindung mit der Sprach- sowie Sprachlernbewusstheit der Lernenden auf, die im Folgenden als Bestandteile eines der Prinzipien von Tertiärsprachendidaktik kurz charakterisiert werden.

3.1 Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre mögliche Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis

Neuner et al. (2009: 41–44) formulieren folgende fünf universelle Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik, die je nach gruppen- sowie länderspezifischen Variablen näher ausgearbeitet werden müssen¹⁰:

- Prinzip 1: Kognitives Lehren und Lernen – Vergleichen und Besprechen,
- Prinzip 2: Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens; vom Verstehen zur Äußerung – Besprechen/Diskutieren,
- Prinzip 3: Inhaltsorientierung,
- Prinzip 4: Textorientierung,
- Prinzip 5: Effiziente Gestaltung des Lernprozesses – Ökonomisierung des Lernprozesses, Aktivierung der Lernenden.

Das erste und zweite Prinzip (d. h. kognitives Lehren und Lernen sowie Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens) sind auf die Entwicklung bzw. Entfaltung der Bewusstheit bezüglich der Sprachen sowie des Sprachenlernens zurückzuführen, denn sie bildet die Ausgangsbasis für den Transfer sowohl sprachlicher als auch

⁹ N>3.

¹⁰ Unter den erwähnten Variablen werden solche Aspekte wie u. a. Alter der Lernenden oder die L1-L2-L3-Konstellation verstanden (vgl. hierzu Neuner et al. 2009: 41).

außersprachlicher Elemente (vgl. Neuner et al. 2009: 41). Dabei spielt die Bewusstmachung der Bildung von sog. „Transferbrücken“, d. h. von Übergängen zwischen Sprachen, eine entscheidende Rolle. Die Fähigkeit, das neue Material an das vorher Gelernte bzw. Erworbene anzuknüpfen, wird anfänglich in den meisten Fällen eher mit Hilfestellung der Lehrkraft entfaltet, kann aber sicherlich im Laufe der Zeit von Lernenden selbst weiterentwickelt werden.

Auf der Wortebene würden sich für die DaFnE-Konstellation u.a. folgende Anknüpfungen bzw. Vergleiche eignen.

Beispiel 1:	DE	<i>Schul + bus / Schul + buch / Schul + tasche</i>
	EN	<i>school + bus / school + book / school + bag</i>
Beispiel 2:	DE	Präfix <i>-bar</i> <i>Der Stoff ist waschbar.</i>
	EN	Präfix <i>-able</i> <i>This fabric is washable.</i>

Grafik 1. Beispielhafte Zusammenstellung von analog gebildeten Einheiten auf Wortebene im deutsch-englischen Vergleich (eigene Darstellung nach Neuner et al. 2009: 57)

Auch für Grammatikarbeit lassen sich analoge Gegenüberstellungen im DaF-Unterricht anführen, die den Lernenden grammatische Phänomene des Deutschen anhand von diesen im Englischen näher bringen, z. B. für die Komparation der Adjektive bzw. Adverbien.

Beispiel 1: (regelmäßig)	DE	<i>klein – kleiner – am kleinsten</i>
	EN	<i>small – smaller – the smallest</i>
Beispiel 2: (unregelmäßig)	DE	<i>gut – besser – am besten</i>
	EN	<i>good – better – the best</i>

Grafik 2. Komparation der Adjektive bzw. der Adverbien im deutsch-englischen Vergleich (eigene Darstellung nach Neuner et al. 2009: 69)

Im Fokus des dritten und vierten Prinzips der Tertiärsprachendidaktik (Inhalts- und Textorientierung) steht die Auswahl an die Lerngruppe entsprechend angepasster Lerninhalte, die u. a. mit dem Alter sowie mit den Interessen der Lernenden zusammenhängen. Einerseits handelt es sich darum, dass die Lernenden im Tertiärsprachenunterricht in der Regel älter sind als dann, wenn sie mit dem Erlernen einer ersten Fremdsprache anfangen und deshalb sich nicht unbedingt nochmals mit oft „infantilen“ Themen beschäftigen möchten, die sie gut aus dem L1-Unterricht kennen (vgl. Neuner et al. 2009: 43). Aus den zwei ersten Prinzipien ergibt sich andererseits eine an Kognition ausgerichtete Fähigkeit der Lernenden zu analytischem Denken sowie zum „Filtern“ und Ergreifen von Wortschatzeinheiten, die sie vorher nicht gelernt haben. Möglich ist es u. a. dank dem sog. potentiellen Wortschatz, der es ermöglicht, „scheinbar unbekannte Wörter zu verstehen, also ihre Bedeutung zu erschließen, ohne dass das Wörterbuch zu Rate gezogen wurde“ (Chodacka und Schöffel 2000:

170). Hierfür ebenso ein Beispiel, Auszug aus einem didaktisierten Text aus dem Chemiebereich mit markiertem potentiellern Wortschatz.

Galvanisieren von Metall

Sicher habt ihr schon bemerkt, dass verschiedene **Metallteile** eines **Autos** nicht **korrodieren**. Warum ist das so? Ganz einfach. Auf diese Eisenteile hat man eine dünne Schicht nichtrostenden **Metalls** aufgebracht. Man nimmt dazu z. B. solche **Metalle** wie **Nickel**, **Chrom** oder Kupfer. Solche dünnen Überzüge aus **Nickel**, **Chrom** oder Kupfer stellt man meist mit Hilfe des **elektrischen Stromes** her. Wie das geschieht, wollen wir jetzt erfahren. Dazu machen wir ein **Experiment**. In unserem Versuch überziehen wir einen blanken **Metallgegenstand**, und zwar eine **Schraube**, mit **Nickel**. Dazu füllen wir zuerst eine **Glaswanne** mit Wasser und geben etwa 20 **Gramm Nickelsulfat** dazu. Nun tropfen wir zirka 10 **Milliliter Schwefelsäure** in die Lösung und warten, bis sie klar ist. Danach hängen wir auf der einen Seite eine **Nickelelektrode** in die Flüssigkeit. Diese **Elektrode** verbinden wir mit dem **Pluspol** eines **Transformators**. Auf der anderen Seite der **Glaswanne** hängen wir einen blanken **Metallgegenstand**, in unserem Falle also die **Schraube**, hinein. Wir führen den **Plus-** bzw. den **Minuspol** unseres **Transformators** mit zwei **Drähten** an die **Stielklemmen**. Nun verbinden wir den **Metallgegenstand** mit dem **Minuspol** und die **Nickelelektrode** mit dem **Pluspol**. Jetzt schalten wir den **Transformator** ein und wählen eine Spannung von ein bis zwei **Volt**. Wir warten nun fünf **Minuten**. Was passiert in dieser Zeit? Wenn wir genau hinschauen, erkennen wir einen **silberfarbenen Film** auf der **Schraube**. Was ist geschehen? Das **Nickel** hat sich in einer dünnen Schicht auf der **Schraube** abgesetzt und schützt sie damit künftighin vor **Korrosion**.

Grafik 3. Arbeit am potentiellen Wortschatz – ein Auszug aus dem Untersuchungstext von Chodacka/Schöffel (2000: 175)

Das letzte Prinzip der Ökonomisierung des Lernprozesses geht aus der Tatsache hervor, dass für Folgesprachen fast immer weniger Zeit in Curricula vorgesehen ist als für erste Fremdsprache. Aus diesem Grund soll die Gestaltung und Planung eines Tertiärsprachenunterrichts entsprechend durchdacht werden, um all die geplanten Lernziele realisieren zu können sowie dabei die Lerninhalte nicht stiefmütterlich zu behandeln. Sowohl seitens der Lehrkräfte als auch der Lernenden lassen sich in diesem Zusammenhang einige Anweisungen formulieren, die es ermöglichen, im L3-Unterricht mit der Zeit effizient umzugehen. Zu den wichtigsten für die DaFne-Konstellation gehören: Arbeit an dem sog. potentiellen bzw. gemeinsamen Wortschatz, parallele Behandlung grammatischer Phänomene im Deutsch-Englischen Vergleich wie auch Besprechung von Analogien und Unterschieden zwischen den beiden Sprachen (vgl. Neuner et al. 2009: 44–45). Einen besonderen Einfluss auf den Lernerfolg üben dabei die aktive Teilnahme der Lernenden und ihre Motivation aus.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Tertiärsprachendidaktik, die im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik betrieben wird, stellt eine der besten Gelegenheiten für die Aufrechterhaltung der aktuellen Position des Deutschen nicht nur in Polen sowie in Tschechien dar, sondern auch in anderen Ländern, wo Englisch als erste und Deutsch (meist) als zweite Fremdsprache unterrichtet wird. Vielmehr kann sich ein solcher Ansatz des Fremdsprachenunterrichts auf das Interesse am Deutschen förderlich auswirken sowie Motivation der

Lernenden positiv beeinflussen, da die Anknüpfungen an das Englische eine gewisse Erleichterung für Lernende bilden können.

Obwohl die Tertiärsprachendidaktik kein neuartiges Konzept darstellt, fand sie bis jetzt keinen wahrnehmbaren Eingang in die unterrichtliche Praxis weder in Polen noch in Tschechien. Gerade jetzt, wenn die Zahl der polnischen deutschlernenden Schüler gesunken ist und die Zukunft des Deutschen als zweite Fremdsprache an tschechischen Schulen als unsicher erscheint, könnten die theoretischen Ansätze bzw. Modelle des Tertiärsprachenunterrichts besonders helfen.

Es kann aber nur vermutet werden, welche Faktoren die Verantwortung dafür tragen, dass die Lernenden bei der DaFnE-Konstellation von ihren Vorkenntnissen sowie Vorerfahrungen so selten Nutzen ziehen. Einerseits handelt es sich möglicherweise um mangelnde Englischkenntnisse der Lehrkräfte. Andererseits stehen der Lehrpersonen vereinzelte, wenn überhaupt welche, Lehrbücher zur Verfügung, die nicht nur nach Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik verfasst werden, sondern auch den Anforderungen des Bildungsministeriums genügen und somit ebenso an öffentlichen Schulen eingeführt und benutzt werden dürfen. Überdies ist die Vorbereitung der Lehramtsstudierenden für die Arbeit im Tertiärsprachenunterricht ungewiss.

Zusammenfassend muss noch die Tatsache hervorgehoben werden, dass die Tertiärsprachendidaktik, wie andere auf den Annahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik basierende Ansätze, als keine Gefahr für die „einzelzielsprachlichen Didaktiken“ betrachtet werden soll, sondern vielmehr als deren Ergänzung (vgl. Meißner 2004: 105). Ihr Hauptziel ist es, nach Synergien zwischen Sprachen zu suchen und auf die Weise das Erlernen von Folgesprachen zu begünstigen. Sowohl für die polnische als auch für die tschechische Fremdsprachenbildung scheint eine solche Didaktik eine Reihe von Vorteilen mit sich zu bringen, die sich positiv auf die Förderung der deutschen Sprache auswirken. Ihre praktische Umsetzung hängt jedoch eng mit der entsprechenden Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte sowie mit der Erstellung von solchen didaktischen Materialien zusammen, die auf interlinguale Analogien und nicht nur Unterschiede ausgerichtet sind.

Literaturverzeichnis

- AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin: Bonifatius, 2015. Print.
- AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Paderborn: Bonifatius, 2020. Print.
- CHODACKA, Mariola und Heinz-Uwe SCHÖFFEL. „Es gibt auch ‚echte Freunde‘ in der Fremdsprache“. *Studia Germanica Posnaniensia* XXVI (2000): 169–182. <http://hdl.handle.net/10593/3325>. 10.12.2022.
- DOVALIL, Vit. „Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien: Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen“. *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Hrsg. Ulrich Ammon und Gabriele Schmidt. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 2019, 701–717. Print.

- EUROPÄISCHE UNION. *Schlüsseldaten über Europa. Ausgabe 2018*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2018. Print.
- Eurostat. *Fremdsprachenerwerb. Pressemitteilung 2016/23*. 1.2.2016. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7146714/3-01022016-AP-DE.pdf/ce9c8961-c786-4566-963a-fd30b26fc39d>. 10.12.2022.
- GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY. *Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2015 r.* Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, 2015. Print.
- GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY. *Polska w liczbach 2021*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, 2021. Print.
- HONNIGMANN, Daniela. *Czech Radio*. 284.2022. <https://deutsch.radio.cz/pflicht-oder-nicht-tschechien-plant-zweite-fremdsprache-zum-wahlfach-zu-machen-8748929>. 23.1.2023.
- KÖNIGS, Frank. „Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache“. *Actas del X. Congreso Latinoamericano de Germanística. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses in Caracas, 2.-6. Oktober 2000*. Hrsg. Renate Koroschetz de Maragno. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2000, 1–17. (auf CD).
- MACKIEWICZ, Maciej. „Förderung von DaF in Polen“. *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Hrsg. Ulrich Ammon und Gabriele Schmidt. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2019, 679–699. Print.
- MEISSNER, Franz-Joseph. „EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie“. *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. Hrsg. Dorothe Rutke und Peter Weber. Sankt Augustin: Asgard Verlag, 2004, 97–116. Print.
- MYCZKO, Kazimiera. „Transfer im Fremdsprachenunterricht aus didaktischer Sicht“. *Studia Germanica Posnaniensia XXXIII*. Hrsg. Beata Mikołajczyk und Kazimiera Myczko. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013, 89–99. Print.
- NEUNER, Gerhard. „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik“. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Hrsg. Britta Hufeisen und Gerhard Neuner. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–34. Print.
- NEUNER, Gerhard, Britta HUFEISEN, Anta KURSISA, Nicole MARX, Ute KOITHAN und Sabine ERLLENWEIN. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt, 2009. Print.
- Populationof*. 23.1.2023. <https://www.populationof.net/pl/czechia/>. 23.1.2023.

ZITIERNACHWEIS:

- GRYCZKA, Jacek. „Förderung der Mehrsprachigkeit im Tertiärsprachenunterricht – interlingualer DaF-Unterricht in Tschechien und Polen“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 265–273. DOI: 10.23817/lingtreff.24-18.

Oddziaływanie kamery na przebieg i efektywność procesu kształcenia językowego w trybie zdalnym – badanie empiryczne

Der Einfluss der Kamera auf den Verlauf und die Wirksamkeit des Sprachbildungsprozesses im Remote-Modus – eine empirische Studie

Das Konzept der Komfortzone, das meist als psychologischer Raum der Sicherheit definiert wird, der Grenzen für unser tägliches Funktionieren setzt, kann auch im Prozess des Erlernens einer Fremdsprache Anwendung finden. Die Erfahrungen des pandemischen Fernunterrichts zeigen, dass die ausgeschaltete Kamera das grundlegende Element ist, das die Komfortzone der Studenten während des synchronen Sprachunterrichts bildet. Der Status der Kamera wird oft zum Zankapfel unter den Lehrkräften, die sie als ein Werkzeug betrachten, das den Aufbau einer positiven Beziehung und eines Kontakts mit den Kursteilnehmern ermöglicht, und den Studenten, die sie mit einem Mangel an Sicherheit, Freiheit oder Privatsphäre gleichsetzen. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer Online-Umfrage vorgestellt, die unter Lehrenden (13) und Studierenden (36) der niederländischen Philologie durchgeführt wurde. Ihre Inhalte umfassen 13 Fragen zur Funktion, Rezeption und Zweckmäßigkeit von ein- und ausgeschalteten Kameras während des Fernunterrichts. Die gesammelten Daten wurden einer qualitativen und quantitativen Analyse unterzogen, aus der hervorging, dass eine eingeschaltete Kamera im Fernunterricht bei den Studierenden überwiegend negative Emotionen hervorruft, während eine ausgeschaltete Kamera überwiegend positive Emotionen hervorruft; bei den Lehrkräften ist das Verhältnis weitgehend umgekehrt. Beide Gruppen von Befragten sind jedoch überwiegend der Meinung, dass es eine positive Korrelation zwischen eingeschalteter Kamera und der Effektivität des Unterrichts gibt.

Schlüsselwörter: Kamera, Fernunterricht, Pandemiebildung, Emotionen

The Impact of the Camera on the Course and Effectiveness of the Language Education Process in Remote Mode – an Empirical Study

The concept of a comfort zone, most often defined as a psychological space of safety that sets boundaries for our day-to-day functioning, can also find its reference in the process of learning a foreign language. The experiences of the pandemic distance learning show that the turned off camera is the basic element constituting the comfort zone of students during synchronous language classes. The status of the camera often becomes a bone of contention between teachers, who perceive it as a tool that allows for building a positive relationship and contact with class participants, and students who identify it with a lack of a sense of security, freedom or privacy. This paper will present the results of an online survey conducted among teachers (13) and students (36) of Dutch philology, made of 13 questions concerning the function, reception and purposefulness of turned on/off cameras during remote classes. The collected data was subjected to qualitative and quantitative analysis, which revealed that an on-camera in remote language classes evokes mostly negative emotions in students, while an off-camera evokes mostly positive emotions; for teachers, the relationship is largely reversed. However, for both groups of respondents, the predominant belief is that there is a positive correlation between the camera being on and effectiveness of the class.

Keywords: camera, remote teaching, remote language class, pandemic education, emotions

Author: Agnieszka Jankowiak, University of Wrocław, ul. Kuźnicza 21-22, 50-138 Wrocław, Poland, e-mail: agnieszka.jankowiak@uwr.edu.pl

Received: 31.1.2023

Accepted: 22.6.2023

1. Wstęp

W czasie tzw. edukacji pandemicznej przeszliśmy niezwykle długą drogę w zakresie nauczania zdalnego: począwszy od udostępniania studentom materiałów drogą mailową, poprzez asynchroniczne platformy e-learningowe, aż do nauczania synchronicznego za pomocą platform takich jak Zoom czy Microsoft Teams. To właśnie wykorzystanie tych ostatnich bezpośrednio przyczyniło się do podjęcia niniejszych rozważań na temat zastosowania kamery na zdalnych zajęciach językowych. Okazuje się bowiem, że „decyzja o tym, czy w czasie zajęć zdalnych kamera powinna być włączona, czy nie, jest bardziej złożona niż się wydaje, gdyż obejmuje ona sferę emocjonalną, psychologiczną i interakcyjną. Samo kliknięcie ikonki kamery może być komunikacyjnie nacechowane i różnie interpretowane zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia” (Bryła-Cruz 2021: 25). Emocje odgrywają wyjątkowo istotną rolę w kontekście edukacji zdalnej, ponieważ w dużym stopniu wpływają na motywację, sprawność działania, a nawet samopoczucie fizyczne uczestników procesu kształcenia (por. Meger 2008: 25). Występowanie pozytywnych emocji przyczynia się do zwiększenia efektywności procesu kształcenia na odległość, natomiast nadmiar negatywnych emocji zaburza jego przebieg i obniża skuteczność (por. Lubina 2005: 24).

Z badania na temat strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych wynika, że skojarzenia studentów z wyjściem z tej strefy koncentrują się głównie wokół zagadnienia wykorzystania kamery podczas synchronicznych zajęć zdalnych. Aż 88 % ankietowanych wskazuje możliwość niewłączania kamery jako podstawowy czynnik tworzący ich strefę komfortu, a 77 % respondentów utożsamia konieczność włączenia kamery z natychmiastowym wyjściem poza tę bezpieczną strefę (por. Jankowiak 2021: 230–231).

Z doświadczeń pandemicznego nauczania zdalnego wynika więc, że wyłączona kamera jest podstawowym elementem konstytuującym strefę komfortu studentów podczas synchronicznych zajęć językowych. Status kamery nierzadko staje się jednak kością niezgody między nauczycielami, przez których jest ona postrzegana jako narzędzie pozwalające na budowanie pozytywnej relacji i kontaktu z uczestnikami zajęć, a studentami, którzy utożsamiają ją z brakiem poczucia bezpieczeństwa, swobody czy prywatności. W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane rezultaty badania ankietowego przeprowadzonego wśród nauczycieli akademickich i studentów niderlandystyki, dotyczącego poziomu akceptacji, wad i zalet oraz efektów włączonej/wyłączonej kamery na zdalnych zajęciach językowych.

2. Kamera na zajęciach zdalnych – przegląd literatury i rozważania wstępne

Na przestrzeni ostatnich dwóch lat w różnych ośrodkach uniwersyteckich powstały liczne raporty i artykuły naukowe na temat oceny poziomu satysfakcji studentów oraz ogólnych doświadczeń i analiz z przebiegu kształcenia zdalnego (por. Romaniuk/

Łukasiewicz-Wieleba 2021, Waligóra 2021, Zawadzka 2022). Autorzy jednego z poruszających tę tematykę raportów we wstępie do swojego opracowania sugerują, że jesteśmy ofiarami swoistej wymuszonej cyfrowej rewolucji, ale wysuwają przy tym tezę, że „studenci mieli łatwiej, gdyż są cyfrowym pokoleniem, które dorastało ze smartfonem w dłoni i Internetem niemalże od kołyski” (Długosz/Foryś 2021: 4). Wydaje się jednak, że gdyby faktycznie tak było, wykładowcy nie musieliby tak uporczywie nakłaniać studentów do włączania kamer na zajęciach; wszak powinni być oni całkowicie oswojeni z taką formą technologii. Być może jest więc wręcz przeciwnie – studenci mają trudniej, ponieważ poprzez ciągłą ekspozycję na media, w sposób szczególnie uwrażliwili się na ich działanie.

Nauczyciele akademicy przyjmują różnorakie strategie i podejścia do problematyki kamer na zajęciach zdalnych. Choć na wielu uczelniach wyższych brakuje regulacji w tym zakresie, są wykładowcy, którzy decydują się na wprowadzenie obowiązku posiadania włączonej kamery. Przykładowo w sylabusie jednego z przedmiotów realizowanych w Instytucie Anglistyki na Uniwersytecie Warszawskim można przeczytać: „Obecność na zajęciach online jest obowiązkowa i będzie sprawdzana przy włączonej kamerze uczestnika kursu. Udział w kursie oznacza zgodę studenta/studentki na włączenie kamery przez cały czas trwania zajęć jak też w trakcie zaliczenia ustnego”¹. Niektórzy prowadzący oferują nawet dodatkowe punkty z przedmiotu za włączenie kamer (por. Grygierzec 2021: 165). Mnogość stosowanych rozwiązań nie powinna dziwić, gdyż badania pokazują, że mimo obecności na zajęciach, wielu studentów pozostaje w trybie incognito, czyli nie włącza kamery podczas zajęć: „1/4 badanych nie korzystała z kamery wcale, a ponad połowa korzystała z niej sporadycznie” (Kosiewicz-Budnicka 2021: 199). W innym raporcie czytamy, że ponad 60 % studentów czuje niechęć do włączania kamerki podczas zajęć (por. Brzózka et al. 2021: 20).

Argumenty przemawiające za niechęcią do włączania kamer miewają bardzo zróżnicowany charakter. Często przywoływany jest w tym kontekście wstyd bądź niekorzystny wygląd danego dnia. Autorka publikacji na temat kultury studiowania online zadaje sobie w tym kontekście dość kuriozalne, ale dosadnie obrazujące problem pytanie retoryczne, na które zresztą od razu udziela odpowiedzi: „Czy w sytuacji realnej (i niekorzystnego wyglądu) student siedziałby z głową pod ławką, aby być niezauważonym, lub naciągniętą na twarz czapką? Raczej nie, niestety sytuacja kształcenia zdalnego daje mu taką możliwość” (Barańska 2021: 57). Rzeczywiście zajęcia online otwierają przed studentami niespotykaną na zajęciach stacjonarnych sposobność do osiągnięcia stanu anonimowości czy wręcz „niewidzialności”.

Nauczyciele akademicy nierzadko skarżą się, że studenci ignorują ich prośby o włączanie kamer lub po pewnym czasie notorycznie je wyłączają (por. Romaniuk/Łukasiewicz-Wieleba/Kohut 2020: 23), co często wywołuje spięcia i rodzi frustrację. Zatem wykładowcy irytują się, gdy studenci są nieposłuszni, a ci drudzy stresują się,

¹ Sylabus do przedmiotu „Metafora pojęciowa”, Instytut Anglistyki, Uniwersytet Warszawski http://informatorects.uw.edu.pl/pl/courses/view?prz_kod=3301-JF169/, dostęp: 24.6.2022.

gdy prowadzący zajęcia wywierają na nich presję. Kluczem do porozumienia wydaje się być więc zrozumienie punktu widzenia partnera w dyskusji. Autorzy raportu na temat zmian w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii w swoich wnioskach i rekomendacjach wyraźnie postulują konieczność włączania kamer na zajęciach zdalnych, m.in. w celu zapobiegania izolacji społecznej, kontrolowania obecności i aktywnego udziału uczniów (por. Plebańska/Szyller/Sieńczewska 2021: 71). Z drugiej strony należy jednak przyrzeć się bliżej emocjom, jakie towarzyszą temu procesowi, a także jego efektom w kontekście jakości kształcenia na odległość.

3. Projekt badawczy

3.1 Pytania badawcze

Przedmiotem przeprowadzonego w kwietniu 2022 roku badania jest zjawisko włączonej/wyłączonej kamery na zdalnych zajęciach językowych, a jego celem znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakie emocje, uczucia i wrażenia wywołuje włączona/wyłączona kamera na zdalnych zajęciach językowych?
2. Jaki wpływ na przebieg, jakość i efektywność zdalnych zajęć językowych ma włączona/wyłączona kamera?
3. Czy kamera na zajęciach online powinna być włączona czy wyłączona?

3.2 Uczestnicy badania

W badaniu wzięło udział w sumie 49 respondentów reprezentujących dwie grupy: 36 studentów pierwszego i drugiego roku niderlandystyki na Uniwersytecie Wrocławskim oraz 13 nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia językowe na tymże kierunku. Studenci pierwszorocznicy w momencie przeprowadzania badania mieli za sobą łącznie około trzech miesięcy, natomiast studenci drugorocznicy około dwunastu miesięcy nauki zdalnej w warunkach uniwersyteckich. Wszyscy studenci mają ponadto doświadczenia na tym polu z okresu szkoły średniej.

3.3 Narzędzia badawcze

Materiał badawczy został zebrany za pomocą anonimowej ankiety online, w ramach której dwie grupy respondentów odpowiadały na 13 pytań dot. ich doświadczeń i opinii na temat wykorzystania kamery na zdalnych zajęciach językowych.

STUDENCI	NAUCZYCIELE AKADEMICKY
A. pytania otwarte:	
1. Wymień min. 1 emocję/uczucie towarzyszące Ci podczas <u>włączania</u> /przy <u>włączonej</u> kamerze na zdalnych zajęciach językowych. 2. Wymień min. 1 emocję/uczucie towarzyszące Ci podczas <u>wyłączania</u> /posiadania	Wymień min. 1 emocję/uczucie towarzyszące Ci podczas włączania/posiadania włączonej kamery na zdalnych zajęciach językowych. 2. Wymień min. 1 emocję/uczucie towarzyszące Ci w sytuacji, kiedy studenci nie

STUDENCI	NAUCZYCIELE AKADEMICKI
A. pytania otwarte:	
<p><u>wyłączonej</u> kamery na zdalnych zajęciach językowych.</p> <p>3. Wymień min. 1 powód, dla którego włączasz/chcesz włączać kamerę na zdalnych zajęciach językowych.</p> <p>4. Wymień min. 1 powód, dla którego nie chcesz włączać/nie włączasz kamery na zdalnych zajęciach językowych.</p>	<p>włączają/nie chcą włączyć kamer na zdalnych zajęciach językowych.</p> <p>3. Wymień min. 1 powód, dla którego włączasz/chcesz włączać swoją kamerę na zdalnych zajęciach językowych.</p> <p>4. Wymień min. 1 powód, dla którego wymagasz/chcesz, aby studenci włączali kamery na zdalnych zajęciach językowych.</p>
B. pytania zamknięte jednokrotnego wyboru + komentarze:	
<p>5. Jakie jest twoje nastawienie do włączania kamery na zdalnych zajęciach językowych? (robię to: chętnie / niezbyt chętnie / bardzo niechętnie / wyłącznie podczas testów / nigdy)</p> <p>6. Czy Twoim zdaniem prowadzący zajęcia powinien mieć włączoną kamerę podczas zdalnych zajęć językowych? (tak / nie / jest mi to obojętne)</p> <p>7. Jak oceniasz wymaganie przez prowadzącego włączonej kamery podczas zdalnych zajęć językowych? (jest to: naturalne i zrozumiałe / stresujące i nieuzasadnione)</p>	<p>5. Jaki powód najczęściej podają studenci, którzy nie chcą włączyć kamery na zdalnych zajęciach językowych? (problemy techniczne / złe samopoczucie / niesprzyjające otoczenie / nie podają powodu)</p> <p>6. Czy Twoim zdaniem studenci powinni mieć włączone kamery podczas zdalnych zajęć językowych? (tak / nie/ jest mi to obojętne)</p> <p>7. Czy wymagasz od studentów włączania kamer na zdalnych zajęciach językowych? (tak, zawsze / czasami, to zależy / wyłącznie podczas testów / nie, nigdy)</p>
<p>8. Jaki wpływ ma Twoim zdaniem <u>włączona</u> kamera na jakość/efektywność zdalnych zajęć językowych? (pozytywny / negatywny / brak wpływu)</p> <p>9. Jaki wpływ ma Twoim zdaniem <u>wyłączona</u> kamera na jakość/efektywność zdalnych zajęć językowych? (pozytywny / negatywny / brak wpływu)</p>	
C. pytania zamknięte wielokrotnego wyboru + dodatkowe opcje:	
<p>10. Jakie są według Ciebie zalety <u>włączonej</u> kamery na zdalnych zajęciach językowych? (ułatwienie kontaktu i interakcji / zwiększenie efektywności zajęć / poczucie normalności / zwiększenie poziomu zaangażowania i motywacji / komunikacja niewerbalna)</p> <p>11. Jakie są według Ciebie wady <u>włączonej</u> kamery na zdalnych zajęciach językowych? (stres / brak prywatności / ekspozycja na ocenianie / wrażenie bycia obserwowanym / problemy techniczne)</p> <p>12. Jakie są według Ciebie zalety <u>wyłączonej</u> kamery na zdalnych zajęciach językowych? (bierność na zajęciach / multitasking / poczucie niewidzialności / niezwracanie na siebie uwagi / ograniczenie możliwości oceniania przez innych / poczucie intymności / możliwość korzystania z pomocy naukowych)</p> <p>13. Jakie są według Ciebie wady <u>wyłączonej</u> kamery na zdalnych zajęciach językowych? (brak komunikacji niewerbalnej / wzmaganie bierności / podatność na rozpraszenie / obniżenie poziomu motywacji / brak namiastki bezpośredniego kontaktu z innymi uczestnikami zajęć)</p>	

Tab. 1. Pytania ankietowe (opracowanie własne)

3.4 Analiza danych

Zgromadzone w toku badania dane zostały poddane:

- analizie jakościowej, w ramach której nazwano i uporządkowano katalog emocji związanych z wykorzystaniem kamery na zajęciach online oraz zinterpretowano ich znaczenie dla przebiegu i jakości zdalnych zajęć językowych;
- analizie ilościowej, w wyniku której wyłoniono hierarchię emocji towarzyszących włączonej/wyłączonej kamerze na zajęciach zdalnych, sklasyfikowano wady i zalety obu rozwiązań oraz oszacowano ich wpływ na efektywność zajęć online.

4. Wyniki badania

4.1 Włączona/wyłączona kamera – emocje uczestników badania

W sytuacji epizodycznego włączania bądź przy włączonej kamerze na zdalnych zajęciach językowych studentom najczęściej towarzyszą silne emocje negatywne, takie jak stres (wymienia go aż blisko połowa – 16 respondentów), uczucie dyskomfortu (7 respondentów) (S8: „czuję się raczej nieswojo, kamery i konieczność patrzenia bezpośrednio na pozostałych uczestników rozmowy mnie na ogół rozpraszają”) oraz poczucie bycia obserwowanym (5 respondentów) (S33: „poczucie, że wszyscy na mnie patrzą i muszą cały czas siedzieć prawie nieruchomo”). Wśród pozostałych emocji negatywnych wskazanych przez uczestników badania pojawiają się: niepewność, wstyd, strach, zażenowanie, poczucie bycia kontrolowanym, brak swobody, niechęć i niepokój. Jedynie marginalny odsetek odpowiedzi (po jednym respondencie) odnosi się do emocji pozytywnych, takich jak poczucie koncentracji, pewność siebie, radość (S31: „z możliwości zobaczenia innych”) i szczęście. Wypowiedzi te dają nam więc wyraźny obraz ogólnego ładunku emocjonalnego, jaki niesie za sobą aktywna kamera.

W przypadku wyłączonej kamery wśród studentów dominują natomiast emocje pozytywne, a najczęściej wymienianymi są uczucie ulgi, przywołane przez niemal jedną trzecią (11) ankietowanych (S33: „mogę się w końcu skupić na notowaniu i zadawaniu pytań do zajęć, a nie na tym, jak wyglądam i jak widzą mnie w swoich kamerkach inni”), a także uczucie spokoju (6 ankietowanych) i komfortu (5 ankietowanych). Widzimy tu zatem wyraźny kontrast oparty na dychotomiach: stres (czyli napięcie) vs. ulga (czyli rozluźnienie), dyskomfort vs. komfort, niepokój vs. spokój. Inne wskazywane przez tę grupę respondentów wrażenia to: swoboda, rozluźnienie, poczucie anonimowości i prywatności, pewność siebie i koncentracja (S33: „Wyłączona kamera, mimo że nie mobilizuje do aktywnego udziału w zajęciach, to powoduje, że można się bardziej skupić na ich treści. Jeżeli komuś zależy i sam jest zmotywowany do tego, żeby z zajęć wyciągnąć jak najwięcej, kamera jest narzędziem zbędnym i rozpraszającym dla części z nas”). Wśród emocji negatywnych, które plasują się w zdecydowanej mniejszości odpowiedzi, pojawiły się: brak skupienia, znudzenie i niepewność.

Zapytani o powody, dla których decydują się na włączenie kamery podczas zdalnych zajęć językowych (pytanie A3), ankietowani studenci w liczbie blisko jednej trzeciej (11 osób) przyznają, że robią to przede wszystkim z szacunku i dla dobra prowadzącego (S25: „wykładowcy trudno mówić do komputera, gdy nie widzi niko-go”, S19: „chcę zachować się elegancko wobec wykładowcy”, S7: „by prowadzący czuł się lepiej, wiedział, że ktoś słucha na jego zajęciach”), ponad jedna czwarta z nich (10 osób) spełnia w ten sposób wymóg prowadzącego, a 6 respondentów uważa, że dzięki włączonej kamerze dba o lepszy kontakt i komunikację z prowadzącym i innymi studentami. Godny pochwały jest fakt, że studenci są gotowi porzucić swoją strefę komfortu na rzecz komfortu pracy nauczyciela. Z przytoczonych wypowiedzi ankietowanych wynika jednak, że niezwykle istotną rolę w tej kwestii odgrywiają sympatie i antypatie – studenci zdecydowanie chętniej włączają kamery na zajęciach prowadzonych przez nauczyciela, którego darzą szacunkiem i sympatią. Listę pozostałych motywów uzupełniają testy online, chęć pobudzenia koncentracji (S15: „by się skupić, nie rozpraszać się i być zmuszonym do aktywnego uczestniczenia w zajęciach”), wpływ innych studentów (S34: „kiedy na spotkaniu większa liczba osób ma włączone kamery, czuję się pewniej i mogę włączyć swoją”), a także stworzenie namiastki atmosfery i warunków zbliżonych do zajęć stacjonarnych (S34: „żeby poczuć poniekąd normalność, jak na stacjonarnych zajęciach”). Ten ostatni powód i komentarz bardzo dosadnie oddają sposób postrzegania edukacji zdalnej: studenci traktują ją jako coś „nienormalnego”, nienaturalnego, przejściowego, co nigdy nie dorówna edukacji stacjonarnej.

Katalog powodów, dla których studenci nie decydują się, bądź wprost odmawiają włączenia kamery na zajęciach (pytanie A4) otwierają: wrażenie bycia obserwowanym, wskazane przez ponad jedną trzecią (14) uczestników badania (S2: „czuję się nienaturalnie z włączoną kamerą, nie umiem się skupić na zajęciach, bo cały czas się stresuję, że ktoś na mnie patrzy”), uczucie dyskomfortu psychicznego (7 uczestników) oraz kwestie związane z wyglądem fizycznym, otoczeniem i brakiem konieczności fizycznego przygotowywania się do zajęć (6 uczestników) (S11: „nie czuje się dobrze ze swoim wyglądem, wstydzę się”, S25: „nie trzeba się ‘ogarniać’, można siedzieć bez makijażu i w dresach”). Okazuje się, że włączenie kamery na zajęciach zdalnych uwytkla kompleksy: studenci obawiają się zniekształconego lub niekorzystnego wizerunku w obiektywie kamery, a także nadmiernego wyeksponowania ich intymnego otoczenia, które w konsekwencji mogą być poddane niepożądanemu ocenie. Studenci wpadają też przy tym w pułapkę tzw. efektu reflektora, czyli tendencji do wyolbrzymiania stopnia, w jakim inni uczestnicy zwracają na nich uwagę i ich obserwują (por. Gilovich/Savitsky 1999, cyt. za: Bryła-Cruz 2021). Na kolejnych miejscach plasują się: złe samopoczucie, ograniczenie koncentracji i problemy ze skupieniem (S8: „nie lubię i nie czuję się komfortowo na zajęciach z włączoną kamerą, nie pozwala mi się to skupić na zadaniach”), problemy techniczne oraz rozprasające działanie patrzenia na siebie i innych (S33: „rozprasza mnie widok mnie i innych w kamerze, przez

co mój udział w zajęciach jest mniejszy, od czasu do czasu podczas zajęć skupiam się bardziej na widoku innych i swoim niż na zajęciach”). Ta ostatnia kwestia wynika z nieprzemiennej chęci stałego kontrolowania swojego wizerunku w kamerze i ciągłego analizowania sposobu, w jaki postrzegają nas inni uczestnicy spotkania. Opisywana trudność w patrzeniu na siebie bywa jedną z przyczyn częstego wyłączenia kamer już w trakcie trwania zajęć (por. Gruszczyńska 2020: 28). Listę argumentów w omawianym zakresie zamykają: multitasking, czyli chęć ukrycia innych czynności wykonywanych podczas zajęć (S18: „możliwość robienia w tym czasie innych rzeczy, spokój o to, że nie zrobię niczego głupiego, co zobaczą wszyscy”), potencjalne narażenie na ocenianie i wyśmiewanie (S22: „boję się, że jak coś źle powiem, to wszyscy skupią się na moim oknie i zobaczą, jak źle reaguję na stres”), sprzyjanie bierności (S3: „żeby czuć się mniej odpowiedzialnym za pytanie zadane do całej grupy”) oraz obawa przed uwiecznieniem i bezprawnym wykorzystaniem wizerunku (S24: „czuję się niekomfortowo, kiedy kamera jest skierowana na moja twarz przez 1,5 h i obraz może być przez kogoś zapisany”). Zajęcia zdalne bez włączonej kamery dają studentom niespotykaną na zajęciach stacjonarnych możliwość zaangażowania się w aktywności niezwiązane z ich treścią, bądź nawet uczestniczenia w innych zajęciach odbywających się w tym samym czasie, przy jednoczesnym zdjęciu z nich pewnej dozy odpowiedzialności za ich przebieg. Z drugiej strony multitasking rozumiany nie jako możliwość, a konieczność wykonywania wielu aktywności jednocześnie, bywa dla studentów obciążający i przytłaczający (por. Waligóra 2021: 124).

W przypadku wykładowców rozkład emocji towarzyszących włączonej kamerze podczas zdalnych zajęć językowych jest bardziej wyważony niż w przypadku studentów. Ta grupa respondentów wymienia w tym obszarze brak emocji, neutralność (N1: „włączona kamera jest rzeczą oczywistą, jestem w pracy”), spokój, mobilizację czy wręcz podekscytowanie, ale z drugiej strony także niepokój (N3: „o to, co będzie widoczne w tle”), niepewność, dyskomfort i zmieszanie. Pewne odczucia są więc tożsame z tymi zgłaszanymi przez studentów, ale nazywane tu emocje negatywne są zdecydowanie słabsze, a pozytywne częstsze niż w pierwszej grupie ankietowanych.

Jeśli chodzi natomiast o wrażenia i nastawienie osób prowadzących zajęcia do sytuacji, w której studenci nie włączają kamer, dominują w tym przypadku wyraźne emocje negatywne, takie jak zrezygnowanie, niepokój, zniechęcenie czy wręcz frustracja, złość i irytacja. Tak silne wrażenia wynikają najczęściej z braku zrozumienia dla niechęci studentów wobec włączania kamer – wydawać by się przecież mogło, że utrzymywanie kontaktu wzrokowego i wykorzystywanie wizualnego kanału komunikacji to zupełnie naturalna rzecz, niemożliwa do uniknięcia na zajęciach stacjonarnych. Być może wykładowcy nie w pełni zdają sobie sprawę z wagi negatywnych emocji, które towarzyszą studentom. Niemniej niektórzy z nich wskazują również na swoją obojętność w tym zakresie, a także spokój i zrozumienie, wykazując niniejszym pewną dozę wyrozumiałości dla studentów.

Wśród powodów włączania swojej kamery na zajęciach nauczyciele wymieniają przede wszystkim chęć zapewnienia lepszego kontaktu i interakcji ze studentami, możliwość wykorzystania kanałów komunikacji niewerbalnej, poczucie „normalności”, chęć skupienia uwagi studentów oraz poczucie obowiązku. Jedna z uczestniczek badania przyznaje natomiast, że nie decyduje się na włączenie swojej kamery ze względu na obciążenie łącza internetowego oraz brak prywatności².

Jeśli chodzi o motywy, dla których ta grupa respondentów decyduje się wymagać od studentów włączonych kamer na zajęciach (pytanie A4), to wymieniane są tu głównie: chęć zaktywizowania i zmobilizowania studentów, usprawnienie komunikacji z uczestnikami zajęć (N4: „nie cierpię mówić do czarnych kwadratów z inicjałami”), możliwość wysyłania i odczytywania sygnałów niewerbalnych (N8: „lubię widzieć reakcje uczestników zajęć”), zapewnienie większej kontroli nad przebiegiem zajęć (N2: „abym widziała, że ktoś aktywnie uczestniczy w zajęciach, a nie udaje udział”) oraz stworzenie namiastki zajęć stacjonarnych (N7: „uważam, że zajęcia stają się bardziej realne, kiedy studenci widzą osobę mówiącą”). Jeden z pracowników dydaktycznych wskazał, że włączona kamera pełni również funkcję dowodu fizycznej obecności studenta na zajęciach zdalnych. Co istotne, część tej grupy respondentów (2 ankietowanych) nie wymaga od studentów włączania kamery podczas zajęć, a jako główne argumenty podaje: wyrozumiałość (N12: „nie wymagam – rozumiem, że może to być podyktowane tym, że są z jakiegoś powodu skrępowani, na przykład jeszcze się nie ubrali lub nie chcą się dzielić swoją prywatną przestrzenią”), problemy natury technicznej (N5: „proszę o włączenie tylko w trakcie testów, inaczej za bardzo obciążają łącze”) oraz zrezygnowanie (N10: „wymagając i uzyskując brak reakcji, czuję irytację i bezsilność, więc udaję po jakimś czasie, że nigdy nie wymagałam”). Z komentarzy tej grupy uczestników badania wynika, że są oni w znacznym stopniu zmęczeni i sfrustrowani przedłużającym się okresem prowadzenia zajęć zdalnych i niezminiejszającym się oporem studentów wobec włączania kamer. Okazuje się również, że wykładowcy w początkowej fazie przygody z nauczaniem na odległość byli dużo bardziej skłonni do wyrozumiałości i ustępstw, a obecnie oczekują od studentów większego zaangażowania.

4.2 Włączona/wyłączona kamera – opinie uczestników badania

Jeśli chodzi o nastawienie studentów do włączania kamery na zdalnych zajęciach językowych (pytanie B5), dokładnie połowa z nich robi to nieszczerze chętnie, zwykle po ogólnej prośbie prowadzącego skierowanej do całej grupy. Blisko jedna czwarta (8) uczestników badania włącza kamerę wyjątkowo niechętnie, najczęściej

² Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na istotność i rolę kanału komunikacji niewerbalnej na zajęciach językowych, szczególnie z perspektywy prowadzącego: „dla glottodydaktyków używanie rąk, gestów i całego ciała jako pomocy naukowej przy wyjaśnianiu zawłości leksykalnych, gramatycznych czy kulturowych naszego języka to chleb powszedni” (Morcinek-Abramczyk 2018: 12).

po wielokrotnych, uporczywych prośbach prowadzącego (S13: „jeśli nauczyciel marnuje czas lekcji na to, by wymusić na kimś pokazanie swojej twarzy, to jest to konieczne, choć niezbyt przyjemne – twarz nie jest tematem zajęć”), a jedynie 6 ankietowanych decyduje się na to bez oporów, jeszcze zanim poprosi o to prowadzący. Nieco ponad 10 % (4) uczestniczących w badaniu studentów włącza kamerę jedynie podczas testów online, co w praktyce oznacza, że grupa ta notorycznie ignoruje powtarzające się prośby nauczyciela. Okazuje się jednak, że upór i wytrwałość w tej materii przynoszą oczekiwane rezultaty (S25: „zależy od przedmiotu, jeśli wiem, że prowadzący tego zawsze wymaga to przygotowuję się do tego i włączam kamerę zanim poprosi, jeśli są to zajęcia, na których sporadycznie włączamy kamery – robię to po prośbie prowadzącego”).

W kwestii stosunku studentów do nakładanego przez wykładowcę wymogu posiadania włączonej kamery (pytanie B7) zdania są wyraźnie podzielone. Co ciekawe, mimo towarzyszącej temu zjawisku dużej dawce stresu i innych emocji negatywnych, niewiele mniej niż połowa tej grupy respondentów (16 osób) uważa taki wymóg za naturalny i rozumiały. Jedna trzecia studentów traktuje go jako stresujący i nieuzasadniony (S13: „prowadzący ma się skupić na przekazaniu tematu, przedstawieniu treści, nie widzę w jaki sposób widok cudzych twarzy ma pomóc w przedstawianiu tych treści i prowadzeniu zajęć – ostatecznie wychodzi na jaw, kto nie słuchał/miał problemy ze zrozumieniem, a kto radzi sobie całkiem nieźle”), a blisko jedna czwarta (8 osób) jako stresujący, ale rozumiały i uzasadniony (S25: „zrozumiały z perspektywy prowadzących, że nie chcą rozmawiać sami ze sobą, tylko wolą widzieć studentów, ale z drugiej strony dla studentów jest to czasem stresujące”). Oznacza to, że studenci doskonale zdają sobie sprawę z faktu, jak istotnym kanałem komunikacji na zajęciach językowych jest kanał wizualny.

Na pytanie, czy wykładowca powinien mieć włączoną kamerę podczas zdalnych zajęć językowych (pytanie B6), dokładnie połowa studentów odpowiedziała pozytywnie (S29: „kiedy prowadzący ma włączoną kamerę, łatwiej mi skupić się na tym, co mówi; moim zdaniem lepiej wtedy przyswajany jest przeze mnie materiał, który przekazuje prowadzący”); druga połowa tej grupy ankietowanych z kolei wyraziła obojętność (S13: „Jeśli dusza zapragnie, czemu nie. Jeśli nie – nie ma tragedii. Emocje prowadzącego można odczytać z tonu głosu”). Widać tu więc wyraźnie, że studenci dostrzegają i doceniają korzyści płynące z włączonej kamery u prowadzącego zajęcia.

Nauczyciele akademicy, zapytani o powody, jakie najczęściej zgłaszają studenci, którzy nie decydują się na włączenie kamery na zdalnych zajęciach językowych (pytanie B5), jednogłośnie wskazują na problemy techniczne (n=13). Jednocześnie wykładowcy nie zawsze wierzą tym wyjaśnieniom, doszukując się w nich łatwej wymówki dla braku chęci do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Co znamienne, z podobnych badań w tym zakresie wynika, iż nauczyciele często skarżą się, że w żaden sposób nie są w stanie zweryfikować, czy nieobecność lub brak zaangażowania studenta rzeczywiście wynika z problemów natury technicznej czy też może kryją się za nimi

inne przesłanki (por. Romaniuk/Łukasiewicz-Wieleba/Kohut 2020: 23). Po sześcioro uczestników niniejszego badania wskazało na złe samopoczucie i warunki zewnętrzne, np. obecność innych osób w pomieszczeniu, a czworo na brak konkretnego powodu i reakcji na pytanie o powód niewłączania kamery (N9: „udają, że nie słyszą, czują się anonimowi, myślą, że ich nie widzę”). Ta ostatnia kwestia zdaje się wywoływać szczególną irytację i frustrację prowadzącego, gdyż jest bezpośrednim wyrazem ignorowania jego próśb i poleceń.

Jeśli chodzi o obowiązek włączania kamery, aż 11 wykładowców uważa, że studenci powinni mieć aktywne kamery podczas zajęć, a pozostałych dwoje deklaruje obojętność. Jedna z osób w tej grupie ankietowanych uważa wręcz, że powinien to być obowiązek ogólnie narzucony przez władze uniwersyteckie. Nie sposób nie zgodzić się, że brak jednolitych regulacji i standardów postępowania w ramach danego uniwersytetu, wydziału czy nawet instytutu nie sprzyja utrzymaniu dyscypliny w tym zakresie. Niemniej blisko połowa (5) ankietowanych nauczycieli akademickich twierdzi, że zawsze wymaga włączonych kamer na zajęciach, jedna trzecia robi to nieregularnie, a jedna osoba wyłącza podczas testów online.

4.3 Włączona/wyłączona kamera – wady i zalety

W kontekście zalet włączonej kamery na zdalnych zajęciach językowych studenci najczęściej wskazywali na możliwość korzystania z komunikacji niewerbalnej (31 osób) oraz wzmocnienie i ułatwienie kontaktu i interakcji z prowadzącym i innymi studentami (nieco ponad 3/4 ankietowanych). Studentom doskwiera więc pewnego rodzaju ograniczenie i utrudnienie bezpośredniej komunikacji w warunkach edukacji na odległość. Ponad połowa z nich (20 osób) przywołała również zwiększenie poziomu zaangażowania, motywacji i koncentracji, jaki daje bezpośredni kontakt wzrokowy. Ponad jedna trzecia (13 osób) tej grupy ankietowanych ma dzięki temu poczucie „normalności”, a ponad jedna czwarta (10 osób) badanych potwierdziło zwiększenie efektywności zajęć. Jedna osoba wymieniła brak jakichkolwiek zalet takiego rozwiązania. Wśród wad włączonej kamery dominują: wrażenie bycia pod stałą obserwacją i kontrolą (n=32) oraz ekspozycja na potencjalne ocenianie i wyśmiewanie (n=29). Na kolejnych miejscach uplasowały się brak prywatności, swobody i intymności (3/4 ankietowanych), problemy techniczne (20 ankietowanych), a także stres i brak poczucia bezpieczeństwa (nieco ponad połowa ankietowanych).

Do najczęściej wskazywanych przez studentów zalet wyłączonej kamery należą: poczucie intymności i swobody (blisko 3/4 respondentów), ograniczenie możliwości oceniania przez innych uczestników zajęć (22 respondentów) oraz poczucie „niewidzialności” (ponad połowa respondentów). Rzeczona „niewidzialność” jest pojęciem wielowymiarowym: z jednej strony może oznaczać dosłowny brak fizycznej widoczności, a co za tym idzie wyeliminowanie problemów wynikających z kompleksów na tle wyglądu, a z drugiej natomiast nierzucanie się w oczy nauczycielowi lub innym uczestnikom spotkania, czyli zmniejszenie ciężaru odpowiedzialności za przebieg

zajęć, ograniczenie konieczności aktywnego w nich udziału i uniknięcie ekspozycji na ocenianie. Paradoksalnie ta „niewidzialność” może również przyczynić się do ułatwienia komunikacji: podczas zajęć stacjonarnych studenci nierzadko unikają zabierania głosu w obawie przed popełnieniem błędu, a anonimowość podczas zajęć online bez włączonej kamery uwalnia ich od tego poczucia (por. Olszyńska/Kozłowska/Dragun 2021: 136). Listę wskazanych przez studentów zalet uzupełniają: możliwość wykonywania zadań i czynności niezwiązanych z tematem zajęć (n=14) (S25: „po prostu jest to wygodne, że można sobie na przykład jeść coś w trakcie albo bez problemu wyjść do kuriera, gdy przyjdzie, to nie umniejsza koncentracji, ani nie wzmaga korzystania z dodatkowych pomocy naukowych, gdy ktoś chce to i tak znajdzie drogę do tego, by sobie w jakiś sposób pomóc”), ograniczenie możliwości zwrócenia na siebie uwagi prowadzącego lub wywołania do odpowiedzi (n=13), umożliwienie biernego uczestnictwa w zajęciach (n=10) (S13: „Bywają takie dni, gdzie zwyczajnie nie pojmujemy niczego, co się dookoła nas dzieje, więc możliwość biernego zaangażowania w lekcję, odcięcia się choć na te parę minut od tematu głównego, to niesamowita ulga na takie dni. Prowadzący nie zawsze może sobie zdawać z tego sprawę, przez co w warunkach rzeczywistych zapewne doszłoby do „zaktywizowania” niesłuchającego, natomiast brak widoczności zapobiega takim sytuacjom”), a także możliwość dyskretnego korzystania z dodatkowych źródeł wiedzy i pomocy naukowych (niemal jedna czwarta ankietowanych) (S29: „brak poczucia wstydu związanego np. z używaniem słownika”). Ponadto jedna osoba ankietowana wymienia w tym kontekście podniesienie poziomu koncentracji (S33: „dzięki temu 100 procent swojej percepcji przeznaczam na słowa nauczyciela robienie notatek i skupienie na temacie lekcji”).

Katalog wad wyłączonej kamery z perspektywy studentów jest dość ograniczony, a otwiera go większa podatność na rozpraszenie przez bodźce z otoczenia (blisko 3/4 uczestników) (S13: „kiedy do wyboru mam szukanie lotów do odległych krajów czy też czytanie losowych artykułów, a wsłuchiwanie się w bardzo chaotyczne wyjaśnienia składni, zdecydowanie wybieram to pierwsze”). Otoczenie i jego elementy, tj. przebywanie innych osób w tym samym pomieszczeniu czy ułatwiony dostęp do różnego rodzaju technologii i mediów, odgrywają zatem dużo większą rolę w warunkach edukacji zdalnej niż w ramach zajęć stacjonarnych. Pozostałe wskazania to brak możliwości korzystania z komunikacji niewerbalnej (n=22), wzmaganie bierności i braku zaangażowania (n=21), brak namiastki bezpośredniego kontaktu z prowadzącym i innymi studentami (nieco ponad połowa respondentów) oraz obniżenie poziomu motywacji i aktywności (1/3 respondentów).

Jeśli chodzi o spojrzenie nauczycieli na zalety włączonej kamery podczas zdalnych zajęć językowych, to wśród głosów tej grupy respondentów jednoznacznie dominuje przeświadczenie o nawiązywaniu lepszej relacji i interakcji ze studentami (n=12). Oznacza to, że wykładowcy podobnie jak studenci odczuwają negatywne skutki zmiany charakteru komunikacji z innymi uczestnikami zajęć. Na kolejnych miejscach plasują się zwiększenie zaangażowania i aktywności studentów (n=10), możliwość

odczytywania emocji i sygnałów niewerbalnych (n=10), poczucie większej kontroli nad aktywnością studentów (n=9), zwiększenie efektywności zajęć (n=4), a także łatwiejsze utrzymanie dyscypliny. Wydaje się więc, że najbardziej uciążliwa dla osób prowadzących zajęcia jest utrata lub zmiana poziomu bądź specyfiki bezpośredniej kontroli nad różnymi aspektami procesu kształcenia, takimi jak np. relacje między jego uczestnikami czy sam przebieg i efekt zajęć. Do największych wad włączonej kamery ta grupa respondentów zalicza występowanie problemów technicznych (n=7) oraz poczucie bycia obserwowanym, brak swobody i intymności (n=5), a w dalszej kolejności ekspozycję na potencjalne ocenianie i wyśmiewanie oraz stres, a także brak poczucia bezpieczeństwa. Dla dwojga ankietowanych włączone kamery nie mają żadnych wad.

Zalety wyłączonej kamery wskazywane przez nauczycieli akademickich są nieliczne, a należą do nich: nieobciążanie połączenia internetowego (n=6), brak konieczności „fizycznego” przygotowywania się do zajęć, czyli przede wszystkim eleganckiego ubierania się (n=6) oraz możliwość wykonywania czynności niezwiązanych z przedmiotem zajęć (n=5). Warto w tym miejscu zauważyć, że nie tylko studenci doceniają swobodę i komfort przebywania w domowych pieleszach w trakcie zajęć, a także wynikającą z tego oszczędność czasu i sposobność do multitaskingu. Ponadto jedna z osób ankietowanych wskazała na brak zalet tego rozwiązania. Wśród wad wyłączonej kamery nauczyciele wskazują: brak kontaktu wzrokowego i możliwości korzystania z komunikacji niewerbalnej (n=10), bierność studentów oraz spadek poziomu koncentracji i aktywności na zajęciach (n=10), poczucie braku kontroli nad pracą studentów (n=8), trudności komunikacyjne, np. konieczność wielokrotnego powtarzania polecenia (n=8), a także spadek motywacji i zaangażowania prowadzącego (n=6), który można postrzegać jako rezultat długotrwałego narażenia na stres i frustrację.

4.4 Włączona/wyłączona kamera – jakość i efektywność zajęć

Co ciekawe, blisko połowa (17) respondentów należących do grupy studentów pozytywnie ocenia wpływ włączonej kamery na jakość zajęć online: (S29: „Uważam, że wszyscy uczestnicy zajęć powinni mieć włączoną kamerkę, ponieważ wtedy są oni bardziej zmotywowani do pracy na zajęciach. Niestety często w grupach jedynie parę osób się udziela, co sprawia, że na barkach tych osób spoczywa w pewnym sensie odpowiedzialność za całą grupę, co jest niekomfortowe. Dodatkowo brak zaangażowania ze strony całej grupy prowadzi do sytuacji, kiedy (przynajmniej ja) czuję obowiązek, żeby znać odpowiedź na każde pytanie, żeby nie zawieść prowadzącego, co nie zawsze jest możliwe, dlatego w przypadku ‘ciszy’ odczuwam wstyd”, S10: „Pomijając kwestię samopoczucia, a biorąc pod uwagę jedynie efektywność zajęć – moim zdaniem wpływ włączonych kamer jest bardzo pozytywny. Z własnego doświadczenia wiem, że na zajęciach, na których włączona kamera była wymagana, skupiałam całą swoją uwagę danemu przedmiotowi. Było widać co robię, dlatego też nie sięgałam po telefon czy też nie robiłam równoległe notatek na inne zajęcia”). Niemal jedna trzecia (11)

ankietowanych formułuje negatywną ocenę w tym zakresie: (S16: „Z jednej strony włączona kamera wymaga skupienia na zajęciach, a z drugiej strony brak poczucia intymności, naruszanie sfery prywatnej jest na tyle stresujące, że skupienie spada”). Nieco ponad jedna piąta (8) respondentów ocenia ten wpływ neutralnie.

Jeśli chodzi natomiast o zaniechanie włączenia kamery, to 42 % (15) uczestniczących w badaniu studentów jest zdania, że ma to negatywny wpływ na efektywność zajęć, a jedna trzecia z nich przypisuje temu wartość neutralną: (S9: „Stacjonarne zajęcia są najbardziej efektywne, zdalne z kamerą czy bez będą miały tak samo obniżony poziom nauczania, szczególnie gdy niektórzy wykładowcy są niezorganizowani w rzeczywistości, a co dopiero na zdalnych”) Z kolei jedna czwarta respondentów ocenia wpływ wyłączonej kamery pozytywnie: (S25: „Z mojego doświadczenia wynika, że jest to bardziej pozytywny wpływ, ponieważ jest swobodniej, a gdy jest swobodniej, to można się bardziej skoncentrować i nie stresować tym, jak się w danym momencie wygląda, albo czy ktoś nie wejdzie ci do pokoju w trakcie zajęć i nie będzie go widać na kamerce”).

Zupełnie inaczej przedstawia się rozkład głosów w gronie respondentów-wykładowców: aż 11 z nich uważa, że włączona kamera pozytywnie oddziałuje na jakość zajęć. Tylko jednostkowo wpływ ten został oceniony jako neutralny i negatywny. W odniesieniu do wyłączonej kamery – 10 nauczycieli akademickich jest zdania, że zjawisko to ma negatywny wpływ na efektywność zajęć, natomiast dwoje respondentów postrzega to w sposób neutralny, a jedna osoba widzi w tym pozytywy.

5. Podsumowanie

Podsumowując zebrany materiał badawczy, można stwierdzić jednoznacznie, iż włączona kamera na zdalnych zajęciach językowych wywołuje u studentów przede wszystkim emocje negatywne, podczas gdy kamera wyłączona – głównie emocje pozytywne. W przypadku nauczycieli akademickich relacja ta jest w dużej mierze odwrotna. Jeśli chodzi natomiast o ocenę wpływu kamery na jakość zdalnych zajęć językowych, w przypadku obu grup respondentów dominuje przekonanie o pozytywnej korelacji między włączoną kamerą a efektywnością zajęć przy jednoczesnej bardziej negatywnej ocenie efektywności zajęć prowadzonych przy wyłączonych kamerach.

	WŁĄCZONA KAMERA		WYŁĄCZONA KAMERA	
	Emocje	Efekty kształcenia	Emocje	Efekty kształcenia
STUDENT	-	+	+	+/-
NAUCZYCIEL	+/-	+	-	-

Tab. 2. Rozkład emocji i ocena efektów kształcenia (opracowanie własne)

Poszukując odpowiedzi na pytanie, czy kamera na zdalnych zajęciach językowych powinna być włączona czy też nie, warto przeanalizować rozkład emocji towarzyszących obu rozwiązaniom oraz ocenę ich efektów. W oparciu o zgromadzone dane (pot. Tab. 2)

wyłania się niewielka przewaga na korzyść zajęć z włączonymi kamerami. W praktyce jednak należałoby zastanowić się, czy czynniki afektywne (emocje) nie odgrywają w tym przypadku większej roli niż czynniki obiektywne (efekty kształcenia).

Okazuje się, że zarówno włączona, jak i wyłączona kamera może wywoływać stres, frustrację i dyskomfort – wszystko zależy od tego, po której stronie ekranu się znajdujemy. Wynika to również z faktu, iż choć schemat prowadzenia zajęć online znacząco różni się od schematu zajęć stacjonarnych, to uczestnicy procesu kształcenia wciąż poszukują punktu odniesienia do tego, co jest im znane, co sprowadza się do ustawicznego porównywania zajęć zdalnych do tradycyjnych zajęć stacjonarnych. Aby uniknąć nieporozumień i animozji w tym zakresie niewątpliwie przydatne mogłyby okazać się wypracowane w oparciu o konsensus danej grupy regulacje jasno określające zasady wykorzystywania kamer na zajęciach zdalnych. Najważniejsze jednak, aby pamiętać o tym, jak istotną rolę w procesie kształcenia odgrywają relacje między wykładowcą a studentem i że wyzwania stawiane przed uczestnikami tego procesu przez niecodzienne okoliczności edukacji pandemicznej nierzadko zmieniają naturę tych relacji. Warto więc, by każda ze stron wykazała się pewną dozą wsparcia, wyrozumiałości i cierpliwości wobec tej drugiej.

Wykaz literatury

- BARAŃSKA, Magdalena. „Kultura studiowania online”. *Szkoła – Zawód – Praca* 22 (2021): 42–62. Print.
- BRYŁA-CRUZ, Agnieszka. „Student i nauczyciel przed kamerą, czyli o bliższym spotkaniu w nauczaniu na odległość”. *Języki Obce w Szkole* 02 (2021): 25–29. Print.
- BRZÓZKA, Anna, Natalia PĘKAŁA, Alicja POKUSA, Natalia PYZIK, Agnieszka SOBOL, Karolina KACZMARCZYK i Alicja NALEPA. *Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19: badanie empiryczne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*. Katowice: Towarzystwo Inicjatyw Naukowych, 2021. Print.
- DŁUGOSZ, Piotr i Grzegorz FORYŚ. *Zdalne nauczanie na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z perspektywy studentów i wykładowców*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2020. Print.
- GILOVICH, Thomas i Kenneth SAVITSKY. “The spotlight effect and the illusion of transparency: Egocentric assessments of how we are seen by others”. *Current Directions in Psychological Science* 8(6) (1999): 165–168. Print.
- GRUSZCZYŃSKA, Ewa. „Kształcenie wyższe na odległość: jednak w poszukiwaniu nowych odpowiedzi na stare pytania”. *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania*. Red. Józef Lubacz. Warszawa: Wydawnictwo SGGW, 2020, 25–31. Print.
- GRYGIERZEC, Weronika. „Lęk w edukacji zdalnej”. *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*. Red. Ewa Domagała-Zyśk. Lublin: Episteme, 2021, 153–168. Print.
- JANKOWIAK, Agnieszka. „Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych”. *Neofilolog* 57/2 (2021): 217–235. Print.
- KOSIEWICZ-BUDNICKA, Rita. „Kształcenie zdalne studentów pedagogiki w czasie pandemii Covid-19”. *Studia z Teorii Wychowania* 12/3(36) (2021): 189–205. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1005467>. 30.1.2023.

- LUBINA, Ewa. „Rola emocji w procesie kształcenia na odległość”. *E-mentor* 3(10) (2005). <https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/10/id/161>. 30.1.2023.
- MEGER, Zbigniew. „Czynniki afektywne w zdalnej edukacji”. *E-mentor* 3(25) (2008). <https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/25/id/552>. 30.1.2023.
- MORCINEK-ABRAMCZYK, Barbara. „Komunikacja pozawerbalna w glottodydaktyce”. *Kwartalnik Polonicum* 28/29 (2018): 12–15. Print.
- OLSZYŃSKA, Paulina, Justyna KOZŁOWSKA i Łukasz DRAGUN. „Kształcenie zdalne na Politechnice Białostockiej w ocenie studentów – zastosowanie narzędzi segmentacji rynku do analizy danych ankietowych”. *Academy of Management* 5(1) (2021): 135–152. Print.
- PLEBAŃSKA, Marlena, Aleksandra SZYLLER i Małgorzata SIENICZEWSKA. „Raport – Co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii?”. Warszawa, 2021. https://files.librus.pl/art/21/04/4/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT_II.pdf. 30.1.2023.
- ROMANIUK, Miłosz W. i Joanna ŁUKASIEWICZ-WIELEBA. „Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń”. Warszawa, 2021. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19833>. 30.1.2023.
- ROMANIUK, Miłosz W., Joanna ŁUKASIEWICZ-WIELEBA i Svitlana KOHUT. „Nauczyciele akademicki wobec kryzysowej edukacji zdalnej”. *E-mentor* 5(87) (2020): 15–26. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-4465c5b0-9c29-42e6-afbef4304dddbfcd/c/art_15-26_Romaniuk_Lukasiewicz-Wieleba_Kohut_Ementor_5_87_2020.pdf. 30.1.2023.
- WALIGÓRA, Anna. „Dydaktyka zdalna w czasach pandemii COVID-19 – opinie studentów, wnioski, implikacje praktyczne. Raport z badań”. *Kultura i Edukacja* 3(133) (2021): 117–133. Print.
- ZAWADZKA, Dorota. „Edukacja zdalna z perspektywy studentów oraz wykładowców – próba oceny realizacji wyzwań w nauczaniu języków obcych w dobie pandemii”. *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*. Red. Danuta Gabryś-Barker i Ryszard Kalamarz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2022, 27–40. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- JANKOWIAK, Agnieszka. „Oddziaływanie kamery na przebieg i efektywność procesu kształcenia językowego w trybie zdalnym – badanie empiryczne”, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 275–290. DOI: 10.23817/lingtreff.24-19.

Comparing Multi-Word Term Candidates in Business Valuation Standards with the Use of Sketch Engine and Power Query Functionalities¹

The purpose of the study was twofold: to examine terminological similarities and differences between three samples of specialized texts representing the same genre – business appraisal standards and to present a method extending the Keyword and term extraction function of Sketch Engine, a tool in corpus linguistics. The standards selected for the analysis were ASA Business Valuation Standards 2009, IBA Professional Standards 2015 and NACVA Professional Standards 2017.

The character of the study was synchronic – the texts selected for the analysis were standards in their latest possible versions and thus applicable for use at around the same time.

The study was carried out in two steps. First, text were compiled into separate corpora and automatically POS-tagged with the use of Sketch Engine corpus software. Then, the multi-word terms were automatically extracted from each text, based on their relative frequency against the preloaded reference corpus English Web 2020, providing the total number of 737 terms in ASA, 373 terms in IBA and 367 terms in NACVA. Next, the data were compiled using Excel spreadsheet functionalities. The results showed a considerable terminological overlap between the NACVA and the IBA standard (366 terms occurred in both standards) as well as a significantly different pool of terms in the ASA standard (with 219 terms occurring in all three standards and the same number shared by ASA and IBA and by ASA and NACVA respectively). A tentative conclusion would therefore be that much greater similarity is to be expected between the IBA and NACVA standards also on other levels of description.

Keywords: term extraction, corpus linguistics, domain-specific texts, Sketch Engine

Vergleich von Begriffskandidaten mit mehreren Wörtern in Unternehmensbewertungsstandards mit Verwendung von Sketch Engine- und Power Query-Funktionen

Die Studie verfolgte zwei Ziele: die Untersuchung terminologischer Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen drei Stichproben von Fachtexten, die dasselbe Genre repräsentieren – Standards für Unternehmensbewertungen – und die Vorstellung einer Methode zur Erweiterung der Funktion zur Extraktion von Schlüsselwörtern und Begriffen von Sketch Engine, einem Werkzeug der Korpuslinguistik. Die für die Analyse ausgewählten Standards waren ASA Business Valuation Standards 2009, IBA Professional Standards 2015 und NACVA Professional Standards 2017.

Der Charakter der Studie war synchron – bei den für die Analyse ausgewählten Texten handelte es sich um Standards in ihren letztmöglichsten Versionen und somit um Texte, die ungefähr zur gleichen Zeit verwendet werden konnten.

Die Studie wurde in zwei Schritten durchgeführt. Zunächst wurden die Texte zu separaten Korpora zusammengestellt und mit Hilfe der Korpussoftware Sketch Engine automatisch mit POS-Tags

¹ I would like to express my special thanks to Assoc. Prof. Jacek Cypryański, Prof. of the University of Szczecin, for helping me explore the Power Query features and functionalities.

annotiert. Dann wurden die Mehrwortbegriffe automatisch aus jedem Text extrahiert, und zwar auf der Grundlage ihrer relativen Häufigkeit im Vergleich zum vorgeladenen Referenzkorpus English Web 2020, was die Gesamtzahl von 737 Begriffen in ASA, 373 Begriffen in IBA und 367 Begriffen in NACVA ergab. Anschließend wurden die Daten mit Hilfe von Excel-Tabellenfunktionen zusammengestellt. Die Ergebnisse zeigten eine beträchtliche terminologische Überschneidung zwischen der NACVA- und der IBA-Norm (366 Begriffe kamen in beiden Normen vor) sowie einen signifikant unterschiedlichen Bestand an Begriffen in der ASA-Norm (219 Begriffe kommen in allen drei Normen vor, ebenso viele in ASA und IBA bzw. in ASA und NACVA). Eine vorläufige Schlussfolgerung wäre daher, dass auch auf anderen Beschreibungsebenen eine viel größere Ähnlichkeit zwischen den IBA- und NACVA-Standards zu erwarten ist.

Schlüsselwörter: Begriffsextraktion, Korpuslinguistik, domänenspezifische Texte, Sketch Engine

Author: Paulina Judycka, University of Szczecin, ul. Mickiewicza 64, 71-101 Szczecin, Poland, e-mail: paulina.judycka@usz.edu.pl

Received: 1.2.2023

Accepted: 9.5.2023

1. Introduction

Establishing the base of common terms is one of the vital problems when performing a comparative analysis of domain-specific texts. Researchers in this area are in need of methods and tools that would facilitate as well as precipitate the selection of terms for further analysis. The aim of this paper is to show how combining functionalities of two different tools can allow for a swift comparison of terminology databases of several similar texts within a specific discipline. It will also present the results of a terminological analysis involving texts (corpora) representative of the domain of business valuation performed with the application of the functionalities in question.

2. Theoretical background

The term selection methods applied in corpus linguistics include those involving automatic term extraction, which makes use of statistical properties of words, such as their frequency of occurrence. The main assumption in this approach is that words appearing with certain frequencies in a given text can be considered more relevant for its content – and are thus called **keywords** (cf. Kageura/Marshman 2020: 63). According to Kilgarriff, the examination of keywords for comparative analysis brings best results in corpora which “are very well matched in all regards except the one in question” (Kilgarriff 2009: 1). The author claims that comparing keyword lists obtained from such corpora makes it possible for one particular dimension or difference between texts – for example a difference of genre or of domain – to stand out clearly (cf. Kilgarriff 2009: 1).

In Kilgarriff’s argument, the corpora to be compared are the focus corpus (fc) and the reference corpus (rc), that is the corpus from which and against which the keywords are identified. The statistics described by Kilgarriff to measure how many times a given word is more common in the focus corpus than in the reference corpus, with

the size of both corpora taken into account (cf. *ibid.*) that is keyness², identifies the core vocabulary of a general purpose text (cf. Kageura/Marshman 2020: 66). However, since, as pointed out by Kageura and Marshman, terms behave like keywords as far as their distributional aspects are concerned – they occur with high frequencies in domain-specific texts and with frequencies that are considerably higher in corpora related to a given domain than in corpora representing other domains or general language (cf. Kageura/Marshman 2020: 63) – a statistics based on the relative frequency of occurrence can also be used to express termhood – “the degree of representation of the domain-specific concepts” (Kageura/Marshman 2020: 63).

There are, however, at least two restrictions for the application of this statistics-based method. The first one, which is more of a precondition, is that the text corpus³ used for the extraction of keywords or key phrases has already been identified as domain-specific, that is pertaining to or representative of the specialized domain in question (cf. Kageura/Marshman 2020: 63, Heylen/De Hertog 2015: 205, Dubuc/Lauriston 1997: 81, Wright 1997: 13). This corresponds with the semasiological approach to terminology, making *term* the starting point in research (cf. Santos/Costa 2015: 154) as a unit of discourse which reflects the knowledge of a given community of specialists about a particular subject (cf. Cabré Castellví 2003: 182, Santos/Costa 2015: 158) and relying on texts as (authentic) products of language of this community (cf. Sager 1997: 25, Cabré Castellví 2003: 183, Wright 1997: 13) that provide “living proof that the term is used in the field of reference” (Dubuc/Lauriston 1997: 81).

The second restriction involves the fact that keywords and terms are based on different theoretical grounds – while the former are considered to be attributes of texts, the latter are seen as attributes of domains (cf. Kageura/Marshman 2020: 66, Culpeper/Demmen 2015: 90) and “semantically defined” (Heylen/De Hertog 2015: 203). This means that for a lexical item to be called a term sheer occurrence in a domain-related text, although indicative (cf. Dubuc/Lauriston 1997: 84, Wright 1997: 13), is not sufficient – the word or a phrase must also be assigned to a domain-specific **concept**, that is it must designate an object belonging to a subject field (domain)⁴, a particular field of activity or a sphere of reality (cf. Dubuc/Lauriston 1997: 80, Wright 1997: 13, Heylen/De Hertog 2015: 203, Lee 2001: 52, Steen 1999: 113, Kageura 2015: 48, Cabré Castellví 2003: 183). Not all of the particularly frequent words or phrases from a given corpus will fulfill this condition – some will simply occur more frequently in particular texts than in others, indicating tendencies or domain-characteristic features of usage, but

² Kilgariff does not actually use the word “keyness” in his article.

³ In this article a text corpus representing a given domain is understood as a single (authentic) text or a collection of texts and in this sense the words “text” and “corpus” can be used interchangeably.

⁴ Lee uses “domains” and “subject fields” interchangeably and relates them to what can also be called “context”, that is “categories covering the major spheres of social life” (Lee 2001: 51).

without any relation to actual specific concepts⁵. For this reason, the identification of terms based on statistical methods alone constitutes just a preliminary, pre-semantic selection stage – and in fact it can only identify what is called term candidates (cf. Santos/Costa 2015: 169, Dubuc/Lauriston 1997: 84, Wright 1997: 19), since ultimately the list resulting from the automatic extraction needs to be validated by relevant domain experts (cf. Heylen/De Hertog 2015: 203, Santos/Costa 2015: 154).

With two above mentioned restrictions considered, “sheer frequency of use” (Dubuc/Lauriston 1997: 84) becomes an acceptable measure to indicate the degree to which a term candidate can be associated with a given subject field. Kageura and Marshman even state straightforwardly that “the difference between occurrences of term candidates in the target domain and those in other domains or general corpora gives a good indicator of termhood” (Kageura/Marshman 2020: 63).

The fact that term candidates linked to any domain can be reliably identified against a general corpus brings an interesting methodological solution for terminological analyses performed on specialized texts representing the same subject field. It makes the measure of frequency more flexible, which means that it is possible to apply the all-but-one approach proposed by Kilgariff in a manner that is reverse in order. Thus, it is possible to first extract term candidates from a number of similar domain-specific texts against the same general corpus and then perform the actual comparative analysis on term candidates identified this way.

The question is, which criteria of similarity besides the already mentioned condition of belonging the same domain should be adopted when constructing corpora (collecting texts) for the analysis. An easily distinguishable criterion would be that of a shared text category, where the most commonly exploited category in research and often adopted in corpus building seems to be that of a genre (cf. Lee 2001: 37, Davies 2015: 11). According to Lee “*genre* is the level of text categorization which is theoretically and pedagogically most useful and most practical to work with” (Lee 2001: 37), which is probably because most texts are representatives of some generic category. Another advantage of the genre category is that it is often reflexive (cf. Sinclair et al. 1996: 8), that is self-labelling⁶, and yet another one – that it does not require any additional analyses to be performed (whereas a typology based on text types proposed e.g. by Biber, does).

Biber observes, however, that the folk-typology of text genre is not necessarily consistent in terms of linguistic patterns – texts that are counted to represent a particular

⁵ This is the case with a lexical bundle (Biber’s term) used when a witness is sworn before testifying at court in the United States: “Do you solemnly swear that you will tell the truth, the whole truth, and nothing but the truth?”. The automatic term extraction from a corpus consisting of court proceedings involving testimonies will most probably show very high frequencies of such phrases as “solemnly swear” or “the whole truth”, even though they can hardly be called legal terms, as they do not refer to any specifically legal concepts.

⁶ This feature of genre is particularly useful when compiling text for the analysis and in case when the compiler has to defend or justify their choice.

genre such as a novel or a newspaper article may have quite different linguistic characteristics, whereas texts from different genres can be close to identical in form (cf. Biber 1989: 6). This is because the typology into genres is not based on linguistic differences – genres are “socially constituted, functional categories of text” (Lee 2001: 47), defined or classified on the basis of criteria that are external to text (cf. Biber 1989: 6, Sinclair et al. 1996: 6), that is on such “systematic nonlinguistic criteria” (Biber 1989: 39) as the intended audience, the purpose for which or a communicative situation in which a text is created (cf. Biber 1989: 13, Lee 2001: 38, Sinclair et al. 1996: 6). The categorization of texts into genres “refers to a conventional, culturally recognized grouping of texts based on properties other than lexical or grammatical co-occurrence features” (Lee 2001: 38).

Still, as Biber also points out, a frequent co-occurrence of sets of linguistic features can be indicative of the shared situational, social, and cognitive functions (cf. Biber 1989: 7) and the groupings of certain linguistic features tend to be present more often in genres sharing multiple functions or purposes than in others⁷ (cf. *ibid.*: 26). Therefore, even though linguistic similarities between texts should not be assumed a priori based on their generic features alone, certain genres – such, for example that serve exactly the same purpose and address the same (type of) audience as well as cover the same topic – can ultimately be expected to share certain linguistic characteristics.

There also seem to be certain doubts (or perhaps, the lack of consensus) among the authors as to the interrelation between genres and domains (cf. Oakey 2002: 115). Some authors do not seem to perceive genre as a text category to be specifically connected with any topic. Such a view is clearly supported by Biber, who states that a genre such as press reportage can include a report on sports, but also culture or finance and academic prose can be about such distant disciplines as humanities or engineering (cf. Biber 1989: 13). Other authors link the concept of a domain with the generic description of a text. For instance, according to Steen, domain is one of the attributes of a given genre, next to the medium, content, form, function, type and language⁸ (cf. Steen 1999: 112). Lee defines genre as a category characterized simultaneously at several levels or in several dimensions, including “situated linguistic patterns

⁷ The results of Biber’s multidimensional analysis of text types have shown that texts in a corpus that are grouped in clusters based on the similarity of a set of linguistic features tend to represent certain genres more often (in a larger percentage) than the others.

⁸ Steen explains in his work how he understands each of the attributes. By language he means the aspects of language analyzed by rhetoric, stylistics or sociolinguistics and involving “the study of diverging patterns of selection and combination of language items”. By type (of discourse) he means the (rhetorical) classes of narrative, argumentation, description and exposition. The function (of discourse) is perceived in terms of its main intention, which can be informative, persuasive and instructive. The generic form is the superstructure in van Dijk’s sense, or it can be another text pattern such as the problem-solution structure. Content of discourse is associated with its topics or themes and “the medium involves linguistic and nonlinguistic aspects of the material means by which a message is transmitted”.

(register), functional co-occurrences of linguistic features (text types), or subject fields (domain), and [...] text-structural/discoursal features” (Lee 2001: 52). Therefore, texts that are considered similar according to one author may not meet the requirement of similarity in the view of the other.

3. Analysis

In order to reconcile the theoretical assumptions mentioned above, the texts selected for comparative analysis involving similar corpora were business valuation standards developed by three American organizations associating members among professional appraisers and valuers:

- ASA Business Valuation Standards 2009, developed by the American Society of Appraisers and effective as of November 2009;
- IBA Professional Standards 2015, developed by the Institute of Business Appraisers and effective for arrangements accepted on and after August 1, 2015;
- NACVA Professional Standards 2017, developed by the National Association of Certified Valuators and Analysts and effective for arrangements accepted on and after June 1, 2017.

The preliminary assumption as to the results of the study was that texts sharing multiple features, that is: representing the same, quite specific domain (business valuation, a subdiscipline of the subject field economics and finance) and genre (a standard), aimed at a similar type of audience (business valuers), created or approved by the same type of author (organizations associating members among professional appraisers and valuers), serving the exact same purpose (to provide guidance to the associated members as to the practice, principles and requirements connected with the business appraisal/valuation procedure as well as to commit the members to comply with the instructions) and addressing the same topic (description of the correct business valuation procedure) will be relatively similar as to the lists of their term candidates.

Each of the selected texts was collected in machine-readable format (an active pdf file) and, since term candidates were to be extracted separately from each standard, each text was methodologically considered as a single, independent corpus. The sample, even though small, met the requirements of a corpus definition proposed by McEney, Xiao and Tono, where “a corpus is a collection of (1) *machine-readable* (2) *authentic* texts (including transcripts of spoken data) which is (3) *sampled* to be (4) *representative* of a particular language or language variety” (McEney/Xiao/Tono 2006: 5). The authors suggest a less radical treatment of the quality of balance when it comes to specialized corpora⁹, claiming that “specialized corpora serve a different yet important purpose from the balanced corpora” (ibid.) and maintain that it is the

⁹ According to the authors, specialized corpora are “domain (e.g. medicine or law) or genre (e.g. newspaper text or academic prose) specific” (McEney et al. 15).

research question which in fact defines representativeness (cf. McEnery/Xiao/Tono 2006: 18). The question of sampling in case of a domain-specific corpus it treated similarly by Heylen and De Hertog, who emphasize that balanced sampling is needed when the domain that the collected texts represent is considered “a domain at large” and not when the sample consists of a finite set of documents (cf. Heylen/De Hertog 2015: 205).

The character of the study was synchronic. Therefore, the texts selected for the analysis were standards in their latest possible versions and thus it was assumed that, even if issued on different dates, they were applicable for use at around the same time.

The study consisted in comparing and contrasting multi-word term candidates (automatically extracted multi-word terms, before validation) in the aforementioned standards. It was carried out in a number of steps. First, selected texts (standards) were compiled into separate corpora (each text, in the format of a pdf file, was uploaded separately and thus formed a one-document corpus) and automatically POS-tagged with the use of Sketch Engine corpus software. Then, the multi-word terms were automatically extracted for each text/corpus with the use of “Keywords and term extraction”¹⁰ functionality. The term extraction tool in Sketch Engine is based on the formula of simple maths¹¹, which means that the keyness score, a statistics showing the relative frequency of a word, that is how many times a single word or a multi-word expression is more frequent in one corpus against another is calculated as the normalized (per million) frequency of the word in the focus corpus plus a smoothing parameter N (default value N=1) divided by the normalized (per million) frequency of the word in the reference corpus plus a smoothing parameter N (default value N=1). To proceed with the extraction, a reference corpus was needed. The reference corpus for the purpose of the study was the web-based preloaded corpus English Web 2020 consisting of 36 billion words.

4. Results

As a result of the extraction, each corpus (that is each document or each standard) produced a file with extracted term candidates. All files were downloaded in cvs format. Fig. 1 below, with the view of the opened cvs file containing the data extracted for the IBA 2015 standard, shows the type of data obtained.

As can be noted, the result of the Sketch Engine “Keyword and term extraction” function is a single file (in cvs or xlsx or xml format) containing term candidates from a corpus (which can be a single document), together with their frequencies (total and relative frequency in both focus and reference corpus) and the keyness score. There are

¹⁰ Description of the extraction method at: <https://www.sketchengine.eu/guide/keywords-and-term-extraction>, date of access: 27.4.2021.

¹¹ Description of the simple maths at: <https://www.sketchengine.eu/documentation/simple-maths>, date of access: 27.4.2021.

no other functionalities built in the Sketch Engine tool that would allow for operations on extracted data or files. “The only way to get the other statistics is to download the results with frequencies and use a spreadsheet to calculate the statistics outside Sketch Engine”¹². Therefore, in order to compare term candidates across different documents (in this case: standards) it was necessary to make use of extra tools. The tools used for the study were Power Query and Power Pivot, built-in as MS Excel functionalities.

Item	Frequency (focus)	Frequency (reference)	Relative frequency (focus)	Relative frequency (reference)	Score
1. corpus					
2. subcorpus					
3. item					
4. calculated value	16	2658	2003.5	0.1	1812.5
5. ownership interest	17	8090	2128.7	0.3	1621.7
6. business enterprise	18	10205	2218.9	0.4	1618.4
7. business ownership interest	10	36	1252.2	0	1253.4
8. business ownership	11	4519	1377.4	0.2	1183.2
9. business valuation	10	2914	1252.2	0.2	1088.3
10. intangible asset	9	3339	1127	0.1	998.8
11. value indication	6	79	751.3	0	750
12. review engagement	1	213	626.1	0	623
13. liquidation value	5	1272	626.1	0	587.7
14. valuation date	5	1842	626.1	0.1	585.3
15. systematic risk	5	2483	626.1	0.1	573.1
16. financial interest	6	11253	751.3	0.4	526
17. discount rate	8	25227	1001.8	1	501.3
18. calculation engagement	4	15	500.9	0	501.6
19. valuation engagement	4	50	500.9	0	500.9
20. valuation analyst	4	813	500.9	0	495.9

Fig. 1. The data obtained by extracting multi-word term candidates from IBA 2015 standard with Sketch Engine

The application of queries created a common pool of term candidates in a single excel file, with their instances marked for each of the standards separately. As a result, it was possible not only to calculate the total number of term candidates in all three documents (with those appearing in more than one standard counted only once), but also to identify exactly which terms occurred in which standards.

Term/Name	Standard	ASA	IBA	NACVA	Some business/Total
adviser		0	1	1	2
adviser type		0	1	1	2
adviser information		0	1	1	2
adviser information		1	1	1	3
adviser research		1	1	1	3
adviser risk		1	1	1	3
adviser description		1	1	1	3
adviser documentation		1	1	1	3
adviser book		1	1	1	3
adviser book value		1	1	1	3
adviser communication		0	1	1	2
adviser opinion		0	1	1	2
adviser report		0	1	1	2
Some business/Total		187	371	167	1477

ALL standards	Count
"3"	219
"2"	147
"1"	526

Fig. 2. The calculation of term candidates in ASA, IBA and NACVA business valuation standards after the application of Power Query

As shown in Fig. 2, the total number of term candidates was 1477, out of which 737 were present in ASA Business Valuation Standards 2009, 373 in IBA Professional Standards 2015 and 367 in NACVA Professional Standards 2017.

¹² A reply provided on the Boot Camp forum on December 21, 2021.

The number of term candidates which occurred in all three standards was 219, there were 147 term candidates present in two out of three standards and 526 of them appeared in only one standard.

Also, as can be seen in Fig. 3, the results showed a considerable terminological overlap between the NACVA and the IBA standard – 366 terms occurred in both standards, with 373 term candidates in IBA and 367 term candidates in NACVA in total.

Term/Category	Standard	Count
Additional research	IBA	2
Additional research	NACVA	2
Additional information	IBA	2
Additional information	NACVA	2
Additional risk	IBA	2
Additional risk	NACVA	2
Additional documentation	IBA	4
Additional documentation	NACVA	4
Additional work	IBA	2
Additional work	NACVA	2
Additional work value	IBA	2
Additional work value	NACVA	2

Summary: IBA & NACVA: 366

Fig. 3. The number term candidates present in IBA and NACVA business valuation standards

The pool of term candidates shared by ASA and IBA was significantly smaller – it amounted to 219 instances (Fig. 4), that it is 30 % of all term candidates present in ASA (737). The number of term candidates which appeared both in the ASA and NACVA standard was equally 219 (Fig. 5).

Term/Category	Standard	Count
Additional research	IBA	2
Additional research	ASA	2
Additional information	IBA	2
Additional information	ASA	2
Additional risk	IBA	2
Additional risk	ASA	2
Additional documentation	IBA	4
Additional documentation	ASA	4
Additional work	IBA	2
Additional work	ASA	2
Additional work value	IBA	2
Additional work value	ASA	2

Summary: IBA & ASA: 219

Fig. 4. The number of term candidates present in ASA and IBA business valuation standards

Term/Category	Standard	Count
Additional research	ASA	2
Additional research	NACVA	2
Additional information	ASA	2
Additional information	NACVA	2
Additional risk	ASA	2
Additional risk	NACVA	2
Additional documentation	ASA	4
Additional documentation	NACVA	4
Additional work	ASA	2
Additional work	NACVA	2
Additional work value	ASA	2
Additional work value	NACVA	2

Summary: NACVA & ASA: 219

Fig. 5. The number of term candidates present in ASA and NACVA business valuation standards

5. Conclusions

The results showed a much greater disparity between the pool of term candidates extracted from the ASA standard and the that of the remaining two standards. Terminological consistency between the IBA and NACVA standards was almost at the level of 100 %, whereas less than one third of ASA pre-selected terms were shared by

IBA and NACVA respectively. Also, 219 term candidates that occurred in all three standards were exactly the same number as the pool shared by ASA and either the IBA or the NACVA standard, which means that it was in the ASA standard where a set of different term candidates was to be found.

These results led to a tentative conclusion that much greater similarity was to be expected between the IBA and NACVA standards also on other levels of description. This conclusion was later confirmed, since a closer examination of the content of each of the documents revealed that the two standards were practically the same on the level of their superstructures and even included exact wording of the corresponding text sections. According to information published by NACVA in 2022, it was because since 2011 both standards had been developed by co-operating teams of specialists, since NACVA was eventually to take over all IBA operations.¹³

The study also showed how the joint application of Sketch Engine and Power Query functionalities helped establish a common pool of pre-selected terms which served for the analysis as well as to calculate the subsets of extracted term candidates across different domain-specific documents. The method itself can be further applied to compare terminology in a number of documents or (sub)sets of corpora created via corpus linguistics tools.

References

- AMERICAN SOCIETY OF APPRAISERS. *ASA Business Valuation Standards*. Herndon: American Society of Appraisers (2009). <https://www.appraisers.org/about/standards-ethics-and-policies>. 7.6.2020.
- BIBER, Douglas. "A Typology of English Texts." *Linguistics*, 27 (1989): 3–43. Print.
- CABRÉ CASTELLVÍ, Maria Teresa. "Theories of Terminology: Their Description, Prescription and Explanation." *Terminology*, vol. 9, no. 2 (2003): 163–99. Print.
- CULPEPER, Jonathan and Jane DEMMEN. "Keywords." *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*. Ed. Douglas Biber and Randi Reppen. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, 90–105. Print.
- DAVIES, Mark. "Corpora: An Introduction." *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*. Ed. Douglas Biber and Randi Reppen. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, 11–31. Print.
- DUBUC, Robert and Andy LAURISTON. "Concept Description: Terms and Contexts." *Handbook of Terminology Management. Volume 1: Basic Aspects of Terminology Management*. Ed. Sue Ellen Wright and Gerhard Budin. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997, 80–88. Print.
- HEYLEN, Kris and Dirk DE HERTOOG. "Automatic Term Extraction." *Handbook of Terminology. Volume 1*. Ed. Hendrik Kockaert and Frieda Steurs. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015, 203–221. Print.
- INSTITUTE OF BUSINESS APPRAISERS. *Professional Standards*. Salt Lake City: Institute of Business Appraisers (2015). http://web.nacva.com/TL-Website/Files/IBA/IBA_Professional_Standards_Incl_Review_Stnds_Effective_8-1-15_Final.pdf. 9.6.2020.

¹³ See <https://www.nacva.com/go-iba>, date of access: 25.8.2022.

- KAGEURA, Kyo. "Terminology and Lexicography." *Handbook of Terminology. Volume 1*. Ed. Hendrik Kockaert and Frieda Steuers. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015, 45–59. Print.
- KAGEURA, Kyo, and Elisabeth MARSHMAN. "Terminology Extraction and Management." *The Routledge Handbook of Translation and Terminology*. Ed. Minako O'Hagan. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2020, 61–77. Print.
- KILGARRIFF, Adam. "Simple Maths for Keywords." *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference*. Liverpool: University of Liverpool (2009): 1–6. <https://www.sketchengine.eu/wp-content/uploads/2015/04/2009-Simple-maths-for-keywords.pdf>. 12.1.2023.
- LEE, David Y. "Genres, Registers, Text Types, Domains, and Styles: Clarifying the Concepts and Navigating a Path through the BNC Jungle." *Language Learning & Technology*, vol. 5, Sept. (2001): 37–72. <https://www.lltjournal.org/item/10125-44565>. 19.10.2022.
- MCENERY, Tony, Richard XIAO and Yukio TONO. *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. London, New York: Routledge, 2006. Print.
- NATIONAL ASSOCIATION OF CERTIFIED VALUATORS AND ANALYSTS. *Professional Standards*. Salt Lake City: NACVA (2017). http://web.nacva.com/TL-Website/PDF/NACVA_Professional_Standards_Incl_Review_Stnds_Effective_6-1-17_Final.pdf. 9.6.2020.
- OAKEY, David. "Formulaic Language in English Academic Writing: A Corpus-Based Study of the Formal and Functional Variation of a Lexical Phrase in Different Academic Disciplines." *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*. Ed. Randi Reppen, Susan M. Fitzmaurice and Douglas Biber. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002, 115–132. Print.
- SAGER, Juan. "Concept Representation: Term Formation." *Handbook of Terminology Management. Volume 1: Basic Aspects of Terminology Management*. Ed. Sue Ellen Wright and Gerhard Budin. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997, 25–41. Print.
- SANTOS, Claudia and Rute COSTA. "Domain Specificity: Semasiological and Onomasiological Knowledge Representation." *Handbook of Terminology. Volume 1*. Ed. Hendrik Kockaert and Frieda Steuers, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2015, 153–179. Print.
- SINCLAIR, John et al. EAGLES Preliminary Recommendations on Text Typology, 1996. <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/spokentx/node1.html#SECTION00010000000000000000>. 9.10.2022.
- STEEN, Gerard. "Genres of Discourse and the Definition of Literature." *Discourse Processes*, vol. 28, no. 2, 1999: 9–20, doi:10.1080/01638539909545075, https://www.researchgate.net/publication/254302202_Genres_of_discourse_and_the_definition_of_literature. 19.10.2022.
- WRIGHT, Sue Ellen. "Term Selection: The Initial Phase of Terminology Management." *Handbook of Terminology Management. Volume 1: Basic Aspects of Terminology Management*. Ed. Sue Ellen Wright and Gerhard Budin. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997, 13–23. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- JUDYCKA, Paulina. „Comparing Multi-Word Term Candidates in Business Valuation Standards with the Use of Sketch Engine and Power Query Functionalities“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 291–301. DOI: 10.23817/lingtreff.24-20.

The Workflow of the Translation of “Siglo mío, bestia mía”: A Case Study of Translation-Based Group Activities

The purpose of this article is to present the workflow of the group translation of the Spanish play “Siglo mío, bestia mía” performed by a Student Organisation of Literary Translation based in the Institute of Applied Linguistics of the University of Warsaw, as well as the educational outcomes of the endeavour. Moreover, the paper aims at highlighting the need of including group projects, which would simulate the environment of a translation office, in the curriculums of translation training university courses. The paper discusses the definitions of a project and the most common approaches to teaching translation. Later, it combines those two aspects and determines the importance of project-based learning in the field of translation, which is shown by the example of the translation of “Siglo mío, bestia mía”. The article introduces the author of the play and presents a brief summary of the text. Afterwards, the workflow of the group is presented in detail, explaining the roles of particular participants, the challenges they faced, and the outcomes of such a form of translation. In the conclusion, the article emphasises the necessity of including project-based translation activities in the curriculums of translation training university courses.

Keywords: teaching translation, student organisations, project, Siglo mío, bestia mía

Der Arbeitsablauf bei der Übersetzung von „Siglo mío, bestia mía“: Eine Fallstudie zu übersetzungsbasierten Gruppenaktivitäten

In diesem Artikel werden der Verlauf der Gruppenübersetzung des spanischen Theaterstücks „Siglo mío, bestia mía“, die von einer studentischen Organisation für literarische Übersetzung am Institut für Angewandte Linguistik der Universität Warschau durchgeführt wurde, sowie die pädagogischen Ergebnisse des Projekts dargestellt. Darüber hinaus soll der Artikel die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit lenken, Gruppenprojekte, die das Umfeld eines Übersetzungsbüros simulieren, in universitäre Übersetzungsstudiengänge aufzunehmen. In dem Artikel werden die Definitionen eines Projekts und die gängigsten Ansätze für den Übersetzungsunterricht erörtert. Anschließend werden diese beiden Aspekte miteinander verknüpft und die Bedeutung des projektbasierten Lernens im Bereich der Übersetzung am Beispiel der Übersetzung von „Siglo mío, bestia mía“ aufgezeigt. Hier wird der Autor des Stücks vorgestellt und eine kurze Zusammenfassung des Textes gegeben. Anschließend wird der Arbeitsablauf der Gruppe detailliert dargestellt, wobei die Rollen der einzelnen Teilnehmer, die Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert waren, und die Auswirkungen einer solchen Form der Übersetzung erläutert werden. In der Schlussfolgerung betont der Artikel die Notwendigkeit, projektbasierte Übersetzungsaktivitäten in die Lehrpläne von Übersetzungsstudiengängen aufzunehmen.

Schlüsselwörter: Lehrübersetzung, Studentenorganisationen, Projekt, Siglo mío, bestia mía

Author: Aleksandra Połeć, University of Warsaw, Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warsaw, Poland, e-mail: am.polec2@student.uw.edu.pl

Received: 7.11.2022

Accepted: 19.5.2023

1. Introduction

This paper aims to present and discuss the workflow of the group translation of the Spanish play “Siglo mío, bestia mía” performed by the Student Organisation of Literary Translation based at the Institute of Applied Linguistics of the University of Warsaw. It also discusses the educational results of the project. I begin the article with a review of the literature on the definitions of a project. The analysis of definitions of a project is followed by a brief investigation of practices common in Polish university courses dedicated to teaching translation. Later, I present the workflow of the Student Organisation within the frames outlined by the discussed authors. Then, I compare the practices applied by the students to the theoretical findings described in literature.

The next sections shift to a discussion of the translation of the play “Siglo mío, bestia mía” performed by a Student Organisation of Literary Translation. First, the paper presents the play “Siglo mío, bestia mía” itself, discussing its merits, as well as those of its author. Chapters dedicated to the presentation of the play aim both to clarify the plot for readers who may not be familiar with Lola Blasco’s work and to justify the students’ choice by presenting the value of the play.

After this brief discussion, the paper explains the proper workflow. First, I present and explain the general idea of splitting the group into smaller divisions. There were four such groups in total: project managers, terminologists, proofreaders, and translators. Later, I proceed to introduce the role of each subgroup in detail. I present challenges faced by the members, as well as the solutions employed to overcome them. The article concludes by highlighting the positive outcomes of a translation-based group activity and the need to include such practices into the curriculums of university courses dedicated to teaching translation.

2. Definitions of a project

According to researchers, the purpose of a project is to introduce progress, a change of some sort (see Dunne 2011: 265). O’Connell (2001: 2) presents a project as a way of achieving a certain, determined goal. What was then the goal that the Student Organisation of Literary Translation was seeking to achieve? It seems that we aimed at more than one. Foremost, we wished to promote the work of a young playwright, Lola Blasco, who is not particularly recognisable in Poland. We have hoped that our endeavour will make her body of work better known in our country. This wish stems from our belief that Blasco’s plays cross cultural boundaries and are worthy of appreciation. The second goal was more academic: through our project, we wished to better understand the roles of particular participants of a translation project and to master our abilities in translation as well as broaden our vocabulary. The last goal stems from the fact that the play takes place at sea. For that reason, we had to learn new nautical vocabulary, both in Spanish and in Polish. The ultimate goal of our

project was, in a sense, a capper of the previous ones, that is to put on the play. The last goal is still in progress, and the date of the premiere is still not set because we have not yet secured funding.

Another quality attributed to a project is its uniqueness (see Project Management Institute 2008: 5). The translation of “Siglo mío, bestia mía” was unique in the sense that it was the first project of our Organisation. Our Organisation, which, in turn, was the first student organisation dedicated to literary translation to exist within the Institute of Applied Linguistics. Moreover, for the vast majority of participants, the project was the first occasion to translate literary texts outside of the classroom environment, which is undoubtedly a value in its own right. All of those factors add up to the fact that a unique project creates uncertainty. For the endeavour to be made for the first time and to become a known territory for our team, we had to introduce various changes and adjustments in the course of the months spent on the realisation of the project. The initial plan designed for our proceedings had to be revised accordingly to issues that arise while working, in compliance with the rules of adaptive learning (see Dunne 2011: 267). Initially, we were not able to foresee with a hundred percent accuracy certain challenges that had to be overcome later. All of this was due to new experience gained, though not expected initially.

According to Wysocki (2007: 4) a project is “a sequence of complex and connected activities that have one goal or purpose that must be completed by a specific date, within budget and according to specifications”. Naturally, since the objective of our project was to learn new skills and it was conducted non-profit, our team did not need to worry about fitting into a budget – there was none. However, the remaining attributes of a project, i.e., the deadline and guidelines, were met. We set deadlines for particular steps, suggesting different dates for the terminology, translation proper, text formatting, and proofreading, and the first performative reading. As for the specification, the team worked on a particular material, used coherent sources for terminology, and every participant had a settled role within the project. According to Dunne and Dunne (see 2011: 3), the temporal limits of a project do not mean its shortness: the time envisioned for our translation of “Siglo mío, bestia mía” was the academic year of 2021/2022 and three additional months spent on preparations for putting on the play. Nevertheless, the dates of the commencement of the project and its finalisation were set; therefore, the project itself was temporal.

3. Teaching translation

It would seem that defining a translation course and deciding what such a course should encompass is a difficult one, especially since, as pointed out by Hao and Pym (2022), the majority of translation teachers lacks formal training in this discipline. Instead, their educational backgrounds primarily revolve around the fields of linguistics or literature. According to Kizeweter (2013: 78), the aim of a translation

course is “to develop the skills and attitudes necessary to build on the more general translation skill”. Clearly, there is no emphasis put on teaching how to work on a translation project, hence preparing a student for what most probably will be the environment of their future work. Piotrowska (2003: 22) also appears to focus, above all, on translation competence, describing a translator as “an explorer” or “a second author”.

It seems that teaching translation tends to be understood as either developing translation competence or expanding the theoretical knowledge of a student. This is also an approach described by Kałużna (see 2012: 211). She outlines the process of teaching translation she employs as first acquainting the students with the most important works of the key translation theorists, and later supervising translation workshops.

Contrary to the former approaches, Davies (2004) presents a differing perspective. According to the researcher “the aim of the teaching and learning process is to encourage intersubjective communication in a positive atmosphere, mainly through team work, to acquire linguistic, encyclopedic, transfer and professional competence and to learn to learn about translation.” In light of this assertion, Davies puts forth three distinct approaches to the instruction of translation: transmission, transaction, and transformation. The transmissionist approach, being the most product-oriented, entails the teacher assigning a text for students to read and translate. On the other hand, the transactional approach introduces the element of cooperative engagement among a group of students. The third approach, referred to as the transformational approach, diverges from the former by entailing a paradigm shift in the teacher’s role. In the transformational approach, teachers no longer assume the role of evaluators of the end product; rather, they serve as facilitators who guide students in their process of creative exploration (see Davies 2004).

Venuti (2017) provides an overview of diverse methodologies employed in designing university courses focused on teaching translation. The researcher explains that contemporary approaches in domain of translation tend to integrate insights from various disciplines including translation studies, cultural studies, sociology or literature. Furthermore, Venuti highlights that the skills cultivated during the courses may vary depending on their alignment with specific genres or text types, as well as the language pairs under consideration. In addition to traditional translation workshops, educational institutions offering translation degrees may also offer optional courses such as audiovisual translation, CAT tools, the history of literature, etc. (see Venuti 2017).

Curiously enough, however, while papers and textbooks dedicated to teaching written translation focus on developing translation competence, articles about teaching interpretation encourage the introduction of other aspects of the job of an interpreter to the classroom environment. Not only the interlingual competence is taken into account. An example of such an approach is the article of Łopacińska-Piędel

(2013: 108) in which she describes various competencies developed during interpreting training courses. She explains that, due to the character of the job, university training of interpreters encompasses a variety of skills. It not only focuses on interlingual competence but also furthers the theoretical findings of the field, stress management techniques, note-taking skills, reformulation, entering the market and dealing with clients.

Similarly, according to Biel (2011: 70), university translation programs should focus on “training translation service providers rather than translators”. Biel (2011) indicates the need to introduce elements of different roles that a graduate may assume after having graduated university and entering the job market. Unlike freelance translators, specialised in translation itself or proofreading, graduates of first- or second-cycle university translation programs may find work in a number of positions related to translation. They may work on translation, proofreading, revision, editing, reviewing, project registration, project documentation, pretranslation processing, source text analysis, consistency monitoring, graphic design or financing the project (see Biel 2011: 70). The curriculums of the university translation training courses should reflect such a wide array of employment possibilities – a result of various stages of the translation process.

But is this theory applicable in real life? Is it possible for students to work on a translation as a group? In the following sections, I will describe an attempt made by the Student Organisation of Literary Translation to perform a group translation. Our project proved that working on a translation project as students is, in fact, possible. Positive outcome of our endeavour indicates the necessity to include project-based activities into curriculums of translation teaching university courses.

4. “Siglo mío, bestia mía”

4.1 Choosing the play

The play that was being translated within our project is originally entitled “Siglo mío, bestia mía” and was written by a young Spanish playwright Lola Blasco. Our organisation chose this particular play to translate for several reasons. First of those, was the fact that, despite being translated by other students in Gdańsk as an exercise, the play hasn’t been ever published in Poland. Another reason was the possibility of contacting the author: Lola Blasco is a young, prolific writer and an active internet user which enables writing to her in case of some doubts. When it comes to other reasons for choosing “Siglo mío, bestia mía” as the material for our project, it was its topic and the themes appearing in the play. Immigration, finding their own identity and literature were the topics close to the hearts of the members of our organisation. Lastly, we believed that the nautical motifs of the play would pose a challenge for our group as far as the vocabulary is concerned.

4.2 Plot

The action of “Siglo mío, bestia mía” takes place exclusively on a boat. It features the following characters: Yo (‘Me’), El Piloto (‘Navigator’), El Buzo (‘Diver’) and La Bestia (‘The Beast’), the main character being Yo. There are eight scenes in the play, three of which end with an entry from a logbook kept by Yo and written in the first person. Unlike the action-filled plot, the entries in the logbook focus on the inner life of Yo, her feelings, and general reflections about current events, life, and love. However, not only the logbook is concerned with those themes. The dialogues refer to them as well. “Siglo mío, bestia mía” operates on many metaphors and literary allusions. For instance, La Bestia is both a symbol of the main character and a reference to “Moby Dick”. Just as in the famous novel, the first time our protagonist spots the whale she cries ‘¡Por ahí resopla!’ – ‘There she blows!’

In the course of the play, the characters discuss different topics most often covered in the media at the time of the publication of the play, for example, the Syrian civil war. Usually, such topics are not introduced directly, but rather through what is happening to the boat, the stage of our play. In one scene, for example, the characters see a raft with refugee children seeking shelter. This sight leads to a lively debate about whether to let the children enter the boat or not – an obvious metaphor for the refugee crisis and different attitudes towards this issue.

5. The project

At the beginning of our project, that is, in October 2021, the first thing we did was to distribute roles. The group decided on the following division: two project managers, six translators, four proofreaders, and two terminologists. Such proportions seemed reasonable since they corresponded to our needs. Each subgroup faced different challenges but managed to overcome them through teamwork and mutual support. Nearing the end of the project, everyone claimed to be satisfied with their task and expressed a wish to develop further in that particular direction. Assessment of the participants’ views, assures me in my opinion that the curriculums of translation training university courses must include group projects which would simulate the environment of the translation office. Such projects not only teach the student responsibility and teamwork but also inform of the wide array of job opportunities within the industry. The translation that we undertook made us realise the importance of each stage of translation and taught us respect to specialists responsible for each one of them.

The following chapters will present the tasks and issues that arose most frequently within each subgroup of our project. First, I will discuss the role of project managers, focusing on my experience. I will present problems that I faced and learning outcomes of assuming this particular position. The group analysed after project

managers consisted of terminologists. Unlike the previous section, this one will focus on solutions employed by the terminologists to overcome various issues particular to their task. After the terminologists, I present the job of proofreaders. It seems that students who worked in this group have come to highly positive conclusions. I will explain those conclusions in detail. The last group whose experience I discuss consists of translators.

5.1 Project managers

The small group of project managers consisted of me and one other student. Therefore, in this subsection, I will focus on my experience and the challenges I faced. During the past academic year, I had to learn (and, I believe, to some extent, did) many aspects of leading a team. It was not an easy task leading the first-ever project of the organisation, be it dealing with different needs, expectations and contributions of the participants or the tedious paperwork. There were many forms I had to fill out, a number of menial tasks I had to perform, and no one to explain how to do them properly, since I was the first president to chair the Organisation. At times, I was overwhelmed by those circumstances, but it was the task that I assumed, that I volunteered for and that I am glad was performed by me, as it presented me with a great learning opportunity. It was the first time when I had to lead a team of students. My university courses did not prepare me for this role. I wish that my experience and challenges I faced will be treated as a suggestion to putting students in a position of a project manager and teaching them about tasks and responsibilities such position entails.

There were many problems I had to face as a project manager. The first one that I want to mention was motivating the group. It was a very difficult task for me and whenever I was under the impression I failed, I felt demotivated myself. Encouraging a group of peers to perform their tasks did not feel right. It became easier as time progressed but, especially in the first months, I was clueless as to what to do. At the same time, I knew that our project does not make much sense if we are not fair towards one another and do not keep deadlines. At the moment, my personal takeaway from this situation is the value of assertiveness. Managing the project made me realise the importance of establishing rules and boundaries, even in such informal environment as meetings of a student organisation. Talking to the students and reflecting on my performance, I realised that a good leader is not necessarily someone who tries to please everyone but rather a person that can set some ground rules and help navigate the project towards its destination.

5.2 Terminologists

The task of the terminologists was to check nautical terminology, prepare a glossary for the translating group, and clarify potentially intangible terms during biweekly meetings of the Organisation. Despite the fact that we worked on a literary text, there was still a great need for consistency when it came to nautical terms, especially since

most of them would appear more than just once. To complete their task, the terminology team consulted various online dictionaries of nautical terminology. Among the dictionaries consulted for the meaning of terms were: the dictionary of the Royal Spanish Academy, a body dedicated to ensuring the stability of the Spanish language and a leader in Spanish dictionaries; the Dictionary of the Polish Language of the Polish Scientific Publishers PWN and Ling, a Polish online dictionary for foreign languages. As for dictionaries and knowledge bases dedicated solely to nautical terms, the following were used: *Diccionario Náutico*, an Argentinian website with definitions of Spanish nautical terms, and *Szekla*, a website purpose of which is the same, just in Polish.

No strangers to sailing, our terminologists sometimes struggled with finding proper terms. The reason was that they were not very common or even not present in the Polish vocabulary. The group explained that in such cases, the best solution was more in-depth analysis of the whole scene as, very often, the context provided clues as to what a particular term was supposed to mean.

5.3 Translators

The translation group consisted of six members, including myself (I acted as both project manager and translator). The workflow of our team was as follows:

1. We split the text into several parts (we worked on them in chronological order);
2. Before every biweekly meeting, each of us prepared their translation of the same part and added the final version to a shared drive;
3. During our meeting, we chose one of the prepared translations and displayed it with a projector;
4. Along with terminologists and proofreaders, we discussed what we liked and what we disliked about the version presented;
5. We compared the displayed translation with what was performed by the other translators and opted for the best solutions.

Naturally, the challenges that our group faced were somewhat different than in the case of other teams. The main issue laid in the absolute lack of experience in the area of translating theatre plays. None of us have ever taken classes on theatre translation. The first and foremost thing to do was to learn more about existing conventions concerning translation of plays. Our research began with reading and discussing three articles about Polish theatre translation: “Swoisty problem przekładu dramatycznego” (Skwarczyńska 1937), “Jak działać przekładami? O tłumaczeniu tekstów dla teatru w kontekście performatywnego zwrotu w humanistycę” (Bał 2015) and „Kwestia sceniczności tłumaczeń utworów dramatycznych w wybranych badaniach nad przekładem” (Parchem 2014). Interestingly, our team perceived the lack of experience in the matter in a positive light, noting that such a situation created a learning opportunity.

When asked about challenges, students often mentioned time constraints. Our group met every two weeks for two semesters during the academic year of 2021/2022. The members of the group were of different ages: some were only in their second year of university, others were already working on their Master’s thesis. Since it was an extracurricular activity, it is even more admirable that everyone was prodded and eager to work towards a common goal.

As for the text itself, the problem that our team had to face laid in its intertextuality. Lola Blasco, the author, eagerly intervenes various hidden quotes and allusions to literature into her writing. “Siglo mío, bestia mía” was filled with wordplays based on referencing other books. Many debates have emerged on how to approach this issue. We found the matter particularly difficult to agree on as half of the group opted for maintaining the quotes, even if it meant losing the wordplay and sounding awkward, the rest however advocated for the opposite opinion. Obviously, the arguments of each side were valid, which made the decision difficult to make. Finally, we chose the first option, that is, translating the references. Postponing the decision, however, hindered the job of the proofreaders, as our relatively long lack of agreement meant that the employed solutions were inconsistent between the scenes. What makes “Siglo mío, bestia mía” particularly interesting is precisely those recurring leitmotifs based on literary allusions. If in some scenes they appeared less frequently than in others, the text was not coherent and had to be corrected. In the retrospective, I can see that it was a decision that should have been made sooner.

Working on a translation project as a group instead of individuals had one more important result: its social role. Such close collaboration, very rare in university courses such as our own, brought us closer. When I asked members of our organisation about the positive outcomes of the endeavour, students whose task was the proper translation very often mentioned this point. Most of them greatly enjoyed working alongside others, despite previous anxiety towards this new type of workflow. They were able to clearly see that dividing tasks facilitated not only the work itself but also the maintenance of good relations between each other. Since the roles were clearly divided, there was no room to unload the tasks and responsibilities onto someone else or overcharge yourself with too many tasks.

Working alongside other students also served as a motivator. The members of our organisation, knowing that they participate of their own will and without gratification in the form of good notes, are, by definition, a highly motivated, energetic group, eager to learn and broaden their horizons. I am glad that my teammates were able to appreciate it and thanks to the experience we learned not to fear future teamwork. The text that we worked on was a long one. At times, it was also complicated and alluded to historical events that were not always known to all the members. The possibility to consult others in a relaxed atmosphere, unlike the one in the classroom environment, made the students feel more secure.

All those factors amount to one clear conclusion: working as a team made the project easier. The possibility of consulting, exchanging ideas and supporting one another made the work much more pleasant and easy. This statement confirms the thesis of this paper. It is necessary to include group activities into translation teaching curriculums.

The last aspect I want to discuss was mentioned only by one translator. However, it is an issue worth noting. Since we translated a play, it was natural for us to read the text out loud at every meeting. Before our last one, each of us was assigned a particular role and read their lines. Hearing the dialogue pronounced aloud, especially in different voices, made it possible for us to make note of possible slips where the text sounded unnatural for the actual people to say. Thanks to those readings, we were able to fix such errors.

5.4 Proofreaders

Finally, the text, once translated, needed to be revised and corrected. Since the chunks of text were extracted from documents of different translators, our joined file tended to be nonuniform. The main discrepancies were: varying text formatting, inconsistent translations of proper names, distinct sources of translations of quotes, and, at times, different styles of writing (or translation strategy). Text formatting was by far the most conspicuous issue.

The group responsible for text editing opted for several notable solutions. First, they consulted *Poradnia Językowa PWN*, a website dedicated to answering questions about the proper usage of the Polish language. *Poradnia Językowa PWN* is a reliable body, as it is run by some of the greatest names among current investigators of the Polish language. The members of our organisation whose task it was to correct our translation consulted the page for two reasons. One of them was punctuation. It seems that often the punctuation of our text was either inconsistent or simply incorrect. I suppose that this may be due to the fact that the translators sometimes copied the rules of Spanish punctuation into the Polish text. The second reason for consulting *Poradnia Językowa PWN* that the proofreading group mentioned were circumstantial doubts regarding proper grammar usage, grammatical categories, one- or two-word spelling. An additional source of reference for the editing group was *SJP – “Słownik Języka Polskiego”* (“The Polish Language Dictionary”) published by the editorial responsible for *Poradnia Językowa*.

Yet another challenge our proofreaders had to face was text consistency. This problem, actually, consists of two smaller ones: first is the consistency of the text formatting, second is the language use. Since the text was a combination of extractions from documents of different translators, it was repeatedly incoherent. Sometimes, the discrepancies were a result of absent-mindedness on part of the translators themselves: it would happen, for instance, that the translating group had already decided on a solution (e.g. how to translate a proper name) yet still another version appeared

as a result of distractedness. Those mistakes had to be corrected by the editing team. The group was also responsible for consolidating the fonts used, deciding how to refer to characters (uppercase, lowercase), and whether a new scene marks a new page. If that was the case, what about the logbook? The proofreaders needed to choose whether it should be kept in italics or not. There was also the matter of the titles of the scenes: the students in charge of editing had to decide if those should be bolded or not and where to place them. The editors were also responsible for what is the traditional form of writing stage directions in the Polish theatrical tradition.

However, proper text editing was not the only challenge that the proofreading group faced. Students who worked within this group pointed out the human factor: lack of cooperation, being late for meetings or ignoring them in general, not fulfilling their tasks, not being willing to compromise. It seems that the general problem was the lack of a leader. Again, I suppose this fact is due to the standard model of teaching translation in the university environment. As students, we are usually expected to work independently and without consulting others. Since this model of work functions well enough in translation workshops, that is, where the student first comes into contact with the art of translation, it seems safe to assume that it should work outside of the classroom as well. However, our experience with translating “Siglo mío, bestia mía” proved otherwise. In our project, communication, delegation of tasks, and cooperation were a must for everything to run smoothly.

When it comes to the challenges they faced, the group responsible for text formatting mentioned the lack of a coordinating leader. Indeed, a leader of a group was not appointed by the project managers, and, if in fact it was not chosen among the members of the subgroup, it seems like there was none. Clearly, this fact could have hampered the work in great measure. It seems, however, that this issue resulted in a lesson: students who were engaged in correction can now see the importance of delegating the task in microgroups and working on different roles. In my opinion, the lack of a leader stems from the fact in the classroom environment, the leader of our work is ourselves. It does not seem unnatural that our proofreaders did not think of appointing a leader since at university they are taught they are responsible for supervising their own work. I think that, just as in the case of the project managers group, including teaching some leadership skills or at least explaining the importance of the position, in the curriculums, would be beneficial for students.

Nevertheless, despite all the issues, the proofreading group assessed the general experience as clearly positive. The most often occurring positive comment expressed by the group in relation to their task was the pure joy of editing a text. It seems that plenty of members of the proofreading group selected their task adequately and truly enjoyed it. I consider it a positive outcome: due to coming to the realisation that they consider editing pleasant and engaging, students can feel more secure about their future, knowing that there are many different jobs in the translation industry they can take up.

6. Conclusions

Working as a group on a transition seemed to us, students, to be a difficult task to accomplish. This concern was understandable as it stemmed from a specific issue. The reason behind our concerns was the fact that our curriculum, despite the mission to prepare us for a job in the translation industry, does not include enough project-based activities. The programs of translation courses focus mostly on translation competence. Although such a skill is unarguably important, the project of our organisation proved to us that it is not enough. Working in the industry encompasses a spectrum of different jobs; some indeed focus on the proper written translation, others not necessarily. For a translation to become a final product, many people must become involved. The text (though not in every case) needs to be first chosen, later translated according to a terminology prepared beforehand, afterwards it must be revised and proofread and finally sent to the client. Additionally, the whole process needs to be supervised, the tasks must be delegated, the conflicts must be resolved, and compromises reached. These aspects tend to be forgotten at the moment of constructing the programs of translation studies, and therefore might constitute a challenge for students, one that they will have to eventually face, nevertheless.

In most cases, the students assumed their positions within the project without much conviction. Why was that the case? In my opinion, it clearly stems from the fact that they lacked previous knowledge about the role of each specialist engaged in the translation process. To some degree, the university courses we attended failed to teach us more broadly about the translation industry. Despite probably being aware of different roles we might assume in our future work, we had very little knowledge about what those roles were in reality. Even if we did, though, the mere idea that a particular position exists and is required, is not enough. First of all, a student must know what are the tasks of such a specialist, how to execute them, what tools are needed, what are the supposed outcomes, what is the relation between the work of one person and that of another etc. The group translation performed by the Student Organisation of Literary Translation at the Institute of Applied Linguistics of the University of Warsaw proved that such knowledge can be acquired in the classroom environment. The same goes with skills. Clearly, it is apparent that we, the students, still lack those skills. Our endeavour gave us an opportunity to learn a bit about them and showed us its importance. However, in order to become true specialists, we should be properly trained. It is my intention, then, to stress the necessity of including project-based activities into curriculums of translation teaching courses. Learning about different job prospects under the tutelage of trained professionals, would benefit the young translation trainees indefinitely. Some of the investigators I mentioned in the theoretical part of this paper, see the need of expanding translation teaching courses so that they encompass wider array of skills required by the industry. The project in which I partook, confirms my belief that this is the right way.

The intention behind this article was to point out the need of implementing group projects, which would simulate the environment of the translation office, in the curriculums of translation training university courses. After graduating, students of faculties similar to ours should be able to perform different tasks within the translation industry so as not to restrict themselves to one activity only. The group translation performed by our organisation proved that introducing such a method into the classroom environment is possible and, moreover, enjoyable for students as it not only develops their translating competence but also prepares them for the professions of a project manager, proofreader, or terminologist as well as teaches the importance of teamwork.

References

- BAL, Ewa. „Jak działać przekładami? O tłumaczeniu tekstów dla teatru w kontekście performatywnego zwrotu w humanistyce.” *Przekładaniec* 31, 2015: 31–54. <https://www.ejournals.eu/Przekladaniec/2015/Numer-31/art/7372/>. 3.11.2022.
- BIEL, Łucja. “Training Translators or Translation Service Providers? EN 15038:2006 Standard of Translation Services and Its Training Implications.” *Journal of Specialised Translation*, 16. 2011: 61–76. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edselc&AN=edselc.2-52.0-84901691651&lang=pl&site=eds-live&scope=site>. 3.11.2022.
- DAVIES, Maria González. *Multiple voices in the translation classroom: Activities, task and projects*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 2004. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=56bb8058-308d-42da-8d55-d187a84a68b6%40redis&bdata=Jmxbmc9cGwmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=253132&db=nlebk>. 3.11.2022.
- DECKERT, Mikołaj and Łukasz BOGUCKI. *Teaching Translation and Interpreting: Advances and Perspectives*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2013. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=b28182fb-a83f-42ba-9c87-f96523727ac5%40redis&bdata=Jmxbmc9cGwmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=539675&db=nlebk>. 3.11.2022.
- DUNNE, Keiran J. and Elena S. DUNNE. *Translation and Localization Project Management. The Art of the Possible*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2011. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=398643&lang=pl&site=eds-live&scope=site>. 3.11.2022.
- HAO, Yu and Anthony PYM. “Teaching how to teach translation: tribulations of a tandem-learning model.” *Perspectives* 30(2), 2022: 275–291. <https://www-1tandfonline-1com-10000c6y43bf7.han.buw.uw.edu.pl/doi/epdf/10.1080/0907676X.2021.1913197?needAccess=true&role=button>. 3.11.2022.
- KALUŻNA, Agnieszka. “Teaching translation and interpreting at University of Zielona Góra.” *Teaching Translation and Interpreting: Advances and Perspectives*. Hrsg. Deckert Mikołaj and Łukasz Bogucki. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2013, 199–212. Print.
- KIZEWETER, Magdalena. “Students’ views and expectations regarding the content and form of practical translation classes: the results of a questionnaire.” *Teaching Translation and Interpreting: Advances and Perspectives*. Hrsg. Deckert Mikołaj and Łukasz Bogucki. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2013, 77–93. Print.
- ŁOPACIŃSKA-PIĘDEL, Zuzanna. “Practical aspects of the interpreters’ job as an element of the curriculum: ‘Meet the C[K]...’.” *Teaching Translation and Interpreting: Advances and Perspectives*. Hrsg. Deckert Mikołaj and Łukasz Bogucki. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2013, 107–118. Print.

- O'CONNELL, Fergus. *How To Run Successful Projects III: The Silver Bullet*. 3rd ed. Harlow: Pearson Education, 2001. Print.
- PARCHEM, Wojciech. „Kwestia sceniczności tłumaczeń utworów dramatycznych w wybranych badaniach nad przekładem”. *Acta Philologica* 45, 2014: 71–77. Print.
- PIOTROWSKA, Maria. *Learning Translation – Learning the Impossible?: A Course of Translation from English into Polish*. Ed. 2. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2003. Print.
- SKWARCZYŃSKA, Stefania. „Swoisty problem przekładu tekstu dramatycznego”. *Na križovatce umeni*, 18. 1973: 83–101. Print.
- VENUTI, Lawrence. *Teaching Translation: Programs, courses, pedagogies*. New York: Routledge, 2017. Print.
- WYSOCKI, Robert K. *Effective Project Management : Traditional, Agile, Extreme*. Indianapolis: Wiley, 2007. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=274915&lang=pl&site=eds-live&scope=site>. 3.11.2022.

ZITIERNACHWEIS:

- POŁEĆ, Aleksandra. „The Workflow of the Translation of ‘Siglo mío, bestia mía’: A Case Study of Translation-Based Group Activities”, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 303–316. DOI: 10.23817/lingtreff.24-21.

Taste Noun Metaphors in Indonesian, English, and Javanese Classical Literature

This paper aims to investigate three genetically (un)related languages – Indonesian, English, and Javanese – on the taste noun metaphor in classical literature. The article provides a general evaluation of the selected data based on its historical background and the “taste” lexicon from each language. The data was collected from randomly chosen works of classical literature from the 1900–1950 era. The size of the collected corpus is around 250,000 words for each language. The main analysis reveals that there are three general conceptual metaphors (physical experience is taste, emotional experience is taste, cognitive experience is taste) that can be specified into sub-metaphors. The results show that the Indonesian language uses taste words more productive than the two other languages, which is also reflected in how the language applies the taste noun in metaphorical expressions for conceptualizing bodily and beyond bodily sensations. Javanese appears to apply the three general conceptual metaphors in a similar way to Indonesian, though not as productive as in the Indonesian language, while English, which shows less occurrence of the ‘taste’ noun, uses it only in expressing non-bodily experiences (emotion and cognition). The findings overlap with the general statement from Lakoff and Johnson (1980) claiming that idea is food and cognition is perception.

Keywords: taste metaphor, conceptual metaphor, comparative study, classical literature

Metaphern mit dem Substantiv *Geschmack* in der indonesischen, englischen und javanischen klassischen Literatur

Diese Studie hat zum Ziel, drei typologisch (un)verwandte Sprachen – Indonesisch, Englisch und Javanisch – hinsichtlich der Verwendung des Substantivs *Geschmack* in der klassischen Literatur zu untersuchen. Die Arbeit bietet eine umfassende Analyse der ausgewählten Daten, basierend auf ihrem historischen Hintergrund und dem lexikalischen Reichtum zum Thema *Geschmack* in jeder Sprache. Die Daten wurden aus zufällig ausgewählten Werken der klassischen Literatur aus der Zeit von 1900 bis 1950 erhoben. Das Korpus dieser Untersuchung umfasst etwa 250.000 Wörter für jede der betrachteten Sprachen. Die Hauptanalyse zeigt, dass drei grundlegende konzeptuelle Metaphern existieren (körperliche Erfahrung als Geschmack, emotionale Erfahrung als Geschmack, kognitive Erfahrung als Geschmack), die in spezifischere Untermetaphern unterteilt werden können. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das Indonesische das Substantiv *Geschmack* produktiver einsetzt als die beiden anderen Sprachen. Diese Produktivität spiegelt sich auch in der Verwendung des Substantivs *Geschmack* in metaphorischen Ausdrücken zur Konzeptualisierung sowohl körperlicher als auch überkörperlicher Empfindungen wider. Im Vergleich dazu verwendet das Javanische die drei grundlegenden konzeptuellen Metaphern in ähnlicher Weise wie das Indonesische, jedoch weniger produktiv. Das Englische hingegen verwendet das Substantiv *Geschmack* seltener und beschränkt sich dabei auf die Darstellung von nicht-körperlichen Erfahrungen, wie Emotionen und Kognition. Diese Ergebnisse stimmen mit der grundlegenden These von Lakoff und Johnson (1980) überein, wonach Ideen mit Nahrung und Kognition mit Wahrnehmung in Verbindung stehen.

Schlüsselwörter: Geschmacksmetapher, konzeptuelle Metapher, vergleichende Studie, klassische Literatur

Author: Hyunisa Rahmanadia, Eötvös Loránd University, Múzeum krt. 4, 1088 Budapest, Hungary,
e-mail: hyunisa@student.elte.hu

Received: 28.1.2023

Accepted: 26.6.2023

1. Introduction

Western philosophers have counted the sense of taste as a lower perception modality (cf. Bagli 2018, Viberg 1984). The sense of taste, unlike the other senses like vision and audio, has not been given as much attention due to its low reliability (cf. Speed/Majid 2019). This condition is reflected extensively in the metaphorical extensions in Indo-European. For example, English may say:

- (1) *The aim of this research is **not clear**.*
Oh, I see.

English uses the *I see* rather than the *I taste* expression as in (1) to show understanding. Ibarretxe-Antuñano (2019: 47) also emphasized the standing out of metaphor “understanding is seeing” in English.

However, it is obvious that the sense of taste is also used to point to other non-sensory qualities, as we can see in example (2), where the gustatory perception could express aesthetic feelings.

- (2) *Once you've **tasted** luxury, it's very hard to settle for anything else* (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/taste>).

This phenomenon can also be seen in other languages with different metaphorical characteristics. In the Latin language, the word for taste does not simply refer to aesthetic feelings but also to the faculty of intelligence. *Sapere*, the verb ‘to taste,’ also means ‘to know,’ giving us sapience ‘knowledge person’ (cf. Classen 2019: 25). In the Indonesian language, taste perception is expressed in *rasa* where we can see, as in example 3, the use of this word to express the degree of understanding.

- (3) *Aku **rasa** banyak kesalahan dalam penelitian ini.*
 1SG **taste** many mistake in research this
 ‘I **think** there are a lot of mistakes in this research’.

Furthermore, it is also evident that by adding circumfix *pe-an* to the word *rasa*, it changes its meaning to become *perasaan* ‘feeling’. These examples indicate that the meaning of the word expressing gustatory perception tends to be used in another domain outside its original meaning of expressing taste perception in the languages.

The notion that taste perception has another function in expressing metaphorical thought has been investigated by numerous researchers. Steinbach-Eicke (2019), in her research on Hieroglyph Egyptian language, found that the gustatory perception domain has been used in the physical, emotional, and cognitive domains. In correlation with her result, Hoffman (2019), who studied the Qur’anic Arabic metaphor, pointed out that the taste lexicon is very often connected to pain, punishment, and disgust. Some other researchers also indicate that the gustatory perception has metaphorical functions in emotional expressions (cf. Winter 2016, Zou/Tse 2020, Phillips/Heining 2009). Furthermore, the work of Bagli (2021) sheds new light on the taste domain

investigation from the usage-based approach that suggests that its complex and challenging pictures show its importance which should be examined further.

In the conclusion from the work of Ibarretxe-Antuñano (2019: 60), she mentions that “[t]here is still a lot of work to be done in this field. More studies using a wide range of methodologies (e.g., parallel corpus, elicitation) are needed in order to investigate the scope and distribution of (general) perception metaphors in different languages”, showing the importance of further research on specific metaphor perception in different languages. The present paper aims to analyze the taste perception that appears in the actual context of literature by adapting a usage-based approach. The focus of the study is investigating the metaphorical use of the taste noun in the Indonesian language in comparison with the language from an unrelated language family (English from the Indo-European family) and a language from the same language family (Javanese from the Austronesian family). In an attempt to address the aim of the study, the research questions of this paper encompass (1) how productively the gustatory perception is used in Indonesian, English, and Javanese classical literature, and (2) What-the taste perception functions are as a source domain in Indonesian, English, and Javanese language.

In the following section of the paper, first, the theoretical background supporting conceptual metaphor theory and the lexicon expressing gustatory perception will be set forth according to the characteristic of the languages. Second, a brief historical background of Indonesian language and the history of its literature will be presented as a justification for the selected corpus data. In the same section, English and Javanese classical literature will also be discussed to give a clear picture of the situation of the language in the parallel period. Third, the methodology used to analyze data in this paper will be explained. Finally, some conceptual metaphors using the taste perception in each language and the linguistic expressions supporting the arguments will be discussed.

2. Background Information

In this subsection, the historical background of the Indonesian language, especially in the classical literature era, will be introduced to explain how this language has a great influence on the development of Javanese classical literature. A brief review of English classical literature will also be provided. Afterward, the taste lexical terms from each language will be discussed.

2.1 A brief history of Indonesian and Javanese classical literature

Conceptual metaphor is a product of our cognition that is influenced by different ways of thinking when we use language. Most metaphors are expressed unconsciously because they have been part of languages that are presumably involved in organizing people’s minds or vice versa (cf. Boroditsky 2001), while on the other hand, creative

writing like classical literature is somehow created consciously for aesthetic purposes. It means that taking classical literature as corpus data in conceptual metaphor analysis could lead to some bias. However, Kövecses has highlighted a finding on poetic language by cognitive linguists which makes a startling discovery that most poetic language is based on conventional, ordinary conceptual metaphors (cf. Kövecses 2010). Based on that finding, investigating classical literature is also reliable to understand the conceptual metaphors in any language. Furthermore, the classical literature corpus investigated in this research was chosen due to the historical background that enabled the collection of synchronous data.

The Indonesian language was first declared (born) in the national youth conference in 1928, known as the Oath of the Youth before the Independence Day of Indonesia (cf. Sneddon 2003). At that time, the term “Indonesian language” was not even precise because it somehow referred to the Malay language, which was used as a lingua franca in multicultural communication in the territory by the local community and the Dutch that ruled them. However, the youth declared this new language for a political reason in order to build national identity in the region. Besides Dutch, the language was quick-spreading and used as a formal and official language. Then, when the use of Dutch in administration and education was banned due to the Japanese occupation in 1942, the Indonesian language got the *de facto* status as an official language. Moreover, Indonesian language is the language used in the independence script of Indonesia in 1945.

According to Sneddon (2003), the Indonesian language in the early beginning of its development was strikingly different from the Indonesian used nowadays, especially with regard to literature and education. The standardization of the Indonesian language to construct a language that suits the multicultural ethnicities in Indonesia obviously had the most significant effect. While Malay spoken in other countries gets a lot of influence from English, the Indonesian language developed from Malay with the influence of Dutch, Sanskrit, Javanese, and the Arabic language. There is a community of writers who significantly influenced the construction of the new language for the pre-independence nation just before and after the Oath of the Youth called the **Pujangga Baru** (New Writer – *Poedjangga Baroe* in the original spelling). This name was originally taken from a magazine initiated by Alisjahbanna, Amir Hamzah, and Armijn Pane (cf. Sneddon 2003). In this paper, the classical Indonesian literature is taken from the writers of this era.

The development and spreading of the new Indonesian language had a big impact on the use of the Javanese language in the region. Since the Indonesian language is taking over as the country’s official language, formal written activities such as the education system and institutional letters have to be written in Indonesian (cf. Moeliono et al. 2017). This new regulation put the use of written Javanese into deterioration. The latest original Javanese language literature written in **Aksara Jawa** (Javanese

alphabet) can only be found around 1990–1995. These scripts have been transcribed into the modern Latin alphabet by the Sastra Lestari Non-profit Organization. This organization collected and compiled data in the modern Latin alphabet from their original literature.

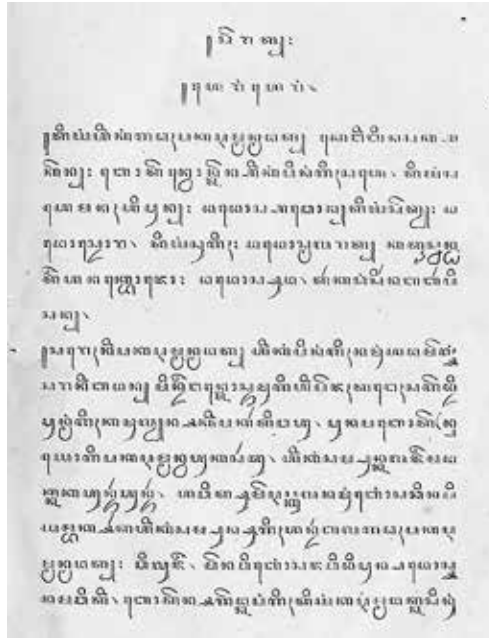


Fig. 1. Javanese classical literature script written in Aksara Jawa

In conclusion, to be able to compare these three languages synchronically in written form, the proper era when the language was used must be chosen. Classical literature in the 1900–1950 era is the most compatible because this era is a meeting point when new literature on the Indonesian language started growing and the latest Javanese literature withered. There is no such necessity to justify the literature in the English language since English literature already existed even far before this era.

2.2 The taste lexicons in Indonesian, Javanese, and English

The lexicon that expresses gustatory perception in the Indonesian language is *rasa*. In “Kamus Besar Bahasa Indonesia Edisi kelima” (‘Big Dictionary of Indonesian Language Fifth edition’), the first definition given for the word *rasa* is “tanggapan indra terhadap rangsangan saraf, seperti manis, pahit, masam terhadap indra pengecap” (‘sensory responses to nervous stimuli, such as sweet, bitter, sour to the sense of taste’). In Indonesian language, *rasa* can be both a noun and a verb. As a noun, in everyday usage, *rasa* mostly collocates with adjectives *rasa manis* ‘sweet (taste)’ and nouns *rasa nanas* ‘the taste of pineapple’.

Rasa as a verb can be applied with or without affixes. Without affixes, *rasa* is in active form as can be seen in (4). The basic active voice of *rasa* verb is *merasakan* and the passive voice is *dirasakan*. It was also found that other forms of the verb *rasa* appeared in the data, such as *terasa* ‘(it is) tasted’, *rasa-rasanya* ‘(it) tastes (like)’, *dirasai* ‘(something) is tasted’, and *merasai* ‘Someone is tasting (something)’.

- (4) *Saya rasa lebih baik kita makan di pacuan kuda saja nanti.*
 1SG taste more good 2PL eat in racing horse only later
 ‘I think (lit.taste) it is better if we eat later at the horse racing venues’.

Javanese language, the language that applies a politeness level of speech possesses three different taste words expressing gustatory perceptions depending on the speech level. Considering the three gustatory words from the three different levels is essential to wrap all the taste words used in more comprehensive registers. The three levels of politeness are called “ngoko” (the lowest level of politeness), “krama madya” (the middle level of politeness), and “krama inggil” (The highest level of politeness). The Javanese lexicons that represents gustatory perception encompasses *rasa* (ngoko), *raos* (krama madya), and *winiraos* (krama inggil). The word for the sense of taste in Indonesian and Javanese in ngoko is similar in writing, but they are pronounced differently. In Javanese language, *rasa* is pronounced [rɔsɔ] while in Indonesia is [rasa].

In English, it is obvious that the word *taste* is the most possible candidate for expressing gustatory perception. Obviously, English also has the word *flavor* in connection with the gustatory expression. However, the word *flavor* is not compatible purely to represent gustatory perception because it includes almost all sensory modalities such as visual experience, texture, and temperature (cf. Speed/Majid 2019). Some adjective taste terms are also not a clear-cut concept. For instance, some taste components like *sweet* may share the same function to express odor in the smelling concept because of the connections between taste and smell on the neurophysiological level.

I limited my investigation only to the noun class to focus on gustatory perception as a source domain. Kövecses (2019: 332) has distinguished two conceptual frames of smell into active and passive categories. The active category includes “an object as the source of smell, the smell as a property of the object, the object having smell, an agent with the faculty of smell, the agent performing the action of smelling, and the agent perceiving the smell”. The passive frame includes “a number of conceptual elements; namely, that smell has an origin, has a cause, that the origin produces the smell, the smell itself, the organism with the faculty of smell, the faculty itself, and the experience of perceiving the smell” (Kövecses 2019: 332). This categorization is also proper to specify the taste perception with an active and passive frame as smell. Taste in the three languages has the characteristic to be the activity of tasting or perceiving taste (active) and the faculty that possesses the taste (passive). The passive frame of taste is the suitable frame to indicate the taste perception used as a source domain in

metaphor. Thus, to investigate the taste metaphor as a source domain, taking a noun class that reflects the passive frame of the word is appropriate. Moreover, since the Indonesian language is very active in using affixation (cf. Siahaan 2015) only the noun *rasa* without any affixation is considered, which will lead to bias because most of the affixation derives the form of the noun *rasa* into a verb. For instance, the affix *me-* in the Indonesian language is used to form the transitive form of the base to become *merasa* ‘to taste’. This consideration also applies to the other two languages, Javanese and English.

Furthermore, in this research, five basic taste terms defined in English and their equivalent terms in Indonesian and Javanese are analyzed. This procedure is used to understand better and support the arguments of the conceptual metaphors argued in this paper. In English, the five basic taste terms used in common parlance are *sweet*, *sour*, *bitter*, *salty*, and *spicy* (cf. Bagli 2018). In Indonesian, the five basic senses are also recognized as *manis* ‘sweet’, *kecut* ‘sour’, *pahit* ‘bitter’, *asin* ‘salty’, and *pedas* ‘spicy’. In daily communication, the Indonesian language also has *asam* to represent sour. But this word is synonymous with *asam* that refers to *buah asam* ‘tamarind’. However, the relevant linguistic expressions of this word will also be presented when it is needed. The Javanese language has almost similar terminology to Indonesian for the five basic tastes, but is different in pronunciation. The five basic taste terms in the Javanese language are *legi* ‘sweet’, *asem* or *kecut* ‘sour’, *pait* ‘bitter’, *asin* ‘salty’, *pedes* ‘spicy’.

3. The corpus data of classical literature

The investigation conducted in this research applies qualitative corpus data analysis. The corpus data was collected from a maximum variation of classical novels from related languages (English, Indonesian, and Javanese) published around 1900–1950. The selected novels represent the use of the language in each original language (not as a translation from the literature of other language). The size of each corpus is approximately 250.000 words. Collected novels from three languages were compiled into three different corpora using the AntConc corpus analysis tool. Using the word tokens of each language that have been explained in the previous section, the concordance lines that show the taste lexical with the context will be collected. This result will be analyzed to find the conceptual metaphors of TASTE outside the gustatory perception.

The literature taken as a corpus is in its original version with some standardization from the phonological perspective. The new spelling system of the Indonesian language was introduced in 1972 and called “Ejaan yang Disempurnakan” (‘Standardized Spelling System’) (Sneddon 1996: 5). Since the focus of the paper is on the meaning of words, the change of the standardization of the phonological level will not have any influence on the analysis.

4. Results and Discussion

This section will investigate, first, the productivity of gustatory vocabulary in Indonesian, Javanese, and English. Next, since the paper only focuses on the appearance of the taste nouns, the comparison between the taste nouns expressing gustatory perception and metaphorical function will be presented. Finally, the three types of metaphor and their submetaphors that appeared in the corpus data will be analyzed.

4.1 Quantitative analysis of the taste noun

The first step of the analysis using the AntConc corpus analysis tool reveals that the Indonesian language shows the highest occurrence of taste words in the collected data as can be seen in Figure 2. This highest appearance of taste perception in the corpus (keeping in mind that they are not in a culinary discourse) indicates the use of *taste* figuratively.

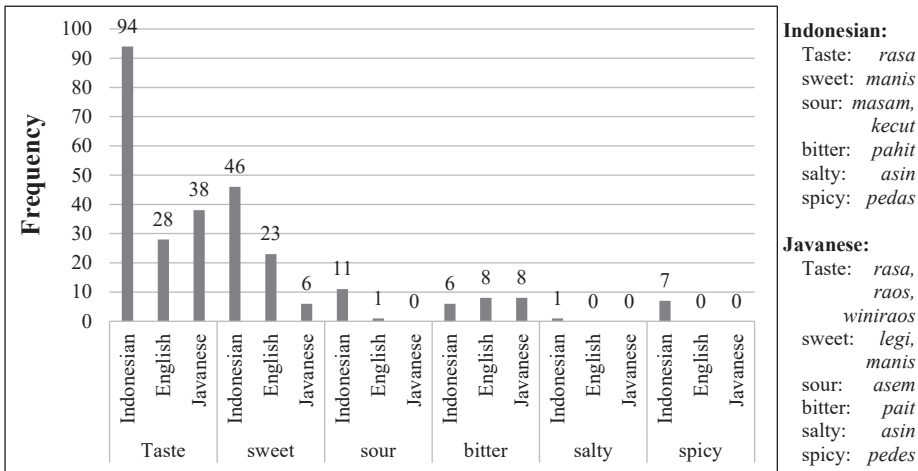


Fig. 2. Gustatory vocabulary appearance by languages

The use of taste words in the Javanese language also shows some productivity, though it is not as significant as in Indonesian. Moreover, English shows the least appearance of taste used in the data. This finding only shows the frequency of the taste word in the languages in the corpus data and their tendency without aiming to claim that languages from the same family have the same characteristic in taste perception while languages from different families tend to act differently. This claim needs more investigation using more data from various languages.

Interestingly, even though Javanese seems to have a closer similarity in using gustatory words to Indonesian, the frequency of the basic five taste terms shows less appearance of *sweet* and *sour* in taste perception, while it has the same frequency as the appearance of *bitter*, *salty* and *spicy* as in English. Examples (6) and (7) are evidence taken from the data indicating the use of *sweet* metaphorically. The word *bitter* also

shows higher usage in English and Javanese than in the Indonesian language yet it is not a significant difference. The example of its figurative uses appears in examples (8) and (9). However, it is also important to bear in mind that not all appearances counted in Figure 2 indicate the metaphorical expression as can be seen in (5). However, in Figure 3, it is obvious that only a few gustatory lexicons appear in non-metaphorical uses. Most of the taste nouns appear as metaphors in Indonesian, Javanese, and even in English classical literature corpora.

- (5) *Rezia liked ices, chocolates, **sweet** things.*
 (6) *Look in my eyes with thy **sweet** eyes intently.*
 (7) ***Sweet** was her smile.*
 (8) *He grew very **bitter** over the arrangements.*
 (9) *Èsêm-e **pait** madu.*
 smile-GEN bitter honey
 ‘Her smile (tastes) a bitter honey’.

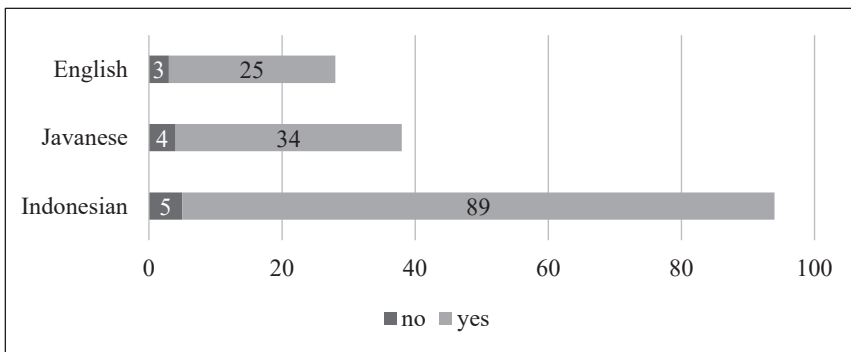


Fig. 3. TASTE in metaphorical expression

4.2 Conceptual Metaphors of TASTE

In the analysis of the metaphorical expressions, I have adapted the categorization made by Steinbach-Eicke (2019) with some modifications in organizing the complex metaphor categories. Steinbach-Eicke introduced the metaphorical uses of taste in Hieroglyph language in expressing physical feelings, emotions, and cognitive domains. This categorization is, in fact, applicable to the TASTE metaphors studied in this research. From Steinbach-Eicke, I took the terms physical, emotional, and cognitive as a base of my categorization where I believe that those terms can be received as experiences. Lakoff and Johnson (1980: 25) explained that, “[u]nderstanding our experiences in terms of objects and substances allows us to pick out parts of our experience and treat them as discrete entities or substances of a uniform kind. Once we can identify our experiences as entities or substances, we can refer to them, categorize them, group them, and quantify them-and, by this means, reason about them”.

Based on Lakoff and Johnson, I suggest that physical, emotional, and cognitive terms are the specific experience that can be understood in terms of taste. Thus, there are three categorization that can be seen as complex metaphor that I focused on in this research. They are physical experience is taste, emotional experience is taste, emotional experience is taste. Further explanation regarding the three categorizations is given in the following subchapters.

In Figure 4, the composition of the three complex metaphor categorizations in corpus data for each language is displayed. Emotional experiences take a higher number to be expressed as TASTE nouns in the Indonesian language, while cognitive experiences are expressed as TASTE with high frequency in Indonesian, Javanese, and English respectively. Physical experiences expressed as taste of a significant value can only be found in the Indonesian language corpus.

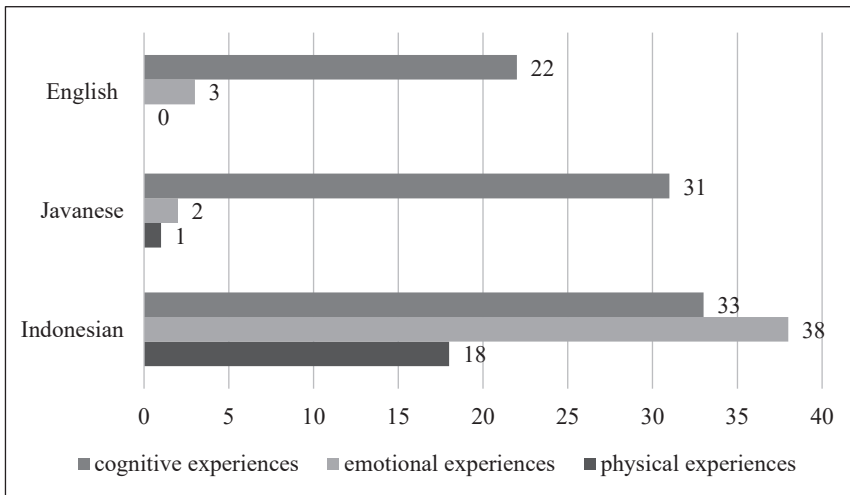


Fig. 4. Three complex metaphors in the three languages

4.2.1 Physical experience is taste

Physical experiences are sensations that are perceived by the human body. This experience is related to the sensation of touch and considering the sensation that the whole body can notice. Steinbach-Eike (2019: 146) claimed that in Hieroglyphic Egyptian the prototypical meaning of taste is a “central element within the domain of gustatory perception”. This condition is called a cross-modal metaphor or synaesthetic extension when the perception of one domain is explained using the perception of another domain. In Indonesian it is common to say *rasa lembut* ‘soft (taste)’ to express something like the softness of the fabric. It can thus be concluded that the Indonesian language applies taste nouns to express broader physical experiences. In the following general metaphor in which **physical experience is taste**, there are some sub-metaphors indicating more detailed target domains:

Physical experience is taste

- (10) *Geli rasa air asin itu me-limbur-i kakinya.*
 tickle taste water salty DEM spread-ACT foot-GEN
 ‘The feel (taste) of salty water is surrounding his feet’.

Whole body sensation is taste

- (11) *Ia bangun pagi dengan rasa lelah yang luar biasa.*
 3SG wake morning with taste exhaustion that out normal
 ‘He wakes up in the morning exhausted’.
- (12) *Pandangannya mengabur dan lemahlah rasa seluruh badannya*
 view-GEN blur-ACT and weak taste whole body-GEN
 ‘His view is blurred and his whole body (taste) is weakened’.

Physical pain is taste

- (13) *Penuh rasa dada-nya dan sesak rasa napas-nya, me-nahan*
 packed taste chest-GEN and pain taste breath-GEN ACT-withhold
hati-nya yang tak dapat direncanakan di sini.
 liver-GEN REL NEG can PASS-plan in here
 ‘He had a feeling of fullness in his chest and was also short of breath holding his uncontrollable feeling’.

Physical experience is a sensation perceived by touching using the tips of fingers or a sensation perceived by some or a whole-body part (ex. (10) and (11)). In Javanese, taste is also found to express physical experiences.

Whole body sensation is taste

- (14) *Gadhah raos eca dening wontên candunipun ingkang mê-tagih.*
 have taste good that exist opium that ACT-addict
 ‘(It) has a good feel (taste) that contains opium (which will make you) addicted’.

In (14), *raos eca* ‘good taste’ is used in expressing the good taste of opium that creates an addictive effect to the users. This phrase seems to be used in accurate gustatory perception. But we have to bear in mind that the “good” taste conveyed in the sentence expresses the good sensation perceived by the body when using the drug. It does not relate to the gustatory sense perceived by the tongue. Thus, here we can say that taste is metaphorically used to express the bodily or physical experience.

4.2.2 Emotional experience is taste

Emotional experiences have a broad meaning, not limited only to the emotion words (cf. Kövecses 1990). The investigation of these experiences must be conducted based on the description of the emotion because each culture may express some emotional

experience differently. First, we have to understand emotional experiences and their difference from other experiences that humans can perceive. Kövecses (1990), in his study of emotion, proposed a metaphor **emotion is an internal sensation** in an attempt to understand emotion. Thus, we can comprehend that emotional experiences are beyond bodily sensations. However, these experiences may affect physical reactions or disorders.

In the Indonesian language, the concept of emotion is closely related to the word *hati* 'liver'. Thus, it is also important to mention that in 132 concordance lines with the word *rasa* in the Indonesian classical novel corpus, there are 22 sentences where *rasa* is collocated with the word *hati* 'liver'. According to the study conducted by Siahaan (2008), *hati* plays a role as the seat of emotion, while in English, it is mainly related to the word *heart* and *mind*.

- (15) *Kecut lah rasa hati-nya bila di-ingat-nya hal-nya,*
 sour PART taste liver-3SG if PASS-remember-GEN condition-GEN
 tak dapat lari ke mana-mana.
 NEG ability run ALL where-RED
 '(the taste of) Her heart becomes sour when she remembers the situation and she can't escape anywhere'.

Excerpt (15) is one example of the twenty-two sentences that appear in the concordance of the noun *rasa* collocating with *hati*. In the example, *hati* is expressed as an entity with a taste to indicate its emotional feeling. The taste *kecut* 'sour' is used to express the discomfort that the heart feels as a reaction to a bad situation. This discomfort perceived by the heart is expressed in the taste domain, showing the same situation when the tongue experiences an unpleasant reaction upon tasting something sour. In (16), the emotions of anger, sadness, and hatred are perceived as the taste of the liver (as the seat of emotion).

Emotion is taste

- (16) *Ketika aku men-dengar kabar ini, tak dapat-lah kurencanakan,*
 when 1SG ACT-hear news this NEG can-PART 1SG-plan
bagaimana rasa hati-ku; marah, sedih, benci bercampur baur tak tentu.
 how taste liver-1SG anger sadness hatred mix over NEG clear
 'When I heard the news, I could not control the feelings (taste) in my heart: anger, sadness, hatred mixed altogether'.

Taste noun also appears to express emotional feelings in Javanese and English. In (17), *susah* 'sorrow' is expressed as *winiraos* 'taste (in krama inggil)'. *Susah*, literally means 'difficult' when the experiencer is facing a problematic condition affecting one's emotions.

- (17) *Sampun saèstu botèn kenging winiraos susahing priyantun wau.*
 PRF in.fact NEG do taste sorrow person DEM
 '(It is) really difficult to imagine the sorrow of that person'.

In the English classical literature corpus, there is little evidence of taste to express emotional experiences. One of them is (18) where taste is used to explain mood. Mood is considered an emotional feeling in the Emotional Taste Term by Yoon (2021: 317).

Mood is taste

- (18) *It was, at any rate, in better **taste** not to go to the ball.*

4.2.3 Cognitive experience is taste

The cognitive concept is a concept that is related to thinking and conscious mental processes. Sometimes it is not easy to differentiate between the cognitive concept built into the thinking process and emotional experiences because both of them result from internal experiences of the body. Kövecses (1990) has mentioned this concept as a cognitive model and has given examples like *love*, *pride*, and *respect*.

Cognitive concept is taste

- (19) *Tak pernah di-alami-nya **rasa sepi** sehebat itu.*
 NEG ever PASS-happen-3SG taste loneliness great DEM
 ‘The (taste of) great loneliness that He/She has never felt’.
- (20) ***Rasa cemburuan** ter-gambar jelas pada mukanya*
 taste jealousy PASS-picture clear in face-1SG
 ‘(taste of) Jealousy is clearly seen in on her face’.
- (21) *hilang lah segala **rasa kehormatan** terhadap orang tua itu.*
 Lost PART all taste respect to people old that
 ‘The respect (taste) towards those elderly people has gone’.

(19) and (20) give us examples of cognitive experiences that are related to the cognitive concept dealing with the internal feeling of the experiencers like *sepi* ‘loneliness’ and *cemburu* ‘jealousy’. Both of them are conceptualized as a taste in the excerpts, while (21) shows how another shape of cognitive concept in connection with experience with the social community like *kehormatan* ‘respect’ is also conceptualized as taste together with the word *rasa*.

Character is taste

- (22) *Taman Siswa kening dados tuladhaning pangudi, ang-gandhè*
 Taman Siswa do to.be example struggle ACT-combine
raos kina ingkang sae kalihan angên-angên enggal saking ing Jawi
 taste old that good with idea new ABL in Jawa
 ‘Taman Siswa can be a (good) example that combines the good old style and the new ideas in Jawa’.

Bagli (2021), in his study of English metaphors, has defined some conceptual metaphors related to taste. One of them is **character is taste**, where taste conceptualizes the character or quality of something. It means that in his investigation, the taste frame is used to understand the passive quality of something. In the Javanese language, the character of someone or something is also conceptualized as taste. Consider the example (22), the adjective *kina* 'old' describes the quality of style that is expressed as a taste.

However, in the data collected in this paper, I found that taste is also used to conceptualize how people appreciate the characteristics of something. While taste sense is used as a source domain for understanding the character of something, appreciation is how someone perceives the character of something.

Appreciation is taste

- (23) *He drew the tray of old jewels towards him, and taking up first this brooch then that ring, "How much is that?" he asked but doubted his own **taste**.*
- (24) *He did not trust his **taste** in gold.*

Excerpts (23) and (24) provide good examples of taste conceptualized as people's appreciation. In (23), the taste is placed to understand someone's appreciation of a ring, while in (24), the taste perception is used to understand the appreciation of someone for gold.

5. Conclusion

The productivity of taste words used to understand other concepts differs from language to language. Even though each language (Indonesian, English, and Javanese) has a group of different conceptual metaphors, it is important to look at the pattern of the conceptual metaphor each language has. Indonesian and Javanese languages show unique characteristics when they conceptualize physical experiences in terms of the gustatory lexicon. Moreover, in the three investigated languages, the beyond bodily experiences like cognition, emotion, appreciation, and character are dominant in the mapping of taste metaphors. This finding is in line with one of the conceptual metaphors proposed by Lakoff and Johnson (1980) **idea is food**. When an idea is conceptualized as food, the possible mapping is that every sensation in the internal body has a specific taste or can be tasted.

All in all, this study is a preliminary investigation of conceptual metaphors with taste nouns as the source domain. Future studies on the taste metaphor are encouraged, including those using bigger corpora of data or studies of the concept in different languages. The diachronic analysis of taste metaphors in the same language with different time frames may also lead to a better understanding of the development of the taste metaphor in one language.

References

- BAGLI, Marco. *Tastes We Live By: The Linguistic Conceptualisation of Taste in English*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2021. Print.
- BORODITSKY, Lera. "Does Language Shape Thought?: Mandarin and English Speakers' Conceptions of Time". *Cognitive Psychology*, Volume 43, Issue 1 (2001): 1–22. Print.
- CLASSEN, Constance. "Words of sense". *Perception Metaphors*. Ed. Laura J. Speed, Carolyn O'Meara, Lila San Roque, and Asifa Majid. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2019, 17–41. Print.
- HOFFMAN, Thomas. "Taste My Punishment and My Warnings (Q. 54:39): On the Torments of Tantalus and Other Painful Metaphors of Taste in the Qur'an". *Journal of Qur'anic Studies* 21.1 (2019): 1–20. Print.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide. "Perception metaphors in cognitive linguistics: Scope, motivation, and lexicalization". *Perception Metaphors*. Ed. Laura J. Speed, Carolyn O'Meara, Lila San Roque, and Asifa Majid. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2019, 43–63. Print.
- KÖVECSES, Zoltán. *Emotion Concepts*. New York: Springer-Verlag, 1990. Print.
- KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor A practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2010. Print.
- KÖVECSES, Zoltán. "Perception and Metaphor: The case of smell". *Perception Metaphors*. Ed. Laura J. Speed, Carolyn O'Meara, Lila San Roque, and Asifa Majid. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2019, 336–355. Print.
- LAKOFF, George and Mark JOHNSON. *Metaphors We Live by*. London: University of Chicago Press, 1980. Print.
- MOELIONO, Anton. *Tata Bahasa Baku Bahasa Indonesia*. Jakarta: Badan Pengembangan dan Pembinaan Bahasa, 2017. Print.
- PHILLIPS, Mary L. and Maike HEINING. "Neural Correlates of Emotion Perception: From Faces to Taste". *Olfaction, Taste, and Cognition*. Ed. Catherine Rouby, Benoist Schaal, Danièle Dubois, Rémi Gervais, and A. Holley. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, 196–208. Print.
- SIAHAAN, Poppy. "Did he break your heart or your liver? A contrastive study on metaphorical concepts from the source domain ORGAN in English and in Indonesian". *Culture, body, and language: Conceptualizations of internal body organs across cultures and languages*. Ed. Sharifian, Farzad, René Dirven, Ning Yu und Susanne Niemeier. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2018, 45–74. Print.
- SNEDDON, James Nail. *Indonesian: A Comprehensive Grammar*. Melbourne: Routledge. 1996. Print.
- SNEDDON, James Nail. *The Indonesian Language Its History and Role in Modern Society*. Sidney: University of New South Wales Press Book, 2003. Print.
- SPEED, Laura, J. and Asifa MAJID. "Grounding language in the neglected senses of touch, taste, and smell". *Cognitive Neuropsychology*. Taylor and Francis Online. (2019). <https://doi.org/10.1080/02643294.2019.1623188>.
- STEINBACH-EIKE, Elisabeth. "Taste metaphors in Hieroglyphic Egyptian". *Perception Metaphors*. Ed. Laura J. Speed, Carolyn O'Meara, Lila San Roque, and Asifa Majid. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2019, 145–164. Print.
- WINTER, Bodo. "Taste and smell words form an affectively loaded and emotionally flexible part of the English lexicon". *Language, Cognition and Neuroscience*. (2016). DOI: 10.1080/23273798.2016.1193619.

- YOON, Suwon. "Positively bitter and negatively sweet? Conventional implicatures and compatibility condition of emotive taste terms in Korean vs. English". *Pragmatics* 31:2 (2021): 303–329. Print.
- ZHOU, Yanyun and Chi-Sing TSE. "The Taste of Emotion: Metaphoric Association Between Taste Words and Emotion/Emotion-Laden Words". *Frontier in Psychology* 11 (2020): 986. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- RAHMANADIA, Hyunisa. „Taste Noun Metaphors in Indonesian, English, and Javanese Classical Literature“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 317–332. DOI: 10.23817/lingtreff.24-22.

Die Sprachsemantik der Musik und Bilder im indischen Film „Gulaal“ und im deutschen Film „Gegen die Wand“

Der Zusammenhang zwischen Musik und Bildern äußert sich in symbolischen und semantischen Wechselwirkungen, weshalb Musik und Bilder unterschiedliche Zeichen und Bedeutungen in verschiedenen Kulturen beinhalten. Filme umfassen jedoch nicht nur Musik und Bilder, sondern auch diverse Zeichenressourcen. Diese Zeichenressourcen werden in einer multimodalen Analyse von Liedern und Szenen in beiden ausgewählten deutschen und indischen Filmen „Gegen die Wand“ und „Gulaal“ untersucht. Der Beitrag fragt nach der semantischen Rolle von Musik und Bildern und untersucht die Kulturelemente in den Liedern und Szenen. Darüber hinaus wird analysiert, wie Musik und Bilder multimodal in den Filmen verknüpft werden und welche Gefühle sie in Menschen auslösen können. Das Ziel des Beitrags ist, die dialektische Einheit der Musik und Bilder in ausgewählten Filmen zu untersuchen und ihre symbolischen Bedeutungen in beiden Kulturen mithilfe der ausgewählten Filme herauszufinden. Das bietet überdies die Gelegenheit, die Sprachbilder sowie die poetische Sprache der Volksmusik in beiden Filmen näher zu verstehen. Die Sprache, die in den Liedern gebraucht wird, erweist sich als kritisch und emotional in dem deutschen Film „Gegen die Wand“, ideologisch und politisch dagegen in dem indischen Film „Gulaal“. In beiden Filmen bezeichnen Zeichenmodalitäten als Kodes; Musik und Sprache dienen nicht nur als ein Zeichen der Vorwarnung, indem die Protagonist*innen direkt oder indirekt vor dem Unglück gewarnt werden, sondern sie dienen auch als Zeichen der Liebe, Trauer und Wut.

Schlüsselwörter: Multimodalität, Kulturelemente, Musik, Bilder

The Semantics of Music and Images in the Indian Film “Gulaal” and in the German Film “Gegen die Wand”

The connection between music and images manifests itself in symbolic and semantic interactions, therefore music and images contain different signs and meanings in different cultures. Not only do the films deal with music and images, but also with diverse resources of signs. Therefore, these resources of signs lead to a multimodal analysis of songs and scenes in selected Indian and German films called “Gulaal” and “Gegen die Wand”. The paper investigates the semantic role of music and images and analyzes the cultural elements in the songs and tries to explore how the music and images are multimodal linked in the films and what feelings they can trigger among people. The aim of the paper is to examine the dialectical unity of music and images in selected films and to find out the symbolic meanings of images with music in both cultures and films. Moreover, this offers the opportunity to understand the verbal images as well as the poetic language of folk music in both films. The language used in the songs proves to be critical and emotional in the German film “Gegen die Wand”, whereas ideological and political in the Indian film “Gulaal”. In both films, sign modalities carry as codes and music and language not only serve as a sign of forewarning by directly or indirectly warning the protagonists of disaster, but they also serve as signs of love, grief and anger.

Keywords: Multimodality, cultural elements, music, images

Author: Charu Sharma, University of Mumbai, Chatrapati Shivaji Maharaj Terminus Road, Vidyana-gari, Kalina, Santacruz (E), 400098 Mumbai, India, e-mail: sharmacharu2812@gmail.com

Received: 28.2.2023

Accepted: 11.7.2023

„Multimodalität ist die Kopräsenz und wechselseitige Verknüpfung mehrerer Zeichenmodalitäten auf verschiedenen Ebenen z. B. Semantik, Handlungsfunktion etc.) in einem Gesamtext“ (Stöckl 2011: 47). Kress/van Leeuwen (1998: 186) zufolge sind „all texts [...] multimodal“, da sie aus verschiedenen Zeichensystemen bestehen und unterschiedliche Kodes transportieren. Auf gleiche Weise werden Filme in der Literaturwissenschaft als Text und in der Linguistik als multimodale Texte bezeichnet, die nicht nur ein Zeichensystem beinhalten, sondern mehrere Zeichensysteme wie Sprache, Bild, Design und Ton haben. Diese Zeichensysteme schließen unterschiedliche Zeichenressourcen ein: „[...] geschriebene und gesprochene Sprache, statisches und bewegtes Bild und Ton (Musik und Geräusche). Darüber hinaus fügt man nonverbale Zeichensysteme wie Gestik, Mimik und Körperhaltung sowie paraverbale semiotische Ressourcen wie Intonation (Sprachmelodie der Stimme), Stimmgestaltung [...] hinzu“ (Stöckl 2011: 45).

Zudem beinhalten Filme andere Elemente wie Design, Farben und Metaphern. Somit findet multimodale Kommunikation in Filmen statt. Die Zeichenressourcen bilden Zeichenmodalitäten und diese werden als Kodes verstanden. Die Kodes werden miteinander verknüpft, um den Zuschauern den Sinn in Form einer visuellen Botschaft zu vermitteln. In der Linguistik sind die Musik und Sprache mit der „linguistischen Wende“ verbunden, wobei Sprachbilder und Bilder mit der „ikonischen Wende“ sowie mit der „visuellen Wende“ assoziiert werden, indem sowohl Sprache als auch Bilder zu Kulturelementen beitragen und sie vertreten. Diese Kulturelemente zielen darauf ab, „stabile soziale und funktionale Bedeutungen zu übermitteln“ (Stöckl 2011: 51). Folglich entstehen symbolische und ikonische Zusammenhänge und es findet visuelle Kommunikation in der Gesellschaft statt. Das prägt die Verknüpfung von Symbol und Semantik. Der Zusammenhang zwischen Musik und Bildern äußert sich in symbolischen und semantischen Wechselwirkungen, deshalb tragen Musik und Bilder sowohl unterschiedliche als auch ähnliche Bedeutungen in verschiedenen Kulturen, die in den zwei ausgewählten Filmen „Gulaal“ und „Gegen die Wand“ erkennbar werden. Das prägt sowohl die multimodale Darstellung als auch die multimodale Kommunikation.

Die genannten Filme wurden ausgewählt, da sie sich mit den psychischen Handlungen der Figuren beschäftigen und mittels verschiedener Zeichenressourcen ihre emotionale Handlung multimodal zum Ausdruck bringen. Sie zeigen extreme Gefühlswelten der Figuren, die mit verschiedenen Zeichenressourcen und kulturellen Elementen zum Vorschein gebracht werden und sich auf Gewalt beziehen, indem die Figuren sich aufgrund ihres autodestruktiven und extremen Verhaltens selbst zerstören. Der indische Film „Gulaal“ schildert die extremen Handlungen des Politikers Dukey Banna, der für die Rajputana¹-Bewegung (vgl. Gupta/Bakshi 2008: 81) zu allen

¹ Rajputana ist das Land der Rajput-Kaste in Rajasthan (Indien). Vor allem gehörte Rajputana zu Königen und Reichen. Deshalb wollten sie auf keinen Fall ihre souveräne Macht nicht verlieren und als Herrscher bleiben. Vgl. https://archive.org/details/bub_gb_S7dCkiyLJ6EC/page/n5/mode/2up, Zugriff am 11.2.2023.

Mitteln greift, um an die Macht zu kommen. Die idealistische und als psychisch krank angesehene Figur der Prithwi Bana vermittelt im Gegensatz zu diesem extremen Streben nach Macht die Botschaft des Weltfriedens und der Freiheit, die Dukey in seinen Visionen provoziert. Die Figur Prithwi Bana trägt zumeist politisch kritische Poesie mit der Figur Ardhanarishvaras² vor, die sein Bruder Dukey nicht gern hören will. Da Prithwis Poesie und Lieder gegen seine Bewegung stehen, provozieren Prithwis Poesie Dukey. Diesbezüglich erschießt er Ardhanarishvara in einer Szene. Im deutschen Film „Gegen die Wand“ leiden die Figuren Cahit und Sibel unter einer psychischen Depression aufgrund der emotionalen Rückschläge, die sie in ihrem Leben erlebt haben. Die Figur der Sibel wird unter Drogeneinfluss von einer unbekannt Person in einer Bar vergewaltigt und von betrunkenen und unbekannt Männern fast getötet, da sie diese zuvor provoziert hatte.³

In beiden Filmen wollen die Frauenfiguren ihr Leben auf ihre eigene Art führen und sind dafür bereit, Scheinbeziehungen einzugehen und zu lügen, um ihre Ziele zu erreichen. Auf der einen Seite sehnt sich die Figur der Kiran in dem indischen Film „Gulaal“ nach der politischen Macht und der Akzeptanz ihres Vaters, da sie als illegitimes Kind geboren ist. Dafür nutzt sie den Protagonisten Dileep als Mittel, indem sie eine Beziehung mit ihm eingeht. In der Folge tötet Dileep aus Liebe Dukey, da Kiran zuvor versuchte diesen zu verführen, und zerstört dabei sich selbst. Auf der anderen Seite sehnt sich die Figur der Sibel im deutschen Film nach der Freiheit von gesellschaftlichen Normen, indem sie die Figur Cahit mit einem Selbstmordversuch zwingt und überzeugt, sie zu heiraten. Er verliebt sich jedoch in sie und im Rausch der Gefühle tötet er Sibels Ex-Geliebten im Affekt. Diese Gefühlswelten der Figuren werden nicht nur von Liedern und Musik zum Ausdruck gebracht, sondern auch von Farben, Metaphern und Intonation. Dazu werden die multimodalen Dimensionen in beiden Filmen gebraucht (vgl. Bucher 2011: 137–138).

Musik in Verbindung mit Bildern schafft in Filmen Dynamik und Stimmungen, die den Inhalt des Films unterstreichen und auch gesellschaftliche und politische Themen auf kreative Weise darstellen, da sie „nonlinear“ (vgl. Bucher 2011: 139) sind. In den indischen und deutschen Filmen wird die Musik in Verbindung mit der Sprache und den Bildern gleichzeitig und nicht separat wahrgenommen, da sie parallel dargestellt werden. Wenn man ein Wort hört, assoziiert man es mit einem Zeichen (vgl. Assman 2011: 52). Das prägt eine besondere Vorstellung unter Menschen. Sie fangen an, diese Zeichen mit Bildern zu assoziieren und anhand ihrer Kultur zu interpretieren, da Sinn in der Umwelt und in sozialen Praktiken vorhanden ist, so entsteht Sinn von komplexen multimodalen Zeichensystemen. Deshalb ist nicht nur ein Bild

² In Upanishaden wurde die Figur von Ardhanarishvara beschrieben, die halb Mann und halb Frau ist. Vgl. <http://devdutt.com/ardhanareshwara-the-hierarchy-of-halves/>, Zugriff am 3.9.2023.

³ AKIN, Fatih: „Gegen die Wand“. 2004. (Film). Youtube. Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=nRGsgZQBIRQ>, Zugriff am 2.7.2023.

in einem Film nötig, sondern auch Sprache, Ton, Design, Gestik, Farbe und Kameraeinstellungen, da dies die semantische Wechselwirkung zwischen Musik und Bildern ergibt (vgl. Gnach/Perrin 2011: 214).

Ein Film lässt sich ohne Musik nicht spannend vorstellen. Musik „kombiniert, expliziert und paraphrasiert“ (Stöckl 2011: 47) gewisse kodierte Inhalte in Sprache und Bildern. Deshalb übt Musik großen Einfluss auf die jeweiligen Bilder aus, indem diese Bilder mit einer bestimmten Wortwahl und Vertonung verknüpft werden. Um die semantische Wechselwirkung eines Liedes zum Vorschein zu bringen, spielen die Wortwahl und die Wortstellung eines Liedes eine wichtige Rolle. Die Wörter tragen sprachliche und bildliche Bedeutungen, indem die Klangmaterialität einer Sprache sowie der Rede erkannt wird. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, wie die Figur Prithwi in dem indischen Film „Gulaal“ das Gedicht „Sarfaroshi ki Tammana“⁴ (‚Der Wunsch nach Revolution ist in unserem Herzen‘) vorträgt, das der Autor und Freiheitskämpfer Ram Prasad Bismil verfasst hat. Er wählt kritische und bestimmte Wörter aus dem Hindi und Englischen und stellt diese Wörter auf eine bestimmte Position, um Sprechrhythmus in das Lied zu bringen und ein neues Land zu vertreten. Zudem drückt er damit aus, dass er sich ein neues Land wünscht. Darüber hinaus übt die Figur Prithwi Bana mit den Worten *O Re Bismil aaj aate agar tum Hindustan, dekhte saara mulk kya tashan, kya thrill main hai*⁵ (‚Oh Bismil! Wenn du in der Gegenwart nach Indien kommen würdest, würdest du sehen, dass das ganze Land Wagnis und Erregung hat‘). Kritik an dem System und an der heutigen Generation. Dieses Lied beinhaltet Sprachbilder, indem die Figur Prithwi Bana sich an Bismil erinnert und die aktuelle politische Lage Indiens visualisiert und inszeniert. In der Visualisierung verkleidet sich Prithwi Bana wie ein Mitglied einer Musikband und trägt einen Schmuckanhänger, in den das Foto des Revolutionärs Lenin geklebt ist. Die rote Farbe der Kleidung wird absichtlich hinzugefügt, da die rote Farbe Aufopferung, Mut und Leidenschaft symbolisiert. Die Szene veranschaulicht, dass visuelle Bilder mit Sprache und Musik verbunden sind und diese Zeichenmodalitäten visuelle Botschaften vermitteln. Diese Verknüpfung trägt symbolische, ikonische Bedeutungen, die sich strukturieren lassen. Die Figur Prithwi Bana trägt Qawwali⁶ (vgl. Mirza 1986: 189–192) vor. Das englische Wort *thrill* wird absichtlich gebraucht, da Themen wie Protest und Politik unter Jugendlichen als Mode berücksichtigt werden. Das Wort *thrill* betont die Erregung der Jugendlichen für die politische Macht. So stehen die Sprachmelodie und der Sprachrhythmus in dem Film „Gulaal“ im Mittelpunkt, durch

⁴ KASHYAP, Anurag: „Gulaal“. 2009. 00:24:01-00:25:40 (Film). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KCRjpslHfng&t=3009s>, Zugriff am 3.11.2022.

⁵ Ebda. 00:24:40-00:24:51, <https://www.youtube.com/watch?v=KCRjpslHfng&t=3009s>, Zugriff am 3.11.2022.

⁶ Qawwali ist von dem Propheten Amir Khusrau erdichtet worden und bedeutet Gotteswort. Unter: MIRZA, Taqi Ali: „The Qawwali“, in: *The Journal of Popular Culture* 20/2 (1986): 189–192, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0022-3840.1986.2002_189.x, Zugriff am 4.11.2022.

die Anschaulichkeit der verwendeten Sprache deutlich wird. Die Lieder im indischen Film sind nicht nur geprägt von der Sprache, sondern auch von dem Musikstil. Dieser wird in der indischen Kultur als Qawwali bezeichnet, in der türkischen Kultur ist er unter *Sama* bekannt. In beiden Kulturen dient er als ein Erinnerungssymbol des Propheten oder Gottes, wodurch er mit Spiritualität assoziiert ist. Folglich dominieren in den ausgewählten Filmen nicht nur inhaltsträchtige Wörter, um Lieder anschaulich zu machen, sondern auch werden Allegorien, Metaphern und Vergleiche in Bildern gebraucht, die symbolische Bedeutungen vermitteln. Die bildlichen und textuellen Metaphern in den Liedern bilden eine Interrelation zwischen den Filmen (vgl. Klemm/Stöckl 2011: 9, Orobchuk 2022: 107).

Der Regisseur Anurag Kashyap wendet die Technik der Narration in Form von Liedern und Tänzen an. Die Erzählfigur Ardhanarishvara ist halb Mann und halb Frau. Die Figur des Ardhanarishvaras wird als Mittel der Kulturelemente und der Sprachzeichen betrachtet, um die gleichberechtigte Welt zum Ausdruck zu bringen und das Gute und das Böse in einem Wesen darzustellen. Damit zeigt diese Figur einerseits das Gute als die Spiritualität in Prithvi Bana und andererseits das Böse als materialistische Welt in Dukey Bana. Zudem zeigt es, dass in der Welt alle Arten von Menschen leben. Die Lieder des Films entsprechen der grausamen Geschichte Indiens und dem politischen Spiel, um die Macht zu ergreifen (vgl. Chandra et. al. 2008: 232).

Der Zusammenhang zwischen Bildern und Musik scheint ein kontinuierliches sowie kulturelles Element zu sein, das sinnvolle Handlungen strukturiert. Laut Assmann ist „Sprache als eine Form des Handelns“ (Assman 2011: 53) zu bezeichnen, indem die kritischen, politischen sowie gesellschaftlichen Themen mittels Handelns der poetischen Figuren geschildert werden. Auf gleiche Weise dient Musik der Funktion des Handelns, indem sie dieses tonal unterstreicht, beispielsweise wie in dem indischen Film „Gulaal“ mittels kultureller und geschichtlicher Poesie an der Welt-politik sowie an der Ideologie eines Individuums Kritik geübt wird. Die Figur von Prithwi Bana und der Charakter von Ardhanarishvara beinhalten kulturelle und künstlerische Zeichen. Deshalb sind sie fähig, ihre Überzeugungen und Gedanken in treffende Worte zu fassen und wirkungsvoll in Volksliedern zu vermitteln. Das hat zur Folge, dass sie in der Lage sind, mit anderen Menschen oder mit Zuschauern zu kommunizieren und mit ihnen eine Verbindung zu bauen und Beziehungsnetze zu knüpfen (vgl. Assman 2011: 52).

Als Beispiel dient die Szene⁷, in der die Figuren mithilfe traditioneller Instrumente wie der Dholak⁸ und des roten Hintergrunds die Situation kommentieren. Die

⁷ KASHYAP, Anurag: „Gulaal“. 2009. 1:31:51–1:34:57 (Film). YouTube. Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=KCRjpslHfng&t=4004s>, Zugriff am 3.11.2022.

⁸ Dholak ist ein Schlaginstrument aus Baumwolle, Metall, Stahl, Ziegenhaut, Büffelhaut, Sheesham-Holz, Mango-Holz und Tinte. Dieses Volksinstrument ist in verschiedenen Teilen von Uttar Pradesh zu finden. Vgl. <https://indianculture.gov.in/musical-instruments/avanaddha-vadya/dholak>, Zugriff am 4.11.2022.

Änderungen in der laufenden Musik lenken die Aufmerksamkeit der Zuschauer und zeigen, dass sich die Psyche der Figuren in diesem Schnitt verändert hat, da mittels der Tonfolge die Wut des Protagonisten Dukey Bana ausgelöst, die von den Figuren Ardhanarishvara und Prithwi Bana, demonstriert wird. Beide Figuren beabsichtigen mit den Versen des Epos „Mahabharata“, Dukey Bana vor einer grausamen Zukunft zu warnen und an das Gewissen von Dukey zu appellieren. Jedoch ist er nicht in der Lage, die Situation zu verstehen, da er weder Geduld für Poesie noch für Pluralität hat. Als Prithwi die Moralität von Dukeys Vision durch provokative Poesie in Frage stellt, schießt Dukey auf Prithwi und tötet dabei Ardhanarishvara; eine metaphorische Darstellung der potenziellen Gewalt, die eine kommunistische Vision der Uniformität in einer vielfältigen Gesellschaft anrichten kann. Als Prithwi den Protagonisten Dukey warnt und sich ihm widersetzt, spielt Ardhanarishvara das Instrument Dholak sehr laut und spricht schneller. Die Musik im Hintergrund spielt ebenfalls lauter und der Hintergrund wird dunkel, was als Metapher für eine grausame Zukunft dient. Das zeigt, dass die Kombination von verschiedenen Zeichenressourcen, die multimodal die Geschichte erzählen auch Emotionen vermitteln können (vgl. Stöckl 2011: 45).

Als nächstes dient als Beispiel Fatih Akins Film „Gegen die Wand“, der von den extremen Gefühlswelten der Protagonist*innen handelt. Die Destruktion und Verzweiflung der Figuren werden mittels unterschiedlicher Zeichenmodalitäten auf verbaler sowie visueller Ebene dargestellt. Auf der verbalen Ebene werden z.B. Wörter wie *Fire, shot of the gun* („Feuer, Schuss aus der Waffe“) in Liedern verwendet, auf der visuellen Ebene wird dies unterstützt durch beispielsweise die blutenden Hände des Protagonisten Cahit, den Zusammenstoß mit der Wand und Selbstmordversuche, die durch gewalttätige Körpersprache und der Darstellung destruktiver Emotionen begleitet werden. Die Lieder des starken Soundtracks wirken mit den Bildern zusammen. Mittels der Lieder werden Energie und Wut der Figuren zum Ausdruck gebracht. Der Film enthält sowohl türkische als auch deutsche und englische Lieder. Das zeigt die kulturell gemischte Lebens-, Verhaltens- und Denkweise der Figuren, da mehrere Sprachen sowohl in den Liedern als auch in den Dialogen vorkommen, was ebenfalls als Zeichen der türkischen Kultur und Lebensweise fungiert. Volksmusik und deutsche sowie englische Lieder im Film „Gegen die Wand“ sind somit Sinnbild der Interkulturalität und Mehrsprachigkeit.

In dem deutschen Film „Gegen die Wand“ lassen sich Ortswechsel oder spezifische Milieus dramatisch sehr eindrucksvoll veranschaulichen, indem man Elemente der Volksmusik des Landes in die Musik integriert. Der Raum spielt hier eine wesentliche Rolle, da er zu den Zeichenmodalitäten beiträgt, indem die türkische Musikgruppe von Selim Sesler am Anfang und am Ende des Filmes am Bosphorus Musik spielen. In dem Lied „Saniye’ m“ (Wienen/Twele 2004: 21) tanzt Cahit mit blutenden Händen auf der Bühne, um über seine Leiden der verlorenen Liebe hinwegzukommen. Die blutenden Hände dienen als Zeichen der Trauer und dem Leiden von Cahit. Die Volksmusik in dem Film spielt hier eine wesentliche Rolle, um die Herkunft des

Protagonisten darzustellen und das Land die Türkei zu zeigen. Die türkische regionale Musik ist immer eingeblendet, wenn die Figuren in die Türkei zurückkehren. Das wird absichtlich in den Film einbezogen, um das Heimatland und seine Kultur darzustellen. Diese multimodalen Zeichenressourcen konstruieren verbale und visuelle Wechselwirkungen (vgl. Stöckl 2011: 67).

Die Darstellung der Filmhandlung gibt das Sprachbild wieder, indem mittels besonderer Figuren, Kostüme, Farben, Geschwindigkeiten und Licht Metaphern erzeugt werden. Mit Musik lässt sich eine bestimmte Form von Emotionen darstellen, z. B. Trauer, Wut, Liebe, Freude, Angst, Vorahnung. Mittels langsamer und trauriger Musik können Liebes- und Abschiedsthemen gleichzeitig dargestellt werden, z. B. lässt langsame und traurige Musik in Verbindung mit dem auf der Leinwand gezeigten Liebespaar Cahit und Sibel auf ein Abschiedslied schließen. Die Protagonisten übertragen bildlich die Emotionen, die zur Entstehung der Wechselwirkung führen. Diese Korrelation steht im Zusammenhang mit dem Inhalt der Szene. So erweitert die Musik den Inhalt eines Bildes und prägt die dialektische Einheit, indem die Hintergrundmusik sich auf Räume, Orte und Zeiten bezieht, um einen semantischen Bezug mit den Bildern auszudrücken. In dieser Szene bauen Musik und Bilder Spannung auf, indem Emotionen abgebildet und verstärkt werden und gesellschaftlicher Kontext vermittelt wird. Dies belegt, dass Musik die dargestellten Gegenstände im Bild stilisiert und die Zuschauer emotional berührt. Das hat zur Folge, dass nicht nur eine Bild-Musik-Konstellation entsteht, sondern überdes paraverbale semiotische Ressourcen wie Intonation eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Stöckl 2011: 45, Orobchuk 2022: 381).

Das Lied in dem Film „Gegen die Wand“ *„I feel you [...] this is the morning of our love, it's just the dawning of our love [...]“* (‘Ich fühle dich [...] Dies ist der Morgen unserer Liebe, es ist nur der Beginn unserer Liebe’) (Wienen/Twele 2004: 11) enthält bildliche Sprache und zeigt Multimodalität, indem der Protagonist Cahit nicht nur aggressiv und volltrunken ist, sondern auch innerlich sowie physisch wegen des Todes seiner Frau tief verletzt ist. Die Sprache und Musik in dem Film laufen parallel zu der Szene, die die extreme Gefühlswelt Cahits darstellt. Aus Wut lenkt er das Auto gegen die Wand, um sich selbst zu töten. Mittels unterschiedlicher Zeichenressourcen wie den Lichtern, dem Geräusch des Autos und der Musik im Hintergrund sowie Intonation und Kameraeinstellungen wird die emotional instabile Lage Cahits dargestellt.

Das Lied *“After laughter comes tears [...]“* (‘Nach dem Lachen kommen die Tränen’) (Wienen/Twele 2004: 11) kommt in der Mitte des Films vor, als Sibel sich in Cahit verliebt. Sie genießt die Fahrt im Karussell auf der Kirmes und lächelt. Hier dient das Karussell als ein Symbol der Freude, jedoch scheint die Drehung des Karussells ebenfalls ein Teufelskreis der Freude und der Trauer zu sein. Im Hintergrund spielt das Lied *„After laughter comes tears [...]“*, dass zugleich sowohl das Wachsen der Liebe als auch das drohende Unglück verkündet. Das Lied symbolisiert somit gleichzeitig die Vergänglichkeit der Liebe und enthält eine Vorwarnung in Bezug

auf die daraus resultierenden Konsequenzen. Die Volksmusik von Selim Sesler und seinem Orchester am Ende des Films am Ufer des Bosphorus, kann als Symbol für die gescheiterte Liebe betrachtet werden, da die Protagonistin Sibel ihr Versprechen nicht einhalten kann.

Schlussfolgerung

Abschließend lässt sich feststellen, dass in beiden Filmen nicht nur die Musik parallel zu einer Szene eingesetzt wird, sondern auch verschiedene Zeichenressourcen in unterschiedlichen Zeichensystemen multimodal verknüpft werden, um die Erzählung voranzutreiben. Dadurch leistet die Musik einen wichtigen Beitrag zu den Hauptthemen, die in diesen Filmen behandelt werden, wie Normen, Probleme der politischen Macht, Werte, Traditionen, Unterschiede in den kulturellen Verhaltensweisen und Mehrsprachigkeit. In beiden Filmen sprechen die Protagonisten nicht nur ihre Muttersprache, sondern auch mehrere Sprachen wie Deutsch, Englisch und Türkisch im deutschen Film sowie Hindi, Englisch und regionale Sprachen im indischen Film. Die Lieder werden ebenfalls in verschiedenen Sprachen gesungen, sodass auch sie interkulturelle Elemente und Multimodalitäten enthalten. Dies zeigt in beiden Filmen auf, wie die verschiedenen Sprachen verschiedene Kulturen vertreten und auf gleiche Weise diese vielfältigen Kulturen ihren eigenen Stil der Musik entwickelt haben.

Die Sprache, die in den Liedern gebraucht wird, erweist sich als kritisch und emotional in dem deutschen Film „Gegen die Wand“ ideologisch und politisch dagegen in dem indischen Film „Gulaal“. Mittels der Bild-Musik-Konstellation ist es dem Regisseur Fatih Akin in dem deutschen Film „Gegen die Wand“ gelungen, die Sehnsucht der Protagonisten nach Freiheit darzustellen. In beiden Filmen scheint die Volksmusik ähnlich zu sein, indem Qawwali und Sama der gleichen Funktion dienen, jedoch unterschiedlichen Musikstilen angehören. Qawwali dient in dem indischen Film als Mittel der politischen Kritik sowie als Erinnerungssymbol. In beiden Filmen bezeichnen Zeichenmodalitäten als Kodes. Damit dienen Musik und Sprache als ein Zeichen der Vorwarnung, indem die Protagonist*innen direkt oder indirekt vor dem Unglück gewarnt werden. Das zeigt, dass Filme multimodal sind und mittels multimodaler Zeichenressourcen ist es den Regisseuren gelungen, semantische sowie symbolische Korrelationen in Filmen zu schaffen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- AKIN, Fatih. *Gegen die Wand*. 2004. (Film). DVD.
 KASHYAP, Anurag. *Gulaal*. 2009. (Film). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KCRjpslHfng&t=4004s>. 3.11.2022.

Sekundärliteratur

- ASSMAN, Aleida. *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. 3. neue bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2011. Print.
- BUCHER, Hans-Jürgen. „Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität“. *Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. 1. Auflage. Hrsg. Hajo Diekmannshenke, Michael Klemm und Hartmut Stöckl. Berlin: Erich Schmidt Verlag & Co KG, 2011, 123–156. Print.
- CHANDRA, Bipin, Mridul MUKHERJEE und Aditya MUKHERJEE. *India Since Independence*. New Delhi: Penguin Books, 2008. Print.
- GNACH, Aleksandra und Daniel PERRIN. „Kritische Situationen und Gute Praktiken: Text-Bild-Strategien kooperativer Nachrichtenproduktion“. *Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. 1. Auflage. Hrsg. Hajo Diekmannshenke, Michael Klemm und Hartmut Stöckl. Berlin: Erich Schmidt Verlag & Co KG, 2011, 213–229. Print.
- GUPTA, R.K. und S.R. BAKSHI. *Rajasthan Through the Ages. Marwar and British Administration*. Band. 5. 1. Auflage. New Delhi: Sarup & Sons, 2008. https://archive.org/details/bub_gb_S7dK-kiyLJ6EC/page/n5/mode/2up. 11.2.2023.
- KRESS, Gunther und Theo van LEEUWEN: „Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout.“ *Approaches to Media Discourse*. Hrsg. Allen Bell und Peter Garrett. Oxford: Wiley Blackwell, 1998, 186–219. Print.
- MIRZA, Taqi Ali: „The Qawwali“. *The Journal of Popular Culture* 20/2 (1986): 189–192. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0022-3840.1986.2002_189.x. 4.11.2022.
- OROBCHUK, Dariia. *Metaphern in Wissenschaftsfilmern: Metaphorische Mechanismen in Narration Und Multimodalität*. Baden-Baden: Tectum Verlag, 2022. <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783828879423/metaphern-in-wissenschaftsfilmern>. 11.8.2023.
- STÖCKL, Hartmut. „Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz“. *Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. 1. Auflage. Hrsg. Hajo Diekmannshenke, Michael Klemm und Hartmut Stöckl. Berlin: Erich Schmidt Verlag & Co KG, 2011, 45–70. Print.
- WIENEN, Andrea und Holger TWELE. *Gegen die Wand*. Fatih Akin Deutschland. Bönen. Kettler. Juli 2004. <https://www.bpb.de/system/files/pdf/CDVFQZ.pdf>. 3.11.2022.

Webseiten

- Dholak*. <https://indianculture.gov.in/musical-instruments/avanaddha-vadya/dholak>. 4.11.2022.
- PATTANAİK, Devdutt. *Ardhanareshwara*. 16.9.2005. <http://devdutt.com/ardhanareshwara-the-hierarchy-of-halves/>. 3.9.2023.

ZITIERNACHWEIS:

- SHARMA, Charu. „Die Sprachsemantik der Musik und Bilder im indischen Film ‚Gulaal‘ und im deutschen Film ‚Gegen die Wand‘“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 333–341. DOI: 10.23817/lingtreff.24-23.

Positionierung kontrastiv? Zum Kulturvergleich durch die Analyse von Positionierungsaktivitäten

Die Positionierungsforschung stellt einen nützlichen Ansatz für die Untersuchung kultureller Konzeptualisierungen und Sprachgebrauchsmuster dar, der sich auch für kulturvergleichende Studien anbieten würde. Positionierung kann sich etwa für die kontrastive Analyse von Diskursen nützlich erweisen. Trotzdem erscheinen kontrastive Untersuchungen von Positionierungsaktivitäten selten. Ziel dieses Beitrags ist es, Grundlagen für weitere Überlegungen und praktische Anwendungen des Positionierungsansatzes in der kontrastiven Diskurslinguistik herauszuarbeiten. Dabei geht es darum, Möglichkeiten und Herausforderungen des ursprünglich gesprächs- und interaktionsanalytischen Positionierungsansatzes für seine Anwendung in kontrastiven Diskursanalysen sichtbar zu machen. Zu diesem Zweck werden theoretische Überlegungen und eine Auswertung diskurslinguistischer Arbeiten, die sich der Positionierungstheorie bedienen, vorgenommen. Zugleich werden Beispiele für die kontrastive Anwendung des Ansatzes gegeben, die aus einer Pilotstudie zum kulturvergleichenden Potenzial von Positionierungsforschung kommen. Die Implementierung des Positionierungsansatzes in die kontrastive Diskurslinguistik erscheint nützlich, um spezifische kulturelle Diskurspositionen als auch formale und funktionale Besonderheiten sprachlicher Positionierungspraktiken und -ressourcen zu beleuchten. Eine kontrastive diskurslinguistische Analyse, die auf den Vergleich von Positionierungsaktivitäten abzielt, verlangt einer vertieften Reflexion auf der analytisch-methodischen und auf der erkenntnistheoretischen Ebene. In diesem Zusammenhang ist es eine Anforderung für die Ausgestaltung einer kontrastiven diskurslinguistischen Positionierungsuntersuchung, operationalisierbare Kategorien als den Untersuchungsgegenstand zu bestimmen. Weitere Herausforderungen zeigen sich in Hinsicht auf implizite Positionierungen und die Notwendigkeit, kulturelles Wissen miteinzubeziehen.

Schlüsselwörter: Positionierung, kontrastive Diskurslinguistik, Kulturvergleich

Contrasting Positioning? Towards a Cross-Cultural Analysis through the Study of Positioning

Positioning Theory represents a useful approach for studying cultural conceptualizations and patterns of language use. The notion could also be implemented in cross-cultural research, for example in contrastive discourse studies. Nevertheless, cross-cultural studies of positioning are rare. The aim of this paper is to elaborate foundations for further methodological considerations and practical applications of the Positioning Theory in contrastive discourse studies. It gives theoretical considerations, reflects existing literature where the notion is implemented in discourse studies and presents examples from a pilot study conducted to analyse the cross-cultural potential of positioning. By doing so, it identifies the possibilities and methodological challenges of the notion that arise when it is implemented in contrastive discourse analysis, beyond its initial role in Interaction Analysis. The implementation of Positioning Theory in contrastive discourse studies seems useful to shed light on specific cultural positions as well as formal and functional patterns of discursive positioning practices and resources. A contrastive discourse analysis that aims at cross-culturally comparing positioning activities requires extensive reflections on the analytical and methodological as well as theoretical levels. A requirement for the design of such studies is

the use of operationalizable categories as analysed objects. Further challenges emerge regarding implicit positioning and the need to include cultural knowledge.

Keywords: positioning, contrastive discourse studies, cross-cultural linguistics

Author: Aleksandra Uttenweiler, Universität Leipzig, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig, Germany, e-mail: aleksandra.uttweiler@uni-leipzig.de

Received: 15.2.2023

Accepted: 15.7.2023

1. Einleitung

Seit der Etablierung der Positionierungsforschung in der Sprachwissenschaft hat das Interesse an dem Konzept zugenommen und zeigt sich mittlerweile auch außerhalb der Erzählforschung. Studien, die sich der Positionierungstheorie als analytisches Instrument bedienen, finden sich stattdessen auch in der Interaktionsanalyse (vgl. Weiser-Zurmühlen 2021, Torres Cajo 2022) und Diskurslinguistik (vgl. Spieß 2018a, 2018b). Bei Positionierung handelt es sich um diskursive Praktiken der Herstellung von Identität (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 168). Dabei schreiben Sprecher*innen sich und anderen Diskursakteur*innen Positionen, soziale Rollen und Attribute zu und signalisieren gleichzeitig, dass sie diese Aspekte ihrer oder fremder Identität in dem aktuellen Kontext für relevant erachten. In dem folgenden Tweet, der als Reaktion auf die Legalisierung von Schwangerschaftsabbrüchen in Argentinien veröffentlicht wurde, positionieren sich die Verfasser*innen, indem sie den dargestellten Sachverhalt als positiv evaluieren. Das erreichen sie durch den Gebrauch positiv konnotierter Lexik (*sich freuen, Früchte tragen*).

1. *Liebe argentinische Schwestern, wir freuen uns sehr mit euch!!! Euer langer Kampf in auf (sic!) den Strassen hat ihre (sic!) Früchte getragen!!! Endlich ist Abtreibung legal in Argentinien!!! #Abtreibungsrecht #wegmit218 #wegmit219a*

Zudem benutzen sie Solidarisierungspraktiken, um ihre Unterstützung gegenüber den Protestierenden in Argentinien, die durch die familiäre Anrede als *Schwestern* bezeichnet werden, anzuzeigen. Gleichzeitig nehmen sie mit den Hashtags der deutschen Kampagne für Lockerungen im Abtreibungsrecht *#wegmit218* und *#wegmit219a* eine Stellungnahme zu der Debatte in Deutschland ein. Mit diesen Praktiken positionieren sie sich als solidarisch mit den Argentinier*innen und als Pro-Choice-Anhänger*innen. Diese Aspekte ihrer Identität bringen sie im Kontext aktueller internationaler, gesellschaftspolitischer Gegebenheiten hervor.

Die kurze Besprechung der Positionierungsaktivitäten im Beispiel 1 lässt bereits einige ihrer Eigenschaften erkennen. Zunächst sind die gebrauchten Positionierungspraktiken an keine bestimmten sprachlichen Ressourcen gebunden, sondern die Funktion kann von unterschiedlichen Mitteln und sprachlichen Handlungen getragen und sowohl explizit als auch implizit ausgedrückt werden (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 171). Zweitens ist zur Interpretation von Positionierung kontextuelles

Wissen notwendig (vgl. Torres Cajo 2022: 66–67). Im Beispiel 1 zeigt sich vor allem die Notwendigkeit des Wissens über aktuelle diskursive Ereignisse in Argentinien und in Deutschland sowie kulturelle Konventionen, die Auskunft über den Gebrauch von Verwandtschaftsbezeichnungen als Mittel zur Stiftung von Nähe und Zugehörigkeit geben (vgl. Günthner/Zhu 2017). In diesem Zusammenhang zeigt sich die kulturelle Prägung von Positionierungsaktivitäten, die aus kulturellen Gepflogenheiten und den Wissensbeständen einer Gesellschaft schöpfen (vgl. Harré/van Langenhove 1999: 11–12, Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 172). Positionierungsforschung informiert daher nicht nur über den Sprachgebrauch, der mit bestimmten sozialen und individuellen Identitäten verbunden ist, sondern auch über kulturelle Muster: „PT [Positioning Theory] provides [...] opportunities to explore culturally situated practices” (McVee et al. 2018: 396). Vor diesem Hintergrund zeigt sich ein Ansatz, der für sprach- und kulturvergleichende Untersuchungen relevant erscheint.

Der theoretische Ansatz der kulturvergleichenden Linguistik basiert dabei auf den Wechselwirkungen zwischen Sprache und Kultur und hat zum Ziel den Vergleich der in mindestens zwei verschiedenen Sprachgemeinschaften verfestigter Konzeptualisierungen und die Ableitung kulturspezifischer Sprachmuster (vgl. Czachur 2017: 23). Die kontrastive Analyse von Positionierungspraktiken kann zum Kulturvergleich durch die Offenlegung der für eine Sprachgemeinschaft spezifischen Gebrauchsmuster von Positionierungspraktiken und -ressourcen sowie frequent eingenommener Positionen und Rollen beitragen. Trotz dieses Potenzials erscheinen kontrastive Untersuchungen von Positionierungsaktivitäten insgesamt selten. Mit dieser Forschungslücke beschäftigt sich mein Promotionsprojekt, in dem Perspektivierung in polnisch- und deutschsprachigen Twitter-Diskursen über Schwangerschaftsabbrüche analysiert wird. Zentral für das Thema ist die Bestimmung, aus welcher Perspektive Diskursakteur*innen schreiben und welche Identitäten sie dabei konstruieren. Deswegen wird zur Analyse unter anderem der Positionierungsansatz herangezogen. Methodisch wird mit der kontrastiven Diskurslinguistik gearbeitet und gerade die Implementierung der Positionierungstheorie in das kontrastive diskurslinguistische Vorgehen stellt einen methodologischen Schwerpunkt und Herausforderung dar.

Angesichts der geringen Zahl kontrastiver diskurslinguistischer Arbeiten zur Positionierungsforschung stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten, Herausforderungen und Anforderungen der analytische Positionierungsansatz aufweist. Ziel dieses Beitrags ist es, Grundlagen für weitere Überlegungen und praktische Anwendungen des Positionierungsansatzes in der kontrastiven Diskurslinguistik herauszuarbeiten. Dabei gilt es herauszufinden:

- Welche Möglichkeiten bringt die Anwendung des Positionierungsansatzes für kontrastive Diskursanalysen? Welche Ziele könnte eine so vorgenommene Untersuchung verfolgen?
- Welche Herausforderungen zeigen sich bei der kontrastiven Untersuchung von Positionierungsaktivitäten und welche Anforderungen an die Forscher*innen

hat eine solche Untersuchung? Welche Voraussetzungen und Vorbereitungen müssen getroffen werden?

Diese Fragen werden anhand theoretischer Überlegungen und einer Auswertung diskurslinguistischer Arbeiten, die sich der Positionierungstheorie bedienen, beantwortet. Zusätzlich werden Beispiele für die kontrastive Anwendung des Ansatzes gegeben, die aus einer Pilotstudie¹ zum kulturvergleichenden Potenzial von Positionierungsforschung kommen. Im Rahmen dieser Studie wurden zwei Pilotkorpora zu den polnisch- (127 Belege) und deutschsprachigen (220 Belege) Twitter-Diskursen über die Legalisierung von Schwangerschaftsabbrüchen in Argentinien im Dezember 2020 erstellt. Die erhobenen Tweets wurden zwischen Dezember 2020 und Januar 2021 veröffentlicht.

Im Kapitel 2. wird zunächst der methodologische Ansatz der kontrastiven Diskurslinguistik vorgestellt mit genauerem Blick auf pragmatisch orientierte Untersuchungen. Im Weiteren (Kapitel 3.) wird die Implementierung der Positionierungstheorie als analytisches Instrument in der Diskurslinguistik und insbesondere in der kontrastiven Diskurslinguistik besprochen. Dabei soll die erste Frage nach den Möglichkeiten des Ansatzes beantwortet werden. Im Kapitel 4. werden anhand von Beispielen und den zuvor angezeigten Prämissen Herausforderungen der kontrastiven diskurslinguistischen Untersuchung von Positionierungsaktivitäten reflektiert.

2. Kontrastive Diskurslinguistik

Untersuchungsgegenstand der Diskurslinguistik, darunter auch der kontrastiven Diskurslinguistik, ist der Diskurs als „ein Geflecht von thematisch zusammengehörigen Aussagen, die über Textkorpora zu erschließen sind“ (Niehr 2002: 51). Diskurse sind keine einzelsprachlichen Phänomene (vgl. Gredel et al. 2018: 1). Der Abtreibungsdiskurs etwa ist ein transnationaler: Er wird in verschiedenen Ländern und verschiedenen Kulturen geführt, in denen unterschiedliche Schwerpunkte in Abhängigkeit von Ereignissen, gesetzlicher Lage und dominierenden Einstellungen der Bevölkerung (vgl. Krolzik-Matthei 2019: 7) gesetzt werden. Gredel et al. (2018: 1) schreiben in diesem Zusammenhang von „Paralleldiskursen“.

Die von Foucault geprägte Diskursforschung beschäftigt sich damit, wie Wissen in Gesellschaften konstituiert wird und wie Diskurs gleichzeitig das kollektive Wissen beeinflusst (vgl. Spitzmüller/Warnke 2011). In der Diskurslinguistik wird nach Sprachstrukturen gefragt, die über die Grenzen einzelner Äußerungen und

¹ Die Pilotstudie wurde auf der Tagung für Student*innen und Doktorand*innen „Linguistische Juniorentreffen in Wrocław III“ am 5. November 2022 präsentiert. Im Laufe der Vorbereitungen sowie der nachträglichen Diskussion haben sich grundlegende Reflexionen des theoretisch-methodologischen Zugangs als notwendig erwiesen. Ich möchte mich an dieser Stelle für die Organisation und anregende Diskussion im Anschluss an die Präsentation bedanken.

Texte hinausgehen und über die man zu sprachlichen Repräsentationen kollektiven Wissens gelangt. Für die Analyse können Phänomene auf verschiedenen textuellen und sprachlichen Ebenen herangezogen werden, beispielsweise Topoi, Metaphern, Schlagwörter, oder Deagentivierung, die Spitzmüller und Warnke (2011) in ihrem Mehr-Ebenen-Analyse-Modell erfassen, in dem allerdings Positionierungsaktivitäten (noch) nicht berücksichtigt werden.

Das Vergleichen von Diskursen im Rahmen kontrastiver Diskurslinguistik ist als „Vergleich von sozial geteilten Wissensformationen, von kollektiven Konzeptualisierungen, von Common Sense [aufzufassen], die sprachlich durch Diskurse und in Diskursen erzeugt werden“ (Dreesen/Czachur 2019: 69). Der Vergleich soll darüber Aufschluss geben, wie sich Sprachstrukturen, die zur Konstruktion von Bedeutungen in Diskursen beitragen und über kollektive Wissensbestände aussagen, in vergleichbaren Diskursen unterschiedlicher Gesellschaften voneinander unterscheiden. Bei Sprachstrukturen, über die der analytische Zugang erfolgt, stehen grundlegend zunächst alle Strukturen zur Verfügung, die auch in einzelkulturellen Diskursanalysen zum Einsatz kommen (vgl. Czachur 2020: 206). Bei der kontrastiven Untersuchung von als äquivalent geltenden Schlagwörtern, wie *multicultural society* / *multikulturelle Gesellschaft* erweist sich beispielsweise, dass beide Begriffe unterschiedliche Bedeutungsaspekte und semantische Verknüpfungen erzeugen (vgl. Schröter 2013). Im Fokus der kontrastiven Diskurslinguistik steht nicht die Untersuchung von Gesamtdiskursen: Stattdessen werden konkrete sprachliche Objekte verglichen. Für einen solchen Zugang plädiert Truan (2019), wenn es um eine kontrastive Analyse pragmatischer Phänomene geht. Dabei werden konkrete pragmatische Objekte untersucht, für deren Verständnis die Betrachtung vom Kontext notwendig ist. Durch den Einbezug der kommunikativen Situation wird wiederum ein Rückbezug auf den Diskurs möglich, weshalb sich eine diskurslinguistische Untersuchung überhaupt erst lohnt (vgl. Truan 2019: 36–37).

Aus den methodologisch-theoretischen Grundlagen der kontrastiven Diskurslinguistik lassen sich bereits Anforderungen ableiten, die ebenfalls bei einer auf Positionierung orientierten Untersuchung zu beachten sind. Bei den Diskursen, die untersucht werden, muss es sich zunächst um vergleichbare äquivalente Diskurse handeln. Damit sind Diskurse aus mindestens zwei unterschiedlichen Gesellschaften gemeint, die in derselben Zeit geführt wurden und sich durch dasselbe Thema und dasselbe Genre auszeichnen (vgl. Niehr 2002: 52). In der Pilotstudie werden polnisch- und deutschsprachige Abtreibungsdiskurse verglichen, weshalb sie thematisch äquivalent sind. Es handelt sich um Twitter-Diskurse, die zwischen Dezember 2020 und Januar 2021 geführt wurden, womit dasselbe Genre und derselbe Zeitrahmen gewährleistet werden.

Zweitens muss bestimmt werden, anhand welcher operationalisierbarer Kategorien der Vergleich zustande kommt, die damit als *tertium comparationis* gelten (vgl. Czachur 2011: 156). Da ich in meiner Dissertation sprachliche Perspektivierung

untersuche, kommen für mich sprachliche Ressourcen in Frage, mit denen Äußerungen als mehr subjektiv markiert werden, oder mit denen Anspruch auf Allgemeinheit und Objektivität erhoben wird. Spezifisch sind das beispielsweise Pronomina, Gruppenbezeichnungen, Quantifikatoren oder Hashtags, die mit politischen Gruppierungen in Verbindung gebracht werden. Diese Annahme ist insbesondere wichtig, um einen möglichst großen Diskursauschnitt analysieren zu können, was nur mittels computergestützter Korpusanalysen möglich ist.

Schließlich ist es notwendig das Instrumentarium zu bestimmen, also den Analyse-rahmen, der Erkenntnisse ableiten lässt (vgl. Czachur 2011: 156–157). Hier wird danach gefragt, was wir über die Kulturen, in denen die untersuchten Diskurse geführt werden, durch den Vergleich sprachlicher Strukturen erfahren können. Kommen beispielsweise besondere kulturspezifische Sichtweisen (vgl. Czachur 2011), Konzeptualisierungen (vgl. Spieß 2018a) oder ideologische Strukturen (vgl. Neusius 2021) vor? Auskunft über kulturelle Besonderheiten kann etwa die Analyse von Positionierungsaktivitäten geben, wodurch sich zeigen kann, welche Identitätsformationen in einer Gesellschaft hervorgehoben werden und auf welche Weise Identität diskursgebunden konstruiert wird. Im Folgenden wird die Implementierung der Positionierungstheorie in insbesondere kontrastiven diskurslinguistischen Untersuchungen genauer besprochen.

3. Positionierung in der (kontrastiven) Diskurlinguistik: Möglichkeiten des Positionierungsansatzes

Das Konzept „Positionierung“ kommt ursprünglich aus der Sozialpsychologie und wurde in den 1990er Jahren entwickelt. Eingang in die Sprachwissenschaft fand es zunächst durch die Erzählforschung. Dabei wurden mündliche Erzählungen in interaktiven Kontexten untersucht, um Praktiken zu identifizieren, mit denen Sprecher*innen sich selbst und andere darstellen, um zu zeigen, wie sprachliche Identitätsarbeit verläuft (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, Deppermann 2015). Anfänglich wurde Positionierungstheorie als Analysemittel in konversations- und gesprächsanalytischen Kontexten gebraucht.

Einen bedeutenden Beitrag in die sprachwissenschaftliche Positionierungsforschung liefert die Dissertation von Torres Cajo (2022), in der der Ansatz in die interaktionale Linguistik implementiert wird. Darüber hinaus beschreibt Torres Cajo Positionierungspraktiken auf eine systematische Weise: Sie identifiziert eine Reihe von Praktiken, die in mündlichen Interaktionen gebraucht werden (Kategorisierungs-, Zuschreibungs-, Bewertungs-, und Erzählungspraktiken sowie performative Praktiken), mit denen auch in der Diskurslinguistik gearbeitet werden kann.

In der kontrastiven Diskurslinguistik gibt es bisher noch keine systematische Beschreibung von Positionierungsaktivitäten, die Aufschluss darüber geben würde, auf welche Weise Positionierung in inhaltlich zusammenhängenden Diskursen erfolgt. Allerdings wurde der Ansatz bisher in Analysen einzelsprachlicher Diskurse implementiert, die veranschaulichen, wie die Untersuchung von Positionierungsaktivitäten zum

Zweck diskurslinguistischer Fragestellungen gebraucht werden kann (vgl. Spitzmüller/Flubacher/Bendl 2017, Spieß 2018a, 2018b). Spieß (2018a) zeigt etwa, wie Positionierung in Migrationsdiskursen durch Kontextualisierung der Konzepte *Burka* und *Vollverschleierung* und ihre semantische Verknüpfung mit als negativ empfundenen Konzepten wie Gefahr, Desintegration und Zwang erfolgt. Den Burkaträgerinnen werden durch den Gebrauch entsprechender Topoi bestimmte Attribute zugeschrieben (*gefährlich, desintegriert*). Mit ihrem Beitrag weitet Spieß den gesprächsanalytischen Positionierungsansatz auf Zuschreibungspraktiken in schriftlichen Diskursen aus.

Eine sprach- und kulturvergleichende Perspektive nimmt Neusius (2021) ein, indem sie eine „Bestandsaufnahme“ deutscher und französischer Sprachpflegediskurse aus den letzten Jahren vornimmt. Die Untersuchung von Positionierungsaktivitäten als ergänzender methodischer Zugang führt zur „Aufdeckung sprachideologischer Strukturen in Metasprachdiskursen, die [...] als Spracheinstellungen in Form kommunikativer metasprachlicher Handlungen sichtbar werden“ (Neusius 2021: 466). In Bezug auf den Positionierungsansatz formuliert Neusius drei Fragen, die ihre Untersuchung leiten: Ob und welche Positionen in den untersuchten Diskursen vorkommen, welches Einstellungsspektrum sich durch die Positionierungs- und Stancetakingaktivitäten erkennen lässt und wie diese Einstellungen sprachlich artikuliert werden (vgl. Neusius 2021: 469). Es werden Topoi, Metaphern und lexikalische Einheiten untersucht. Die kontrastive Auswertung der Korpora zeigt ähnliche und unterschiedliche Spracheinstellungen, die im deutschen und französischen Diskurs eingenommen werden, abhängig davon, auf welche verfestigte Topoi Bezug genommen wird. Stellvertretend für den Positionierungsansatz erscheinen in der Analyse Bewertungspraktiken, die Auskunft über die Einstellung der Akteur*innen im Rahmen des angesprochenen Topos geben. Eine qualitative Analyse einiger Beiträge aus Foren und Facebook zeigt, mit welchen sprachlichen Mitteln die Einstellung vermittelt wird, wobei es sich hauptsächlich um Ressourcen auf Ebene der Lexik handelt.

Die Beiträge von Spieß und Neusius geben erste Auskunft darüber, was eine kontrastive diskurslinguistische Analyse von Positionierungsaktivitäten leisten kann. Das Potenzial des Positionierungsansatzes liegt in der Sichtbarmachung von Identitätsaspekten, die sich in Form von Diskurspositionen, Rollen oder Attributen äußern und die durch unterschiedliche Praktiken und Ressourcen diskursiv hervorgebracht werden. Bei der Konstruktion relevanter Identitätsaspekte beziehen sich Akteur*innen auf Positionen und Rollen, die im soziokulturellen Kontext einer Gesellschaft verfestigt sind, indem sie auf geteilten Wissensbeständen basieren (vgl. Torres Cajo 2022: 66). Eine diskurslinguistische Untersuchung von Positionierungsaktivitäten gibt daher Auskunft darüber, welche Diskurspositionen in einer Kultur vorkommen. Eine kontrastive Perspektive erlaubt die Feststellung, ob und inwieweit die in einer Kultur vertretenen Positionen voneinander abweichen.

Andererseits kann ein Positionierungsansatz auf den Vergleich von Sprachgebrauchsmustern abzielen, was das folgende Beispiel illustriert. Die Legalisierung von

Schwangerschaftsabbrüchen in Argentinien war Ende 2020 und Anfang 2021 ein Teilthema in den Abtreibungsdiskursen, die in Polen und Deutschland geführt wurden. In den Tweets wird das diskursive Ereignis geschildert. Gleichzeitig nehmen die Autorinnen Positionierungen vor.

2. ♥♥♥♥ *Ein großer Erfolg für uns als feministische Streikbewegung weltweit!*
3. *Wraz z Argentynkami płaczemy ze szczęścia*
 ‚zusammen mit [den] Argentinierinnen weinen wir vor Freude‘.

Die Verfasserinnen beider Tweets nehmen dieselbe Diskursposition ein: Sie positionieren sich als Unterstützerinnen der Legalisierung. Das zeigt sich in der positiven Evaluierung des Sachverhalts, die durch expressive Emojis und positiv konnotierte Lexik (*Erfolg, Freude*) erfolgt. Neben den Bewertungspraktiken kommen in beiden Tweets Kategorisierungspraktiken (vgl. Torres Cajo 2022: 70) sowie Solidarisierungspraktiken vor, bei denen sich Unterschiede zeigen. Kategorisiert werden die argentinischen Demonstrierenden durch membership categorisation (vgl. Sacks 1995). Dabei werden unterschiedliche Identitätsaspekte hervorgehoben: Während im polnischsprachigen Tweet die Nationalität und das Geschlecht der referierten Personen als relevant angezeigt werden, bleibt die Kategorie im deutschsprachigen Tweet weitgehend offen und hebt eine politische Ausrichtung und Aktivität hervor. Die Offenheit und Allgemeinheit der Kategorie *feministische Streikbewegung weltweit* erlaubt der Verfasserin des Tweets in 2, sich mithilfe des Pronomens *uns* als Mitglied der Bewegung zu positionieren. Sie positioniert sich nicht nur als Unterstützerin der Bewegung aber direkt Beteiligte. Der Erfolg in Argentinien gehört nicht nur der dortigen Bewegung, sondern wurde durch eine globale Bewegung erreicht, zu der sich die Nutzerin mitzählt. Sie nimmt dabei eine allgemeine, globale Perspektive ein. Demgegenüber äußert sich die polnische Nutzerin in 3 aus der Perspektive einer Gruppe mit derselben politischen Position, die der argentinischen Bewegung aber nicht dazugehört, sondern sich als Unterstützung „von außen“ positioniert.

An diesem Beispiel erkennt man, dass sich die Gebrauchsweisen der Positionierung unterscheiden können, auch wenn gleiche oder ähnliche Identitätsaspekte mit den gleichen Positionierungspraktiken konstruiert werden. In diesem Fall liegt der Unterschied vorrangig in den Perspektiven, aus denen sich die Nutzerinnen äußern. Die deutsche Nutzerin schreibt aus der Sicht einer politischen Gruppe, deren sie angehört. Die polnische Nutzerin unterscheidet zwei Gruppen und äußert sich aus der Perspektive der einen, indem sie sich als unterstützend gegenüber der anderen Gruppe positioniert. Die Gruppenbezeichnungen *feministische Streikbewegung* und *Argentynki* haben daher nur zum Teil denselben Referenzrahmen.

Sind die Unterschiede zwischen den Positionierungsaktivitäten in den Beispielen 2 und 3 auf kulturelle Divergenzen zurückzuführen? Diese Annahme kann zunächst unterstützt werden: Deutsche Twitter-Nutzer*innen weisen ein stärkeres Bewusstsein für die internationale Bedeutung der reproduktiven Gerechtigkeit und das Bestehen

einer transnationalen Bewegung mit ähnlichen Zielen vor. Das zeigt sich an einer allgemeineren Perspektive, die im deutschsprachigen Diskurs eingenommen wird, die über sowohl individuelle als auch nationale Grenzen hinausgeht. Polnische Nutzer*innen legen mehr Wert auf ihre durch nationale Erfahrungen geprägte Perspektive. Für die Bestätigung der Hypothese muss aber eine umfangreichere Untersuchung vorgenommen werden, in der die qualitativ gewonnenen Ergebnisse durch eine quantitative Analyse bestätigt werden.

In diesem Kapitel wurde anhand Belege aus der Literatur und eines beispielhaften Vergleichs das Potenzial einer kontrastiven Diskursanalyse von Positionierungsaktivitäten besprochen. Die Implementierung des Positionierungsansatzes in die kontrastive Diskurslinguistik erscheint nützlich, um spezifische kulturelle Diskurspositionen als auch Besonderheiten sprachlicher Positionierungspraktiken zu beleuchten. Wird insbesondere eine umfangreiche Analyse von Paralleldiskursen angestrebt, zeigen sich bei der Implementierung des Positionierungsansatzes einige Herausforderungen. Diese werden im Folgenden anhand der Übersicht aus den Kapiteln 3. und 4. identifiziert.

4. Herausforderungen einer kontrastiven diskurslinguistischen Positionierungsforschung

Eine zentrale Herausforderung stellt in Bezug auf Positionierungsforschung die Operationalisierung des theoretischen Ansatzes dar. So stellen Lucius-Hoene und Deppermann (2004: 171) fest: „Positionierungen werden nicht mit einer bestimmten Klasse von sprachlichen Akten vollzogen – es ist eine Funktion **beliebiger** [Hervor. im Original] sprachlicher Handlungen, Positionen zuzuweisen. Jede interaktive sprachliche Handlung kann mehr oder weniger positionierungsrelevant sein bzw. mehr oder weniger positionierungsrelevante Anteile besitzen“. Zur Positionierung tragen daher viele sprachliche Mittel bei, sodass eine umfassende systematische Analyse von Positionierungspraktiken im Rahmen kontrastiver Diskurslinguistik unvorstellbar erscheint. Das Thema kann man daher, durch die Fragestellung geleitet, nur in Betracht eines oder weniger präzisierten sprachlichen Phänomenen erarbeiten, welche zur Positionierung benutzt werden. Um Positionierung für kontrastive Diskursanalysen nutzbar zu machen, muss zuvor streng festgelegt werden, welche spezifischen Ressourcen für eine bestimmte Fragestellung überhaupt in Betracht kommen.

Aus dieser Annahme folgt, dass eine Token-basierte Korpusanalyse von Positionierungsaktivitäten nur eingeschränkt möglich ist, da sie an keine konkreten Lexeme oder grammatischen Konstruktionen gebunden sind. Aus diesem Grund empfiehlt sich insbesondere zum Anfang der Untersuchung die im Kapitel 2. angesprochene Trennung zwischen konkreten sprachlichen Ressourcen als operationalisierbaren Kategorien und dem Positionierungsansatz, der zur funktionalen Beschreibung dieser Ressourcen und damit zur Erkenntnisgewinnung herangezogen wird. Um eine

Quantifizierung der Ergebnisse zu ermöglichen (falls dies aufgrund der Forschungsfrage notwendig wird) ist es zudem besonders wichtig, von solchen Ressourcen auszugehen, die eine Token-Suche erlauben, also spezifischen sprachlichen Objekten. In den Untersuchungen zu Diskursen in sozialen Medien wie Twitter bieten sich Hashtags an, die zur Bildung kollektiver Identitäten durch Solidarisierung beitragen (vgl. Dang-Anh 2019: 393–395). In den Korpora um Argentinien kommen wiederkehrend Hashtags vor, die in Verbindung mit den in Deutschland und Polen geführten Debatten entstanden sind. In dem deutschsprachigen Korpus kommen die Hashtags *#wegmit218* und *#wegmit219a* vor, die mit der Debatte um die Streichung der Paragraphen §218 und §219a aus dem Strafgesetzbuch zusammenhängen. In dem polnischsprachigen Korpus kommt *#StrajkKobiet* ‚Frauenstreik‘ besonders prominent vor. Die Bezeichnung *Strajk Kobiet* gilt als Schlagwort seitdem im Jahr 2016 eine gegen die weiteren Einschränkungen im Abtreibungsrecht gerichtete Streikbewegung entstanden ist. In den Tweets, in denen diese Hashtags erscheinen, zeigen sich ähnliche Positionierungspraktiken (Solidarisierungs-, positive Bewertungspraktiken) sowie ähnliche Positionen, die angenommen werden (Unterstützende). Der Charakter dieser Hashtags kann zudem auf eine implizite positive Evaluierung im Rahmen von Stancetaking hinweisen (vgl. Evans 2016).

Es bietet sich ebenfalls ein Blick auf die Struktur der Hashtags an. Bei *#StrajkKobiet* wird ähnlich wie im Beispiel 3 auf den Identitätsaspekt Geschlecht explizit Bezug genommen. Durch die Gruppenbezeichnung kategorisieren sich die Verfasser*innen selbst als Mitglieder dieser Gruppe und Unterstützer*innen oder Beteiligte der Streikbewegung und nehmen die Perspektive dieser Gruppe ein. Gleichzeitig werden Personen, die sich nicht als Frauen identifizieren, ausgeschlossen. Anders sieht es bei den Hashtags *#wegmit218* und *#wegmit219a* aus. Hier wird kein expliziter Bezug auf einen Referenten vorgenommen. Stattdessen werden programmatische Anforderungen in verbloser Form geäußert, was den Anschein erweckt, dass sie von den Verfasser*innen selbst als Anforderungen formuliert werden. Statt der Perspektive einer Gruppe kommt hier stärker die subjektive Perspektive der Nutzer*innen zum Vorschein.

Nach einer ersten manuellen Sichtung können ebenfalls wiederkehrende sprachliche Muster erkannt werden, die eine weitere Token-Suche erlauben. In den Korpora zu Argentinien zeigt sich die Konstruktion NP + *kämpfen/siegen* als wiederkehrendes Muster. Durch die aufgerufene Kriegsmetaphorik und Referenz der Nominalphrase handelt es sich hierbei um eine Praktik zur Kategorisierung, bzw. impliziten Bewertung. Im Rahmen einer computergestützten Korpusanalyse bleibt aber weiterhin das Risiko bestehen, relevante Positionierungsaktivitäten und damit Identitätsaspekte wegen fehlender manueller Sichtung auszulassen.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen implizite Positionierungen anhand des untersuchten Materials identifiziert werden und inwieweit sie präzise beschrieben werden können. Im Gegensatz zu Ansätzen in der interaktionalen Linguistik, wo solche Beschreibungen auf der „next-turn proof procedure“ basieren

(vgl. Torres Cajo 2022), gibt die Diskurslinguistik bisher kein Instrumentarium für die eindeutige Identifizierung und Einordnung von Positionierungspraktiken vor.

Als problematisch kann sich bei der Beschreibung von Identitätsaspekten die Kategorisierung und Abgrenzung der Positionierungspraktiken voneinander erweisen. So drücken beispielsweise Solidarierungspraktiken gleichzeitig die Einstellung der Akteur*innen gegenüber einem Sachverhalt aus und können gleichzeitig als Bewertungspraktiken bzw. Stance beschrieben werden (siehe Beispiel 3). Es fehlt hier noch an einer systematischen Beschreibung diskursiver Positionierungspraktiken, die ihre Kategorisierung erlauben würde.

Eine weitere Herausforderung besteht in der Notwendigkeit, über bestimmte Wissensbestände zu verfügen, um Positionierungspraktiken zu verstehen. Damit werden nicht nur kollektive Wissensbestände gemeint, die in einem soziokulturellen Rahmen zwischen den Diskursakteur*innen geteilt werden, sondern auch Wissen, das man einzelnen Gruppen in einem Diskurs zuschreiben kann. Im Abtreibungsdiskurs wird anstelle von *Frauen* in vielen Fällen von *Menschen/Personen mit Uterus/Gebärmutter* geschrieben. Auf diese Weise werden einerseits Personen kategorisiert, die von Abtreibungsgesetzen direkt betroffen werden können, ohne auf ihr Gender Bezug zu nehmen. Andererseits nehmen Nutzer*innen, die diese Kategorisierung vornehmen, eine bestimmte Perspektive an, die einer konkreten soziopolitischen Gruppe zugeschrieben werden kann (etwa Menschen, die sich für Rechte queerer Personen engagieren). Die richtige Interpretation dieser Positionierung hängt vom Wissen der Leser*innen ab, aus welchen Gründen die Unterscheidung zwischen *Frauen* und *Menschen mit Uterus* vorgenommen wird und aus welchen gesellschaftspolitischen Debatten sie resultiert.

5. Fazit und Ausblick

Ziel des Beitrags war, anhand theoretischer Überlegungen, Zugänge aus der Literatur und Belege aus eigener Forschung herauszufinden, welche Möglichkeiten und methodologische Herausforderungen sich ergeben, wenn man den Positionierungsansatz in kontrastive Diskursanalysen implementiert. Es wurde gezeigt, dass die Positionierungstheorie durchaus Potential für kontrastive diskurslinguistische Untersuchungen hat. Als Möglichkeit der Implementierung des Positionierungsansatzes in die kontrastive Diskurslinguistik erweist sich einerseits der Vergleich zwischen Diskurspositionen, die in vergleichbaren Diskursen von Akteur*innen eingenommen werden. Andererseits kann ein Positionierungsansatz auf den Vergleich von Sprachgebrauchsmustern abzielen. Der Gebrauch des Ansatzes erscheint daher passend, wenn es sowohl um die Beantwortung kultur- als auch pragmalinguistischer Fragenstellungen geht.

Eine kontrastive diskurslinguistische Analyse, die auf den Vergleich von Positionierungsaktivitäten abzielt, verlangt nach einer vertieften Reflexion auf der

analytisch-methodischen und auf der erkenntnistheoretischen Ebene konträr zu Analysen, in denen die in der Diskurslinguistik schon etablierten Phänomene untersucht werden. Die Frage der Integration der Positionierungstheorie in die kontrastive Diskurslinguistik, die anfangs gestellt wurde, erweist sich als Frage nach Eingrenzung und Operationalisierung des theoretischen Ansatzes, die bisher für die Diskurslinguistik nicht zufriedenstellend beantwortet werden konnte. Die angeführten Beiträge reißen das Thema nur an, ohne Positionierungspraktiken auf eine systematische Weise ausreichend zu fokussieren. Auch dieser kurze Beitrag konnte bloß einige Prämissen für das Thema liefern. Ein Beispiel für die gelungene Implementierung des Ansatzes in ein neues Forschungsfeld liefert Torres Cajo (2022) in ihrer Dissertation, die allerdings für interaktionsanalytische Methoden ausgelegt ist. Für die kontrastive Diskurslinguistik zeigen sich in dieser Hinsicht andere Ziele, Herausforderungen und Möglichkeiten. Die hier aufgeworfenen Fragen und Herausforderungen konnten im Rahmen dieses Beitrags und zum Stand der aktuellen Forschung nicht geklärt werden. Vielmehr stellt diese Besprechung einen Anlass zu weiteren Reflexionen über die theoretisch-methodischen Grundlagen eines kontrastiven diskurslinguistischen Positionierungsansatzes dar.

Literaturverzeichnis

- CZACHUR, Waldemar. *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ATUT, 2011. https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/7091/Diskursive%20Weltbilder%20im%20Kontrast_Czachur.pdf;sequence=1. 30.8.2023.
- CZACHUR, Waldemar. „Kontrastive Diskurslinguistik“. *Handbuch Sprachkritik*. Hrsg. Thomas Niehr, Jörg Kilian und Jürgen Schiewe. Berlin: J.B. Metzler, 2020, 204–210. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-476-04852-3>. 30.8.2023.
- CZACHUR, Waldemar. „Lingwistyka kulturowa i międzykulturowa. Pytania badawcze, zadania i perspektywy“. *Lingwistyka kulturowa i międzykulturowa. Antologia*. Hrsg. Waldemar Czachur. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2017, 7–38. Print.
- DANG-ANH, Mark. *Protest twittern: eine medienlinguistische Untersuchung von Straßenprotesten*. Bielefeld: Transcript, 2019. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783839448366/html?lang=de>. 30.8.2023.
- DEPPERMAN, Arnulf. „Positioning“. *The Handbook of Narrative Analysis*. Hrsg. Anna De Fina und Alexandra Georgakopoulou. Chichester: Wiley Blackwell, 2015, 369–387. Print.
- DREESSEN, Philipp und Waldemar CZACHUR. „Vergleichende und Kontrastive Diskurslinguistik. Prämissen – Prinzipien – Probleme“. *Vergleichende Diskurslinguistik. Methoden und Forschungspraxis*. Hrsg. Goranka Rocco und Elmar Schafroth. Bern: Peter Lang, 2019, 59–91. Print.
- EVANS, Ash. „Stance and Identity in Twitter Hashtags“. *Language@Internet* 1(2016). <http://www.languageatinternet.org/articles/2016/evans>. 14.2.2023.
- GREDEL, Eva, Heidrun KÄMPER, Ruth M. MELL und Janja POLAJNAR. „Vorwort“. *Diskurs – kontrastiv. Diskurslinguistik als Methode zur Erfassung transnationaler und sprachübergreifender Diskursrealitäten*. Hrsg. Eva Gredel, Heidrun Kämper, Ruth M. Mell und Janja Polajnar. Bremen: Hempen, 2018, 1–9. Print.

- GÜNTNER, Susanne und Qiang ZHU. „Anredeformen im Kulturvergleich. Verwandtschaftsbezeichnungen als Mittel der kommunikativen Konstruktion sozialer Beziehungen in chinesischen und deutschen SMS-Interaktionen“. *Sprache und Beziehung*. Hrsg. Angelika Linke und Juliane Schröter. Berlin, Boston: De Gruyter, 2017, 119–147. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110496918-007/html>. 28.8.2023.
- HARRÉ, Rom und Luk VAN LANGENHOVE. „The Dynamics of Social Episodes“. *Positioning Theory: Moral Contexts of International Action*. Hrsg. Rom Harré und Luk van Langenhove. Oxford, Malden: Blackwell, 1999, 1–13. Print.
- KROLZIK-MATTHEI, Katja. „Abtreibungen in der Debatte in Deutschland und Europa“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 20(2019): 4–11. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2019-20_online.pdf. 30.8.2023.
- LUCIUS-HOENE, Gabriele und Arnulf DEPPERMAN. „Narrative Identität und Positionierung“. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1(2004): 166–183. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2004/ga-lucius.pdf>. 13.1.2023.
- MCVEE, Mary B, Katarina N. SILVESTRI, Nichole BARRETT, Katherine S. HAQ. „Positioning Theory“. *Theoretical Models and Processes of Literacy*. Hrsg. Donna E. Alvermann, Norman J. Unrau, Misty Sailors und Robert B. Ruddell. New York, London: Routledge, 2018, 381–400. Print.
- NEUSIUS, Vera. *Sprachpflegediskurse in Deutschland und Frankreich: Öffentlichkeit – Geschichte – Ideologie*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2021. Print.
- NIEHR, Thomas. „International vergleichende Diskurs- und Argumentationsanalyse.“ *ELiSe: Essener Linguistische Skripte – elektronisch* 1(2002): 51–64. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/12360/file/ausgabe_2_2002_niehr_2.pdf. 13.2.2023.
- SACKS, Harvey. *Lectures on Conversation: Volumes I & II*. Oxford: Blackwell, 1995. Print.
- SCHRÖTER, Melani. „Kontrastive Analyse politischen Diskurses. Skizze, Verkomplizierung und Ausblick“. *Politik als sprachlich gebundenes Wissen. Politische Sprache im lebenslangen Lernen und politischen Handeln*. Hrsg. Jörg Killian und Thomas Niehr. Bremen: Hempen, 2013, 91–105. Print.
- SPIESS, Constanze. „Selbst- und Fremdpositionierungsaktivitäten in Migrations- und Zuwanderungsdiskursen am Beispiel der Konzepte BURKA und VOLLVERSCHLEIERUNG“. *Diskurs, Wissen, Sprache. Linguistische Annäherungen an kulturwissenschaftliche Fragen*. Hrsg. Martin Wengeler und Alexander Ziem. Berlin, Boston: De Gruyter, 2018a, 161–192. Print.
- SPIESS, Constanze. „Stancetaking- und Positionierungsaktivitäten im Öffentlichen Metasprachdiskurs über Jugendliche Sprechweisen: Eine Analyse von User*innen-Kommentaren im Web“. *Jugendsprachen/Youth Languages*. Hrsg. Arne Ziegler. Berlin, Boston: De Gruyter, 2018b, 147–188. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110472226-008/html?lang=de>. 13.1.2023.
- SPITZMÜLLER, Jürgen, Mi-Cha FLUBACHER und Christian BENDL. „Soziale Positionierung als Praxis und Praktik. Theoretische Konzepte und methodische Zugänge. Einführung in das Themenheft“. *Wiener Linguistische Gazette* 81(2017): 1–18. https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/812017/wlg-81-2017.pdf. 17.1.2023.
- SPITZMÜLLER, Jürgen und Ingo H. WARNKE. *Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*, Berlin, Boston: De Gruyter, 2011. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110229967/html>. 30.8.2023.
- TORRES CAJO, Sarah. *Positionierungspraktiken in Alltagsgesprächen. Die Entwicklung eines interaktionalen Positionierungsansatzes*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2022. Print.

TRUAN, Naomi. „Möglichkeiten und Herausforderungen einer pragmatisch orientierten kontrastiven Diskursanalyse. Ein Vorschlag am Beispiel deutscher, französischer und britischer Parlamentsdebatten“. *Diskurse – digital*, 3(2019): 29–50. <https://majournals.bib.uni-mannheim.de/diskurse-digital/article/view/104>. 28.8.2023.

WEISER-ZURMÜHLEN, Kristin. *Vergemeinschaftung und Distinktion: Eine gesprächsanalytische Studie über Positionierungspraktiken in Diskussionen über TV-Serien*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2021. Print.

ZITIERNACHWEIS:

UTTENWEILER, Aleksandra. „Positionierung kontrastiv? Zum Kulturvergleich durch die Analyse von Positionierungsaktivitäten“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 343–356. DOI: 10.23817/lingtreff.24-24.

III

Phonline –
Studien zur linguistischen Phonetik

Phonline –
Studies on Linguistic Phonetics

*Waar oude gebouwen staan en mooie bomen groeien
onder de blauwe hemel ...*

Niderlandzkie dyftongi i połączenia samogłoskowe
w wymowie osób polskojęzycznych uczących się
języka niderlandzkiego

Waar oude gebouwen staan en mooie bomen groeien onder de blauwe hemel ...

**Aussprache niederländischer Diphthonge und Vokalfolgen
durch polnische Niederländischlerner**

Der Text analysiert das Problem der Aussprache niederländischer Diphthonge und Vokalfolgen durch Niederländisch-lernende Polen. Im theoretischen Teil wird die Artikulation sowohl von Diphthongen als auch von Vokalfolgen im Niederländischen beschrieben und mit den eher begrenzten Möglichkeiten Vokale im Polnischen zu kombinieren, verglichen um mögliche Interferenzen/Übertragungen vorherzusehen. In der anschließenden Diskussion wird das breite Spektrum der Fehler, die polnische Sprecher bei der Aussprache niederländischer Diphthonge und Vokalfolgen machen, detailliert bewertet. Der Text wird mit einigen Hinweisen abgeschlossen, die Ergebnisse der Fehlerauswertung für das Aussprachetraining zu nutzen.

Schlüsselwörter: Phonetik, Diphthonge, Vokalfolge, Niederländisch, Ausspracheschulung, Aussprachendidaktik

Waar oude gebouwen staan en mooie bomen groeien onder de blauwe hemel ...

Pronunciation of Dutch Diphthongs and Vowel Sequences by Polish Learners of Dutch

The text analyses the problem of pronunciation of Dutch diphthongs and vowel sequences by Polish learners of Dutch. In the theoretical part the articulation of both diphthongs and vowel sequences in Dutch is described and compared with rather limited ways to combine vowels in Polish to foresee the possible interference/transfer. The discussion follows to give a detailed evaluation of the wide range of errors the Polish speakers make pronouncing the Dutch diphthongs and vowel sequences. The text closes with an attempt to use the results of the error evaluation in the pronunciation training.

Keywords: phonetics, diphthongs, vowel sequences, Dutch, pronunciation training, pronunciation didactics

Author: Zuzanna Czerwonka-Wajda, University of Wrocław, ul. Kuźnicza 22, 50-138 Wrocław, Poland, e-mail: zuzanna.czerwonka@uwr.edu.pl

Received: 15.11.2023

Accepted: 30.11.2023

1. Uwagi wstępne

Języki polski i niderlandzki różnią się zarówno pod względem liczby samogłosek (osiem w języku polskim i trzynaście w niderlandzkim), jak i pod względem ich cech

dystynktywnych (np. w języku polskim długość i napięcie nie pełnią funkcji dystynktywnej, a w niderlandzkim – tak). W efekcie w wymowie niderlandzkich samogłosek przez osoby polskojęzyczne powstają różnego rodzaju błędy (Czerwonka-Wajda 2022).

Problemem, któremu zdecydowanie rzadziej poświęca się uwagę w literaturze przedmiotu (wliczając w to różnego rodzaju podręczniki do nauki wymowy), a który również związany jest z artykulacją samogłosek, jest ich łączenie w większe jednostki, które możnaby nazwać zbiorczo kompleksami samogłoskowymi. Mogą mieć one różną postać, na przykład tzw. hiatów (nl. ‘klinkerbotsing’), czyli zbitkę samogłoskowych, rozumianych jako dwie lub więcej samogłosek występujących bezpośrednio po sobie w kolejnych sylabach w ramach jednego wyrazu. Hiaty są w języku niderlandzkim powszechnym zjawiskiem, wynikającym m.in. z jego właściwości morfologicznych (np. wysoka produktywność złożzeń, derywaty tworzone przez sufiksy z dźwiękiem [ə], zapisywanym jako <e>). Natomiast dla osoby polskojęzycznej takie nagromadzenie samogłosek w pisowni niderlandzkich wyrazów wygląda nietypowo¹, w wyniku czego początkujący często mają problem z poprawnym odczytaniem słów, takich jak *reëel*, *geleiachtig*, *geëigend*, *bedoeien*, *barbecueën* czy *coauteur*. I chociaż to niewątpliwie interesujący problem z punktu widzenia nauki wymowy języka niderlandzkiego jako obcego, to ze względu na ograniczenia niniejszego tekstu, skupimy uwagę na tych kompleksach samogłoskowych, które występują w ramach jednej sylaby.

Do kompleksów samogłoskowych tego typu zaliczają się w języku niderlandzkim zarówno dyftongi (nazywane w niderlandzkojęzycznej literaturze ‘diftongen’ lub ‘tweeklanken’, często również z dodatkowym określeniem ‘echt’, czyli prawdziwy), jak i innego rodzaju połączenia samogłoskowe (nazywane ‘semi-diftongen’, czyli półdyftongami, lub ‘onechte tweeklanken/diftongen’, czyli nieprawdziwymi dyftongami). Są one w procesie dydaktycznym wymowy niderlandzkiej o tyle problematyczne, iż w języku polskim nie mamy w systemie fonetycznym dyftongów, a połączenia samogłoskowe występują w polskim słownictwie rodzimym w ograniczonym zakresie. Powstaje zatem pytanie, czy głoski te będą stanowiły dla osób polskojęzycznych podobnie duże wyzwanie artykulacyjne, jak niderlandzkie samogłoski.

Celem dalszych rozważań będzie zatem próba udzielenia odpowiedzi na powyższe pytanie. Rozpocniemy od ogólnego przedstawienia niderlandzkich dyftongów i połączeń samogłoskowych, by następnie bardziej szczegółowo je scharakteryzować. W kolejnym roku spróbujemy określić stopień ich trudności z punktu widzenia osoby polskojęzycznej, uwzględniając przy tym różne czynniki – nie tylko artykulacyjne, ale np. również ortograficzne. Następnie zaprezentowane zostaną wyniki analizy materiału nagraniowego. Rozważania zakończą wnioski oraz próba sformułowania zaleceń, które pozwolą usprawnić proces dydaktyki wymowy języka niderlandzkiego jako obcego.

¹ Zwłaszcza, że często nagromadzeniu samogłosek w ramach wyrazu towarzyszy dodatkowy znak interpunkcyjny w postaci tzw. tremy, wskazujący, czy dany z grafemów samogłoskowych należy zrealizować w wymowie jako osobną głoskę.

2. Wybrane definicje dyftongu w literaturze przedmiotu

W literaturze przedmiotu głoski składające się z dwóch samogłosek w ramach jednej sylaby nazywane są tradycyjnie dyftongami (w nl. wymiennie ‘diftongen’ lub ‘tweeklanken’), co wskazuje na to, iż przy ich artykulacji dochodzi do połączenia dwóch głosek w nową artykulacyjną jednostkę. Jednak jeżeli przyjrzymy się funkcjonującym w literaturze definicjom dyftongu, okaże się, że nie znajdziemy konsensu w zakresie tego, co jego definicja powinna zawierać. Zwrócił na to uwagę już przed ponad osiemdziesięciu laty Uldall: “It is with diphtongs as it is with good many other concepts in our trade: everybody knows what it is, but no definition has been found that will ensure a purely objective decision in each concrete case and eliminate personal opinion” (1939: 22).

Bardzo dobrze pokazuje to pobieżny chociażby przegląd definicji dyftongu, z jakimi możemy spotkać się w literaturze niderlandzkojęzycznej. Ogólną (oraz dość enigmatyczną) definicję znajdziemy na przykład w najnowszym elektronicznym wydaniu gramatyki “Algemene Nederlandse Spraakkunst”², gdzie dyftong definiowany jest jako głoska, przy której artykulacji zmienia się wymowa, jak w przypadku *ei* (“[een] klinker waarbij de articulatie tijdens de uitspraak verandert, zoals *ei*”, rozdz. 1.1.1.1). Nieco bardziej szczegółowa jest definicja z “Lexicon van de taalwetenschap”, zgodnie z którą dyftong to połączenie dwóch głosek, które tworzą ściśle powiązaną jednostkę (“een combinatie van twee klanken die een nauwe eenheid vormen”, 1980: 71). Pojawiają się również definicje bardziej rozbudowane, tj. uwzględniające poza liczbą elementów składowych (dwa) również zmianę pozycji artykulacyjnej (stopniowe przejście z pozycji początkowej do końcowej) oraz inne elementy, np. specyficzną transkrypcję, na którą składają się oba symbole tworzących dyftong samogłosek (“[tweeklanken zijn] gekenmerkt door het feit dat ze twee deelposities kennen, een aan het begin een een aan het einde van de klank. Om die reden bevatten de transcriptie-symbolen voor deze klanken twee klanksegmenten”, Rietveld/van Heuven 2001: 69).

Ponadto w niderlandzkojęzycznej literaturze przedmiotu wspomina się często o podziale dyftongów na dwie podklasy³ poprzez dodanie do bazowego pojęcia ‘diftong/tweeklank’ dodatkowych określeń. I tak możemy spotkać się na przykład z podziałem na ‘echte’ (prawdziwe) oraz ‘onechte’ (nieprawdziwe) ‘tweeklanken’ (m.in. Rietveld/van Heuven 2001, van Oostendorp 2013) czy też z podziałem na ‘echte diftongen’ (prawdziwe dyftongi) i ‘semidiftongen’ (półdyftongi; e-ANS, rozdz. 1.1.1.1). Jest to interesujące o tyle, że poprzez dodatkowe określenia podkreślone zostaje to, iż składające się na dyftong samogłoski nie zawsze są łączone w ten sam sposób. Co więcej – jeden ze sposobów jest najwyraźniej lepszy (‘echt’) niż drugi (‘onecht’),

² W dalszej części tekstu stosowany skrót e-ANS.

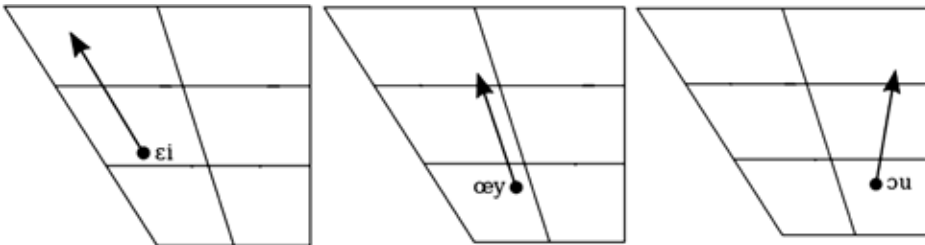
³ Wspomniany podział nie jest jedynym, jaki możemy spotkać w literaturze poświęconej dyftongom. Źródła wyróżniają m.in. dyftongi wznoszące i opadające, zamykające i otwierające, szerokie i wąskie czy też krótkie i długie (Bussmann 2006: 316).

‘semi’). Powstaje zatem pytanie, czym dokładnie różnią się tworzone na dwa sposoby dyftongi. Dość szczegółową odpowiedź na to pytanie znajdziemy m.in. u van Oostendorpa (2013), który wskazuje na przykład na różną fonotaktyczną łączliwość obydwu rodzajów dyftongów: po ‘echte tweeklanken’ może zasadniczo wystąpić w tej samej sylabie każda spółgłoska. Natomiast po ‘onechte tweeklanken’ w tej samej sylabie wystąpić mogą jedynie apiko-dentalne bezdźwięczne zwartowybuchowe [t] oraz apiko-dentalne bezdźwięczne szczelinowo-trące [s]. Ponadto van Oostendorp zauważa, iż pierwszym elementem ‘echte tweeklanken’ jest zawsze krótka nienapięta samogłoska (“de e van pet in bij, de u van put in bui”), podczas kiedy ‘onechte tweeklanken’ rozpoczyna samogłoska dłuższa i nie zawsze musi być to ona napięta (“de ee een beet in leeuw, de oo van boot in looi”).

Oczywiście powyższe uwagi van Oostendorpa nie wyczerpują kwestii różnic pomiędzy ‘echte’ i ‘onechte tweeklanken’, zwłaszcza w kontekście przebiegu artykulacji. Zostaną one omówione szerzej w kolejnym punkcie.

3. Niderlandzkie ‘echte’ i ‘onechte tweeklanken’ z artykulacyjnego punktu widzenia

Jak wspomnieliśmy w punkcie 2, między ‘echte’ i ‘onechte tweeklanken’ istnieje szereg różnic, przy czym najważniejsze wydają się te o charakterze artykulacyjnym, odpowiadające m.in. za powtarzające się schematy artykulacyjne oraz różny stopień zespolenia dwóch samogłosek składających się na dany kompleks samogłoskowy. I tak kompleksy samogłoskowe określane w literaturze jako ‘echte tweeklanken’ charakteryzują się następującym stałym schematem artykulacyjnym: artykulacja rozpoczyna się od średniowysokiej nienapiętej samogłoski, by zakończyć się samogłoską wysoką napiętą, jak na poniższych rysunkach.



Rys. 1. Schematy artykulacyjne ‘echte tweeklanken’

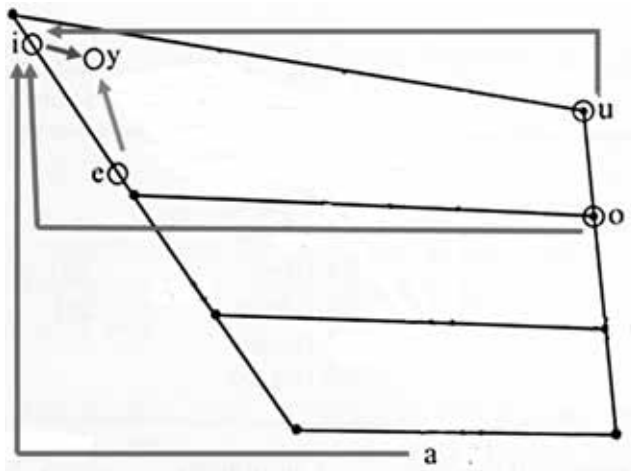
Przy tak dobranych samogłoskach składowych możliwie staje się uzyskanie wysokiego stopnia ich zespolenia, za które odpowiada płynne przejście między pierwszą a drugą samogłoską, wynikające z tego, że obie tworzące ten rodzaj dyftongu samogłoski są produkowane przy użyciu tej samej części grzbietu języka, która stopniowo się unosi dzięki zwiększającemu się napięciu mięśni organów artykulacyjnych. Ponadto obie samogłoski charakteryzują się tą samą pozycją warg, która na początkowym etapie artykulacji jest mniej zaznaczona, by następnie ulec stopniowemu pogłębieniu.

W efekcie granica pomiędzy samogłoskami składowymi ulega zatarciu, a powstały kompleks staje się nową jednostką w systemie. Być może stąd jego wyższy, „prawdziwszy” status (*‘echt’*), który w dalszej części tekstu zostanie podkreślony poprzez stosowanie wymiennie z terminem niderlandzkim polskiego terminu dyftong.

W języku niderlandzkim do *‘echte tweeklanken’* zalicza się⁴:

- [ei], czyli dyftong rozpoczynający się od samogłoski [ɛ] i kończący się samogłoską [i], artykułowany z użyciem przedniej części grzbietu języka i stopniowo pogłębiającej się rozciągniętej pozycji warg; jest on w ortografii oznaczany grafemem <ij> lub <ei>;
- [œy], czyli dyftong rozpoczynający się od samogłoski [œ] i kończący się samogłoską [y], artykułowany z użyciem przedniej części grzbietu języka i stopniowo pogłębiającej się zaokrąglonej pozycji warg; jest on w ortografii oznaczany grafemem <ui>;
- [ɔu], czyli dyftong rozpoczynający się od samogłoski [ɔ] i kończący się samogłoską [u], artykułowany z użyciem tylnej części grzbietu języka i stopniowo pogłębiającej się zaokrąglonej pozycji warg; jest on w ortografii oznaczany grafemami <ou>, <ouw>, <au> oraz <auw>.

Z kolei *‘onechte tweeklanken’* charakteryzują się mniej powtarzającym się schematem artykulacyjnym: stała jest jedynie druga składowa samogłoska, którą jest przednie wysokie napięte [i] lub [y]. Natomiast pierwsza samogłoska jest zmienna i różni się od drugiej zawsze pozycją warg (przy czym zmiana tej pozycji w trakcie artykulacji może być znacząca, np. z pozycji zokrąglonej do rozciągniętej lub odwrotnie) oraz dodatkowo co najmniej jedną cechą artykulacyjną spośród: użycia danej części grzbietu języka, wysokości, napięcia. Widać to dobrze na rys. 2.



Rys. 2. Schematy artykulacyjne *‘onechte tweeklanken’*

⁴ Na potrzeby artykułu przejęta zostanie transkrypcja dyftongów, jaka zastosowana została w najnowszym, elektronicznym wydaniu e-ANS. Przegląd transkrypcji dyftongów w różnych niderlandzkojęzycznych źródłach znaleźć można w Rietveld/van Heuven (2001: 71).

Opisana powyżej charakterystyka artykulacyjna ‘onechte tweeklanken’ powoduje, iż granica pomiędzy samogłoskami składowymi nie ulega zatarciu, a powstały kompleks nie staje się nową jednostką w systemie, pozostając dwiema artykułowanymi po sobie samogłoskami⁵. Być może stąd jego niższy, “nieprawdziwy” (‘onecht’) lub “niepełny” (‘semi’) status, który w dalszej części tekstu zostanie uwzględniony za sprawą stosowania wymiennie z terminem niderlandzkim polskiego terminu połączenie samogłoskowe. W języku niderlandzkim wyróżnia się pięć ‘onechte tweeklanken’:

- [ui]⁶, czyli połączenie tylnej wysokiej napiętej zaokrąglonej samogłoski [u] oraz przedniej wysokiej napiętej rozciągniętej samogłoski [i]; w ortografii jest ono oznaczane grafemem <oei>;
- [oi], czyli połączenie tylnej średniowysokiej napiętej zaokrąglonej samogłoski [o] oraz przedniej wysokiej napiętej rozciągniętej samogłoski [i]; w ortografii jest ono oznaczane grafemem <ooi>;
- [ai] czyli połączenie środkowej niskiej nienapiętej neutralnej samogłoski [a] oraz przedniej wysokiej napiętej rozciągniętej samogłoski [i]; w ortografii jest ono oznaczane grafemem <aai>;
- [iy], czyli przedniej wysokiej napiętej rozciągniętej samogłoski [i] oraz przedniej wysokiej napiętej zaokrąglonej samogłoski [y]; w ortografii jest ono oznaczane oznaczane grafemem <ieuw>;
- [ey], czyli przedniej średniowysokiej napiętej rozciągniętej samogłoski [e] oraz przedniej wysokiej napiętej zaokrąglonej samogłoski [y]; w ortografii jest ono oznaczane oznaczane grafemem <eeuw>.

4. Niderlandzkie dyftongi i połączenia samogłoskowe jako problem artykulacyjny dla osób polskojęzycznych

Jak zauważyliśmy we wstępie, w systemie fonetycznym języka polskiego nie występują dyftongi. W przypadkach, kiedy w języku polskim występują po sobie samogłoski tworzące w języku niderlandzkim dyftong, mamy do czynienia z sytuacją dwojaką: kiedy następują po sobie [e] i [i] (przy zapisie <ei>), mamy zawsze do czynienia z granicą sylab między tymi dwoma samogłoskami – co wyklucza powstanie dyftongu. Natomiast kiedy następują po sobie w zapisie <a> i <u>, to w wymowie realizowane jest połączenie [a] z półsamogłoską [w]. Z kolei połączenia samogłoskowe podobne do niderlandzkich połączeń z [i], mają w języku polskim nienapięta samogłoskę jako pierwszą składową i półsamogłoskę [j] jako składową drugą (odpowiednio: [aj], [oj], [oj]). Nie ma natomiast w języku polskim połączeń samogłoskowych z [y] jako drugą samogłoską składową, ponieważ samogłoska ta w systemie fonetycznym języka polskiego nie występuje. W związku z tym zarówno ‘echte’, jak i ‘onechte tweeklanken’ stanowią potencjalnie

⁵ W niektórych źródłach (np. Cohen i in. 1978: 29, e-ANS rozdz. 1.1.1.1) przyjmuje się, że drugim elementem składowym w ‘onechte tweeklanken’ jest półsamogłoska [j] lub [w].

⁶ W przypadku interpretowania drugiego elementu składowego jako półsamogłoski (por. przypis 5), transkrypcje wyglądają następująco: [uj], [oj], [aj], [iw], [ew].

problem artykulacyjny dla osób polskojęzycznych uczących się niderlandzkiej wymowy. W dalszej części rozważań spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, jak duży: zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Jako pierwsze zostaną przeanalizowane dyftongi, a następnie połączenia samogłoskowe. Dane artykulacyjne pochodzą od losowo wybranych 25 studentów pierwszego roku na kierunku niderlandystyka, którzy w styczniu 2022 roku przystąpili do nagrania ewaluacyjnego wymowy w ramach przedmiotu "Fonetyka praktyczna". W momencie wykonania nagrania studenci mieli za sobą około dwunastu tygodni zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego w wymiarze dziewięciu jednostek zajęciowych po 90 minut tygodniowo, z czego jedna jednostka 90-minutowa tygodniowo była poświęcona na naukę wymowy w ramach kursu "Fonetyka praktyczna". Dodatkowo jedno zajęcia kursu "Fonetyka praktyczna" były w całości poświęcone nauce wymowy dyftongów i połączeń samogłoskowych. Należałoby zatem przyjąć, iż osoby badane miały podstawowe kompetencje w zakresie wymowy tych dwóch typów głosek.

4.1 Niderlandzkie dyftongi jako problem artykulacyjny dla osób polskojęzycznych

Analizę dyftongów niderlandzkich jako problemu w wymowie osób polskojęzycznych rozpoczniemy od prognozy w formie oceny ich teoretycznej trudności, wynikającej w pierwszej kolejności z różnic i podobieństw między systemami fonetycznymi języka polskiego i niderlandzkiego oraz – w drugiej kolejności – z potencjalnego negatywnego wpływu polskiej grafii⁷.

[dyftong] <zapis ortograficzny>	stopień trudności artykulacyjnej	negatywny wpływ ze strony polskiej ortografii
[ei] <ei>	niski: obie składowe samogłoski występują w systemie fonetycznym j. pol.	możliwy: w j. pol. między <e> a <i> przebiega granica sylaby, stąd może zdarzyć się rozłączenie wymawiane [e] i [i], naruszające integralność dyftongu
<ij>		możliwy: realizowanie w miejsce dyftongu [ei] kolejno [i] oraz [j]
[œy] <ui>	wysoki: żadna ze składowych samogłosek nie występuje w systemie fonetycznym j. pol.	możliwy: realizowanie w miejsce dyftongu [œy] kolejno [u] oraz [i]
[ou]	niski: obie składowe samogłoski występują w systemie fonetycznym j. pol.	

⁷ Uwzględnienie czynnika ortograficznego wynikało przede wszystkim z bazy nagrania, którą był przygotowany przez prowadzącą zajęcia (i autorkę niniejszego artykułu) tekst (znajduje się on w załączniku na końcu artykułu).

[dyftong] <zapis ortograficzny>	stopień trudności artykulacyjnej	negatywny wpływ ze strony polskiej ortografii
<ou> <ouw>		brak możliwy: <w> może być wymawiane zbyt wyraźnie
<au> <aau>		możliwy: wymawianie [aw] w miejscu [ɔu] możliwy: <w> może być wymawiane zbyt wyraźnie

Tab. 1. Ocena stopnia trudności artykulacyjnej niderlandzkich dyftongów oraz możliwy wpływ grafii polszczyzny na ich wymowę

Z przedstawionej w tabeli prognozy wynika, iż dyftongiem z najwyższym potencjałem trudności jest [œy], w przypadku którego problematyczna może być zarówno wymowa składowych samogłosek, jak i negatywny wpływ polskiej ortografii. W przypadku pozostałych dwóch dyftongów trudności artykulacyjna jest mniejsza, natomiast liczyć się należy z potencjalnym negatywnym wpływem ze strony polskiej ortografii.

Spróbujmy zatem skonfrontować prognozowane problemy z realnymi błędami i trudnościami w wymowie niderlandzkich dyftongów, które zostały zarejestrowane w materiale nagraniowym. Tabela nr 2 pokazuje ogólny udział prawidłowych realizacji dyftongów w wymowie osób badanych oraz zarejestrowane błędy⁸.

[dyftong] <zapis>	przykład z tekstu	udział prawidłowych do wszystkich realizacji	typowe błędy (motywacja ortograficzna)	inne błędy
[œy]				
<ui>	<i>huis</i>	10/25	[aj] (21 razy) [u+j]/[ɔ+j] (16 razy)	[i+j] [ɔ+j] [ej] [au]/[law] [ʊ]
	<i>huis</i>	12/25		
	<i>zuiden</i>	11/25		
	<i>buiten</i>	16/25		
		49/100 (49 %)		
[ei]				
<ei>/<ij>	<i>bijna</i>	21/25	[aj] (27 razy; ang/niem) [i+j]/[i+j] (9 razy)	[i]
	<i>tijd</i>	18/25		
	<i>vijf</i>	22/25		
	<i>zijn</i>	24/25		
	<i>vrij</i>	18/25		
	<i>altijd</i>	17/25		
	<i>tijd</i>	18/25		

⁸ Pliki dźwiękowe z przykładowymi błędami w wymowie dyftongów, które wymienione są w tabeli nr 2, znajdują się na stronie linguistische-treffen.pl/en/issues/24 (pliki 1–9).

[dyftong] <zapis>	przykład z tekstu	udział prawidłowych do wszystkich realizacji	typowe błędy (motywacja ortograficzna)	inne błędy
	<i>mijn</i>	24/25		
	<i>reis</i>	24/25		
	<i>mei</i>	25/25		
		211/250 (84 %)		
[ɔu]				
<ou>	<i>koud</i>	25/25	[ɔu+v] (4 razy)	[ɔ+w+v]
<au>	<i>gebouwen</i>	21/25		[au+v]
<ouw>	<i>oude</i>	25/25		
<auw>	<i>blauwe</i>	23/25		
		94/100 (94 %)		

Tab. 2. Przegląd realizacji niderlandzkich dyftongów przez osoby badane

Analiza danych artykulacyjnych potwierdza wysoki stopień artykulacyjnej trudności dyftongu [œy] – ponad połowa realizacji była błędna, podczas kiedy w przypadku pozostałych dyftongów udział prawidłowych realizacji wyniósł odpowiednio 84 % i 94 %. Trudność artykulacyjną [œy] potwierdza również ilość sposobów, na jakie osoby badane próbowały zrealizować dyftong: było ich w sumie siedem, z czego aż pięć nie było umotywowane ortograficznie (co oznacza, iż były to faktyczne próby artykulacyjnego naśladowania wymowy tego dyftongu, a nie pomyłki wynikające bezpośrednio z wpływu pisowni). Dodatkowo praktyka zajęciowa z kolejnych etapów studiów pokazuje, że trudności w wymowie dyftongu [œy] są trwałe (tzn. występują również na dalszych etapach studiów), jak również są niezależne od języka ojczystego (mają je również studenci czesko-, węgiersko- czy niemieckojęzyczni). Zatem również w kontekście NVT (Nederlands als vreemde taal) potwierdza się zawarte najnowszym wydaniu e-ANS stwierdzenie, iż [œy] jest “de meest exotische klinker in het Nederlandse systeem” (rozdz. 1.1.3.1.15).

W przypadku [ei] oraz [ɔu] zaobserwować możemy niższy stopień artykulacyjnej trudności, który wyraża się przede wszystkim w wysokim udziale poprawnych realizacji. Natomiast najczęściej popełnianym błędem w wymowie [ei] jest zastępowanie go kombinacją [aj]. Wysoką frekwencję tego błędu można wyjaśnić dwojako: po pierwsze jest ona bez wątpienia związana z wpływem na wymowę innych języków obcych, których osoby badane uczyły się przed niderlandzkim. Manifestuje się to np. w wymawianiu przez niektóre osoby badane słowa testowego *vijf* jako [fajv] pod wpływem języka angielskiego czy też słowa testowego *zijn* jako [zain] pod wpływem języka niemieckiego⁹. Po drugie

⁹ Założenie o wpływie niemieckiego/angielskiego w wymowie tych osób badanych wynikało z zarejestrowania w tym samym materiale nagraniowym również innych przykładów wpły-

zastępowanie [ei] kombinacją [aj] może wynikać z tego, iż taka realizacja pojawia się od lat 80. coraz częściej również w wymowie osób niderlandzkojęzycznych¹⁰. Możliwe jest w związku z tym, że osoby badane spotkały się z takim sposobem wymawiania [ei] np. w mediach i zaadaptowały go do swoich potrzeb, czemu dodatkowo sprzyjał łatwiejszy sposób artykulacji. Natomiast pozostałe błędy w wymowie [ei] oraz [ɔu] są silnie umotywowane ortograficznie, tzn. polegają na zrealizowaniu w miejsce dyftongu kombinacji polskich głosek odpowiadającej zapisowi ortograficznemu.

4.2 Niderlandzkie połączenia samogłoskowe jako problem artykulacyjny dla osób polskojęzycznych

Analizę niderlandzkich połączeń samogłoskowych jako problemu w wymowie osób polskojęzycznych rozpoczniemy ponownie od prognozy w formie oceny ich teoretycznej trudności, wynikającej w pierwszej kolejności z różnic i podobieństw między systemami fonetycznymi języka polskiego i niderlandzkiego oraz – w drugiej kolejności – z potencjalnego negatywnego wpływu polskiej grafii.

[połączenie samogłoskowe] <zapis ortograficzny>	stopień trudności artykulacyjnej	negatywny wpływ ze strony polskiej ortografii
[ui] <oei>	niski: obie składowe samogłoski występują w systemie fonetycznym j. pol.	możliwy: trzy litery samogłoskowe po sobie mogą być ogólnie trudne w realizacji + <oe> może zostać zrealizowane jako [ɔ]+[ɛ]
[oi] <ooi>	średni: [o] nie występuje w systemie fonetycznym j. pol.	możliwy: trzy litery samogłoskowe po sobie mogą być ogólnie trudne w realizacji
[ai] <aai>	niski: obie składowe samogłoski występują w systemie fonetycznym j. pol.	możliwy: trzy litery samogłoskowe po sobie mogą być ogólnie trudne w realizacji
[iy] <ieuw>	średni: [y] nie występuje w systemie fonetycznym j. pol.	możliwy: trzy litery samogłoskowe po sobie mogą być ogólnie trudne w realizacji + zapis <ie> może zostać zrealizowany jako [i] + [ɛ] + <w> może być wymawiane zbyt wyraźnie

wu tych języków, np. realizacja końcówki *-en* jako [ɛn] w miejsce [ə], realizacja <sch-> jako [ʃ] zamiast [sx], realizacja <oo> jako [u] lub [ɔ] zamiast [o], itd.

¹⁰ Wymowa [ei] jako [ai] jest jedną z typowych cech tzw. Poldernederlands, czyli wariantu wymowy niderlandzkiej, opisanego pod koniec lat 90. przez Jana Stroopa (1998). Stroop stwierdził, iż w latach 80. młode, wykształcone i aktywne zawodowo kobiety z regionu Randstad (konurbacji w zachodniej Holandii, obejmującej m.in. Amsterdam, Rotterdam, Utrecht oraz Hagę) zaczęły propagować konkretny sposób wymowy, m.in. dyftongów, samogłosek napiętych czy też <r> w wygłosie. Zdaniem Stroopa Poldernederlands nabrał z czasem ponadregionalnego i ogólnospołecznego charakteru, stając się jednym z popularnych wariantów wymowy codziennego mówionego niderlandzkiego (Stroop 2006, van Sterkenburg 2009).

[połączenie samogłoskowe] <zapis ortograficzny>	stopień trudności artykulacyjnej	negatywny wpływ ze strony polskiej ortografii
[ey] <euw>	wysoki: żadna ze składowych samogłosek nie występuje w systemie fonetycznym j. pol.	możliwy: trzy litery samogłoskowe po sobie mogą być ogólnie trudne w realizacji + <w> może być wymawiane zbyt wyraźnie

Tab. 3. Ocena stopnia trudności artykulacyjnej niderlandzkich połączeń samogłoskowych oraz możliwy wpływ grafii polszczyzny na ich wymowę

Z przedstawionej w tabeli prognozy wynika, iż niderlandzkie połączenia samogłoskowe mają różną potencjalną trudność artykulacyjną: potencjalnie najtrudniejsze w wymowie jest [ey], średnio trudne wydają się [oi] oraz [iy], a najłatwiejsze [ui] oraz [ai]. Dodatkowo w przypadku wszystkich połączeń samogłoskowych należy liczyć się z potencjalnym różnorodnym negatywnym wpływem ze strony grafii.

Spróbujmy zatem ponownie skonfrontować prognozowane problemy z realnymi błędami i trudnościami w wymowie niderlandzkich połączeń samogłoskowych, które zostały zarejestrowane w materiale nagraniowym¹¹.

[poł.sam.] <zapis>	przykład z tekstu	udział prawidłowych do wszystkich realizacji	typowe błędy (motywacja ortograficzna)	inne błędy
[ai]				
<aai>	<i>waait</i>	22/25	[ei]/[ej] (11 razy)	-----
	<i>zwaaien</i>	18/25		
	<i>lawaai</i>	24/25		
	<i>draai</i>	25/25		
		89/100 (89 %)		
[oi]				
<ooi>	<i>nooit</i>	23/25	[u+i]/[u+j]/[o+i]/[o+j] (17 razy)	[ø+j] [y+i] [aj] [ε+i]
	<i>mooie</i>	21/25		
	<i>voltooid</i>	21/25		
	<i>dooien</i>	11/25		
		76/100 (76 %)		
[ui]				
<oei>	<i>moeilijke</i>	14/25	[ɔj]/[oi] (14 razy) [u]/[o] (delecja [i], 7 razy)	[ø] (delecja [i]) [o+j+ε] [ɔ+ε+i] [εj]
	<i>vermoeiend</i>	17/25		
	<i>groeien</i>	17/25		
		48/75 (64 %)		

¹¹ Pliki dźwiękowe z przykładowymi błędami w wymowie połączeń samogłoskowych, które ujęte są w tabeli nr 4, znajdują się na stronie linguistische-treffen.pl/en/issues/24 (pliki 10–23).

[poł.sam.] <zapis>	przykład z tekstu	udział prawidłowych do wszystkich realizacji	typowe błędy (motywacja ortograficzna)	inne błędy
[iy]				
<ieuw>	<i>nieuwe</i>	25/25	[i+ε+v] (2 razy)	[iy+v]
	<i>nieuw</i>	25/25		
	<i>benieuwd</i>	22/25		
		72/75 (96 %)		
[ey]				
<eeuw>	<i>schreeuwen</i>	7/25	[ø] (8 razy, tylko <i>sneeuw</i>) [e.y+v] (4 razy) [ε(:)+w+v] (4 razy)	[o+w] [o+v] [i+v] [ε+o+v] [e.+v] [au+w] [ø+j] [ø:+w] [ε:+w] [y] [u] [i+v] [əu] (ang)
	<i>sneeuw</i>	11/25		
		18/50 (36 %)		

Tab. 4. Przegląd realizacji niderlandzkich połączeń samogłoskowych przez osoby badane

Analiza danych artykulacyjnych potwierdza ogólnie wysoki stopień artykulacyjnej trudności połączenia samogłoskowego [ey] – jedynie około 1/3 realizacji była prawidłowa, podczas kiedy w przypadku pozostałych połączeń samogłoskowych procentowy udział prawidłowych realizacji wynosił średnio ponad 60 % (a w przypadku [ai] oraz [iy] odpowiednio 89 % i 96 %). Trudność artykulacyjną [ey] odzwierciedla również liczba sposobów, na jakie osoby badane próbowały zrealizować to połączenie samogłoskowe: było ich w sumie szesnaście, z czego duża część dodatkowo umotywowana ortograficznie. Oznacza to, iż trzy litery samogłoskowe po sobie stanowią w przypadku tego połączenia samogłoskowego poważny problem na linii ortografia-wymowa (tym bardziej, jeżeli towarzyszy im jeszcze obecne w zapisie, ale nierealizowane w wymowie <w>). Problematyczne okazało się zwłaszcza słowo testowe *schreeuwen*, które to osoby badane kilkakrotnie musiały powtarzać, zanim udało im się uzyskać satysfakcjonującą je wymowę (która jednak nawet i po kilku powtórkach nie była prawidłowa).

Z ciekawą sytuacją mamy do czynienia w przypadku połączeń samogłoskowych [oi] oraz [iy], które w prognozie określiliśmy jako potencjalnie średnio trudne artykulacyjnie. Połączenie [iy] okazało się częściej poprawnie realizowane niż [oi] (odpowiednio 96 i 76 % poprawnych realizacji). Za niższy procent poprawnych realizacji [oi] wydaje się odpowiadać wpływ ortografii angielskiej, zgodnie z której zasadami <oo> powinno się wymawiać jako [o] lub [u:]. Stąd kilkanaście zarejestrowanych realizacji <ooi> jako [u+i], [u+j], [o+i] czy [o+j], zwłaszcza w słowie testowym *dooien*. Z kolei [iy] okazało się dla osób badanych artykulacyjnie łatwe – być może wynikało to z tego, iż słowa

testowe bazowały na przymiotniku *nieuw*, który mógł być dobrze znany studentom, przez co jego poprawna wymowa mogła już zostać utrwalona. Pojedyncze przypadki błędnej wymowy [iy] były natomiast ewidentnie umotywowane ortograficznie, co widać między innymi w dodaniu po połączeniu samogłoskowymi wyraźnego [v].

W parze połączeń samogłoskowych, które w prognozie zostały najłatwiejsze, [ui] oraz [ai], również mamy do czynienia z interesującą sytuacją. Prognozowane jako łatwe w wymowie [ui] okazało się rzeczywistości zaskakująco trudne ze względu na zapis ortograficzny <oei>. Trzy litery samogłoskowe po sobie niewątpliwie sprawiły problem osobom badanym, które próbowały sobie radzić realizując jedynie dwie ([ɔj]/[oi]) lub tylko jedną z nich ([u]/[ɔ]), lub też rozbiły połączenie samogłoskowe na kolejne pojedynczo realizowane samogłoski ([ɔ+ɨ+ɛ], [ɔ+ɛ+i]). Problematyczne okazało się zwłaszcza słowo testowe *moelilijk*, które to osoby badane kilkakrotnie próbowały powtarzać, zanim udało im się uzyskać satysfakcjonującą je wymowę (przy czym nawet po kilku powtórkach nie była ona zawsze prawidłowa). Natomiast w przypadku [ai], które okazało się ogólnie artykulacyjnie łatwe (89 % poprawnych realizacji), zwraca uwagę kilkanaście realizacji jako [ɛi] lub [ɛj], zwłaszcza w słowie testowym *zwaaien*. Być może mamy tu do czynienia ze zjawiskiem odwrotnym do wymawiania <ij> jako [aj], które to opisane zostało wyżej.

5. Podsumowanie

Odpowiadając na zadane na wstępie pytanie, czy niderlandzkie dyftongi i połączenia samogłoskowe stanowią dla osób polskojęzycznych duże wyzwanie artykulacyjne, należałoby stwierdzić, iż w przypadku obydwu kategorii wskazać można po jednym kompleksie samogłoskowym, który faktycznie charakteryzuje się dużym stopniem artykulacyjnej trudności: są to odpowiednio dyftong [œy] oraz połączenie samogłoskowe [ey]. Ich trudność artykulacyjna znajduje odzwierciedlenie nie tylko w wysokim ogólnym odsetku błędnych realizacji, ale również w liczbie sposobów, na jakie osoby badane próbowały je zrealizować. Ponieważ zarówno [œy], jak i [ey] nie są częścią systemu fonetycznego języka polskiego, jasne staje się, że trzeba poświęcić im szczególną uwagę w procesie nauczania niderlandzkiej wymowy.

Pozostałe dyftongi i połączenia samogłoskowe charakteryzują się niższym stopniem artykulacyjnej trudności, na co wpływać może to, iż składające się na nie samogłoski występują – przynajmniej częściowo – w systemie fonetycznym języka polskiego, dzięki czemu osobom polskojęzycznym ogólnie łatwiej jest na ich bazie tworzyć samogłoskowe kompleksy. Jednak nawet w przypadku mniejszej artykulacyjnej trudności pojawić się może negatywny i różnorodny wpływ ze strony (polskiej) grafii. A ponieważ wiele materiałów do nauki wymowy bazuje na połączeniu materiału ćwiczeniowego w formie pisanej z materiałem audio, konieczne jest uwzględnienie czynnika ortograficznego w procesie dydaktycznym. Istotne jest tu m.in. wskazanie osobom uczącym się, jak realizować w wymowie powszechne w niderlandzkiej

ortografii kompleksy trzech liter samogłoskowych czy też wskazać na brak realizacji [v] wymowie grafemu <w>, który mamy w zapisie dyftongu [ɔu] (<ouw>, <auw>) oraz połączeń samogłoskowych [iy] (<ieuw>) i [ey] (<eeuw>).

Kolejnym ważnym aspektem dydaktycznym wydaje się zwrócenie uwagi na różnice pomiędzy dyftongami oraz połączeniami samogłoskowymi – przede wszystkim te artykulacyjne. Jest to o tyle istotne, że obie kategorie kompleksów samogłoskowych mają swoje schematy artykulacyjne. W przypadku dyftongów schemat opiera się na łączeniu średniowysokiej nienapiętej oraz wysokiej napiętej samogłoski o tej samej dorsalności oraz pozycji warg, co w efekcie prowadzi do zatarcia artykulacyjnej granicy między samogłoskami składowymi dyftongu. Natomiast połączenia samogłoskowe charakteryzują się mniej powtarzającym się schematem artykulacyjnym: stała jest jedynie druga składowa samogłoska, natomiast pierwsza samogłoska jest zmienna i różni się od drugiej zawsze pozycją warg oraz dodatkowo jeszcze co najmniej jedną cechą artykulacyjną (dorsalność, wysokość, napięcie). W efekcie artykulacyjna granica między samogłoskami składowymi połączenia samogłoskowego zostaje zachowana. Aby zwiększyć świadomość artykulacyjną osób uczących się w tym zakresie, bardzo pomocne okazać się mogą np. ćwiczenia artykulacyjne z użyciem lusterka, które pozwala np. na obserwację zmieniającej się pozycji warg.

Ważną kwestią, która w powyższej analizie została poruszona jedynie w ograniczonym zakresie, jest wpływ indywidualnych czynników na proces dydaktyczny. Należy do nich m.in. wpływ języków obcych, jakich dana osoba uczyła się przed niderlandzkim, na niderlandzką wymowę. I tak w przypadku niektórych osób badanych zarejestrować można było wpływ np. niemieckiego w słowach testowych *tijd* czy *zijn* oraz angielskiego w słowach testowych *doeien* oraz *sneeuw*. Inną indywidualizowaną kwestią jest powtarzalność błędów pewnego typu u określonych osób badanych. O ile błędy polegające na zastąpieniu [ei] przez [aj] czy [œy] przez [ɔ+] zdarzały się u wielu osób badanych, to realizacja <ij> jako [i+] wystąpiła jedynie u trzech z 25 osób badanych. Pokazuje to, iż warto w procesie dydaktycznym zwracać uwagę nie tylko na błędy typowe, ale też na te osobnicze, które wychwycić można chociażby poprzez analizę indywidualnych nagrań wymowy.

Bibliografia

- BOOIJ, Geert, Johan KERSTENS und Henk VERKUYL. *Lexicon van de taalwetenschap*. Utrecht: Spectrum, 1980. Print.
- COHEN, Antoine, Carl L. EBELING, Klaas FOKKEMA und André G.F. HOLK van. *Fonologie van het Nederlands en het Fries*. 's-Gravenhage: Martinus Nijhoff, 1969. Print..
- RIETVELD, Antonie C.M. und Vincent J. HEUVEN van. *Algemene fonetiek*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2001. Print.
- STERKENBURG van, Piet. *Een kleine taal met een grote stem. Hedendaags Nederlands*. Schiedam: Scriptum, 2009. Print.
- STROOP, Jan. „Van dialect naar ABN naar Poldernederlands. Over ontstaan, opkomst en verloop van onze omgangstaal“. *Wat iedereen van het Nederlands moet weten en waarom*. Red. Nicole van der Sijs, Jan Stroop i Fred Weerman. Amsterdam: Bert Bakker, 2006, 55–65. Print.

ULDALL, Hans-Jorgen. „On the structural interpretation of Diphthongs“. *Proceedings of the 3rd international congress of phonetics sciences*. Red. Edgar Blancquaert i Willem Pee. Gent: Laboratory of Phonetics of the University, 1939, 272–276. Print.

Załącznik – tekst testowy

Słowa testowe zawierające dyftongi i połączenia samogłoskowe, zaznaczone są wytłuszczonym drukiem.

Een winteravond in de stad.

*Het is zeven uur en ik wil terug naar **huis**. Helaas is bus acht **bijna nooit op tijd**. Een **moeilijke** beslissing: zal ik op bus **vijs** moeten stappen? Toch niet, dan moet ik nog een kwartier naar **huis** lopen. Dat is te lang en het **waait** hard. En ik heb **nieuwe** schoenen. Net **nieuw**! Het is ook nog **koud**. Zal ik een taxi nemen? Maar dat kost tien euro, verschrikkelijk duur. Ik moet eigenlijk met de fiets gaan, dat is sportief. Ik ga nog even op het bankje bij het hotel wachten, niet leuk. Ja, daar is een plaatsje.*

*Over zeven minuten komt de bus. De deur gaat open. Binnen zitten veel mensen, het is vol. Een kind begint te **schreeuwen** en met **zijn** handen te **zwaaien**. Zoveel **lawaaï** is heel **vermoeiend**, dus ik **draai** me om. Een plaats komt **vrij**, ik ga zitten. Gelukkig heb ik **altijd** een boek mee om te lezen. Op die manier verlies ik geen kostbare **tijd**. In het openbaar vervoer kan men ook gezellige dingen doen, hoor! Vandaag lees ik een fragment over het **zuiden** van Europa, waar **oude gebouwen** staan en **mooie** bomen **groeien** onder de **blauwe** hemel. Wat ben ik ernaar **benieuwd**!*

*Gelukkig is **mijn reis** snel **voltooid** en ik kan weer naar **buiten**. De **sneeuw** begint te **dooiën**. Oef, wat voor een vreselijke winterdag! Ik droom al over **mei** en warm weer.*

ZITIERNACHWEIS:

CZERWONKA-WAJDA, Zuzanna. „Waar oude gebouwen staan en mooie bomen groeien onder de blauwe hemel...“ *Nederlandzkie dyftongi i połączenia samogłoskowe w wymowie osób polskojęzycznych uczących się języka niderlandzkiego*, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 359–373. DOI: 10.23817/lingtreff.24-25.

Einige Reflexionen zur Kategorie der Sprechflüssigkeit – ihre Erfassung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und die Perspektive der Fremdsprachenlernenden

Zur Kategorie der Sprechflüssigkeit liegen mittlerweile zahlreiche Untersuchungen vor, sowohl zu Geschwindigkeitsparametern als auch zu den jeweiligen Häsitations-/Verzögerungsphänomenen, die im weniger flüssigen bzw. unflüssigen Sprechen zum Tragen kommen. Der vorliegende Beitrag hat die Sprechflüssigkeit in ihrer Komplexität im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens zum Gegenstand. Der Ausgangspunkt für die nachfolgenden Ausführungen ist die Bestimmung des Flüssigkeitsbegriffs. Im weiteren Schritt wird die Auffassung von Flüssigkeit im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen besprochen. Daran anschließend sollen Ergebnisse einer Pilotbefragung vorgestellt werden, welche u. a. die Erfassung der Perspektive der Fremdsprachenlernenden auf diese Kategorie zum Ziel hatte.

Schlüsselwörter: Sprechflüssigkeit, Häsitationsphänomene, Fremdsprachenlehren und -lernen, der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprache, Lernerperspektive

Some Reflections on the Category of Fluency – its Description in the Common European Framework of Reference for Languages and the Perspective of Foreign Language Learners

Currently there are numerous studies on the category of fluency, both on speed parameters and on the respective hesitation/delay phenomena that come into play in less fluent or non-fluent speech. This article deals with the complexity of fluency in the context of foreign language teaching and learning. First the definition of fluency is addressed. In a further step, the concept of fluency in the Common European Framework of Reference for Languages will be discussed. Following this, the results of a pilot survey will be presented, one of the aims of which was to record foreign language learners' perspectives on this category.

Keywords: Speech fluency, hesitation phenomena, foreign language teaching and learning, the Common European Framework of Reference for Language, learner's perspective

Author: Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska, University of Łódź, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, Poland, e-mail: beata.pawlikowska@uni.lodz.pl

Received: 10.11.2023

Accepted: 30.11.2023

1. Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag wird von einer großen kommunikativen und sozialen Relevanz der Kategorie der Sprechflüssigkeit ausgegangen. In der mündlichen Kommunikation trägt die Sprechflüssigkeit nämlich u. a. zur Sicherung der Verständlichkeit

und somit zur Erreichung der jeweiligen kommunikativen Absichten durch die Kommunikationspartner/-innen bei. Die flüssige Sprechweise gilt zudem auch als potenziell positiver Einflussfaktor auf die Behaltensleistung seitens der Rezipient/-innen. Eine unzureichende bzw. fehlende Sprechflüssigkeit kann hingegen nicht nur ungewollten Sprechwirkungen und/oder Sprecherzuschreibungen zugrunde liegen. Schlimmstenfalls kann sie, etwa beim Nichtverstehen der mündlich übermittelten Inhalte, sogar zum Scheitern sozialer Interaktionen führen. Dies trifft wohl für alle möglichen Kommunikationssituationen und -formate zu. Besonders zutreffend mag dies jedoch für den Fall sein, wenn bei Unverständlichkeiten nicht zwangsläufig direkt die Möglichkeit zum Nachfragen bzw. Klären von Sachverhalten gegeben ist, wie etwa während eines Seminarreferats oder eines Konferenzvortrags in der Wissenschaftskommunikation.

Der Beitrag verfolgt zwei Ziele: Zunächst soll hier die Auffassung von Sprechflüssigkeit im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) thematisiert werden. Daran anschließend sollen die Ergebnisse einer Pilotbefragung dargestellt werden, die u. a. zur Erfassung der Lernendenperspektive auf diese Kategorie im Sinne einer Selbsteinschätzung durchgeführt wurde. Von besonderem Interesse war dabei die Sprachenkonstellation Polnisch (L1), Englisch (L2) und Deutsch (L3). Diesen Ausführungen geht die Bestimmung des Begriffs Sprechflüssigkeit voraus.

2. Sprechflüssigkeit – Begriffsbestimmung

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird mit dem Terminus (Sprech-)Flüssigkeit zunächst auf eine allgemein mühelose Sprachverwendung bzw. auf „overall oral proficiency“ (de Jong 2018: 237) Bezug genommen (vgl. auch Scherf 2010: 85; GeR 2020: 162). Im Kontext der Fremdsprachendidaktik, etwa im Hinblick auf die Bewertung von L2-Sprachleistungen, kommt es dabei speziell auf „one component of oral proficiency, complemented by others, such as the accuracy and complexity of the linguistic forms that speakers use“ (ebd.) an (vgl. dazu auch Housen/Kuiken 2009: 461). In der einschlägigen Literatur liegen darüber hinaus nicht zuletzt verschiedene Auffassungen zur Sprechflüssigkeit im engeren Sinn vor. Konkret damit gemeint ist u. a.:

- “the ability to talk at length with few pauses, the ability to fill time with talk” (Fillmore 1979: 51) beim Einsatz vielfältiger Syntax und Lexik (vgl. ebd.);
- “rapid, smooth, accurate, lucid, and efficient translation of thought or communicative intention under the temporal constraints of on-line processing” (Lennon 2000: 26);
- „das Vorhandensein oder besser gesagt das Nicht-Vorhandensein von Häsitationsphänomenen sowie [...] eine automatisierte Sprechweise in längeren, ununterbrochenen Einheiten“ (Reitbrecht 2017: 29);
- „utrzyman[e] w odpowiednim tempie i rytmie swobodn[e] przechodzeni[e] od jednego elementu wypowiedzi do drugiego w rezultacie synchronizacji

trzech poziomów organizacji wypowiedzi: treści, formy językowej i substancji fonicznej”¹ (Grzybowska/Tarkowski 1987: 865);

- „the production of language in real time without undue pausing or hesitation“ (Ellis/Barkhuizen 2005: 139);
- „impression on the listener’s part that the psycholinguistic processes of speech planning and speech production are functioning easily and efficiently“ (Lennon 1990: 391).

In diesen Auffassungen sind zunächst zwei unterschiedliche Betrachtungsperspektiven auf Sprechflüssigkeit erkennbar: die der Sprecher/-innen („production of language“) und die der Rezipient/-innen („impression on the listener’s part“). Insgesamt handelt es sich dabei um eine komplexe Kategorie, die durch automatisierte Denkprozesse konstituiert wird, welche sich auf der Performanzebene wiederum in einem fließenden Sprechtempo und/oder Rhythmus, in automatisierter Sprechweise schlechthin, manifestieren. Demgegenüber kennzeichnen unflüssiges Sprechen Pausen bzw. andere Erscheinungen, die „hinsichtlich ihres Häsitationscharakters, also hinsichtlich ihres Symptomcharakters für Verzögerungen in der Sprechplanung/ Sprachproduktion“ (Reitbrecht 2017: 17) eben als Häsitations- bzw. Verzögerungsphänomene bezeichnet werden. Dazu zählen: (1) Pausen mit/ohne Häsitationspartikeln (*Ähs*); (2) lexikalische und syntaktische Häsitationsformen, etwa Satzumstellungen und -unterbrechungen durch Intentionsveränderungen; (3) Startwörtchen (*Hm, ja, also*); (4) Lautverlängerungen, etwa Dehnungen von Vokalen und Spiranten; (5) andere Auffälligkeiten auf der Lautebene, etwa der Vokalersatz oder das Einfügen des Schwa-Lautes; (6) ferner auch Wiederholungen von Lauten, Wörtern, Wortverbindungen oder deren Vermeiden; (7) Wort- und Konstruktionsabbrüche (Anakoluthie); (8) Selbstreparaturen oder ebenfalls (9) Atemauffälligkeiten (vgl. u. a. Reitbrecht ebd.: 28; Schwitalla 2012: 89; Pabst-Weinschenk 2011: 64; Stock 1996: 84). Ein typisches Merkmal von Unflüssigkeit beim Sprechen sind nach Pabst-Weinschenk nicht zuletzt „sprachliche ‚Zusammenbrüche‘ in Extremsituationen, z. B. als Blackout bei einem Vortrag vor großem Publikum oder in einer mündlichen Prüfung“ (ebd.). Dabei ist verschiedenen gestisch-mimischen Merkmalen der Rede, etwa Körpermitbewegungen ebenso wie nichtsprachlich-akustischen Signalen, z. B. Pusten, Schnaufen, ihr potenzieller Verzögerungscharakter auch nicht abzusprechen (vgl. Schoenthal 2010: 754; auch Mukawa et al. 2014). In ihrer strengen Auffassung kommt Sprechflüssigkeit, wie bei Reitbrecht, im „Nicht-Vorhandensein von Häsitationsphänomenen“ (ebd.: 29) zum Tragen, in ihrer schwächeren Auffassung dagegen, wie bei Fillmore, sind dabei auch „few pauses“ (ebd.) möglich. Im Hinblick darauf sei mit Majewska-Tworek (2014: 11) betont, dass die in der kommunikativen Wirklichkeit vorhandenen

¹ Ein freier – in einem angemessenen Tempo und Rhythmus aufrechterhaltener – Übergang von einem Äußerungselement zum anderen als Ergebnis der Synchronisation von drei Organisationsebenen der Äußerung: Inhalt, sprachliche Form und phonische Substanz (übers. von der Autorin des Beitrags).

Häsitationsphänomene nicht immer zwangsläufig negativ zu beurteilen sind, sondern vielmehr als konstitutives Merkmal gesprochener Äußerungen gelten (vgl. auch Schöningh 2008) und somit auch gewisse Signalfunktionen erfüllen können (vgl. auch Reitbrecht ebd.: 25–28).

Die jeweiligen, oben aufgelisteten Häsitationserscheinungen lassen sich in der empirischen Forschung in drei verschiedenen Dimensionen operationalisieren – in der der Äußerung selbst (*utterance fluency*), in der der Kognition (*cognitive fluency*) und in der der Wahrnehmung/Perzeption (*perceived fluency*) (vgl. Segalowitz 2010: 47). Von besonderem Erkenntnisinteresse sind u. a. einzelne Häsitationsmerkmale im Sprachvergleich, darunter mögliche L1-spezifische Ausprägungen in der L2-Sprechweise im Sinne zwischensprachlicher Interferenzen, sowie die Spezifik der Sprachproduktion in der Fremdsprache, etwa im Hinblick auf das deklarative Vokabel- und Grammatikwissen einerseits und die prozedurale Abrufgeschwindigkeit vorhandener lexikalischer und grammatischer Redeeinheiten andererseits; ferner konkrete Einflussfaktoren auf (un-)flüssige Sprechweisen (bestimmte situative Größen und verschiedene diesbezügliche individuelle Größen) sowie hörerseitige und/oder situative Einflussfaktoren auf die Bewertung von Sprechflüssigkeit; und nicht zuletzt auch die Wahrnehmung von Häsitationsphänomenen, ihre Bedeutung für die Sprachverarbeitung wie auch der Zusammenhang zwischen Äußerungs- und perzipierter Flüssigkeit (vgl. die ausführliche Übersicht über die Flüssigkeitsforschung bei Reitbrecht 2017: 95–131).

Schließlich ist Sprechflüssigkeit nach Grzybowska/Tarkowski (1987: 865) und Tarkowski (1999: 29), wie der Sprachproduktionsprozess selbst (vgl. Levelt 1989, auch Rickheit et al. 2007: 79 f.), auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten. Demnach sprechen sie von semantischer Flüssigkeit – damit ist ein ungestörter Übergang von einem Gedanken zum anderen gemeint, von syntaktischer Flüssigkeit – hier kommt es auf einen ungestörten Übergang von einer Satzstruktur zu einer anderen an, und von phonetischer bzw. physiologischer Flüssigkeit – hier handelt es sich um eine ungestörte Artikulation von aufeinanderfolgenden Lauten. Verkürzt ausgedrückt bedeutet also flüssiges Sprechen einen (sowohl kognitiv als auch physiologisch bedingten) ungestörten Übergang vom mentalen Konzept bis zum sprachlich-sprecherischen Ausdruck von Gedanken. Bei Desynchronisation dieser Ebenen, die zugleich ein Symptom für fehlende Automatisierungen im Sprechplanungs- und Sprechproduktionsprozess darstellt, kommt es zur Sprechunflüssigkeit (vgl. Tarkowski 1992: 25–26).

In authentischen Sprechsituationen, wie etwa in der einleitend genannten Wissenschaftskommunikation, kann sich unzureichende bzw. fehlende Sprechflüssigkeit insbesondere in interkulturellen Interaktionen, um es abschließend noch einmal zu betonen, negativ auf die Perzeption der mündlich übermittelten Inhalte und deren Verständlichkeit und somit im Hinblick auf den gesamten Kommunikationserfolg auswirken (vgl. z. B. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2023). Vor diesem Hintergrund scheinen Untersuchungen speziell zu dem oben erwähnten Zusammenhang zwischen

der Äußerungs- und perzipierter Flüssigkeit umso mehr ein durchaus plausibler Ausgangspunkt für die empirische Forschung zu sein. Denn das Festhalten von ein paar wenigen Verzögerungserscheinungen ist, wie bereits erläutert, noch lange kein ausreichender Nachweis für eine unflüssige Sprechweise.

3. Erfassung von Sprechflüssigkeit im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR)

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) (2001 bzw. 2020)² dient in Form von skalierten Kann-Beschreibungen allgemein als Bezugssystem zur Beurteilung des Sprachstandes von Fremdsprachenlernenden und wird als solches ebenfalls bei der Konzipierung von Sprachtests und Bildungsprogrammen, bei der Gestaltung von Sprachkursen wie auch bei der Selbstbewertung eingesetzt. Im Sinne eines handlungsorientierten Ansatzes gelten Sprachverwendende und Sprachenlernende nach dem GeR (2001)³ als sozial Handelnde, die konkrete kommunikative, darunter sprachliche Aufgaben bewältigen müssen. Zur Ausführung von sprachlichen, produktiven bzw. rezeptiven Sprachaktivitäten greifen sie jeweils auf bestimmte allgemeine, vor allem aber kommunikative Sprachkompetenzen zurück (vgl. ebd.). Die letzteren umfassen ein breites Spektrum an deklarativen Wissensbeständen sowie prozeduralen Fähigkeiten, die nach dem GeR aus verschiedenen Komponenten bestehen: einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen (vgl. GeR 2001⁴, auch 2020: 152). Beim Sprachgebrauch sind allerdings all diese Aspekte „miteinander verknüpft; sie sind keine getrennten ‚Komponenten‘ und können nicht voneinander isoliert werden“ (ebd.). Bei der Erreichung kommunikativer Ziele spielen in Zeiten der Mobilität nicht zuletzt auch mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz eine wesentliche Rolle (vgl. GeR 2001⁵, auch GeR 2020: 144–151).

Die Kategorie der (Sprech-)Flüssigkeit wird in den GeR neben anderen qualitativen Aspekten des Sprachgebrauchs – nämlich Flexibilität, Sprecherwechsel, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion sowie Genauigkeit der Aussage (vgl. GeR 2001⁶, auch 2020: 162–167) – als Bestandteil der pragmatischen Kompetenz aufgenommen, was allgemein ihre kommunikative Relevanz mit impliziert. Während aber im GeR von 2001⁷ unter Flüssigkeit allgemein „die Fähigkeit [verstanden wird] zu artikulieren, weiter zu sprechen, und damit zurechtzukommen, wenn man an einen toten

² In dem vorliegenden Beitrag wird auf die Erstfassung von 2001 (im Weiteren als GeR 2001) und auf den Begleitband zum GeR von 2020 mit einer aktualisierten und erweiterten Version der Deskriptoren-Skalen (im Weiteren als GeR 2020) Bezug genommen.

³ Vgl. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm>.

⁴ Vgl. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/20102.htm>.

⁵ Vgl. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/6010301.htm>.

⁶ Vgl. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020301.htm> und <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020302a.htm>.

⁷ Vgl. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020302a.htm>.

Punkt gelangt“, wird in der Fassung von 2020 zwischen dem ganzheitlichen und engeren Gebrauch dieser Begrifflichkeit unterschieden. Im ersten Fall handelt es sich um „die Fähigkeit von Sprechenden [...], eine (möglicherweise komplexe) Aussage zu artikulieren“ (GeR 2020: 162) sowie „die Fähigkeit zu längeren Äußerungen, mit angemessenen Aussagen zu einem großen Spektrum an Kontexten“ (ebd.). Im engeren Sinne ist mit Flüssigkeit wiederum „längeres Reden [gemeint], dass man beim Redefluss nicht durch Unterbrechungen und lange Pausen abgelenkt wird“ (ebd.). Die vorgelegte Deskriptoren-Skala⁸ bezieht sich auf dieses engere Verständnis von (Sprech-)Flüssigkeit und stellt sich wie folgt vor.

C2	Kann sich auch in längeren Äußerungen natürlich, mühelos und ohne Zögern fließend ausdrücken. Macht nur Pausen, um einen präzisen Ausdruck für seine/ihre Gedanken zu finden oder ein geeignetes Beispiel oder eine Erklärung.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann sich spontan verständigen und drückt sich auch in längeren und komplexeren Redebeiträgen oft mit bemerkenswerter Leichtigkeit und Flüssigkeit aus.
	Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen kaum auffällig lange Pausen. Kann sich spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem/einer Sprechenden der Zielsprache ohne Belastung für eine der beiden Seiten möglich ist.
B1	Kann sich relativ mühelos ausdrücken und trotz einiger Formulierungsprobleme, die zu Pausen oder in Sackgassen führen, ohne Hilfe erfolgreich weitersprechen.
	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl sie/er deutliche Pausen macht, die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn sie/er länger spricht.
A2	Kann sich in kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl sie/er offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.
	Kann ohne große Mühe Redewendungen über ein vertrautes Thema zusammenstellen, um kurze Gespräche zu meistern, obwohl sie/er ganz offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen muss.
A1	Kann sehr kurze, isolierte und meist vorgefertigte Äußerungen benutzen, macht dabei aber viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter/Gebärden zu artikulieren und Abbrüche in der Kommunikation zu reparieren.
vor A1	Kann sehr kurze, isolierte und gut eingeübte Äußerungen bewältigen, indem sie/er Gesten gebraucht und gegebenenfalls signalisiert, dass sie/er Hilfe benötigt.

Tab. 1. Deskriptoren für Flüssigkeit (vgl. GeR 2001⁹, GeR 2020: 167)

Zu den Schlüsselkompetenzen, die in dieser Skala operationalisiert werden, gehören, wortwörtlich zitiert, die folgenden:

⁸ Die ursprüngliche Deskriptoren-Skala für Flüssigkeit von 2001 wurde in der Fassung von 2020 um die Beschreibung für das Sprachniveau „vor A1“ ergänzt.

⁹ Vgl. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020302a.htm>.

- die Fähigkeit zur Konstruktion von Äußerungen, trotz Zögerns und Pausen (untere Niveaus);
- die Fähigkeit, eine längere Sprachproduktion oder Konversation in Gang zu halten;
- die Leichtigkeit und Spontaneität im Ausdruck (vgl. ebd.: 167).

Den einzelnen Kann-Beschreibungen für die Kategorie der Flüssigkeit ist zunächst ihre bereits im Abschnitt 2 diskutierte Komplexität zu entnehmen. Bestimmte Auffälligkeiten in der Sprechweise, die auf der Performanzebene auditiv wahrgenommen werden, haben nämlich allgemein in Störungen bei der Sprechplanung sowie in wenig fließendem bzw. gestörtem Übergang von gedanklichen Konzepten zu deren verbalem Ausdruck ihre Quelle. Zu diesen Auffälligkeiten gehören nach der obigen Skala (eventuelles) Zögern (vgl. B2), Formulierungsprobleme (vgl. B1), (offensichtlich häufiges) Stocken bzw. Neu-Ansetzen bzw. Umformulieren (vgl. A2), Pausen (vgl. B1, auch A1) bzw. vorgenommene Reparaturen von Kommunikationsabbrüchen (vgl. A1). Im Grunde genommen handelt es sich hierbei um einige der im Abschnitt 2 aufgeführten Häsitations-/Verzögerungsphänomene. Und umgekehrt: Je seltener diese Merkmale in der Rede vorkommen, je gleichmäßiger z. B. das (Sprech-)Tempo ist (vgl. B1), desto ungestörter ist die Sprechweise. Dies wird in der Deskriptoren-Skala etwa als natürlicher, müheloser, präziser Ausdruck von Gedanken (vgl. C2) oder natürlicher Sprachfluss (vgl. C1) bzw. bemerkenswerte Leichtigkeit und Flüssigkeit sowie spontane und mühelose Verständigung (vgl. B2) aufgefasst.

Was sich jedoch aus diesen Kann-Beschreibungen nicht so offensichtlich ableiten lässt, ist der in didaktisch-methodischer Hinsicht wichtige Hinweis auf die Relevanz von Automatismen bezüglich der Sprechplanungs- und -produktionsprozesse, welche die Sprechenden eben ungestört, mühelos, spontan etc. auf das vorhandene Vokabel- und Grammatikwissen zurückgreifen lassen. Die prozedurale Abrufgeschwindigkeit lexikalischer und grammatischer Redeeinheiten sollte deshalb im Prozess des Fremdsprachenlehrens und -lernens besonders bewusst vermittelt bzw. erworben werden. Die Vermittlung bzw. der Erwerb von lexikalischen, grammatischen und letztlich auch von artikulatorisch-prosodischen Automatismen sollte dabei jeweils im Sinne einer gezielten Progression geschehen, die in der GeR-Beurteilungsskala zur Flüssigkeit folgendermaßen ihren Ausdruck findet, etwa von:

- „[k]ann sehr kurze, isolierte und gut eingeübte Äußerungen bewältigen, indem sie/er Gesten gebraucht und gegebenenfalls signalisiert, dass sie/er Hilfe benötigt“ (vgl. die Kann-Beschreibung für das Niveau vor A1) bis hin zu
- „[k]ann sich auch in längeren Äußerungen natürlich, mühelos und ohne Zögern fließend ausdrücken. Macht nur Pausen, um einen präzisen Ausdruck für seine/ihre Gedanken zu finden oder ein geeignetes Beispiel oder eine Erklärung“ (vgl. die Kann-Beschreibung für das Niveau C2).

Die auf diese Weise erfasste Progression im Hinblick auf die Sprechflüssigkeit setzt zugleich ein didaktisch-methodisch verantwortliches Lehrhandeln voraus, welches

alles andere meint als die Erwartung, dass Lernende gleich in der ersten Lernphase im Stande sind, automatisierte Äußerungen frei von Häsitations-/Verzögerungsphänomenen zu produzieren.

In der hier diskutierten Deskriptoren-Skala ist nicht zuletzt auch die kommunikative und soziale Relevanz der Kategorie der Sprechflüssigkeit, von der in dem vorliegenden Beitrag ausgegangen wurde, durchaus erkennbar. Die Rede ist hier nämlich u. a. von (spontaner und fließender) Verständigung bzw. von Verständlichkeit (vgl. B1 und A2), welche ja die erstere weitgehend vorbedingt, oder von der Möglichkeit, normale Gespräche ohne Belastung für die Kommunikationspartner/-innen zu führen (vgl. B2) bzw. überhaupt kurze Gespräche zu meistern, auch wenn man „ganz offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen muss“ (vgl. A2). Diese Aspekte, die insgesamt eine wesentliche Voraussetzung für die Abwicklung sozialer Interaktionen in deren möglichen Ausprägungen darstellen, sollen den Lehrenden und den Lernenden bei der fachtheoretischen wie auch unterrichtspraktischen Thematisierung von Sprech-(un-)flüssigkeit ebenfalls systematisch vor Augen geführt werden.

4. Lernendenperspektive auf die Kategorie der Sprechflüssigkeit – Ergebnisse einer Pilotbefragung

4.1 Befragungskontext, -zeit und Angaben zu den Befragten

Die vorzustellende Befragung fand im Rahmen eines geplanten Forschungsvorhabens zu Erscheinungsformen der Sprech-(un-)flüssigkeit, diesbezüglichen Einflussfaktoren sowie zur Wahrnehmung und Bewertung (un-)flüssiger Sprechweisen am Beispiel der Sprachenkonstellation Polnisch L_1 , Englisch L_2 und Deutsch L_3 statt, zu der in diesem Zusammenhang noch keine empirischen Untersuchungen vorliegen. Die Berücksichtigung des Englischen hatte zudem noch zwei weitere Gründe, und zwar: zum einen sein hoher Status als erstgelernte Fremdsprache¹⁰ in Polen, zum anderen seine mögliche Funktion als Brückensprache im polnisch-deutschen Sprachkontakt (vgl. z. B. Klessa/Karpiński 2020). Der vergleichende Zugang zum Phänomen der Sprech-(un-)flüssigkeit liegt wiederum in der mehrfach belegten L_1 - L_2 -fluency gap (vgl. z. B. Segalowitz 2010, Guz 2014) begründet.

Die vorgenommene Befragung war als Vorversuch gedacht und hatte u. a. zum Ziel, ein erstes Bild der Perspektive von Lernenden auf die Kategorie Sprechflüssigkeit zu erfassen. Bei der Konzipierung des erwähnten Forschungsvorhabens wurde

¹⁰ Vgl. [https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/20230707 %20Wstepne%20informacje%20o%20wynikach%20EM%202023 %20PREZENTACJA.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/20230707%20Wstepne%20informacje%20o%20wynikach%20EM%202023%20PREZENTACJA.pdf).

nämlich davon ausgegangen, dass „die Einbeziehung der Lernerperspektive ins Untersuchungsdesign eine wichtige, in manchen Fällen unabdingbare Voraussetzung für die Erklärung des Lernprozesses“ (Nerlicki 2020: 74) ist. Bei der Datenauswertung handelte es sich um quantitativ-qualitative Verfahren.

Die Befragung fand online im Mai 2022 statt. Befragt wurden insgesamt 63 Studierende des 1. Studienjahres von zwei Fachrichtungen der Universität Łódź – Deutsche Philologie (24 Personen / 38 %) und Linguistik für Business (39 Personen / 62 %). Es waren 46 Frauen und 17 Männer (entsprechend 73 % und 27 % der Befragten) im Alter zwischen 18 und 21 Jahren (s. folgende Tabelle):

18 Jahre	19 Jahre	20 Jahre	21 Jahre
8 Pers. / 13 %	46 Pers. / 73 %	5 Pers. / 9 %	3 Pers. / 5 %

Tab. 2. Alter der Befragten

Die Befragten lernten, wie für die Zwecke des geplanten Forschungsvorhabens angenommen, Englisch als L_2 und Deutsch als L_3 . Während alle zum Zeitpunkt der Befragung länger als 10 Jahre, darunter 22 Personen (35 %) sogar länger als 14 Jahre, Englischunterricht hatten, betrug die längste Lernzeit im Falle des Deutschunterrichts bei lediglich 7 Personen (11 %) 8 Jahre. Nach Angaben der Befragten wurde von 42 Personen (67 %) Englisch als L_1 zumindest auf dem Niveau B2 und höher beherrscht, im Hinblick auf Deutsch als L_2 dagegen gab es nur 9 solche Fälle (14 %).

4.2 Lernendenperspektive auf eigene Sprechflüssigkeit in Polnisch L_1 , Englisch L_2 , Deutsch L_3

Die Befragten wurden u. a. gebeten, ihre eigene Sprechflüssigkeit in der untersuchten Sprachenkonstellation Polnisch (L_1), Englisch (L_2) und Deutsch (L_3) jeweils separat auf einer 10-Stufen-Skala einzuschätzen. Dabei stand:

- der Wert 1 für eine sehr unflüssige Sprechweise – stockenden Sprechfluss mit zahlreichen Unterbrechungen (Pausen, Ähs, Selbstkorrekturen bzw. Wiederholungen etc.) und
- der Wert 10 für eine sehr flüssige Sprechweise – natürlichen Sprechfluss mit keinen bzw. kaum Unterbrechungen (keinen bzw. kaum Pausen, Ähs, Selbstkorrekturen bzw. Wiederholungen etc.).

Zusammenfassend ergab sich folgendes Bild zur Einschätzung der eigenen Sprechflüssigkeit durch die Befragten:

Im Hinblick auf Polnisch als L_1 schätzten alle Befragten ihre Sprechweise auf der vorgelegten Skala tendenziell als eher flüssig ein: Die meisten von ihnen – 41 Personen (65 %) markierten den Wert 8 und 9, jeweils 10 Personen (16 %) die Werte 7 und 10, hingegen nur 2 Personen (3 %) den Wert 2 (s. folgendes Diagramm).

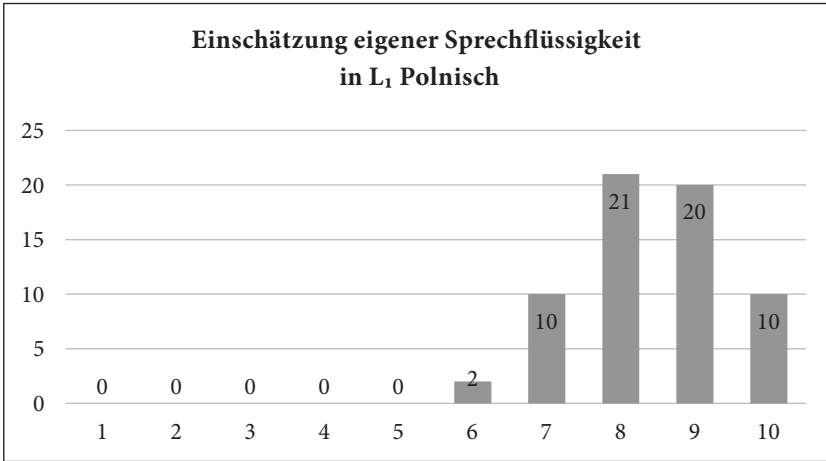


Diagramm 1. Einschätzung eigener Sprechflüssigkeit in L₁ Polnisch

Im Hinblick auf Englisch als L₂ verlagerten sich die von den Befragten auf der Skala markierten Werte ein wenig nach links – 6 Personen (10 %) wählten den Wert 5, 4 Personen (6 %) den Wert 4, 2 Personen (3 %) den Wert 3 und 3 Personen (5 %) den Wert 2. Nichtsdestotrotz schätzten die meisten befragten Lernenden, 48 Personen (76 %), ihre Sprechweise im Englischen als L₂ als tendenziell flüssig ein. Dabei wählten die meisten davon, 16 Personen (25 %) den Wert 7, 14 Personen (22 %) den Wert 8, 12 Personen (19 %) den Wert 6 und 6 Personen (10 %) den Wert 9. Anders als im Falle der Muttersprache Polnisch L₁ wählte hier allerdings niemand den Wert 10 (s. folgendes Diagramm).

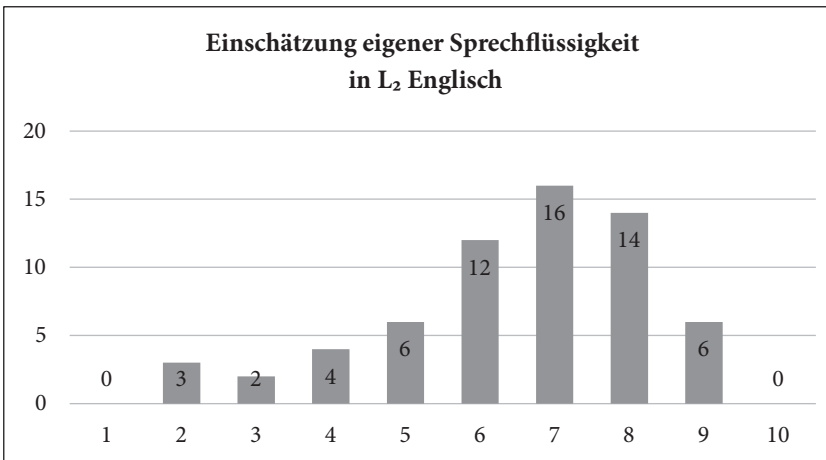


Diagramm 2. Einschätzung eigener Sprechflüssigkeit in L₂ Englisch

Demgegenüber schätzten dieselben Befragten ihre Sprechflüssigkeit im Deutschen als L₃ tendenziell eher als unflüssig ein. Die auf der 10-Stufen-Skala markierten Werte

verschoben sich eindeutig nach links – die meisten Lernenden, 44 Personen (70 %), wählten dieses Mal die Werte von 1 bis 5, dabei sogar 7 Personen (11 %) den Wert 1, jeweils 8 Personen (13 %) die Werte 2 und 3, 11 Personen (17 %) den Wert 4 und 10 Personen (16 %) den Wert 5. Die weiteren 19 Personen (30 %) wählten höhere Werte als 5 – jeweils 7 Personen (11 %) die Werte 6 und 7 und 5 Personen (8 %) den Wert 8. In dieser Runde entschied sich niemand für die höchsten zwei Werte – 9 und 10 (s. folgendes Diagramm).

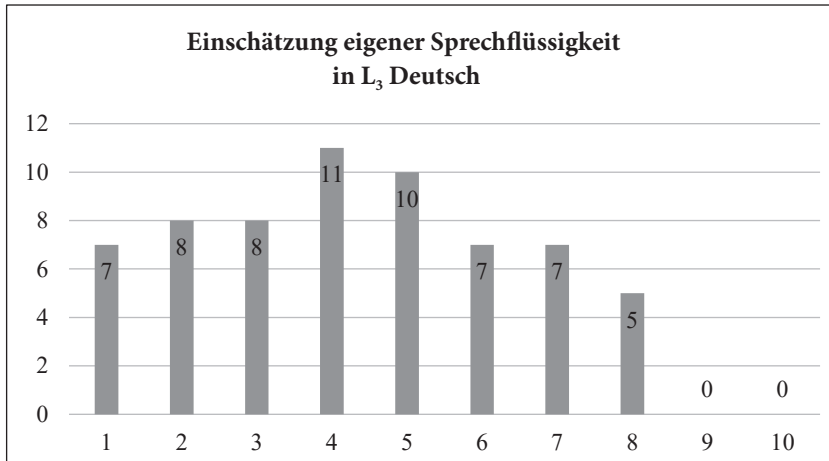


Diagramm 3. Einschätzung eigener Sprechflüssigkeit in L₃ Deutsch

Zudem wurden die Befragten gebeten, ihre Urteile jeweils zusätzlich verbal zu begründen. Nach ihren Angaben sind für unflüssiges Sprechen in allen drei Sprachen insgesamt vor allem folgende Faktoren verantwortlich: Sprechangst (Sprechhemmungen psychischer und/oder sozialer Natur), Unsicherheit (wenn etwa in offiziellen, institutionellen Situationen vor einer größeren Menschengruppe gesprochen werden muss), ferner auch das Vermeiden von Sprechsituationen bei gleichzeitiger Bevorzugung, sich schriftlich auszudrücken. Zur Erhöhung der Sprechflüssigkeit hingegen tragen nach Angaben der Befragten insbesondere ihre Vorliebe zum Sprechen sowie Ungezwungenheit beim Sprechen mit und zu anderen bei. Im Hinblick auf den L₂-L₃-Vergleich kann wiederum speziell von solchen Einflussfaktoren auf unflüssiges Sprechen ausgegangen werden, wie: ungenügende Beherrschung der Fremdsprache, etwa unzureichender Wortschatz und/oder Unsicherheit beim Gebrauch grammatischer Strukturen, ferner Angst, sprachliche Fehler zu begehen und folglich unverständlich zu sein, fehlendes Sprechtraining und die daraus resultierende zeitliche Distanz zwischen dem Konzipieren von Gedanken und deren Umformungen in Äußerungen sowie nicht zuletzt auch phonetische Unsicherheit beim Aussprechen von einzelnen Wörtern bzw. Phrasen (sowohl in lautlicher als auch in prosodischer Hinsicht).

4.3 Zusammenfassende Bemerkungen

Bezüglich der erhobenen Lernendenperspektive auf die Kategorie der Sprechflüssigkeit ist zumindest vorläufig von einer fluency gap, die ebenfalls für die untersuchte Sprachenkonstellation – Polnisch L_1 , Englisch L_2 und Deutsch L_3 – angenommen wurde, auszugehen. Aus den Befragungsergebnissen ergab sich zugleich ein erstes Bild zu den möglichen Einflussfaktoren auf (un-)flüssige Sprechweisen. Beide Aspekte sollen in einem weiteren Schritt überprüft werden, und zwar in einem holistischen Zugang im Sinne einer Methodentriangulation – es sollen u. a. akustisch-messphonetische und auditive Analysen des Testmaterials, Befragungen bzw. Interviews mit Sprecher/-innen sowie Perzeptionstests durchgeführt werden. Dabei soll jeweils individuell verfahren werden. Der negative Einfluss einer weniger flüssigen Sprechweise in der L_1 auf die Sprechweise in weiteren Sprachen darf hier auch nicht ausgeschlossen werden.

5. Fazit

Sprechflüssigkeit stellt, wie in dem vorliegenden Beitrag erläutert wurde, ein durchaus komplexes Phänomen dar. Auf der Äußerungsebene kommt dieses grundsätzlich in der Abwesenheit von Häsitations-/Verzögerungserscheinungen bzw. – im Falle unflüssigen Sprechens – in deren Vorhandensein zum Tragen. Vorhandene Erscheinungsformen der Unflüssigkeit gelten dabei als mögliche Symptome für Störungen und/oder unzureichende Automatismen im Hinblick auf die Sprechplanungs- und -produktionsprozesse. Eine wenig flüssige bzw. unflüssige Sprechweise kann nicht zuletzt als potenziell negativer Einflussfaktor auf die Verständlichkeit der auditiv perzipierten Inhalte und deren Behalten wirksam sein sowie ungewollten Sprecher/-innenzuschreibungen zugrunde liegen.

Vor diesem Hintergrund wird hier abschließend für eine gezielte Vermittlung von Sprechflüssigkeit in ihrer Komplexität wie auch zugleich für die Bewusstmachung ihrer kommunikativen Relevanz plädiert. Diesbezüglich lassen sich, wie die eigene Lehrbeobachtung und -erfahrung zeigt, recht auffallende Defizite feststellen. Zur Erreichung von Sprechflüssigkeit als Lehr-/Lernziel sind vor allem gewisse Automatismen systematisch zu entwickeln. Das Sprechflüssigkeitstraining darf dabei nicht auf die Aussprache allein (Pausen oder Sprechtempo bzw. andere lautliche Phänomene) reduziert werden. Es soll vielmehr auch andere Sprachebenen – Lexik und Grammatik – umfassen. Eine relevante Voraussetzung für die Sprechflüssigkeit ist ebenso die Entwicklung von Sprechdenkprozessen (dazu vgl. ausführlicher Grzeszczakowska-Pawlikowska 2016). Insgesamt sollte beim Sprechtraining mit Flüssigkeit als Lehr-/Lernziel jeweils ein ungestörter Übergang von der Konzeptualisierungs- bis hin zur Performanzebene zielgerichtet angestrebt werden. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang schließlich auch die Frage nach entsprechenden Übungs- und Aufgabenformaten, in denen Sprechflüssigkeit in ihrer Komplexität zu trainieren wäre.

Darauf wird aber an einer anderen Stelle eingegangen (dazu vgl. z. B. Reitbrecht 2016, auch Knežević/Kovač 2022). Der Einbezug der Lernendenperspektive im Sinne der subjektiven Lernertheorien kann dabei eine sinnvolle wie auch nützliche Ergänzung sein (vgl. Nerlicki 2020: 73–75).

Literaturverzeichnis

- DE JONG, Nivja H. „Fluency in Second Language Testing: Insights From Different Disciplines”. *Language Assessment Quarterly*. 15/3 (2018): 237–254.
- ELLIS, Rod und Gary Patrick BARKHUIZEN. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005. Print.
- FILLMORE, Charles J. „On Fluency“. *Individual differences in language ability and language behavior*. Ed. Charles J. Fillmore, Daniel Kempler, Daniel und William S.-Y. Wang. New York: Academic Press, 1979, 85–101. Print.
- Gemeinsamer Europäischer Rahmen (2001) <<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm>>. 15.9.2023.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband (2020). Stuttgart: Klett.
- GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA, Beata. „Die Relevanz von Sprechflüssigkeit in der interkulturellen Lehr-/Lernkommunikation am Beispiel studentischer Referate – ausgewählte empirisch basierte Erkenntnisse“. *Academic Journal of Modern Philology* 19 (2023): 105–116. Print.
- GRZYBOWSKA Aldona und Zbigniew TARKOWSKI. „Płynność mówienia i typy jej zaburzeń”. *Prace Psychologiczne* 4 (1987): 89–97. Print.
- GUZ, Ewa. „Establishing the fluency gap between native and non-native-speech”. *Research in Language* 13:3 (2015): 230–247. Print.
- HOUSEN, Alex und Folkert KUIKEN. „Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition”. *Applied Linguistics* 30/4 (2009): 461–473. Print.
- KLESSA, Katarzyna und Maciej KARPIŃSKI. „Hesitation markers in a corpus of Polish-German, German-German and Polish-Polish task-oriented dialogues in the context of communicative alignment”. *The Proceedings of 19th Meeting of Texas Linguistic Society*. Hrsg. Coons Caitlin, Zhe-Chen Guo, Seyeon Park und Elisabeth Wood. Austin: Texas Linguistics Society, 2020, 17–26. Print.
- KNEŽEVIĆ, Gabriela und Mirjana Matea KOVAČ. „Entwicklung Der Sprechflüssigkeit Durch Zielorientierte Aufgaben.“ *ISTRAŽIVANJA*, 16(16) (2022): 127–145. <<https://istrazivanja.fhn.unmo.ba/index.php/istr/article/view/337>>. 15.9.2023.
- LENNON, Paul. „Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach”. *Language Learning* 40/3 (1990): 387–417. Print.
- LENNON, Paul. „The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency”. *Perspectives on Fluency*. Hrsg. Heidi Rigganbach. Michigan: The University of Michigan Press, 2000, 25–42. Print.
- LEVELT, Willem J.M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989. Print.
- MAJEWSKA-TWOREK, Anna. *Niepłynność wypowiedzi w oficjalnej odmianie polszczyzny. Propozycja typologii*. Wrocław: Quaestio, 2014. Print.
- MUKAWA, Naoki, Hiroki SASAKI und Atsushi KIMURA. „How do verbal / bodily fillers ease embarrassing situations during silences in conversations?” *The 23rd IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication*. IEEE. (2014): 30–35.
- NERLICKI, Krzysztof. „Der phänomenographische Ansatz in der glottodidaktischen Forschung“. *Glottodidactica* XLVII/1 (2020): 73–89. Print.

- PABST-WEINSCHENK, Marita. „Hörverstehen und Sprechdenken“. *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. Hrsg. Marita Pabst-Weinschenk. München: Ernst Reinhardt, 2011, 58–82. Print.
- REITBRECHT, Sandra. „Sprechflüssigkeit als Lehr-/Lernziel im DaF-Unterricht“. *KDV Info* 48/49 (2016): 52–57. Print.
- REITBRECHT, Sandra. *Häsitationsphänomene in der Fremdsprache Deutsch und ihre Bedeutung für die Sprechwirkung* (= SSP 10). Berlin: Frank & Timme, 2017. Print.
- RICKHEIT, Gert, Lorenz SICHELSCHMIDT und Hans STROHNER. *Psycholinguistik. Die Wissenschaft vom sprachlichen Verhalten und Erleben*. Tübingen: Stauffenburg, 2007. Print.
- TARKOWSKI, Zbigniew. *Jąkanie wczesnodziecięce*. Warszawa: WSiP, 1992. Print.
- TARKOWSKI, Zbigniew. *Jąkanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. Print.
- SCHERF, Gundula. „Flüssigkeit, die / fluency“. *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: A. Francke, 2010, S. 85. Print.
- SCHÖNINGH, Ingo. „Anmerkungen zur Frequenz und Funktion des Verzögerungssignals <äh> beim DaF-Erwerb vietnamesischer Lernerinnen und Lerner.“ *InfoDaF* 35 (2008): 3–14.
- SCHOENTHAL, Gisela. „Verzögerungsphänomene“. *Metzler-Lexikon Sprache*. Ed. Helmut Glück. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2010, S. 754. Print.
- SCHWITALLA, Johanne. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (= Grundlagen der Germanistik 33). Berlin: Erich Schmidt, 2012. Print.
- SEGALOWITZ, Norman. *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. New York, London: Routledge, 2010. Print.
- STOCK, Eberhard. *Deutsche Intonation*. Berlin etc.: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 1996. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- GRZESZCZKOWSKA-PAWLIKOWSKA, Beata. „Einige Reflexionen zur Kategorie der Sprechflüssigkeit – ihre Erfassung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und die Perspektive der Fremdsprachenlernenden“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 375–388. DOI: 10.23817/lingtreff.24-26.

Farbige Laute. Linguistisch-künstlerische Ideen für DaF, DaZ und Auslandsgermanistik

Der Unterricht in Phonetik und Phonologie macht Lernenden und Studierenden in DaF, DaZ und Auslandsgermanistik nicht immer Spaß. Auf dieses Problem wollen der Künstler Stefan Reiss und der Linguist Oliver Herbst in einer interdisziplinär angelegten Konzeptskizze reagieren. Ziel der beiden Autoren ist, den Unterricht für Lernende und Studierende anschaulicher und spannender zu gestalten. Dazu wollen sie Laute farblich visualisiert darstellen. Unter dem Titel „Colour Alphabet“ arbeitet Stefan Reiss seit 2015 daran, wie er sprachliche Laute in Farbtöne und Farbwerte übersetzen kann. Im Austausch der beiden kam Oliver Herbst auf den Gedanken, dass sich die Arbeit des Künstlers für den Unterricht nutzen ließe. Laute farblich zu visualisieren, soll das Hör- und das Sprechtraining unterstützen. Die Lernenden sollen dabei erkennen, wie wichtig Exaktheit in der Aussprache ist. Vielleicht motiviert ein wertiges, nach künstlerischen Kriterien gestaltetes Farbalphabet die Gruppe besonders dazu, darüber zu diskutieren, welche Farbe für welchen Laut stehen könnte. Mit Blick auf die Überlegungen für den Unterricht wäre eine interaktive digitale Lernplattform in Form einer App denkbar. Die Lernenden könnten hier auch ein eigenes Farbkonzept der Laute herstellen. Im Mittelpunkt der Plattform könnten Ausspracheübungen stehen – mit einer besonderen Rolle für die Minimalpaare. Auch regionale und kontrastive Aspekte ließen sich in das Konzept integrieren.

Schlüsselwörter: Phonetik, Phonologie, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache

Coloured Sounds. Linguistic-Artistic Ideas for German as a Foreign and Second Language and for German Studies Abroad

Lessons in phonetics and phonology are not always fun for learners and students in German as a Foreign and Second Language and in German Studies Abroad. In an interdisciplinary conceptual sketch, the artist Stefan Reiss and the linguist Oliver Herbst want to react to this problem. The aim of the two authors is to make the lessons more illustrative and more thrilling for learners and students. Therefore, they want to visualize sounds in colour. Under the title “Colour Alphabet”, Stefan Reiss has been working since 2015 on how he can translate linguistic sounds into hues and chromatic values. In the exchange of ideas of both, Oliver Herbst had the idea that the artist’s work could be used for teaching. Visualizing sounds in colour should support listening and speaking training. The learners should recognize the importance of accuracy in pronunciation. Maybe a valuable Colour Alphabet designed according to artistic criteria will motivate the group to discuss which colour could stand for which sound. Concerning the considerations for teaching, an interactive digital e-learning platform in the form of an app would be conceivable. The learners could also create their own colour concept of sounds. The platform could focus on pronunciation exercises – with a special role for the minimal couples. Regional and contrastive aspects could also be integrated into the concept.

Keywords: Phonetics, Phonology, German as a Foreign Language, German as a Second Language

Authors: Dr. Oliver Herbst, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Am Hubland, D-97074 Würzburg, e-mail: oliver.herbst@uni-wuerzburg.de,
Stefan Reiss, Wilhelm-Stolze-Str. 25, D-10249 Berlin, e-mail: hello@stefanreiss.com

Received: 12.7.2023

Accepted: 30.11.2023

Es gilt für den DaF- und den DaZ-Unterricht wie für die Auslandsgermanistik: Der Phonetik und der Phonologie kommt eine zentrale Aufgabe zu. „Die Aussprache ist ein wichtiger Bereich einer fremden Sprache, denn Sprachkenntnisse werden oft nach der Stärke des Akzents beurteilt. [...] Darüber hinaus kann eine mangelhafte Aussprache die Verständlichkeit einer Äußerung und somit die Kommunikation wesentlich behindern“ (Storch 1999: 104). Darauf folgt ein großes „Aber“, denn die Unterschiede in der Sprachkompetenz klaffen bei Lernenden und Studierenden häufig auseinander, wenn man ihren mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch vergleicht. Auf der einen Seite wollen sie von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern oft im mündlichen Sprachgebrauch besser verstanden werden und die Sprachkenntnisse nicht selten auch beruflich nutzen. Allerdings gehört zur Wahrheit, dass den Lernenden Phonetik und Phonologie nicht immer Freude bereiten. Die Frage ist: Wie lässt sich der Unterricht so anschaulich und spannend gestalten, dass sich Lernende gerne für Phonetik und Phonologie motivieren lassen?

Der Ansatz der beiden Autoren ist, Laute farblich zu visualisieren, um Lernende in ihrem Lernprozess zu unterstützen und zu gelingender Kommunikation beizutragen. So sieht es die interdisziplinär angelegte Konzeptskizze vor, die sich noch im Anfangsstadium befindet und für die beide in diesem Beitrag als Künstler – Stefan Reiss – und Linguist – Oliver Herbst – erste Ansatzpunkte liefern wollen. Stefan Reiss beschäftigt in einer Reihe von Arbeiten mit dem Titel „Colour Alphabet“ seit 2015 der Gedanke, wie sich sprachliche Laute, wie zum Beispiel des Standarddeutschen, in Farbtöne und Farbwerte übersetzen lassen. Im Austausch der beiden Autoren zu Beginn der Coronapandemie entwickelte sich bei Oliver Herbst der Gedanke, die Reiss'sche Arbeit für den Unterricht nutzen zu wollen. Aus linguistischer und künstlerischer Perspektive soll dieser Beitrag nun Ideen für den DaF- und den DaZ-Unterricht sowie für die Auslandsgermanistik präsentieren.

Was das Konzept farbiger Laute betrifft, forscht Stefan Reiss in seiner künstlerischen Arbeit seit über zehn Jahren in den Bereichen Zeichnung, Malerei, Skulptur, Installation, Projektion und Licht als künstlerisches Medium. Die Grundlage aller seiner Arbeiten ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Transformation. Im Jahr 2010 fing er an, mit der ersten Generation Tablets als künstlerischem Werkzeug zu arbeiten. Eine Vielzahl der Apps für Tablets imitieren seitdem analoge, künstlerische Werkzeuge wie Bleistift, Buntstift und Pinsel und simulieren den farblichen Auftrag von Wasser-, Aquarell-, Acryl- oder Ölfarbe. Im digitalen Raum werden also die stofflichen Eigenschaften eines künstlerischen Ausdrucks digital nachgebildet. Schon zu Beginn stellte Stefan Reiss sich die Frage, was das ureigentliche Werkzeug oder ureigentliche Eigenschaften eines Minicomputers mit großer Glasscheibe sind. Er empfand die mögliche, intuitive Eingabe zeichnerischer Prozesse oder Gesten als enorme Bereicherung, die digitale Imitation analoger Werkzeuge aber als extrem einschränkend.

Aus diesen Überlegungen folgte eine Reihe von Schlussfolgerungen, die als Wegbereiter für die Umsetzung seines ersten Farbalphabets gelten können. Mit einem kleinen Manifest beschrieb er die Besonderheiten eines Computers und verband diese mit den Grundlagen seiner digitalen Zeichnungen. Im Wesentlichen bestehen digitale Operationen aus Nullen und Einsen, also an und aus. Daraus lässt sich eine Analogie zu den Extremen weiß und schwarz ableiten, also das gesamte Lichtspektrum oder kein Licht. Als grundlegendes Zeichen legte er die Linie fest, da sie als minimale Intervention gelten kann, eine Verbindung zwischen zwei Punkten, A und B. Nur der Punkt bildet einen noch minimaleren künstlerischen Eingriff. Ein herausragendes Kriterium des Computers ist dabei auch, mit welcher Exaktheit die Linie gezogen wird. Die digitale Linie entspricht damit dem Idealbild einer Linie, wie sie aus menschlicher Hand, aber selbst mit maschinellen Werkzeugen nicht umgesetzt werden kann.

Als Grundlage des Manifests gelten auch einige andere Gesetze, die zuallererst als Einschränkung empfunden werden können, aber in der Ausführung das enorme Potenzial der Linie als künstlerisches Mittel entfalten. Sowohl die Strichstärke als auch die Formatgrößen stellte er unter das Diktat des Manifests. Aus diesem Ansatz entstand ab 2010 ein Vielzahl von digitalen Zeichnungen, die ein Archiv aus über tausend Werken bilden. Etwa ein Drittel der Werke beschränkt sich farblich auf schwarz und weiß, nachfolgend erweiterte sich die Sammlung um unzählige Zeichnungen mit farbiger Umsetzung. Hierbei hinterfragte er auch schnell die Farbgebung, untersuchte Farbkonzepte und -modelle, um der Auswahl der Farben während des künstlerischen Prozesses eine analytische Basis zu geben.

Kurz nach der Einführung der Farbe stellte Stefan Reiss auch das Tablet als Trägermedium infrage. Als Werkzeug, auf dem mit dem Finger oder Stift direkt intuitiv gezeichnet werden kann, bot es enorme Innovationskraft, als Trägermedium wiederum wirkte es umständlich und einschränkend, da das Werk ohne elektronisches Medium nicht rezipiert werden kann. Es war daher naheliegend, dass das Werk aus dem digitalen, virtuellen Raum in die analoge Welt übersetzt werden muss. Diese Transformationsprozesse vollzog er fortan nicht nur von digitalen Zeichnungen in Malerei, Bildhauerei und in den interdisziplinären Installationsbereich, sondern auch zwischen den künstlerischen Bereichen. Die unterschiedlichen Werke und Werkgruppen waren Auslöser und treibende Kraft für neue künstlerische Prozesse und Kunstwerke.

Sein erstes Farbalphabet entwickelte Reiss 2016. Es folgte wie das Manifest für seine digitalen Zeichnungen dem Ansatz, aus der Fülle an Möglichkeiten mittels eines spezifischen Systems eine dezidierte Auswahl zu treffen. In seinem ersten Alphabet reihte er somit das lateinische Alphabet des Deutschen mit seinen 26 Grundbuchstaben auf und stellte ihm einen Farbverlauf gegenüber. Den Vokalen wies er unterschiedliche Weiß- beziehungsweise Grautöne zu, den Konsonanten beginnend mit *B* Übergänge von Gelb, Orange, Rot, Violett, Blau, Türkis, Grün und zurück zu Gelb (*Z*). Die Auswahl an Farben bestimmte die Projektionen mehrerer Installationen und

Zeichnungen und legte den Grundstein für eine umfangreiche Beschäftigung mit der synästhetischen Verknüpfung von Buchstaben und Farbtönen. In diesem frühen Stadium trat auch das Phänomen der Chiffrierung zutage. Wenn sich Wörter in Farbtöne übersetzen lassen, wie bestimmt dann ein Wort eine Zeichnung? In mehreren spielerischen Versuchen bildete Stefan Reiss Wörter in Farbbildern ab, wobei er für die einzelnen Buchstaben serielle Farbbalken in der westlichen Schreibrichtung von links nach rechts visualisierte.



Abb. 1. Farbalphabet I von Stefan Reiss (2016)

Während im ersten Farbalphabet der Klang der Sprache, die Laute, keine Beachtung fanden, hielten sie mit dem zweiten Alphabet mit aller Wucht Einzug. In der Kommunikation mit Oliver Herbst wechselte der Fokus von geschriebener zu gesprochener Sprache. Der Laut und die Bildung des Lautes beim Sprechen (vorerst in der deutschen Sprache) zogen eine Reihe von neuen Überlegungen nach sich. Auch in diesem Alphabet folgte der Künstler der Unterscheidung von Vokalen und Konsonanten, Grautönen und farblichen Abstufungen, verfeinerte aber schlüssig die Ausgestaltung der Konsonanten. Wie und wo der Laut in Mund-, Nasen- oder Rachenhöhle gebildet wird, bestimmt maßgeblich den Farbton. Spitze und helle Klänge übersetzte er z. B. in Gelb-, Orange- und Rottöne, kehlige Laute und Laute des Nasenraums in Violett- und Blautöne. Die Vokale verharrten einstweilen in ihrer Position als stille Teilhaber der Sprache, was ihnen mit zunehmender Forschung natürlich nicht gerecht werden kann.



Abb. 2. Farbalphabet II von Stefan Reiss (2021)

Derzeit forscht Stefan Reiss in regem Austausch mit Oliver Herbst an der dritten Umsetzung des Farbalphabets, also an einem Farbkonzept der Laute des Standarddeutschen. Im Internet stellt er laufend aktualisierte Fassungen bereit: <https://www.stefanreiss.com/portfolio/colour-alphabet>. Die bisher passive Rolle der Vokale spielt dabei eine ebenso große Rolle wie die Verfeinerung der Klangbildung der Konsonanten und ihrer visuellen Entsprechung in den Farbtönen. Wenn die Vokale Taktgeber der Sprache sind, welche Farben, Farbtöne müsste man ihnen dann zuweisen? Oder ist die Bedeutung der Konsonanten doch weitaus höher, weil sich die Wörter auch trotz falscher Vokale mühelos erschließen lassen, während einige wenige Veränderungen in der Abfolge von Konsonanten die Bedeutung schnell unverständlich machen?

Stefan Reiss' Konzept farbiger Laute macht es möglich, Phonetik und Phonologie im Unterricht in DaF, DaZ und Auslandsgermanistik anders zu denken. „Die gesprochene Sprache ist die primäre Form, sie geht der geschriebenen Sprache voraus: Wir lernen zuerst sprechen, dann erst schreiben“ (Grassegger 2016: 7). Die Visualisierung, die hier mit Farben stattfindet, folgt einer linguistischen wie auch einer didaktischen Tradition. In Sachen Didaktik will dieser Beitrag lediglich das Stichwort der didaktischen Visualisierung in den Raum werfen: „Visualisierungen von Daten spielen in den Wissenschaften eine wichtige Rolle im Forschungsprozess. Einerseits dienen sie der Illustration von gewonnener Erkenntnis [...]. Andererseits sind Visualisierungen aber auch eigenständige Mittel der Erkenntnisgewinnung, wenn andere Formen der Repräsentation von Wissen [...] zu umfangreich oder zu komplex sind, um als Ganzes erfasst und gedeutet werden zu können“ (Bubenhofer/Kupietz 2018: 7). Dies gilt auch für die Linguistik: „In der Linguistik sind besonders in der Dialektologie Visualisierungen in Form von Karten schon lange gebräuchlich“ (Bubenhofer/Kupietz 2018: 9). In ihrem Beitrag bringen Bubenhofer/Kupietz (2018: 9–10) noch weitere Beispiele aus der Linguistik: Was zum Beispiel die Phonetik angeht, erwähnen sie beispielhaft

Spektrogramme. Was zum Beispiel die strukturelle Syntax betrifft, gehen sie etwa auf Baumgraphen ein. In diesen Kontext soll auch das Farbkonzept Eingang finden.

Bezogen auf Reiss' und Herbsts Thema, soll die farbliche Visualisierung das Hör- und das Sprechtraining unterstützen. Das Reiss'sche Farbkonzept macht die Laute mit Farben sichtbar und führt Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Laute vor Augen. Dies soll bei den Lernenden vor allem zur Veranschaulichung, zur Einprägbarkeit und zur Motivation beitragen. Es geht darum, Hilfestellung zu geben, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie wichtig Exaktheit in der Aussprache ist. Man muss Stefan Reiss' Farbwahl dabei auch nicht unbedingt übernehmen beziehungsweise sich zu eigen machen. Stattdessen können die Mitglieder einer Gruppe von Lernenden eigene Vorstellungen dafür entwickeln, wie sie die Laute farblich visualisieren möchten – also die Vokale nach den Kriterien Artikulationsstelle, Öffnungsgrad und Rundung und die Konsonanten nach den drei Hauptkriterien Artikulationsart, Artikulationsort und Stimmton. Vielleicht verbindet sich mit der farblichen Visualisierung außerdem der Effekt, dass sich die Lernenden zur Diskussion innerhalb der Gruppe anregen lassen. Möglicherweise motiviert gerade ein wertiges, nach künstlerischen (und nicht primär nach wissenschaftlichen) Kriterien erstelltes Farbalphabet die Gruppe besonders dazu, über ihr jeweils individuelles Empfinden zu diskutieren, welche Farbe für welchen Laut stehen könnte.

All die Überlegungen für den Unterricht könnten sich in einer aufzubauenden interaktiven digitalen Lernplattform in Form einer App niederschlagen. „Der praktische Nutzen von Apps liegt in der Mobilität der Smartphones und Tablets, die überall und schnell verwendet werden können – auch außerhalb des Unterrichts oder Klassenraums. [...] Mobiles Lernen ist nach einer zügigen Einarbeitung wesentlich einfacher, muss jedoch kein vollständiger Ersatz für die traditionellen Lehr- und Lernmedien sein, sondern kann sie sinnvoll ergänzen“ (Müller/Olsen 2014: 432). Die Plattform sollte multimodal aufgebaut sein: Unter Multimodalität versteht man die Kombination mehrerer Sinnesmodalitäten oder Kodalitäten (vgl. Siever 2015: 485).

Über die Darstellung des Farbkonzepts hinaus ließen sich auf einer solchen Plattform eigene Vorstellungen der Lernenden von einem Farbkonzept der Laute mithilfe digitaler Farbmischmöglichkeiten entwickeln und abspeichern. Vor allem aber könnten verschiedene Ausspracheübungen eingerichtet sein. Lernende wären in der Lage, das Farbalphabet des Künstlers oder ihr eigenes als Merkhilfe zu nutzen. Eventuell könnte zum Beispiel eine Quizform mit Belohnungssystem Thema sein, bei der bei Antwortmöglichkeiten im Multiple-Choice-Verfahren nicht nur der entsprechende Laut, sondern auch dessen Farbe angezeigt wird. Als Ankerpunkt für die Übungen bieten sich die (nicht immer) beliebten Minimalpaare an. Im Übungsgeschehen könnte es interessant sein, die Minimalpaare nicht nur farblich visualisiert zu zeigen, sondern sie den Lernenden auch über Audiodateien bereitzustellen. Sie zeigen, dass es in der Artikulation von Lauten nötig ist, auf Feinheiten zu achten. Visualisieren kann diese Notwendigkeit das Farbkonzept – möglicherweise mit mitunter nur leichten

farblichen Unterschieden. Als Beispiel werden hier die Wortbeispiele *Welt* und *Feld* und *Rasen* und *Rasen* gewählt.

Bei den Konsonanten [v] und [f] in *Welt* und *Feld* zum Beispiel lässt sich sehen, dass der Unterschied zwischen beiden zwar winzig, aber doch vorhanden ist. Die Artikulationsart und der Artikulationsort sind gleich. Beide sind Frikative, die dentilabial gebildet werden. Das distinktive Merkmal ist, dass /v/ stimmhaft und /f/ stimmlos gebildet werden. Beide Konsonanten unterscheiden sich gemäß dem Farbkonzept farblich; Farben machen also den lautlichen Unterschied sichtbar.

Anders verhält es sich bei [r] und [ʀ] in demselben Wort *Rasen*. Beide sind Vibranten, beide werden stimmhaft gebildet, aber der Artikulationsort ist einmal alveolar und einmal uvular. Ob eine Sprecherin oder ein Sprecher aber *Rasen* mit [r] oder *Rasen* mit [ʀ] artikuliert? Beides wird verstanden. Eine Bedeutungsunterscheidung liegt nicht vor, auch wenn sich ein lautlicher und damit auch farblicher Unterschied zeigt. Gleichwohl ist diese Unterscheidung für Lernende nicht uninteressant: „Wie der r-Laut auch immer realisiert wird – das geäußerte Wort bleibt [...] das gleiche. Das liegt daran, dass es im Deutschen genau ein r-Phonem gibt, das aber unterschiedlich realisiert werden kann“ (Wiese 2011: 45).

Ebenfalls interessant ist zum Beispiel die Unterscheidung des *Ich*- und des *Ach*-Lauts. Dabei „handelt es sich um zwei Allophone eines einzigen Phonems, da der zweite Laut ausschließlich nach nicht-vorderen Vokalen vorkommt“ (Wiese 2011: 54). Im Unterricht näher auf das Phänomen der Allophone einzugehen und diese beiden verschiedenen Konsonanten zur Erläuterung entsprechend farblich unterschiedlich darzustellen, bietet sich aus diesen Gründen natürlich an. Vielen Lernenden der deutschen Sprache ist nicht von vornherein klar, wie wichtig es ist, sie zu unterscheiden. Ein Beispiel für Übungen kann sein, dass man Texte im Lautleseverfahren einübt, wobei man auf der Plattform nicht nur den reinen Text abbildet, sondern auch die jeweiligen „farbigen Laute“.

Die Plattform könnte überdies Raum für regionale Besonderheiten bieten – gerade für fortgeschrittene Lernende. „Während die Standardsprache in ihrer kodifizierten Form auf Überregionalität ausgerichtet ist, lassen sich die Regionalsprachen des Deutschen einer klaren räumlichen Gliederung unterziehen. Als Regionalsprachen werden dabei alle Sprechweisen unterhalb der kodifizierten Standardsprache verstanden, die interindividuell wahrnehmbare Hinweise auf die geographische Herkunft der Sprecher geben“ (Lameli 2010: 388). Blicken wir dazu zum Beispiel auf den bayerischen Regierungsbezirk Unterfranken: Die Spessartbarriere als eine Haupt-Mundartschranke (vgl. Herbst 2004: 161–162) „trennt die ostfränkischen Dialekte von den rheinfränkischen. Die bekanntesten Unterscheidungen hier sind für standardsprachlich Apfel, Käse, Eimer: westlich *Appel* – östlich *Apfel*, westlich *Kees* – östlich *Kaas*, westlich *Aamer* – östlich *Eemer*“ (Düchs 2004: 113). Die farbliche Visualisierung, verbunden vielleicht mit einer Darstellung der einzelnen Belegformen auf Sprachkarten, könnte auch hier helfen.

Kontrastive Fragestellungen könnte man ebenfalls integrieren, indem man zum Beispiel die Laute eines standarddeutschen und eines anderssprachigen Texts in

Farben „übersetzt“ und ermittelt, welche Laute in dieser und der anderen Sprache zu finden sind. Eine Idee wäre auch, auf der Plattform eine noch weitergehende interaktive Funktion einzurichten: Vielleicht lassen sich Laute, die Lernende ins Mikrofon sprechen, elektronisch erkennen und gemäß dem Farbkonzept visuell „übersetzen“. Ganz wichtig aber ist: Jede Lehrperson soll die Inhalte der Plattform individuell erweitern können, je nach eigenem Interesse und didaktischem Schwerpunkt, aber auch je nach dem Interesse der Gruppen, deren Lernstand und den Besonderheiten der Muttersprachen der Lernenden. In einem weiteren Schritt ließe sich zum Beispiel auch die Möglichkeit der Visualisierung von Suprasegmentalia oder der Einsatz in der logopädischen Praxis prüfen. Noch befindet sich die interdisziplinäre Konzeptskizze aber in den Kinderschuhen und harrt sowohl der raschen Weiterentwicklung des Farbalphabets selbst als auch der Entwicklung didaktischer Nutzungsmöglichkeiten und der Evaluation der bisherigen und künftigen Arbeitsschritte.

Im letzten Teil des Beitrags lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

1. Das Farbkonzept der Laute des Standarddeutschen ließe sich im Unterricht einsetzen, um das Hör- und das Sprechtraining zu unterstützen. Es soll dann dabei helfen, den Unterricht in Phonetik und Phonologie anschaulich und spannend zu gestalten.
2. Dies könnte mit einer interaktiven digitalen Lernplattform geschehen. Der Einsatz des Farbkonzepts soll Hilfestellung geben, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie wichtig Exaktheit in der Aussprache ist.

Literaturverzeichnis

- BUBENHOFER, Noah und Marc KUPIETZ. „Einleitung“. *Visualisierung sprachlicher Daten: Visual Linguistics – Praxis – Tools*. Hrsg. Noah Bubenhofer und Marc Kupietz. Heidelberg: University Publishing, 2018, 7–21. <https://heup.uni-heidelberg.de/reader/download/345/345-68-80917-4-10-20180618.pdf>. 3.7.2023.
- DÜCHS, Karin. „Alemannisches im Wortschatz der Unterfranken?“. *Alemannisch im Sprachvergleich: Beiträge zur 14. Arbeitstagung für alemannische Dialektologie in Männedorf (Zürich) vom 16.–18.9.2002*. Hrsg. Elvira Glaser, Peter Ott und Rudolf Schwarzenbach. Unter Mitarbeit von Natascha Frey. Stuttgart: Franz Steiner, 2004, 113–122 (= ZDL-Beiheft 129). Print.
- GRASSEGGGER, Hans. *Phonetik – Phonologie*. 5., überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2016 (= Basiswissen Therapie). Print.
- HERBST, Oliver. „Die Dialekte Unterfrankens und die alemannischen Dialekte: Gemeinsamkeiten in der Verbalmorphologie.“ *Alemannisch im Sprachvergleich: Beiträge zur 14. Arbeitstagung für alemannische Dialektologie in Männedorf (Zürich) vom 16.–18.9.2002*. Hrsg. Elvira Glaser, Peter Ott und Rudolf Schwarzenbach. Unter Mitarbeit von Natascha Frey. Stuttgart: Franz Steiner, 2004, 161–170 (= ZDL-Beiheft 129). Print.
- LAMELI, Alfred. „Deutsch in Deutschland: Standard, regionale und dialektale Variation.“ *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Hrsg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2010, 385–398 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Print.

- MÜLLER, Christian und Ralph OLSEN. „Deutsch lernen mit DaF-Apps.“ *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Hrsg. Marc Hieronimus. Göttingen: Universitätsverlag, 2014, 421–434 (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 90). https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-174-0/Matdaf90_Hieronimus_978-3-86395-174-0.pdf?sequence=4&. 3.7.2023.
- SIEVER, Christina Margrit. *Multimodale Kommunikation im Social Web: Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang Edition, 2015 (= Sprache – Medien – Innovationen 8). <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/123136/1/123136.pdf>. 3.7.2023.
- STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink, 1999 (= UTB 8184). Print.
- WIESE, Richard. *Phonetik und Phonologie*. Paderborn: Fink, 2011 (= Linguistik für Bachelor). Print.

ZITIERNACHWEIS:

- HERBST, Oliver und Stefan REISS. „Farbige Laute. Linguistisch-künstlerische Ideen für DaF, DaZ und Auslandsgermanistik“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 389–397. DOI: 10.23817/lingtreff.24-27.

Charakterystyka wymowy polskiej Białorusinów i Ukraińców na przykładzie głosek [ɔ], [w] i [t͡ʂ]

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die besonderen in meine Dissertation aufgenommene Ergebnisse der Forschung, die die Aussprache von Belarusen und Ukrainern im Polnischen beschreiben, zu erörtern. Im Jahr 2021 wurden vierzig polnische Oberschüler: innen, von denen zwanzig belarussischen Herkunft und zwanzig ukrainischen Herkunft untersucht. Wenn es sich um die Oberschüler ukrainischer Herkunft handelt, kommen zehn von ihnen aus westlichem Teil der Ukraine und zehn aus der Ostukraine hervor. Alle untersuchten Schüler: innen fingen ihre Ausbildung in Polen an. Sie beherrschten die polnische Sprache auf einem niedrigen Niveau. Die Sprecher: innen wiederholten nach der Lehrkraft bestimmte Wörter und lasen selbständig die Sätze vor, die in dem ersten Teil des vorliegenden Beitrags dargestellt wurden. Im ersten Teil der Arbeit wurden kurz die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschrieben, die auf der segmentalen Ebene zwischen Polnisch, Ukrainisch, Belarussisch und Russisch auftreten. Der zweite Teil des Beitrags fokussiert sich auf Ergebnisse der Forschung, die die Unterschiede zwischen der Aussprache von Lauten [ɔ], [w] und [t͡ʂ] im Polnischen in Abhängigkeit von der Herkunft der Untersuchte betreffen. Die Ergebnisse sowohl von Sprechern und Sprecherinnen ukrainischer und belarussischer Herkunft als auch west- und ostukrainischer Herkunft wurden miteinander verglichen. Die Tatsache, wie die Sprecher und Sprecherinnen die fragilen Wörter gelesen und wiederholt haben, bildete einen weiteren, aber auch wichtigen Faktor für diese Untersuchung. Der Schwerpunkt der vorliegenden Forschung ist es, den Lehrern für Polnisch als Fremdsprache auszuhelfen, den Vorgang des Erwerbs von polnischer Aussprache durch Polnisch lernenden ostslawische Sprachbesitzer in Abhängigkeit von ihrem Herkunftsland, kennen zu lernen und besser zu verstehen, sowie die Gründe für die Aussprachefehler von Schülern ukrainischer und belarussischer Herkunft zu erklären. Aus dieser Forschung resultierende Ergebnisse sollten auch bei der Anpassung von entsprechender Lehrmethodik für bestimmte slawischsprachige (in diesem Fall ostslawischsprachige) Gruppen helfen.

Schlüsselwörter: Polnisch als Fremdsprache, Artikulation, Ukrainer, Weißrussen

Characteristics of the Polish Pronunciation of Belarusians and Ukrainians on the Example of the Sounds [ɔ], [w] and [t͡ʂ]

The research, conducted in 2021, constitutes a part of the dissertation I am preparing. I surveyed forty Polish high school students, twenty of whom are from Belarus and twenty from Ukraine (ten from eastern Ukraine and ten from western Ukraine). All the students were just beginning their education in Poland and their knowledge of Polish was at a basic level. The respondents repeated specific words after the teacher and independently read aloud sentences containing words that appeared in the first part of the study. In the first part of the article, I briefly describe the similarities and differences occurring in the segmental plane between Polish, Ukrainian, Belarusian and Russian, specifically between the pronunciation of the sounds [ɔ], [w] and [t͡ʂ]. The second part of the article focuses on the most conspicuous results concerning the differences between the pronunciation of the sounds [ɔ], [w] and [t͡ʂ] in Polish depending on the background of the respondents. I compared the results of respondents from Ukraine and Belarus, as well as the results of respondents from eastern and western Ukraine. Whether the words in question were repeated or read by the respondents was also an important factor. The main aim of the presented research is to help teachers of Polish as a foreign language to better understand the

process of acquisition of Polish pronunciation by Slavic-speaking groups learning Polish depending on their country of origin, as well as to explain the reason for the pronunciation mistakes made by students coming from Ukraine and Belarus. The conclusions of the study are also intended to help in matching the appropriate teaching methodology for specific Slavic-speaking groups.

Keywords: Polish as a foreign language, articulation, Ukrainians, Belarusians

Author: Paula Magiera, University of Warsaw, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-046 Warszawa, Poland, e-mail: p.magiera@student.uw.edu.pl

Received: 30.1.2023

Accepted: 19.2.2023

1. Wprowadzenie

Obcokrajowcy uczący się języka polskiego koncentrują się nie tylko na opanowaniu składni, fleksji, słowotwórstwa, kompetencji komunikacyjnych czy słownictwa, lecz także zwracają uwagę na prawidłową wymowę. Artykulacja niektórych głosek w języku polskim różni się od głosek równoległych, odpowiadających im w językach ukraińskim, rosyjskim czy białoruskim. W wyniku różnego typu interferencji obcokrajowcy opanowujący język polski popełniają błędy fonetyczne, słyszalne przez osoby, dla których język polski jest językiem ojczystym.

W moim artykule pokrótce opiszę najistotniejsze różnice w artykulacji konkretnych głosek w językach polskim, rosyjskim, białoruskim i ukraińskim, a następnie scharakteryzuję część badań, które przeprowadziłam w październiku 2021 roku. W badaniu wzięło udział czterdzieścioro uczniów pierwszej klasy prywatnego liceum polonijnego. Dwadzieścioro badanych pochodziło z Białorusi, dziesięścioro badanych – z Ukrainy wschodniej z językiem rosyjskim jako ojczystym, a pozostałych dziesięścioro – z Ukrainy zachodniej z językiem ukraińskim jako ojczystym. Zadaniem badanych było powtarzanie za lektorem konkretnych wyrazów w języku polskim oraz czytanie zdań. W niniejszej publikacji skupię się na zanalizowaniu badań koncentrujących się na głoskach [ɔ], [w] i [tʂ].

2. Charakterystyka wymowy głosek [ɔ], [w] i [tʂ] w analizowanych językach

W językach białoruskim oraz rosyjskim samogłoski zmieniają swoje brzmienie w zależności od tego, czy znajdują się one w słabej pozycji (w sylabie nieakcentowanej) czy silnej pozycji (sylabie akcentowanej) (por. Walczak 2018: 19). Proces ten określany jest mianem redukcji samogłoskowej. Termin redukcji samogłoskowej może się odnosić do redukcji zarówno fonetycznej, jak i fonologicznej. Redukcja fonetyczna prowadzi do zmniejszenia przestrzeni samogłoskowej, bez jednoczesnego zmniejszenia liczby kontrastów samogłoskowych. Redukcja fonetyczna jest stopniowalna oraz zależna od tempa mówienia, stylu, kontekstu prozodycznego i segmentalnego. Redukcja fonologiczna natomiast wynika z powiązanej z umiejscowieniem akcentu neutralizacji kontrastów leksykalnych i ma charakter kategoryalny,

nie podlega takim czynnikom, jak tempo mowy czy rejestr. W językach rosyjskim oraz białoruskim występuje redukcja fonologiczna, natomiast w języku ukraińskim – redukcja fonetyczna.

W języku rosyjskim do zjawiska redukcji dochodzi w przypadku samogłosek [a], [ɔ], [ɛ]. Pełne brzmienie wymienionych samogłosek występuje jedynie w pozycji akcentowanej, natomiast w słabej pozycji dochodzi do ich redukcji. Charakterystycznym przykładem głoski, która podlega redukcji, jest samogłoska [ɔ]. W języku rosyjskim w regularnej mowie samogłoska [ɔ] występuje jedynie w pozycji akcentowanej i jest wówczas mocno labializowana (por. Grzybowski/Jaskólski 2021: 39). Głoska [ɔ] w języku rosyjskim w pierwszej sylabie przed akcentem po spółgłoskach twardych jest wymawiana jako [ɐ] (por. Grzybowski/Jaskólski 2021: 41), z kolei w pozycji dalszej od sylaby akcentowanej, przed sylabą akcentowaną lub zaraz po niej, jest wymawiana jako [ə] (por. Mołczanow 2015: 112, Grzybowski/Jaskólski 2021: 54).

W języku białoruskim również dochodzi do procesu akania, czyli sytuacji, w której samogłoska [ɔ] w pozycji nieakcentowanej w wyniku neutralizacji przechodzi w samogłoskę [a]. Samogłoska [ɔ] traci wówczas labializację oraz zostaje obniżona (por. Czekman/Smułkowa 1988: 224). W pozycji akcentowanej białoruskie [ɔ] brzmi tak samo, jak rosyjskie, od polskiego natomiast różni się tym, że jest bardziej labializowane, bardziej przednie oraz wyższe (por. Czekman/Smułkowa 1988: 71).

Z kolei w języku ukraińskim zachodzi redukcja fonetyczna (por. Toc'ka 1973: 176, Mołczanow/Łukaszewicz 2019: 1756). Mimo że w języku ukraińskim nie dochodzi do procesu akania, to [ɔ] ma pewne warianty pozycyjne. Samogłoska [ɔ] przed sylabą akcentowaną brzmi jak dźwięk pośredni pomiędzy [ɔ] a [u] (por. Wolnicz-Pawłowska 2003: 37).

Głoska [w] w języku polskim jest wymawiana jako spółgłoska półotwarta wargowo-miękkopodniebienna. Jest to niesylabiczny odpowiednik samogłoski [u] (Wierzbowska 1980: 80). W języku ukraińskim głoska ta występuje jedynie w wygłosie. W wygłosie w głoskę tę przechodzi [v] sonorne, które jest głoską będącą etymologicznym odpowiednikiem polskiego i rosyjskiego [v]. Proces przejścia [v] w [w] zachodzi także w języku białoruskim, a głoska [v] w języku tym występuje przed samogłoskami [ɔ] i [u] (por. Czekman/Smułkowa 1988: 80, 273).

Jeżeli chodzi o polską spółgłoskę [w], to we wspomnianych językach oraz w języku rosyjskim odpowiednikiem głoski [w] w etymologicznie pokrewnych słowach jest spółgłoska półotwarta boczna dźwiękowa labiowielarna, wymawiana podobnie jak polskie [ɸ] sceniczne oraz stosowana przez społeczność na dawnych Kresach. Miękkim odpowiednikiem tej głoski jest [ɸ̪].

Głoska [t͡ʂ] w języku polskim jest głoską twardą, przedniojęzykowo-dźwiękową, zwarto-szczelinową (Jassem 2003: 103). Występuje ona w wyrazach, takich jak *wycieczka* [vi't͡ʂɛʃka], *czerwony* [t͡ʂɛr'vɔni] czy *gorączka* [gɔ'rɔnʃka].

W językach białoruskim oraz ukraińskim występuje głoska [t͡ʃ], która ma bardzo podobną charakterystykę, różni się jedynie miejscem artykulacji, które jest

zadziąsłowe (por. Bird/Litvin 2020: 3, Pompino-Marschall/Steriopolo/Żygis 2017: 351). Należy zauważyć, że według najnowszych badań głoska [t̪s̪] w języku polskim także jest spółgłoską retrofleksyjną i jest wymawiana w sposób zadziąsłowy (Lorenc 2018: 158). Nie jest jasne, czy głoska [t̪] jest wymawiana w sposób retrofleksyjny w językach ukraińskim oraz białoruskim, brakuje bowiem szczegółowych badań artykulacji tego dźwięku. Z tego powodu w dalszej części artykułu w odniesieniu do tych języków będę używała symbolu [t̪].

Jedynie w języku rosyjskim nie występuje tożsamy odpowiednik głoski [t̪s̪], a najbardziej zbliżoną do niej głoską jest [t̪ʲ], będące zadziąsłową, zmiękczoną afrykatą (Yanushevskaya/Buncić 2015: 222). Głoska ta występuje w wyrazach [t̪ʲi]Λ'viek] 'człowiek' czy [t̪ʲastΛ] 'często'.

3. Metodologia badań

W październiku 2021 roku przeprowadziłam badania sprawdzające wymowę w języku polskim młodzieży pochodzącej z Białorusi oraz Ukrainy. Łącznie przebadalam czterdzieści osób – dwadzieścia osób z Ukrainy i dwadzieścia osób z Białorusi. Badanych z Ukrainy podzieliłam dodatkowo na dwie kategorie – osób mieszkających dotychczas na wschodzie Ukrainy, posługujących się głównie językiem rosyjskim, oraz mieszkających na zachodzie Ukrainy, posługujących się głównie językiem ukraińskim. Badani byli w wieku 14–15 lat i dopiero rozpoczynali naukę w polonijnym liceum. Biegłość językowa badanych była na poziomie podstawowym. W badaniu najistotniejsza była dla mnie umiejętność czytania na głos w języku polskim.

Badani byli indywidualnie sprawdzani pod kątem prawidłowej wymowy polskich słów. Każda osoba powtarzała za profesjonalnym lektorem, członkiem Stowarzyszenia Lektorów Rzeczypospolitej Polskiej, sto dwadzieścia osiem nagranych wyrazów, zawierających konkretne głoski, a następnie czytała czterdzieści siedem zdań składających się z wyrazów, które pojawiły się w poprzednim etapie badania. Badani przed rozpoczęciem czytania na głos mieli kilka minut na zapoznanie się ze wszystkimi zdaniami. Dwuetapowe badanie polegające na powtarzaniu wyrazów oraz czytaniu zdań na głos miało zagwarantować bardziej wiarygodne wyniki. Wszystkie słowa wypowiedziane przez badanych były nagrywane na dyktafon Zoom NH4 Pro w celu późniejszej analizy. Artykulacja wyrazów była poddawana eksperckiej, subiektywnej ocenie słuchowej logopedy z wykorzystaniem transkrypcji IPA.

Pytania badawcze, związane z moją pracą, dotyczyły w szczególności porównania wymowy osób pochodzących z Ukrainy i Białorusi oraz osób pochodzących z Ukrainy wschodniej i zachodniej, a także sprawdzenia, jakie różnice w wymowie w języku polskim występują w sytuacji, gdy wyrazy są powtarzane za lektorem, a kiedy są czytane. Istotna dla mnie była odpowiedź na pytanie, która z badanych grup lepiej poradzi sobie z wymową głosek [ɔ], [w] i [t̪s̪]. Z uwagi na charakterystykę wymowy odpowiedników wymienionych polskich głosek w językach słowiańskich, można

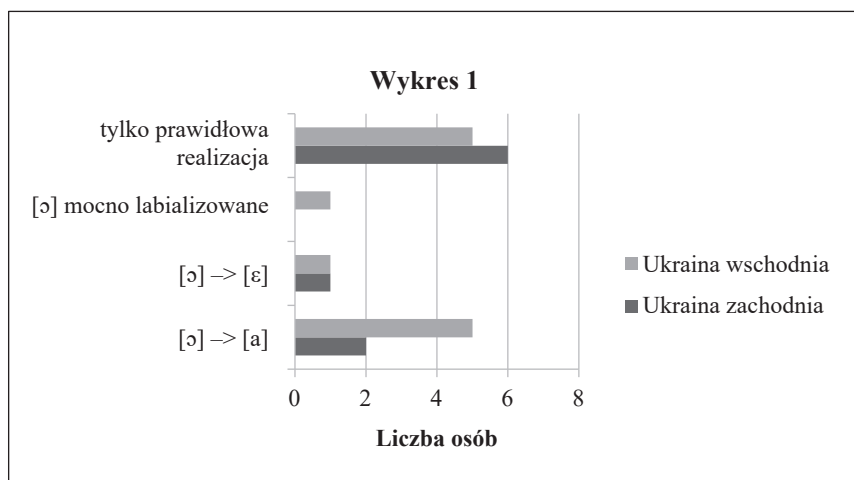
wyciągnąć wnioski, że głoska [ɔ] w pozycji nieakcentowanej z powodu procesu akania wśród badanych rosyjsko- oraz białoruskojęzycznych będzie zamieniana na [a], głoska [w] przez wszystkie grupy badanych będzie zamieniana na [t] w-larne lub w niektórych pozycjach w grupach ukraińsko- i białoruskojęzycznych na [v], natomiast głoska [ʃ] będzie podlegać palatalizacjom, zwłaszcza w grupach rosyjskojęzycznych.

Celem badań jest pomoc nauczycielom języka polskiego jako obcego w lepszym zrozumieniu polskiej artykulacji przez obcokrajowców, a tym samym w dopasowaniu odpowiedniej metodyki nauczania polskiej wymowy dla konkretnych grup słowiańskojęzycznych.

4. Wyniki badań

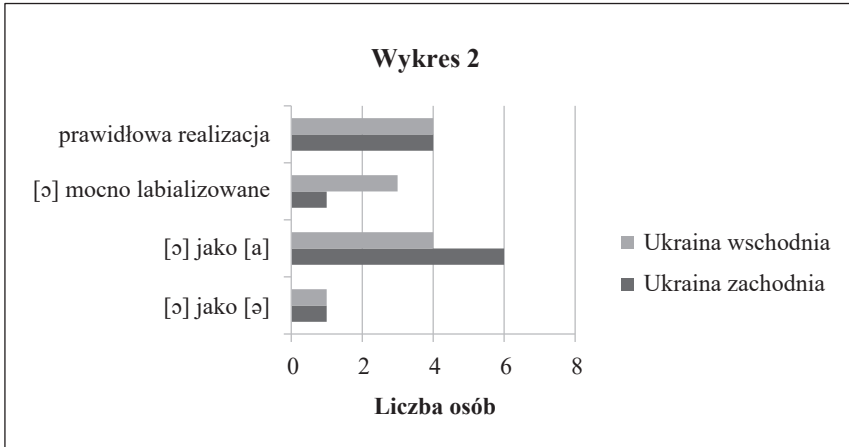
4.1 Samogłoska [ɔ] – porównanie wymowy badanych z Ukrainy

Ocenie poddano wymowę samogłoski [ɔ] przez dziesięciu badanych z Ukrainy wschodniej i dziesięciu badanych z Ukrainy zachodniej. Poniższe wykresy przedstawiają wyniki badań dotyczących powtarzania słów za lektorem i czytania wyrazów na głos.



Wykres 1. Porównanie wymowy samogłoski [ɔ] przez osoby z Ukrainy zachodniej i wschodniej – powtarzanie

Na podstawie wyników badania przedstawionych w wykresie można wyciągnąć wnioski, że dużo częściej samogłoskę [ɔ] nieprawidłowo wymawiali badani z Ukrainy wschodniej. Najczęściej dochodziło do procesu akania, polegającego na zamianie nieakcentowanej samogłoski [ɔ] na [a]. Pięć badanych z Ukrainy wschodniej redukowało samogłoskę [ɔ] do [a] w wyrazach: *makaron* [ma'karan], *spadochronowy* [spadaxra'nɔvi], *ciasto* ['tɛasta], natomiast dwoje badanych z Ukrainy zachodniej w wyrazach, takich jak: *wesoło* [ve'soła], *porozmawiać* [pɔ'razmavjate].



Wykres 2. Porównanie wymowy samogłoski [ɔ]
przez osoby z Ukrainy zachodniej i wschodniej – czytanie

Sporadycznie badanym z Ukrainy zarówno wschodniej, jak i zachodniej, zdarzało się wymawiać tę samogłoskę jako [ɛ]. W obu grupach miało to najczęściej miejsce w przypadku wyrazu *wesoło* [ve'sełɔ]. Warto dodać, że zarówno w języku ukraińskim, jak i rosyjskim, wyraz ten zawiera głoskę [ɛ] w pierwszej i drugiej sylabie ['vesełɔ].

Zdarzały się także realizacje [ɔ] mocno labializowanego, ale tylko u jednego badanego z Ukrainy wschodniej, w wyrazach takich jak: *prezentować*, *zachodzi*, *prośba*, gdzie głoska ta była w pozycji akcentowanej. Wskazuje to na wpływy języka rosyjskiego, w którym to w ten sposób standardowo wymawia się akcentowane [ɔ].

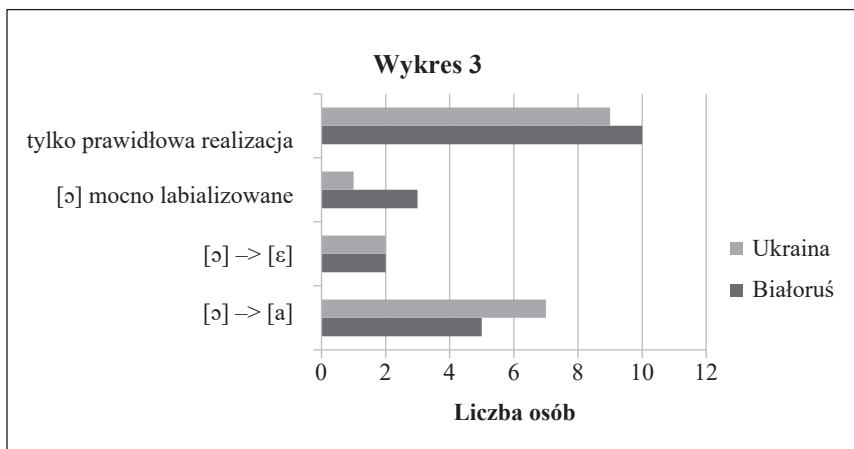
Na podstawie wykresu można wnioskować, że wśród Ukraińców z Ukrainy wschodniej są zdecydowanie większe wpływy języka rosyjskiego, w którym to występuje proces akania.

Z kolei podczas czytania prawidłowa realizacja samogłoski [ɔ] we wszystkich wyrazach miała miejsce u tylu samo badanych z Ukrainy zachodniej i wschodniej. W badaniu, w przeciwieństwie do próby powtarzania wyrazów za lektorem, to więcej osób z Ukrainy zachodniej niż z Ukrainy wschodniej zamieniało [ɔ] na [a] w niektórych wyrazach. Akanie w obu grupach było najczęściej występującym procesem dotyczącym samogłoski [ɔ]. Miało ono miejsce w wyrazach, takich jak: *gotują* [ga'tujɔŋ], *lustro* ['lustra], *biblioteka* [b'ibl'ja'teka], *portfelu* [part'felu], *nastawionym* [nasta'vjanim], *zimno* ['zimna].

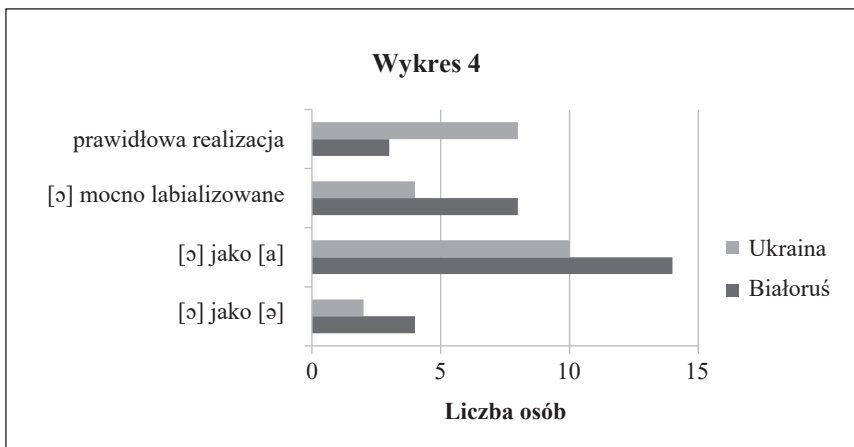
Mocno labializowane [ɔ] miało miejsce głównie u badanych z Ukrainy wschodniej, w wyrazach takich jak: *koc*, *prośbę*, *chodź*, a więc w akcentowanych pozycjach. Zamiana [ɔ] na [ə] miała miejsce u jednego badanego z Ukrainy wschodniej i u jednego badanego z Ukrainy zachodniej, w wyrazie *obowiązkowo* [ɔbɔv'ɔŋs'kɔvɔ]. Co ciekawe, podczas czytania proces akania pojawiał się częściej u badanych z Ukrainy zachodniej, mimo że w języku ukraińskim proces ten nie występuje.

4.2 Samogłoska [ɔ] – porównanie wymowy badanych z Ukrainy i Białorusi

Ocenię poddano wymowę samogłoski [ɔ] przez dwudziestu badanych z Ukrainy i dwudziestu badanych z Białorusi. Poniższe wykresy przedstawiają wyniki badań dotyczących powtarzania słów za lektorem i czytania wyrazów na głos.



Wykres 3. Porównanie wymowy samogłoski [ɔ] przez osoby z Ukrainy i Białorusi – powtarzanie



Wykres 4. Porównanie wymowy samogłoski [ɔ] przez osoby z Ukrainy i Białorusi – czytanie

Na podstawie wyników badania przedstawionych na trzecim wykresie można zauważyć, że nie ma szczególnych różnic pomiędzy badanymi z Ukrainy i Białorusi. Ukraińcy częściej niż Białorusini zamieniali głoskę [ɔ] na [a], z kolei Białorusini częściej wymawiali głoskę [ɔ] jako mocniej labializowaną.

Proces akania miał miejsce w wyrazach, takich jak: *wesoło* [ve'soła], *porozmawiać* [pɔraz'mav'iatɛ], *spadochronowy* [spadaxra'nɔvi], *kalafior* [ka'laf'jar], [ɔ] labializowane

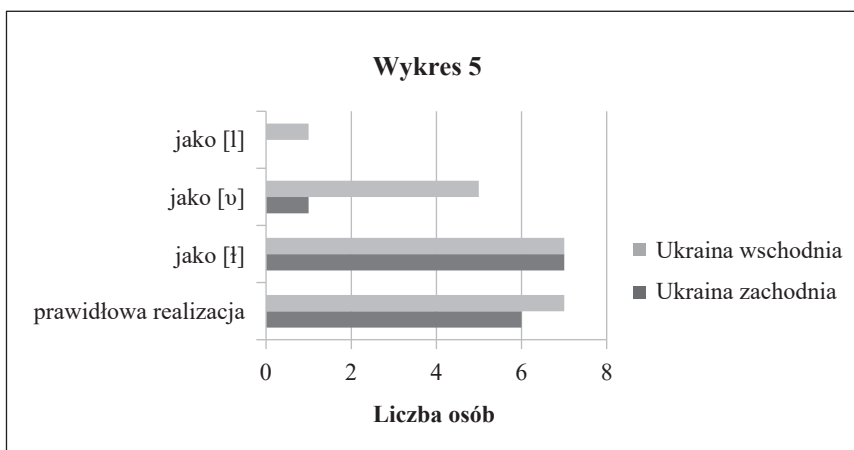
pojawiało się w wyrazach: *koc*, *zachodni* – w mocnej pozycji, natomiast zamiana [ɔ] na [ɛ] w wyrazie *wesoło* [vɛ'sɛłɔ].

Podczas czytania prawidłowa realizacja samogłoski [ɔ] we wszystkich wyrazach miała miejsce u zdecydowanie większej liczby osób z Ukrainy niż z Białorusi. Najczęstszym procesem związanym z samogłoską [ɔ] w obu grupach było akanie, które dotyczyło większej liczby osób z Białorusi. Akanie występowało w wyrazach, takich jak: *lustró* ['lustra], *trudno* ['trudna], *porównaj* [pa'ruvnaj], *podpowiadać* [pɔtpa'vʲadacɛ], *odzież* ['acɟɛɕ], *powstanie* [pafs'tanɛ], *lotnisko* [lat'nisko].

Mocno labializowane [ɔ] zdarzało się także częściej badanym z Białorusi niż z Ukrainy, w wyrazach, takich jak: *koc* czy *spodnie*, gdzie głoska ta występowała w pozycji akcentowanej. Również więcej badanych z Białorusi w wygłosie zamieniało czasem samogłoskę [ɔ] na [ə], co miało miejsce w wyrazach: *gorąco* [gɔ'rɔncə], *obowiązkowo* [ɔbɔv'ɔŋs'kɔvə].

4.3 Spółgłoska [w] – porównanie wymowy badanych z Ukrainy

Ocenie poddano wymowę spółgłoski [w] przez dziesięciu badanych z Ukrainy wschodniej i dziesięciu badanych z Ukrainy zachodniej. Poniższe wykresy przedstawiają wyniki badań dotyczących powtarzania słów za lektorem i czytania wyrazów na głos.

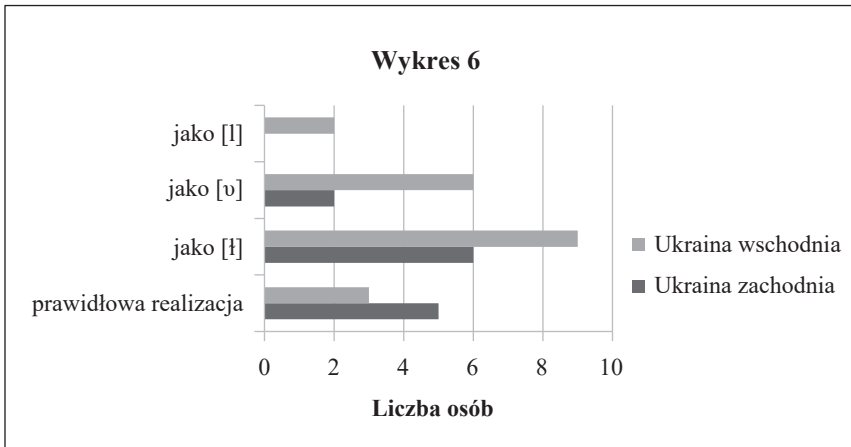


Wykres 5. Porównanie wymowy półsamogłoski [w] przez osoby z Ukrainy zachodniej i wschodniej – powtarzanie

Wykres piąty przedstawia w głównej mierze podobieństwa pomiędzy wymową półsamogłoski [w] przez badanych z Ukrainy wschodniej i zachodniej. Tyle samo osób realizowało tę głoskę jako [ɥ] – aproksymant labiowelarny, prawie tylu samo badanych realizowało tę głoskę prawidłowo. [ɥ] welarne występowało w wyrazach: *generał* [gɛ'nɛraɫ], *wydział* ['vidɕaɫ], *nie był* ['nɛbɨ], *regał* ['rɛgaɫ], *kawały* [ka'valɨ], *sałatka* [sa'ɫatka], *pałace* [pa'ɫaɕɛ], *złotówka* [zɫɔ'tufka], *stołówka* [stɔ'tufka], *nie słyszał* [nɛ'sɫɨɕaɫ].

Główna różnica dotyczy realizacji głoski [w] jako [v]. Aż pięcioro badanych z Ukrainy wschodniej wymawiało tę głoskę w ten sposób, podczas gdy tylko jedna

osoba z Ukrainy zachodniej prezentowała wymowę głoski [w] jako [v]. Miało to miejsce w wyrazach: *łososiowy* [ʋɔsɔ'ɔvʲi], *dłużej* ['dʋuzɛj], *zespół* ['zɛspʋ], *generał* [gɛ'nɛraʋ], *wydział* [vi'dʒaʋ]. Niektóre osoby realizowały głoskę [w] zarówno w sposób labiowelarny, jak i jako [v] sonorne.



Wykres 6. Porównanie wymowy półsamogłoski [w] przez osoby z Ukrainy zachodniej i wschodniej – czytanie

Jedna osoba z Ukrainy wschodniej wymawiała [w] jako [l], w wyrazach: *sałatka* [sa'latka] czy *złotówka* [zʎɔ'tufka].

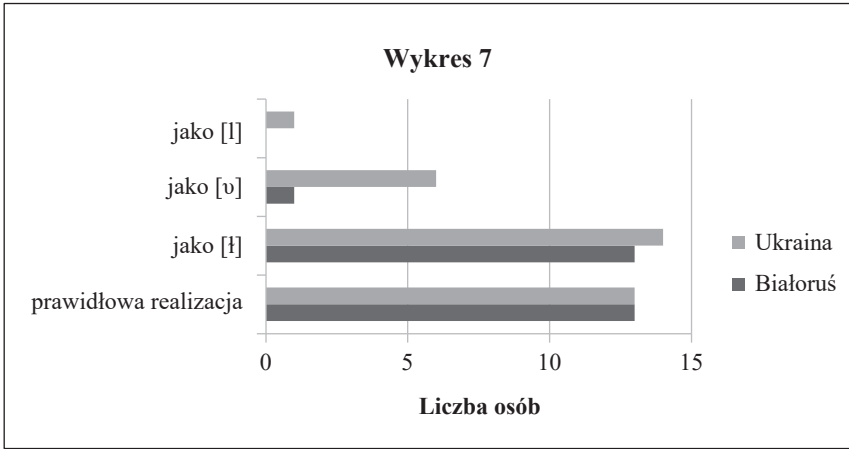
Badani z Ukrainy zachodniej podczas czytania lepiej radzili sobie z wymową półsamogłoski [w]. Dwoje więcej badanych wymawiało wówczas tę głoskę prawidłowo, ponadto mniej osób realizowało tę głoskę w sposób welarny jako [ɫ] lub jako [v] sonorne. Żadna osoba z Ukrainy zachodniej nie odczytywała [w] jako [l]. Największą różnicę pomiędzy badanymi widać w sonornej realizacji tej półsamogłoski jako [v], gdzie jedynie dwie osoby z Ukrainy zachodniej i aż sześć osób z Ukrainy wschodniej odczytywało w ten sposób tę głoskę.

[ɫ] labiowelarne występowało w wyrazach: *graniastosłupa* [grɔnɔsto'słupa], *jabłka* ['japłka], *tłumacz* ['tłumaɕ], *łososiowy* [ʋɔsɔ'ɔvʲi], *regał* ['rɛgał], *dłużej* ['dłuzɛj], *bawełniany* [bavɛɫ'ɲani], natomiast [w] jako [v] sonorne w wyrazach: *poszedł* ['pɔɕɛdʋ], *bawełniany* [bavɛʋ'ɲani], *dłużej* ['dʋuzɛj], *złożył* ['zʋɔʒʲʋ], *złoty* ['zʋɔtʲi], *działanie* [dʒɔ'a'vɔɲɛ], *tydki* ['vʲitki], *ładna* ['ʋadna], *łodygi* [ʋɔ'dʲijʲi].

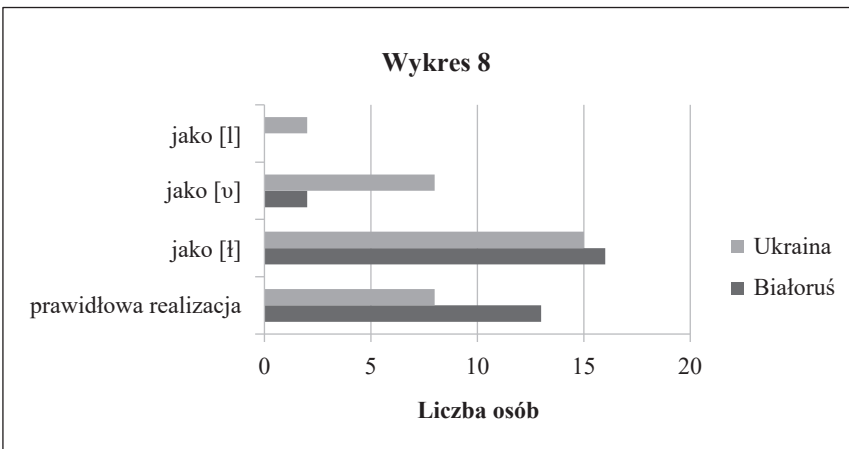
Dwie osoby z Ukrainy wschodniej odczytywały literę <ł> jako głoskę [l]. Miało to miejsce w wyrazach: *bawełniany* [bavɛɫ'ɲani], *działanie* [dʒɔ'a'lanɛ], *ciepły* ['tɛɲpli], *źródłem* ['zrudlɛm].

4.4 Spółgłoska [w] – porównanie wymowy badanych z Ukrainy i Białorusi

Ocenie poddano wymowę spółgłoski [w] przez dwudziestu badanych z Ukrainy i dwudziestu badanych z Białorusi. Poniższe wykresy przedstawiają wyniki badań dotyczących powtarzania słów za lektorem i czytania wyrazów na głos.



Wykres 7. Porównanie wymowy półsamogłoski [w] przez osoby z Ukrainy i Białorusi – powtarzanie



Wykres 8. Porównanie wymowy półsamogłoski [w] przez osoby z Ukrainy i Białorusi – czytanie

Z wykresu siódmego można odczytać głównie rozbieżności pomiędzy wymową półsamogłoski [w] przez badanych z Ukrainy i Białorusi. Tylu samo badanych prawidłowo realizowało tę głoskę i prawie tyle samo osób realizowało ją w sposób welarny. Wymowa [ɥ] welarnego miała miejsce w wyrazach, takich jak: *regał* ['rɛgał], *był* ['bił], *złotówka* [złɔ'tufka], *wysitek* [vi'ɛitɛk], *wesoło* [ve'soło].

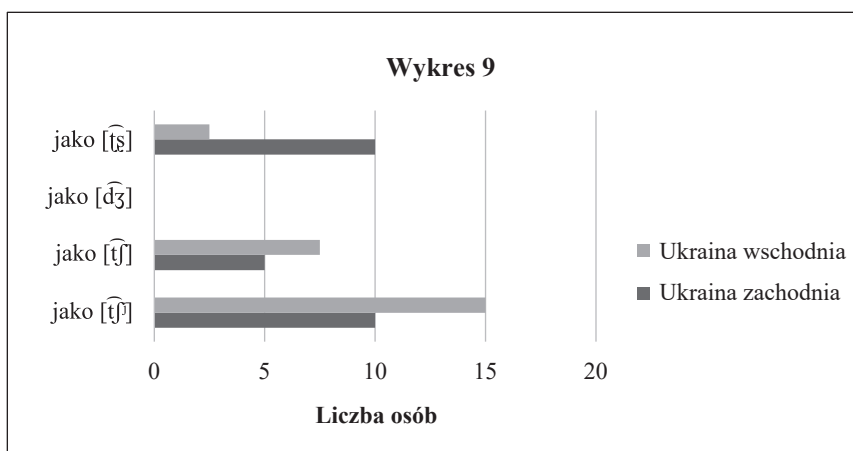
Istotna różnica dotyczy realizacji półsamogłoski [w] jako [v] sonornego. Aż sześcioro badanych z Ukrainy realizowało w ten sposób tę głoskę, podczas gdy tylko jeden badany z Białorusi prezentował taki typ wymowy. Warto zwrócić uwagę na fakt, że tak duża przewaga tego typu wymowy wśród Ukraińców jest spowodowana badanymi z Ukrainy wschodniej, których to aż połowa realizowała tę półsamogłoskę w ten sposób.

Wykres ósmy przedstawia bardzo wiele podobieństw pomiędzy realizacjami półsamogłoski [w] wśród badanych z Białorusi i Ukrainy. Zbliżona liczba osób realizowała tę głoskę w sposób welarny, co miało miejsce w wyrazach, takich jak: *bawetniany* [bavet'ɲani] czy *pomysł* ['pɔmɨsɫ]. Zasadnicza różnica dotyczy wymowy tej półsamogłoski jako [v] sonorne, gdzie znalazło się aż ośmioro badanych z Ukrainy i tylko dwoje z Białorusi. Wśród badanych z Białorusi [w] jako [v] sonorne występowało w wyrazach: *łydki* ['vɨtki], *łodygi* [vɔ'dɨji], *ładny* ['vadni], *tłumacz* ['tɯmaɲs].

Jedynie badani z Ukrainy realizowali tę głoskę jako [l]. Wykres pokazuje także, że dużo więcej osób z Białorusi potrafiło prawidłowo wymówić tę głoskę prawidłowo.

4.5 Spółgłoska [tʂ] – porównanie wymowy badanych z Ukrainy

Ocenić poddano wymowę spółgłoski [tʂ] przez dziesięciu badanych z Ukrainy wschodniej i dziesięciu badanych z Ukrainy zachodniej. Poniższe wykresy przedstawiają wyniki badań dotyczących powtarzania słów za lektorem i czytania wyrazów na głos.

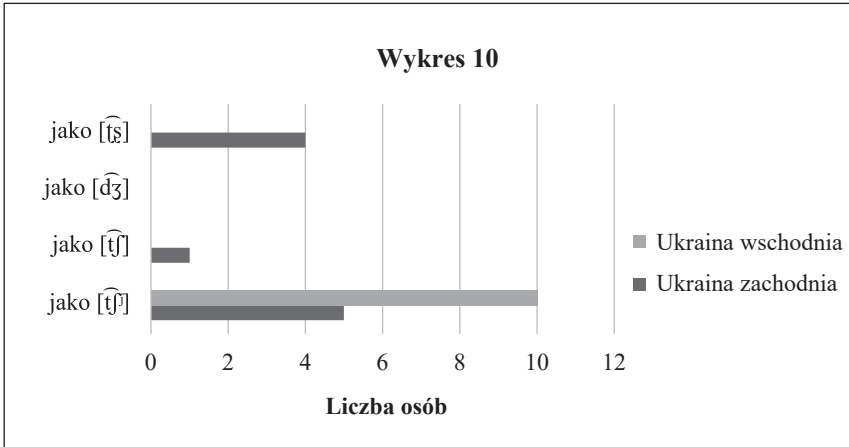


Wykres 9. Porównanie wymowy spółgłoski [tʂ] przez osoby z Ukrainy zachodniej i wschodniej – powtarzanie

Na podstawie wykresu dziewiątego można wnioskować, że wśród badanych występują niewielkie różnice w wymowie głoski [tʂ] w grupach badanych z Ukrainy. Żaden z badanych nie realizował tej głoski w sposób dźwięczny. Trzy osoby z Ukrainy wschodniej i dwie osoby z Ukrainy zachodniej realizowały głoskę [tʂ] jako [tʃ]. Wyrażniejsza palatalizacja i realizacja tej głoski jako [tʂʲ] miała miejsce u sześciu badanych z Ukrainy wschodniej i czterech badanych z Ukrainy zachodniej w wyrazach typu *wycieczka* [vi'tʂetʂka] czy *czerwony* [tʂer'voni].

Z wykresu dziesiątego można wyciągnąć wnioski, że dużo lepiej z realizacją spółgłoski [tʂ] radzili sobie badani z Ukrainy zachodniej. Wszyscy badani z Ukrainy wschodniej w jakiś sposób palatalizowali tę głoskę, podczas gdy prawie połowa badanych z Ukrainy zachodniej potrafiła ją prawidłowo wymawiać we wszystkich

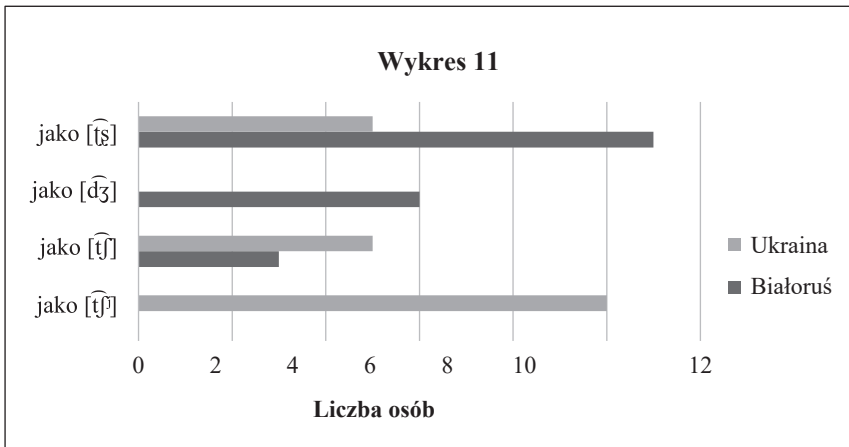
wyrazach. Zmiękczone głoska [tʃ̣] występowała między innymi w wyrazach: *paczka* ['patʃ̣ka], *thumbacz* ['twumatʃ̣], *smaczna* ['smatʃ̣na], *pajęczka* [pa'jontʃ̣ka], *czerwony* [tʃ̣er'voni].



Wykres 10. Porównanie wymowy spółgłoski [tʃ̣] przez osoby z Ukrainy zachodniej i wschodniej – czytanie

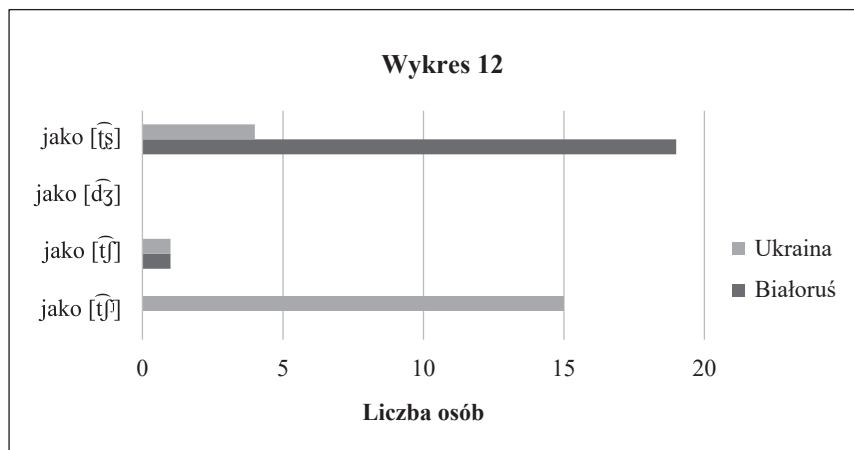
4.6 Głoska [tʃ̣] – porównanie wymowy badanych z Ukrainy i Białorusi

Ocenie poddano wymowę spółgłoski [tʃ̣] przez dwudziestu badanych z Ukrainy i dwudziestu badanych z Białorusi. Poniższe wykresy przedstawiają wyniki badań dotyczących powtarzania słów za lektorem i czytania wyrazów na głos.



Wykres 11. Porównanie wymowy spółgłoski [tʃ̣] przez osoby z Ukrainy i Białorusi – powtarzanie
Jedynie badanym z Białorusi zdarzało się udźwięcznić głoskę [tʃ̣]. Miało to miejsce w wyrazach, gdzie głoska ta była w pozycji neutralnej, czyli pomiędzy samogłoskami

[a]: *kaczany* [ka'dʒani] i *maczanie* [ma'dʒaɲe]. Z kolei aż połowa badanych z Ukrainy palatalizowała spółgłoskę [tʂ] i wymawiała ją jako [tʃ], co nie zdarzyło się żadnemu badanemu z Białorusi. W kwestii wymowy tej głoski jako [tʃ] też częściej przodowali badani z Ukrainy, jednak tego typu wymowa zdarzyła się także badanym z Białorusi. W ogólnym podsumowaniu badani z Białorusi dużo lepiej radzili sobie z artykulacją głoski [tʂ].



Wykres 12. Porównanie wymowy spółgłoski [tʂ] przez osoby z Ukrainy i Białorusi – czytanie

Z wymową spółgłoski [tʂ] podczas czytania dużo lepiej radzili sobie badani z Białorusi. Niemal wszyscy, bo aż dziewiętnaścioro spośród dwadzieściora, wymawiało tę głoskę prawidłowo we wszystkich wyrazach. Jeden badany lekko tę głoskę palatalizował i wymawiał jako [tʃ]. Badani z Ukrainy w większości zmiękczyli spółgłoskę [tʂ]. W żadnej z grup nie doszło do udźwięcznienia tej spółgłoski podczas czytania.

5. Podsumowanie

Dane badanie miało na celu wskazanie, która spośród badanych grup Białorusinów i Ukraińców lepiej poradzi sobie z artykulacją polskich głosek [ɔ], [w] i [tʂ]. Analiza błędów wykazała, że wymowa głosek [ɔ], [w] i [tʂ] przebiegała w sposób zróżnicowany. Trudno jest jednoznacznie ocenić, która z badanych grup ma większe predyspozycje do przyswojenia polskiej artykulacji.

Głoska [ɔ] podczas powtarzania za nagrany lektorem była lepiej wymawiana przez Ukraińców z Ukrainy zachodniej. Rzadziej redukowali oni tę samogłoskę, rzadziej dochodziło tam do procesu akania. Więcej osób wymawiało tę głoskę w sposób tylko prawidłowy. Z kolei podczas czytania zdań to głównie Ukraińcy z Ukrainy zachodniej zamieniali samogłoskę [ɔ] na [a]. Do labializacji akcentowanej głoski [ɔ] natomiast częściej dochodziło wśród badanych z Ukrainy wschodniej, co wskazuje na wpływy języka rosyjskiego. Wyniki te są sprzeczne z tym, czego

można by było oczekiwać, ponieważ proces akania, obecny w języku rosyjskim, podczas czytania częściej pojawiał się nie wśród badanych z Ukrainy wschodniej, lecz zachodniej – gdzie wpływy języka rosyjskiego są mniejsze. Wynika to prawdopodobnie z faktu, że osoby z zachodniej Ukrainy, biorące udział w badaniu, były w większości bilingwalne.

Podczas powtarzania głoski [ɔ] za lektorem badani z Białorusi częściej ją mocno labializowali, a badani z Ukrainy częściej zamieniali ją na [a]. Z kolei podczas czytania głoska [ɔ] była dużo lepiej wymawiana przez badanych z Ukrainy, a badani z Białorusi częściej labializowali tę głoskę, redukowali ją do [a] oraz zamieniali na [ɛ] lub [ə]. Czytanie głoski [ɔ] wyszło zatem zdecydowanie lepiej badanym z Ukrainy.

Półsamogłoska [w] zarówno podczas powtarzania, jak i podczas czytania, była dużo gorzej realizowana przez badanych z Ukrainy wschodniej. Wymawiali ją oni w sposób welarny jako [ɫ], jako [v] sonorne lub jako spółgłoskę [l]. W związku z tym w ogólnym porównaniu badanych z Ukrainy i Białorusi, lepiej wypadli badani z Białorusi, którzy częściej wymawiali tę głoskę prawidłowo zarówno podczas powtarzania za lektorem, jak i podczas samodzielnego czytania.

Głoska [ʃ] w grupie Ukraińców była zdecydowanie lepiej realizowana przez badanych z Ukrainy zachodniej. Zarówno podczas powtarzania, jak i podczas czytania, nie zmiękczyli oni tej głoski tak często jak badani z Ukrainy wschodniej. W ogólnym porównaniu badanych z Ukrainy i Białorusi lepiej z tą głoską poradzili sobie badani z Białorusi, którzy potrafili prawidłowo powtórzyć oraz przeczytać tę głoskę. Niektórzy badani z Białorusi podczas powtarzania wyrazów zawierających tę głoskę dokonywali udźwięcznień w pozycji neutralnej, w wyrazach, gdzie głoska ta występowała pomiędzy dwiema samogłoskami [a].

O ile trudno jest ocenić, która grupa lepiej poradziła sobie z samogłoską [ɔ], można jednoznacznie stwierdzić, że w przypadku głosek [w] i [ʃ] w grupie składającej się z Ukraińców lepiej poradzili sobie badani z Ukrainy zachodniej, natomiast wśród grup Ukraińców i Białorusinów lepiej poradzili sobie Białorusini.

Implikacje dydaktyczne, które można wywnioskować z przedstawionego badania, wskazują, że zwłaszcza w grupach białorusko- oraz rosyjskojęzycznych należy skupiać się na nauce prawidłowej wymowy samogłoski [ɔ], która w językach tych ulega pewnym procesom zmieniającym jej brzmienie. Wymowę głoski [w] należy ćwiczyć zarówno w grupach uczniów z Białorusi, jak i Ukrainy, gdzie może dochodzić do zamiany tej głoski na [ɫ] oraz [v], natomiast głoska [ʃ] najwięcej trudności sprawia osobom rosyjskojęzycznym pochodzącym z Ukrainy, ponieważ zarówno w języku ukraińskim, jak i białoruskim, występuje zbliżony do polskiego odpowiednik tej głoski. Grupy rosyjskojęzyczne wymagają zatem wywołania głoski [ʃ], a także nauki słuchowego odróżniania tej głoski od innych, podobnych do niej dźwięków, występujących zarówno w języku polskim, jak i rosyjskim.

Wykaz literatury

- BIRD, Sonya i Natallia LITVIN. "Illustrations of the IPA Belarusian". *Journal of the International Phonetic Association* 51/3 (2021): 450–467. Print.
- CZEKMAN, Walery i Elżbieta SMUŁKOWA. *Fonetyka i fonologia języka białoruskiego z elementami fonetyki i fonologii ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1988. Print.
- GRZYBOWSKI, Stefan i Adam JASKÓLSKI. *Zarys fonetyki języka rosyjskiego (wraz z ćwiczeniami)*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2021. Print.
- JASSEM, Wiktor. „Illustrations of the IPA Polish”. *Journal of the International Phonetic Association* 33/1 (2003): 103–107. Print.
- LORENC, Anita. „Charakterystyka artykulacyjna polskich sybilantów retrofleksyjnych. Badanie z wykorzystaniem artykulografii elektromagnetycznej”. *Logopedia* 47/2 (2018): 157–176. Print.
- MOŁCZANOW Janina, Beata ŁUKASZEWICZ i Anna ŁUKASZEWICZ. „An Acoustic Study of Vowel Undershoot in a System with Several Degrees of Prominence”. *Proceedings Interspeech 2019 – 20th Annual Conference of the International Speech Communication Association* (2019): 1756–1760. Print.
- MOŁCZANOW, Janina. “The interaction of tone and vowel quality in Optimality Theory: A study of Moscow Russian vowel reduction”. *Lingua* 163 (2015): 108–137. Print.
- POMPINO-MARSCHALL, Berndt, Elena STERIOPOLO i Marzena ŻYGIS. “Illustrations of the IPA Ukrainian”. *Journal of the International Phonetic Association* 47/3 (2017): 349–357. Print.
- SZYMONIUK, Maja i Anna ZYCH. *Skrypt z fonetyki teoretycznej i fonologii języka rosyjskiego (z ćwiczeniami)*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2008. Print.
- ТОЦЬКА, Ніна. *Holosni Fonemy Ukrajin's'koi Literaturnoji Movy [Vowel phonemes of the literary Ukrainian language]*. Kijów: Vydavnyctvo Kyjiv's'koho Universtyetu, 1973. Print.
- WALCZAK, Jakub. *Fonetyka rosyjska, praktyczny przewodnik po wymowie i intonacji z ćwiczeniami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018. Print.
- WOLNICZ-PAWŁOWSKA, Ewa. „Osobliwości fonetyczne w dawnych kresowych księgach sądowych i zapiskach administracyjnych”. *Z badań nad polsko-ukraińskimi powiązaniem językowymi*. Red. Buczek Dmytro i Michał Łesiów. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 2003. Print.
- YANUSHEVSKAYA, Irena i Daniel BUNCIĆ. “Illustrations of the IPA Russian”. *Journal of the International Phonetic Association* 45/2 (2015): 221–228. Print.
- ZINKIEWICZ-TOMANEK, Bożena. *Gramatyka współczesnego języka ukraińskiego. Fonetyka. Słotwórstwo. Leksykologia. Leksykografia*. Kraków: Scriptum, 2009. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- MAGIERA, Paula. „Charakterystyka wymowy polskiej Białorusinów i Ukraińców na przykładzie głosek [o], [w] i [ʃ̥]”. *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 399–413. DOI: 10.23817/lingtreff.24-28.

Vogellaute linguistisch gesehen – translatorische Auseinandersetzung mit der Vogelsprache in den Kindergedichten von Julian Tuwim

Der Beitrag befasst sich mit der Problematik der Übersetzung ins Deutsche von Elementen der Vogelsprache in Kindergedichten von Julian Tuwim. Analysiert werden hier daher vor allem Onomatopöien bzw. komplexere lautmalerische Einheiten, welche dem Zweck dienen, Vogelsprache nachzuahmen. Das Hauptziel ist es, die mit der Übertragung von solchen Elementen verbundenen Schwierigkeiten zu klassifizieren und dabei zu untersuchen, welche Lösungen der Übersetzer in den jeweiligen problematischen Fällen vorgeschlagen hat. Gleichzeitig wird auch aufgezeigt, inwieweit der Klingeffekt bzw. die Klangwirkung der einzelnen lautmalerischen Textstellen in dem Translat berücksichtigt werden konnte.

Die Grundlage der empirischen Analyse bilden zwei Gedichte von Julian Tuwim, welche sich sowohl inhaltlich als auch sprachlich auf das Phänomen der Vogelsprache beziehen, und zwar „Ptasie Radio“ („Vogelradio“) und „Mowa ptaków“ („Die Sprache der Vögel“). Hervorzuheben ist dabei, dass die Klingebene dieser poetischen Texte, darunter vor allem Lautmalerei, im Mittelpunkt der gesamten Textorganisation steht. Die Onomatopöien bereichern nicht nur die stilistische Ebene und den poetischen Ausdruck der erwähnten Gedichte, sondern sollen die in den Texten beschriebenen Phänomene sprachlich imitieren und dadurch die Aufmerksamkeit der (vor allem jüngeren) Rezipienten auf sich lenken sowie ihre Vorstellungskraft anregen. Gerade aus diesem Grund scheint eine gründliche translatorische Auseinandersetzung mit dieser komplexen Problematik besonders relevant zu sein.

Schlüsselwörter: Kinderliteraturübersetzung, Vogelsprache, Klangfiguren, Onomatopöie

Birds Sounds from Linguistic Perspective – Translational Examination of the Language of the Birds in Julian Tuwim’s Poems for Children

This article discusses the problem of translating into German the elements of bird speech that appear in Julian Tuwim’s poems for children. The analysis will therefore focus on onomatopoeias, or longer passages of a sound-mimetic nature, which by their sound are meant to imitate the sounds made by birds. The main purpose of the article is to classify the difficulties involved in translating this type of text passages and to show what solutions the translator proposed in each problematic case. At the same time, the analysis is intended to illustrate the extent to which the characteristic sound effect used in the original was preserved in the translation of individual onomatopoeias.

The basis for the analysis are two poems by Julian Tuwim that both at the level of content and language describe and vividly depict bird speech – they are “Ptasie Radio” (“Vogelradio”) and “Mowa Ptaków” (“Die Sprache der Vögel”). At the same time, it should be emphasized that the sound plane – above all, the onomatopoeia – comes to the fore in the case of the aforementioned poems and significantly affects the entire organization of the text. Onomatopoeic elements not only enrich the stylistic layer and poetic expression of these texts, but also imitate through linguistic means the sounds made by birds, thus attracting the attention of (especially the youngest) readers and stimulating their imagination. It is because of this fact that an in-depth translational analysis of the aforementioned phenomenon appears to be an extremely necessary task.

Keywords: children’s literature translation, language of the birds, sound figures, onomatopoeia

Author: Maria Migodzińska, University of Łódź, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, Poland, e-mail: maria.migodzinska@uni.lodz.pl

Received: 15.11.2023

Accepted: 30.11.2023

1. Einleitendes

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Vogellaute bzw. Elemente der Vogelsprache aus dem linguistischen Blickwinkel darzustellen und in einem translatorischen Kontext zu untersuchen. Obwohl diese Problematik aufgrund ihres hochspezifischen Charakters eher selten in der Sprachwissenschaft thematisiert wird, erscheint eine gründliche Auseinandersetzung mit diesem Phänomen insofern als wichtig, als Vogellaute besonders häufig in Kindergedichten vorkommen, ihre Übersetzung wesentlich erschweren und in schlimmsten Fällen potenzielle Übersetzer von der Translation solcher Texte sogar abschrecken. Von daher wird in dem vorliegenden Artikel der Versuch unternommen, die mit der Übertragung von Elementen der Vogelsprache verbundenen Schwierigkeiten zu systematisieren sowie deren möglichen Ursprung festzustellen. Anhand von ausgewählten Kindergedichten von Julian Tuwim und ihrer Übersetzung ins Deutsche wird ferner überprüft, zu welchen Maßnahmen in den bestimmten Fällen gegriffen wurde, um die erwähnten Elemente der Vogelsprache ins Deutsche übertragen zu können.

Damit man jedoch den für diesen Beitrag entscheidenden analytischen Teil entsprechend nachvollziehen kann, wird die Vogelsprache in erster Linie in den linguistischen Kontext eingebettet und aus dieser Perspektive kurz erläutert.

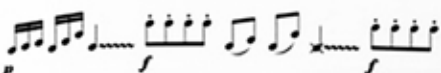
2. Vogelsprache als ein linguistisches Phänomen

Wenn man die Frage beantworten müsste, was Menschen von Tieren unterscheidet, würde wahrscheinlich die Mehrheit von uns, ohne diese Problematik länger zu überlegen, automatisch darauf hinweisen, dass Menschen im Gegensatz zu Tieren die Fähigkeit besitzen, mithilfe der Sprache zu kommunizieren. Tatsächlich ist es nicht zu leugnen, dass die Sprache, welche die zwischenmenschliche Kommunikation ermöglicht, ein einzigartiges Phänomen in dem gesamten Universum bildet. Die Untersuchungen aus dem Bereich der Verhaltensökologie liefern jedoch schon seit Jahren Beweise dafür, dass auch Tiere ihre eigenen Systeme erarbeiten, dank deren sie sich miteinander verständigen können (vgl. Bosshard/Leroux/Lester 2022). Innerhalb dieses Forschungsgebietes wird sogar versucht, Ähnlichkeiten zwischen menschlichen Sprachsystemen und Tiersprache festzulegen. So haben die von Verhaltensökologen in Kooperation mit Sprachwissenschaftlern geführten interdisziplinären Forschungen in den letzten Jahren erwiesen, dass auch Tiere die Fähigkeit besitzen, bedeutungslose akustische Laute zu bedeutungstragenden Signalen zu kombinieren (vgl. Engesser/Fitch 2021, Engesser 2017). Die Beobachtung

des hoch sozialen australischen Rotscheitelsäblers ließ den Wissenschaftlern beispielsweise die Schlussfolgerung ziehen, dass diese Vögel unterschiedliche Rufe in unterschiedlichen Situationen produzieren, indem sie zwei akustische Einheiten (A und B) auf unterschiedliche Art und Weise miteinander zusammenstellen – so entsteht u. a. AB-Flugruf und BAB-Fütterungsruf (vgl. Engesser/Fitch 2021). Diese Verhaltensweise des Rotscheitelsäblers ähnelt dem für die menschliche Sprache charakteristischen Prinzip, aus einzelnen bedeutungslosen Phonemen konkrete, bedeutungstragende Wörter zu bilden.

In Anlehnung daran kann man im Prinzip davon ausgehen, dass auch Vögel mithilfe von eigener primitiver Sprache kommunizieren. Zurzeit sind Menschen jedoch nicht im Stande, diese Mitteilungen völlig zu entschlüsseln und zu verstehen – nichtsdestotrotz wird seit Jahren immer wieder danach gestrebt, Vogelsprache in menschliche Sprache quasi zu „übersetzen“. An diese Aufgabe wagen sich u. a. Autoren zahlreicher Enzyklopädien und Wörterbücher der Vogelsprache (vgl. etwa Krauss/Schalansky 2017, Bevis 2010) heran, die den Versuch unternehmen, aus dem für die meisten Menschen chaotischen Gezwitscher, einzelne Vogellaute herauszuholen und diese mithilfe von menschlicher Sprache (manchmal in Kombination mit rhythmischer Notation) zu beschreiben.

Zaunkönig
troglodytes troglodytes · wren · troglodyte
 鸫 [Zaunkönig]



–Die Strophe beginnt ganz leis. Der Umfang ist nicht groß, die Kraft des Vortrages erstaunlich.– (CS)

Stimme: tick tick oder tettetet (NIC)

krispeln »Sein Krispeln ähnelt einem Knistern« (LÖNS, S. 150).
tschirpen Sein Pfeifen/Tschirpen soll den Regen ansagen. Deshalb in Nassau *Nassarsch* oder *Nassarschelche* (SUO).
zwitschern »das Zwitschern des Zaunkönigs« (STIFTER in GRIMM)

Quelle: Krauss/Schalansky 2017: 191.

In diesem Prozess sind Menschen also dazu gezwungen, mithilfe von ihnen zur Verfügung stehenden stark begrenzten sprachlichen Mitteln die wahrgenommenen „aus phonetischer Sicht unvergleichbaren“¹ (Tuwim 1966: 353, übers. M.M.) Vogellaute zu imitieren – dabei wird natürlich vor allem anderen von lautmalerischen Eigenschaften und Möglichkeiten der menschlichen Sprache, d. h. von der sprachlichen Schallnachahmung Gebrauch gemacht.

¹ Zitat im Original: „Człowiek próbował na różne sposoby naśladować dźwiękami swojej mowy «niewspółmierną» fonetycznie mowę ptaków” (Tuwim 1966: 352–353).

In erster Linie handelt es sich bei den die Vogelsprache imitierenden Ausdrücken also um **Onomatopöien**, d. h. „Wörter, die durch ihren Klang (z. B. durch bestimmte Lautkombinationen, Akzentuierung, Intonation) und häufig auch durch ihre graphische Darstellung (z. B. durch das Einsetzen von Bindestrichen oder Großbuchstaben) Geräusche und Bewegungen imitieren, auf die sie sich beziehen“² (Bańko 2009: 5, übers. M.M.) – in jeder Sprache lassen sich zahlreiche Beispiele der lautmalerischen Formen finden, die dem Zweck dienen, Vogellaute nachzuahmen (ein deutschsprachiges Beispiel sind hier etwa die auf dem oben dargestellten Bild vorkommenden Ausdrücke *tick tick* und *tettet*).

Hervorzuheben ist dabei jedoch, dass der Status der Onomatopöie in der Linguistik bis dato nicht eindeutig geklärt wurde. Einerseits wird nämlich behauptet, dass lautmalerische Wörter natürlich motiviert sind und infolge der „Wortbildung durch Schallnachahmung“ (Conrad 1975: 1860, vgl. auch Bussmann 1990: 545) entstehen. Bańko (2009: 6) weist jedoch darauf hin, dass der imitierende Charakter der Onomatopöien in der Sprachwissenschaft mehrmals in Frage gestellt wurde. De Saussure stellte beispielsweise heraus, dass Onomatopöien das Bezeichnete nicht direkt imitieren, sondern durch die Verwendung bestimmter Laute lediglich Assoziationen hervorrufen (vgl. de Saussure 1961: 80–81). Des Weiteren sind die lautmalerischen Wörter nach seiner Auffassung doch konventionalisiert, weil sie an phonetische, morphologische und andere Normen der jeweiligen Sprachen angepasst werden. Als Begründung der These von dem konventionellen und nicht imitierenden Charakter der Onomatopöie gilt ferner das Argument, dass sich die Bezeichnungen derselben Laute je nach Sprache voneinander unterscheiden – so ist es beispielsweise mit unterschiedlichen sprachlichen Versionen der Onomatopöie, welche sich auf das Krähen bezieht (dt. *kikeriki*, poln. *kukuryku*; eng. *cock-a-doodle-doo*) (vgl. Bańko 2009: 6). Porzig (1950: 20–22) hebt in diesem Kontext jedoch hervor, dass die unterschiedlichen sprachlichen Varianten der bestimmten Onomatopöien mit der Tatsache verbunden sind, dass die Wahrnehmung der Schalleindrücke (und ferner ihre Nachahmung) davon abhängig ist, auf welche Art und Weise die Vertreter jeweiliger Sprachgemeinschaften die Artikulationsorgane bei der Schallproduktion verwenden – anders gesagt ist die Realisierung der Onomatopöien von den Lautsystemen der einzelnen Sprachen abhängig (vgl. Schuppener 2009: 107).

Ein Gleichgewicht zwischen den beiden radikalen Standpunkten scheint Bańko (2009: 43) gefunden zu haben, indem er die Auffassung äußert, dass die Onomatopöie nicht unbedingt eine „getreue Kopie“ des zu imitierenden Geräusches sein muss, sondern dem Geräusch derart ähneln sollte, dass die Ähnlichkeit erkannt werden kann. Von daher spricht man in diesem Kontext von „Nachahmung“ und nicht von „Wiedergabe“ (vgl. Schneider 1938: 140–141). Letztendlich kommt Bańko (2009: 6–7) auch zur Schlussfolgerung, dass sich konventionelle und imitierende Elemente bei lautmalerischen

² Zitat im Original: „Onomatopejami nazywa się wyrazy, które swoim brzmieniem (np. doborem głosek, akcentem, intonacją), a często także zapisem (np. użyciem dywizów lub wielkich liter) imitują dźwięki i ruchy, do których się odnoszą” (Bańko 2009: 5).

Ausdrücken in unterschiedlichem Verhältnis miteinander vermischen und dass der Grad der Konventionalisierung je nach Onomatopöie unterschiedlich sein kann.

Innerhalb der auf die Vogelsprache bezogenen Onomatopöien bilden die **lautmalerischen Interjektionen** eine wesentliche Kategorie – darunter lassen sich sowohl konventionalisierte und in der Sprache verwurzelte Formen (wie etwa die polnischen Interjektionen *ćwir-ćwir* und *kuku* oder das deutschsprachige *piep-piep*), als auch modifizierte bzw. spontan gebildete Ausdrücke (wie etwa *ćwirrr*, *tjt tjt*) finden (vgl. Bańko 2008: 73). Auf der Grundlage der Interjektionen werden jedoch auch weitere Lautmalereien gebildet, welche den unterschiedlichen Wortartkategorien zugeordnet werden können, wie etwa den onomatopoetischen Substantiven (*ćwierk*, *kukulka*, *Gezwitscher*, *Kuckuck*) (vgl. Pszczołowska 1975: 91) oder Verben (*ćwierkać*, *tschilpen*, *zwitschern*).

Den im Obigen beschriebenen in der einschlägigen Literatur häufig als „Onomatopöien im engeren Sinne“ (Schuppener 2009: 109) bezeichneten Formen kann die sogenannte „Onomatopöie im weiteren Sinne“ gegenübergestellt werden. Darunter werden solche Lautmalereien gemeint, welche durch die Häufung der bestimmten Lautkombinationen in benachbarten Wörtern (vgl. Pszczołowska 1975: 87 f.) bzw. durch spezifische Rhythmisierung des Textes entstehen (wie etwa die Onomatopöie *boli boli cierp cierp cierp*, bei der die Wiederholung der Formen *boli* (dt. ‚schmerzt‘) und *cierp* (dt. Imperativform des Verbs ‚leiden‘) die Vogelsprache in Erinnerung bringen sollte) (vgl. Tuwim 1966: 355)

Die sprachlichen Möglichkeiten, die Vogellaute bzw. den Vogelgesang nachzuahmen sind also, wie oben aufgezeigt, ziemlich breit. Im weiteren Teil des Beitrags wird am Beispiel von Tuwims Kindergedichten veranschaulicht, auf welche Art und Weise die oben beschriebenen Phänomene in der Kinderliteratur eingesetzt werden. Bevor man sich jedoch der Analyse zuwendet, werden im Folgenden die phonetisch bezogenen Eigenschaften der Onomatopöie erläutert.

3. Klangliche Struktur der Onomatopöie

Auf den sprachspezifischen Charakter der Onomatopöie wurde im Rahmen des vorliegenden Beitrags bereits hingewiesen – nicht zu leugnen ist, dass der Klang der lautmalerischen Formen durch das in den einzelnen Sprachen zur Verfügung stehende lautliche Repertoire determiniert wird. Die Untersuchung der Onomatopöien im Sprachvergleich zeigt jedoch deutlich, dass sich bei unterschiedlichen Sprachversionen der jeweiligen onomatopoetischen Ausdrücke trotz mancher (manchmal sogar gravierender) Unterschiede auch Parallelen identifizieren lassen. Schuppener (2009: 113–114) verweist diesbezüglich beispielsweise auf die sich in unterschiedlichen Sprachen wiederholenden Bildungsmuster, welche etwa die gleichen Vokalkombinationen beinhalten – wie z. B. die Vokalvariation *i* und *a* in den Onomatopöien *ticktack* (dt.), *ticktack* (engl.), *tic tac* (nl., frz., ital.) – sowie auf sprachübergreifende Interjektionen, welche in unterschiedlichen Lebenssituationen ausgedrückt werden, wie etwa die weltweit verständliche Onomatopöie *brr*, die beim Zittern, Frieren oder besonderer Kälte verwendet wird.

In Bezug auf die phonologische Struktur der Onomatopöien wird in der einschlägigen Literatur nicht selten die Korrelation zwischen den einzelnen Lauten und deren Bedeutung angesprochen. Die Überlegungen dazu sind besonders umfangreich und in manchen Fällen weitgehend – in diesem Zusammenhang seien zahlreiche Experimente zu erwähnen³, anhand derer versucht wird, den einzelnen Lauten sehr konkrete Bedeutungen zuzuschreiben (die Laute [l] und [m] wurden infolge eines der Experimente beispielsweise als „süß“ klassifiziert, weil bei deren Produktion die gleichen Zungen- und Lippenbewegungen zu beobachten sind, welche beim Saugen vorkommen) (vgl. Fónagy 1972: 222–224). Gleichzeitig muss hervorgehoben werden, dass die weitgehenden Erwägungen zur Lautsymbolik auf Skepsis bzw. Kritik mancher Sprachwissenschaftler stoßen. So wird beispielsweise der Mangel an multilingualer Perspektive solcher Untersuchungen kritisiert – nach der Auffassung mancher Forscher sollte Lautsymbolik vielmehr als eine sprachspezifische Erscheinung betrachtet werden. Einen Beweis dafür liefert beispielsweise Diffloth (1994), der am Beispiel der Bahnar-Sprache belegt, dass dieselben Laute in verschiedenen Sprachen unterschiedliche oder sogar entgegengesetzte symbolische Bedeutung mit sich tragen können.

Abgesehen jedoch von den weitgehenden und radikalen Behauptungen zur Lautsymbolik ist nicht anzuzweifeln, dass manche Laute (vor allem in bestimmten Kontexten) deutliche Assoziationen hervorrufen. Die Spuren dieser assoziativen Wirkung lassen sich etwa in Namen der bestimmten Lautgruppen erkennen – und zwar kommen im Deutschen und im Polnischen solche Bezeichnungen wie etwa Plosive – spółgłoski wybuchowe oder Liquide – spółgłoski płynne vor (vgl. Bańko 2008: 54–55).

Eine umfangreiche lautorientierte Untersuchung der polnischsprachigen Onomatopöien finden wir bei Bańko (2008). So hat er die bei den jeweiligen lautmalerischen Interjektionen vorkommenden Konsonanten und Vokale analysiert und nach bedeutungsbezogenen Parallelen zwischen ähnlich aufgebauten Onomatopöien gesucht. Auf dieser Grundlage konnte unter anderem festgestellt werden, dass Plosive [b] und [p] im Anlaut derjenigen Interjektionen auftauchen, welche die Geräusche einer Explosion oder eines Schlags imitieren (z. B. *bęc, pac*) (vgl. Bańko 2008: 61).

In Bezug auf die Onomatopöien, welche zur Nachahmung der Vogelsprache angewendet werden, ist an dieser Stelle vor allem auf den Vibranten [r] hinzuweisen, welcher die vibrierenden Klänge in Erinnerung bringt – davon wird also bei der Imitation der Vogellaute sowie der Geräusche, welche beim Fliegen entstehen, profitiert. Zusätzlich unterliegt das im Auslaut vorkommende [r] nicht selten der Geminatation – so entstehen solche Formen wie etwa *ćwirr* oder *frrr* (vgl. Bańko 2008: 63). Nicht ohne Bedeutung ist bei der Imitation der Vogelsprache auch das im An- und Inlaut der polnischsprachigen onomatopoetischen Interjektionen auftretendes [l], welches mit dem Singen assoziiert werden sollte (z. B. *tirli, tirli; tra-la-la*) (vgl. Bańko 2008: 63). Eine entscheidende Rolle für die Entstehung des akustischen Effektes spielt bei den die Vogelsprache imitierenden Onomatopöien nach Auffassung von Bańko (2008:

³ Dazu siehe: Magnus (2001), Sapir (1929).

66) der Vokal [i], welcher in polnischsprachigen lautmalerischen Ausdrücken auf die hohen Klänge und den hohen Gesang hinweist (z. B. *ćwir, fit, pi*).

Nicht zu vergessen sind in diesem Kontext auch der Frikativ [ç] sowie die Affrikate [tʃ], bei deren Produktion ein deutliches, hörbares Pfeifen bzw. Zischen entsteht – die genannten Laute treten also besonders häufig in polnischsprachigen Onomatopöien auf, welche zur Nachahmung bzw. Beschreibung der Vogelsprache dienen (z. B. *ćwir, świrk, świstać, ćwierkać, kwilić*) (vgl. Migodzińska 2023: 199).

4. Vogelsprache in Julian Tuwims Kindergedichten und deren Übersetzung – ein problematisches Gebiet?

Die nachfolgende Analyse sollte die im Obigen beschriebenen Phänomene in den praktischen und gleichzeitig translatorischen Kontext setzen. Angenommen, dass die bestimmten Lautzusammenstellungen die Wirkung der einzelnen Onomatopöien beeinflussen, kommt die Frage auf, inwieweit es sich als möglich erweist, die in der Literatur auftretenden Elemente der Vogelsprache in andere Sprachen zu übersetzen und zu welchen Maßnahmen die Autoren der Übersetzungen in solchen Fällen greifen.

Als Forschungsmaterial der hiesigen Untersuchung wurden nicht zufällig gerade Kindergedichte von Julian Tuwim gewählt – nicht ohne Grund wird der Dichter in Polen als ein Wegbereiter der „seriös genommenen“ Literatur für Kinder (vgl. Kuczyńska-Koschany 2019: 318) betrachtet, wobei sich die Bezeichnung „seriös“ in diesem Kontext nicht auf die Thematik seiner Texte bezieht, sondern auf sein Engagement und seine Begeisterung, mit denen er die Gedichte für die jüngeren Leserschuf. In seinen Texten strebte der Autor danach, sprachliches Verhalten der Kinder nachzuahmen (vgl. Matywiecki 2008: 272) – von daher sind sie mit Hyperbeln, Flexionsfehlern, Wortspielen sowie bizarren Neologismen überfüllt (vgl. Adamczykowa 2010: 44). Einen wesentlichen und nicht zu überseharen Aspekt der Kindergedichte von Tuwim bilden auch lautmalerische Elemente, darunter auch solche, die zur Nachahmung der Vogelsprache dienen. Seine Begeisterung für die Vögel und ihre Sprache hat Tuwim übrigens in dem berühmten Essay „Zarys ćwierkologii“ (vgl. Tuwim 1966: 350–368) zum Ausdruck gebracht – da analysierte er die Vogelsprache und beschrieb sie auf eine besonders bildliche und plastische Art und Weise: „Wer dem Schaffen der Waldsänger aufmerksam zuhört, der weiß, dass sie wirklich musikalisch sind: in dem Vogelgesang erkennt man Rhythmus, manchmal Reime (!), «Alliterationen», Phrasenbildung und Stimmmodulation. Manche Vogelarien gestalten sich sogar als Strophen mit Refrains“⁴ (Tuwim 1966: 358, übers. M.M.). Dieses besondere Gefühl für

⁴ Zitat im Original: „Kto uważnie przysłuchiwał się produkcjom leśnych śpiewaków, ten wie, że są one doprawdy, w ludzkim tego słowa znaczeniu muzykalne: w śpiewie ptaków jest rytm, czasem rym(!), „aliteracje”, frazowanie, modulacje głosu, a pewne arie ptasie układają się w strofy z refrenami” (Tuwim 1966: 358).

die Vogelsprache ist in den Kindergedichten des Autors deutlich zu spüren und das ist nur eines der Elemente, welche über die Einzigartigkeit seiner Texte entscheiden.

Das Forschungsmaterial der nachfolgenden Analyse bilden zwei Kindergedichte von Julian Tuwim („Ptasie Radio“⁵ und „Mowa Ptaków“⁶) sowie deren Übersetzungen ins Deutsche („Vogelradio“ und „Die Sprache der Vögel“), welche dem zweisprachigen Band „Firlefanz / Figielek“ entstammen. Untersucht werden in dem vorliegenden Beitrag sämtliche Onomatopöien, welche in den genannten Gedichten zur Nachahmung der Vogelsprache dienen – zur besseren Überschaubarkeit werden diese in drei Gruppen eingeteilt: onomatopoetische Interjektionen, lautmalerische Verben und Substantive sowie Onomatopöien, welche vor allem auf der spezifischen rhythmischen Gestaltung des Textes beruhen (diese werden im Folgenden als „rhythmische Onomatopöien“ bezeichnet). Im Rahmen der Analyse werden die lautmalerischen Textpassagen mit ihren deutschsprachigen Äquivalenten zusammengestellt – auf dieser Grundlage wird in erster Linie überprüft, ob die jeweiligen deutschsprachigen Passagen auch Onomatopöien beinhalten und ob diese ähnlich wie die polnischsprachigen aufgebaut sind (z. B. ob die im Translat angewandte Onomatopöie auf ähnlicher Lautkombination basiert wie die originale⁷). Darüber hinaus wird aufgezeigt, zu welchen Maßnahmen der Übersetzer gegriffen hat, um die jeweiligen Onomatopöien ins Deutsche zu übertragen.

4.1 Onomatopoetische Interjektionen

Anzufangen ist mit den lautmalerischen Interjektionen, die in dem Gedicht „Mowa ptaków“ auftreten.

Aufgrund dessen, dass das Gedicht inhaltlich eine Beschreibung der Vogelsprache und ihrer Besonderheiten beinhaltet, bilden onomatopoetische Interjektionen, welche hier als „wörtliche Zitate“ aus der Vogelsprache anzusehen sind, in diesem Fall einen wesentlichen Teil der gesamten poetischen Textorganisation. Bei den im Obigen angeführten Onomatopöien wiederholen sich vier lautmalerische Formen: *ćwir*, *tiju-fit*, *kuku* und *cyt*.

Bei der Interjektion *ćwir* spielt aus der Klangperspektive die Zusammenstellung der Affrikate [t͡s] mit dem Frikativ [f] sowie dem Vibranten [r] eine entscheidende Rolle – durch die Affrikate und den Frikativ wird das Pfeifen der Vögel in Erinnerung gebracht, während das [r] zur Nachahmung der charakteristischen vibrierenden Effekte der Vogelsprache dient. Die Interjektion *tiju-fit*, bei welcher die Zusammenstellung des hohen [i] mit dem Konsonanten [j] im Vordergrund steht, sollte mit

⁵ Tuwim, Julian. *Firlefanz / Figielek. Ein halbes Hundert Gedichte für Kinder*. Übers. Wolfgang von Polentz. Berlin: Amalienpresse, 2014, 23–26.

⁶ Tuwim, Julian. *Firlefanz / Figielek. Ein halbes Hundert Gedichte für Kinder*. Übers. Wolfgang von Polentz. Berlin: Amalienpresse, 2014, 99–100.

⁷ Die Untersuchung der lautlichen Struktur der bestimmten Onomatopöien wurde in Anlehnung an Tworek (2012: 200–210) durchgeführt.

lang gezogenen Vogellauten assoziiert werden. Bei der Onomatopöie *kuku*, die im Polnischen zur Imitation des Kuckuckrufs verwendet wird, ist die Wiederholung des mittleren [o] sowie des Plosivs [k], welcher auf ein plötzlich beginnendes Geräusch hinweist, von entscheidender Bedeutung. Eine gewisse Rolle für die Wirkung des Klangeffektes spielt in diesem Fall natürlich auch die Prosodie (z. B. die Akzentstärke sowie die sinkende Melodie). Die Interjektion *cyt* wird im Polnischen wiederum als eine sanfte Aufforderung zur Stille verstanden – für die Wirkung des Klangeffektes ist hier die Stimmlosigkeit der Affrikate [ts] sowie des Konsonanten [t] entscheidend.

Originalversion	Deutsche Übersetzung
<i>Ćwir-ćwir-ćwir i tiju-fit,</i> <i>A to znaczy: zaraz świt</i>	<i>Zwir-zwir-zwir und tiu-fit,</i> <i>vor die Welt der Nacht entglitt.</i>
„ <i>Tiju-tiju-tiju-fit</i> “... <i>Tak, tak, tak, lecz cicho, cyt</i>	<i>Tiu-tiu-tiu-fit</i> ... <i>Ton um Ton verweht das Lied.</i>
<i>Kuku, tiju, ćwir i fit,</i> <i>Cyt – a może to już świt?</i>	<i>Kuck-kuck, tiu, zwir und fit –</i> <i>welch Geheimnis teilt sich mit?</i>
<i>Ćwir-ćwir-ćwir przez pola leci,</i> <i>A to znaczy: słonko świeci.</i>	<i>Zwir-zwir-zwir: Die Botschaft meint,</i> <i>dass bald hell die Sonne scheint.</i>
<i>Że już tiju-tiju-fit,</i> <i>A to znaczy – że już świt.</i>	<i>Tiu-tiu-tiu-fit</i> <i>sagt: Ich bring den Morgen mit!</i>

Tab. 1. Zusammenstellung der lautmalerischen Interjektionen aus dem Gedicht „Mowa ptaków“ und deren deutschsprachiger Äquivalente

Die Analyse der Translation der angeführten Textpassagen zeigt, dass man sich bei der Übertragung dieses Gedichtes in den meisten Fällen der direkten Übernahme der im Original vorkommenden Onomatopöien bedient hat. Die einzige lautmalerische Interjektion, welche ausgelassen wurde, ist die Form *cyt* (obwohl für diese eine deutschsprachige Entsprechung – *pst* – vorhanden ist). Einen Einfluss darauf konnte die Reimstruktur der angeführten Textabschnitte haben – an diesen Stellen wurden zusätzliche Inhalte eingeführt, welche die Beibehaltung des Reims ermöglicht haben.

Die Interjektion *ćwir* (sowie ihre repetierende Variante *ćwir-ćwir-ćwir*) wurde als *zwir* bzw. *zwir-zwir-zwir* übertragen. Aufgrund dessen, dass die Affrikate [ts] dem deutschen Lautsystem fremd bleibt, musste an dieser Stelle eine lautliche Anpassung der Onomatopöie vorgenommen werden. Angepasst wurden ebenso die Interjektionen *tiju-fit* und *kuku*, denen im Translat die Formen *tiu-fit* und *kuck-kuck* entsprechen. Aufgrund des Vorhandenseins im Deutschen von mehreren artikulatorischen Varianten des /r/ bleibt an dieser Stelle ungewiss, auf welche Art und Weise das /r/ bei der Onomatopöie *zwir-zwir* ausgesprochen wird – dies ist natürlich von den jeweiligen Lesern des Gedichtes und ihrem Engagement bei Lesen abhängig. Bei der Lektüre der Gedichte wird jedoch häufig zur Bühnenvariante, d. h. zum Zungenspitzen-R gegriffen – diese Lösung hätte im Fall von dem hier analysierten Gedicht einen positiven Einfluss auf den lautmalerischen Effekt.

Ein wenig anders gestaltet sich die Übertragung der lautmalerischen Interjektionen in dem Gedicht „Ptasie Radio“.

Originalversion	Deutsche Übersetzung
Ćwir ćwir świrk! Świr świr ćwirk! <i>Tu nie teatr</i> <i>Ani cyrk!</i>	<i>Keinen Platz, nicht jetzt, nicht später,</i> <i>diesem Äther-Attentäter!</i>
<i>Dość tych arii, dość tych liryk!</i> Ćwir ćwir czyrik, Czyr czyr ćwirik!	<i>Schluss mit diesen Schnulzenarien</i> <i>Für gezüchtete Kanarien!</i>
<i>Że aż kogut na patyku</i> <i>Zapiał gniewnie: „Kukuryku!”</i>	<i>„Schnabel zu, ich warne Sie,</i> Kukuriku, äh... Kikriki!“
Kuku-ryku? Kuku-ryku? <i>Nie pozwalam, rozbójniku!</i> <i>Bierz, co chcesz, bo ja nie skąpię,</i> <i>Ale kuku nie ustąpię.</i>	<i>„Was klaust du Gauner mit mein Kuck?</i> <i>Gib es zurück, und zwar ruckzuck!</i> <i>Hol dir sonst wo, was du willst,</i> <i>bevor du meinen Ruf mir siehst!</i>

Tab. 2. Zusammenstellung der lautmalerischen Interjektionen aus dem Gedicht „Ptasie Radio“ und deren deutschsprachiger Äquivalente

Die in den ersten zwei Beispielen vorkommenden Onomatopöien basieren auf der bereits besprochenen Form *ćwir* und ihr verwandten Variante *świr*, wobei der Autor an diesen Stellen von dem hohen wortbildenden Potential der Onomatopöien profitiert und die einzelnen (teilweise modifizierten) Interjektionen zu komplexen lautmalerischen Ausrufen kombiniert hat. Außerdem treten in den angeführten Textpassagen auch die Interjektionen *kuku* (deren lautliche Struktur bereits besprochen wurde) und *kukuryku*, die im Polnischen zur Nachahmung des Krährufs dient.

Es ist sofort zu bemerken, dass die besprochenen onomatopoetischen Interjektionen in dem Translat nur teilweise berücksichtigt wurden – die Onomatopöien *Ćwir ćwir świrk!* / *Świr świr ćwirk!* sowie *Ćwir ćwir czyrik,* / *Czyr czyr ćwirik!* wurden in der deutschsprachigen Version des Textes ausgelassen. Es ist zu vermuten, dass der Übersetzer im Deutschen keine onomatopoetischen Äquivalente der Interjektionen *ćwir* und *świr* finden konnte, die solche spielerischen und wortbildenden Möglichkeiten eröffnen würden. Die Klangebene des Textes wurde an diesen Stellen daher neutralisiert.

Einen besonders interessanten (und aus der translatorischen Perspektive problematischen Aspekt) bildet in dem Gedicht von Tuwim die spielerische Zusammenstellung der Onomatopöien *kukuryku* und *kuku*. Die erste von ihnen wird hier gewissermaßen delexikalisiert – die Einheiten *kuku-* und *-ryku* werden als getrennte Teile behandelt. So wird dem Hahn in dem Gedicht vorgeworfen, dass er dem Kuckuck seinen *Kuck* geklaut hat. Das Problem bei der Übertragung dieser Textpassage besteht darin, dass als die deutsche Entsprechung der Interjektion *kukuryku* die Form *Kikriki* gilt, welche die Einheit *kuck* nicht beinhaltet. Um den Inhalt des Textes sowie den sprachlichen Witz

berücksichtigen zu können, hat der Übersetzer in der deutschsprachigen Version des Gedichtes ein zusätzliches Element eingeführt, und zwar die aus der polnischen Sprache direkt übernommene Interjektion *Kukuriku*, welche in dem Gedicht als ein Versprecher gilt, der vom Hahn sofort korrigiert und durch den „richtigen“ *Kikriki* ersetzt wird.

4.2 Lautmalerische Verben und Substantive

Eine besondere Anhäufung der Verben und Substantive, welche auf die Vogelsprache Bezug nehmen und diese charakterisieren ist selbstverständlich in dem Gedicht „Ptasie Radio“ anzutreffen.

Originalversion	Deutsche Übersetzung
<i>Po pierwsze – w sprawie Co świtem piszczy w trawie?</i>	<i>Wir erkunden, wo man noch ungestört das Gras am Morgen wachsen hört.</i>
<i>A po piąte przez dziesiąte Będą ćwierkać, świstać, kwilić, Pitpilitać i pimpilić Ptaszki następujące:</i>	<i>Es zwitschern, pfeifen, tirilieren, Krähen, klappern, imitieren, Krächzen, zirpen und trompeten Wald- und Wieseninterpreten</i>
<i>I tak zaczął ćwirzyć, ćwikać, ćwierkać, czyrkać, czykczyrikać</i>	<i>Und er tschilpte, schimpfte, schmährte, bis der Hahn dazwischenkrächte:</i>
<i>I od razu wszystkie ptaki W szczebiot, w świegot, w zgiełk – o taki:</i>	<i>Und auf einmal ein Getümmel Wirrer Stimmen steigt zum Himmel:</i>

Tab. 3. Zusammenstellung der lautmalerischen Verben und Substantive aus dem Gedicht „Ptasie Radio“ und deren deutschsprachiger Äquivalente

Nicht zu übersehen ist die Tatsache, dass Tuwim in seinem Text sowohl konventionalisierte onomatopoetische Formen einsetzt (wie etwa die üblichen Verben *piszczeć, ćwierkać, świstać, kwilić, kukać*) als auch weniger verbreitete Onomatopöien (wie etwa *terlikać*) sowie die von ihm speziell für dieses Gedicht geschaffenen lautmalerischen Neologismen (*pitpilitać, pimpilić, ćwikać, czyrkać, czykczyrikać*).

Das erste von den zitierten lautmalerischen Verben *piszczeć* bezieht sich durch das Vorhandensein des hohen Vokals [i] auf die leisen, hohen Vogellaute. Aus der Perspektive der Klanggestaltung des Textes ist jedoch die nächstangeführte Textstelle besonders interessant – die sich bei den Formen *ćwierkać, świstać* und *kwilić* wiederholenden Frikative [s], [ɛ] und [f] sowie die Affrikate [tɕ] sorgen dafür, dass bei der Lektüre des Textes zischende Geräusche entstehen, welche die pfeifenden Vogellaute in Erinnerung rufen. Der Effekt wird zusätzlich durch den in den zitierten Versen mehrmals vorkommenden hohen Vokal [i] verstärkt. Die Formen *pitpilitać* und *pimpilić* sind wieder auf der Grundlage der onomatopoetischen Interjektionen *pit-pi-lit* und *pim-pi-lim* entstanden, welche im Polnischen ebenso bei der Imitation der nicht konkretisierten Vogelgeräusche verwendet werden.

Mit einer Reihe von lautmalerischen Neologismen hat man es auch in der nächstangeführten Textpassage zu tun. Im Mittelpunkt steht hier das Verb *ćwierkać*, welches

sich inhaltlich auf die zur Nachahmung der Vogelgeräusche verwendete Interjektion *ćwir* bezieht – auch hier sind also die Laute [tɕ], [f] und [r] für die Entstehung des akustischen Effektes entscheidend. Die anderen Formen (*ćwirzyć*, *ćwikać*, *czyrkać*, *czykczyrikać*), bei denen die gleichen Laute im Vordergrund stehen, bilden eine spielerische Erweiterung der Textpassage sowie deren Klangwirkung.

Zu erwähnen sind an dieser Stelle auch die zwei lautmalerischen Substantive, die im Verlauf des Gedichtes anzutreffen sind, und zwar die Formen *szczebiot* und *świegot*, welche jeweils als *das Zwitschern* übersetzt werden könnten. In Bezug auf die Klangebene der genannten Lexeme sind hier vor allem Frikative [ç], [ʃ] und [f] sowie die Affrikate [tʃ] von Bedeutung.

Was die Translation der angeführten Textpassagen anbelangt, muss angemerkt werden, dass der Übersetzer nicht in allen Fällen die Klangebene der jeweiligen Textpassagen berücksichtigt hat – so eine Situation ist sofort in dem ersten der zitierten Textabschnitte zu bemerken. Der Übersetzer hat sich in diesem Fall offensichtlich auf die Übertragung des Inhalts der im Original vorkommenden idiomatischen Wendung *co w trawie piszczy* („gut orientiert sein; etwas ahnen; wissen, was los ist“ (vgl. Kłosińska 2005: 491)) konzentriert und hat als Äquivalent das deutschsprachige Idiom *das Gras wachsen hören* ausgewählt. Was diese Verse zusätzlich auszeichnet, ist ihre Doppeldeutigkeit – sowohl im Original als auch in dem Translat. Neben der übertragenen Bedeutung wird nämlich den beiden Wendungen im Kontext des Gedichtes eine wörtliche Bedeutung zugeschrieben.

Für eine interessante Lösung hat sich der Übersetzer bei der Translation der nächstangeführten Verse entschieden – in dem deutschsprachigen Text ist an dieser Stelle, ähnlich wie in dem Original, die Anhäufung der onomatopoetischen Verben zu bemerken. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass die im Translat vorkommenden Formen sowohl allgemeine Vogelgeräusche (*zwitschern*, *pfeifen*) als auch die ganz konkreten Vogellaute (*krähen*, *klappern*) charakterisieren. Eine allgemeine onomatopoetische Wirkung dieser Textpassage wurde in der Übersetzung daher beibehalten – nichtsdestotrotz muss angemerkt werden, dass in diesen Versen des Translats je nach dem Verb unterschiedliche Laute den onomatopoetischen Effekt beeinflussen (in dem Original waren das vor allem [s], [ç], [f], [tɕ] sowie der hohe Vokal [i]) – so steht bei der Form *tirilieren* beispielsweise das /r/ im Vordergrund, während beim *klappern* die Plosive [k] und [p] zur Nachahmung des klopfenden Geräusches beitragen.

Sehr ähnlich gestaltet sich die Übersetzung der nächstangeführten Passage. Die von Tuwim geschaffenen lautmalerischen Neologismen wurden mithilfe der Verbformen *tschilpte*, *schimpfte* und *schmähte* übertragen – da es sich hier um keine Neologismen handelt, ist festzustellen, dass die stilistische Ebene an dieser Stelle beeinträchtigt wurde. Auch inhaltlich unterscheiden sich diese zwei Sprachversionen – nur eines der angewandten Verben (*tschilpen*) bezieht sich auf die Vogelsprache. Die zwei weiteren

Verben *schmipfen* und *schmähen* tragen neue Inhalte mit sich. Die Verluste sind hier auch in Bezug auf den Klang der Textpassage zu bemerken – im Vergleich zum Original, das fünf lautmalerische Verben beinhaltet, tritt in dem Translat nur eine Onomatopöie auf. Dies wird in der Übersetzung jedoch dadurch teilweise kompensiert, dass die Verben *schmipfen* und *schmähen* alliterieren und in Zusammenstellung mit der Form *tschilpen*, welche ebenso den Frikativ [ʃ] beinhaltet, einen interessanten Klangeffekt hervorrufen.

Mit einer typischen Auslassung der Onomatopöie und demzufolge Neutralisierung der Klangebene hat man es wiederum in der letzten der angeführten Textpassagen zu tun – für die onomatopoetischen Substantive *szczebiot* und *świegot* gibt es in der deutschsprachigen Version keine Entsprechung.

4.3 Rhythmische Onomatopöien

Die Problematik der Übertragung von Onomatopöien, welche durch eine spezifische rhythmische Gestaltung des Textes entstanden sind, wird anhand von zwei Beispielen aus dem Gedicht „Ptasia Radio“ erläutert.

Originalversion	Deutsche Übersetzung
<i>Halo! O, halo lo lo lo lo!</i>	<i>Hallo-lo-lo-lo-lo-lo-lo-lo-lo-lo-löchen!</i>
<i>Tu tu tu tu tu tu tu</i>	<i>Du-du-du-du-du-du-du-du-du-po-pöchen!</i>
<i>Radio, radio, dijo, ijo, ijo,</i>	<i>Radio-dio-dio-dio-dio-dio-dio-dio-dio-di-rulla!</i>
<i>Tijo, trijo, tru lu lu lu lu</i>	<i>Trio-tru-ti-tru-ti-tru-ti-tru-ti-tru-ti-trulla.</i>
<i>Pio pio pijo lo lo lo lo lo</i>	<i>Pio-piep-di-piep-di-piep-di-pup-di-piep-di-pio.</i>
<i>Plo plo plo plo plo halo!</i>	<i>Nun adieu, adieu, adieu, adieu, addio!</i>

Tab. 4. Eine rhythmische Onomatopöie aus dem Gedicht „Ptasia Radio“ und deren deutschsprachiges Äquivalent

Der lautmalerische Effekt entsteht in der hier zitierten Textpassage durch die Silbenrepetition – auf diese Art und Weise wird die ebenso auf der mehrmaligen Wiederholung derselben Einheiten basierende Vogelsprache nachgeahmt. Zu bemerken ist zusätzlich, dass die hier vorkommenden Silben nicht zufällig sind – der Leser erkennt an dieser Stelle die Wörter *halo* und *radio*, welche die zitierte Textpassage in den Kontext des Gedichtes setzen. Die Lautstruktur der Verse ist auch nicht zufällig – einen wesentlichen Einfluss auf den Klangeffekt hat hier zweifellos der Laut [l], welcher mit dem Gesang assoziiert werden kann, sowie der hohe Vokal [i]. Dieser wird an manchen Stellen zusätzlich mit dem [j] kombiniert (*dijo*, *trijo*), was dafür sorgt, dass da die Nachahmung der lang gezogenen Vogellaute noch leichter zu erkennen ist.

Die deutschsprachige Version dieser Textpassage beruht auf einem ähnlichen Prinzip – auch hier tragen die Silbenrepetitionen zur Entstehung des entsprechenden akustischen Effektes bei, wobei sich die im Translat vorkommenden Silben von den originalen leicht unterscheiden (das *tu* wird beispielsweise durch die Silbe *du* ersetzt).

Auch die Schreibweise wird an dieser Stelle an die Regeln des deutschen Systems angepasst (die Formen *dio* und *trio* entsprechen den polnischen *dijo* und *trijo*). Als eine Verstärkung des lautmalerischen Effektes können darüber hinaus die in dem deutschsprachigen Text auftretenden Versabschlüsse *löchen*, *pöchen*, *rulla*, *trulla*, *pio* und *addio* gelten, welche die jeweiligen Verse in Ordnung bringen und dem Text eine gewisse Melodiosität verleihen.

Originalversion	Deutsche Übersetzung
<i>Daj tu! Rzuć tu! Co masz? Wiórek?</i>	<i>Piep! Du Dieb! Versteck den Speck!</i>
<i>Piórko? Ziarnko? Korek? Sznurek?</i>	<i>Pick ein Stück! Mein Ei ist weg!</i>
<i>Pójdź tu, rzuć tu! Ja ćwierć i ty ćwierć!</i>	<i>Fort, nach vorn! Rück raus das Korn!</i>
<i>Lepię gniazdko, przylep to, przytwierdź!</i>	<i>Ich bin vornehmer geborn!</i>
<i>Widzisz go! Nie dam ci! Moje! Czyje?</i>	<i>Diesen Wurm hast du gestohlen!</i>
<i>Gniazdko ci wiję, wiję, wiję!</i>	<i>Soll dich doch die Katze holen!</i>
<i>Nie dasz mi? Takiś ty? Wstydz się, wstydz się!</i>	

Tab. 5. Eine weitere rhythmische Onomatopöie aus dem Gedicht „Ptasie Radio“ und deren deutschsprachiges Äquivalent

Auf eine noch andere Art und Weise wird die Vogelsprache in der obigen Textpassage imitiert – an dieser Stelle ist die Ansammlung der kurzen, meist einsilbigen Lexeme zu beobachten, wodurch die angeführte Textstelle beim Vorlesen an die Vogelsprache bzw. das von Vögeln produzierte Getümmel erinnert. Der Klingeffekt ist hier natürlich davon abhängig, auf welche Art und Weise der Text vorgelesen wird – als ein „Wegweiser“ dienen hier jedoch die von Tuwim eingesetzten Interpunktionszeichen, welche die Anpassung der entsprechenden Intonation erleichtern sollen.

Festzustellen ist, dass die Klangwirkung der zitierten Textpassage in dem Translat im Grunde genommen beibehalten wurde – aufgrund dessen, dass der Inhalt des Textes an dieser Stelle weniger wichtig war, hatte der Übersetzer keine größeren Schwierigkeiten, ebenso einsilbige bzw. kurze Lexeme in dem Translat zu verwenden. Ähnlich wie in dem Ausgangstext spielen auch hier Interpunktionszeichen (Ausrufezeichen) sowie Binnenreime (*Piep! Du Dieb!*) aus der Klangperspektive eine gewisse Rolle. Als weniger gelungen lassen sich die zwei letzten Verse der Übersetzung einstufen – durch die Verwendung von Lexemen unterschiedlicher Länge geht an dieser Stelle der charakteristische Rhythmus verloren.

5. Fazit

Die Übersetzung der Klangfiguren, welche in den Kindergedichten von Julian Tuwim zur Nachahmung der Vogelsprache dienen, ist zweifellos als eine komplizierte Aufgabe und gleichzeitig ein komplexes Phänomen einzustufen. Anhand der in dem vorliegenden Beitrag dargestellten exemplarischen Analyse lassen sich diesbezüglich ein paar allgemeine Tendenzen bemerken.

Den Prozess der Übertragung von Elementen der Vogelsprache erschwert u. a. die Tatsache, dass sich die Lautsysteme des Polnischen und des Deutschen voneinander unterscheiden – das Nichtvorhandensein von manchen Lauten (vor allem Frikativen) in dem deutschen Lautsystem sorgt dafür, dass es nicht immer möglich ist, den gleichen Klangeffekt in der Übersetzung wie in dem Original zu erzielen, was in Konsequenz zur Neutralisierung bzw. Abschwächung des akustischen Effektes führen kann.

Im Laufe der Analyse konnte auch deutlich aufgezeigt werden, dass die Translation der lautmalerischen Elemente der Vogelsprache besonders an den Stellen kompliziert ist, an denen die Onomatopöien auf eine spielerische Art und Weise angewendet werden (zum Beispiel als Grundlage eines Wortspiels oder einer komplexen Neologismenbildung). In solchen Fällen hat sich der Übersetzer meistens dafür entschieden, nur ein stilistisches Element (d. h. entweder Lautmalerei oder das Wortspiel) zu berücksichtigen.

Anhand der Analyse lässt sich des Weiteren die Schlussfolgerung ziehen, dass die Lösung der klangbezogenen Schwierigkeiten zumindest teilweise von dem Typ der im Original auftretenden Onomatopöie abhängig ist. Bei lautmalerischen Interjektionen wurde am häufigsten zur Reproduktion, d. h. zur direkten Übernahme der jeweiligen Onomatopöien aus der polnischen Sprache gegriffen. Die lautmalerischen Verben und Substantive wurden im Prinzip mithilfe der Substitution übertragen – die im Original vorkommenden Formen wurden im Translat durch andere (inhaltlich manchmal entfernte) Onomatopöien ersetzt. Nicht zu vergessen sind an dieser Stelle auch Kompensationsmittel, welche dafür gesorgt haben, die Klangwirkung der bestimmten Textpassagen zu bereichern. Als eher wenig problematisch hat sich dafür die Übertragung der rhythmischen Onomatopöien erwiesen – aufgrund dessen, dass die inhaltliche Ebene an diesen Stellen eine geringere Rolle spielte, hatte der Übersetzer viel mehr Freiheit und konnte die Klangebene beliebig gestalten sowie entsprechend anpassen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

TUWIM, Julian. *Firlefanż / Figielek. Ein halbes Hundert Gedichte für Kinder*. Übers. Wolfgang von Polentz. Berlin: Amalienpresse, 2014. Print.

Sekundärliteratur

ADAMCZYKOWA, Zofia. „Język dziecka jako kod poetycki wierszy dziecięcych”. *Dziecko, język, tekst*. Hrsg. Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, 41–55. Print.

BAŃKO, Mirosław. *Słownik onomatopei, czyli wyrazów dźwięko- i ruchonaśladowczych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009. Print.

- BAŃKO, Mirosław. *Współczesny polski onomatopeikon. Ikoniczność w języku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008. Print.
- BEVIS, John. *Aaaaw to Zzzzzd: The Words of Birds: North America, Britain, and Northern Europe*. Cambridge: MIT Press, 2010. Print.
- BOSSHARD, Alexandra B., Maël LEROUX, Nicholas A. LESTER, Balthasar BICKEL, Sabine STOLL und Simon W. TOWNSEND. „From collocations to call-ocations: using linguistic methods to quantify animal call combinations“. *Behavioral Ecology and Sociobiology* (2022) 76: 122. <https://doi.org/10.1007/s00265-022-03224-3>. 25.9.2023.
- BUSSMANN, Hadumod. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 1990. Print.
- CONRAD, Rudi. *Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Termini*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1975. Print.
- DIFFLOTH, Gerard. „i: big, a: small“. *Sound Symbolism*. Hrsg. Leanne Hinton, Johanna Nichols und John J. Ohala. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 107–114. Print.
- ENGESSER, Sabrina und William Tecumseh FITCH. „Babbler Phonology and Combinatorial Systems (in response to R Huybregts Babbling Birds)“. *Inference International Review of Science* 2021 6(2). <https://inference-review.com/letter/babbler-phonology-and-combinatorial-systems6>. 25.9.2023.
- ENGESSER, Sabrina. *Vocal combinations in the southern pied babbler (*Turdoides bicolor*) and the chestnut-crowned babbler (*Pomatostomus ruficeps*): Implications for the evolution of human language*. Dissertation. Universität Zürich, 2017.
- FÓNAGY, Ivan. „Język poetycki – forma i funkcja“. *Pamiętnik literacki* 1972 vol. 63, nr 2, 217–257. Print.
- KŁOSIŃSKA, Anna. *Słownik frazeologiczny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005. Print.
- KRAUSS, Peter und Judith SCHALANSKY. *Singt der Vogel, ruft er oder schlägt er? Handwörterbuch der Vogellaute*. Berlin: Matthes & Seitz, 2017. Print.
- KUCZYŃSKA-KOSCHANY, Katarzyna. „Rimbaudysta Julian T., Tuwim od łobuzów, Tuwim dla dzieci“. *Porównania* 2019, nr 2 (25), 317–340. Print.
- MAGNUS, Margaret. *What's in a Word? Studies in Phonosemantics*. Dissertation, Trondheim, Norwegen, 2001.
- MATYWIECKI, Piotr. *Twarz Tuwima*. Warszawa: W.A.B, 2008. Print.
- MIGODZIŃSKA, Maria. *Das Problem der (Un)Übersetzbarkeit ins Deutsche von Klangfiguren in Kindergedichten von Julian Tuwim*. unveröff. Dissertation. Universität Łódź, 2023.
- PORZIG, Walter. *Das Wunder der Sprache: Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft*. Bern: Francke, 1950. Print.
- PSZCZOŁOWSKA, Lucylla. „Jak się przekłada onomatopeje“. *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja* 1975 nr 6 (24), 87–98. <https://bazhum.muzhp.pl/czasopismo/202/?idno=8268>. 26.9.2023.
- SAPIR, Edward. „A study in phonetic symbolism“. *Journal of Experimental Psychology* 1929, 12, 225–239. Print.
- SCHNEIDER, Wilhelm. „Über die Lautbedeutsamkeit. Ein Vorschlag zur Schlichtung des Streites“. *Zeitschrift für deutsche Philologie* 63, 1938, 138–179. Print.
- SCHUPPENER, Georg. „Onomatopoetika – ein vernachlässigtes Gebiet der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik“. *Aussiger Beiträge* 2009 (3), S. 105–123. <https://www.researchgate.net/publication/348309600>. 26.9.2023.
- TUWIM, Julian. *Pegaz dęba*. München, Berlin, Washington D.C.: Verlag Otto Sagner, 1966. Print.

TWOREK, Artur. *Einführung in die deutsch-polnische vergleichende Phonetik*. Wrocław, Dresden: Neisse Verlag, 2012. Print.

ZITIERNACHWEIS:

MIGODZIŃSKA, Maria. „Vogellaute linguistisch gesehen – translatorische Auseinandersetzung mit der Vogelsprache in den Kindergedichten von Julian Tuwim“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 415–431. DOI: 10.23817/lingtreff.24-29.

Ausgewählte Präsensformen und Infinitive in den deutschen Mundarten Mährens und Schlesiens

Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Wortformen (Infinitive und Präsensformen) auf ihre morphematische Struktur im Dialektraum Mährens und Schlesiens untersucht. Die vorgelegte Beschreibung macht es möglich, Schlüsse auf die mundartliche Zugehörigkeit der einzelnen Teilgebiete zu ziehen. Im Fokus unseres Interesses standen dabei solche Wortformen, die im Rahmen des Bandes V „Morphologie“ (2020) des „Atlases der deutschen Mundarten in Tschechien“ (2014–2020) nicht berücksichtigt wurden. Es hat sich ergeben, dass die Sprachinseln Süd- und Mittelmährens (Brünner Sprachinsel, Wischauer Sprachinsel und die Iglauer Sprachinsel) eindeutig unter dem Einfluss des Bairischen stehen. Als Gegenpol dazu ist Nordmähren (Österreichisch-Schlesien) einzustufen, das im Großen und Ganzen durch das Vorhandensein ostmitteldeutscher Sprachelemente geprägt ist. Von einer ganzheitlichen omd. Ausprägung ist aber nicht die Rede, weil da in einigen Ortschaften eine Zunahme mittelbairischer Erscheinungen zu verzeichnen ist. Der Schönhengst (die größte Sprachinsel Mährens) nimmt eine Sonderstellung ein. Er fällt durch viele ostfränkische Merkmale auf. Ein typisch Schönhengster Merkmal ist die Diphthongierung des kurzen mhd. *i* und *o*, die in Mähren außerhalb des Schönhengsts nirgendwo anzutreffen ist. Sie kommt v. a. bei Personalpronomen vor (s. Muzikant 2014: 120–135). In unserem untersuchten Material kommt die Diphthongierung in der 1. und 3. Pers. Sg. des Verbs *sein* zum Vorschein.

Schlüsselwörter: Infinitive, finite Verbformen, territoriale Verbreitung, mundartliche Zugehörigkeit

Selected Present Tense Forms and Infinitives in the German Dialects of Moravia and Silesia

The aim of this paper is to investigate selected word forms (infinitives and certain verb forms in the present tense) in terms of their morphemic structure in the dialect space of German dialects in Moravia and Silesia. The description of the state of the art enables conclusions to be drawn regarding the dialectal affiliation of individual dialect areas. In the foreground of our interest were those verb forms that were not the subject of description in the „Atlas of German dialects in the Czech Republic (2014–2020), Volume V Morphologie, 2020“ / „Atlas der deutschen Mundarten in Tschechien 2014–2020, Band V Morphologie, 2020“. The research showed that the language islands in South and Central Moravia (Brno language island, Vyškov language island, Jihlava language island) are strongly influenced by Bavarian dialects. North Moravia (Austrian Silesia), which is characterised by the presence of East Central German elements, can be described as a counterpart. However, it cannot be said that the dominance of East-Central German features is absolute in the area in question, since in some localities there is an increase in Central Bavarian linguistic features. The Hřebeč region (the largest language island in Moravia) occupies a special position, attracting attention with its numerous East Franconian phenomena. A typically Hřebeč dialectal symptom is the diphthongisation of the Central High German ‘*i*’ and ‘*u*’, which is not found at all in the German dialects of Bohemia and Moravia, except in Hřebeč (Schönhengst). Very often this diphthongization is attested in personal pronouns (see Muzikant 2014: 120–135). In our material, diphthongs appear in the 1st and 3rd person sg. of the verb *sein*.

Keywords: Infinitives, Definite Verbal Forms, Territorial Extension, Dialectal Affiliation

Author: Mojmir Muzikant (a.D.), Masaryk University, Poříčí 7, CZ-603 00 Brno, Czech Republik, e-mail: Muzikant@ped.muni.cz

Received: 7.5.2023

Accepted: 28.8.2023

1. Einleitung

Die Fachliteratur des 20. Jh. befasst sich in dem oben angeführten Dialektraum fast ausschließlich mit der Beschreibung der Lautlehre bzw. der Wortgeographie. Die Behandlung der Morphologie wird praktisch außer Acht gelassen (s. z. B. Matzke 1922, Beranek 1936, Benesch 1938, Schwarz 1962, Stolle 1969 u. a.). Diese Lücke wird erst im 21. Jh. z. T. durch den „Kleinen Mährischen Sprachatlas der deutschen Dialekte“ (KMS) und vor allem durch den „Atlas der deutschen Mundarten in Tschechien“ (ADT), Band V „Morphologie“ geschlossen. Von den Infinitiven (vgl. ADT, Bd. V 2020: 11–27) werden solche untersucht und dargestellt, deren Stammauslaut auf die Konsonanten [l / t / f / s / m / b] endet. Einbezogen werden dabei auch die Verben *haben* und *sein* im Infinitiv. Finite Verbformen sind dagegen in die Beschreibung nicht eingeschlossen. Es wird lediglich bei den Verben *liegen*, *stehen* und *reiten* (ADT, Bd. V 2020: 43–47) veranschaulicht, welches von den Hilfsverben zur Perfektbildung gewählt wird. Im vorliegenden Beitrag lenken wir unser Augenmerk auf solche Belegwörter, die keinen Eingang in die o. g. Werke gefunden haben.

2. Infinitive

Gegenstand der Untersuchung sind Infinitivformen, die im Stammauslaut velare Plosive [g], [k], einen alveolaren stimmhaften Plosiv [d] bzw. einen stimmhaften alveolaren Frikativ [z] haben. Es handelt sich um die Infinitivformen *fragen*, *merken*, *laden* und *lesen* (s. die unten genannten Quellen).

2.1 *fragen*

Mehr als drei Viertel der vorliegenden Infinitive weisen den velaren Nasal [ŋ] im Auslaut auf: vr̥ōŋŋ Obergrund. An der westlichen Grenze Nordmährens wird der velare Plosiv zum Spiranten verschoben: vr̥ōxŋ Urlich, vr̥ōxŋ Kunzendorf, vr̥ōxŋ Glasdörf. In Adamsthal wird der Velar sogar zum stimmhaften Frikativ verschoben: vr̥ōχŋ. Mit Schwund des vorausgehenden Velars [k/g] ist vor allem im Schönhengst und in der Iglauer Sprachinsel (des Weiteren: SI), weniger in Nordmähren und vereinzelt in der Brünner und Wischauer SI zu rechnen: vr̥ōŋ Unter-Heinzendorf, vr̥ēŋ Neustift bei Iglau, vr̥ōŋ Kunau, vr̥ōŋ Maxdorf, vr̥ōŋ Tschechen. Im Südwestschönhengst sind einzigartige Diphthonge im Stamm belegt: vr̥ēoŋ Laubendorf, vr̥āoŋ Mährisch Rothmühl.

Formen mit Velarschwund und dem folgenden dentalen Nasal [n] sind (mit zwei Ausnahmen) für den nordwestlichen Zipfel Nordmährens kennzeichnend: vr̥ōn Ober-Gostitz, vr̥ēn Niesnersberg. In Stannern (Iglauer SI) erscheint statt des Velars ein kurzer i-Vokal: vr̥ēɪn. Die Endung /a/, die zu den Merkmalen des Schlesischen gehört (vgl. Jungandreas 1937: 508), kommt dagegen seltener vor. Sie tritt im Odergebirge, im östlichen Teil Nordmährens und im Glatzer Gebiet des Schönhengsts auf:

vr̄ōgα Altstadt, vr̄ōgα Wessiedel, vr̄ōgα Seitendorf, vr̄ōgα Schönwald. Vereinzelt ist sie im Hultschiner Ländchen vertreten: vr̄āgα Thröm. In Hotzenplotz, an der westlichen Grenze Nordmährens und z. T. auch im Osten Nordmährens bildet ein Spirant den Stammauslaut: vr̄ōuγa Hotzenplotz, vr̄ēχa Nieder-Lipka, vr̄ōγα Knewald, Sedlnitz.

Selten kommt die Endung /e/ vor. Ihr Vorkommen ist auf zwei Orte im östlichen Teil Nordmährens und im Odergebirge beschränkt: vr̄ōgē Senftleben, vr̄ōgē Groitsch. Das Infinitivmorphem <-en> (ohne Vokalsynkope) ist vereinzelt im Schönhengst zu finden: vr̄āgēn Treibendorf, Altstadt. In Lissowitz (Wischauer SI) ist eine Infinitivform mit [g]-Ausfall und der Reduktion des folgenden Vokals zu verzeichnen: vr̄āēn.

2.2 merken

Der stammauslautende Konsonant bleibt immer erhalten. Der Stammvokal ist in den meisten Fällen durch ein /e/, in mehreren Fällen durch ein /a/ (Schönhengst) oder ein /i/ (Iglauer SI) und vereinzelt durch ein /ø/ (Nordmähren – Klein-Stohl) vertreten. Mit Ausnahme einiger Gebiete in Nordmähren (nordwestlicher Zipfel, westliche Grenze und das Hotzenplotzer Gebiet) sowie der Wischauer SI wird das Infinitivmorphem in allen anderen Teilgebieten des untersuchten Sprachraums vorwiegend durch den velaren Nasal [ŋ] realisiert: m̄er̄gŋ Adamsthal, m̄er̄gŋ Ribnik, m̄eək̄ŋ Bodenstadt, m̄eək̄ŋ Neustift, m̄iαgŋ Wolframs, m̄eər̄ḡŋ Maxdorf.

Die Endung /a/ kommt erwartungsgemäß sehr häufig im nordwestlichen Zipfel von Nordmähren vor: m̄er̄gα Stachlowitz, m̄erkα Ober-Gostitz. Darüber hinaus ist /a/ an der westlichen Grenze von Nordmähren, im Hotzenplotzer Gebiet sowie im Osten Nordmährens anzutreffen: m̄er̄kα Nieder-Lipka, m̄er̄r̄gα Hotzenplotz, iχ m̄ūmα dōs m̄ēαgα Seitendorf. Außerhalb Nordmährens ist /a/ vereinzelt im Schönhengst (Glatzer Gebiet, Ostschönhengst) sowie in der Wischauer und Brünner SI zu finden: m̄arkα Schönwald, m̄erkα Unter-Heinzendorf, m̄eαgα Tschechen, m̄eαka Morbes.

Formen ohne Infinitivmorphem treten sporadisch in der nördlichen Hälfte der Iglauer SI auf: m̄i r̄k Blumendorf, m̄i r̄g Pattersdorf. Die Endungslosigkeit verzeichnet auch Wiesinger (1989: 22) in diesem Gebiet. Formen mit der Endung e/ə tauchen im Odergebirge, im östlichen Teil Nordmährens sowie in der Brünner und Wischauer SI auf: m̄erkē Groitsch, Senftleben, m̄ēαgē Priesenitz, m̄erkē Hobitschau. Das volle Morphem <-en> kommt vereinzelt im Ostschönhengst vor: iχ mus m̄iα das m̄er̄g^hēn Triebendorf.

2.3 laden

Der Anteil der Infinitivformen mit der Endung /n/ macht zwei Drittel aller vorliegenden Belege aus und ist damit deutlich geringer als bei *lesen*. Im Stamm tritt in der Regel ein verdumpftes -ō- auf: auv l̄ō d̄ŋ Dohle. Das /a/ wird im Hultschiner Ländchen, ferner in Stadtsprachen wie in der Jägerndorfer, Olmützer und Brünner

Stadtsprache sowie in solchen Ortschaften, die zur Nivellierung neigen, verwendet: $\text{auv}1\text{ā}\text{d}\text{ŋ}$ Jägerndorf, Olmütz, Brünn, Wojkowitz, $\text{auv}1\text{ā}\text{d}\text{ŋ}$ Ludgersthal.

Die Endung /a/ kommt hauptsächlich im nordwestlichen Zipfel sowie an der westlichen Grenze Nordmährens vor: $\text{ūv}1\text{ō}\text{d}\text{a}$ Waldek, $1\text{ō}\text{d}\text{a}$ Nieder-Lipka. Darüber hinaus sind /a/-Formen in Hotzenplotz, im Odergebirge, im Glatzer Gebiet des Schönhengsts sowie im östlichen Teil Nordmährens zu finden: $\text{ʔuv}1\text{ō}\text{d}\text{ā}$ Hotzenplotz, $\text{ūv}1\text{ō}\text{d}\text{ā}$ Schönwald, $\text{ūv}1\text{ō}\text{d}\text{ā}$ Groitsch, $\text{ūv}1\text{ō}\text{d}\text{ā}$ Seitendorf. Nur in einem Fall ist die Infinitivendung /e/ überliefert: $\text{ov}1\text{ō}\text{d}\text{e}$ Engelswald.

Häufiger sind Formen mit ausgefallenem Dental und Verdampfung des Stammvokals anzutreffen. Zahlenmäßig machen sie ungefähr ein Sechstel aller vorliegenden Belege aus. Seltener sind diese Formen im Gesenke, im Römerstädter Gebiet sowie in der Umgebung von Mährisch Schönberg: $\text{auv}1\text{ō}\text{n}$ Heinzendorf a. d. March, $\text{auv}1\text{ō}\text{n}$ Klein Mohrau, Rabersdorf. Größer ist ihre Zahl im Schönhengst und in der Iglauer SI: $\text{auv}1\text{ō}\text{n}$ Ribnik, $\text{auv}1\text{ō}\text{n}$ Simmersdorf. Im Südwestschönhengst kommen gerundete Vokale im Stamm vor: $\text{əov}1\text{ō}\text{n}$ Laubendorf, $\text{auv}1\text{ō}\text{n}$ Mährisch Rothmühl. Im Zwittauer Gebiet bleibt in einem Fall -ā- im Stamm erhalten: $\text{auv}1\text{ā}\text{n}$ Tirpes.

2.4 lesen

Mit Ausnahme des nordwestlichen Zipfels sowie der westlichen Grenze Nordmährens und des Hotzenplotzer Gebiets, wo die Endung /a/ vorherrscht, ist überall fast konkurrenzlos /n/ vertreten. Im Stamm wechseln -ā- und -ē-, in Senftleben (Neu-Titscheiner Gebiet) ist sogar kurzer /a/-Vokal überliefert: $\text{Ī}\text{ā}\text{š}\text{α}$. Lediglich im Glatzer Gebiet des Schönhengsts sowie im östlichen Teil Nordmährens kommen auch /a/-Infinitive vor: $1\text{ā}\text{š}\text{α}$ Schönwald. In der Wischauer SI und z. T. auch in der Brünnner und Iglauer SI tritt ein /ei/ im Stamm auf: $1\text{e}\text{ı}\text{š}\text{ŋ}$ Hobitschau, $1\text{ē}\text{ı}\text{š}\text{ŋ}$ Morbes.

Andere Infinitivendungen sind sporadisch vertreten. Nur auf einige Orte in Nordmähren (Hultschiner Ländchen, Odergebirge, Neu-Titscheiner Gebiet) ist die Endung /e/ beschränkt: $\text{Ī}\text{ā}\text{š}\text{e}$ Thröm, $1\text{ā}\text{š}\text{ē}$ Groitsch, $\text{Ī}\text{ā}\text{š}\text{e}$ Engelswald. In zwei Fällen wird /e/ vor auslautendem Nasal beibehalten: $1\text{e}\text{š}\text{e}\text{n}$ Zauditz, $1\text{ē}\text{š}\text{e}\text{n}$ Mährisch Aussee.

3. Finite Verbformen

Von den finiten Verbformen werden die 1. Pers. Sg. und die 2. Pers. Plur. von den Verben *sein* und *haben* behandelt. Das Verb *sein* wird zudem noch in der 3. Pers. Sg. und in der 1. Pers. Plur. präsentiert.

3.1 Ich bin gesund

Drei Viertel aller vorliegenden Belege macht die Form *bin* aus. Sie ist in ganz Nordmähren, in der Olmützer und Wischauer SI ohne Konkurrenz: $\text{ı}\text{χ}$ $\text{b}\text{ı}\text{n}$ $\text{g}\text{ě}\text{š}\text{u}\text{nd}$ Reutenhau, $\text{ı}\text{χ}$ $\text{b}\text{ı}\text{n}$ $\text{g}\text{e}\text{š}\text{u}\text{nd}$ Messendorf, $\text{ı}\text{χ}$ $\text{b}\text{ı}\text{n}$ $\text{g}\text{e}\text{š}\text{u}\text{nd}$ Nimlau, $\text{ı}\text{χ}$ $\text{b}\text{ı}\text{n}$ $\text{g}\text{š}\text{u}\text{nd}$ Hobitschau. In einigen wenigen Fällen wird der Stammvokal gedehnt bzw. zu /e/

gesenkt: $\text{ix b}\bar{\text{i}}\text{n g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Stachlowitz, $\text{ix b}\bar{\text{e}}\text{n g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Klein-Stohl, $\text{e}\ddot{\text{x}} \text{ b}\bar{\text{e}}\text{n g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$. Senftleben. In Lissowitz (Wischauer SI) ist im Stamm ein Anzeichen der diphthongischen Realisierung [oi] zu verzeichnen: $\text{?ix b}\bar{\text{e}}\text{i}\text{n g}\text{sund}$ Lissowitz.

Demgegenüber trägt in der Iglauer SI die Form mit langem [i:] und ohne Nasal mit Ausnahme einer Ortschaft den Sieg davon: $\bar{\text{i}} \text{ b}\bar{\text{i}} \text{ g}\text{sund}$ Wolframs, $\text{ix b}\bar{\text{i}} \text{ g}\text{sund}$ Iglau. Sie ist auch in der Minderheit der Fälle in der Brünner SI anwesend: $\text{ix b}\bar{\text{i}} \text{ g}\text{sund}$ Schöllschitz. In der SI Wachtl/Deutsch Brodek sind beide Formen gleichmäßig vertreten: $\bar{\text{i}} \text{ x b}\bar{\text{i}} \text{ g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Wachtl, $\text{?ix b}\bar{\text{i}}\text{n g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Deutsch Brodek.

Ein buntes Bild bietet in dieser Hinsicht der Schönhengst. Neben den o. g. zwei Formen sind dort nämlich verhältnismäßig häufig auch diphthongische Varianten vertreten. Die Form *bi* konzentriert sich auf das Landskroner Gebiet: $\text{ix b}\bar{\text{i}} \text{ g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Knappendorf, $\text{ix b}\bar{\text{i}} \text{ g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Rudelsdorf. Darüber hinaus kommt sie vereinzelt im Zwittauer Gebiet vor: $\text{ix b}\bar{\text{i}} \text{ g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Zwittau. Die Form *bin* ist primär in solchen Ortschaften des Trübauer Gebiets und des Ostschönhengsts zu finden, die im Allgemeinen weniger häufig grobe mundartliche Merkmale aufweisen: $\text{ix b}\bar{\text{i}}\text{n g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$. Markt Türnau, $\text{ix b}\bar{\text{i}}\text{n g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Lechowitz. Ein Vorkommen der *bin*-Formen ist außerdem noch in beschränkter Zahl im Zwittauer und Glatzer Gebiet sowie im Gebiet Dörfles-Kornitz zu verzeichnen: $\text{ix b}\bar{\text{i}}\text{n g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Tirpes, $\text{ix b}\bar{\text{i}}\text{n g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Schönwald, $\text{ix b}\bar{\text{i}}\text{n g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Kornitz.

Die diphthongischen Varianten beziehen sich auf den diphthongierenden Kern des Schönhengsts, und zwar in ähnlichem Verhältnis wie z. B. bei der Realisierung des Personalpronomens *ich* (vgl. Muzikant 2014: 125 f.): /ei/ = Zwittauer Gebiet: $\text{a}\bar{\text{i}}\ddot{\text{x}} \text{ b}\bar{\text{a}}\bar{\text{i}} \text{ g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Langenlutsch, $\bar{\text{e}}\bar{\text{i}}\ddot{\text{x}} \text{ b}\bar{\text{e}}\bar{\text{i}} \text{ g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Hopfendorf, /ai/ = Trübauer Gebiet: $\text{a}\bar{\text{i}}\ddot{\text{x}} \text{ b}\bar{\text{a}}\bar{\text{i}} \text{ g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$. Pohler, $\text{a}\bar{\text{i}}\ddot{\text{x}} \text{ p}\bar{\text{a}}\bar{\text{i}} \text{ g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Hinter-Ehrnsdorf, /oi/ = Ostschönhengst: $\text{o}\bar{\text{i}}\ddot{\text{x}} \text{ b}\bar{\text{o}}\bar{\text{i}} \text{ g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$. Unter-Heinzendorf, $\text{o}\bar{\text{i}}\ddot{\text{x}} \text{ b}\bar{\text{o}}\bar{\text{i}} \text{ g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Kirchles. In einem Fall erreicht die diphthongische Realisierung sogar den Südwestschönhengst: $\text{ix b}\bar{\text{e}}\bar{\text{i}} \text{ g}\ddot{\text{e}}\text{s}\ddot{\text{u}}\text{nd}$ Mährisch Rothmühl.

3.2 Ich habe noch welche

Fast die Hälfte der erhobenen Ortschaften weist die Form *ho* auf, der eine Kontraktion aus mhd. *haben* > *han* (vgl. Mettke 1967: 223) sowie Verdampfung und Wegfall des auslautenden Nasals zugrunde liegt. Diese Form ist eindeutig in Nordmähren vorherrschend, im Schönhengst nimmt sie eine starke Position ein: $\text{ix h}\bar{\text{o}} \text{ n}\bar{\text{o}}\bar{\text{x}} \text{ a b}^{\text{h}}\bar{\text{a}}\bar{\alpha}$ Setzdorf, $\text{ix h}\bar{\text{o}} \text{ n}\bar{\text{o}}\bar{\text{x}} \text{ a b}^{\text{h}}\bar{\text{a}}\bar{\alpha}$ Kunau, $\text{ix h}\bar{\text{o}} \text{ n}\bar{\text{o}}\bar{\text{x}} \text{ m}\bar{\text{o}}\text{n}\bar{\text{x}}\bar{\text{e}}$ Altstadt, $\text{ix h}\bar{\text{o}} \text{ n}\bar{\text{o}}\bar{\text{x}} \text{ v}\bar{\text{e}}\bar{\text{l}}\bar{\alpha}$ Lichwe. Darüber hinaus ist sie noch in der Iglauer, Olmützer SI sowie in der SI Wachtl/Deutsch Brodek anzutreffen.

Die zweithäufigste Form ist *hob*, für die Verdampfung des Stammvokals sowie Apokope kennzeichnend sind. Sie ist in der Wischauer SI allein herrschend: $\text{ix h}\bar{\text{o}}\bar{\text{b}} \text{ n}\bar{\text{e}}\bar{\text{u}}\bar{\text{x}} \text{ b}\bar{\text{o}}\bar{\text{l}}\bar{\text{i}}\bar{\text{x}}\bar{\text{e}}$ Hobitschau, $\text{ix h}\bar{\text{o}}\bar{\text{b}} \text{ n}\bar{\text{o}}\bar{\text{u}}\bar{\text{x}} \text{ b}\bar{\text{e}}\bar{\text{l}}\bar{\text{i}}\bar{\text{x}}\bar{\text{e}}$ Tschechen. In den Iglauer, Brünner SI und im Schönhengst sind diese Formen vorherrschend: $\text{ix h}\bar{\text{o}}\bar{\text{b}} \text{ n}\bar{\text{o}}\bar{\text{x}} \text{ v}\bar{\text{o}}\bar{\text{s}}$ Schritzenz, $\text{ix h}\bar{\text{o}}\bar{\text{b}} \text{ n}\bar{\text{o}}\bar{\text{u}}\bar{\text{x}} \text{ b}\bar{\text{e}}\bar{\text{l}}\bar{\text{i}}\bar{\text{g}}\bar{\text{e}}$ Mödritz, $\text{e}\bar{\text{i}}\bar{\text{x}} \text{ h}\bar{\text{o}}\bar{\text{b}} \text{ n}\bar{\text{o}}\bar{\text{x}} \text{ v}\bar{\text{e}}\bar{\text{l}}\bar{\alpha}$ Deutsch Biela.

Im Südwestschönhengst wird der Stammvokal gerundet ausgesprochen: $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{o}}\text{b}$ $\text{nu}\ddot{\text{a}}\chi$ $\text{v}\text{e}1\text{a}$ Mährisch Rothmühl, $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{o}}\text{b}$ $\text{n}1\text{o}\chi$ $\text{m}\ddot{\text{o}}\text{n}1\chi\alpha$ Laubendorf. In Nordmähren und in der Olmützer SI ist *hob* selten zu verzeichnen: $\text{ix } \text{h}\text{a}\text{b}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{v}\text{e}1\chi\text{e}$ Neu-Titschein, $\text{e}\chi$ hqb $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{m}\text{o}\text{n}\chi\text{e}$ Klein-Stohl, $\text{ix } \text{h}\text{q}\text{b}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{?}\ddot{\text{a}}\text{n}1\text{g}\text{e}$ Neustift. Apokopierte Formen mit /a/-Erhaltung im Stamm sind die dritthäufigste Wiedergabe, die vorkommensmäßig ungefähr die Hälfte der letztgenannten Variante ausmacht. Sie findet sich in Spuren in der Brünner, Olmützer SI und im Schönhengst: $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{a}}\text{b}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{v}\text{e}1\chi\ddot{\text{e}}$ Brünn, $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{a}}\text{b}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{a}1\text{n}1\text{g}\text{e}$ Olmütz, $\text{ix } \text{h}\text{a}\text{b}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{v}\text{e}1\chi\text{e}$ Markt Türrau. In Nordmähren nimmt die Zahl der entsprechenden Belege einigermaßen zu. Sie sind vor allem im östlichen Teil Nordmährens, im Hultschiner Ländchen sowie im Jägerndorfer Gebiet anzutreffen: $\text{ix } \text{h}\text{a}\text{b}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{a}1\text{n}1\text{g}\text{e}$ Fulnek, $\text{ix } \text{h}\text{a}\text{b}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{v}\text{e}1\chi\text{e}$ Bolatitz, $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{a}}\text{b}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{a}1\text{n}$ $\text{b}^{\text{h}}\ddot{\text{a}}\alpha$ Jägerndorf.

Nur in Nordmähren ist die kontrahierte und verdumpfte Form mit anschließendem /n/-Wegfall und Anfügung der Endungen /e/, /a/ zu belegen. Sie kommt an der westlichen Grenze Nordmährens, im Odergebirge und im östlichen Teil Nordmährens vor: $\text{?ix } \text{h}\text{o}-\text{e}\text{v}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ Kunzendorf, $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{a}}\alpha$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{v}\text{e}1\chi\ddot{\text{e}}$ Tschirm, $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{a}}\alpha$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\text{?}\text{a}$ $\text{b}^{\text{h}}\ddot{\text{a}}\alpha\text{r}=\text{n}\ddot{\text{o}}$ $\text{v}\text{e}1\chi\text{e}$ Seitendorf. Vereinzelt ist sie im Gesenke, im nordwestlichen Zipfel und im Freudenthaler Gebiet zu verzeichnen: $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{o}}\text{e}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{a}1\text{n}1\text{g}\ddot{\text{e}}$ Hannsdorf, $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{o}}-\ddot{\text{e}}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ Neu-Rothwasser, $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{o}}\text{e}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{m}\text{o}\text{n}\chi\alpha$ Spachendorf. Die übrigen Formen sind sehr selten. Die der nhd. Norm entsprechende Variante ist vereinzelt in Nordmähren und im Schönhengst zu finden: $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{a}}\text{b}\text{e}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{v}\text{e}1\chi\text{e}$ Mährisch Aussee, $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{a}}\text{b}\text{e}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{v}\text{e}1\chi\text{e}$ Triebendorf. Die verdumpfte Form mit /e/-Wegfall und /r/-Anschluss ist vereinzelt in Nordmähren zu belegen: $\text{?ix } \text{h}\ddot{\text{o}}\ddot{\text{e}}\text{r}\alpha$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ Urlich, $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{o}}\text{r}$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ $\text{m}\text{o}\text{n}\chi\text{e}$ Engelswald, $\text{ix } \text{h}\ddot{\text{o}}\text{r}\alpha$ $\text{n}\ddot{\text{o}}\chi$ Steine.

3.3 *Ihr seid im Garten*

Das Bild der mundartlichen Widerspiegelung für die 2. Pers. Plur. vom Verb *sein* ist in Nordmähren ziemlich einheitlich. Bis auf zwei Ausnahmen sind überall diphthongierte Formen zu finden, die auf mhd. *sīt* (vgl. Mettke 1967: 220) zurückgehen. Im Römerstädter Gebiet ist die Form *sain* belegt, die eher als Realisierung der 1. oder 3. Pers. Plur. annehmbar wäre: $\text{i}\alpha$ $\text{ʒa}1\text{n}$ $\text{a}1\text{n}$ $\text{g}\ddot{\text{a}}\alpha\text{d}\eta$ Klein Mohrau. Anhand der Tatsache, dass diese Form im untersuchten Dialektraum nur einmal vorkommt, könnte sie als Fehler vonseiten der Gewährsperson betrachtet werden. Im Odergebirge ist einmal die Form mit suffigiertem Pronomen *eß* (vgl. Wiesinger 1989: 39) anzutreffen, die mittelbairischer Herkunft ist und die außerhalb Nordmährens eine mäßige Verbreitung findet. Darüber hinaus sind die regelmäßigen Formen im Schönhengst vor- und in der SI Wachtl/Deutsch Brodek allein herrschend: $\text{i}\alpha$ $\text{ʒa}1\text{d}$ $\text{?i}\text{m}$ $\text{g}\ddot{\text{a}}\alpha\text{d}\eta$ Schönbrunn, $\text{i}\alpha$ $\text{ʒa}1\text{d}$ in $\text{g}\ddot{\text{a}}\alpha\text{d}\eta$ Kornitz, ir $\text{ʒa}1\text{d}$ im $\text{g}\text{o}\text{r}\text{t}\alpha$ Schönwald, $\text{i}\alpha$ $\text{ʒa}\ddot{\text{e}}\text{d}$ $\text{?e}\text{n}$ $\text{g}\ddot{\text{a}}\alpha\text{d}\eta$ Deutsch Brodek. Eine wichtige Rolle spielen sie in der Brünner und Olmützer SI: $\text{i}\alpha$ $\text{ʒa}1\text{d}$ auv $\text{d}\ddot{\text{e}}\text{n}$ $\text{g}\ddot{\text{a}}\alpha\text{d}\eta$ Brünn, $\text{i}\alpha$ $\text{ʒa}1\text{d}$ Nimlau. Das Vorkommen in der Iglauer SI ist auf einen Ort beschränkt: $\text{i}\alpha$ $\text{ʒa}\ddot{\text{e}}\text{d}$ im $\text{g}\ddot{\text{a}}\alpha\text{d}\eta$ Iglau.

Das Gros der verzeichneten Varianten befindet sich außerhalb Nordmährens. Nur im Schönhengst werden monophthongierte Formen /ai > a/ verwendet, und zwar vor allem im Trübauer Gebiet, vereinzelt im Zwittauer Gebiet und im Ostschönhengst: $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{ʃ}\alpha\text{d}$ in $\text{g}\bar{\alpha}\alpha\text{d}\eta$ Langenlutsch, $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{s}\alpha\text{d}$ in $\text{g}\bar{\alpha}\alpha\text{d}\eta$ Hinter-Ehrnsdorf, $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{s}\alpha\text{d}$ in $\text{g}\bar{\alpha}\alpha\text{d}\eta$ Ober-Heinzendorf, $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{ʃ}\alpha\text{d}$ in $\text{g}\text{o}\bar{\text{e}}\text{t}\bar{\eta}$ Kirchles. Die suffigierten Formen mit Monophthong oder Diphthong im Stamm sind in der Iglauer und Brünner SI verbreitet: $\bar{\text{i}}\bar{\text{e}}$ $\text{ʃ}\alpha\text{ds}$ ʔin $\text{g}\text{o}\bar{\text{e}}\text{tn}$ Stannern, $\text{d}\bar{\text{e}}\text{ds}$ $\text{s}\alpha\text{ids}$ im $\text{g}\bar{\alpha}\alpha\text{d}\eta$ Simmersdorf, $\text{e}\bar{\text{i}}\text{s}$ $\text{ʃ}\alpha\text{ds}$ en $\text{g}\text{o}\alpha\text{tn}$ Mödritz, $\text{ʔe}\bar{\text{i}}\text{ʃ}$ $\text{ʃ}\bar{\alpha}\bar{\text{e}}\text{ds}$ $\text{ʔa}\eta$ $\text{g}\bar{\text{o}}\bar{\text{e}}\text{d}\eta$ Morbes. Im Schönhengst und in der Olmützer SI stehen sie im Hintergrund: $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{s}\alpha\text{ids}$ ʔin $\text{g}\bar{\alpha}\alpha\text{d}\eta$ Brüsau, $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{s}\bar{\alpha}\text{ids}$ in $\text{g}\bar{\alpha}\text{etn}$ mährisch Trübau, $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{ʃ}\alpha\text{ids}$ ʔin $\text{g}\bar{\alpha}\bar{\text{e}}\text{dn}$ Neustift.

In der Wischauer SI wird bei den suffigierten Formen ein Labial inlautend eingeschoben. Obwohl diese Erscheinung etymologisch nicht ganz durchsichtig ist, handelt es sich allem Anschein nach um keine Abweichung, denn diese Form ist in allen drei Erhebungsorten zuverlässig belegt: $\bar{\text{e}}\bar{\text{i}}\text{s}$ $\text{ʃ}\alpha\text{bds}$ an $\text{g}\text{o}\alpha\text{dn}$ Tschechen, $\text{ʔe}\bar{\text{i}}\text{ʃ}$ $\text{s}\alpha\text{bds}$ ʔim $\text{g}\bar{\alpha}\alpha\text{dn}$ Lissowitz, $\text{e}\bar{\text{i}}\text{s}$ $\text{ʃ}\alpha\text{b}^{\text{d}}\text{ds}$ $\text{e}\eta$ $\text{g}\bar{\alpha}\alpha\text{d}^{\text{n}}$ Hobitschau.

3.4 *Ihr habt*

Die häufigste Wiedergabe (mehr als die Hälfte der vorliegenden Belege) macht die kontrahierte und verdampfte Form *hot* aus, die nicht gleichmäßig auf alle Teilgebiete des untersuchten Dialektraums verteilt ist. Durch eine hohe Konzentration dieser Form zeichnet sich Nordmähren aus, und zwar vor allem der westliche und südliche Teil: $\text{h}\bar{\text{o}}\text{d}$ Setzdorf, $\text{i}\bar{\text{e}}$ $\text{h}\bar{\text{o}}\text{d}$ $\text{q}\bar{\text{l}}\bar{\text{e}}\text{s}$ Engelsberg, $\text{h}\bar{\text{o}}\text{d}$ Markersdorf, $\text{i}\bar{\text{e}}$ $\text{h}\bar{\text{o}}\text{d}$ Klein-Glockersdorf, $\bar{\text{i}}\alpha\text{r}$ $\text{h}\bar{\text{o}}\text{d}$ $\text{g}\bar{\text{e}}\text{Id}$ Seitendorf. Im Jägerndorfer Gebiet, im Hultschiner Ländchen und im Odergebirge zeigen sich nichtkontrahierte Formen mit und ohne Verdampfung: $\text{h}\bar{\alpha}\text{b}^{\text{d}}$ Weißkirch, $\text{i}\bar{\text{e}}$ $\text{h}\bar{\alpha}\text{bd}$ Geppersdorf, $\text{h}\bar{\alpha}\text{b}^{\text{d}}$ Zauditz, $\text{h}\bar{\text{o}}\text{b}^{\text{d}}$ Odrau. Zum Teil sind sie auch im Gesenke und im östlichen Teil Nordmährens vertreten: $\text{h}\bar{\alpha}\text{b}^{\text{d}}$ Würbenthal, $\text{i}\bar{\text{r}}$ $\text{h}\bar{\text{o}}\text{bd}$ Neudorf, $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{h}\bar{\alpha}\text{bd}$ Neu-Titschein. Außerhalb Nordmährens kommen kontrahierte und verdampfte Formen vereinzelt in den Brünner, Iglauer und Olmützer SI vor: $\text{h}\bar{\text{o}}\text{d}$ Maxdorf, $\bar{\text{i}}\bar{\text{e}}$ $\text{h}\bar{\text{o}}\text{d}$ Langendorf, $\text{h}\bar{\text{o}}\text{d}$ Nimlau. Eine Zunahme dieser Formen ist im Schönhengst zu beobachten: $\text{h}\bar{\text{o}}\text{d}$ Lichwe, $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{h}\bar{\text{o}}\text{d}$ Mariendorf. In der SI Wachtl/Deutsch Brodek ist die kontrahierte und verdampfte Form die einzige belegte Variante: $\text{h}\bar{\text{o}}\text{d}$ Wachtl. Im Südwestschönhengst erfolgt eine Rundung bei nichtkontrahierten und verdampften Formen: $\bar{\text{i}}\bar{\text{r}}$ $\text{h}\bar{\text{o}}\text{bd}$ Laubendorf, $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{h}\bar{\text{o}}\text{b}^{\text{d}}$ Mährisch Rothmühl, $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{h}\bar{\text{o}}\text{b}^{\text{d}}$ Schönbrunn.

Für die Iglauer, Brünner und Wischauer SI sind Formen mit suffigiertem /s/ mittelbairischer Herkunft typisch, die auf das durch *ihr* ersetzte Personalpronomen *eß* zurückgehen. (vgl. Wiesinger 1989: 39) In den meisten Fällen liegen der suffigierten Variante unkontrahierte Formen zugrunde: $\text{d}\bar{\text{e}}\text{ds}$ $\text{h}\text{o}\text{ds}$ Neustift bei Iglau, $\text{h}\bar{\text{o}}\text{ds}$ Simmersdorf, $\text{e}\bar{\text{i}}\text{s}$ $\text{h}\bar{\text{o}}\text{bds}$ Mödritz, $\text{e}\bar{\text{i}}\text{s}$ $\text{h}\bar{\alpha}\text{bds}$ Lissowitz. Im Schönhengst ist diese Form in Spuren belegt, und zwar im südlichen Teil des Zwittauer Gebiets und im Trübauer Gebiet: $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{h}\bar{\text{o}}\text{b}^{\text{d}}\text{ds}$ Brüsau, $\bar{\text{i}}\alpha$ $\text{h}\bar{\alpha}\text{b}^{\text{d}}\text{ds}$ Altstadt. In einem Fall (Iglauer

SI) ist die Endung /st/ belegt: h_os_d Wolframs. Sie könnte durch Unsicherheit der Gewährsperson, die sich durch die nahestehende Form der 2. Pers. Sg. beeinflussen ließ, erklärt werden. Völlig isoliert steht die Form mit suffigiertem /s/ in Nordmähren (Römerstädter Gebiet): h_ob^ˈd_s Mährisch Aussee.

Im Schönhengst überwiegen nichtkontrahierte und verdumpfte Formen: i_r h_op_d Lauterbach, i_α h_ob^ˈd_ˈ Ribnik, i_ə h_op_d Unter-Heinzendorf. Sie sind vereinzelt auch in der Iglauer und Olmützer SI zu finden: i_ə h_ob^ˈd_ˈ Stannern, i_ə h_ob_d Neustift. Am Rande stehen im Schönhengst die der Standardsprache entsprechenden Formen, in einem Fall sogar mit der vollen Endung /et/: i_α h_ap_d Markt Türrau, i_αr h_ab_ed_ˈ Triebendorf. Darüber hinaus sind solche Formen noch in der Brünner und Olmützer SI zu verzeichnen: h_ab^ˈd_ˈ Wojkowitz, h_ab^ˈd_ˈ Olmütz. Als Sonderfälle können diphthongierte Formen betrachtet werden, die sporadisch und ohne territorialen Zusammenhang auftreten: i_α h_oʋ_d Černowir, h_uα_d Thröm.

3.5 Er ist im Keller

In zwei Dritteln der erhobenen Ortschaften ist die Form *is/es* vertreten (zur Herkunft der Form vgl. Mettke 1967: 220). Dominierend ist sie in der Brünner, Wischauer, Iglauer und Olmützer SI sowie in Nordmähren: ē_α i_s α_n g^hē_lē Schöllschitz, ʔē_α ʔ_is ə_em g^hɔ_lα Lissowitz, ē_ə i_s ʔ_in g^hē_lα Stannern, ē_ə i_s ʔ_en g^hē_lα Neustift, ē_α i_s a_in g^hā_lē_r Heinzendorf a. d. March. Im Schönhengst hält sich die Form *is* mit anderen Realisierungen die Waage: ʔ_ā ʔ_is i_n g^hā_lα Ribnik, ē_ə i_s i_m g^hē_lα Pobutsch. In einigen Fällen wird in Nordmähren, im Schönhengst und in der Iglauer SI der auslautende Spirant infolge des Vokals im Anlaut des folgenden Wortes stimmhaft ausgesprochen (ein dem Tschechischen ähnlicher Assimilationsvorgang): ē_ə i_s a_im g^hā_lē_r Neu-Rothwasser, e_ə i_s a_in g^hā_lē_r Goldenstein, e_ə i_s a_im g^hē_lα Römerstadt, ā_r i_s i_n g^hā_lα Cernowir, ē_α i_s i_n g^hē_lα Neustift bei Iglau. In einem Fall wird die Stimmhaftigkeit des Spiranten durch die unmittelbare Nachbarschaft eines Nasals bewirkt, die auf die Kontraktion der Verbform mit der Präposition *im* (*in* + Artikelform *dem*) zurückgeht: e_ə i_sm g^hā_lα Bodenstadt. In folgenden Ortschaften ist im Anlaut ein /e/ (nicht selten ein geschlossenes [e]) zu verzeichnen: d_ā e_s a_in g^hā_lα Reihwiesen, e_ɹ e_s a_im g^hā_lē Klein-Stohl, ē_ə e_s i_m g^hā_lē Alt-Lublitz, ā_re_s e_m g^hā_lr Groitsch, e_ə e_s i_m g^hē_lα Groß-Olbersdorf. Die Variante mit langem [i:]-Vokal im Anlaut entspricht der territorialen Verteilung der *is*-Form in den Gebieten Wischauer SI, SI Wachtl/Deutsch Brodek, Schönhengst und Nordmähren: ē_α i_s ə_n g^hā_ld_α Hobitschau, a_ˈ i_s ə_n g^hā_lē Wachtl, ē_ə i_s i_n g^hā_lē Ober-Johnsdorf, ē_α i_s i_m g^hɔ_lα Tirpes, ē_α i_s a_in g^hā_lα Bärn. Besonders im nordwestlichen Zipfel Nordmährens ist diese Form sehr verbreitet: a_ˈ i_s a_im g^hā_lē Buchsdorf, ē_α ʔ_is ā_m g^hā_lē Stachlowitz.

Die Form *ist* kommt mit Ausnahme der Wischauer SI und der SI Wachtl/Deutsch Brodek in allen Teilgebieten des untersuchten Sprachraums vor. Was Nordmähren betrifft, so ist die Form vor allem im Hultschiner Ländchen vorherrschend: ē_α ʔ_is_d

ʔim g^hɛlα Zauditz, ɛ̃α ɪsd im g^hɛlɔɾ Ludgersthal. Sonst ist sie nur im Neu-Titscheiner, Sternberger und Römerstädter Gebiet sowie im Odergebirge in Spuren belegt: eə ɪsd in dēm g^hɛlα Daub, ɛ̃α ʔɪsd ɪm g^hālα Posluchau, ɛr ɪsd im g^hālɛ̃ Neudorf, eα ɪsd in g^hɛlα Fulnek. Im Schönhengst und in der Iglauer SI wird *ist* ebenfalls nur selten verwendet: ɛrɪsd ɪn g^hɛlα Triebendorf, eə ɪsd ɪm g^hɛlα Markt Türnau, ɛ̃α ɪsdɪn g^hɛlα Pattersdorf. Dies gilt auch für die Olmützer SI: ɛ̃α ʔɪsd ʔim g^hɛlα Olmütz. Nur in der Brünner SI ist ein höherer Anteil an *ist*-Formen feststellbar: ʔeə-ɪsdɪm g^hɛlα Priesenitz, ɛ̃α ɪsd ɪn g^hɛlα Wojkowitz.

Interessant ist die Situation im Schönhengst in Bezug auf andere Realisierungen der 3. Pers. Sg. als *is* und *ist*. Auffällig sind diphthongische Formen, bei denen neben dem regulären Spiranten im Auslaut auch der Dental [t] in mehreren Fällen erscheint: āɾ ɛɪd in g^hālɪɾ Lauterbach, ɛ̃ə ɔɪd ɪn g^hɛlα Unter-Heinzendorf, ɛ̃α ʔaɪd ɪn g^hɛlα Pirkelsdorf. Die Durchsicht der mundartlichen Varianten des 5. Wenkersatzes *Er ist vor vier oder sechs Wochen gestorben* in 30 Dialektgebieten des Deutschen Sprachatlasses (vgl. <http://staff-www.uni-marburg.de/~naeser/dsa-hist.htm>) hat ergeben, dass die erhobenen Formen *eit*, *oit*, *ait* für *ist* dem Ostfränkischen ähnlich sind: *Ar it voar viar od' r sechs Wucha g'schtorbn* (Arnstein). Die Diphthongierungen sind allerdings eine Schönhengster Besonderheit, die schon bei den Personalpronomen *ich*, *sie* und den Gattungsnamen *Zwiebel*, *Fisch* zu verzeichnen war (vgl. Muzikant 2014: 122–135). Die festgestellte territoriale Distribution sowie die Intensität der Diphthongierung bei den Personalpronomen und einigen Gattungsnamen (vgl. Muzikant 2014: 132) gilt auch für mundartliche Entsprechungen des Verbs *sein* in der 3. Pers. Sg. Im Trübauer Gebiet kommt nur die Form *ait* vor: eə aɪd in g^hɛlɛ Pohler, ɛ̃α aɪd in g^hɛlα Langenlutsch, ɛ̃α aɪd in g^hɛlɛ Mariendorf, eə aɪd in g^hɛlα Putzendorf, ɛ̃α aɪdɪn g^hɛlα Hinter-Ehrnsdorf. Im Zwittauer Gebiet überwiegt die Form *eis*: ā ɛɪs in g^hālɛ̃ Ditttersdorf, āɾ ɛɪs ɪŋ g^hālɛɾ Stangendorf, āɾ ɛ̃ɪs ɪn g^hālα Ober-Heinzendorf, āɾ ʔɛɪs im g^hālα Deutsch Biela. Daneben aber: āɾ ɛɪd in g^hālαɾ Hopfendorf. Im Ostschönhengst ist das Vorkommen der diphthongischen Formen auf zwei Orte beschränkt: ɛ̃ə ɔɪs in g^hɛlα Kirchles, ɛ̃ə ɔɪd ɪn g^hɛlα Unter-Heinzendorf. Isoliert und ohne territoriale Zusammenhänge sind die folgenden Wiedergaben im Neu-Titscheiner Gebiet: ɛrɪ ɔm g^hālα Seitendorf, h̃āɾ ɛr ɔm g^hālɪɾ Senftleben.

3.6 *Wir sind in der Kammer*

Eine diphthongische Realisierung für mhd. *sîn* (vgl. Mettke 1967: 220) einschließlich der gedehnten ersten Komponente des Diphthongs ist bei der Hälfte der vorliegenden Belege festzustellen. Sie ist in Nordmähren die Regel: vɪā ʂaɪn aɪdɛ g^homɛ Jauer-nig, vɪā ʂaɪn aɪdɛ̃ g^homα Philippsdorf, bɪā ʂaɪn aɪdα g^homα Klein Mohrau, vɪā ʂaɪn aɪdɛ̃ g^homäɾp Thröm, vɪā ʂaɪn aɪdɛ̃ g^homɛ Spachendorf, mɪā ʂaɪn aɪdα g^homα Dohle, bɪə ʂaɪn aɪdɛ̃ g^homα Domstadtl mɪā ʂaɪn aɪdα g^homα Kunewald. Eine Ausnahme sind das Jägerndorfer Gebiet und das Hultschiner

Ländchen, wo andere Realisierungen überwiegen. Im Odergebirge, im Römerstädter und Sternberger Gebiet sowie im östlichen Teil Nordmährens ist die Form *sain* nicht allein herrschend. Außerhalb Nordmährens ist sie im Schönhengst und in der Olmützer SI sowie in der SI Wachtl/Deutsch Brodek in beschränktem Maße feststellbar: *mīα saın ıdα g^hōmαr* Stangendorf, *mīα ṣaın* Nimlau, *mıə saın ʔaıdə g^hōmē* Deutsch Brodek. Die Variante mit gedehnter erster Komponente des Diphthongs 'sāın' ist sporadisch in Nordmähren und im Schönhengst zu finden: *bīα ṣāen* Hotzenplotz, *vıɾ ṣaın aıdr g^hōmr* Engelswald, *vıɾ ṣāın* Schönwald, *mıα ṣaın ıdα g^hōmα* Deutsch Biela.

Die Form *san* ist für die Iglauer und Wischauer SI typisch: *bīα san ındə g^hōmα* Langendorf, *bīα san ədə g^hamα* Hobitschau. In der Brünner SI ist sie vorherrschend: *mıə san ən də g^hōmα* Mödritz. In der Olmützer SI und in Nordmähren ist die Form in Spuren zu finden: *vıə ṣān ʔındə g^hōmα* Schnobolin, *vıα san ındα g^hamα* Braunsdorf, *mıα san aıdē g^hōmα* Bodenstadt. Im Schönhengst nimmt die Zahl der *san*-Formen zu. Sie sind im Trübauer Gebiet und im Ostschönhengst dominierend: *mıα san ıdα g^hūmα* Mariendorf, *mīα san ıdα g^hūmα* Hinter-Ehrnsdorf, *mīα ṣa ın dα g^hōmα* Pobutsch, *vɔı san ındα g^hamα* Unter-Heinzendorf. In beschränktem Maße finden sie sich im Zwittauer Gebiet: *mīα san ıdα g^hōmα* Ober-Heinzendorf.

Von den übrigen verzeichneten Varianten spielt lediglich die Form *sind* eine größere Rolle. Sie ist ungefähr bei einem Fünftel der erhobenen örtlichen Mundarten belegt. Sie findet sich verstreut in Nordmähren (Jägerndorfer Gebiet, Hultschiner Ländchen, Römerstädter, Freudenthaler und Sternberger Gebiet, Odergebirge und östlicher Teil Nordmährens): *vīα sınd ındα g^hamα* Weißkirch, *vīα sınd ın dēα g^hamēɾ* Ludgersthal, *vıɹ sınd ındē g^hōmē* Neudorf, *vıα sınd ındē g^hōmē* Alt-Lublitz, *vīα sınd ın dēα g^hōmα* Posluchau, *vıə sınd ım g^hemα* Groß-Olbersdorf, *vıə sınd ındē g^hamα* Neu-Titschein. In Spuren ist die Form *sind* im Schönhengst sowie in der Olmützer und Brünner SI vertreten: *mīα sınd ın dēα g^hamə* Triebendorf, *vıə sınd ʔın dē g^hōmα* Neustift, *vīα sınd ın dēα g^hamα* Brünn. In der Wischauer, Iglauer SI und der SI Wachtl/Deutsch Brodek wird *sind* nicht verwendet.

In mehreren Fällen fällt in der Form *sain* der auslautende Nasal weg. Die Formen mit [n]-Wegfall finden sich bis auf zwei Ausnahmen in beschränktem Maße im Schönhengst (Landskroner und Zwittauer Gebiet, Südwestschönhengst, das Gebiet Dörfles-Kornitz): *mīα saı ıdα g^hōmα* Lichwe, *mıə saı ıdē g^hōmē* Dittersdorf, *mīα saı ıdα g^hōmēɾ* Schönbrunn, *mīα saı ın dα g^hōmα* Kornitz. Außerhalb des Schönhengsts ist die Form mit [n]-Wegfall in der SI Wachtl/Deutsch Brodek und in der Brünner SI zu finden: *mīα sae ae də g^hōmē* Wachtl, *mīα ṣāē* Maxdorf (mit Dehnung). Der [n]-Wegfall wird einige Mal durch Dehnung und Nasalierung des Diphthongs in der Stammsilbe ersetzt. Die erhobenen Belege überschreiten die Grenze der oben genannten Gebiete des Schönhengsts nicht: *vıα ṣāı ındē g^hōmē* Knapendorf, *mıə ṣāı ıdē g^hōmē* Ober-Johnsdorf, *mıα ṣāı ındē g^hōmα* Ketzelsdorf,

mir $\zeta\bar{a}i$ ol α idn $g^h\bar{o}mr$ Laubendorf. Völlig isoliert und vereinzelt im untersuchten Territorium stehen die folgenden Formen: m $\bar{i}\alpha$ $\zeta\bar{a}id$ in $\theta\bar{e}t\eta$ Lauterbach, m \bar{i} s \bar{a} id θ $g^h\bar{o}m\alpha$ Cernowir. In beiden Fällen stammen die Belege aus dem Schönhengst.

4. Ergebnisse

Die ermittelte räumliche Verteilung der mundartlichen Varianten hat bestätigt, dass der Untersuchungsraum in drei Einflussbereiche einzuteilen ist. Vereinfacht gesehen besteht eine klare Opposition zwischen dem bairischen Südmähren (BSI, WSI, ISI) und dem ostmitteldeutschen Nordmähren. Dazwischen liegt der ostfränkische Schönhengst. In Wirklichkeit ist aber die Sprachsituation in den untersuchten Ortsdialekten nicht einheitlich ausgeprägt. Es gibt Enklaven im ostmitteldeutschen Sprachraum wie etwa das Neu-Titscheiner Gebiet, das Odergebirge sowie das Römerstädter Gebiet, die durch ein konzentriertes Aufkommen an mittelbairischen Elementen auffallen. Eine Bastion des Ostmitteldeutschen ist dagegen das Jauerniger Ländchen sowie das Gebiet entlang der westlichen Grenze Nordmährens. Einen gemischten omd./mittelbair. Sprachcharakter weisen die OSI und die SI Wachtl/Deutsch Brodek. Eine Sonderstellung nimmt der Schönhengst ein, für dessen drei Teilgebiete: Zwittauer Gebiet, Trübauer Gebiet und Ostschönhengst Diphthongierungen /ei/, /ai/, /oi/ in der 1. und 3. Pers. Sg. des Kopulaverbs *sein* typisch sind.

Literaturverzeichnis

- Atlas der deutschen Mundarten in Tschechien (ADT)*. Bd. 1 – Bd. VII. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2014–2020. Print.
- BACHMANN, Armin R. „Nordbairisches in den deutschen Mundarten Tschechiens“. *Kreuther Kräuterbuschen. Beiträge zur 9. Bayerisch-österreichischen Dialektologentagung in Wildbad Kreuth September 2004*. Hrsg. Ulrich Kanz und Alfred Wildfeuer. Regensburg: edition vulpes, 2005, 73–83. Print.
- BENESCH, Irmfried. *Lautgeographie der Schönhengster Mundarten*. Brünn, Prag, Leipzig, Wien: Rohrer, 1938. Print.
- BERANEK, Franz J. *Die Mundart von Südmähren (Lautlehre)*. Reichenberg: Franz Kraus, 1936. Print.
- CHRISTL-SORCAN, Astrid und Monika WESE. *Atlas der deutschen Mundarten in Tschechien (ADT). Band V Morphologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2020. Print.
- JUNGANDREAS, Wolfgang. *Zur Geschichte der schlesischen Mundart des Mittelalters*. Breslau: Maruschke und Berendt, 1937. Print.
- MATZKE, Josef. *Die Landskroner Mundart in ihrer Entwicklung in den einzelnen Ortschaften des Gebietes*. Landskron: Josef Czerny, 1922. Print.
- METTKE, Heinz. *Mittelhochdeutsche Grammatik*. 2. erweiterte Auflage. Halle (Saale): VEB Max Niemeyer, 1967. Print.
- MUZIKANT, Mojmír. „Herkunftsgebiete mundartlicher Elemente Nordmährens“. *Strömungen in der Entwicklung der Dialekte und ihrer Erforschung. Beiträge zur 11. Bayerisch-österreichischen Dialektologentagung in Passau September 2010*. Hrsg. Rüdiger Harnisch. Regensburg: edition vulpes, 2013, 343–355. Print.

- MUZIKANT, Mojmir. „Personalpronomen im Schönhengst als mögliches Indiz für die Herkunft der deutschen Siedler“. *Linguistica Pragensia* (2/2014): 120–135. Print.
- MUZIKANT, Mojmir und Richard ROTHENHAGEN. *Kleiner Mährischer Sprachatlas der deutschen Dialekte*. Brno: Masaryk-Universität, 2011. Print.
- RENN, Manfred und Werner KÖNIG. *Kleiner Bayerischer Sprachatlas*. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2006. Print.
- SCHWARZ, Ernst. *Sudetendeutsche Sprachräume*. 2. durchgesehene und teilweise erweiterte Auflage. München: Lerche, 1962. Print.
- STOLLE, Wilfried. *Der Vokalismus in den Mundarten der Iglauer Sprachinsel*. München: Verlag Robert Lerche, 1969. Print.
- WIESINGER, Peter. *Die Flexionsmorphologie des Verbums im Bairischen*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 1989. Print.

Quellen

Fragebücher zur Erstellung des Sprachatlasses der deutschen Mundarten in der Tschechischen Republik.

Verwendete elektronische Internetquellen

<http://staf-www.uni-marburg.de/~naeser/dsa-hist.htm>

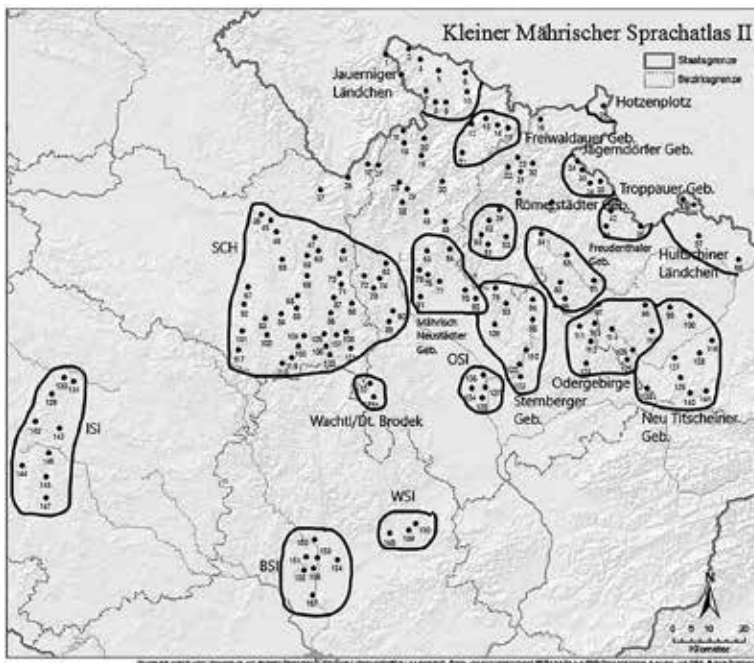


Abb. 1. Untersuchungsgebiete Mährens und Schlesiens

Liste der erhobenen Ortschaften

1 Rosenkranz/Růženeč	39 Klein Mohrau/Malá Morávka	77 Markersdorf/Nová Hradečná
2 Ober-Gostitz/ Horní Hoštice	40 Engelsberg/Andělská Hora	78 Unter-Langendorf/Dlouhá Loučka
3 Waldek/Zálesí	41 Kunau/Kunov	79 Deutsch Hause/Huzová
4 Jauernig/Javorník	42 Braunsdorf/Brumovice	80 Hof/Dvorce
5 Buchsdorf/Buková	43 Thröm/Třebom	81 Alt-Lublitz/Staré Lublice
6 Stachlowitz/Stachlovice	44 Zauditz/Sudice	82 Hopfendorf/Chmelík
7 Neuhäuser/Nové Chaloupky	45 Černowir/Černovír	83 Stangendorf/Vendolí
8 Niesnersberg/Nýznerov	46 Knappendorf/Knapovec	84 Zwittau/Svitavy
9 Setzdorf/Vápenná	47 Ober-Johnsdorf/Horní Třeš- ňovec	85 Ketzelsdorf/Koclířov
10 Neu-Rothwasser/Nová Čer- vená Voda	48 Reitendorf/Rapotín	86 Mährisch Trübau/Moravská Třebová
11 Urlich/Javořina	49 Rudelsdorf/Rudoltice	87 Altstadt/Staré Město
12 Freiwaldau/Jeseník	50 Altendorf/Stará Ves	88 Pirkelsdorf/Prklišov
13 Hollunder/Chebzí	51 Römerstadt/Rýmařov	89 Lechowitz/Lechovice
14 Reihwiesen/Rejvíz	52 Neudorf/Nová Ves	90 Augezd/Újezd
15 Obergrund/Horní Údolí	53 Klein-Stohl/Malá Štáhle	91 Mährisch Aussee/Úsov
16 Johannesthal/Janov	54 Messendorf/Mezina	92 Passek/Paseka
17 Groß-Mohrau/Velká Morava	55 Groß-Herrlitz/Velké Heral- tice	93 Dohle/Dalov
18 Kunzendorf/Kunčice	56 Vávrovice/Vávrovice	94 Bärn/Moravský Beroun
19 Goldenstein/Branná	57 Bolatitz/Bolatice	95 Domstadt/Domašov nad Bystřicí
20 Adamsthal/Adamov	58 Ribnik/Rybník	96 Gundersdorf/Guntramovice
21 Philipsdorf/Filipovice	59 Rudelsdorf/Rudoltice	97 Tschirm/Čermná ve Slezsku
22 Buchbergsthal/Železná	60 Landskron/Lanškroun	98 Groitsch/Gručovice
23 Einsiedel/Mnichov	61 Schönwald/Strážná	99 Altstadt/Stará Ves
24 Geppersdorf/Linhartovy	62 Hohenstadt/Zábřeh	100 Groß-Olbersdorf/Velké Al- brechtice
25 Hotzenplotz/Osoblaha	63 Rabersdorf/Hrabišín	101 Laubendorf/Pomezí
26 Nieder-Lipka/Dolní Lipka	64 Tschimischl/Třemešek	102 Mährisch Rothmühl/Radi- měř
27 Glasdörfel /Sklené	65 Spachendorf/Leskovec nad Moravíci	103 Ober-Heinzendorf/Horní Hynčina
28 Hannsdorf/Hanušovice	66 Ludgersthal/Ludgeřovice	104 Pohler/Pohledy
29 Heinzendorf an der March/ Hynčice nad Moravou	67 Lauterbach/Čistá	105 Langenlutsch/Dlouhá Louč- ka
30 Reutenhau/Rejhovice	68 Dittersdorf/Dětrichov	106 Mariendorf/Mařín
31 Würbenthal/Vrbno pod Pra- dědem	69 Tirpes/Trpík	107 Putzendorf/Pacov
32 Adamsthal/Adamov	70 Budigsdorf/Krasíkov	108 Markt Türrnau/Městečko Trnávka
33 Schönwiese/Krásné Loučky	71 Triebendorf/Třebařov	109 Sternberg/Šternberk
34 Weißkirch/Kostelec u Krno- va	72 Unter-Heinzendorf/Dolní Hynčina	110 Großwasser/Hrubá Voda
35 Jägerndorf/Krnov	73 Kirchles/Krchleby	111 Rudelzau/Rudoltovice
36 Lichwe/Libchavy	74 Pobutsch/Pobučí	
37 Linsdorf/Těchonín	75 Rohle/Rohle	
38 Pföhlwies/Lužná	76 Steine/Kamenná	

112 Liebenthal/Luboměř pod Strážnou	126 Odrau/Odry	142 Simmersdorf/Smrčná
113 Bernhau/Barnov	127 Kunewald/Kunín	143 Schrittenz/Střítež
114 Klein-Glockersdorf/Klokočůvek	128 Sedlnitz/Sedlnice	144 Wolframs/Kostelec
115 Fulnek/Fulnek	129 Blumendorf/Květnov	145 Neustift bei Iglau/Cerekvička
116 Engelswald/Mošnov	130 Pattersdorf/Bartoušov	146 Iglau/Jihlava
117 Schönbrunn/Jedlová	131 Langendorf/Dlouhá Ves	147 Stannern/Stonařov
118 Deutsch Biela/Bělá nad Svítavou	132 Wachtl/Skršpov	148 Tschechen/Čechyně
119 Brüsau/Březová nad Svítavou	133 Deutsch Brodek/Brodek u Konice	149 Lissowitz/Lysovice
120 Hinter-Ehrnsdorf/Zadní Arnoštov	134 Schnobolin/Slavonín	150 Hobitschau/Hlubočany
121 Kornitz/Chornice	135 Nimlau/Nemilany	151 Morbes/Moravany
122. Posluchau/Posluchoy	136 Olmütz/Olomouc	152 Brünn/Brno
123 Nirklowitz/Mrsklesy	137 Neustift /Nové Sady	153 Priesenitz/Přizřenice
124 Bodenstadt/Potštát	138 Daub/Dub	154 Maxdorf/Dvorska
125 Wessiedel/Veselí	139 Neu-Titschein/Nový Jičín	155 Schöllschitz/Želešice
	140 Seitendorf/Životice u Nového Jičína	156 Mödritz/Modřice
	141 Senftleben/Ženkla	157 Wojkowitz/Wojkovic

ZITIERNACHWEIS:

MUZIKANT, Mojmír. „Ausgewählte Präsensformen und Infinitive in den deutschen Mundarten Mährens und Schlesiens“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 433–446. DOI: 10.23817/lingtreff.24-30.

Jezyk rusiński we współczesnym krajobrazie językowym Dolnego Śląska

Rusinische Sprache in der gegenwärtigen Sprachlandschaft Niederschlesiens

Das Ziel des Beitrags ist es die Präsenz des Rusinischen in der gegenwärtigen Sprachlandschaft der Region Niederschlesien zu prüfen. Rusinisch ist die Muttersprache von Lemken, einer ostslawischen ethnischen Gruppe, die ursprünglich die polnisch-ukrainisch-slowakischen Grenzgebiete in Karpaten bewohnte. Unterschiedliche politische Ereignisse haben immer wieder Migrationen der Rusinen provoziert. Heutzutage gibt es rusinische Siedlungen in vielen Regionen bzw. Städten Europas und Nordamerikas. In Mitteleuropa gehören u.a. Ruski Krstur in der serbischen Vojvodina, Ştiuca im rumänischen Banat, Kleindörfer im nordöstlichen Ungarn, um das slowakische Prešov und ukrainische Užhorod sowie vielerorts in Polen zu den wichtigsten. Sowohl in der Vojvodina als auch in der Slowakei ist die institutionell-politische Situation der rusinischen Sprachgemeinschaft am günstigsten, was auch innerhalb ihrer Siedlungen relativ reiche Präsenz der Sprache in öffentlichen Räumen zu Folge hat. Die gegenwärtige Anwesenheit rusinischsprachiger Lemken in Niederschlesien ist vor allem Folge einer Vertreibungsaktion aus dem Jahre 1947. Sie leben einerseits in größeren Zentren wie z.B. Breslau oder Liegnitz, wo sie aber keine geschlossenen Gruppen bilden können, und andererseits in kleinen Dörfern im westnördlichen Teil der Region, wo sie in Dörfern wie Patoka oder Michałów stets absolute Mehrheit der Einwohner sind. Allerdings ist die Präsenz der rusinischen Sprache in den öffentlichen Räumen der dortigen Sprachlandschaft sehr begrenzt, was durch mehrere soziolinguistische Faktoren determiniert wird. Eine besondere Stelle in dieser Landschaft nehmen die Friedhöfe in Modła und Zimna Woda ein, wo in den Grabinschriften nicht nur rusinische Lexik manifestiert wird, sondern auch orthographische Instabilitäten und hybride Formen, die den Sprachkontakt Rusinisch-Polnisch bzw. Rusinisch-Ukrainisch illustrieren, zu erkennen sind.

Schlüsselwörter: Rusinisch, Lemken, Sprachlandschaft, Niederschlesien, Phonetik

The Rusyn Language in the Contemporary Linguistic Landscape of Lower Silesia

The aim of the article is to examine the presence of Rusyn in the current linguistic landscape of the Lower Silesia region. Rusyn is the native language of Lemko, an East Slavic ethnic group that at first inhabited the Polish-Ukrainian-Slovak borderlands in the Carpathians. Various political events have repeatedly provoked migrations of Rusyn people. Today there are Rusyn settlements in many regions and cities in Europe and North America. In Central Europe, the most important include Ruski Krstur in the Serbian Vojvodina, Ştiuca in the Romanian Banat, small villages in northeastern Hungary, around the Slovakian Prešov and Ukrainian Užhorod as well as many places in Poland. In both Vojvodina and Slovakia, the institutional and political situation of the Rusyn language community is the most favorable, which results in a relatively rich presence of the language in public spaces even within their settlements. The current presence of Rusyn-speaking Lemkos in Lower Silesia is primarily the result of an expulsion campaign from 1947. On the one hand, they live in larger centers such as Wrocław or Legnica, where they cannot form closed groups, and on the other hand in small villages in the west-northern part of the region, where they are the absolute majority of residents in villages like Patoka or Michałów. However, the presence of the Rusyn language in the public spaces of the local linguistic landscape is very limited, which is determined by several sociolinguistic factors. The cemeteries in Modła and Zimna Woda occupy a special place in this landscape, where not only Rusyn lexis is manifested in the grave

inscriptions, but also orthographic instabilities and hybrid forms that illustrate the Rusinian-Polish or Rusinian-Ukrainian language contact can be recognized.

Keywords: Rusyn language, Lemkos, linguistic landscape, Lower Silesia, phonetics

Author: Artur Tworek, University of Wrocław, pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław, Poland, e-mail: artur.tworek@uwr.edu.pl

Received: 10.11.2023

Accepted: 30.11.2023

1. Wprowadzenie

Mimo iż język rusiński zajmuje niezaprzeczalne miejsce w dolnośląskim krajobrazie językowym doby współczesnej, to analizowanie choćby tylko wybranych aspektów jego funkcjonowania przysparza kłopotów natury terminologicznej, definicyjnej, lokalizacyjnej czy archiwizacyjnej, co zbiorczo można ująć jako szeroko rozumiane problemy metodologiczne. Stąd konieczny jest wstęp doprecyzowujący i częściowo systematyzujący pewne skądinąd znane przecież fakty.

Ze względu na założenie, że niniejsze rozważania dotyczą czasów współczesnych, pozostawimy poza obszarem zainteresowania długą i bogatą historię społeczności rusińskojęzycznej, stwierdzając jedynie, że pierwotnie zamieszkiwała ona przez wieki – by użyć dzisiejszej terminologii geopolitycznej – pogranicze polsko-słowacko-ukraińskie. Sprzyjało to, wzmocnione jeszcze przez głównie górzyste ukształtowanie tego terenu, różnicowaniu lokalnemu języka rusińskiego i ustawiało jego użytkowników w hierarchicznych relacjach do dominujących języków polskiego, słowackiego czy szczególnie ukraińskiego, często także w ich zregionalizowanych postaciach a w pewnych okresach historycznych także do administracyjnie częściowo obecnych rosyjskiego, czeskiego, węgierskiego czy niemieckiego. Nie podejmując więc wątków historycznych, stwierdzmy tylko tę oczywistość, że dzisiejszy stan języka rusińskiego wynika z różnych zawirowań (na razie używamy uogólniającego eufemizmu) historyczno-politycznych, zmuszających tę społeczność do częstych migracji. Skutkiem tego było i jest istotne ograniczenie oraz osłabienie jednolitości i stabilności języka rusińskiego powiązane z jego swoistym rozrzuceniem na mapie Europy i świata. Symptomatycznie dowodzi tego fakt istnienia różnych nazw tego języka i braku wzajemnej adekwatności tych nazw w językach trzecich¹. Podobnie rzecz ma się z nazwą tej najpierw jednolitej a współcześnie rozproszonej społeczności². W prowadzonych tu rozważaniach posługiwać się będziemy ujednoliconym zbiorczym terminem

¹ Mimo prób przypisywania określonych nazw konkretnym lokalizacjom poszczególnych społeczności, chaos jest trudny do przewyciężenia. W różnojęzycznej literaturze przedmiotu spotkać można m.in. takie nazwy jak: rusiński, karpatorusiński, rusnacki, ruteński, łemkowski. A w języku niemieckim symptomatyczny jest brak stabilności ortograficznej i występowanie terminów *Rusinisch* oraz *Russinisch*.

² Dodatkowo Rusini/Łemkowie bywają utożsamiani z Bojkami czy Hucułami (por. na ten temat m.in. Makarska 2010).

operacyjnym – język rusiński – bez różnicowania poszczególnych jego wariantów i odnoszącym się do etnicznie prymarnego języka społeczności Łemków³, jak długo mowa będzie o jej współczesnych polskich lokalizacjach.

Wspomniane już migracje spowodowały, że skupiska społeczności rusińskojęzycznych spotkać można poza Europą (choć tam trudno mówić o zwartych grupach)⁴ i w Europie Środkowo-Wschodniej. Do najważniejszych należą relatywnie zwarte skupiska w północno-wschodnich Węgrzech w komitacie Borsod-Abaúj-Zemplén (między innymi w miasteczku Múcsony niedaleko Miskolca), w rumuńskim Banacie (w miasteczku Ţiuca niedaleko Timișoary), w serbskiej Wojwodinie w miasteczku Ruski Krstur⁵ (na południe od Suboticy)⁶. Wszystkie one są wynikiem osiemnasto- i dziewiętnastowiecznych migracji (por. m.in. Magocsi 1995, Stegherr 2003: 83–87). Liczne osady rusińskie na terenie Słowacji koncentrują się w wioskach na północny wschód od Preszowa a na terytorium Ukrainy wokół Użhorodu. Wreszcie wiele rozproszonych skupisk łemkowskich znajdujemy w kilku regionach współczesnej Polski – o czym więcej w kolejnych rozdziałach. Paradoksalnie obszary zamieszkałe przez Łemków w Słowacji, Ukrainie i szczególnie w Polsce powstały w wyniku migracji powojennych i są dziś w dużej części innymi obszarami, niż pierwotnie przez nich zamieszkiwane, co skutkuje przerwaniem ciągłości lokalnej i czasowej obecności języka w danym miejscu.

Warto poświęcić w tym miejscu kilka dodatkowych słów społeczności rusińskiej w Wojwodinie i Słowacji, gdzie wydaje się ona być najlepiej zorganizowana instytucjonalnie. Jak podaje Harasowska (por. 1999: 2–3) radio i telewizja w Nowym Sadzie (stolicy Wojwodiny) nadaje regularnie programy w języku rusińskim a na tamtejszym uniwersytecie działa od 1983 roku Katedra Języka i Literatury Rusińskiej. W samym Ruskim Krsturze prężnie działa zaś wydawnictwo „Ruske Slovo”. Miejscowość ta jest zapewne największym skupiskiem zwartej ludności rusińskiej w Europie, tworzącej społeczność etnicznie prawie homogeniczną – wśród niewiele ponad 6 tysięcy mieszkańców Ruskiego Krsturu Rusini stanowią ponad 90 %. Choć słowackie skupiska ludności rusińskojęzycznej obejmują głównie wsie, na uniwersytecie w Preszowie (głównym ośrodku miejskim regionu) funkcjonuje od 1998 roku Instytut Języka i Kultury Rusińskiej (w oryginale słowackim: Ústav rusínskeho jazyka a kultury; a w wersji rusińskiej: Інститут Русинського Языка і Культури ПУ в Пряшові), będący częścią Centrum Języków i Kultur Mniejszości Narodowych (w oryginale słowackim: Centrum jazykov a kultúr národnostných menšín). Gwarantowane prawnie polityczne

³ Choć nie wszystkich Łemków, a w niewielkim stopniu także Nie-Łemków.

⁴ Najwięcej Rusinów mieszka bowiem w wielkich aglomeracjach, np. w amerykańskim Pitsburghu czy kanadyjskim Toronto (por. Magocsi 1984).

⁵ W tamtejszym języku rusińskim nazwa miasta brzmi *Kerestur*, z dodatkowymi w stosunku do nazwy serbskiej sylabami na samogłoskach [ε], co wynika z braku w rusińskim fonotaktycznej cechy sylabiczności sonantu /r/, charakterystycznej dla języka serbskiego.

⁶ Należy w tym miejscu zaznaczyć, że zarówno Banat jak i Wojwodina są regionami z silnymi kulturowymi wpływami węgierskimi.

uznanie mniejszości rusińskiej wraz z jej językiem i kulturą jest w Słowacji najszerze spośród wszystkich państw, gdzie mieszkają współcześnie Rusini/Lemkowie. Nie może zatem dziwić, że to właśnie tam podejmowane są najbardziej zaawansowane próby kodyfikacji języka rusińskiego (por. przede wszystkim Plišková/Koporova/Jabur 2019), która docelowo miałaby wykraczać poza obszar Słowacji. Głównym dokumentem w tej sprawie jest „Deklaracja o kodyfikacji języka Rusińskiego” ogłoszona przez Koordynacyjny Komitet Rusińskiej Obrody 27 stycznia 1995 roku w Bratysławie (por. Tokarz 1998: 248). Mimo to, unifikacja współczesnego języka rusińskiego wydaje się być ze względu na jego rozproszenie, różny status (z jednej strony oficjalnie uznany odrębny język – jak choćby w przypadku Słowacji, Serbii czy w zasadzie Polski, z drugiej zaś za dialekt⁷ – przede wszystkim w polityce językowej Ukrainy), warunki funkcjonowania czy nastawienie samych jego użytkowników bardzo trudna i być może nieosiągalna⁸. Najistotniejszym w tym kontekście faktem jest funkcjonowanie tego języka zawsze jako mniejszościowego, pozbawionego potencjalnego własnego bytu państwowego, co z kolei otwiera możliwości interpretacyjne skupisk rusińskojęzycznych jako ewentualnych współczesnych wysp językowych⁹.

Wspomniane wyżej rozdrobnienie lokalizacyjne i brak kontinuum terytorialnego, zwartość społeczności tylko w niewielkich wioskach, brak dużych miast jako centrów kulturowych współkształtujących rozwój języka są również charakterystyczne dla sytuacji języka rusińskiego we współczesnej Polsce. Oprócz Dolnego Śląska i Małopolski Lemkowie mieszkają też w regionie Krajny (głównie w Strzelcach Krajeńskich i okolicy) oraz w rozproszeniu na Pomorzu Zachodnim i Środkowym oraz Warmii. Rozproszenie to jest skutkiem kilkietapowej akcji wysiedleńczej tuż po drugiej wojnie światowej z kulminacją w roku 1947 w postaci haniebnej „Akcji Wisła”, kiedy to pod pozorem odpowiedzialności zbiorowej ówczesne państwo polskie zdecydowało o wypędzeniu Łemków z ich rdzennych terenów przede wszystkim w Beskidzie Niskim i Bieszczadach głównie na obszary przyłączone do Polski w 1945 roku. Choć dane kwantytatywne, co do liczby Łemków w poszczególnych polskich lokalizacjach są często rozbieżne i nie zawsze w pełni wiarygodne, można ją ostrożnie szacować na około 11 tysięcy¹⁰. Przy czym ponad połowa z nich zamieszkuje na Dolnym Śląsku, jest to prawdopodobnie dwa razy tyle, ile mieszka ich obecnie w Małopolsce. W przypadku rdzennych terenów małopolskich¹¹ (oprócz nielicznych mieszkających

⁷ Problematyka relacji język vs dialekt w odniesieniu do rusińskiego jest współcześnie wciąż nie tylko tematem polityczno- ale także strukturalnojęzykowym, por. m.in. Dudášová-Kriššáková (2022).

⁸ Por. więcej na ten temat m. in. Fontański (1994), Tokarz (1998), Marti (2000).

⁹ Więcej na ten temat por. Lasatowicz/Tworek (2022).

¹⁰ Więcej na ten temat por. m. in. Misiak (2006: 44–45), Gudaszewski (2015).

¹¹ Właśnie szeroko rozumiana Małopolska i Karpaty są obszarem najlepiej opisanym w językoznawczej literaturze przedmiotu w odniesieniu do ówczesnego języka Łemków. Wymienić należy w tym miejscu przede wszystkim takich autorów jak Zdzisław Stieber (przede wszystkim 1956–1964, 1982) czy Janusz Rieger (przede wszystkim 1995, 2004).

tam nieprzerwanie Łemków) obserwujemy – zwłaszcza w ostatnich latach – proces reemigracyjny, polegający na tym, że przedstawiciele młodszych pokoleń wracają do swojej małej ojczyzny, przejmując bądź tylko wykupując tam parcele lub opustoszałe gospodarstwa.

Osadzani w wyniku „Akcji Wisła” na Dolnym Śląsku Łemkowie nie mogli początkowo tworzyć większych skupisk. Z biegiem czasu jednak tworzyli zwarte większościowe grupy w niewielkich wsiach w regionie legnickim (m.in. Chróstnik, Gniewomierz, Gromadka, Lisiec, Michałów, Modła, Patoka, Rokitnik, Wierzchowice), w okolicach Szprotawy, Wołowa, Środy Śląskiej. Funkcje centrów administracyjno-kulturalnych stanowiły zaś miasta – mniejszy Przemków i większa Legnica¹². Charakterystyczna dla ostatnich dziesięcioleci zwiększona mobilność ludzka doprowadziła do sytuacji, że współcześnie największa liczba Łemków bądź osób pochodzenia łemkowskiego mieszka najprawdopodobniej we Wrocławiu. Nie tworzy jednak tam zwartych skupisk i jest niczym niewyróżniającą się, w pełni zasymilowaną częścią społeczności śląskiej stolicy. W większości wsi dolnośląskich Łemkowie nie stanowią współcześnie wyraźnej większości. Jednak w przypadku Michałowa i Patoki tworzą oni wciąż absolutną większość mieszkańców obu tych wsi. Stąd właśnie Michałów i Patoka oraz sąsiadujące z nimi wsie – ze względu na znajdujące się w nich cmentarze – Zimna Woda i Modła będą punktem odniesienia dla poniższych rozważań na temat obecności języka rusińskiego we współczesnym dolnośląskim krajobrazie językowym.

2. Cel i metoda badań

Celem poniższych rozważań jest zatem przedstawienie prezencji języka rusińskiego w krajobrazie językowym wskazanych w rozdziale 1. terenów współczesnego Dolnego Śląska. By uzasadnić sensowność przyjętej metody badawczej i dokonanego wyboru obiektu analizy, musimy w tym miejscu sprecyzować, co rozumiemy pod popularnym w ostatnich latach terminem: krajobraz językowy (ang. ‘Linguistic Landscape’, niem. ‘Sprach(en)landschaft’).

Krajobraz językowy nie jest wbrew pozorom terminem obecnym w dyskursie językoznawczym dopiero w ostatnim ćwierćwieczu. W niemieckojęzycznej dialektologii „Sprachlandschaft” była elementem opisywania rzeczywistości językowej danego terenu ze względu na regionalnie warunkowane warianty języka tam obecne. Sztandarową pozycją przywoływaną w tym kontekście jest monografia Rudolfa Hotzenknöcherle „Die Sprachlandschaften der deutschen Schweiz” wydana w 1984 roku. Za punkt wyjścia dla dzisiejszego traktowania krajobrazu językowego zwykło się przyjmować jego definicję, której autorami są Rodrigue Landry i Richard Bourhis (1997). Wskazują oni przede wszystkim, że krajobraz językowy mają stanowić widoczne, występujące w przestrzeni publicznej znaki językowe (por. 1997: 23). O ile

¹² To właśnie w Legnicy utworzono w 1989 pierwsze stowarzyszenie zrzeszające osoby deklarujące odrębną łemkowską tożsamość etniczną (por. Misiak 2018: 18).

ustalenie takiej przestrzeni jako jakiegoś terytorium, regionu czy miasta, nie budzi zasadniczych zastrzeżeń, o tyle zastrzeżenia takie pojawiają się przy ograniczeniu manifestacji języka ledwie do form widzialnych, co sprowadza ją tylko do postaci tekstów pisanych¹³. Przenosi to ciężar ewentualnych analiz z krajobrazu na język, co wydaje się być zaprzeczeniem oczywistej semantyki frazy „krajobraz językowy” – bez względu na język, w którym została sformułowana. Jeśli jednak zechcemy krajobraz językowy traktować jako eksplorację krajobrazu właśnie z perspektywy funkcjonujących w nim języków, ich wariantów, realizacji czy form, musimy uznać antropologicznie ugruntowane przekonanie, że „krajobrazy są wielozmysłowe, interaktywne i ruchome, a dostęp do nich możliwy jest przede wszystkim poprzez ciało i ruch” (Wierciński 2023: 121). Ta wielozmysłowość implikuje rzecz jasna możliwości postrzegania krajobrazu – włącznie z istniejącymi w nim manifestacjami języka – nie tylko zmysłem wzroku, lecz także słuchem a nawet w ograniczonym stopniu dotykiem¹⁴.

W dalszym ciągu naszych rozważań traktujemy więc krajobraz językowy jako manifestacyjne (współ)występowanie języka/języków (włącznie z ich ewentualnymi wariantami) i powstającymi w ten sposób relacjami między nimi w przestrzeni publicznej danego obszaru. Jako przestrzeń publiczną zaś uznajemy wszelkie przestrzenie otwarte, do których dostęp nie jest w żaden systemowy sposób ograniczany; przykładami mogą tu być ulice miast, ich place i parki, drogi publiczne, wnętrza wielu budynków (sklepów, urzędów, dworców, instytucji kultury), środki transportu publicznego itp. Wyróżnianie przestrzeni otwartych i zamkniętych nie jest ostre. Skala ograniczeń w dostępie do tych drugich bywa wszak rozmaita. Formalne lub nieformalne ograniczenia dotyczą np. miejsc kultu religijnego, obiektów przemysłowych czy wojskowych, szpitali, przestrzeni edukacyjnych. Zawsze jednak większa otwartość uruchamia skuteczniej potencjał współkształtowania krajobrazu językowego, zwłaszcza z perspektywy odbiorcy (por. Tworek 2019: 346–347)¹⁵. Nie wykluczamy także żadnej z możliwych manifestacji językowych, jeśli tylko są one postrzegalne dla odbiorcy – czyni to zatem najważniejszymi składowymi krajobrazu językowego zarówno teksty mówione (postrzegane audytywnie) jak i pisane (postrzegane wzrokowo). Przyjmujemy też trzy czynniki determinujące obecność

¹³ Ograniczenie to bywa mocno akcentowane w niektórych późniejszych publikacjach na ten temat. Rezygnujemy jednak w tym miejscu – głównie ze względu na ograniczoną objętość tekstu – z notowania ich systematycznego przeglądu.

¹⁴ Wprowadzanie osobnych bytów określanymi niekiedy jako „soundscape” czy nawet „smell-scape” wydaje się mało przekonujące (por. Tworek 2019: 345–346), bo pozbawia możliwości opisu krajobrazu językowego jako zjawiska złożonego, które w rzeczywistości postrzegane jest uzupełniającymi się zmysłami, tworząc przy tym spójny i kompleksowy obraz. Ułatwia on zarazem funkcjonalną analizę tekstowej manifestacji języka w przestrzeniach publicznych, którą postulują socjolingwiści (por. m.in. Wardhaugh/Fuller 2015, Gorter 2019).

¹⁵ Ustalenia te czerpią z socjologicznych i filozoficznych koncepcji opisywania przestrzeni, zwłaszcza miejskich, z perspektywy współczesności (por. m.in. Löw 2000, Rewers 2005).

elementów konstytuujących dany krajobraz językowy: polityczny, personalny i materialny (por. Tworek 2019: 348–350). Czynniki polityczny wynika z przynależności analizowanego obszaru do jakiejś prawnie zdefiniowanej jednostki administracyjnej (przeważnie państwo, niekiedy też region) i zawartych w stosownych dokumentach (np. konstytucja, ustawy) uregulowań, co do statusu używanych na tym terenie języków (np. urzędowy, mniejszościowy). Czynniki personalny dotyczy faktycznie używanych przez mieszkańców danego obszaru języków bądź ich wariantów (np. język standardowy, dialekt). Mimo iż czynniki polityczny i personalny pozostają ze sobą w ścisłym związku, ograniczenia polityczno-językowe nie zamykają przestrzeni lokalnych przed językami funkcjonującymi w nich bez ewentualnego statusu urzędowości. Czynniki materialny natomiast obejmuje wszelkie istniejące w danej przestrzeni publicznej manifestacje językowe w postaci widocznych napisów, szyldów, inskrypcji, ogłoszeń itp. Są one zwykle determinowane kulturowo i nierzadko współtworzą zbiorową pamięć i lokalną tożsamość samych miejsc i ich mieszkańców. Takie materialnie obecne teksty mogą być aktualne lub historyczne. W tym drugim wypadku możemy mieć do czynienia z manifestacją języka nieobecnego już w danej przestrzeni ani w sferze politycznej, ani w personalnej, ilustrującego jednak historyczne relacje językowe na danym obszarze. Kończąc ten wątek zauważmy, że teksty pisane manifestują się właśnie w postaci materialnej, podczas gdy sfera personalna otwiera też możliwości manifestacji dających się percypować tekstów mówionych.

Zwróćmy jeszcze uwagę na fakt determinujący metodologię zbierania materiału badawczego. Wspomniane wcześniej historyczne uwarunkowania osiedlania się ludności łemkowskiej na Dolnym Śląsku powodowały silnie zakorzoną nieufność w stosunku do zastanej rzeczywistości, zarówno w rozumieniu relacji społeczno-institutionalnych jak i interpersonalnych. Skutkiem tego była zminimalizowana ekspozycja języka rusińskiego na zewnątrz, ograniczanie go do medium komunikacyjnego w sferze ezoterycznej. Tendencje te utrzymują się po części do dziś i choć dostępne są rozmaite źródła ilustrujące współczesne manifestacje języka rusińskiego, np. w postaci celowych nagrań zbieranych przez badaczy – szczegółowo opisuje to Małgorzata Misiak (por. 2018: 9–15) – bądź oficjalnie wydawanych lub udostępnianych na platformach internetowych nagrań z pieśniami łemkowskimi¹⁶, to oferują one materiał, który należy interpretować ze szczególną ostrożnością. Utrudnione jest też z tego powodu zbieranie materiału za pomocą wywiadów czy ankiet, co za najefektywniejszą metodę każde uznawać czerpiącą z antropologiczno-kulturologicznych przesłanek formułowanych choćby przez Clifforda Geertza (m.in. 2005) tak zwaną obserwację partycypacyjną (por. np. Hazen 2001, DeWalt/DeWalt 2002). Pozwala ona skutecznie zebrać relewantny materiał w postaci dostępnych tekstów pisanych, w mniejszym zaś stopniu umożliwia obserwację cech tekstu mówionego, choć jej nie wyklucza.

¹⁶ Przykładami mogą być wydane w 2019 roku przez Łemkowski Zespół Pieśni i Tańca „Kyczera” płyty CD „Kyczera: Łemkowyno – kraju ridnyj” i „Kyczerka: Zaświt mi soneczko ...”.

3. Analiza materiału badawczego

Z punktu widzenia politycznego na analizowanym obszarze dolnośląskim, gdzie zamieszkują społeczności łemkowskie, obowiązującym językiem urzędowym jest rzecz jasna język polski. Język rusiński może zaś potencjalnie podlegać regulacjom dotyczącym języków mniejszościowych. Regulacje te zawarte są w uchwalonej w 2005 roku „Ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym” a najważniejszym zapisem – w odniesieniu do analizowanej tu sytuacji – jest ten, mówiący o prawie mniejszości do posługiwania się swoim językiem, także w przestrzeni urzędowej (obejmuje ona także szkolnictwo, działalność kulturalną, dwujęzyczne szyldy oficjalne), jeśli mniejszość w danej gminie stanowi minimum 20 % zamieszkujących w niej obywateli. Z przyczyn organizacyjnych zarówno nauczanie szkolne (obejmujące też materiały dydaktyczne)¹⁷ jak i działalność kulturalna¹⁸ skoncentrowana jest w większych ośrodkach miejskich, przede wszystkim w Legnicy. W wioskach ze zdecydowaną większością ludności łemkowskiej, wspomnianych już wyżej Patoce i Michałowie, leżących odpowiednio w gminach Gromadka (powiat bolesławiecki) i Chocianów (powiat polkowicki) możliwe byłoby zapisanie na drogowym znaku miejscowości jej nazwy również w języku rusińskim, co jednak nie ma miejsca. Sytuacja taka jest natomiast wykorzystywana w Beskidzie Niskim, gdzie w wyludnionych wcześniej wioskach, osiadają – lub choćby tylko rejestrują się – łemkowscy reemigranci i wykorzystują ów przepis, manifestując publicznie swój język. Przypadek taki możemy obserwować na ilustracji 1., gdzie obok polskiej nazwy *Gładyszów* widnieje zapis rusiński *Гладышув* – w którym widać cechy alfabetu cyrylicznego wykorzystującego w wersji rusińskiej zarówno charakterystyczny dla wersji ukraińskiej znak <і>, jak też obecny tylko w wersji rosyjskiej znak <и> (por. Lasatowicz/Tworek 2022: 178)¹⁹. Korzystanie z pełni przysługujących społeczności łemkowskiej na Dolnym Śląsku praw jest zarówno z punktu widzenia funkcjonowania samego języka, jak i z perspektywy instytucjonalnej wciąż ograniczone, co wynika z jednej strony z braku jednolitego stanowiska samych Łemków, z drugiej zaś z oporów administracyjnych w regionie.

Najistotniejszą cechą dzisiejszego dolnośląskiego języka rusińskiego determinowaną przez czynnik personalny jest kształtowanie go w stałym kontakcie z językami w swym charakterze hierarchicznie dominującymi. W pierwszym rzędzie chodzi tu o polszczyznę – socjalizacja społeczności łemkowskiej (szkoła, praca, urzędy) odbywa się w obrębie językowo dominującej społeczności polskojęzycznej. Prowadzi to z jednej

¹⁷ Co ciekawe w ostatnich kilku latach (możliwość taka istnieje od 2013 roku) pojedynczy uczniowie decydowali się nawet na zdawanie matury z języka rusińskiego jako przedmiotu dodatkowego.

¹⁸ Szczególną rolę pełni Łemkowski Zespół Pieśni i Tańca „Kyczera”, nie tylko koncertujący na całym świecie i udostępniający swoją twórczość na filmach i płytach, lecz także współorganizujący znane festiwale kultury łemkowskiej, jak np. „Watra”.

¹⁹ Na temat rusińskiej postaci alfabetu cyrylicznego por. też Harasowska (1999: 9).

strony do nieuchronnej – ale w swej istocie przecież pozytywnej – dwujęzyczności, zwłaszcza w przypadku większości przedstawicieli młodszych pokoleń. Z drugiej strony do możliwych wpływów języka polskiego na elementy poszczególnych podsystemów języka rusińskiego. Językiem dominującym w religijnej sferze życia dolnośląskich Łemków jest też język ukraiński. Przynależność konfesyjna członków tej społeczności jest zróżnicowana. Część (większa) należy do kościoła greckokatolickiego, część (nieco mniejsza) do kościoła prawosławnego, a około 20 % to rzymscy katolicy (por. Gudaszewski 2015). I tak w Patoce funkcjonuje od niedawna greckokatolicka cerkiew pw. Opieki Matki Bożej a w Michałowie prawosławna cerkiew pw. Świętego Mikołaja. Jak zauważa Misiak, „zdarza się, że duchowni prawosławni wygłaszają kazania w języku Łemków (tak jest m.in. co roku na nabożeństwie odprawianym w Michałowie w czasie trwania Watry) [...]” (2006: 122). W ramach praktyk religijnych w kościele greckokatolickim Łemkowie posługują się językiem ukraińskim, co wytwarza specyficzne pole współistnienia dwóch genetycznie bliskich sobie języków. Kontakty z językiem ukraińskim, mogące w najbliższej przyszłości skutkować jego wpływami na język rusiński, intensyfikują się w ostatnim czasie ze względu na coraz większą – głównie wymuszoną sytuacją wojenną – obecność imigrantów ukraińskich na Dolnym Śląsku. Fakt pozostawania języka rusińskiego w określonym kontakcie z ukraińskim stanowi też czynnik w problemie tożsamościowym różnicującym poszczególne społeczności łemkowskie w Polsce. Wydaje się bowiem, że Łemkowie dolnośląscy chętniej deklarują się jako odrębna grupa etniczna posługująca się własnym językiem, u rdzennych Łemków małopolskich przeważa zaś raczej pogląd o przynależności do narodu ukraińskiego i co za tym idzie o własnym języku jako o dialekcie ukraińszczyzny (por. też Misiak 2018: 204–207). Należy to zjawisko traktować jako kolejny przyczynek do osłabiania stabilności i jednolitości języka rusińskiego w ogóle.

Charakterystyczna dla współczesnego rusińskiego na Dolnym Śląsku jest też jego praktyczna nieobecność jako medium dla komunikacji w relacjach interpersonalnych w przestrzeni publicznej w postaci słyszalnych tekstów mówionych, i to zarówno w omawianych wioskach, gdzie „życie uliczne” jest zminimalizowane, jak i w większych miastach nawet gdy uczestnicy aktu komunikacji należą do społeczności rusińskojęzycznej. Odróżnia to specyfikę dolnośląską – czy też szerzej nierdzenną polską – od sytuacji w Wojwodinie czy Słowacji. Mimo to można na podstawie okazjonalnie zasłyszanych tekstów mówionych oraz dostępnych audytywnie tekstów śpiewanych (por. przypis 16) pokusić się o wskazanie kilku cech fonetycznych charakteryzujących dzisiejszy dolnośląski rusiński. Dają się one obserwować szczególnie w subsystemie konsonantycznym i obejmują również zjawiska intersegmentalne. Typologicznie charakterystyczny dla języków wschodniosłowiańskich zwelaryzowany gład [ɫ] traci swoją stabilność dystrybucyjną: Z jednej strony pojawia się wciąż (choć niestabilnie) w pozycji postwokalicznej jako alternatywa do frykatywnego [v] (zjawisko wspólne dla wymowy rusińskiej i ukraińskiej), z drugiej zaś pod wpływem polszczyzny przyjmuje nawet postać bezdźwięcznego [f] – np.

[ɥ] w *дівка* ale [f] w *лавка* (por. też Plišková/Koporova 2021: 29). W drugim z przytoczonych przykładów welaryzowane [ɥ] pojawia się sporadycznie w nagłosie, stając się typową dla wschodnich dialektów polszczyzny alternatywą dla [w]. Socjolingwistycznie motywowana obecność [ɥ] gwarantuje poczucie rusińskości, realizując przy tym regionalną polską tendencję. Co ciekawe reprezentanci najstarszego pokolenia potrafią wypowiadać gład [w] w polskich leksemach w miejscu frykatywnego [v], np. w *zawsze* (por. Lasatowicz/Tworek 2022: 178). Zauważalna jest też – choć wciąż nie w pełni stabilna – skłonność do unikania [ɥ] wśród przedstawicieli najmłodszego pokolenia, pozbawionego wspomnianej motywacji socjofonetycznej. U większości mówców z młodszych pokoleń wzrasta tendencja do palatalizowania spółgłosek (zwłaszcza zwarto-wybuchowych i nosowych) przed [i], co świadczy o przejmowaniu wygodnego w realizacji procesu akomodacyjnego charakterystycznego dla języka polskiego. To samo dotyczy ubezdźwięczniania <β> w nagłosowych pozycjach przed bezdźwięcznymi obstruentami, co świadczy o przejmowaniu asymilacyjnego mechanizmu polskiego kosztem ukraińskiego. Rudymentarność fonetyki pozwala na traktowanie tych fenomenów jako istotnych cech współczesnego języka rusińskiego i wskazuje możliwe kierunki rozwoju tych procesów, wśród których dominuje unifikacja z dominującym językiem polskim, zwłaszcza w obszarze naturalnych procesów intersegmentalnych.

W sferze materialnej język rusiński na Dolnym Śląsku cechuje bardzo ograniczona obecność. Nieobecne są w przestrzeni publicznej współczesne tablice informacyjne, napisy komercyjne, teksty ogłoszeniowe. Przykładowo w dużej wsi Lisiec (powiat lubiński) zamieszkałej dziś przez kilkadziesiąt osób pochodzenia łemkowskiego i ukraińskiego, chętnie opowiada się na dużej tablicy informacyjnej w centrum wsi o tradycjach łemkowskich, lecz czyni się to tylko w języku polskim (por. il. 2.). Niezwykle cennym materialnym źródłem obecności w dolnośląskim krajobrazie językowym języka rusińskiego są jednak – w szczególności – dwa cmentarze w dużych wsiach Modła (gmina Gromadka w powiecie bolesławieckim) oraz Zimna Woda (gmina i powiat Lubin). Ich lokalizacja powoduje, że obejmują one niejako swoim obszarem oddziaływania odpowiednio wsie Patoka i Michałów. Rola cmentarzy w manifestowaniu kultury i języka, zarówno w perspektywie diachronicznej jak i synchronicznej, jest ze względu na ich relatywną trwałość znacząca i przyczynia się także do kształtowania tożsamości lokalnej przez tworzenie obszarów oddziaływania spersonalizowanej i zbiorowej pamięci²⁰, będąc przy tym jednym z najważniejszych punktów w krajobrazie językowym danych miejsc. Na obu interesujących nas cmentarzach obok nielicznych przedwojennych grobów niemieckich mieszkańców wsi znajdujemy groby współczesne, których inskrypcje oferują niezwykle oryginalny materiał językowy, odzwierciedlający relacje językowe panujące po 1945 roku w obu wsiach i ich najbliższych okolicach. Wśród najciekawszych zjawisk wyróżnić należy:

²⁰ Na różne aspekty tej tematyki zwracają uwagę np. Kolbuszewski (1996), Fabiszak/Brzezińska (2018), Chlebda (2019),

- manifestacje rusińskiej leksyki, np. w tekście przy wejściu do cmentarza w Zimnej Wodzie informującym o realiach historycznych, które spowodowały łemkowską obecność w tej okolicy (por. il. 3.); lub w inskrypcji nagrobnej na cmentarzu w Modle, ilustrującej relacje rodzinne m.in. w postaci leksemów *бабця* czy *дідусь* (por. il. 4.) lub *дідо* (il. 11);
- ilustrację wariantowości ortograficznej leksemu ‘pamięć’, występującego w postaciach *памяць* (il. 4.), *памят* (il. 5.), *пам’ять* (il. 6.), *паміят* (il. 7.) a także w zapisie łacińskim *pamiat* (il. 8.);
- demonstrowaną na ilustracjach 4. i 5. wariantowość postaci tego samego leksemu ‘tu’, odpowiednio *my* bądź *тут*;
- zapisywanie tego samego nazwiska wcześniej cyrylicą (il. 9.) a później łacinką (il. 10.) bądź umieszczanie obu takich zapisów w ramach jednej inskrypcji (il. 11., por. Lasatowicz/Tworek 2022: 177), co potwierdza tendencję polonizacyjną wyrażaną symboliką pisma;
- hybrydyzację użycia obu alfabetów na poziomie całego tekstu inskrypcyjnego: nazwisko łacinką a sentencja cyrylicą (il. 10) lub nazwisko cyrylicą a sentencja łacinką (dolna tablica na il. 12.).

Przywołane tu i przedstawione na ilustracjach teksty inskrypcji, mimo iż są swoistym spichlerzem i jednocześnie współcześnie oddziałującą manifestacją języka rusińskiego w analizowanym fragmencie dolnośląskiego krajobrazu językowego, wskazują jednocześnie na postępującą hybrydyzację nie tylko samego języka lecz szczególnie jego symbolicznych manifestacji graficznych²¹.

4. Podsumowanie

Rozdrobnienie lokalizacji rusińskojęzycznych osad głównie w Europie Środkowej powoduje daleko idącą wariantowość i pluricentryczność współczesnych struktur tego języka i różne formy jego manifestacji w krajobrazie językowym danych regionów. Sytuacja języka rusińskiego i jego prezencja w krajobrazie językowym w Polsce a w szczególności na Dolnym Śląsku warunkowana jest między innymi przez czynniki psychologiczno-społeczne związane z wciąż jeszcze odczuwanymi traumatycznymi przeżyciami ludności łemkowskiej deportowanej na tereny dolnośląskie w wyniku „Akcji Wisła” oraz strukturalno-osadnicze polegające na pozostawaniu w zwartych skupiskach większościowych w małych wioskach i zatomiastowaniu w większych miastach. Te czynniki pozajęzykowe warunkują tendencje rozwojowe współczesnego języka rusińskiego na Dolnym Śląsku, gdzie funkcjonuje on w modelu kontaktu językowego z dominującym językiem otoczenia społecznego, którym jest polszczyzna (i w ograniczonym

²¹ Zaobserwowane tu zjawiska pojawiają się na cmentarzach także przy innych konfiguracjach językowych, dając kulturowy obraz współistnienia różnych języków i kultur w jednym miejscu. Sytuację taką dotyczącą pary języków niemieckiego i węgierskiego w mieście Csolnok opisuje m.in. Márta Juhász (2009).

stopniu język ukraiński), czego skutkiem jest funkcjonalna dwujęzyczność większości przedstawicieli młodszych pokoleń społeczności lemkowski. Ponieważ język rusiński pozostaje dziś podstawowym środkiem komunikacji językowej raczej w sferach ezoterycznych, jego obecność w przestrzeniach publicznych jest silnie ograniczona. Poza obecnością w sferach edukacyjnych (wśród zamkniętej społeczności komunikacyjnej) i artystycznych, brak jest praktycznie publicznie dostępnych tekstów użytkowych w tym języku. Najciekawszy i najbogatszy obraz języka rusińskiego oferują cmentarze, gdzie w inskrypcjach nagrobnych zachowane są formy charakterystyczne dla funkcjonowania tego języka w ciągu ostatnich dziesięcioleci i jego zauważalne tendencje rozwojowe determinowane kontaktem z językiem polskim.

Spis literatury

- CHLEBDA, Wojciech. „O wyzwaniach i zadaniach pamięcoznawstwa lingwistycznego”, *LingVaria* 14/28 (2019), 147–164. doi: 10.12797/LV.14.2019.28.10. 15.1.2023.
- DEWALT, Kathleen M. i Billie DEWALT. *Participant Observation. A Guide for Fieldworkers*. Walnut Creek: AltaMira Press, 2002. Print.
- DUDÁŠOVÁ-KRIŠŠÁKOVÁ, Júlia. 2022, *Vývin rusínskeho jazyka a dialektológia. Vysokoškolská učebnica*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity, 2022. Print.
- FABISZEWSKA, Małgorzata i Anna Weronika BRZEZIŃSKA. *Cmentarz, park, podwórko. Poznańskie przestrzenie pamięci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2018. Print.
- FONTAŃSKI, Henryk. „Najnowsze próby kodyfikacji Rusinów karpaccich”. *Współczesne tendencje rozwoju języków słowiańskich* (t. 1). Red. Michał Blicharski i Henryk Fontański. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1994, 55–60. Print.
- GEERTZ, Clifford. *Interpretacja kultur. Wybrane eseje* [przeł. Maria M. Piechaczek]. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005. Print.
- GORTER, Durk. “Methods and Techniques for Linguistic Landscape Research: About Definitions, Core Issues and Technological Innovations”. *Expanding the Linguistic Landscape. Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Red. Martin Pütz i Neele Mundt. Bristol: Multilingual Matters, 2019, 38–57. Print.
- GUDASZEWSKI, Grzegorz. *Struktura narodo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa, 2015: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5670/22/1/1/struktura_narodo-etniczna.pdf. 10.2.2023.
- HARASOWSKA, Marta. *Morphophonemic Variability, Productivity, and Change. The Case of Rusyn*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1999. Print.
- HAZEN, Kirk. “Field Methods in Modern Dialect and Variation Studies”. *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Red. Rajend Mesthrie i R.E. Asher. Amsterdam et al.: Elsevier, 2001, 776–779. Print.
- HOTZENKNÖCHERLE, Rudolf. *Die Sprachlandschaften der deutschen Schweiz*. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Verlag Sauerländer, 1984. Print.
- JUHÁSZ, Márta. „Transferenzerscheinungen in deutschen Grabinschriften eines ungarndeutschen Dorfes”. *Sprache – Kultur – Berührungen. Beiträge der internationalen Konferenz, 8.–9. November 2007*. Red. Zsuzsanna Fekete-Csizmazia, Elisabeth Lang, Veronika Pólay i Petra Szatmári. Szombathely: Savaria University Press, 2009, 37–48. Print.

- KOLBUSZEWSKI, Jacek. *Cmentarze*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1996. Print.
- LANDRY, Rodrigue i Richard BOURHIS. „Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study”. *Journal of Language and Social Psychology* 16/1, 1997, 23–49. Print.
- LASATOWICZ, Maria Katarzyna i Artur TWOREK. „Schlesische Sprachinseln: historisches Phänomen aus der Perspektive der Gegenwart”. *Studia Linguistica* 41, 2022, 159–184. Print
- LÖW, Martina. *Raumsoziologie*. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2000. Print.
- MAGOCSI, Paul Robert. *Our People. Carpatho-Rusyns and Their Descendants in North-America*. Toronto: Multicultural History Society of Ontario, 1984. Print.
- MAGOCSI, Paul Robert. „The Rusyn Question”. *Political Thought* 2/3 (1995), 221–231. Print.
- MAKARSKA, Renata. *Der Raum und seine Texte. Konzeptualisierungen der Huculšćyna in der mitteleuropäischen Literatur des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 2010. Print.
- MARTI, Roland. „Slavische Standardsprachen in Kontakt. Das Neben-, Mit- und Gegeneinander slavischer Standardsprachen”. *Sprachwandel in der Slavia: die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Red. Lew N. Zybatow. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000, 527–542. Print.
- MISIAK, Małgorzata. *Łemkowie. W kręgu badań nad mniejszościami etnolingwistycznymi w Europie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2006. Print.
- MISIAK, Małgorzata. *Między Popradem a Oslawą. Tożsamość kulturowo-językowa Łemków w ujęciu etnolingwistycznym*. Wrocław: Profil, 2018. Print.
- PLIŠKOVÁ/Koporoĝova, 2021: ПЛІШКОВА, Анна і Кветослава КОПОРОВА et al.. *Правила русинської висловності з ортоепічним словником*. Пряшів: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity, 2021. Print.
- PLIŠKOVÁ/Koporoĝova/Jabur, 2019: ПЛІШКОВА, Анна, Кветослава КОПОРОВА і Василь ЯБУР. *Русинський язык. Комплексний опис мовної системи в контексті кодифікації*. Пряшів: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity, 2019. Print.
- REWERS, Ewa. *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*. Kraków: Universitas, 2005. Print.
- RIEGER, Jerzy. *Słownictwo i nazewnictwo łemkowskie*. Warszawa: Semper, 1995. Print.
- RIEGER, Jerzy. „Становиско і зріжницювання ‚русинських‘ діалектів в Карпатах”. *Русинський язык*. Red. Paul Robert Magocsi. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2004, 39–65. Print.
- STEGHERR, Marc. *Das Russinische. Kulturhistorische und soziolinguistische Aspekte*. München: Verlag Otto Sagner, 2003.
- STIEBER, Zdzisław. *Atlas językowy dawnej Łemkowszczyzny (zeszyty 1–8)*. Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1956–1964. Print
- STIEBER, Zdzisław. *Dialekt Łemków. Fonetyka i fonologia*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982. Print.
- TOKARZ, Emil. „Mikrojęzyki słowiańskie – problemy badawcze językoznawstwa porównawczego”. *Nowe czasy, nowe języki, nowe (i stare) problemy*. Red. Ewa Jędrzejko. Katowice: Uniwersytet Śląski, 1998, 242–251. Print
- TWOREK, Artur. „Krajobraz językowy współczesnego Śląska – uwagi wstępne”. *Germanistyka otwarta. Wrocławskie debaty o języku i językoznawstwie*. Red. Artur Tworek. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski / Quaestio, 2019. Print.
- WARDHAUGH, Ronald i Janet M. FULLER. *An Introduction to Sociolinguistics*. Chichester: Wiley Blackwell, 2015. Print.
- WIERCINŃSKI, Hubert. *Ruchome etnografie. Praktyki, przestrzenie, ciała*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2023. Print.

Ilustracje²²

Il. 1.



Il. 2.

²² Autorem wszystkich zdjęć jest Artur Tworek.



II. 3.



II. 4.



П. 5.



П. 6.



Il. 7.



Il. 8.



П. 9.



П. 10.



П. 11.



П. 12.

ZITIERNACHWEIS:

TWOREK, Artur. „Język rusiński we współczesnym krajobrazie językowym Dolnego Śląska“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 447–466. DOI: 10.23817/lingtreff.24-31.

Koncepcja podręcznika z ćwiczeniami do fonetyki i fonologii języka niemieckiego

Konzept eines Lehrbuchs mit Übungen zur deutschen Phonetik und Phonologie

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, das Konzept eines in erster Linie für polnische Studierende gedachten Übungsbuches für deutsche Phonetik und Phonologie vorzustellen. Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet auf der einen Seite der Bezug auf eine Phonetik-Umfrage unter Studierenden und auf der anderen Seite ein kurzer Überblick über ausgewählte bereits erschienene Lehr- und Übungsbücher für deutsche Phonetik und Phonologie. Einen weiteren Ansatzpunkt bilden eigene didaktische Erfahrungen im Rahmen des Phonetik- und Phonologie-Unterrichts im universitären Bereich. All das stellt eine Grundlage für die Erarbeitung des Konzeptes dieses Übungsbuches dar. Abschließend werden dessen Grundannahmen und ein Vorschlag zur Übungstypologie samt Beispielen präsentiert.

Schlüsselwörter: deutsche Phonetik, Phonologie, Lehrbuch, Übungsbuch, polnische Deutschlerner

The Concept of a Text- and Workbook for German Phonetics and Phonology

This paper attempts to present the concept of a text- and workbook for German phonetics and phonology intended in the first place for Polish students. The starting point for the considerations is – on the one hand – the reference to a phonetics survey among students and – on the other hand – a brief overview of selected textbooks and workbooks for German phonetics and phonology which have already been published. Another starting point is my didactic experience in teaching phonetics and phonology at the university level. All of this provides a basis for developing a concept of this text- and workbook. Finally, its assumptions and suggestions for an exercise typology including examples are presented.

Keywords: German phonetics, phonology, textbook, workbook, Polish learners of German

Author: Miłosz Woźniak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Poland, e-mail: miłosz.wozniak@amu.edu.pl

Received: 7.11.2023

Accepted: 30.11.2023

1. Wstęp

Fonetyka i fonologia z elementami grafematyki należą – w ramach bloku zajęć językoznawczych – do przedmiotów kierunkowych na studiach filologicznych. Jak z pewnym zaskoczeniem zauważają Altmann/Ziegenhain (por. 2010: 14), nie są to jednak zagadnienia często pojawiające się na egzaminach końcowych. Nierzadko są wypierane przez „bardziej atrakcyjne” działy jak składnia czy słowotwórstwo. Z drugiej strony wiedza i kompetencje fonetyczne – w tym przypadku odnośnie do języka niemieckiego – przekładają się bezpośrednio na jakość komunikacji, zarówno wśród osób

znających język na poziomie koniecznym do utrzymywania kontaktów zawodowych czy prywatnych, jak i wśród osób, które opanowały język na wysoko zaawansowanym poziomie filologicznym. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że na różnych etapach edukacyjnych nierzadko brak jest czasu i możliwości, by w zadowalającym zakresie zajmować się realizacją foniczną języka. Hirschfeld (por. 2001: 872–873) upatruje tego we wprowadzonych w latach 70. ubiegłego stulecia metodach komunikacyjnych, za-uważa przy tym jednak trwającą od lat 90. pozytywną tendencję i ponowne nakierowanie uwagi na zagadnienia fonetyczne. Też o zbyt małej roli fonetyki potwierdzają również sami studenci. W roku akademickim 2021/2022 została przeprowadzona wśród ponad 200 studentek i studentów Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu anonimowa ankieta dotycząca wybranych aspektów wymowy języka niemieckiego. Ankietowani reprezentowali studia licencjackie stacjonarne i niestacjonarne oraz studia magisterskie stacjonarne i niestacjonarne na kierunku „Filologia germańska”, a także stacjonarne studia magisterskie na kierunku „Język niemiecki i komunikacja w biznesie”. Wśród ankietowanych studentów studiów I stopnia znalazły się także osoby rozpoczynające naukę od poziomu A1 lub A2. Celem ankiety było poznanie perspektywy studenckiej dotyczącej tematyki wymowy. Ankieta została podzielona na następujących sześć części:

- część 1: ogólne pytania dotyczące doświadczeń z fonetyką i samooceny w tym zakresie;
- część 2: system samogłoskowy języka niemieckiego;
- część 3: system spółgłoskowy języka niemieckiego;
- część 4: pytania dotyczące aspektów koartykulacyjnych i suprasegmentalnych;
- część 5: pytania dotyczące czynników wpływających negatywnie na wymowę języka niemieckiego;
- część 6: tak zwane wolne głosy.

Chociaż szczegółowe wyniki ankiety zostały już przedstawione i skomentowane (por. Woźniak 2022), to w tym miejscu warto jednak ponownie wskazać na kilka wybranych aspektów. Jeśli chodzi o typowe obszary sprawiające trudności, to odpowiedzi uzyskane od studiujących potwierdziły wymieniane w odnośnej literaturze zagadnienia potencjalnie problemowe (por. na przykład Domińczak 1993: 17–22, Grzeszczakowska-Pawlikowska 2012: 187–194, Tworek 2012 oraz Hirschfeld/Reinke 2018: 204), zarówno na płaszczyźnie segmentalnej jak i – co było jeszcze wyraźniejsze – suprasegmentalnej. Wielu ankietowanych zwróciło uwagę na niewielką rolę przypisywaną fonetyce podczas nauki języków obcych. 83 % wszystkich pytanych uznało, że ten fakt ma największy negatywny wpływ na możliwość nauczenia się poprawnej wymowy. Jako dalsze powody wymieniono negatywne wzorce z języka ojczystego (78 % badanych) oraz zbyt rzadki kontakt z rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego (66 % badanych). Wiele osób w tak zwanych wolnych głosach zauważyło, że nie wszyscy prowadzący zajęcia poprawiają błędy fonetyczne popełniane przez uczniów i studentów. Taki wynik przeprowadzonej ankiety jasno wskazuje, że istnieje

konieczność przypisania fonetyce – nie tylko na poziomie uniwersyteckim – jeszcze istotniejszej roli podczas uczenia się i nauczania języka obcego.

Z drugiej strony na rynku książek tradycyjnych i elektronicznych znajdziemy liczne pozycje do fonetyki i fonologii języka niemieckiego przeznaczone dla osób uczących się języka niemieckiego jako obcego. Przeważają przy tym publikacje niemieckojęzyczne. Porównanie katalogów bibliotecznych uniwersytetów polskich i niemieckich, na których oferowana jest filologia germańska, niestety wypada zazwyczaj na niekorzyść uniwersytetów polskich, gdzie dostępność takich publikacji, zarówno w wersji papierowej jak i elektronicznej, jest nadal mniejsza.

Fakt przewagi liczebnej publikacji niemieckojęzycznych w kontekście utrzymującej się już od kilkunastu lat tendencji dotyczącej nauki i nauczania języka niemieckiego, na którą zwraca uwagę między innymi Grzeszczakowska-Pawlikowska (2012), jest tym bardziej niekorzystny. Otóż język niemiecki stał się drugim językiem obcym po języku angielskim jako pierwszym języku obcym. Uczący się języka niemieckiego, także podczas studiów filologicznych, rozpoczynają jego naukę nie zawsze od poziomu zaawansowanego, lecz na przykład od poziomu A1 albo A2. Dla tej – coraz liczniejszej – grupy docelowej podręczniki opisujące zagadnienia fonetyczne i fonologiczne w języku niemieckim mogą w początkowej fazie stanowić zbyt duże wyzwanie.

2. Omówienie wybranych polskojęzycznych podręczników dotyczących fonetyki i fonologii języka niemieckiego

Wspomniana powyżej zmiana implikuje zatem konieczność publikowania w języku polskim. Jeśli chodzi o podręczniki akademickie do fonetyki i fonologii języka niemieckiego napisane w języku polskim, to można tutaj wymienić przede wszystkim wielokrotnie wznawianą pozycję Morcińca i Prędoty (por. np. Morciniec/Prędoty 2005). W publikacji czytelnik znajdzie wstęp teoretyczny dotyczący wymowy niemieckiej oraz narządów mowy; następnie szczegółowo prezentowane są zagadnienia dotyczące głosek, upodobnień, akcentuacji, intonacji i wymowy wyrazów pochodzenia obcego, a wszystko to jest uzupełnione uwagami kontrastywnymi. Całość zamykają liczne ćwiczenia odnoszące się przede wszystkim do poszczególnych par samogłoskowych i spółgłoskowych. Podręcznik korzysta z zapisu fonetycznego według standardu API, przy czym prezentowane transkrypcje ograniczono wyłącznie do poziomu wyrazu. Brak jest przykładów transkrypcji fraz, zdań czy całych wypowiedzi oraz ćwiczeń transkrypcyjnych jako takich.

Kolejną pozycją jest publikacja Darskiego (por. Darski 2015: rozdz. 2 i 11). Ta polskojęzyczna gramatyka, bazująca na opracowanym i opublikowanym wcześniej w języku niemieckim modelu (por. np. Darski 2004), opisuje poza fonetyką i fonologią inne działy gramatyczne jak morfologia czy składnia. W tej publikacji stosowany jest zapis fonetyczny proponowany przez autorów najnowszej wersji słownika wymowy „Deutsches Aussprachewörterbuch” z 2009 roku (por. Krech/Stock/Hirschfeld/

Anders 2009). Tematy fonetyczne omawiane są nie tak szeroko, jak w przypadku pierwszej wymienionej tutaj publikacji i nie zawierają ćwiczeń; zawarto także uwagi kontrastywne niemiecko-polskie. Również tutaj brak jest transkrypcji fonetycznej większych jednostek.

Zbiór ćwiczeń fonetycznych – w dużej mierze opierający się na parach wyrazowych – prezentowany jest w publikacji pt. „Wymowa niemiecka” (por. Tertel 1991). Podobnie, jak w przypadku omawianych wcześniej pozycji, zapis fonetyczny stosowany jest wyłącznie do poziomu wyrazu. Pewne zastrzeżenia można mieć do braku w transkrypcji fonetycznej zwokalizowanego niesylabicznego [ɐ] (np. na stronie 89 wyraz <Kultur> zapisano w następujący sposób: [kol'tu:r]). Podobnie postępuje Bęza w publikacji „ABC der deutschen Phonetik” (na przykład na stronie 10 wyraz <mir> zapisano w następujący sposób: [mi:r]) (por. Bęza 2020).

Ponadto liczne ćwiczenia fonetyczne oraz szeroki komentarz glottodydaktyczny oferuje publikacja Domińczaka (1993). Stosowany jest konsekwentnie zapis fonetyczny IPA, jednak również i tutaj nie wychodzi on ponad poziom wyrazu.

W skróconej, tabelarycznej formie informacje dotyczące fonetyki oraz grafematyki można znaleźć także między innymi w „Zwięźle gramatyce języka niemieckiego” (por. Dewitzowa/Płaczkowska 1997: 12–41) czy w „Gramatyce funkcjonalnej języka niemieckiego” (por. Czochralski 1994: 33–84).

Ten krótki i zapewne niekompletny przegląd polskojęzycznych publikacji dotyczących fonetyki i fonologii języka niemieckiego – zarówno w formie podręczników akademickich jak i publikacji dla szerszego grona odbiorców – pokazuje, że na pewno elementem, o który warto byłoby rozszerzyć tego rodzaju publikacje, jest jeszcze większe skupienie się na prozodii i koartykulacji, przy czym jest to zadanie niełatwe, ponieważ na tej płaszczyźnie mamy do czynienia z licznymi zjawiskami idiolektalnymi.

3. Koncepcja podręcznika z ćwiczeniami do fonetyki języka niemieckiego

Planowany podręcznik ćwiczeniowy jest rozumiany jako uzupełnienie istniejącej już oferty podręczników akademickich do fonetyki i fonologii języka niemieckiego. Poniżej zostaną przedstawione jego podstawowe założenia.

3.1 Grupa docelowa

Podstawowymi odbiorcami publikacji będą studenci i studentki germanistyki i innych kierunków filologicznych z podstawowym językiem niemieckim. Dodatkową grupą docelową mogą być wszyscy inni zainteresowani, uczący się języka niemieckiego.

3.2 Język publikacji

Biorąc pod uwagę aspekty wymienione w poprzednim podpunkcie oraz powyżej, we wstępie, należałoby sformułować część opisową podręcznika oraz polecenia w języku

polskim. Uzupełnieniem będzie dwujęzyczna terminologia oraz polsko-niemiecko-angielski glosariusz ważnych pojęć językoznawczych pojawiających się w książce. To z kolei będzie pomocą dla czytelników chcących zaznajomić się z tematyką w publikacjach obcojęzycznych.

3.3 Relacja teoria – praktyka

Opisy teoretyczne zostaną ograniczone do niezbędnego minimum. Każdy omawiany zakres tematyczny zostanie zakończony odnośnikami do literatury specjalistycznej w języku polskim, niemieckim i angielskim, opisującej dane zagadnienie. Jeśli chodzi o prezentowaną tematykę, to będzie ona odpowiadała zagadnieniom omawianym podczas zajęć z gramatyki opisowej języka niemieckiego. Jako punkt wyjścia można przyjąć następujące zakresy:

- podstawowe pojęcia fonetyki i fonologii,
- artykulacja,
- płaszczyzna segmentalna 1: samogłoski,
- płaszczyzna segmentalna 2: spółgłoski,
- prozodia,
- koartykulacja,
- korzystanie ze słowników wymowy i transkrypcja fonetyczna.

Istotnym elementem każdego fragmentu będą ćwiczenia oraz odpowiedzi do nich zawierające dodatkowo potrzebne komentarze i wskazówki. Typologia ćwiczeń wraz z wybranymi przykładami zostanie zaprezentowana poniżej w punkcie 4. Wiele ćwiczeń zostało wypróbowanych podczas prowadzonych przeze mnie zajęć.

3.4 Ważna rola koartykulacji i płaszczyzny suprasegmentalnej

Ponieważ aspekty dotyczące płaszczyzny suprasegmentalnej i koartykulacji w ramach omawianej tematyki są zaliczane do zagadnień najbardziej złożonych i tym samym relatywnie problematycznych, musi mieć to odzwierciedlenie w liczbie ćwiczeń i wyjaśnień do tego zakresu. Konieczność szczególnego zajęcia się tym obrębem podkreślają między innymi Dieling/Hirschfeld, postulując „intonację przed artykulacją” (por. woryginalie: „Intonation vor Artikulation”) (Dieling/Hirschfeld 2000: 32–34).

3.5 Zapis fonetyczny IPA

Konsekwentnie wprowadzany oraz stosowany będzie zapis fonetyczny zgodny ze standardem stosowanym w słowniku wymowy Krech/Stock/Hirschfeld/Anders (2009). Ponadto zaplanowane zostaną osobne ćwiczenia transkrypcyjne. Ponieważ zapis fonetyczny proponowany przez inne słowniki wymowy różni się pewnymi elementami, zostanie zaproponowane porównanie, tak by osoby korzystające na co dzień z innych słowników, mogły – po zapoznaniu się z różnicami – bez większych komplikacji korzystać z zapisu według Krech/Stock/Hirschfeld/Anders (2009).

3.6 Materiał audio

Wybrane przykłady w postaci wyrazów, zdań i tekstów zostaną zaprezentowane także w postaci nagrań wykonanych przez rodzimych użytkowników języka niemieckiego. Da to czytelnikom m.in. możliwość autoewaluacji.

4. Proponowana typologia ćwiczeń

Ponieważ podręcznik został przewidziany w pierwszej kolejności dla dość jasno sprecyzowanej grupy adresatów, a mianowicie dla osób studiujących filologię, można łatwo zakreślić rodzaj i stopień trudności ćwiczeń. Preferowane rodzaje zadań będą zapewne podyktowane także przez tematykę danego rozdziału. Aby jednak uporządkować ćwiczenia i sprawić, by były one przydatne także dla szerszej grupy adresatów, podzielono je – niezależnie od przynależności do danego rozdziału – według dodatkowych kategorii. Zostaną one opisane w dalszych podpunktach, będąc jednocześnie podsumowaniem niniejszego tekstu. Zaproponowane poniżej nazewnictwo kategorii jest sekundarne i w ostatecznej wersji może zostać zastąpione alternatywnymi określeniami lub wyróżnione jeszcze innymi metodami, na przykład za pomocą typografii. Przy każdej kategorii zostaną zaprezentowane także przykładowe polecenia.

4.1 Kategoria A (ćwiczenia sprawdzające wiedzę teoretyczną)

To ćwiczenia sprawdzające wiedzę teoretyczną z omawianych zakresów tematycznych. Mogą zostać potraktowane jako pytania kontrolne. Są tym samym punktem wyjścia do dalszych ćwiczeń ukierunkowanych bardziej praktycznie. To bardzo obszerna kategoria, pytania dotyczące wiedzy teoretycznej można odnieść do wszystkich tematów omawianych w ramach fonetyki i fonologii. Poniżej trzy przykłady; pierwszy z nich odnosi się do artykulacji, drugi do samogłosek, a trzeci do spółgłosek.

Zadanie xx:

Proszę wymienić organy subglotalne i opisać ich rolę odnośnie do artykulacji.

Zadanie xx:

Proszę opisać poniższe samogłoski według poznanych zmiennych kryteriów. Dodatkowo proszę zdecydować, w którym z podanych słów występuje wskazana głoska:

[ɔ]

a. *Nonne*

b. *Wohnung*

c. *Dom*

Zadanie xx:

Proszę wymienić cechy wspólne następujących par spółgłoskowych:

[k] : [b]

4.2 Kategoria B (ćwiczenia sprawdzające szeroko rozumianą transkrypcję)

Za pomocą ćwiczeń transkrypcyjnych można trenować nie tylko samą transkrypcję, lecz także sprawdzić na przykład wiedzę dotyczącą zasad wymowy. Ponieważ ta kategoria jest bardzo obszerna i charakteryzuje się różnym stopniem zaawansowania, zostały wprowadzone następujące podkategorie:

4.2.1 Kategoria B.1. (ćwiczenia sprawdzające symbole IPA)

Do tej kategorii zaliczają się podstawowe ćwiczenia sprawdzające umiejętność rozpoznawania i samodzielnego stosowania podstawowych symboli fonetycznych oraz znaków diakrytycznych. Poniżej przykładowe zadanie utrwalające symbole reprezentujące samogłoski niemieckie.

<Fuß> [f__s]
 <schnell> [ʃn__l]
 <Universalität> [ʔ__n__v__z__l__t__t]

4.2.2 Kategoria B.2. (ćwiczenia sprawdzające transkrypcję wyrazów)

To ćwiczenia podobne do kategorii B.1., lecz o wyższym poziomie trudności. Zaprezentowany przykład sprawdza dodatkowo wiedzę dotyczącą akcentowania złożeń.

Zadanie xx:

Proszę przetranskrybować słowa i zaznaczyć akcenty wyrazowe:

<Weißstorch>
 <Hänge-Birke>
 <Wanderfalke>
 <Eichhörnchen>
 <Buntspecht>

4.2.3 Kategoria B.3.

(ćwiczenia sprawdzające transkrypcję zdań, fraz i tekstów)

To rozszerzenie zadań z kategorii B.1. i B.2. o większe jednostki językowe, tym samym są to zadania o dużym stopniu trudności i złożoności, ponieważ sprawdzają wiele aspektów na raz (na przykład asymilacje, akcenty i intonację).

Zadanie xx:

Proszę przetranskrygować zdania, zwracając uwagę na akcent, asymilacje i intonacje.

<Ich weiß, dass das Wetter heute schön ist.>
 <Weißt du vielleicht, wie das Wetter am Wochenende ist?>
 <Ist das vegetarisch?>
 <Warum isst du vegetarisch?>

4.2.4 Kategoria B.4. (ćwiczenia sprawdzające relację fonem–grafem)

Te ćwiczenia, przydatne szczególnie przy omawianiu płaszczyzny segmentalnej, sprawdzają bardzo ważną relację między mową a pismem. Ponieważ jeden fonem może być reprezentowany w piśmie przez kilka grafemów, a jeden grafem może mieć kilka reprezentujących go fonemów, warto wyróżnić tę kategorię jako osobną i bardzo ważną. Poniżej zaprezentowany został wycinek zadania dotyczącego relacji fonem–grafem w odniesieniu do samogłosek.

Zadanie xx:

Proszę przyporządkować głoskom odpowiadające im grafemy oraz przykładowe słowa, a następnie je przetranskrybować

Grupa	Głoska	Grafem(y)	Przykład	transkrypcja
i-Laute	i:	<i>	<wir>	<vi:ʁ>
	i			
	î			
<î> <i> <ieh> <i> <ie> <i> <ih>				
<ihr> <Kommunikation> <ziehen> <wir> <Kind> <Direktor> <Spiel>				

4.3 Kategoria C (ćwiczenia związane z nagraniami do książki)

Tutaj także został zaproponowany podział na dwie podkategorie.

4.3.1 Kategoria C.1. (ćwiczenia imitujące)

Ćwiczenia imitujące – choć niedoskonałe – są przynajmniej dla części uczących się zachętą do własnej produkcji i autoewaluacji. Podsumowanie każdego rozdziału stanowić będą – zależnie od omawianej tematyki – listy wyrazów lub całe zdania obrazujące omawiane fenomeny. Nagrania zostaną wykonane przez rodzimych użytkowników języka niemieckiego.

4.3.2 Kategoria C.2. (ćwiczenia receptywne)

Ten wariant ćwiczeń nakładania do treningu rozumienia ze słuchu. Poniżej przykładowe zadanie dotyczące samogłosek.

Zadanie xx:

Proszę zdecydować, które słowo wymawia lektor:

- <Mitte> czy <Miete>?
- <biete> czy <bitte>?
- <Hölle> czy <Hülle>?
- <Polen> czy <Pollen>?

5. Kategoria D (dodatkowe ćwiczenia transkrypcyjne)

Ostatnia grupa ćwiczeń będzie stanowiła jednocześnie osobny, dodatkowy, rozdział. Nie będą w nim omawiane nowe zagadnienia, lecz znajdą się tam dalsze przykłady przeznaczone do transkrypcji. Możliwość ich grupowania jest tutaj praktycznie nieograniczona. Poniżej kilka możliwości pogrupowania materiału przeznaczonego do transkrypcji:

- formy fleksyjne czasowników (rzadko spotykane w słownikach wymowy);
- zamknięte grupy słów funkcyjnych (na przykład przyimki, także w formach fleksyjnych);
- liczebniki;
- przekleństwa;
- homofony i homografy;
- „wyjątki”, których z perspektywy synchronicznej nie da się wyjaśnić;
- grupy tematyczne (np. pory roku, czynności, potrawy, zabawy, flora i fauna itd.).

Zgodnie z przyjętą dla całej publikacji zasadą, i tutaj pojawią się wyczerpujące odpowiedzi i komentarze.

Wykaz literatury

- ALTMANN, Hans i Ute ZIEGENHAIN. *Prüfungswissen Phonologie, Phonologie und Graphemik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010. <https://elibrary.utb.de/action/showBook?doi=10.36198%2F9783838533230>. 21.3.2023.
- BĘZA, Stanisław. *ABC der deutschen Phonetik*. Warszawa: Poltext, 2020. Print
- CZOCHRALSKI, Jan. *Gramatyka funkcjonalna języka niemieckiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1994. Print.
- DARSKI, Józef. *Linguistisches Analysemodell. Definitionen grundlegender grammatischer Begriffe. 2., völlig neu bearbeitete und ergänzte Auflage*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2004. Print.
- DARSKI, Józef. *Gramatyka niemiecka z uwagami konfrontatywnymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2015. <http://hdl.handle.net/10593/12730>. 30.8.2023.
- DEWITZOWA, Wanda i Barbara PEŁACZKOWSKA. *Zwężła gramatyka języka niemieckiego*. Warszawa: PWN, 1997. Print.
- DIELING, Helga i Ursula HIRSCHFELD. *Phonetik lehren und lernen*. München et al.: Langenscheidt, 2000. Print.
- DOMIŃCZAK, Henryk. *Wymowa w nauce języka niemieckiego. Koncepcje – metody – ćwiczenia*. Warszawa: WSiP, 1993. Print.
- GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA, Beata. „Das Problem der Interferenz im Bereich der Aussprache bei polnischen Deutsch-nach-Englisch-Lernern“. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 2012: 341–374. <https://doi.org/10.18778/2196-8403.2012.10>. 21.3.2023.
- HIRSCHFELD, Ursula. „Vermittlung der Phonetik“. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Red. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici i Hans-Jürgen Krumm. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2001, 872–879. Print.

- HIRSCHFELD, Ursula i Kerstin REINKE. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2018. Print.
- KRECH, Eva-Maria, Eberhard STOCK, Ursula HIRSCHFELD i Lutz Christian ANDERS. *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2009. Print.
- MORCINIEC, Norbert i Stanisław PRĘDOTA. *Podręcznik wymowy niemieckiej*. Warszawa: PWN, 2005. Print.
- TERTEL, Rozemaria Krystyna. *Wymowa niemiecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1991. Print.
- TWOREK, Artur. *Einführung in die deutsch-polnische vergleichende Phonetik*. Dresden, Wrocław: Neisse Verlag, 2012. Print.
- WOŹNIAK, Miłosz. „Deutsche Phonetik aus studentischer Perspektive. Präsentation der Ergebnisse einer Umfrage unter Germanistik-Studierenden der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań“. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (2022): 145–169. <https://doi.org/10.18778/2196-8403.2022.08.30.8.2023>.

ZITIERNACHWEIS:

- WOŹNIAK, Miłosz. „Koncepcja podręcznika z ćwiczeniami do fonetyki i fonologii języka niemieckiego“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 467–476. DOI: 10.23817/lingtreff.24-32.

IV

Rezensionsbeiträge

Reviews

Rozwijanie kompetencji frazeologicznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego¹

Entwicklung der phraseologischen Kompetenz im Unterricht Polnisch als Fremdsprache

In diesem Artikel wird ein Buch über die Vermittlung der polnischen Phraseologie vorgestellt, das sich an ausländische Studenten richtet, die an polnischen Universitäten studieren. Bei der Publikation handelt es sich um ein phraseologisches Wörterbuch (Glossar), das von einem Studententeam zusammengestellt und von Joanna Woźniak, Elżbieta Dziurewicz und Agnieszka Pasik herausgegeben wurde: „Ubierz to w słowa – studencka frazeologia praktyczna dla uczących się języka polskiego jako obcego / ‘Put it into words’ – student practical phraseology for foreign learners”, veröffentlicht im Jahr 2023 in Poznań im Rys-Verlag, auch online auf der Website dieses Verlags verfügbar. In diesem Beitrag werden die Annahmen der präsentierten Veröffentlichung und ihr Inhalt im Kontext / aus der Perspektive der Glottodidaktik im Vergleich zu bisherigen phraseologischen Forschungen diskutiert. Das Buch besteht aus zwei Teilen: einer Einleitung und einer lexikographischen Studie, die eine Beschreibung von 120 Phraseologismen enthält, die derzeit von Studenten in ihrer täglichen Kommunikation verwendet werden. Das von den Autoren des Glossars entwickelte Schema der lexikographischen Beschreibung von Phraseologismen hat Modellcharakter. Die angewandten Forschungsverfahren (Kriterien für die Auswahl des Materials, Bestimmung der Anzahl der Stichwörter und ihrer Anordnung) haben zu Ergebnissen von großem kognitiven Wert geführt. Das hier vorgestellte Wörterbuch ist ein gelungenes Ergebnis der Zusammenarbeit zwischen Studenten und Akademikern und stellt auch ein wertvolles didaktisches Hilfsmittel dar, das den Unterricht der polnischen Phraseologie unterstützt.

Schlüsselwörter: phraseologisches Wörterbuch, Glottodidaktik der polnischen Sprache, Glossar, Phraseologie

Developing Phraseological Competence in Teaching Polish as a Foreign Language

The purpose of this article is to present a book on teaching the phraseology of the Polish language, addressed to foreign students studying at Polish universities. This publication is a phraseological dictionary (glossary), compiled by a team of students, edited by Joanna Woźniak, Elżbieta Dziurewicz and Agnieszka Pasik: “Ubierz to w słowa – studencka frazeologia praktyczna dla uczących się języka polskiego jako obcego / ‘Put it into words’ – student practical phraseology for foreign learners”, published in 2023 in Poznań in the Rys publishing house, also available online on the website of this publishing house. This article discusses the assumptions of the presented publication and its content in the context/perspective of glottodidactics in comparison with previous phraseological research. The book consists of two parts: an introduction and a lexicographical study, which includes a description of 120 phraseological units that are used today by students in their everyday communication. The scheme of lexicographic description of phraseological units, developed by the authors of the glossary, is of a model nature. The research procedures used (criteria for the selection of material, determination of the number

¹ WOŹNIAK, Joanna, DZIUREWICZ, Elżbieta i AGNIESZKA PASIK (Red.). *‘Ubierz to w słowa’ – studencka frazeologia praktyczna dla uczących się języka polskiego jako obcego / ‘Put it into words’ – student practical phraseology for foreign learners*. Poznań: Wydawnictwo Rys, 2023, 168 S.

of headwords and their ordering) yielded results of great cognitive value. The dictionary presented here is a successful result of cooperation between students and academics, and is also a valuable teaching aid, supporting the teaching of Polish phraseology.

Keywords: phraseological dictionary, glottodidactics of the Polish language, glossary, phraseology

Author: Gabriela Dziamska-Lenart, Adam Mickiewicz University in Poznań, ul. A. Fredry 10, 61-701 Poznań, Poland, e-mail: gabriela.dziamska-lenart@amu.edu.pl

Received: 12.11.2023

Accepted: 20.11.2023

1. Uwagi wstępne

Zagadnienia związane z nauczaniem frazeologii polskiej obcokrajowców od kilkunastu lat wzbudzają coraz większe zainteresowanie wśród frazeologów i glottodydaktyków. Na temat ważnej roli związków frazeologicznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego wypowiadało się wielu językoznawców², powstały trzy podręczniki, zawierające zbiory ćwiczeń do nauczania frazeologii języka polskiego³. Dodatkowymi pomocami dydaktycznymi, wspomagającymi nauczanie frazeologii, są: multimedialny program komputerowy FRAZPOL⁴, opracowany w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego; strona internetowa z ćwiczeniami frazeologicznymi⁵ oraz słowniki frazeologiczne – wydania książkowe, niektóre z nich są również dostępne w Internecie⁶, adresowane głównie do studentów zagranicznych. Jedną z takich publikacji, wartościową dla dydaktyki języka polskiego jako obcego, jest glosariusz opracowany pod redakcją Joanny Woźniak, Elżbiety Dziurewicz i Agnieszki Pasik: „Ubierz to w słowa – studencka frazeologia praktyczna dla uczących się języka polskiego jako obcego / ‘Put it into word’ – student practical phraseology for foreign learners”, wydany w 2023 roku w Poznaniu w Wydawnictwie Rys, dostępny także on-line na stronie wydawnictwa⁷. W niniejszym artykule zostaną omówione założenia wspomnianej publikacji i jej zawartość na tle

² Zob. Nowakowska (2004), Pałka (2004), Papież (2009), Wiącek (2011), Dziamska-Lenart (2015), Szerszunowicz/Fraćkiewicz/Awramiuk (2017), Szczęk (2021).

³ Autorkami podręczników dla cudzoziemców są: Danuta Buttler (1980), Elżbieta Rybicka (1990) i Anna Pięcińska (2006).

⁴ Program znajduje się na stronie <https://www.sjkip.us.edu.pl> (10.11.2023). Prezentacja programu, zob. Madeja/Smereczniak (2010).

⁵ Pod adresem <http://coolfraz.amu.edu.pl/#/> znajdują się materiały opracowane w ramach projektu badawczego „Współczesna kultura polska we frazeologii”, realizowanego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w latach 2020–2021.(10.11.2023).

⁶ Zob. Walter/Komorowska/Krzanowska (2010) oraz Dziamska-Lenart/Woźniak-Wrzesińska i in. (2021). Dostęp on-line pod adresem: https://www.wydawnictworys.com/media/products/1dd91cf45af225ded23cc589936fe7f0/attachments/pl_PL/sownik-frazeologiczny-z-cwiczeniami-dla-uczacych-sie-jezyka-polskiego-jako-obcego-online-format-pdf.pdf

⁷ Prezentowany tu glosariusz jest dostępny pod adresem: <https://wydawnictworys.com/ubierz-to-w-slowa-studencka-frazeologia-praktyczna-dla-uczacych-sie-jezyka-polskiego-jako-obcego-put-it-into-words-student-practical-phraseology-for-foreign-learners-red-joanna-wozniak-elzbieta-dziurewicz-agnieszka-pasik.html>.

dotychczasowych badań frazeologicznych w kontekście glottodydaktyki. Książka składa się z dwóch części: wstępu i opracowania leksykograficznego (glosariusza). W części wstępnej (zredagowanej w języku polskim i angielskim) autorki zwracają uwagę na komunikacyjne, kulturowe i stylistyczne aspekty nauczania frazeologii, a także omawiają przyjętą metodologię w zakresie opisu leksykograficznego frazeologizmów i przedstawiają budowę artykułu hasłowego. Część główną publikacji stanowi leksykograficzne opracowanie 120 frazeologizmów.

2. Założenia i cele projektu badawczego

Autorami i autorkami prezentowanej tu nowej pomocy dydaktycznej są studenci należący do Koła Naukowego Studentów Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przez półtora roku realizowali oni projekt badawczy pt.: „Studencka frazeologia praktyczna – analiza i opracowanie leksykograficzne”. Celem projektu było „zbadać język stosowanego w komunikacji formalnej i nieformalnej przez społeczność studencką UAM pod kątem używanych w nim zwrotów idiomatycznych oraz stworzenie podręcznego leksykonu, zawierającego najczęściej stosowane jednostki i ich obcojęzyczne odpowiedniki” (s. 16). Badanie przebiegało w kilku etapach. Pierwszy z nich polegał na zgromadzeniu jak największego i jak najbardziej reprezentatywnego materiału frazeologicznego, czyli współczesnych i najczęściej używanych w społeczności akademickiej jednostek idiomatycznych. W tym celu członkowie koła naukowego notowali związki frazeologiczne, które pojawiały się podczas ich rozmów z koleżankami i kolegami ze studiów, przeprowadzili liczne ankiety i wywiady, również z zagranicznymi studentami, przeanalizowali nieformalne fora i komunikatory studenckie. W efekcie tych działań zebrali ponad 500 frazeologizmów, które poddano selekcji z uwagi na ograniczony czas trwania badania. Z dalszej analizy wykluczone zostały kolokacje, przysłowia, regionalizmy oraz frazeologizmy porównawcze, a pozostałe 250 jednostek w celu sprawdzenia ich reprezentatywności poddano weryfikacji w formie ankiet skierowanych do ponad 500 osób studiujących na wszystkich wydziałach UAM. Respondenci biorący udział w ankiecie otrzymali zestawy frazeologizmów, przy których należało wybrać jedną z trzech odpowiedzi: a) nie znam i nie używam, b) znam, ale nie używam, c) znam i używam. Do kolejnego etapu badania, czyli opracowania leksykograficznego zostały zakwalifikowane frazeologizmy, w przypadku których ponad połowa respondentów zaznaczała opcję (c): znam i używam. W ten sposób uzyskano listę 120 jednostek reprezentatywnych dla całej badanej społeczności studenckiej. Na liście tej znalazły się frazeologizmy mające dużą frekwencję w języku polskim, powszechnie znane, ale również jednostki nowe, należące do języka młodzieżowego, nienotowane dotychczas w dostępnych leksykonach, np. *lecimy z koksem*; *kij z tym*; *któs ma zryty beret*; *któs ma coś z tyłu głowy*; *któs przyjmuje coś na klatę*; *któs spina pośladki*; *któs zaliczył zgona(a)*; *któs narobił wiochy*. Studenci, przystępując do ostatniego etapu badawczego, którego rezultatem

było opracowanie glosariusza, uczyli się rozpoznawać najważniejsze problemy związane z opisem leksykograficznym idiomów i rozstrzygać w tym zakresie wiele kwestii praktycznych. Warto tu dodać, że realizując to zadanie, umiejętnie skorzystali z dorobku zarówno polskiej, jak i dwujęzycznej frazeografii, dzięki czemu wybrali trafne z punktu widzenia niepolskojęzycznego odbiorcy rozwiązanie.

Zaproszenie studentów do realizacji projektu badawczego zaowocowało podwójną korzyścią⁸. Studenci, rozwijając własne kompetencje frazeologiczne, uczyli się przez działanie (np. tworzyli przykłady użycia frazeologizmów, decydowali o dobrze ekwiwalentów i odpowiednich kwalifikatorów). W rezultacie ich pracy powstała cenna pomoc dydaktyczna, stworzona z myślą o kolegach i koleżankach, uczących się języka polskiego jako obcego. Kolejne kroki badawcze podjęte w celu wyselekcjonowania popularnych i faktycznie używanych przez studentów idiomów należy ocenić bardzo wysoko, studiujący dostrzegli, że zasób frazeologiczny polszczyzny podlega dynamicznym zmianom, które wyraźnie widoczne stają się zwłaszcza w komunikacji nieformalnej.

3. Budowa i zawartość słownika

Prezentowany tu słownik zasługuje na wysoką ocenę z kilku powodów. Pierwszym z nich jest wybór frazeologizmów oparty na badaniach empirycznych sprawdzających ich znajomość wśród młodych rodzimych użytkowników polszczyzny. Drugim powodem pozytywnej oceny jest dostosowanie glosariusza do potrzeb grupy docelowej, którą tworzą w przeważającej większości studenci zagraniczni, uczący się języka polskiego na różnych poziomach zaawansowania. Na uznanie zasługuje również koncepcja słownika wielojęzycznego oraz przyjęta metodologia opisu leksykograficznego frazeologizmów. Składają na nią: przemyślana makro- i mikrostruktura glosariusza, a zwłaszcza rozbudowana, wieloelementowa struktura artykułu hasłowego, odpowiadająca potrzebom odbiorców słownika. Również pomysł, aby artykuły hasłowe były w zasadniczej części sformułowane w języku angielskim, uznać należy za słuszny, gdyż dzięki temu słownik staje się skutecznym narzędziem, ułatwiającym komunikację między różnojęzycznymi grupami ludzi we współczesnym świecie.

Trudności w przyswajaniu przez obcokrajowców frazeologizmów wynikają przede wszystkim z faktu, że są to nieregularne połączenia wyrazów, utrwalone pod względem strukturalnym, o ustalonym znaczeniu niewynikającym ze znaczeń składników. Struktury i znaczenia każdego idiomu trzeba się nauczyć jak nowego słowa. Poznawanie frazeologizmów polega więc na odkrywaniu i zapamiętaniu ich przenośnego sensu, ale obok aspektu semantycznego równie ważny jest aspekt syntaktyczny, gdyż zasób frazeologiczny języka tworzą związki wyrazowe

⁸ Podobną próbę współpracy ze studentami podjęli redaktorzy niemiecko-polskiego słownika biblizmów. Zob. Walter/Komorowska/Krzanowska (2010).

o zróżnicowanej budowie, często wielokształtne, wariantywne. Pod względem składniowym większość w zasobie tym stanowią zwroty, które podobnie jak leksemy są budulcem wypowiedzi i wchodzą w relacje syntaktyczne z innymi leksemami. Z tego względu zaleca się, aby uczyć ich użycia w konkretnych strukturach zdaniowych. W kontekście tego postulatu pozytywnie należy ocenić wybór prezentowanej w glosariuszu formy podstawowej frazeologizmów. Zamiast postaci bezokolicznikowej (typowej dla słowników ogólnych języka polskiego) frazeologizmy zawierające czasownik podawane są w formie odmienionej (w 3. osobie liczby pojedynczej), w poprawnie odtworzonym schemacie składniowym, wskazującym, jakiego typu uzupełnień (osobowych czy rzeczowych) wymaga opisywany zwrot, np. *ktoś miesza kogoś z błotem; ktoś ma kogoś/czegoś po dziurki w nosie; coś wypadło komuś z głowy; ktoś ma coś na końcu języka; ktoś jest piątym kołem u wozu; coś jest wysrane z palca*. Zaproponowany przez Redaktorki sposób zapisu formy hasłowej frazeologizmu niewątpliwie pomaga użytkownikom słownika opanować reguły użycia poszczególnych jednostek. W przypadku frazeologizmów wariantywnych komponenty fakultatywne zostały ujęte w nawiasach, a komponenty wymienne zaznaczono za pomocą ukośnika np. *ktoś wrzuca wszystko do jednego worka = ktoś pakuje / wpycha / wsadza / wkłada kogoś/coś do jednego worka*.

Związki frazeologiczne przedstawiane są w układzie gramatyczno-alfabetycznym, z uwzględnieniem pierwszego członu nominalnego danej jednostki. Taki sposób uporządkowania i prezentacji materiału nie budzi zastrzeżeń również z tego powodu, że wykaz zarejestrowanych w glosariuszu frazeologizmów umieszczono w spisie treści, co niewątpliwie ułatwia czytelnikowi orientację w zbiorze.

Opis frazeologizmu rozpoczyna transkrypcja fonetyczna w zapisie międzynarodowego alfabetu IPA (International Phonetic Association). Zapis ten, umieszczony w ukośnikach, wskazuje prawidłową artykulację idiomu. Następnie podane jest w języku angielskim znaczenie dosłowne frazeologizmu oraz jego definicja, wraz z towarzyszącą im ilustracją graficzną, bazującą na dosłownym znaczeniu komponentów danej jednostki. Kolejnymi elementami artykułu hasłowego są synonimy (zarówno jednowyrazowe, jak i frazeologiczne, np. *ktoś jest q-ę = ktoś jest snobistyczny, pretensjonalny, ktoś się wywyższa, ktoś patrzy na innych z góry*) i przykładowe zdania konkretyzujące sposób użycia zwrotu. W każdym haśle znajdują się cztery przykłady, często odwołujące się do rzeczywistości akademickiej. Dwa zdania ilustrujące użycia frazeologizmu są spreparowane, wymyślone przez studentów, a kolejne dwa – autentyczne, zazwyczaj zaczerpnięte ze źródeł internetowych lub z Narodowego Korpusu Języka Polskiego.

Ważną część opisu frazeologizmów stanowi informacja pragmatyczna, która wskazuje, w jakich typowych sytuacjach komunikacyjnych używa się poszczególnych zwrotów. Obcojęzyczny odbiorca glosariusza znajdzie przy każdym frazeologizmie wyraźnie sformułowaną wskazówkę, czy dany zwrot jest używany w komunikacji formalnej, czy też nieformalnej, oraz czy częściej występuje w języku

mówionym, czy pisanym. W przypadku jednostek wulgarnych, obraźliwych lub lekceważących autorzy w sposób systematyczny i konsekwentny odnotowują, że wskazane związki wyrazowe używane są zwykle w sytuacjach nieformalnych i w komunikacji ustnej. Ponadto stosują kwalifikatory stylistyczne i środowiskowe, które informują o ograniczonym użyciu zwrotów wśród młodzieży i osób będących w bliskich, nieformalnych relacjach. Przy niektórych frazeologizmach (zwłaszcza biblijnych lub mitologicznych) znajduje się informacja dotycząca ich pochodzenia. Artykuł hasłowy zamykają ekwiwalenty, czyli odpowiedniki opisywanych frazeologizmów w językach: angielskim, niemieckim, rosyjskim i ukraińskim.

4. Uwagi końcowe

Z punktu widzenia nauki języka obcego frazeologia stanowi dla wielu uczących się duże wyzwanie. W nabywania kompetencji frazeologicznej ważne jest zrozumienie, że proces ten przebiega kilkietapowo, polega w pierwszej kolejności na recepcji idiomatycznego połączenia wyrazowego, następnie na rozpoznaniu jego struktury i zrozumieniu przenośnego sensu, a ostatnim etapem jest aktywne użycie frazeologizmu. W nauczaniu języka obcego ważne jest, aby frazeologizmy interpretować globalnie, jako pewną całość, zarówno pod względem semantycznym, jak i pragmatycznym, ponieważ dzięki takiemu podejściu uczący się ma szansę dostrzec przydatność wiedzy frazeologicznej i zdobyć umiejętność poprawnego zastosowania jej w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

Cenną pomoc dydaktyczną w tym obszarze stanowi prezentowany tu glosariusz, opracowany przez studiujących dla uczących się języka polskiego studentów zagranicznych, pod redakcją Joanny Woźniak, Elżbiety Dziurewicz i Agnieszki Pasik. To bardzo wartościowa publikacja, oparta na nowoczesnych rozwiązaniach metodycznych i leksykograficznych. Zapowiadane we wstępie cele badawcze zostały przez Autorów i Autorki w pełni osiągnięte. Opracowany przez nich słownik pokazuje, że współczesna polszczyzna obfituje w stałe połączenia wyrazowe o różnym stopniu idiomatyczności, które warto poznawać, gdyż wzbogacają one język i powodują, że staje się on bardziej plastyczny, emocjonalny i naturalny. Zaproponowany schemat opisu frazeologizmów ma charakter modelowy. Zastosowane procedury badawcze (kryteria doboru materiału, ustalenie liczby haseł oraz ich uporządkowanie) przyniosły wyniki bardzo wartościowe poznawczo. Słownik wyróżnia widoczną dbałość o autentyzm językowy przykładów ilustrujących użycia frazeologizmów i opatrywanie ich niezbędnymi informacjami pragmatycznymi. Prezentowany tu zbiór stanowi bardzo udany efekt współpracy studentów i pracowników naukowych.

Wykaz literatury

BUTTLER, Danuta. *Frazeologia polska. Ćwiczenia dla cudzoziemców*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1980. Print.

- DZIAMSKA-LENART, Gabriela. „Kompetencje frazeologiczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego”, *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*. Red. Emilia Kubicka i Aleksandra Walkiewicz. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2015, 347–358. Print.
- DZIAMSKA-LENART, Gabriela, Ewelina WOŹNIAK-WRZESIŃSKA, Zuzana OBERTOVÁ, Magdalena ZAKRZEWSKA-VERDUGO i Jan ZGRZYWA. *Słownik frazeologiczny z ćwiczeniami dla uczących się języka polskiego jako obcego*. Poznań: Wydawnictwo Rys, 2021. Print. On-line https://www.wydawnictworys.com/media/products/1dd91cf45af225ded23cc589936fe7f0/attachments/pl_PL/slownik-frazeologiczny-z-cwiczeniami-dla-uczacych-sie-jezyka-polskiego-jako-obcego-online-format-pdf.pdf.
- MADEJA, Agnieszka i Małgorzata SMERECZNIK. „FRAZPOL – komputerowy program do nauczania frazeologii polskiej. Prezentacja programu”. *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Red. Karolina Birecka i Katarzyna Taczyńska. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2010, 109–116. Print.
- NOWAKOWSKA, Alicja. „Rola frazeologii w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego” *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Red. Anna Dąbrowska. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2004, 299–305. Print.
- PAŁKA, Patrycja. „Związki frazeologiczne w perspektywie glottodydaktycznej”. *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Red. Anna Dąbrowska. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2004, 295–298. Print.
- PAPIEŻ, Anna. „Frazeologia w nauczaniu języka polskiego jako obcego”. *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Red. Władysław Miodunka. Kraków: Universitas, 2009, 185–222. Print.
- PIĘCIŃSKA, Anna. *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna. Podręcznik dla uczniów, pomoc dla nauczycieli*. Kraków: Universitas, 2006. Print.
- RYBICKA, Elżbieta. *Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii polskiej dla obcokrajowców*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1990. Print.
- SZCZEK, Joanna. *Phraseologie und Parömiologie in der germanistischen Forschung in Polen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2021. Print.
- SZERSZUNOWICZ, Joanna, Małgorzata K. FRĄCKIEWICZ i Elżbieta AWRAMIUK. *Frazeologia w kształceniu językowym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2017. Print.
- WALTER, Harry, Ewa KOMOROWSKA, Agnieszka KRZANOWSKA i Zespół. *Deutsch-polnisches Wörterbuch biblischer Phraseologismen mit historisch-etymologischen Kommentaren. Niemiecko-polski słownik frazeologii biblijnej z komentarzem historyczno-etymologicznym*. Szczecin, Greifswald: Volumina.pl, 2010. Print.
- WIĄCEK, Agata. „Błędy frazeologiczne w komunikacji obcokrajowców uczących się języka polskiego”. *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego II*. Red. Karolina Pluskota i Katarzyna Taczyńska. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2011, 85–96. Print.
- WOŹNIAK, Joanna, Elżbieta DZIUREWICZ i Agnieszka PASIK. (red.) *Ubierz to w słowa – studencka frazeologia praktyczna dla uczących się języka polskiego jako obcego / „Put it into words” – student practical phraseology for foreign learners*. Poznań: Wydawnictwo Rys, 2023. Print. / Dostęp on-line <https://wydawnictworys.com/ubierz-to-w-slowa-studencka-frazeologia-praktyczna-dla-uczacych-sie-jezyka-polskiego-jako-obcego-put-it-into-words-student-practical-phraseology-for-foreign-learners-red-joanna-wozniak-elzbieta-dziurewicz-agnieszka-pasik.html>.

ZITIERNACHWEIS:

DZIAMSKA-LENART, Gabriela. „Rozwijanie kompetencji frazeologicznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego”, *Linguistische Treffen in Wrocław 24*, 2023 (II): 479–486. DOI: 10.23817/lingtreff.24-33.

Kreolingwistyka – czyli jak opisać spotkanie się języków i kultur¹

Kreolistik – oder wie man das Zusammentreffen von Sprachen und Kulturen beschreibt

Der Rezensionsbeitrag bespricht das Buch von Aleksandra R. Knapik und Piotr P. Chruszczewski „Kreolingwistyka w zarysie. Językowo-kulturowe mechanizmy przetrwania, rozwoju i dezintegracji“, das die erste polnischsprachige Einführung in die Kreolistik ist. Es ist allerdings zu betonen, dass diese Monografie auch einen wertvollen Überblick über Kontaktlinguistik und anthropologische Linguistik bietet. In der Einleitung des vorliegenden Beitrags wird darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig die Untersuchung von gefährdeten Sprachen ist. Dasselbe gilt jedoch auch für die Untersuchung der Entstehung und Entwicklung von neuen Sprachen, die in Folge vom Kontakt zwischen zwei oder mehr Sprachgemeinschaften entstehen. Im weiteren Teil des Beitrags werden die einzelnen Kapitel der Monografie besprochen. Im ersten Kapitel geben die Autoren einen breiteren Kontext der Kreolistik, indem sie ihre Position im Rahmen der Kontaktlinguistik bestimmen, die wiederum als eine Teildisziplin der anthropologischen Sprachwissenschaft angesehen wird. Die Taxonomie der Sprachanthropologie sowie die Hauptkonzepte der anthropologischen Linguistik werden in der besprochenen Monografie klar dargestellt. Ihre nächsten Kapitel konzentrieren sich auf Pidginsprachen (Kapitel 2) und auf Kreolsprachen (Kapitel 3). Beide Typen der Kontaktsprachen werden detailliert beschrieben, wenn es um ihre Definitionen, charakteristische Merkmale und mögliche Klassifikationen geht. Im letzten Kapitel ihres Buches gehen die Autoren auf die gefährdeten Sprachen ein. Sie besprechen Ursachen und Mechanismen von Sprach- und Kulturveränderungen, die zu dem Verschwinden von Sprachen führen können und analysieren die Faktoren, die von Vitalität einer Sprache zeugen. Im abschließenden Teil des vorliegenden Beitrags werden einige allgemeine Bemerkungen über die besprochene Monografie präsentiert.

Schlüsselwörter: Kreolistik, Kontaktlinguistik, anthropologische Linguistik, Kreolsprachen, Pidginsprachen

Creolinguistics – How to Describe a Meeting of Languages and Cultures

The review article discusses the book of Aleksandra R. Knapik and Piotr P. Chruszczewski “Kreolingwistyka w zarysie. Językowo-kulturowe mechanizmy przetrwania, rozwoju i dezintegracji”, which is the first introduction to Creolinguistics written in Polish. It should be however emphasized, that the book under review is also a valuable overview of contact linguistics and anthropological linguistics. The paper begins by drawing attention to the importance of research on endangered languages as well as on the formation and development of new languages, which come into existence, when two or more language communities meet. In the next part of this paper individual chapters of the book are discussed. In the first chapter, the authors outline the broader background of the research, defining the

¹ KNAPIK, Aleksandra R. i Piotr P. CHRUSZCZEWSKI. *Kreolingwistyka w zarysie. Językowo-kulturowe mechanizmy przetrwania, rozwoju i dezintegracji*. San Diego: Æ Academic Publishing, 2023, 323 S.

place of creolinguistics within contact linguistics, which in turn belongs to the field of anthropological linguistics. The taxonomy of language anthropology is very clearly explained, and the main concepts of anthropological linguistics are presented. Next chapters of the book under review focus on pidgins (chapter 2) and creoles (chapter 3). Both types of contact languages are described in detail in terms of their definition(s), characteristics, and possible classifications. In the last chapter of their book the authors deal with endangered languages. They discuss causes and mechanisms of linguistic and cultural changes, that lead to their disappearance and analyse the factors of language vitality. In the concluding part of the review article some general remarks on the book under review are presented.

Keywords: creolinguistics, contact linguistics, anthropological linguistics, creole languages, pidgins

Author: Adam Gołębiowski, University of Wrocław, pl. Biskupa Nankiera 15b, 50-140 Wrocław, Poland, e-mail: adam.golebiowski@uwr.edu.pl

Received: 7.11.2023

Accepted: 15.11.2023

Tematy językoznawcze nie są na co dzień obecne w mediach szeroko dostępnych. Zdarzyło się tak jednak, kiedy w styczniu 2010 roku w wieku 85 lat zmarła Boa Sr – mieszkająca na wyspach andamańskich ostatnia natywna użytkowniczka języka Aka-bo (określanego też bo lub ba). W poświęconym jej tekście prasowym czytamy: „Po śmierci rodziców od ponad 30 lat była jedyną osobą na świecie, która znała język bo, a nawet potrafiła śpiewać w nim piosenki. Naukowcy szacują, że jej plemię żyło tam od 65 tysięcy lat, a język bo był jednym z najstarszych w dziejach ludzkości. – Jej śmierć to ogromna strata dla badaczy starożytnych języków – przyznała Anvita Abbi, lingwistka z uniwersytetu w Delhi, która spędziła wiele lat na rozmowach z Boą.”² Zanik języka jest oczywiście procesem. Choć zatem język Aka-bo od lat był już językiem zagrożonym, a jego przyszłość była dla lingwistów boleśnie przewidywalna, to jednak śmierć ostatniej użytkowniczki tego języka wyraźnie zaznacza kres jego egzystencji. To smutne wydarzenie pozwoliło także zwrócić uwagę szerokiego grona odbiorców na niezwykle szybko postępujący proces wymierania języków, a co za tym idzie, także zanikania związanych z nimi kultur. Monitorowaniu i dokumentowaniu języków w różnym stopniu zagrożonych zanikiem dużo uwagi i pracy poświęcają również badacze, ocalając je w ten sposób od całkowitego zapomnienia. Nie mniej istotnym z naukowego (i społecznego) punktu widzenia wydaje się także badanie nowych języków, które wciąż powstają w wyniku kontaktów przedstawicieli różnych społeczności językowych.³ Podobnie jak w przypadku zaniku, również powstawanie nowego języka jest procesem, a rozstrzygnięcie, czy jest to proces już zakończony i czy mamy do czynienia z odrębnym językiem, nie jest łatwe. Właśnie tymi zagadnieniami, tzn. powstawaniem, rozwojem i zanikaniem języków kontaktu zajmują się w swojej monografii pt. „Kreolinguistyka

² Zuchowicz, Katarzyna. *Co dwa tygodnie ginie język*. 6.2.2010. <https://www.rp.pl/spoleczenstwo/art16739501-co-dwa-tygodnie-ginie-jezyk>. 13.10.2023.

³ Taką też uwagę znajdziemy na zakończenie przywoływanego tekstu dotyczącego języka aka-bo, por. Zuchowicz, Katarzyna. *Co dwa tygodnie ginie język*. 6.2.2010. <https://www.rp.pl/spoleczenstwo/art16739501-co-dwa-tygodnie-ginie-jezyk>. 13.10.2023.

w zarysie. Językowo-kulturowe mechanizmy przetrwania, rozwoju i dezintegracji” Aleksandra R. Knapik i Piotr P. Chruszczewski. Jest to pierwsze wprowadzenie do kreolingwistyki w języku polskim, co zgodnie podkreślają w swych przedmowach do tej książki prof. John R. Rickford (s. X) i prof. Donald Winford (s. XVI). Opracowanie to jest zatem godne uwagi zarówno ze względu na aktualność i wagę poruszanej problematyki badawczej, jak i na swój pionierski charakter w polskiej przestrzeni naukowej i wydawniczej. Cel swojej pracy autorzy formułują następująco: „W naszej pracy staramy się wskazać podstawowe kierunki badań kreolingwistyki w ogólności oraz chcemy pokazać na wybranych szczegółowych przykładach, w jaki sposób zazwyczaj układają swoje argumenty kreolingwiści i czego starają się dowieść” (s. 4).

Omawianą monografię otwierają dwie wspomniane przedmowy (obie w wersji polskiej i angielskiej) oraz wstęp i podziękowania autorów, po których następują cztery zasadnicze, objętościowo zbliżone rozdziały pracy oraz podsumowanie połączone z zaproszeniem do współpracy. W formie załączników dodano także kopie trzech dokumentów archiwalnych. Umieszczona w dalszej części bogata bibliografia poszerzona jest o dwa zestawienia: „Wykłady i dyskusje akademickie z badaczami z dziedziny” oraz „Internetowe źródła wiedzy, instytucje i warte wskazania narzędzia badacza”, które stanowią wartościowe źródła informacji dla osób rozpoczynających studia w obszarze językoznawstwa kontaktu. Pracę zamykają trzy indeksy: terminów, nazwisk i geografii języków oraz noty o autorach.

W pierwszym rozdziale autorzy nakreślają szerszy kontekst badawczy dla dociekań kreolingwistycznych. Warto już w tym miejscu zaznaczyć, że przedstawiana praca jest nie tylko cennym wprowadzeniem do kreolingwistyki, lecz także doskonale systematyzuje informacje z zakresu językoznawstwa antropologicznego i językoznawstwa kontaktu, pozwalając czytelnikowi zorientować się w tych rozległych obszarach lingwistyki.⁴ Bardzo pomocne w tym kontekście jest konsekwentne w całej pracy podawanie angielskich odpowiedników lub pierwowzorów terminów fachowych. Wartościowym uzupełnieniem byłoby dołączenie do pracy map przedstawiających rozmieszczenie omawianych języków kontaktu.

Jednym z ważnych elementów wspomnianego porządkowania wiedzy jest proponowana taksonomia badań z zakresu antropologii języka, ze szczególnym naciskiem

⁴ Sami autorzy podają jako motywację dla napisania niniejszej monografii w języku polskim właśnie „niedosyt tego typu opracowań porządkujących wiedzę z zakresu językoznawstwa kontaktu i wprowadzających badania kreolingwistyczne do polskiego kręgu kulturowego.” (s. 4). Innym całościowym omówieniem stanu badań w zakresie językoznawstwa kontaktu, do którego mogą sięgnąć zainteresowani tematem badacze, jest dwutomowa praca „Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines” (por. Goebel et al. 1996/1997). Opracowanie to ma jednak zupełnie inny charakter niż omawiana tu monografia i skupia się na kontaktach językowych w Europie. Ponadto od jej wydania minęło już ponad 20 lat. Można zatem domniemywać, że nie odzwierciedla w pełni aktualnego stanu badań.

na językoznawstwo antropologiczne. W obrębie językoznawstwa antropologicznego sytuują autorzy językoznawstwo kontaktu⁵ jako jeden z głównych kierunków badań, obok językoznawstwa terenowego i typologicznego (s. 26). Językoznawstwo kontaktu obejmuje językoznawstwo kontaktu wewnątrzspołecznego⁶ i językoznawstwo kontaktu zewnątrzspołecznego, w ramach którego funkcjonuje makrosocjolingwistyka – dyscyplina badająca m.in. zależności między zmianami społecznymi a zmianami językowymi oraz zmianę lub śmierć języka, do której dochodzi na skutek kontaktu społeczności mownych (por. s. 27). To właśnie w obrębie makrosocjolingwistyki autorzy umieszczają kreolingwistykę, którą definiują następująco: „dyscyplina badająca procesy oraz opisująca mechanizmy powstawania i dezintegracji języków kontaktu [...], tj. głównie pidżynów, języków kreolskich i języków mieszanych, powstających i zmieniających się wraz z rozwojem kontaktów społeczno-kulturowych” (s. 27, por. także s. XX).

Taksonomia zaprezentowana w omawianej monografii jest tym cenniejsza, iż dotyczy wprawdzie już ugruntowanej lecz stosunkowo młodej dyscypliny językoznawstwa, która albo nie jest przedstawiana w ogóle albo jest przedstawiana dość pobieżnie w opracowaniach o charakterze encyklopedycznym. Tak np. nie znajdziemy hasła kreolingwistyka czy odpowiadającego mu innego określenia dyscypliny zajmującej się badaniem kreolskich języków kontaktu i pidżynów ani w polskojęzycznej Encyklopedii Językoznawstwa Ogólnego (por. Polański 2003), ani w niemieckim Metzler-Lexikon Sprache (por. Glück 2000), mimo że same hasła „języki kreolskie” / „Kreolsprache(n)” i „pidgin” / „Pidginsprache(n)” są obecne w obydwu pracach. „Lexikon der Sprachwissenschaft” (Bußmann 2002: 384) podaje hasło „Kreolistik” i określa ją jako subdyscyplinę względnie dyscyplinę pokrewną socjolingwistyki („Teil- bzw. Nachbardisziplin der Soziolinguistik”). W świetle proponowanej przez Aleksandrę R. Knapik i Piotra P. Chruszczewskiego taksonomii takie przedstawienie miejsca kreolingwistyki wśród innych dyscyplin językoznawczych wydaje się nazbyt uproszczone.

Warto zwrócić uwagę, iż szkicując historię badań nad antropologią języka autorzy przypominają wielkie zasługi szeregu polskich badaczy w tym zakresie, takich jak np. Jan Baudouin de Courtenay, Jan Beyzym, Maria Antonina Czaplicka czy Bronisław Malinowski (por. s. 16–17). Również w innych częściach omawianej pracy znajdziemy odwołania do polskich badaczy takich jak np. Mikołaj Kruszewski czy Jan Michał Rozwadowski (por. s. 177–179). Dalsza część pierwszego rozdziału zawiera klarowne a zarazem syntetyczne omówienie czterech głównych paradygmatów badawczych w obrębie językoznawstwa antropologicznego: paradygmat dokumentacyjny, kulturowo-lingwistyczny, transformacyjny i komunikacyjno-dyskursywny (por. s. 41–43).

⁵ „Językoznawstwo kontaktu zajmuje się różnymi interakcjami między językami oraz kulturami i analizuje zarówno rezultaty tych interakcji, jak i nowo powstałe wzory językowe, które rodzą się z kontaktów między kulturami.” (s. 2).

⁶ Jest to „dyscyplina funkcjonująca w dużej mierze w domenie pragmatyki antropologicznej” (s. 27).

Kolejne dwa rozdziały monografii poświęcone są centralnym z punktu widzenia kreolingwistyki zagadnieniom, tzn. pidżynom i kreolskim językom kontaktu. Szeroko omówione jest zarówno pochodzenie obydwu terminów jak i różne ich definicje. Sporo miejsca autorzy poświęcają także funkcjonującym w literaturze przedmiotu propozycjom typologii pidżynów i języków kreolskich oraz teoriom wyjaśniającym ich pochodzenie. W rozdziale drugim znajdziemy opis charakterystycznych cech pidżynów (składniowych, morfologicznych, fonologicznych, semantycznych i leksykalnych) (por. s. 94–101) z osobnym podrozdziałem poświęconym zjawisku uproszczenia w pidżynach (por. s. 101–107). W rozdziale trzecim oprócz wspomnianych wyżej zagadnień autorzy omawiają zjawisko alotropii językowej (por. podrozdział 3.1), warunki potrzebne dla zaistnienia kreolizacji językowej (por. podrozdział 3.2) i opisują proces kreolizacji pidżynu na przykładzie kreola jamajskiego (por. podrozdział 3.3).

Czwarty rozdział prasy dotyczy zagadnień związanych z procesami i mechanizmami zmian językowych oraz sytuacją zagrożenia wymarciem danego języka. Obok wybranych klasyfikacji języków zagrożonych (por. s. 188–193), omówienia modeli zmiany kulturowej i modeli zmiany językowej (por. s. 211–230) na szczególną uwagę zasługuje katalog ośmiu wyznaczników językowej żywotności (s. 179–180). Autorzy przedstawiają go jako „proste i transparentne narzędzie analityczne, za pomocą którego można z powodzeniem określić stan danej społeczności mownej, a przez to też stan żywotności języka tej społeczności mownej i jego kondycji [...]” (s. 179). Chodzi tutaj m.in. o takie czynniki jak wspólnota dzielonej kultury, wspólnota dzielonego języka, wspólnota dzielonej nauki czy wspólnota dzielonej historii. Kwestię żywotności języków autorzy omawiają na przykładach czterech małych języków: maltańskiego, retoromańskiego, ayapaneco i wilamowickiego. Status tego ostatniego jako odrębnego języka jest kwestią sporną. Przez niektórych badaczy jest on traktowany jako wyspowy dialekt języka niemieckiego (por. np. Lasatowicz 2018 i 2019).⁷ Niezależnie od przyjętego w tej sprawie stanowiska wyspy językowe na Śląsku stanowią niezwykle interesujący obszar badań z punktu widzenia językoznawstwa kontaktu (por. Lasatowicz/Tworek 2019).

Ostatnim elementem monografii jest podsumowanie, w którym autorzy zbierają najważniejsze treści pracy i w sposób bardzo klarowny przedstawiają je czytelnikowi.

W opracowaniach o charakterze wprowadzenia do jakiejś dziedziny nauki niezwykle cenne a zarazem niezwykle trudne jest zachowanie równowagi między jak najbardziej dokładnym przedstawieniem stanu badań a umiejętną syntezą i ukazaniem wewnętrznych powiązań między omawianymi zjawiskami. Autorom „Kreolingwistyki w zarysie” sztuka ta udało się znakomicie. Referując określone zagadnienia przytaczają często kilka różnych stanowisk, np. w kwestii definicji i typologii pidżynów (por. s. 78–94), klasyfikacji języków zagrożonych (por. s. 188–193) czy modeli zmiany językowej (por. s. 215–230).

⁷ O głębokiej różnicy zdań w tej kwestii świadczyć może gorąca dyskusja, jaka miała miejsce w maju 2021 roku podczas obrad sejmowej Komisji Mniejszości Narodowych i Etnicznych w sprawie uznania wilamowickiego za język regionalny, por. www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/biuletyn.xsp?documentId=61B118F2CD9D971BC12586E6003FED11. 06.11.2023

Przy omówieniu teorii na temat pochodzenia pidżynów i innych języków kontaktu mamy z kolei do czynienia z syntetyczną prezentacją nie tylko pojedynczych teorii lecz całych grup teorii (por. s. 109–129). Niemożność szczegółowego opisanie określonych zagadnień rekompensują czytelnikowi bogate i dobrze przemyślane odsyłacze do literatury przedmiotu. Taki zabieg stosują autorzy przy opisie taksonomii antropologii języka, wskazując wartościowe opracowania pozwalające pogłębić wiedzę na temat wymienianych i krótko tylko charakteryzowanych dyscyplin językoznawczych (por. s. 24–30).

Interesującym wątkiem jest zwrócenie uwagi czytelnika na badania piśmienność języków kontaktu (por. s. 44–49). Jest to problematyka w pewien sposób niedoceniana w badaniach antropolingwistycznych. Autorzy przywołują w tym miejscu słowa Laury M. Ahearn (2013: 142–143) „[...] więcej antropologów lingwistycznych skupia się na oralności niż na piśmienności – czyli raczej na sposobach odzwierciedlania i kształtowania relacji społecznych przez słowo mówione niż przez słowo pisane. W przypadku idealnym naukowcy powinni badać zarówno oralność jak i piśmienność, ponieważ niemal w każdej sytuacji są one z sobą splecione; teksty pisane wpływają bezpośrednio lub pośrednio na wiele rozmów, a interakcje werbalne mogą doprowadzić w końcu do jakiejś formy czytania lub pisania”. Problematyka fonetyczna pojawia się w omawianej monografii w różnorodnych kontekstach, chociażby tak podstawowa kwestia jak podanie przykładów z języków kontaktu (pidżynu czy kreolskiego języka kontaktu), który nie wytworzył jeszcze formy pisanej, wymaga zapisu fonetycznego (por. np. s. 139). Znaczenie badań tekstów mówionych ukazują także sytuacje takie, jak przywołany na początku niniejszego artykułu smutny fakt odejścia ostatnich użytkowników jakiegoś języka. W przypadku bowiem języków, które nie wykształciły formy pisanej, a wypowiedzi ich użytkowników nie zostały nagrane, języki te nieodwracalnie odchodzą w niebyt. Autorzy opisują kilka takich właśnie wręcz dramatycznych sytuacji, kiedy badacze spóźnili się o kilka dni czy nawet godzin z rozmową z ostatnimi użytkownikami ginących języków kasabe i ubuh (por. s. 185).

Pisząc o pidżynach i kreolskich językach kontaktu nie można zapominać o kontekście historycznym, w jakim powstawało wiele z tych języków i nieszczęścia tysięcy ludzi, którzy padli ofiarą zniewolenia w minionych wiekach. W omawianej monografii znajdziemy odniesienia zarówno do tych tragicznych wydarzeń historycznych (por. np. s. 72–73) jak i do współcześnie rozgrywającego się dramatu wojny na Ukrainie (por. s. 32–33). Nie znaczy to bynajmniej, że książka pozbawiona jest elementów pogodnych czy humorystycznych. Warto tu wskazać chociażby przepis na język morza przytoczony za Frankiem Robertsonem (1971: 13–14) (por. s. 111).

Za podsumowanie niniejszego omówienia niech posłuży cytat z przedstawianej pracy: „[...] dotychczas poszukiwane i z taką starannością rekonstruowane procesy czy mechanizmy rozwoju języków są na wyciągnięcie ręki. Trzeba tylko zejść z wygodnej kanapy, porzucić na jakiś czas gabinet pachnący kawą i starymi książkami, pojechać na badania terenowe i zacząć szukać materiału badawczego wśród dosłownie najuboższych społeczności mownych planety, bo to one używają całego bogactwa

języków kontaktu.” (s. 71–72). Lektura „Kreolingwistyki w zarysie” nie tylko zachęca do otwartego spojrzenia na język i „zejścia z wygodnej kanapy” własnych przyzwyczajęń badawczych. Pomaga również obrać kierunek, w którym warto pójść.

Wykaz literatury

- AHEARN, Laura M. *Antropologia linwistyczna: Wprowadzenie*. Tłum. Wojciech Usakiewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013. Print.
- BUSSMANN, Hadumod (Red.). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2002. Print.
- GLÜCK, Helmut (Red.). *Metzler-Lexikon Sprache*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2000. Print.
- GOEBL, Hans, Peter H. NELDE, Zdeněk STARÝ i Wolfgang WÖLCK. (Red.) *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1996/1997. Print.
- KNAPIK, Aleksandra R. i Piotr P. CHRUSZCZEWSKI. *Kreolingwistyka w zarysie. Językowo-kulturowe mechanizmy przetrwania, rozwoju i dezintegracji*. San Diego: Æ Academic Publishing, 2023. Print.
- LASATOWICZ, Maria Katarzyna. „Neuere Fragestellungen in der Sprachinseldialektologie“. *Studia Niemcoznawcze LXII* (2018): 399–409. Print.
- LASATOWICZ, Maria Katarzyna. „Niemieckie wyspy językowe na Śląsku – ich wymiar w kulturze i języku”. *Germanistyka otwarta. Wrocławskie debaty o języku i językoznawstwie*. Red. Artur Tworek. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski/Quaestio, 2019, 295–303. Print.
- LASATOWICZ, Maria Katarzyna i Artur TWOREK. „Schönwald/Bojków jako przykład dawnej wyspy językowej na Śląsku”. *Germanistyka otwarta. Wrocławskie debaty o języku i językoznawstwie*. Red. Artur Tworek. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski/Quaestio, 2019, 295–303. Print.
- POLAŃSKI, Kazimierz (Red.). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wydanie trzecie bez zmian. Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, 2003. Print.
- ROBERTSON, Frank. „Comic Opera Talk-Talk: English as She is Broken in the New Guinea Tongue that Strangers Love”. *Asia Magazine* 22 (1971): 13–16. Print.
- ZUCHOWICZ, Katarzyna. *Co dwa tygodnie ginie język*. 6.2.2010. <https://www.rp.pl/spoleczenstwo/art16739501-co-dwa-tygodnie-ginie-jezyk>. 13.10.2023.
- Pełny zapis przebiegu posiedzenia Komisji Mniejszości Narodowych i Etnicznych (nr 33) 17 maja 2021 r.* www.sejm.gov.pl/sejm9.nsf/biuletyn.xsp?documentId=61B118F2CD9D971BC12586E6003FED11. 6.11.2023.

ZITIERNACHWEIS:

- GOŁĘBIEWSKI, ADAM. „Kreolingwistyka – czyli jak opisać spotkanie się języków i kultur”, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 487–493. DOI: 10.23817/lingtreff.24-34.

Das Bildwörterbuch „1001 færøske ord“ – ein bemerkenswertes Novum in der Geschichte der dänisch-färöischen Lexikografie¹

Die Geschichte des färöischen Schrifttums beginnt erst im 18. Jh. mit der Aufzeichnung von Tanzballaden, die erste Grammatik wurde Mitte des 19. Jhs. bearbeitet. Demzufolge präsentiert sich auch die Geschichte der färöischen Lexikografie im Vergleich zu anderen Sprachen viel bescheidener. Für das Sprachenpaar dänisch-färöisch wurde die Liste der Wörterbücher in der letzten Zeit durch das erste zweisprachige Bildwörterbuch 1001 færøske ord (vgl. København 2021) mit Dänisch als Ausgangssprache bereichert. Seine Makrostruktur ist onomasiologisch strukturiert und umfasst gut 1000 thematisch geordnete Stichwörter auf dem Niveau A1. Der Zugriff auf Lemmata erfolgt entweder über das Inhaltsverzeichnis oder über das dänische oder das färöische alphabetisch geordnete Stichwortregister in dem Schlusskapitel der Publikation. Als Mangel des Wörterbuches ist der grammatische Minimalismus in der Gestaltung der Mikrostruktur der Stichwörter zu nennen. Zu den Vorteilen der Publikation gehört die Bebilderung: Die großen und farbigen Illustrationen von verschiedenen Typen visualisieren das gemeinte Denotat musterhaft. In dieser Hinsicht stellt die Publikation eine solide editorische Arbeit dar. Den didaktischen Wert der Publikation erhöht die Tabelle mit einer Übersicht über das Lautsystem und einige Ausspracheregeln des Färöischen. Das Bildwörterbuch eignet sich primär als didaktisches Mittel für die erste Begegnung dänischsprachiger Empfänger mit Färöisch zum Erlernen des Vokabulars auf rudimentärem Niveau.

Schlüsselwörter: Lexikografie, Bildwörterbuch, Dänisch, Färöisch

The Picture Dictionary “1001 Færøske Ord” – A Remarkable Novelty In The History Of Danish-Faroese Lexicography

The history of Faroese writing only begins in the 18th century with the writing down of dance ballads, while the first grammar was written in the middle of the 19th century. As a result, the history of Faroese lexicography is much more modest compared to other languages. For the Danish-Faroese language pair, the list of dictionaries has recently been enriched by the first bilingual pictorial dictionary “1001 færøske ord” (København 2021) with Danish as the source language. Its macrostructure is onomasiologically structured and includes a good 1000 thematically ordered entries at level A1. The access to lemmas is either via the table of contents or via the Danish or Faroese alphabetically ordered keyword index in the final chapter of the publication. A weakness of the dictionary is the grammatical minimalism in the design of the microstructure of the keywords. One of the advantages of the publication is the illustration: the large and colourful illustrations of various types visualise the intended denotation in an exemplary manner. In this respect, the publication represents a solid editorial work. The didactic value of the publication is enhanced by the table with an overview of the phonetic system and some pronunciation rules of Faroese. The picture dictionary is primarily suitable as a didactic tool for the first encounter of Danish-speaking recipients with Faroese to learn the vocabulary at a rudimentary level.

Keywords: lexicography, picture dictionary, Danish, Faroese

Author: Józef Jarosz, University of Wrocław, Pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław, Poland, e-mail: jozef.jarosz@uwr.edu.pl

Received: 9.10.2023

Accepted: 16.10.2023

¹ RAKHA, Ahmed. *1001 færøske ord*. København: Kitab, 2021. 89 S.

Färöisch ist mit über 54.700 Muttersprachlern² die kleinste unter den nordgermanischen Sprachen. Der politische Status der Färöischen Inseln, die seit dem 14. Jh. unter dänischer Verwaltung verbleiben, hatte einen wesentlichen Einfluss auf die sprachgeschichtliche Entwicklung sowie die Stellung der Sprache als Kommunikationsmittel auf dem Archipel. Die schriftsprachliche Überlieferung beginnt im Gegensatz zu anderen europäischen Sprachen sehr spät, nämlich im achtzehnten Jahrhundert mit der Aufzeichnung von Tanzballaden, die mit Recht die Inseln berühmt gemacht haben. Die erste Grammatik und Versuche die orthographische Norm auszuarbeiten sind der Publikation von V. U. Hammershaimb aus dem Jahre 1846 zu verdanken, in der der Verfasser bei der Bearbeitung der normgebenden Richtlinien auf der altnordischen bzw. isländischen Tradition basierte. Erst seit 1948 wird Färöisch in den Schulen der Färöer-Inseln als erste Sprache unterrichtet. Heute wird sie zusammen mit dem Dänischen weitgehend als Schriftsprache und Kommunikationsmittel verwendet (vgl. Haugen 1984: 36).

Da die schriftsprachliche Tradition einen kürzeren Zeitraum umfasst, als es bei den anderen nordgermanischen Sprachen der Fall ist, präsentiert sich auch die Geschichte der färöischen Lexikografie verständlicherweise bescheidener. Ein weiterer Faktor, der die Bearbeitung und Publikation von didaktischen Mitteln für Färöisch als Fremdsprache beeinflusst, ist die geopolitische Lage des Landes und das daraus resultierende niedrigere Interesse an der Sprache.

Die erste systematische Sammlung des färöischen Wortschatzes wurde von Jakob Jakobsen bearbeitet und im 2. Band der Publikation „Færøsk Anthologi“ (vgl. Hammershaimb/Jakobsen 1891) als erstes färöisch-dänisches Wörterbuch veröffentlicht. Die ca. 6000 Einträge zählende Sammlung bildet die Grundlage der Makrostruktur aller späterer Wörterbücher (Johansen/Jacobsen 1995: 235). Viel umfangreicher waren die Wörterbücher, die im 20. Jh. erschienen sind. Das 1928 herausgegebene färöisch-dänische Wörterbuch von M.A. Jacobsen und Chr. Matras (1927–28) zählte ca. 20 000 Lemmata, was – nach den im Vorwort befindlichen Angaben der Verfasser – die Hälfte der lexikalischen Bestände des Färöischen ausmache (vgl. Johansen/Jacobsen 1995: 236). Die zweite Ausgabe des Kompendiums mit erweiterter Anzahl der Lemmata auf 30 000 wurde erst 1961 herausgegeben (Jacobsen/Matras 1961). Mit dem 15 000 Einträge zählenden Supplement, das 1974 erschienen ist (Poulsen 1974), beläuft sich der Wortbestand des umfangsreichsten färöisch-dänischen Wörterbuchs auf 45 000 Einträge.

Die lexikographischen Kompendien mit Dänisch als Ausgangssprache haben eine kürzere, aber viel dynamischere Geschichte. Im Laufe von 30 Jahren sind drei derartige Werke bearbeitet und herausgegeben worden. Das erste umfangreiche zweisprachige Nachschlagewerk dieser Art erschien erst 1967 (vgl. Skarði 1967, zweite Ausgabe ²1977). Das sprachliche Material diente als lexikographische Basis bei der

² Angaben nach dem Färöischen Statistischen Amt 2023, vgl. <https://hagstova.fo/fo/folk/folkatal/folkatal>, Zugriff am 30.9.2023.

Bearbeitung einer neueren Fassung, die Mitte der 90er Jahre von Hjalmar P. Petersen und Marius Staksberg (1995) auf den Buchmarkt gebracht wurde. Das neueste dänisch-färöische Wörterbuch mit über 78.000 Einträgen war im Buchhandel 1998 erhältlich (vgl. Annfinnur í Skála et al. 1998). Zu erwähnen sind auch die auf der Internetseite des Verlags „Sprotin“ kostenlos zugänglichen online Wörterbücher für das Sprachenpaar Dänisch und Färöisch³, die sich durch eine sorgfältig bearbeitete Mikrostruktur von Lemmata auszeichnen.

Als ein neues Kapitel in der Geschichte der färöischen Lexikografie ist die hier zu besprechende Publikation – das dänisch-färöische Bildwörterbuch – anzusehen, das erstes derartiges Nachschlagewerk mit Färöisch als Zielsprache ist, der man sonst wenig Aufmerksamkeit sowohl in der wissenschaftlichen Arbeiten als auch in der lexikographischen und didaktischen Praxis schenkt.

Dieses im Kopenhagener Verlag Kitab erschienene Wörterbuch ist als ein zweisprachiges Allgemeinwörterbuch konzipiert. Seine Makrostruktur ist onomasiologisch strukturiert und umfasst – dem Titel zufolge – gut 1000 thematisch geordnete Stichwörter auf dem Niveau A1, die in Bild und Schrift vermittelt werden.

Den Inhalt des Buches machen 5 Module mit folgenden Hauptthemen aus: *Mennesket*, *Boligen*, *Steder*, *Naturen*, *Almen viden* (dt. Der Mensch, Die Wohnung, Die Orte, Die Natur, Allgemeines Wissen). Die fünf thematischen Module wurden dann in insgesamt 40 kleinere überschaubare Unterkapitel gegliedert, die auf der Titelseite jedes Moduls bimodal verzeichnet wurden: Die Kapitelüberschrift begleitet jeweils eine Illustration, was mit dem Layout des Buches harmonisiert.

In dem makrostrukturellen Bestand der Lemmata dominieren Substantive aus der semantischen Gruppe der Konkreta. Dies ergibt sich aus dem inhaltlichen Konzept des Wörterbuches, den Grundwortschatz zu vermitteln und ist mit der Tatsache zu begründen, dass Konkreta sich einfacher durch Bilder semantisieren lassen.

Als grundlegendes Anordnungsprinzip gilt zwar die thematische Gliederung des Wortschatzes, jedoch als Hilfskriterium der Anordnung der Lexik gilt stellenweise das Kriterium der Wortklassenzugehörigkeit. Die Verknüpfung von zwei Kriterien bei der Anordnung der Lemmata ist in Thesauri eine oft gebrauchte Praxis, obwohl der praktische Wert derartiger Lösung für den Nutzer eher negativ zu bewerten ist. In dem besprochenen Wörterbuch war die Selektion der Lemmata nach den Wortklassen ein methodologisches Verfahren bei der Erstellung der Kapitel mit Adjektiven, Verben und Zahlwörtern.

In quantitativer Hinsicht sind in der Makrostruktur eindeutig Verben und Adjektive unterrepräsentiert. Verben als Lemmata gibt es nur in dem 1. Modul *Mensch*. Dessen Unterkapitel *Handlungen* (S. 12–13) enthält lediglich 32 verbale Stichwörter. Das Verzeichnis von 16 Adjektiven befindet sich im Modul *Allgemeines Wissen* und ist Inhalt des Unterkapitels *Gegensätze* (S. 71), in dem Adjektive mit gegensätzlicher Bedeutung paarweise aufgeführt wurden. Weitere 16 adjektivische Lemmata (Farbbezeichnungen)

³ Vgl. www.sprotin.fo, Zugriff am 30.9.2023.

machen den Inhalt des Unterkapitels *Farben* (S. 72) aus. Akzeptabel ist die Auswahl und die visuellen Darstellungsformen von Zahlwörtern: Die Grundzahlen von 0 bis 21, 30–90, 100–1000, Million und Milliarde befinden sich im Unterkapitel *Zahlen*, die Angaben der Uhrzeit wurden im Wörterbuch nicht berücksichtigt.

Die Erfassung der Verben in einem separaten Kapitel nach dem formellen Kriterium der Zugehörigkeit zur Wortklasse weicht von dem Konzept der thematischen Anordnung ab und ist somit nicht begründet, weil derartige Lösung ihren Gebrauch in Wortgruppen verhindert. Erwünscht und empfehlenswert wäre die Anwendung von Kollokationen wie *Musik hören*, *Gitarre spielen* u. a., die den praktischen Wert der Publikation steigern würden.

Der Zugriff auf Lemmata erfolgt entweder über das Inhaltsverzeichnis oder über das dänische (S. 80) oder das färöische (S. 85) alphabetisch geordnete Stichwortregister in dem Schlusskapitel des Wörterbuches.

Negativ ist der grammatische Minimalismus in der Gestaltung der Mikrostruktur der Stichwörter zu beurteilen. Während fehlende Grundformen bei Adjektiven und Verben sich durch das Konzept des visuellen Wörterbuches rechtfertigen lassen, empfindet man den vollständigen Verzicht auf grammatische Angaben bei Substantiven schon als einen das Nachschlagewerk belastenden Mangel. Die bestehenden Unterschiede zwischen dem dänischen Genussystem mit zwei Genera und dem färöischen Genussystem mit drei Genera sowie Inkongruenz zwischen den einzelnen Substantiven beider Sprachen, wie z. B. die Wortpaare dän. *billede* n – fär. *mynd* f, dän. *køkken* n – fär. *køkur* m, dän. *kniv* c – fär. *knívur* m illustrieren, impliziert die Notwendigkeit der Angaben des unbestimmten Artikels bei substantivischen Lemmata. Auch wenn als die Empfängergruppe Kinder gedacht war, sind derartige Angaben unerlässlich.

Die Semantisierung, die als grundlegende Aufgabe lexikografischer Werke die Erklärung der Lemmata bezweckt, erfolgt in diesem Wörterbuch durch visuelle Darstellung eines mehr oder weniger prototypischen Exemplars des Denotats und Angaben von Lemmata in dänischer und färöischer Sprache unter dem Bild. Die Illustrationen ähneln in ästhetischer Gestaltung denen in Schulbüchern für Schüler niedriger Grundschulklassen und sind mit ihrer sorgfältigen Ausführung sicherlich einer der Vorteile der Publikation. Die farbigen Illustrationen sind groß, gut identifizierbar und eindeutig stellen das gemeinte Denotat dar. Die Visualisierungen weisen dem bezeichneten Gegenstand dermaßen hohe Ähnlichkeit auf, dass sie auch Kindern keine Schwierigkeiten bereiten würden, das Denotat zu identifizieren, und somit erfüllen sie ihre primäre Funktion musterhaft. In dieser Hinsicht stellt die Publikation eine solide editorische Arbeit dar, der nichts vorzuwerfen ist.

Im Bildmaterial wurde auf unterschiedliche Illustrationstypen zurückgegriffen. Neben ikonischen Abbildungen von einzelnen Gegenständen, findet man Emojis ähnelnde Bilder zur Visualisierung von Adjektivbedeutungen (*glad/glaður*, *vred/illur* usw. S. 14), sowie Piktogramme zur Darstellung der Familienmitglieder und -verwandtschaft (S. 15), sowie als Abbildungen von Ziffern (S. 75–77). Einzelne

Gegenstände bzw. deren Teile wurden isoliert dargestellt, gelegentlich fanden Bildtafeln mit Beschriftungen Anwendung, die in der Illustrationspraxis als Legenden oder Bildtafellegenden (Kammerer 2002: 259, zit. nach Kaczmarek 2016: 187) bezeichnet werden (Abbildungen von Körperteilen, S. 8–11). Das einzige Wortfeld, das ohne visuelle Darstellungen als zweisprachige Wortlisten aufgeführt wurde, sind die Namen von Wochentagen und Monaten (S. 61). Die ästhetische Ausformung der Illustrationen lässt schlussfolgern, dass das Wörterbuch eher an Schulkinder als an erwachsene Benutzer adressiert ist.

Das Wörterbuch enthält zwar keine grammatischen Angaben zu Stichwörtern, bietet dagegen eine Übersicht über das Lautsystem des Färöischen an (Kap. *Det färoiske alfabet / Tað føroyska stavidraðið*, S. 79). Das in tabellarischer Form organisierte Material folgt der oft in Sprachführern genutzten Didaktisierungsmethode „vom Buchstaben zum Laut“, nach der den einzelnen Buchstaben entsprechende Lautwerte zugeordnet werden. Demzufolge wurden färöische Grapheme in drei Gruppen eingeteilt: einzelne Buchstaben, färöische Diphthonge (ei, ey, oy) und Buchstabenkombinationen. Die Lautwerte der jeweiligen Buchstaben oder deren Kombinationen wurden knapp, ohne Beschreibung der Artikulation, durch die Angabe eines Transkriptionszeichens aus dem Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA) sowie die Anführung eines dänischen oder seltener eines englischen Wortes wiedergegeben, das den betreffenden Laut oder dessen annähernden Wert enthält und als Vorbild gelten kann. Erstaunlicherweise wird kein färöisches Wort als illustrierendes Beispiel angeführt. Dies würde den didaktischen Wert der Übersicht steigern. Die Autoren des Wörterbuchs haben sich entschieden auf die IPA-Lautschrift zurückzugreifen, weil die in dänischen Publikationen weit verbreitete Dania-Lautschrift nur dem dänischen Lautinventar entspricht und sich zur Wiedergabe von färöischen Lauten weniger eignet. Der Liste von einzelnen Buchstaben folgt die Auflistung von Sonderfällen. Diese umfasst die Angaben zur Aussprache von Graphemgruppen sowie Grapheme, deren Aussprache von der Stellung in der Wortstruktur, d.h. von der lautlichen Umgebung abhängt, wie z. B. bei Realisierung des *ð*-Buchstabens vor dem *i*-Laut und nach dem *i*-Laut der Fall ist. Die Angaben zur Aussprache von den Buchstabenverbindungen *hv*, *ll* enthalten überraschenderweise nur Transkriptionszeichen ohne Anführung beispielhafter Wörter. Ansonsten ist die Auflistung systematisch und übersichtlich. Die Hinweise zur Aussprache färöischer Wörter richten sich an Empfänger mit Dänisch- oder Englischkenntnissen und wurden nach dem Prinzip der maximal vereinfachten Darstellung ohne Gebrauch fachlicher phonetischer Termini erstellt. Derartige Lösung ist optimal und akzeptabel. Als Priorität gilt in der Publikation nämlich die Schaffung einer schnellen und problemlosen Orientierung in der Artikulation der Wörter, die im praktischen Sprachgebrauch nützlich sein können. Es ist zu bedauern, dass der Verlag den Wörterbuchnutzern kostenloses Herunterladen der vertonten Stichwörter auf eigener Homepage nicht angeboten hat. Derartiger Audioservice würde die Attraktivität der Publikation sowie Interesse und Motivation von Lernenden wesentlich steigern.

Das Bildwörterbuch eignet sich primär als didaktisches Mittel für die erste Begegnung dänischsprachiger Empfänger mit Färöisch zum Erlernen des Vokabulars auf rudimentärem Niveau. Als Zielgruppe sind auch Dänisch lernende färöischsprachige Nutzer denkbar, denen das Bildwörterbuch zum Vertrautmachen mit dem dänischen Grundwortschatz dienen kann. Die Publikation kann daher als Nachschlage- und Bilderbuch für Kinder und Eltern von großem Nutzen sein, um den Sprachsinn der Kinder zu stimulieren und ihren Wortschatz zu erweitern. Das Bildwörterbuch kann auch im Unterricht von Dänisch und Färöisch als Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache in verschiedenen Bildungseinrichtungen nützlich sein.

Literaturverzeichnis

- ANFNINNUR Í SKÁLA et al. *Donsk-føroysk orðabók*. Hoyvík: Stiðin, 1998. Print.
- HAMMERSHAIMB, Venceslaus Ulricus und Jakob JAKOBSEN. *Færøsk Anthologi I-II*, København: S.L. Møller, 1891. Print.
- HAUGEN, Einar. *Die skandinavischen Sprachen. Eine Einführung in ihre Geschichte*. Hamburg: Buske Helmut Verlag, 1984. Print.
- JACOBSEN, Mads Andreas und Christian MATRAS. *Føroysk-donsk orðabók*. Tórshavn, København: Felagið Varðin, Schultz, 1927–28. Print.
- JACOBSEN, Mads Andreas und Christian MATRAS. *Føroysk-donsk orðabók: Færøsk-dansk ordbog. 2., nógv broytt og økt útgáva*. Tórshavn: Føroya fróðskaparfelag, 1961. Print.
- JOHANSEN, Anfinnur und Jógvan í Lon JACOBSEN. „Den færøske modersmålsordbog – en midtvejsrapport“. *Nordiske Studier i Leksikografi* 3, 1995, 233–243. Print.
- KACZMAREK, Hanna. „Bild im Wörterbuch. Zu visuellen Darstellungsformen in einem Lernerwörterbuch“. *Glottodidactica* XLIII/2, 2016, 163–175. Print.
- KAMMERER, Matthias „Die Abbildungen im de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache“. *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des „de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache“*. Hrsg. Herbert Ernst Wiegand. Tübingen: Niemeyer, 2002, 257–279. Print.
- PETERSEN, Hjalmar P. und Marius STAKSBERG. *Donsk-føroysk orðabók*. Tórshavn: Føroya Fróðskaparfelag, 1995. Print.
- POULSEN, Jóhan Hendrik W. *Føroysk-donsk orðabók. Færøsk-dansk ordbog [hjá] M. A. Jacobsen og Chr. Matras. Eykabind: Supplementsbind*. Tórshavn: Føroya Fróðskaparfelag, 1974. Print.
- SKARÐI, Jóhannes. *Donsk-Føroysk Orðabók*. Tórshavn: Føroya Fróðskaparfelag, 1967 (²1977). Print.

ZITIERNACHWEIS:

- JAROSZ, Józef. „Das Bildwörterbuch ‚1001 færøske ord‘ – ein bemerkenswertes Novum in der Geschichte der dänisch-färöischen Lexikografie“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 495–500. DOI: 10.23817/lingtreff.24-35.

Sprachkompetenz, Wortschatzkompetenz, Kollokationskompetenz oder wie man Kollokationen bewusst lernen kann¹

Kollokationen als feste Syntagmen konventionellen Charakters erweisen sich als dankbarer Untersuchungsgegenstand von zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen. Eine Vielzahl von Publikationen konzentriert sich vor allem auf sprachwissenschaftliche und glottodidaktische Aspekte dieses Phänomens. Das Aneignen fremdsprachiger, kollokativer Einheiten ist ein komplexer und mehrschichtiger Prozess, bei dem mehrere Parameter und Kategorien berücksichtigt werden müssen. In ihrer Monografie „Die Entwicklung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel des Erwerbs von Substantiv-Verb-Kollokationen“ geht Joanna Targońska der Frage nach, wie und mit welchen Ergebnissen die Kollokationskompetenz bei polnischen Germanistikstudierenden durch Einsatz von diversen Maßnahmen gefördert werden kann.

Schlüsselwörter: Kollokationen, Kollokationskompetenz, Sprachbewusstsein, Glottodidaktik

Language Competence, Vocabulary Competence, Collocation Competence or how to Learn Collocations Consciously

Collocations as fixed syntagms of a conventional character prove to be a valuable subject of study in numerous scientific disciplines. A large number of publications focus primarily on linguistic and didactic aspects of this phenomenon. The acquisition of foreign language collocative units is a complex and multi-layered process in which several parameters and categories must be taken into account. In her monograph „Die Entwicklung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel des Erwerbs von Substantiv-Verb-Kollokationen“ Joanna Targońska examines the question of how and with what results collocation competence can be promoted among Polish German studies students through the use of various measures.

Keywords: collocations, collocation skills, language awareness, glottodidactis

Author: Alina Jurasz, University of Wrocław, Pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław, Poland, e-mail: alina.jurasz@uwr.edu.pl

Received: 16.11.2023

Accepted: 25.11.2023

Wenn auch Kollokationen seit über vierzig Jahren in den Mittelpunkt kaum überschaubarer Zahl an Publikationen zu ihren diversen Aspekten, insbesondere zu den glottodidaktischen, gerückt sind, so darf der Eindruck nicht entstehen, dass diese

¹ TARGOŃSKA, Joanna. *Die Entwicklung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel des Erwerbs von Substantiv-Verb-Kollokationen*. Berlin u. a.: Peter Lang, 2021. Print. S. 512.

vorgefertigten konventionalisierten Syntagmen in älteren Lehrwerken, Grammatiken unbemerkt geblieben sind. So können wir zum Beispiel im Buch „Kurzgefasste und deutliche Deutsch-Polnische Grammatik“ von Johann Christian Krumbholz, das sich im 18. Jahrhundert großer Beliebtheit unter den polnischlernenden Deutschen erfreut hat (vgl. Mendykowa 1975: 82–83), im abschließenden Kapitel „Zugabe einiger besondern Gebräuche in der polnischen Sprache“ Folgendes lesen: „Wenn man sagen will, daß ein Mensch groß von Statur sey, muß man ja nicht das Wort *wielki* brauchen, es ist unhöflich in diesem Verstande: sondern *wysoki*, hoch, oder *wysokiego wzrostu*. Aber *wielki Pan*, ein großer Herr ist recht“ (Krumbholz 1775: 189).

Krumbholz' Verweis auf diese lexikalischen Besonderheiten der eigenen und der zu erlernenden Fremdsprache kann oder sogar muss als Ausdruck sowohl seiner besonderen sprachlichen Sensibilität als auch seiner Befürwortung des bewussten Fremdsprachenlernens gedeutet werden. Aus heutiger Perspektive würden wir von „[...] Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (Coste/North/Trim 2001: 111), d. h. von der lexikalischen Kompetenz sprechen. Neben Einzelwörtern zählt heute der GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) zu den lexikalischen Elementen Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster, Funktionsverbgefüge, präpositionale Gefüge und feste Kollokationen. Daraus kann man schließen, dass sich der effektive Fremdsprachenerwerb vor allem auf feste, stabile Wortverbindungen konzentrieren soll, die in allen thematischen Bereichen des Wortschatzes vorhanden sind und zur alltäglichen sowie fachsprachlichen Kommunikationen gebraucht werden. Kollokationen kommt zudem einen besonderen glottodidaktischen Stellenwert, zumal man sie bis vor kurzem eher stiefmütterlich behandelt. Sie wurden als eine ausgesonderte Menge der Syntagmen von den Lexikographen nicht markiert und haben keinen Eingang weder in größere noch kleinere Wörterbücher und DaF-Lehrwerke gefunden.

Dieses vielschichtige Phänomen der Entwicklung von Kollokationskompetenz greift in ihrer umfangreichen Monografie Joanna Targońska auf.

Im ersten Kapitel bespricht die Autorin unterschiedliche Herangehensweisen an Kollokationen, die in der wissenschaftlichen Diskussion zum Teil neue Betrachtungsperspektiven eröffnen. Erwähnenswert sind hier vor allem Kollokationskonzepte von Hausmann (1984), Irsula Peña (1994), Caro Cedillo (2004), Siepman (2002), Reder (2006), Tomas (2008) und Konecny (2010) (vgl. Targońska 2021: 22–46), die deutsche Kollokationen in den Fokus der Analysen stellen, aber auch vorgefertigte Wortsequenzen kontrastiert mit anderen Sprachen eingehend besprechen. Nicht ohne Bedeutung erweist sich die vorgeschlagene Abgrenzung kollokativer Einheiten von anderen Mehrwortverbindungen, da sich scharfe Grenzen zwischen den polylexikalischen Phänomenen nicht immer bestimmen lassen und ihr diffuser Geltungsbereich für die Unsicherheit der Lerner im Umgang mit dieser Kategorie besonders auf dem Niveau A und B sorgt. Auch an dem kollokativen Status vom Funktionsverbgefüge scheiden

sich die Geister. Die Autorin teilt die Stellungnahme u. a. von Wotjak (1994) und betrachtet diese sehr umstrittene lexikalische Struktur als Kollokation. Viel Aufmerksamkeit wird den strukturellen, semantischen und syntaktischen Eigenschaften von Kollokationen gewidmet, deren Kenntnis sich beim näheren Betrachten der Substantiv-Verb-Kollokationen, des eigentlichen Untersuchungsgegenstands der Monografie, als eine aufschlussreiche Einführung offenbart. Der von Targońska vorgeschlagene Kollokationsbegriff ist mit sehr vielen zusätzlichen Informationen ausgeschmückt, die für ihre Umsetzung im Fremdsprachenunterricht von Belang sind.

Das zweite Kapitel präsentiert Hauptprobleme der Kollokationsforschung. Besonders Augenmerk schenkt die Autorin der Präsenz von Kollokationen in Lehrwerken und Lehr- sowie Lernmaterialien. Bemängelt wird vor allem eine geringe Zahl der so ausgerichteten Analysen von Schulbüchern sowohl für Deutsch als Muttersprache als auch als Fremdsprache und die unzureichende Berücksichtigung von kollokativen Strukturen im Übungsteil. Weitere Unterkapitel liefern detaillierte Ergebnisse zahlreicher Studien zu Internalisierungsprozessen von Fremdsprachen, zu Modalitäten des Erwerbs von Kollokationen und zum Kollokationsbewusstsein der Fremdsprachenlernenden u. a. bei der Verwendung von lexikografischen Quellen. Sie bestätigen einen nicht kleinen Prozentsatz der interferenzbedingten Kollokationsfehler. Der Grund dafür liegt wohl im inadäquaten Memorieren der Kollokationen als Einheiten, die nicht jedes Mal aus ihren Bestandteilen zusammengesetzt werden, sondern als fertige Syntagmen, die aus dem mentalen Lexikon jedes Sprachbenutzers abgerufen werden können.

Im dritten Kapitel setzt sich die Autorin zum Ziel, den Begriff *Kollokationskompetenz* zu definieren, der für ihre weitere Untersuchung eine Schlüsselfunktion einnimmt. Sie setzt sich mit dem Begriff der Kompetenz auseinander und knüpft an Auffassungen u. a. von Chomsky, Hymes, Habermas, Pieho und Frey an, die differenzierten Modellen der Sprachkompetenz verpflichtet sind (vgl. Targońska 2021: 175–179). Bei der Erarbeitung ihrer eigenen Definition für den Begriff der Kollokationskompetenz stützt sich Targońska zum einen auf Ulrichs (2011) Definition der Wortschatzkompetenz, zum anderen greift sie auf die Definitionen der Kollokationskompetenz von Reder (2013) und Henriksen (2013) zurück (vgl. Targońska 2021: 200). Demnach wird die Kollokationskompetenz als Subkompetenz der Wortschatzkompetenz bestimmt, d. h. „als die Fähigkeit eines Menschen [...], dem Input feste, konventionalisierte und reproduzierbare Elemente des Sprachgebrauchs entnehmen zu können (reflexive Kollokationskompetenz, Kollokationsbewusstheit), deren Bedeutung und Funktion zu erschließen (rezeptive Kollokationskompetenz), Kollokationen in das Netzwerk der lexikalischen Einheiten im mentalem Lexikon einzugliedern und mental vernetzt zu speichern (Kollokationsbewusstsein, Kollokationsbewusstheit), die bekannten Vokabeln um kollokationale Partner zu erweitern (reflexive Kollokationskompetenz und Wortschatzerweiterungsstrategien) sowie die Fähigkeit, auf kollokationale Wortverbindungen im mentalem Lexikon bei der Sprachproduktion zugreifen zu können (produktive Kollokationskompetenz)“ (Targońska 2021: 200–201).

Die partiellen Kollokationskompetenzen (reflexiv, rezeptiv, produktiv) bilden nach Targońska (2021: 201) „ein dreigliedriges Konstrukt“, die auf unterschiedlichen Ebenen ihren Niederschlag finden.

Mit den Erwägungen über das Sprachbewusstsein, das den Kern des vierten Kapitels bildet, misst die Autorin dem komplexen, didaktischen Konzept Language Awareness im Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung bei. Seine Implementierung in der Wortschatzarbeit kommt im autonomen Lernen sowie im lehrer-gesteuerten Unterricht in der vertieften Sprachreflexion zum Ausdruck.

Im fünften Kapitel beschreibt die Autorin das zwei Jahre lang realisierte Experiment, an dem polnische Germanistikstudierende der Universität Ermland-Masuren teilgenommen haben. Sie verfolgt etappenweise, in regelmäßigen Zeitabschnitten, die Entwicklung ihrer Kollokationskompetenz im Rahmen eines speziell für die geplante Studie konzipierten Sprachkurses. Die gesammelten umfangreichen Daten, die Ergebnisse der durchgeführten Klausuren werden in Form von Tabellen dargestellt, quantitativ ausgewertet und mit eingehenden Kommentaren versehen. Targońska analysiert u. a. auch Gründe, die für bestimmte Abweichungen vom bisherigen Wortschatzlernen verantwortlich sind. Die systematische Beobachtung der allmählich wachsenden Kollokationskompetenz von Versuchspersonen und das Heranziehen anderer (Begleit)Parameter ermöglichen, ihren Einfluss auf den Wortschatzerwerb aufzuweisen. Vom hohen Informationswert ist die Erstellung individueller Profile von ausgewählten Probandinnen und Probanden. Ihre genaue Analyse bietet die Möglichkeit, den Fremdsprachenerwerb generell, hier insbesondere in Bezug auf den Kollokationserwerb, als ein individuelles und subjektiv geprägtes Phänomen wahrzunehmen.

Im die Monografie anschließenden Kapitel formuliert die Autorin interessante Desiderata, da sie sich dessen bewusst ist, dass das weite Forschungsfeld der Kollokationen anderen Forschern noch bisher ungelöste Probleme und unentdeckte Aspekte der kollokativen Einheiten anzubieten hat.

Mit ihrem Buch hat Joanna Targońska zum tieferen Verständnis der Rolle von Bewusstheit und Aufmerksamkeit bei der Entwicklung von Kollokationskompetenz und der Lern- und Lehrprozesse von Kollokationen beigetragen. Gleichzeitig schenkt sie allen interessierten Lehrkräften das fertige Instrumentarium, das im Fremdsprachenunterricht erfolgreich eingesetzt werden kann, um das kollokative Bewusstsein bei Lernern zu wecken und zu unterstützen. Damit wird eine vieler Lücken im Bereich glottodidaktischer Forschungen geschlossen.

Literaturverzeichnis

- CARO CEDILLO, Anna. *Fachsprachliche Kollokationen. Ein übersetzungsorientiertes Datenbankmodell. Deutsch-Spanisch*. Tübingen: Narr, 2004. Print.
- COSTE, Daniel, Brian NORTH und John TRIM. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 2001. Print.

- HAUSMANN, Franz Josef. „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3(4) (1984): 395–406. Print.
- HENRIKSEN, Birgit. “Research on L2 learners collocational competence and development – a progress report.” *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis*. Hrsg. Camilla Bardel, Christina Lindquist und Batia Laufer. Amsterdam: Eurosla. (2013): 29–56. URL: <http://www.eurosla.org/monographs/EM02/Henriksen.pdf>. 23.7.2020.
- IRSULA PEÑA, Jesús. *Substantiv-Verb-Kollokationen. Kontrastive Untersuchungen Deutsch-Spanisch*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 1994. Print.
- KONECNY, Christine. *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, 2010. Print.
- KRUMBHOLZ, Johann Christian. *Kurzgefasste und deutliche deutsch-polnische Grammatik, worinnen nach vorläufiger Abhandlung der Eigenschaften der polnischen Buchstaben und Silben zum Declinieren, Konjugieren und Konstruieren in der polnischen Sprache hinlängliche Anweisung gegeben wird. Zum Nutzen der Deutschen, welche die polnische Sprache erlernen wollen, zum Druck befördert*. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Breslau: bey Wilhelm Gottlieb Korn. 1775. URL: https://digitalisate.sub.uni-hamburg.de/recherche/detail?tx_dlf%5Bid%5D=41967&tx_dlf%5Bpage%5D=9&tx_dlf_navigation%5Baction%5D=main&tx_dlf_navigation%5Bcontroller%5D=Navigation&cHash=8f856326b2e081d39355b663c14deb41. 14.6.2022.
- Mendykowa, Aleksandra. *Książka polska we Wrocławiu w XVIII w.* Wrocław: Ossolineum, 1975. Print.
- REDER, Anna. *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag, 2006. Print.
- REDER, Anna. *Kollokationen in Theorie und Praxis*. Pécs: Universität Pécs, 2013. Print.
- STIEPMANN, Dirk. „Eigenschaften und Formen lexikalischer Kollokationen. Wider ein zu enges Verständnis.“ *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 112(3), (2002), 240–263. Print.
- Targońska, Joanna. *Die Entwicklung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel des Erwerbs von Substantiv-Verb-Kollokationen*. Berlin u. a.: Peter Lang, 2021. Print.
- TOMAS, Adam. *Kollokationen im Deutschen. Ein Versuch einer Determinierung*. Saarbrücken: Dr. Müller Verlag, 2008. Print.
- ULRICH, Winfried. „Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz.“ *Wortschatzarbeit*. Hrsg. von Inge Pohl und Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011, 127–132. Print.
- WOTJAK, Gerd. „Nichtidiomatische Phraseologismen: Substantiv-Verb-Kollokationen – ein Fallbeispiel.“ *Europhras* 92. *Tendenzen der Phraseologieforschung*. Hrsg. von Barbara Sandig, Bochum: Brokmeyer, 1994, 651–677. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- JURASZ, Alina. „Sprachkompetenz, Wortschatzkompetenz, Kollokationskompetenz oder wie man Kollokationen bewusst lernen kann“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 501–505. DOI: 10.23817/lingtreff.24-36.

Fonetyka eksperymentalna a polska norma fonetyczna – refleksje na gruncie badań dotyczących wymowy samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej¹

Experimentelle Phonetik und die polnische phonetische Norm – Überlegungen zur Forschung an der Aussprache von Nasenvokalen und des Lateralkonsonanten

Die experimentelle Forschung in der Phonetik dient der detaillierten und objektiven Analyse sprachlicher Daten und ermöglicht eine vollständige Beschreibung der Daten auf artikulatorischer, akustischer und auditiver Ebene. Die instrumentelle Analyse findet sowohl in der deskriptiven als auch in der normativen Forschung Anwendung, da sie die Aktualisierung und Überprüfung früherer Erkenntnisse beinhaltet. Ein Beispiel hierfür ist die Monografie von Anita Lorenc mit dem Titel „Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej“, die 2016 im Verlag Dom Wydawniczy ELIPSA erschienen ist. Die rezensierte Arbeit ist das Ergebnis einer umfassenden und weltweit innovativen Studie zur Aussprache der polnischen Nasalvokale und des Lateralkonsonanten [l], bei der Geräte eingesetzt wurden, die eine synchrone Aufzeichnung von drei Arten von Signalen ermöglichten: artikulographische, akustische und visuelle. Die Komplexität der experimentellen Forschung von Anita Lorenc ermöglicht es, die Beschreibung der Realisierung der polnischen Nasalvokale und des Lateralkonsonanten im Kontext der polnischen Aussprachenorm neu zu definieren und zu aktualisieren.

Schlüsselwörter: experimentelle Phonetik, Aussprachenorm, polnische Nasalvokale und Lateralkonsonant

Experimental Phonetics versus the Polish Pronunciation Norm – Reflections Based on Research on the Pronunciation of Nasal Vowels and Lateral Consonant

Experimental research in phonetics is used for detailed and objective analysis of linguistic data, providing a complete description of the data at the articulatory, acoustic, and auditory levels. Instrumental analysis is used in both descriptive and normative research because it involves updating and verifying previous findings. An example of this is the monograph by Anita Lorenc entitled “Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej”, published by Dom Wydawniczy ELIPSA in 2016. The reviewed work is the result of a comprehensive and globally innovative study of the pronunciation of Polish nasal vowels and the lateral consonant [l], using devices that allowed synchronous recording of three types of signals: articulographic, acoustic, and visual. The complexity of Anita Lorenc’s experimental research makes it possible to redefine and update the description of the realization of Polish nasal vowels and the lateral consonant in the context of the Polish pronunciation norm.

Keywords: experimental phonetics, pronunciation norm, Polish nasal vowels, and lateral consonant

¹ LORENC, Anita. *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA, 2016. Print.

Author: Marta Rogozińska, University of Wrocław, Pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław, Poland, e-mail: marta.rogozinska@uwr.edu.pl

Received: 7.11.2023

Accepted: 15.11.2023

Współczesne narzędzia i metody badawcze wykorzystywane do analizy mowy pozwalają na coraz precyzyjniejszy opis komunikacji werbalnej, w tym zjawisk fonetycznych na płaszczyźnie segmentalnej, intersegmentalnej i suprasegmentalnej. Programy komputerowe służące do transkrypcji, anotacji i analizy akustycznej danych językowych, takie jak np. *EXMARaLDA*² (Schmidt/Wörner 2014), *ELAN*³, Praat⁴ czy Annotation Pro⁵ (Klessa 2016) umożliwiają badaczom wizualizację i – co ważniejsze – obiektywizację wrażeń słuchowych, a także skonfrontowanie danych audytywnych z akustycznymi.⁶ Takie podejście metodologiczne wydaje się zasadne nie tylko na gruncie badań deskryptywnych, lecz również normatywnych, gdyż zakłada ono weryfikację i/lub aktualizację dotychczasowych ustaleń na podstawie przeprowadzonej analizy instrumentalnej. Przykładem takiego badania jest monografia Anity Lorenc pt. „Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej”, która została wydana w 2016 roku nakładem Domu Wydawniczego ELIPSA. Rozprawa licząca 369 stron jest zapisem kompleksowego i nowatorskiego w skali światowej badania wymowy polskich samogłosek nosowych oraz spółgłoski bocznej [l], w którym wykorzystano urządzenia pozwalające na synchroniczną rejestrację trzech typów sygnałów: artykulograficznego, akustycznego i wizyjnego. Mowa o artykulografie AG500, 16-kanalowym rejestratorze audio wraz z kolumną macierzą mikrofonową (specjalnie zaprojektowanym i zbudowanym na potrzeby opisywanego eksperymentu) oraz trzech szybkich kamerach wideo (por. Lorenc 2016: 9). Dzięki zastosowaniu dwóch typów analizy instrumentalnej (akustycznej i artykulacyjnej) możliwe było osiągnięcie głównego celu badania, jakim było opracowanie normatywnego opisu realizacji samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej we współczesnym języku polskim. Monografia Anity Lorenc składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale 1 pt. „Norma językowa, norma wymawianiowa i kryteria jej oceny” podjęto próbę wyznaczenia kryteriów tzw. normy wymawianiowej. Rozdział 2 pt. „Badania instrumentalne w polskiej fonetyce” poświęcony jest charakterystyce realizacji polskich samogłosek nosowych oraz spółgłoski bocznej z perspektywy fonetycznych badań instrumentalnych. W rozdziale 3 pt. „Metodologia badań własnych i procedura badawcza” szczegółowo przedstawiono

² Vgl. <https://exmaralda.org/en/>.

³ ELAN (Version 6.6) [Computer software]. (2023). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.

⁴ Paul Boersma & David Weenink (1992–2022): Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.2.06, retrieved 23 January 2022 from <https://www.praat.org>.

⁵ Vgl. <http://annotationpro.org/>.

⁶ Więcej na temat dostępnych programów do analizy mowy patrz Pieniowska (2019).

wybraną metodę i procedurę badawczą. W rozdziale 4 pt. „Analiza i wyniki badań” zaprezentowano wyniki wszystkich przeprowadzonych analiz. Praca zakończona jest wnioskami i uwagami końcowymi, notą bibliograficzną i bibliografią oraz spisem tabel, wykresów i fotografii licznie występujących w publikacji.

Punktem wyjścia do rozważań nad wymową analizowanych głosek jest pojęcie normy. Norma wymawianiowa – podobnie jak norma językowa – nie jest jednolita, gdyż podlega różnicom (fono)stylistycznym zależnym od sytuacji. O normie odnoszącej się do warstwy brzmieniowej języka polskiego pisali m.in. Madejowa (1989), Polański (1996), Ożóg (2001), Miodek (2001), Markowski (2005), Dunaj (2006) i Zdunkiewicz-Jedynak (2010), podkreślając, że jest ona dwupoziomowa i dzieli się na normę wzorcową i użytkową lub oficjalną i nieoficjalną (por. Lorenc 2016: 16–20). Według Autorki norma wymawianiowa jest bezpośrednio powiązana z normą biologiczną, w związku z tym w ocenie poprawności wymowy Lorenc proponuje uwzględnienie nie tylko kryteriów fonetycznych i ortofonicznych, lecz również biologicznych (anatomicznych, funkcjonalnych i percepcyjnych) (por. Lorenc 2016: 21). Z tego też powodu do badania wybrano 20 mówców spośród 200 preselekcjonowanych kandydatów. W badaniu udział wzięło 10 kobiet i 10 mężczyzn w wieku od 22 do 46 lat, którzy w opinii ekspertów (fonetyków i logopedów) posługiwali się wzorcową polszczyzną mówioną (por. Lorenc 2016: 20–21, 98). Materiał językowy, jaki został poddany analizie składał się z 328 jednostek (głównie rzeczowników), wśród których 171 wyrazów służyło do oceny realizacji wariantów podstawowych – samogłoskowych (24 wyrazy) i spółgłoskowych (147 wyrazów). Pozostałych 156 jednostek służyło do ocen wybranych połączeń decydujących o powstaniu wariantów pozycyjnych, samogłoskowych i spółgłoskowych (por. Lorenc 2016: 101). Realizacje podstawowych wariantów samogłoskowych i spółgłoskowych oceniano w pozycji wewnątrzwyrazowej, w kontrastujących kontekstach (por. Lorenc 2016: 102). Realizacje wariantów podstawowych samogłosek języka polskiego badano w sylabach akcentowanych wyrazów dwusylabowych w poprzedzającym sąsiedztwie spółgłoski [p] i następującym kontekście spółgłoski [s]. Podstawowe warianty spółgłosek badano również w pozycji wewnątrzwyrazowej w sylabach akcentowanych, w wyrazach trzysylabowych, w obustronnym sąsiedztwie samogłoski [a] (por. Lorenc 2016: 104). Jak wspomniano wyżej, nagrania prowadzono z jednoczesnym wykorzystaniem artykulografu, systemu wizyjnego oraz rejestratora audio, co czyni opisywane badanie unikatowym na skalę światową i umożliwia wielopoziomą, opartą na danych ilościowych i jakościowych, ocenę realizacji przez kompetentnych użytkowników języka polskiego samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej.

Z dotychczasowych wyników badań nad artykulacją polskich samogłosek nosowych wynika, że mogą być one realizowane w sposób synchroniczny, gdy drgający strumień powietrza przechodzi równocześnie przez komorę ustną i nosową lub asynchroniczny, gdy następuje opóźnienie rezonansu komory nosowej w stosunku do rezonansu komory ustnej (por. Lorenc 2016: 55 za Dukiewicz 1967)⁷. Przeprowadzone badania

⁷ Por. również Dukiewicz/Sawicka (1995).

instrumentalne nie przynoszą jednak rozstrzygnięcia, która z tych realizacji uważana jest za poprawną. W starszych ujęciach normatywnych (por. Karaś/Madejowa 1977, Lubaś/Urbańczyk 1990) jako zgodną z zasadami wymowy uznaje się synchroniczną i monoftongiczną wymowę samogłosek nosowych przed spółgłoskami trącymi, natomiast w nowszych opracowaniach poprawnościowych (por. Dunaj 2006, Michałowska 2006, Karpowicz 2012) to wymowę asynchroniczną uznaje się za poprawną: Dunaj (2006) zaznacza, że tzw. samogłoski nosowe są w rzeczywistości połączeniami dwóch segmentów: ustnego *e* lub *o* i *u* niezgłoskotwórczego nosowego. Michałowska (2006) zwraca uwagę, że w wyrazach zakończonych literą <ɛ>, które występują w bliskim sąsiedztwie, wygłosowa samogłoska nosowa powinna być wymawiana ustnie. Karpowicz (2012), dokonując rozróżnienia pomiędzy normą wzorcową i użytkową, wskazuje, że normę wzorcową głosek zapisywanych literą <ɛ> na końcu wyrazu charakteryzuje w licznych kontekstach osłabienie nosowości, a normę użytkową – nawet powszechnie odnosowanie, zezwalające wymawiać końcowe [ɛ] jako samogłoskę ustną [e]. W wygłosie form wyrazowych zakończonych na literę <q> wzorcowo wymawia się [ɔ] nosowe z osłabioną nosowością (za Lorenc 2016: 59–60 i 329). W rozstrzygnięciu kwestii udziału rezonansu nosowego we współczesnej wymowie polskich samogłosek nosowych skuteczne okazują się szeroko zakrojone badania eksperymentalne. Wyniki badań akustycznych Anity Lorenc wskazują na trzy fazy artykulacji samogłosek nosowych:

1. fazę ustną, która powstaje z wyłącznym udziałem rezonansu jamy ustnej;
2. fazę ustno-nosową, która charakteryzuje się równoczesnym udziałem energii ustnej i nosowej;
3. fazę nosową, która powstaje z wyłącznym udziałem rezonansu jamy nosowej (por. Lorenc 2016: 324).

Z przeprowadzonego badania wynika, że wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych jest asynchroniczna, co zaobserwowano zarówno w pozycji wewnątrzwyrazowej przed spółgłoskami trącymi twardymi, jak i w wygłosie absolutnym (por. Lorenc 2016: 328). Wszystkie analizowane artykulacje rozpoczyna segment ustny. W realizacjach samogłoski [ɛ̃] najdłuższą część artykulacji stanowi faza z wyłącznym udziałem rezonansu jamy ustnej (ok. 65 %). Kolejny segment – ustno-nosowy obejmuje ok. 34 % czasu trwania. Artykulacja nosowa stanowi nieco ponad 1 % iloczasu badanych samogłosek (por. Lorenc 2016: 324). Średni iloczyn samogłoski [ɔ̃] jest zbliżony do iloczynu samogłoski [ɛ̃]. Najdłuższa część artykulacji (ok. 43 %) jest realizowana z jednoczesnym udziałem rezonansu obu jam – ustnej i nosowej, kolejną jest faza ustna (ok. 35 %). Najkrócej trwa artykulacja z wyłącznym udziałem rezonansu jamy nosowej (ok. 22 %).

Spółgłoską, którą Autorka poddaje analizom instrumentalnym, jest polska spółgłoska boczna [l]. W literaturze przedmiotu pojawia się wiele sprzeczności dotyczących przepływu powietrza (unilateralny lewy, unilateralny lub bilateralny) oraz miejsca artykulacji (wałek dziąsłowy, przednia część podniebienia, za dziąsłami, granica górnych zębów i dziąseł, okolica zadziąsłowa, okolica zazębowa) (por. Lorenc 2016: 86–91).

O ile w większości opisów dominuje pogląd o unilateralnym (częściej lewostronnym) przepływie powietrza, o tyle w odniesieniu do miejsca artykulacji wariantu podstawowego fonemu /l/ panuje niezgodność. Wyniki analizy akustycznej dowodzą, że podczas artykulacji spółgłoski [l] obserwuje się cztery typy rozkładu energii akustycznej:

1. unilateralny prawy,
2. bilateralny,
3. centralny,
4. unilateralny lewy.

W eksperymencie przeważają realizacje z bocznym prawostronnym (ok. 28 % całkowitego iloczasu spółgłoski) oraz obustronnym przepływem powietrza (ok. 27 %), które ze względu na udział procentowy należy uznać za równouprawnione. Najniższy udział procentowy w bocznych realizacjach [l] stanowiła energia o charakterze unilateralnym lewym (ok. 19 %), w związku z tym łączny udział wszystkich segmentów o charakterze lateralnym w artykulacji [l] wynosi ok. 74 %, podczas gdy segment o centralnym rozkładzie energii akustycznej obejmuje ok. 26 % (por. Lorenc 2016: 331–332). Analizy danych artykulograficznych przynosi rozstrzygnięcie, że większość realizacji spółgłoski [l] to artykulacje zadziąsłowe (ok. 65 %); pozostałe (ok. 35 %) zinterpretowano jako dziąsłowe (por. Lorenc 2016: 333–334). Z przeprowadzonych badań wynika, że w większości wypadków aktywnym artykulatorem jest czubek języka, który wznosi się do artykulatora pasywnego, jakim jest okolica zadziąsłowa (por. Lorenc 2016: 335). Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że „podczas artykulacji [l] kształt języka jest wklęsły, a pozostała jego część opada za miejscem przewężenia tworzonym przez artykulator aktywny (apex). Jednocześnie tylna część języka jest cofnięta” (Lorenc 2016: 335). Przeprowadzona analiza pozwala wymienić następujące cechy artykulacyjne spółgłoski [l], które są obecne w większości realizacji: apikalność, zadziąsłowość, obecność jamy podjęzykowej, cofnięcie tylnej części języka z równoczesnym obniżeniem jego części środkowej, dające w efekcie wklęsły kształt języka, co Autorka interpretuje – i opisuje jako pierwsza – jako realizacje retrofleksyjne (por. ibd.).

Badania eksperymentalne w fonetyce pozwalają opisać sygnały dźwiękowe z różnych perspektyw: artykulacyjnej, akustycznej i audytywnej, a uzyskane w ten sposób dane empiryczne charakteryzuje obiektywizm, wielopłaszczyznowość i szczegółowość. Badanie wymowy normatywnej polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej Anity Lorenc pozwala zredefiniować i zaktualizować opis realizacji polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej oraz wskazać dominujące warianty głoskowe w konkretnych kontekstach fonetycznych. Mowa tu o asynchronicznej wymowie samogłosek nosowych w śródgłosie przed twardą spółgłoską trącą i w wygłosie absolutnym oraz o retrofleksyjnej realizacji spółgłoski [l] w obustronnym sąsiedztwie samogłoski [a]. Przeprowadzona analiza instrumentalna stanowi istotny wkład do pogłębionej refleksji nad kodyfikacją polskiej normy fonetycznej, a jej wyniki mogą posłużyć logopedom, nauczycielom języka polskiego i językoznawcom w ich pracy terapeutycznej, dydaktycznej i naukowej.

Wykaz literatury

- DUKIEWICZ, Leokadia. *Polskie głoski nosowe. Analiza akustyczna*. Warszawa: PWN, 1967. Print.
- DUKIEWICZ, Leokadia i Irena SAWICKA. „Fonetyka i fonologia”. *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. Red. Henryk Wróbel. Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, 1995. Print.
- DUNAJ, Bogusław. „Zasady poprawnej wymowy polskiej”. *Język Polski* 86 (2006): 161–172. Print.
- KARAŚ, Mieczysław i Maria MADEJOWA (red.). *Słownik wymowy polskiej* PWN. Warszawa, Kraków: PWN, 1977. Print.
- KARPOWICZ, Tomasz. *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*. Warszawa: WN PWN, 2012. Print.
- KLESSA, Katarzyna. *Annotation Pro. Enhancing analyses of linguistic and paralinguistic features in speech*. Poznań: Wydział Neofilologii UAM, 2016. Print.
- LORENC, Anita. *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA, 2016. Print.
- LUBAŚ, Władysław i Stanisław URBAŃCZYK (red.). *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej*. Warszawa, Kraków: Spółka Wydawniczo-Księgarska, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, 1990. Print.
- MADEJOWA, Maria. „Zasady współczesnej wymowy polskiej”. *Biuletyn Audiofonologii* 2–4 (1989): 69–83. Print.
- MARKOWSKI, Andrzej. *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Wilga, 2005. Print.
- MICHAŁOWSKA, Danuta. *O polskiej wymowie scenicznej oraz przykładowe nagrania. Podręcznik przeznaczony dla studentów wyższych szkół teatralnych*. Kraków: PWST, 2006. Print.
- MIODEK, Jan. „O normie językowej”. *Współczesny język polski*. Red. Jerzy Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2001, 73–83. Print.
- OŻÓG, Kazimierz. „Ustna odmiana języka ogólnego”. *Współczesny język polski*. Red. Jerzy Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2001, 85–98. Print.
- PIENIOWSKA, Karolina. „Narzędzia do analizy mowy – przegląd dostępnych programów i bibliotek”. *Językoznawstwo* 13 (2019): 215–225. Print.
- POLAŃSKI, Edward (red.). *Nowy słownik ortograficzny PWN wraz z zasadami pisowni i interpunkcji*. Warszawa: WN PWN, 1996. Print.
- SCHMIDT, Thomas i Kai WÖRNER. „EXMARaLDA”. *Handbook on Corpus Phonology*. Red. Jacques Durand, Ulrike Gut i Gjert Kristoffersen. Oxford: Oxford University Press, 2014, 402–419. Print.
- ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK, Dorota. *Wykłady ze stylistyki*. Warszawa: WN PWN, 2010. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- ROGOZIŃSKA, Marta. „Fonetyka eksperymentalna a polska norma fonetyczna – refleksje na gruncie badań dotyczących wymowy samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej”, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 507–512. DOI: 10.23817/lingtreff.24-37.

Wie viel Mathematik gibt es in der Sprache? Interdisziplinäre Zugänge¹

In der Sprache des jeweiligen Landes oder der jeweiligen Sprachgemeinschaft lassen sich viele mathematische Komponenten finden, die oft in Form von stabilen Ausdrücken gebraucht werden. Sie werden in diversen Bereichen des Alltags benutzt, oft mit anderen Bedeutungen als jene, die solchen Einheiten primär zugeschrieben werden. Wie ist aber das Verhältnis zwischen Sprache und Mathematik? Diese Frage steht im Vordergrund des Bandes „Mathematik in Sprachen Europas. Linguistische Zugänge und interdisziplinäre Perspektiven“ von Magdalena Lisiecka-Czop und Katarzyna Sztandarska, der bereits im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht Verlage erschienen ist. Im Band sind Studien versammelt, in denen die mathematische Fachsprache und deren linguistische Zusammenhänge aus diversen Perspektiven erörtert werden. Es handelt sich dabei um phraseologisch, lexikographisch, lexikologisch, semantisch, pragmatisch, semiotisch, kognitiv, translatorisch und didaktisch orientierte Analysen, oft kontrastiv angelegt. Der Band eröffnet neue interessante Forschungsperspektiven und wirft viele Fragen auf, die hoffentlich in den weiteren durch den Band inspirierten, wissenschaftlichen Studien beantwortet werden.

Schlüsselwörter: Mathematik, Sprache, mathematische Fachsprache

How much Math is there in the Language? Interdisciplinary Approaches

In the language of the respective country or language community, many mathematical components can be found, which are often used in the form of stable expressions. They are used in various areas of everyday life, often with different meanings than those primarily attributed to such units. But what is the relationship between language and mathematics? This question is at the forefront of the volume „Mathematics in European Languages. Linguistic Approaches and Interdisciplinary Perspectives“ by Magdalena Lisiecka-Czop and Katarzyna Sztandarska, who has already been published by Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. The volume brings together studies in which mathematical terminology and its linguistic relationships are discussed from various perspectives. These are phraseological, lexicographic, lexicological, semantic, pragmatic, semiotic, cognitive, translational and didactically oriented analyses, often contrastive. The volume opens up new interesting research perspectives and raises many questions that will hopefully be answered in further scientific studies inspired by the volume.

Keywords: math, language, mathematical terminology

Author: Joanna Szczek, University of Wrocław, Pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław, Poland, e-mail: joanna.szczek@uwr.edu.pl

Received: 24.10.2023

Accepted: 31.10.2023

¹ LISIECKA-CZOP, Magdalena und Katarzyna SZTANDARSKA (Hrsg.). *Mathematik in Sprachen Europas. Linguistische Zugänge und interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: V&R, 2023, 307 S.

1. Einführende Bemerkungen

Was hat Sprache mit der Mathematik zu tun? Gibt es in der Mathematik Platz für linguistische Untersuchungen? Das sind Fragen, die man sich stellen kann, wenn man sich die neueste Publikation von Magdalena Lisiecka-Czop und Katarzyna Sztandarska unter dem Titel: „Mathematik in Sprachen Europas. Linguistische Zugänge und interdisziplinäre Perspektiven“ ansieht. Der Band ist 2023 im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht Verlage erschienen und liefert interessante Studien, die einen tieferen und interdisziplinären Einblick in die Relationen zwischen Linguistik und Mathematik.

Mathematik wird seit Galileo Galilei „Königin der Wissenschaften“ genannt. Daher verwundert es auch nicht, dass ihre Spuren in anderen Wissenschaften zu finden sind. In Bezug auf die Linguistik ist in diesem Kontext eine enge Beziehung zwischen Mathematik und Sprache beobachtbar, die sich darin manifestiert, dass Mathematik Sprache zum Ausdrücken ihrer Inhalte braucht. Die Folge dieser Relation sind u. a. interdisziplinäre Forschungsperspektiven. Einen Überblick über die linguistischen Zugänge diesbezüglich bietet der o.g. Band, in dem phraseologische, lexikologische, lexikografische, semantische, pragmatische, semiotische, kognitive, translatorische und didaktische Fragestellungen thematisiert werden.

2. Mathematik und Phraseologie

Den Analysen der Wechselbeziehungen zwischen Mathematik und Phraseologie sind die ersten Beiträge in dem zu besprechenden Band gewidmet. Magdalena Lisiecka-Czop präsentiert in diesem Kontext einen Überblick über den Forschungsstand zu den mathematischen Komponenten in der Phraseologie. Sie beginnt ihre Überlegungen mit der Darstellung der Trennlinie zwischen der Gemein- und Fachsprache, wobei sie zu der letzteren die Sprache der Mathematik zählt. In der Mathematiksprache sieht sie auch die Motivationsquelle für Phraseologie. Erwähnt werden in diesem Kontext die ersten polnischsprachigen Studien (vgl. Lewicki 1988), in denen die Relationen zwischen der Wissenschafts- und Gemeinsprache thematisiert werden sowie Beiträge, deren Gegenstand die Analyse der phraseologischen Motivation, darunter der wissenschaftssprachlichen Motivation, ist (vgl. Pajdzińska 2016). Eingegangen wird auch auf die Studie von Lobatsch (1994), der 204 Phraseologismen mit mathematischen Komponenten unterscheidet. Zugleich wird in dieser Gruppe von Einheiten eine Zweiteilung vorgenommen (ebd.: 103), die folgende Gruppen von phraseologischen Einheiten umfasst: Ideophraseologismen und eigentliche Phraseologismen. Der weitere Teil der Studie ist der Präsentation von Werken gewidmet, die mathematische Komponenten der Phraseologismen im Fokus haben. Die Autorin unterscheidet hier „Phraseologismen mit Zahlenkomponenten“ und „Phraseologismen mit mathematischen Komponenten“ und bespricht die der genannten Thematik gewidmeten

Beiträge. Berücksichtigt werden dabei auch Arbeiten kontrastiven Charakters. Der Überblick von Magdalena Lisiecka-Czop ist sehr komplex und eröffnet weitere Forschungsperspektiven in dem genannten Bereich.

Kontrastiv angelegt ist die Studie von Edyta Bocian. Die Autorin fokussiert auf die Zahlenkomponenten in der italienischen und polnischen Phraseologie. Das Analysematerial bilden phraseologische Einheiten mit den Zahlen von null bis zehn, wobei die Verfasserin auch Phraseologismen mit anderen Zahlenkomponenten anführt, die entweder für Polnisch oder für Italienisch typisch sind. Zum Schluss wird auch auf die Fragen der Äquivalenz, der Motivation und Symbolik eingegangen.

Phraseologismen mit mathematischen Komponenten im Spanischen sind der Gegenstand der Studie von Barbara Kosik-Szwejkowska. Die Autorin konzentriert sich auf kulturelle, lexikalische, semantische und pragmatische Aspekte der exzerpierten Einheiten. Ewa Komorowska analysiert den Prozess der Bedeutungsprofilierung von Phraseologismen mit einer numerischen Komponente im Polnischen und Russischen. Die Untersuchung erfolgt unter Anwendung der kognitiven Methode und der Prototypentheorie und führt zur Unterscheidung von 253 Verwendungen von Phraseologismen mit numerischen Komponenten, die verschiedenen kognitiven Domänen zugeordnet werden können.

Namen von geometrischen Figuren in der englischen und polnischen Phraseologie stehen im Fokus des Beitrags von Małgorzata Karczewska. Die Autorin weist dabei auf die engen Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur hin und bemerkt, dass man sich bisher in den meisten Arbeiten zu mathematischen Begriffen in der Phraseologie v. a. auf das Vorkommen der Zahlenbezeichnungen konzentrierte. Aus diesem Grunde habe die Studie von Karczewska einen innovativen Wert, zumal sie kontrastiv angelegt ist.

Krzysztof Nerlicki behandelt in seinem Beitrag polnische und deutsche Routineformeln mit mathematischen Komponenten. Als terminologische Grundlage wird die Definition des Terminus Routineformel nach Stein (2004: 16) angenommen. Im phraseologischen Bestand beider der Analyse zu Grunde liegenden Sprachen identifiziert der Verfasser phraseologische Einheiten des genannten Typs, die folgende Klassen von Routineformeln vertreten (vgl. Winzer-Kiontke 2016: 84): Kommentarformeln, emotive Formeln, Erstaunens-, Überraschungs- und Scheltformeln, Aufforderungsformeln, Ermunterungsformeln, Anlass- und Wunschformeln, Gruß- und Zustimmungformeln, Abschiedsformeln, Dankes- und Entschuldigungsformeln, Ergänzungs- und Einschränkungformeln. Die vergleichende deutsch-polnische Analyse zeigt, dass die Äquivalenz in den wenigen Fällen vorkommt, obwohl die gesammelten Beispiele einen frequenten Gebrauch von solchen Einheiten in beiden Sprachen bestätigen.

Mathematische Komponenten kommen auch in den geflügelten Worten vor. Diese sind Gegenstand der Untersuchung von Katarzyna Sztandarska. Die Autorin konzentriert sich auf die polnischen Beispiele, die Analyse ist lexikographisch angelegt.

Berücksichtigt werden dabei Kardinal-, Ordinal-, Bruchzahlen, Rechenoperationen, geometrische Begriffe. Im zweiten Teil unternimmt die Verfasserin den Versuch, für die geflügelten Worte deutschsprachiger Autoren ihre deutschen Äquivalente zu finden. Sie unterscheidet dabei zwei Typen von Entsprechungen: geflügelte Worte ohne Veränderungen und geflügelte Worte mit lexikalischen Veränderungen.

3. Lexikographische Fragestellungen

Auch im Bereich der lexikographischen Analysen spielen mathematische Ausdrücke eine wichtige Rolle. Anna Pavlova präsentiert vor diesem Hintergrund den Entwurf eines Thesaurus für die Förderung der Textproduktion für Deutsch- und Russischlernende. Das Vorhaben wird am Beispiel der Themen: Zahlen und Zeitangaben thematisiert. Dem Konzept liegen die sog. kommunikativen Fragmente zu Grunde, die nach Pavlova „usuelle Wortverbindungen“ (S. 168 f.) sind. Der Thesaurus soll dabei folgende Aufgaben erfüllen: 1. Warnung vor potentiellen falschen Übersetzungen, 2. Hinweisen auf Kontextabhängigkeit von Übersetzungsvarianten, 3. Betonung und Kommentieren von Äquivalenzlosigkeit mancher Ausdrücke, 4. Aufmerksam machen auf die Asymmetrien der Ausgangs- und Zielsprache, 5. Erstellen von möglichst vielen Übersetzungsmöglichkeiten für ein Lemma, 6. Eingehen auf die Frequenz.

Ryszard Lipczuk geht in seiner Studie der Frage nach, wie man im Deutschen polnische Indefinitzahlen wiedergeben kann. Die Analyse ist lexikographisch angelegt. Es werden auch Beispiele aus den Übersetzungen der polnischen literarischen Werke ins Deutsche angegeben.

4. Mathematische Komponenten in den Fachsprachen

Dieser thematische Bereich umfasst Beiträge, in denen der Gebrauch von mathematischen Begriffen in der Rechtssprache untersucht wird.

Małgorzata Osiewicz-Maternowska behandelt in ihrer Studie den Gebrauch von mathematischen Komponenten in deutschen und polnischen rechtswissenschaftlichen Texten unter dem translationalen Aspekt. Als Analysebeispiele fungieren deutsche und polnische Verträge. Die Verfasserin hebt dabei gewisse Ähnlichkeiten im Gebrauch von mathematischen Begriffen hervor, die wohl auf ähnliche Funktionen von Numeralien zurückzuführen sind.

Die Vermittlung des Rechtswissens mithilfe der Fachsprache der Mathematik steht im Fokus der Studie von Felicja Księżyk. Die Grundlage der Analyse stellt das „Das neue deutsche bürgerliche Recht in Sprüchen“ von Cohn (1899) dar. In dem zu behandelten Werk findet die Autorin zahlreiche Wendungen mit mathematischen Komponenten, die mit dem Ziel eingesetzt werden, rechtswissenschaftliche Inhalte zu vermitteln.

Der weitere thematische Bereich ist der Entwicklung der polnischen Mathematik-Terminologie gewidmet. Marek Łukasik geht auf die Anfänge der Terminologie zurück, die im 16. Jh. zu finden sind. Der Beitrag liefert einen komplexen Überblick über die Entwicklung der mathematischen Fachsprache im Polnischen.

5. Kognitivorientierte Zugänge

In dem hier zu besprechenden Band finden sich auch Studien zu den kognitionslinguistisch orientierten Zugängen zur mathematischen Fachsprache. Jolanta Mazurkiewicz-Sokołowska befasst sich nämlich mit der mentalen Repräsentation mathematischer Begriffe. Als Paradebeispiel gilt für sie der Begriff *Fraktal*. Die Ziele sind dabei, die kognitiven Domänen des Begriffs zu ermitteln und seine Bedeutungen sowie die ihnen zu Grunde liegenden Mechanismen zu bestimmen, die Kategorie FRAKTALE aufzustellen und die Mechanismen deren Strukturierung aufzudecken und auf deren Grundlage die kognitiven Zugänge zu diesem Begriff zu ermitteln. Aufgrund der Analyse rekonstruiert die Verfasserin elf kognitive Domänen: [KUNST], [ALLGEMEINE INFORMATIONEN], [DEFINITIONEN], [TECHNIK], [MUSIK], [LITERATUR], [NATUR], [LOGISTIK], [LINGUISTIK], [POLITIK], [WERBUNG].

Abgerundet wird der Band mit der Studie von Małgorzata Makiewicz, in der auf die Verstehensprozesse mathematischer Konzepte unter Einsatz von Fotografie und Text eingegangen wird. Im Beitrag werden die Ergebnisse einer experimentellen Studie über den Einfluss der sog. mathematischen Fotodidaktik, die von der Autorin selbst entwickelt wurde.

6. Fazit

Mathematica regina scientiarum – besagt ein bekanntes Zitat. Ob das auch im Falle der Linguistik gilt, war sicherlich eines der Ziele der Autor:innen des Bandes „Mathematik in Sprachen Europas. Linguistische Zugänge und interdisziplinäre Perspektiven“. Es lässt sich nicht bestreiten, dass das Werk einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage liefert. Auf der anderen Seite werden in den einzelnen Studien diverse Herangehensweisen an die mathematische Fachsprache präsentiert, weitere Perspektiven der Forschung geöffnet sowie viele Fragen aufgeworfen, die für weitere Untersuchungen in dem genannten Bereich zweifelsohne als inspirierend werden gelten können.

Literaturverzeichnis

LEWICKI, Andrzej Maria. „Akomodacja stylowa jednostek języka.” *Stylistyczna akomodacja systemu gramatycznego*. Hrsg. von Teresa Skubalanka, Wrocław, 1988, 39–54. Print.

- LISIECKA-CZOP, Magdalena und Katarzyna SZTANDARSKA (Hrsg.). *Mathematik in Sprachen Europas. Linguistische Zugänge und interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: V&R, 2022. Print.
- LOBATSCH, Elena. „Die mathematische Terminologie und ihre Popularisierung in der Allgemeinsprache.“ *Fachkommunikation*. Hrsg. von Bernd Spillner. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 1994, 101–105. Print.
- PAJDZIŃSKA, Anna. „Kwadratura koła i czarne dziury, czyli język nauki jako źródło frazeologii.” *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Geneza dawnych i nowych frazeologizmów polskich*. Hrsg. von Gabriela Dziamska-Lenart und Jarosław Liberek. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016, 85–101. Print.
- STEIN, Stephan. „Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation.“ *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Hrsg. von Kathrin Steyer. Berlin, New York: de Gruyter, 2004, 262–288. Print.
- WINZER-KIONTKE, Britta. „Gäbe es ein Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen.“ *Routineformeln als Lehr- und Lerngegenstand. Eine Untersuchung zu Vorkommen und didaktischer Aufbereitung von Routineformeln in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium, 2016. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- SZCZĘK, Joanna. „Wie viel Mathematik gibt es in der Sprache? Interdisziplinäre Zugänge“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 513–518. DOI: 10.23817/lingtreff.24-38.

V

Berichte

Reports

Sprawozdanie z IX międzynarodowej konferencji pt.:
„Argumentacja, perswazja i manipulacja
w tekstach i dyskursach medialnych”
z cyklu „Kontrastywna lingwistyka mediów”,
14–16 września 2023, Wrocław

Author: Monika Horodecka, University of Wrocław, Pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław, Poland, e-mail: monika.horodecka@uwr.edu.pl

Received: 13.11.2023

Accepted: 17.11.2023

W dniach 14–16 września 2023 roku, na Uniwersytecie Wrocławskim odbyła się konferencja pt. „Argumentacja, perswazja i manipulacja w tekstach i dyskursach medialnych” (Argumentation, Persuasion und Manipulation in Medientexten und -diskursen). Jest ona dziewiątą międzynarodową konferencją z cyklu Kontrastywna lingwistyka mediów. Tym razem miejscem konferencji był Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, mieszczący się przy pl. Biskupa Nankiera 15 B we Wrocławiu. Warto nadmienić, że dotychczasowe konferencje z tego cyklu odbywały się w miastach takich jak: Helsinki (F) 2004, Landau (DE) 2007, Salzburg (A) 2010, Zürich (CH) 2012, Mannheim (DE) 2014, Rzeszów (PL) 2015, Helsinki (F) 2017 oraz Stockholm (SE) 2019. Konferencja we Wrocławiu odbyła się po dłuższej przerwie spowodowanej wybuchem pandemii. Wydarzenie zostało zorganizowane we współpracy Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Zachodniosaksońskiego w Zwickau oraz Uniwersytetu Helsińskiego. Głównymi organizatorami byli Roman Opiłowski (Uniwersytet Wrocławski), Hartmut Lenk (Universität Helsinki), Beata Mikołajczyk (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) oraz Nadine Rentel (Westfälische Hochschule Zwickau). Konferencja miała charakter stacjonarny i była prowadzona w języku niemieckim i polskim. Niektóre z wykładów plenarnych zostały przetłumaczone lub streszczone odpowiednio w jęz. polskim lub / i niemieckim. Organizacja i realizacja konferencji była częścią projektu międzynarodowego przyznanego przez Polsko-Niemiecką Fundację na rzecz Nauki (Frankfurt n. Odrą). Tematami ramowymi wystąpień było zjawisko argumentacji, perswazji i manipulacji z perspektywy międzykulturowej,

interlingwalnej, intermedialnej, interdyskursywnej, międzygatunkowej, międzystylizacyjnej, synchronicznej i diachronicznej oraz interdyscyplinarnej.

Pierwszy dzień konferencji został otwarty przez dr hab. Annę Małgorzewicz, prof. UWr (prodziekan ds. jakości kształcenia i studiów niestacjonarnych) oraz prof. dr. hab. Tomasza Małyška (dyrektora Instytutu Filologii Germańskiej UWr). Po krótkim rozpoczęciu odbył się wykład otwierający konferencję pt. *Argumentation, Persuasion und Manipulation in Medientexten und -diskursen (Argumentacja, perswazja i manipulacja w tekstach i dyskursach medialnych)*, który został wygłoszony przez Hartmuta Lenka, Beatę Mikołajczyk, Nadine Rentel, a także Romana Opiłowskiego.

W kolejnej części zaplanowane zostały dwa wykłady plenarne, wygłoszone kolejno przez Martina Luginbühla, wykład pt. *Unterhaltung in der Kriegsberichterstattung? Aktuelle europäische Fernsehnachrichten im Vergleich (Rozrywka w reportażu wojennym? Porównanie aktualnych wiadomości telewizyjnych w Europie)*, Iwonę Loewe, wykład pt. *Kolor w dyskursie medialnym jako efekt rewolucji informacyjnej i jego udział w strategiach perswazyjnych telewizji*. Po wykładach plenarnych rozpoczęła się praca w sekcjach, podzielona na dwa obszary tematyczne. Pierwsza z nich, odbywająca się w języku niemieckim, poruszała *Kontrastywne aspekty reportażu prasowego*. Druga zaś *Środki i praktyki perswazyjne w tekście i dyskursie medialnym*. W obu sekcjach wystąpiło łącznie sześciu prelegentów. Byli to Hans Giessen (Kielce) oraz Martin Kaltenbacher (Salzburg) z referatem pt. *Zur Berichterstattung über Weißrussland aus Anlass der Europaspiele 2019 in deutschsprachigen und englischsprachigen Zeitungen unterschiedlicher Länder*, następnie Jolanta Józwiak (Bydgoszcz) i Katarzyna Kuligowska (Poznań) z referatem pt. *Intertekst jako środek realizacji strategii perswazyjnej w dyskursie medialnym*, Agnieszka Mac (Rzeszów), referat pt. *Argumentieren im multimodalen Text: Eine diskurslinguistische Analyse von Schlagwörtern und Schlagbildern auf den Titelseiten von Nachrichtenmagazinen zum Ukraine-Krieg – ein deutsch-polnischer Vergleich*. W sekcji wystąpili również Marta Wójcicka (Lublin) wygłaszając referat pt. *Między obrazem a słowem. Perswazja w plakatach społecznych*, następnie Paweł Bąk (Rzeszów), referat pt. *Intra- und interlinguales metaphorisches Framing im öffentlichen Raum. Auf der Suche nach den Grenzen der Angemessenheit von diskursiven Strategien*.

Dwie następne sekcje zatytułowane zostały jako *Dyskursywne strategie argumentacji i perswazji* oraz *Krytyczna analiza dyskursu i ramowanie medialne*. Również w tych sekcjach wystąpiło sześciu prelegentów – Martina Berrocal (Jena) z referatem *Das Framing der Energiewende in Polen – am Beispiel der Braunkohlemine Turów*, Judyta Pawliszko (Rzeszów), referat *Czy to już wojna? Krytyczna analiza dyskursu na przykładzie relacji o wydarzeniach z dnia 24.02.2022 w The New York Times i The Moscow Times*, Mariusz Jakosz (Katowice), referat *Diskursive Strategien der Manipulation und Emotionalisierung in der polnischen und deutschen Boulevardpresse*, Dagmara Mateja (Warszawa), referat *Kryzys klimatyczny na łamach „Gazety Wyborczej”, „Rzeczpospolitej” oraz „Gazety Polskiej Codziennie” w latach 2015–2022. Badanie korpusowe*

z perspektywy krytycznej analizy dyskursu, Attila Péteri (Budapest), referat *Die Rolle der Wissenschaft in der Argumentation und Persuasion in deutschen und ungarischen Mediendiskursen* oraz Kacper Krzeczewski (Łódź) z referatem *Perswazja i manipulacja w koncepcji framingu na przykładzie „Wiadomości” i „Faktów” – retoryczno-erystyczna analiza treści newsów*. Pierwszy dzień konferencyjny zakończono wspólną, uroczystą kolacją.

Drugi dzień konferencji, tj. 15.09. rozpoczął się trzema wykładami plenarnymi wygłoszonymi kolejno przez Evę Marthę Eckkrammer (Trier), pt. *Quo vadis kontrastive Medienlinguistik? Politische Kommunikation im Wandel (Dokąd zmierza kontrastywna lingwistyka mediów? Komunikacja polityczna w okresie transformacji)*. Następny wykład zatytułowany „Do Berlina” czy „na Berlin!”? *Praktyki argumentacyjne przy kodowaniu wizerunku Niemiec w przededniu wyborów parlamentarnych w Polsce* poprowadziła Jarochna Dąbrowska-Burkhardt (Zielona Góra). Philipp Dreesen (Winterthur) oraz Waldemar Czachur (Warszawa) wygłosili ostatni wykład plenarny o tytule *Vorstellung des network comparative discourse studies (Przedstawienie sieci współpracy i badań porównawczych nad dyskursem)*.

W drugiej części konferencji praca została podzielona na sekcje tematyczne. Pierwsza z nich dotyczyła *Kontrastywnych dyskursów o pandemii* a druga *Komunikacyjnych praktyk w komunikacji internetowej*. Sześciu prelegentów i prelegentek wygłosiło swoje referaty – Roberta Rada (Budapest) z referatem pt. *Ungarn und Österreich, zwei Nachbarländer in der medialen Berichterstattung über Corona*, następnie Paweł Rybszleger (Poznań), referat pt. *Wenn sie es sagen, muss es wahr sein. Prinzip der sozialen Bewährtheit in sozialen Medien. Analyse auf der Grundlage von sozialmedialen Einträgen ausgewählter PolitikerInnen aus Deutschland und Polen*, Georg Weidacher (Graz), referat pt. *Alte Normalität – neue Normalität. Die rhetorisch-argumentative Verwendung des Begriffs NORMALITÄT als Topos zum Zweck der Konfirmation, Persuasion und Manipulation während der Corona-Krise in Österreich*, Sylvia Jaki (Hildesheim) & Thomas Mandl (Hildesheim), referat pt. *Memes in toxischer Online-Kommunikation. Ein Vergleich von genderbasierter Diskriminierung auf Tumblr und reddit*, Michał Smułczyński (Wrocław), referat pt. *Multimodalität in der implizierten Unhöflichkeit am Beispiel ausgewählter Äußerungen von Bundestagsabgeordneten*.

Trzy kolejne sekcje skoncentrowane były na *Gatunkach tekstów w perspektywie kontrastywnej* a także *Komunikacyjnych praktykach w komunikacji internetowej*. Referaty wygłosili – Hartmut Lenk (Helsinki / Berlin), referat pt. *Argumentation im Fernsehnachrichten-Interview. Ein Vergleich der Interviews in den Nachrichten-Journalen von ORF, ARD und ZDF*, Marcelina Kałasznik (Wrocław) wraz z Karoliną Waliszewską (Poznań), referat pt. *Der Sprachakt (SICH) ENTSCULDIGEN und seine Funktion am Beispiel der Arzt-Patienten-Kommunikation auf deutschen und polnischen Arztbewertungsportalen*, następnie Anna Hanus (Rzeszów), referat pt. *Framing als Mittel persuasiver Kommunikation. Eine kontrastive deutsch-polnische Analyse der Textsorte Nachruf am Beispiel von Presstexten zum Tod von Krzysztof Penderecki*,

Anja Schwarzl (Salzburg), referat pt. *Cookie Banners: eine Illusion der Wahlfreiheit*, a także Mikaela Petkova-Kessanlis (Sofia), referat pt. *Persuasive Gestaltungstrategien in Überschriften meinungsbetonter Presstexte: Ein interkultureller Vergleich anhand von Kommentarüberschriften aus deutschen und bulgarischen Tageszeitungen*, oraz Dominique Dias (Paris), referat pt. *#bookstagram, #booktube, #booktok. Rhetorische Aspekte eines Textsortenwandels*.

Po krótkiej przerwie rozpoczęła się sekcja tematyczna dotycząca *Językowych i wizualnych strategii komunikacyjnych*. Pierwszą referentką z sekcji była Johanna Freudenberg (Darmstadt) z referatem pt. *„Insekten [...] sichern uns unsere Nahrung“ – Argumentation und Persuasion in Informations- und Ratgeberbroschüren des Biodiversitätsdiskurses*. Następnie wystąpiła Iwona Szwed (Rzeszów), wygłaszając referat pt. *Persuasives Potenzial der multimodalen Textprofilierung bei der Mitarbeiteranwerbung online*, Józef Jarosz (Wrocław) z referatem pt. *Wandel visueller Darstellungsformen in dänischen Sprichwörtersammlungen aus dem Zeitraum 1900–2023*. Poza pracą w sekcjach, podczas konferencji odbyło się również posiedzenie *network comparative discourse studies*, które prowadzili Philipp Dreesen (Winterthur) & Waldemar Czachur (Warszawa).

Ostatni, tj. trzeci dzień konferencji rozpoczął się pracą w sekcji tematycznej *Per-swazyjnych i manipulacyjnych użyć toposów i argumentów*, w której swoje referaty wygłosili – Camilla Badstübner-Kizik (Poznań), referat pt. *Zwischen Information und Manipulation? Wahlwerbung im öffentlichen Raum*, Federico Collaoni (Rom), referat pt. *Deutsch-italienische Beziehungen in ihrer journalistischen Versprachlichung. Rhetorische Sprachmuster im politischen Mediendiskurs am Beispiel des italienischen Regierungswechsels 2022*, a także Katarzyna Siewert-Kowalkowska (Bydgoszcz), referat pt. *Russische Desinformation in Deutschland – zu Manipulation durch Sprache am Beispiel des Telegram-Kanals und der Website „Neues aus Russland.“*

Po krótkiej przerwie kontynuowano pracę w sekcji, tym razem o obszarze tematycznym *Tekstów i dyskursów politycznych w kontraście*. W tejże sekcji referentami byli Torben Rath (Dresden), wygłaszając referat pt. *Zur Funktion des erfahrungsbasierten Argumentierens im Cannabis-Diskurs. Ein Vergleich von YouTube-Kommentaren zu deutschen und kanadischen Fernsehbeiträgen*, oraz Michał Juszkiewicz (Gdańsk) z referatem pt. *Die Strategien und Techniken der Selbstdarstellung von Politikern im Wahlkampf*. Równoległe, ostatniego dnia trwało spotkanie *network comparative discourse studies*. Po wygłoszonych referatach nastąpiło podsumowanie i zakończenie konferencji. Przedstawiono informacje o publikacji artykułów konferencyjnych, przyszłych konferencji i projektów. Kolejna konferencja z tego cyklu odbędzie się we wrześniu 2025 r. w Uniwersytecie Zachodniopomorskim w Zwickau.

W konferencji wzięło udział 42 prelegentek i prelegentów z 10 krajów takich jak Niemcy, Finlandia, Szwajcaria, Austria, Francja, Bułgaria, Węgry. Poza wykładami plenarnymi, dyskusje odbyły się w 12 obszarach tematycznych. Wygłoszone wykłady i referaty ukazały projekty i badania, które są bardzo aktualne i relewantne

w stosunku do otaczającej człowieka rzeczywistości. Temat ramowy przyciąga uwagę i budzi duże zainteresowanie o czym świadczy międzynarodowy charakter konferencji oraz liczba prelegentów. Kontrastywna lingwistyka mediów cieszy się również coraz większym zainteresowaniem wśród polskich mediolingwistów, co potwierdza ich udział i wysoki poziom wygłoszonych referatów plenarnych i sekcyjnych w języku polskim.

ZITIERNACHWEIS:

HORODECKA, Monika. „Sprawozdanie z IX międzynarodowej konferencji pt.: ,Argumentacja, perswazja i manipulacja w tekstach i dyskursach medialnych‘ z cyklu ,Kontrastywna lingwistyka mediów‘, 14–16 września 2023, Wrocław“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 521–525. DOI: 10.23817/lingtreff.24-39.

Bericht über die VI. internationale Tagung aus dem Zyklus „Tage der Angewandten Linguistik“: „Texträume und Raumtexte intermedial“, 28–30.06.2023, Institut für Germanistik der Universität Wrocław

Author: Joanna Szczek, University of Wrocław, Pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław, Poland, e-mail: joanna.szczek@uwr.edu.pl

Received: 24.10.2023

Accepted: 31.10.2023

Vom 28. bis zum 30. Juni 2023 fand am Institut für Germanistik der Universität Wrocław die sechste internationale Tagung aus dem Zyklus „Tage der Angewandten Linguistik“ statt. Die Tagung war ein Ergebnis der seit 2016 bestehenden Zusammenarbeit zwischen dem Lehrstuhl für Angewandte Linguistik am Institut für Germanistik der Universität Wrocław und dem Lehrstuhl für Angewandte Linguistik am Institut für Germanistik und Medienkulturen der Technischen Universität Dresden. Das diesjährige Treffen war dem Rahmenthema „Texträume und Raumtexte intermedial“ gewidmet und schrieb sich in die Forschungen im Rahmen der Landscape Linguistics ein. Die Organisatoren gingen von folgender Annahme aus: „Texte sind die Grundlage von Kommunikation in allen Alltagsbereichen. In öffentlichen Räumen sind sie omnipräsent, allerdings wird dies oft kaum bewusst wahrgenommen. Eine solche Marginalisierung erfuhren diese Texte bislang auch in der Wissenschaft. Seit einiger Zeit widmet sich die Linguistic-Landscape-Forschung gerade diesen oft vernachlässigten Texten, um sprachliche und kommunikative Praktiken aufzudecken und zu beschreiben. Gerade im interkulturellen Vergleich werden die kulturellen Prägungen der Betextung des öffentlichen Raumes sichtbar: Wie werden Bewegungen, wie wird Interaktion der Menschen in urbanen Räumen durch solche multimodalen Texte in ihrer kulturellen Determiniertheit gesteuert und geprägt? Diese Fragen werden bei der Tagung zu diskutieren sein. Linguistic Landscape steht seit einiger Zeit im besonderen Interesse der Breslauer wie der Dresdner Linguistik. Die Tagung soll die vorgefundenen Erkenntnisse zu Texten im urbanen Raum zusammenführen und

weiterentwickeln.“ – wie man im CfP lesen konnte. Demzufolge wurden zur Diskussion folgende Aspekte gestellt:

- Räume und Texte – gegenseitige Determiniertheit,
- Texte im Raum, deren Gestaltung und Funktionen,
- Textsorten und -varianten in bestimmten Räumen,
- Texte in Räumen und deren Multimodalität,
- Sprachliche und kommunikative Praktiken in (inter-)kulturellen Räumen.

Gefördert wurde die Tagung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Freistaat Sachsen im Rahmen der Exzellenzstrategie von Bund und Ländern.

Die Tagung wurde vom Dekan der Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, TU Dresden, Prof. Dr. Stefan Kiedroń, Prodekan der Philologischen Fakultät, Universität Wrocław, Prof. Dr. Simon Meier-Vieracker, Direktor des Instituts für Germanistik und Medienkulturen, Prof. Dr. Tomasz Małyśzek, Direktor des Instituts für Germanistik, Universität Wrocław eröffnet.

Der Eröffnungsvortrag: „Linguistic Football Landscapes – Fußballstadien als semiotische Räume“ wurde von Simon Meier-Vieracker (Dresden) gehalten. Danach tagten die Tagungsteilnehmer: innen in vier thematischen Sektionen.

Die erste Sektion war den **(inter-)kulturellen und kulturhistorischen Räumen** gewidmet. Tobias Klich (Regensburg) hielt das Referat zu karnevalesken Räumen im mittelhochdeutschen ‚Mären‘. Ihm folgte die Präsentation von Alina und Dmytro Legyda (Charkiw), die sich mit Holocaust-Trauma-gezeichneten Texten in städtischen Räumen beschäftigten. Sylvia Wächter (Dresden) und Margit Krause-Ono (Muroran) sprachen zum Thema: ‚Du bist wie Unkraut. Zur Bedeutung und Verwendung von ‚Unkraut‘ im deutschen und japanischen Sprachgebrauch.

Stadt- und Landschaftsräumen war der zweite thematische Block gewidmet. Roman Opilowski (Wrocław) thematisierte Flächen, Dimensionen, Semiosen im Text und Raum vor dem Hintergrund der LL-Forschung. Menschen im urbanen Raum im DEFA-Film von 1946 bis 1990 waren der Gegenstand der Präsentation von Barbara von der Lühe (Berlin). Torben Rath (Dresden) befasste sich mit den Ultra-Aufklebern und deren Rolle bei der Inszenierung der Ultra-Kultur im öffentlichen Stadtraum. „Sprachliche Konstruktion von Urbanität in Texten _im_ und _über_ den öffentlichen Raum“ war das Thema des Referats von Petr Kuthan (Würzburg). Touristische Unterrichtungstafeln standen im Fokus der Präsentation von Miriam Reischle (Würzburg). Manuel Stübecke (Leipzig) thematisierte englische Straßenschilder in einem rumänischen Dorf und deren Rolle bei der Gestaltung von Linguistic Landscape.

Der Relation **Text – Raum** wurden die weiteren Referate gewidmet. Johanna Käsmann (Erfurt) sprach zum Thema: „Stadttexte aus dem Untergrund. Zur Textstadt Ostberlin in Wolfgang Hilbigs ‚Ich‘.“ Multimodale Verschwörungs-Slogans auf Plakaten deutscher und französischer «Corona-Leugner» thematisierte Anne D. Peiter (Reunion Island). Literarische Räume am Beispiel von Görbersdorf im „Empuzjon“

(2022) von Olga Tokarczuk besprach Krzysztof Sycz (Wrocław). Piotr Sulikowski (Szczecin) präsentierte extratextuelle Variablen der literarischen Texte in der Übersetzung. Didaktisierung der Märchen stand im Fokus des Referats von Paula Quijano Peña (Basquenland). Grażyna Strzelecka (Warszawa) analysierte die Sprache in den touristischen Broschüren. Literarische Darstellung des Raums am Beispiel von Wien war Gegenstand der Präsentation von Aleksandra Jaworska (Wrocław).

Im letzten thematischen Block wurden **institutionelle Räume** aus verschiedenen Perspektiven thematisiert. Texte im Schulmuseum in Dresden waren Gegenstand der Analyse von Regina Bergmann (Dresden). Józef Jarosz (Wrocław) widmete seine Präsentation musealer Kommunikation am Beispiel des dänischen Gender-Museums in Århus. Jan Černetič (Ljubljana) sprach zum Thema: „Selbstdarstellungstexte der Jugendlichen auf Tinder.“ „Textliche Unternehmenskommunikation im Schokoladenmuseum Camondas in Dresden“ stand im Fokus von Christoph Schmidt (Dresden). Anna Pieczyńska-Sulik (Poznań) besprach ikonische Zeichen als Mittel der Textverräumlichung. Izabela Olszewska (Gdańsk), Edyta Grotek (Toruń), Marcin Michoń (Łódź) machten dialogisches Erinnern im Raum zum Gegenstand ihrer Präsentation. Gendern in sozialen Medien thematisierte Justyna Potempska (Warszawa).

An der Tagung haben insgesamt 40 Teilnehmer:innen aus acht Ländern der Welt teilgenommen. Hervorzuheben ist die Teilnahme von Doktorand:innen und Studierenden, die die Ergebnisse ihrer Forschung präsentiert haben. Die Organisatoren der Tagung: Lehrstuhl für Angewandte Linguistik am Institut für Germanistik der Universität Wrocław und Lehrstuhl für Angewandte Linguistik am Institut für Germanistik und Medienkulturen an der Technischen Universität Dresden sind sich darüber einig, dass „der gemeinsamen Arbeit nun zunächst mit einer Publikation der Beiträge in einem Tagungsband ein äußeres Gesicht geben und wollen die bereits seit mehreren Jahren bestehende Zusammenarbeit durch eine Fortsetzung der Wissenschaftskooperationen, durch gegenseitige Arbeitsbesuche und die Fortführung der Tagungsreihe ‚Tage der Angewandten Linguistik‘ noch weiter vertiefen“¹.

ZITIERNACHWEIS:

SZCZĘK, Joanna. „Bericht über die VI. internationale Tagung aus dem Zyklus ‚Tage der Angewandten Linguistik‘: ‚Texträume und Raumtexte intermedial‘, 28–30.06.2023, Institut für Germanistik der Universität Wrocław“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 527–529. DOI: 10.23817/lingtreff.24-40.

¹ Die 6. Folge der Tage der Angewandten Linguistik ist Geschichte! – Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften – TU Dresden (tu-dresden.de), Zugriff am 24.10.2023.

Bericht über die IX. internationale Tagung
aus dem Zyklus „Linguistische Treffen in Wrocław“:
„Fachsprachliche Perspektiven
der linguistischen Forschung“,
21.–23.09.2023, Institut für Germanistik
der Universität Wrocław

Author: Joanna Szczęk, University of Wrocław, Pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław, Poland, e-mail: joanna.szczek@uwr.edu.pl

Received: 24.10.2023

Accepted: 31.10.2023

„Linguistische Treffen in Wrocław“ ist ein Tagungszyklus, der 2006 am Institut für Germanistik der Universität Wrocław, am Lehrstuhl für Deutsche Sprache initiiert wurde. Seit dieser Zeit haben im Zweijahreszyklus neun Folgen der internationalen wissenschaftlichen Tagung stattgefunden. Der Name der Tagung hat seinen internationalen Rang erworben, wessen Folge ist, dass sich alle zwei Jahre in Wrocław Wissenschaftler:innen aus der ganzen Welt treffen.

Vom 21. bis zum 23. September 2023 fand die IX. Folge der genannten Tagung statt. Sie wurde von den Mitarbeiter:innen des Lehrstuhls für Angewandte Linguistik und des Lehrstuhls für Deutsche Sprache organisiert. Das Rahmenthema: „Fachsprachliche Perspektiven der linguistische Forschung“ versammelte anerkannte Spezialist:innen im Bereich der Fachsprachen. Die Schirmherrschaft übernahmen Goethe Institut und Österreich Institut.

Die Tagung begann mit der Werkstatt zur Thematik der Tagung. Die Werkstatt wurde von den Mitarbeitern von Goethe Institut und Österreich Institut durchgeführt und umfasste folgende Themen: „Deutsch im Beruf: Wie kann ich den Fachwortschatz meiner Schüler:innen erweitern?“ und „Ich bin ein Ausländer – Holt mich hier raus! Im Dschungel der österreichischen Titelmanie“. An der Werkstatt haben Studierende, Doktorand:innen, Deutschlehrer:innen und Tagungsgäste teilgenommen.

Die Tagung wurde von der Prodekanin der Philologischen Fakultät, Univ.-Prof. Dr. habil. Justyna Ziarkowska, dem Direktor des Instituts für Germanistik, Prof. Dr. Tomasz Małyśzek, und der Leiterin des Lehrstuhls für Angewandte Linguistik, Prof.

Dr. Joanna Szczęk eröffnet. Danach folgten die Plenarvorträge. „Funktionen von Fachkommunikation“ war das Thema der Vortrags von Thorsten Roelcke (Berlin). Norbert Richard Wolf (Würzburg) befasste sich mit der Frage, ob es Fachsprachlichkeit gibt. Im Fokus des Plenarvortrags von Ernest Hess-Lüttich (Berlin) stand forensische Linguistik, deren Leistungen am Beispiel von zwei Urteilen zu illegalen Autorennen standen. Lenka Vanková (Ostrava) befasste sich mit dem Thema: „Fachwort und Fachlichkeit im digitalen Zeitalter“.

Den zweiten Tagungstag eröffneten wieder zwei Plenarvorträge. Peter Ernst (Wien) fokussierte auf die Fachsprache der Linguistik. Glottodidaktische Perspektiven im Bereich des Fachsprachenunterrichts thematisierte Magdalena Sowa (Lublin).

Nach den Plenarvorträgen arbeiteten die Tagungsteilnehmer:innen in thematischen Sektionen. Diese betrafen terminologische Fragestellungen, ausgewählte Aspekte der medizinischen und juristischen Fachsprache, Kulinaristik, Wirtschaftssprache, ausgewählte Aspekte der Phonetik sowie diverse Aspekte verschiedener Fachsprachen, darunter Hassrede im parlamentarischen Diskurs über Corona-Maßnahmen (Michał Smułczyński, Wrocław), militärische Fachsprache und deren Manifestation in den literarischen Kriegstagebüchern (Mariusz Jakosz, Katowice und Beatrice Wilke, Salerno), Musikfachsprache (Pavína Hilscherová, Ostrava), figurative Fachsprache in buddhistischer Lehre (Przemysław Staniewski, Wrocław).

Am dritten Tagungstag wurden auch zwei Plenarvorträge gehalten. Heinz-Helmut Lüger (Bad Bergzabern) thematisierte „Textroutinen und Fokussierungsverfahren“. Zuzana Bohusová (Banská Bystrica) sprach zum Thema: „Instrumente und Sprachmittel der Verständlichkeit im intersozialen Dialog“. Die darauffolgende Arbeit in Sektionen betraf Didaktisierung von Fachsprachen, Anwesenheit und Funktion der Fachsprachen in den modernen Medien und Wissenschaftssprache.

An der Tagung haben sich insgesamt 66 Teilnehmer:innen aus acht Ländern der Welt (Polen, Deutschland, Österreich, Schweiz, Tschechische Republik, Slowakei, Italien, Lettland) beteiligt. Die Teilnehmer:innen haben ihre Forschungsergebnisse in zehn thematischen Sektionen präsentiert. Es wurden 48 Referate gehalten.

Die positiv begutachteten Beiträge, die auf die während der Tagung gehaltenen Referate zurückgehen werden, werden in den nächsten Ausgaben der gleichnamigen Zeitschrift „Linguistische Treffen in Wrocław“ veröffentlicht.

Zum Abschluss der IX. Tagung aus dem Zyklus „Linguistische Treffen in Wrocław“ wurde die X. Jubiläumstagung aus dem genannten Zyklus angesagt, die 2025 stattfinden soll.

ZITIERNACHWEIS:

SZCZĘK, Joanna. „Bericht über die IX. internationale Tagung aus dem Zyklus ‚Linguistische Treffen in Wrocław‘: ‚Fachsprachliche Perspektiven der linguistischen Forschung‘, 21.–23.09.2023, Institut für Germanistik der Universität Wrocław“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 531–532. DOI: 10.23817/lingtreff.24-41.