

1966-2016

GLOTTODIDACTICA

DIDACTICA

VOL. XLIII/1 (2016)

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

GLOTTO
GLOTTODIDACTICA
DIDACTICA

GLOTTODIDACTICA

An International Journal of Applied Linguistics

Founding Editor: Prof. Dr. Ludwik Zabrocki

Honorary Editor: Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer

Ausgabe / Issue 43/1

Herausgeber / Publisher

Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität Poznań

Redaktion (Leitung) / Editorial Head

Prof. Dr. Barbara Skowronek

Redaktionelle Mitarbeit / Editorial support

Dr. Monika Kowalonek-Janczarek

Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board

Jerzy Bańcerowski, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

[Józef Darski], Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

Dmitrij Dobrovolskij, Russian Language Institute, Moscow, Russia/

Austrian Academy for Sciences, Vienna, Austria

Jacek Fisiak, University of Social Sciences, Warsaw, Poland

Franciszek Gruzca, University of Social Sciences, Warsaw, Poland

Hanna Komorowska, University of Warsaw, University of Social Sciences
and Humanities, Warsaw, Poland

Frank G. Königs, Information Centre for Foreign Language Research,
Philipps-University Marburg, Germany

Clare Mar-Molinero, University of Southampton, Great Britain

Antoni Markunas, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

Paweł Mecner, University of Szczecin, Poland

Bernd Müller-Jacquier, University of Bayreuth, Germany

Stanisław Puppel, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

David S. Singleton, Trinity College Dublin, Ireland

Marian Szczodrowski, Ateneum-University, Gdańsk, Poland

Teresa Tomasziewicz, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

Iwar Werlen, University of Bern, Switzerland

Weronika Wilczyńska, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

Stephan Wolting, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

UNIwersytet IM. Adama Mickiewicza w Poznaniu

1966-2016

GLOTTODIDACTICA

DIDACTICA

VOLUME XLIII/1



POZNAŃ 2016

Adres redakcji
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 Poznań, Poland
tel. +48 61 829 29 25, tel./faks +48 61 829 29 26
www.glotto.amu.edu.pl
e-mail: glottodidactica@amu.edu.pl

Editor: Prof. Barbara Skowronek
Co-Editor: Dr Monika Kowalonek-Janczarek

Publikacja finansowana przez
Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska
Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska
Koordynacja prac wydawniczych: Karolina Hamling
Formatowanie: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-3026-7
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 12,75. Ark. druk. 14,50

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

CONTENTS

I. ARTICLES

Editorial	7
Vorwort	9
STANISŁAW PUPPEL (POZNAŃ): Applied linguistics as a manifestation of exo-, meso- and endo-symbiosis	17
FRANK G. KÖNIGS (MARBURG): Hindernis oder Brücke? Der Beitrag der Angewandten Linguistik zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen ...	29
BERNHARD BREHMER (GREIFSWALD): Bestimmung des Sprachstands in einer Herkunftssprache: Ein Vergleich verschiedener Testverfahren am Beispiel des Polnischen als Herkunftssprache in Deutschland	47
BOLESŁAW ANDRZEJEWSKI (POZNAŃ/KOSZALIN): Anthropologisch-philosophische Bedingungen der sozialen Kommunikation	61
MARIAN SZCZODROWSKI (GDAŃSK): Zum Wesen der fremdsprachlichen Einkodierungsprozesse	69
HANNA KOMOROWSKA (WARSZAWA): Dilemmas in language teaching and teacher education	81
TERESA SIEK-PISKOZUB (POZNAŃ): The compatibility of positive psychology and the Ludic strategy in foreign language education	97
SABINE JENTGES (NIJMEGEN): Deutsch lernt man meistens auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch im schulischen Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden	107
SABINE HOFFMANN (PALERMO): Multimodale Analyse von Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer	123
MAGDALENA OLPIŃSKA-SZKIELKO (WARSZAWA): Der <i>frühe</i> Sprachunterricht muss umkehren – ein Plädoyer für eine „neue“ Didaktik	135
CLAUDIA RADŪNZEL (KIEL): Bezeichnungen für Menschen mit Behinderungen in polnischen und tschechischen Presseberichten über die Paralympics 2014 in Soči .	147
AUGUSTYN SURDYK, ANNA URBAN (POZNAŃ): Mistranslations of film titles: between fidelity and advertising	161
IWONA GRODŹ (POZNAŃ): Translation in film. Film 'in translation' Tim Burton's <i>Alice in Wonderland</i> , 2010	179

II. BOOK REVIEWS

KAMILA CHMIELEWSKA (Poznań): Yves Gambier / Annamaria Caimi / Cristina Mariotti (eds.): Subtitles and Language Learning. Principles, strategies and practical experiences. Peter Lang: Bern 2015, 351 S.	205
BARBARA SKOWRONEK (Poznań): Janina Wiertelwska: Ekolingwistyczne podejście do nauczania języków obcych na przykładzie języka angielskiego – wyzwaniem dla glottodydaktyki XXI wieku (Ökologuistische Herangehensweise zum FSU am Beispiel des Englischunterrichts – eine Herausforderung für die Glottodidaktik des XXI. Jahrhunderts). Collegium Medicum: Bydgoszcz. UMK: Toruń 2014, 430 S.	208
BARBARA SKOWRONEK (Poznań): Katarzyna Karpińska-Szaj: Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych (FSU der Schüler mit Lern-Defiziten in öffentlichen Schulen). Wydawnictwo Naukowe UAM: Poznań 2013, 239 S.	211
KATARZYNA DULAT (Poznań): Agnieszka Nyenhuis: Deutsche und Polen im Sprachkontakt. Polnische Einflüsse im deutschen Schlesien. Peter Lang Verlag – Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main 2011, 319 S.	215

EDITORIAL

Valued readers,

We place in your hands another edition of our publication, on the occasion of the fiftieth anniversary of the creation in 1964 at Adam Mickiewicz University of the first Department of Applied Linguistics. The creator of that department – the late Prof. Ludwik Zabrocki – created a publication two years later, whose title referred to the teaching of (foreign) languages, and whose subtitle somehow stresses that that field is a part of applied linguistics. If we accept that all applications of language in theory and practice are a part of applied linguistics, then this also includes glottodidactics. This is so, regardless of the fact that it possesses – like many other sub-disciplines within applied linguistics – the status of an autonomous discipline. Fields are so regarded which have their own research objects and aims, and which apply academic research methods.

Our Institute of Applied Linguistics continues and effectively develops academic research and university education. It presents its achievements, among others, in this periodical, but also in such academic journals as *Język – Kultura – Komunikacja*, Wydawnictwo Naukowe UAM and *Posener Beitrage zur Angewandten Linguistik*, Peter Lang Verlag. The materials from the Institute's anniversary international conference will appear in a separate publication – see <www.ils.amu.edu.pl>.

We would like encourage our academic partners at home and abroad to submit academic materials for publication in our periodical, and would like to offer you our sincere wishes for a successful New Year 2016.

Poznań, January 2016

Waldemar Pfeiffer
Honorary Editor

Vorwort

Glottodidaktik ist eine wissenschaftliche Disziplin zur Erforschung des Lernens und Lehrens natürlicher Sprachen. Ihre Entstehung in den 60er Jahren des 20. Jhs. in Polen ergab sich aus der dringenden Notwendigkeit, theoretische Forschungen zum effektiven FSU erstellen zu müssen. Zur damaligen Zeit gab es in Polen nur Methodik des Fremdsprachenunterrichts (FSU) als Erfahrungsaustausch unter Fremdsprachen-Lehrern, als Beschreibung der Menge praktischer didaktischer Erfahrungen, verallgemeinert als Methoden des FSU, als Direktiven des didaktischen Handelns zur Effektivisierung des Unterrichts (Grucza 1988: 40); Methodik des Fremdsprachenunterrichts war also mehr oder weniger mit Erfahrungsaustausch zum Lehren und Lernen fremder Sprachen verbunden. Die Fremdsprachen-Lehrer waren nicht immer voll-qualifizierte Lehrkräfte, oftmals waren es Muttersprachler, die sich mit dem FSU praktisch (und intuitiv) befassten. Es war also an der Zeit, dass der FSU eine theoretische, institutionell verselbständigte Grundlagendisziplin bekommen musste.

Der erste Schritt dazu war die Gründung einer wissenschaftlichen universitären Basis für Untersuchungen zur weit gefassten Angewandten Linguistik, darunter zum FSU.

Professor Ludwik Zabrocki (1907-1977) ist zu verdanken, dass 1964 die erste Abteilung zur Angewandten Sprachwissenschaft an der Adam Mickiewicz Universität in Poznań gegründet wurde (vgl. Grucza 1988: 48; ebenso Archiv der Adam-Mickiewicz-Universität:

[Zakład Językoznawstwa Stosowanego na UAM został powołany do życia zarządzeniem Ministra Szkolnictwa wyższego z dnia 18.09.1964; kandydatura prof. Ludwika Zabrockiego została przegłosowana przez Senat UAM dnia 05.10.1964; w sprawozdaniu prof. Zabrocki podaje jako datę rozpoczęcia działalności Zakładu: 01.09.1964.]

Im zweiten Schritt gründete Professor Zabrocki 1966 die Zeitschrift *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, die einen internationalen Gedankenaustausch zur weit gefassten Angewandten Linguistik, darunter zum FSU, ermöglichen sollte. Der Name *Glottodidactica* wurde von

Prof. Jan Wikarjak (1914-1983) dem damaligen Leiter des Lehrstuhls für Klassische Philologie der Adam Mickiewicz Universität Poznań, geprägt.

Das Gelingen dieses Vorhabens war die pragmatische Antwort auf die große Nachfrage nach der Angewandten Linguistik: die erste Nummer der Zeitschrift war blitzschnell vergriffen und diese Zeitschrift erscheint bis heute als Forum zur internationalen Debatte der weit gefassten Angewandten Linguistik weiter.

Seitdem übersprang der glottodidaktische Funke auf andere polnische Universitäten und verbreitete sich wie Lauffeuer in ganz Polen: 1972 entstand die erste Sektion für Glottodidaktik innerhalb des Instituts für Angewandte Linguistik an der Warschauer Universität, gegründet und jahrelang geleitet von Prof. Franciszek Grucza. 1987 entstand der erste Lehrstuhl für Glottodidaktik an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, gegründet und geleitet von Prof. Waldemar Pfeiffer. Nach und nach entstanden weitere Sektionen für Glottodidaktik an polnischen Universitäten, in denen wissenschaftliche Probleme des FSU erörtert wurden; folglich wurde Glottodidaktik als wissenschaftliches Fach durch mehrere Dissertationen und Habilitationen anerkannt. Seitdem hat sich Glottodidaktik mit ihrem Namen als wissenschaftliche Disziplin nicht nur innerhalb der polnischen Neuphilologie (anfangs nur der Germanistik) fest etabliert. Glottodidaktik ist polnischen Ursprungs, mit Stammplatz an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań; sie wurde innerhalb der Neuphilologie in den 60er Jahren des 20. Jh. geschaffen, und entwickelt sich weiter.

Es soll hier kurz auf die Verdienste von Prof. Ludwik Zabrocki (nur) in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht hingewiesen werden.

Ludwik Zabrocki veröffentlichte seine Überlegungen zur Theorie des Fremdsprachenunterrichts auf sprachwissenschaftlich-kybernetischem Hintergrund im ersten Heft der *Glottodidactica*, 1966, folgendermaßen:

Sprache wird als eine dynamische Größe (*energeia*) aufgefasst, die im Kommunikationsakt als kybernetisches Gefüge der kommunikativen Prozesse fungiert. In diesem Gefüge müssen alle sprachlichen Elemente zusammenhängend funktionieren: im Nachrichtenkreis, Kontrollkreis und Steuerungskreis des synthetischen Sprachkodes des Senders und des analytischen Sprachkodes des Empfängers.

Der FSU erfordert Sprech- und Sprachmodelle für Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibvorgänge, für das kommunikative Sprachgefüge mit allen seinen Transformations- und Speichermatrizen. Die Gesetze des kommunikativen Sprachgefüges sind exakte Kodegesetze der *langue* und des kommunikativen Vorgangs. Die glottodidaktische Wirklichkeit umfasst Kommunikationsprozesse des Lernens und Lehrens fremder (natürlicher) Sprachen. Diese Prozesse verlaufen im sog. glottodidaktischen Gefüge, einem Kommunikations-

system zwischen den Kommunikationsteilnehmern, deren Rollen stets variieren: Sender (Lehrer/Lerner) und Empfänger (Lerner/Lehrer), dem Kode (hauptsächlich sprachlichem Zeichensystem), dem Kanal (mündliche und schriftliche Sprachfertigkeiten, Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) (Zabrocki 1966a: 3ff, 1966b, 1975: 42; Grucza 1976, 1978: 10; Pfeifer 1986, 2001: 21). In diesen Prozessen geht es hauptsächlich um die Vermittlung von Zeicheninformationen zwischen dem Sender und dem Empfänger der Sprache als Mittler einer bedeutenden Information (Grucza 1978: 20f.). Der Untersuchungsgegenstand der Glottodidaktik sollte das glottodidaktische Gefüge sein (Grucza 1976, 1978).

Zu vermerken ist, dass zu der damaligen Zeit der Schwerpunkt des FSU auf sprachlichen Zeichen lag; für die Kommunikation sind jedoch sowohl sprachliche als auch nichtsprachliche Zeichensysteme relevant.

Den kodematischen Gedanken der Sprachstrukturen im FSU entwickelte Prof. Marian Szczodrowski weiter, der sich bis heute im Rahmen der Glottokodematik sowohl mit Entschlüsselungs- und Verschlüsselungsvorgängen von fremdsprachlichen Strukturen als auch mit deren Einspeicherung beschäftigt (bspw. 1988, 1999, 2004, 2009, 2015).

Zabrocki (1962, 1967) bestimmte auch als Ziel der Neuphilologie, Wissenschaftler zur Literatur und Sprache auszubilden, und nicht mehr philologische Forscher von Texten mit Kulturwert zur historischen, literarischen Tradition aus Alten Zeiten, um das Leben der Menschen ferner Vergangenheit zu rekonstruieren, interpretieren, ergründen. Er plädierte dafür, im Rahmen des neuphilologischen Studiums, eine extra Fachrichtung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften einzurichten, als dritte Säule neben der Literatur- und Sprachwissenschaft (Grucza 1988: 40). Zabrocki ist auch zu verdanken, dass er erste neuphilologische Studienprogramme erarbeitete mit Erweiterung um sprachpraktische, pädagogisch-methodische und gegenwartsbezogene sprach- und literaturwissenschaftliche Komponenten und mit gleichzeitiger Reduzierung ihrer historisch ausgerichteten Anteile. Mehr Platz wurde für die deskriptive Grammatik (gegenüber der diachronischen Grammatik) eingeräumt. Auch im literaturwissenschaftlichen Bereich kam es zu einer zunehmend gegenwartsbezogenen Orientierung. Im Laufe der 60er Jahre wurde außerdem ein obligatorisches vierwöchiges Schulpraktikum als integraler Bestandteil des Studiums eingeführt. Sehr wichtig wurde die sprachpraktische Komponente, mit einem einmonatigen Deutschkursus im Sommer für alle Germanistik-Studenten Polens. Ende der 60er Jahre begann man Methodik des FSU an polnische Studenten der Germanistik in Poznań zu unterrichten, was zur damaligen Zeit enormen Fortschritt bedeutete. Zabrocki erkannte die Notwendigkeit, Methodik des FSU offiziell in das polnische Germanistik-Studium zu integrieren und das germanistische Stu-

dium offiziell in den Bereich der Neuphilologie zu platzieren, wozu er auch neuphilologisches Studienprogramm erarbeitete (1962, 1967), um die Germanistik-Absolventen auf den Deutschlehrer-Beruf vorzubereiten.

Als Konsequenzen der Bemühungen von Ludwik Zabrocki wurden kommunikative Ziele in den Vordergrund des germanistischen Studiums an der Neuphilologischen Fakultät gestellt (nicht mehr rein (alt)philologische Interessen) (Grucza 2010: 1763). Damit wurde zum ersten Mal der Versuch unternommen, das neuphilologische Studium der Germanistik für die Belange der künftigen Deutschlehrer zu steuern. All das führte zur institutionellen Begründung der polnischen Glottodidaktik, die in den 70er Jahren zur dritten Säule neben der Sprach- und Literaturwissenschaft innerhalb der Germanistik avancierte. In den 70er und 80er Jahren kam es dann auch zur Herausbildung der landes- und kulturkundlichen sowie translatorischen Studien- und Forschungsrichtungen als sog. Unterrichtssäulen (Grucza 2001: 1540, 2010: 1763). Seit den sechziger Jahren begann man sich in Polen mit dem FSU im Rahmen der Glottodidaktik zu beschäftigen, die innerhalb der Neuphilologie zu situieren ist. Neuphilologie erwuchs aus der Philologie (Grucza 1988), d.h. Neuphilologie wurde von der Philologie abgegrenzt.

Neuphilologie entstand mit der institutionellen Verselbständigung der Sprachwissenschaft zu Beginn des 20. Jhs., u.a. deswegen, weil aus den sog. Vulgärsprachen Nationalsprachen wurden. Die Meilensteine der linguistischen Entwicklung sind Saussure (Sprache als Struktursystem, Zeichensystem; im Vordergrund der linguistischen Forschung: sprachliche Produkte, Texte) und Chomsky (Rekonstruktion der Sprache als Regelwerk, das den Menschen befähigt, Texte zu produzieren; im Zentrum der linguistischen Forschung steht der Mensch als (idealer) Sprecher/Hörer, Sender/Empfänger, also Produzent und Benutzer (Grucza 2007: 376). Folglich wurde der Schwerpunkt der linguistischen Bemühungen auf den kommunizierenden Menschen als Produzenten und Empfänger der Sprache verschoben.

Daraus erfolgte die Notwendigkeit, auch Forschungsstand, -aufgaben und -ziele der Glottodidaktik als theoretischer Beitrag zur Effektivisierung des FSU zu erarbeiten.

Heute wird Sprache im Kommunikationsgefüge / -phänomen betrachtet, als verbale und nonverbale Kommunikationsmittel mit Kulturwert, mit Überlegungen darüber, wie, wozu, nach welchen Prinzipien kommuniziert wird. Entsprechend kommt dem Menschen die Rolle des Teilnehmers am Kommunikationsprozess, als Lerner/Lehrer, Produzent, Sender/Empfänger sprachlicher und nichtsprachlicher Texte zu, die gemeinsam mit der entsprechenden Kultur (innerhalb von, parallel dazu oder auch nicht (etwa mehrsprachig - monokulturell) entstehen (Grucza 2012). Als eigentliches Forschungsobjekt sowohl der Linguistik als auch der Glottodidaktik tritt der

kommunizierende Mensch in den Vordergrund, etwa Lerner/Lehrer, Übersetzer, als sprach- wissens-, kulturgenerierendes Wesen (Grucza 1997: 15), das kommunikationsfähig ist. Denn Wissen, Sprache, Kultur lassen sich nicht übertragen; jeder muss sie selbst aufgrund seines angeborenen Potentials ermitteln, generieren, erarbeiten (Grucza 2012).

Der Mensch als humanistische Struktur (Kmita 1980, 1982) handelt zielbewusst, intendiert (sprachlich und nichtsprachlich), individuell-pragmatisch, unter der Respektanz bestimmter gesellschaftlicher Normen und Direktiven, strebt nach dem günstigsten Ziel, dem effektivsten Resultat, um intersubjektiv (gesellschaftlich) handeln zu können: verstehen und verstanden werden (abgesehen davon, ob das Ziel tatsächlich erreicht wird oder nicht).

Aktuell bleiben die Fragen: Was macht den Kern der Fähigkeit zu kommunizieren, sprachliche Texte zu produzieren, zu gebrauchen, um zu verstehen und verstanden zu werden aus. Was und wie ist des Menschen kommunikative Sprachausrüstung: angeboren? erworben? erlernt? Wird sie vermittelt? Was unterscheidet den natürlichen Spracherwerb vom gesteuerten Unterricht? Oder verlaufen Prozesse des Erwerbs parallel/ähnlich zum gesteuerten Lernen und Lehren, verflechten sie sich? Folglich ist der Untersuchungsgegenstand der Glottodidaktik mit Prozessen des Spracherwerbs, Sprachenlernens, Sprachunterrichts, in Theorie und Praxis (stets ergänzend) verbunden. Heute befindet sich Glottodidaktik weiterhin in der Entwicklung, um grundlegende Theoreme zur wissenschaftlichen Selbstbestimmung zu konstituieren, sie muss also entwicklungsfähig sein, sonst wäre sie keine Wissenschaft (Grucza 1990: 96).

FSU ist ein künstlich gesteuerter Kommunikationsprozess, dessen Ziel es ist, Lerner auf die Kommunikation in Fremdsprache(n) vorzubereiten. Gemeint ist die Vermittlung einer Zeicheninformation zwischen den Kommunikationsteilnehmern Sender und Empfänger, um zu verstehen und verstanden zu werden. Menschliche Kommunikation bedeutet, v.a. Kontakte aufzunehmen, zu schließen, fortzusetzen usw., Sprache für kommunikative Kontakte unter Menschen, als Ausdruck menschlicher Relationen und Absichten zu verwenden. Das Besondere am FSU ist, Sprache wird als Mittler von Zeicheninformationen zwischen Sender und Empfänger aus der Fremdperspektive verwendet, sowohl als kulturdeterminiertes Kommunikationsmittel als auch Unterrichtsfach und Übersetzungsfach.

Schwerpunktmäßig kommt heute dem Unterricht Englisch als Fremdsprache, auch in Polen, die wichtigste Rolle zu, da Englisch zur globalen Weltsprache wurde. So kam es, dass die Blütezeit des Unterrichts Deutsch als erste Fremdsprache (DaF) in Polen vorbei ist. DaF wird heute nach Englisch positioniert (DnE) und aus der Fremdperspektive innerhalb der Terti-

ärsprachendidaktik (Mehrsprachigkeitsdidaktik und Multikulturalität) unterrichtet, in allen Alterskategorien, vom Kindergarten bis ins hohe Seniorenalter, vor dem Hintergrund der jeweiligen Muttersprache bzw. der Erstsprache, mit Berücksichtigung der Reihenfolge der gelernten Sprachen. Besonderer Aufmerksamkeit erfreut sich der Fachsprachenunterricht und Sachfach-Unterricht in bilingualen Klassen; all das vor dem Hintergrund der Fremdperspektive und der Lernerzentriertheit. Zu erwarten ist, dass der Unterricht DaF, wegen der (und für die) gutnachbarschaftlichen, unterschiedlichsten Beziehungen, wissenschaftlicher, wirtschaftlicher und allgemeiner kultureller Kontakte weiterhin intensiv bleibt.

Zusammenfassend: Mit dem vorliegenden Beitrag soll die Hommage an Professor Ludwik Zabrocki ausgesprochen sein, als Dank für die Gründung der Zeitschrift *Glottodidactica* vor 50 Jahren und für die Gründung der Glottodidaktik als Bildungsstätte für Fremdsprachen-Lehrer an der Neuphilologischen Fakultät der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, die sich dann Polen-weit verbreitete. Es soll die Hoffnung ausgesprochen werden, dass auch in den nächsten 50 Jahren der Beruf sowohl des Fremdsprachenlehrers als auch des Übersetzers existent bleibt und nicht an Aktualität verliert ebenso wie Glottodidaktik und *Glottodidactica*.

In diesem Sinne werden zur Zusammenarbeit mit *Glottodidactica* all jene Neuphilologen-Autoren eingeladen, die Artikel zur weit gefassten Angewandten Linguistik, etwa sprachwissenschaftliche, glottodidaktische, translatorische, psycholinguistische, soziolinguistische, pragmalinguistische Bereiche in Englisch, Deutsch, Russisch, Französisch verfassen; ebenso Besprechungen aktueller Veröffentlichungen und Konferenzberichte – als Gedankenaustausch von Erfahrungen und Perspektiven.

Barbara Skowronek
Herausgeber der „*Glottodidactica*“

BIBLIOGRAFIE

- Grucza, F. 1976. Dziedzina lingwistyki stosowanej. In: Grucza, F. (Hg.). *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 7-22.
- Grucza, F. 1978. Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej. In: Grucza, F. (Hg.). *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 7-26.
- Grucza, F. 1988. O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych. In: Grucza, F. (Hg.). *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 17-67.

- Grucza, F. 1990. Linguistisch-semantische Bemerkungen zum 'Thema Wissenschaft(en)' in der Entwicklung. In: Kaszyński, S. (Hg.). *Die Wissenschaft in der Entwicklung. Perspektiven 2000*. Poznań: UAM, 73-96.
- Grucza, F. 1997. Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki. In: Grucza, F. / Dakowska, M. (Hg.). *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 7-21.
- Grucza, F. 2001. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen, In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Tübingen, 1528-1543.
- Grucza, F. 2007. Was kann die Linguistik leisten? Wozu Angewandte Linguistik? In: Grucza, F. (Hg.). *Lingwistyka stosowana. Historia - zadania - osiągnięcia*, 371-383.
- Grucza, F. 2010. Deutsch in Polen. In: Krumm, H.-J. / Handrych, Ch. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Tübingen, 1761-1766.
- Grucza, F. 2012. Zum Gegenstand und zu den Aufgaben der Anthropozentrischen Linguistik, Kulturologie und Kommunikologie sowie zur gegenseitigen Vernetzung dieser Erkenntnisbereiche. In: *Kwartalnik Neofilologiczny*, LIX, 3, 227-344.
- Kmita, J. 1980. *Z problemów epistemologii historycznej*. Warszawa: PWN.
- Kmita, J. 1982. *O kulturze symbolicznej*. Warszawa: Centrum Metodyki, Ośrodek Upowszechnienia Kultury.
- Lewicka, G. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: ATUT.
- Pfeiffer, W. 1986. *Wissenschaftstheoretische Grundnagen der Fremdsprachendidaktik*. DaF 4, 215-219.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Szczodrowski, M. 1988. *Statyczne i dynamiczne struktury języka w aspekcie glottodydaktycznym*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Szczodrowski, M. 1990. Der fremdsprachliche Mechanismus: Konstituierung und Funktionieren. In: Pfeiffer, W. (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung und -fortbildung*. Poznań: UAM, 187-192.
- Szczodrowski, M., 1999. Begriffsbestimmungen der Sprech- und Sprachmatrizen bei Zabrocki, In: Bańczerowski, J. / Zgółka, T. (Hg.). *Linguam ambicalem facere. Ludovico Zabrocki in memoriam*. Poznań: UAM, 451-462.
- Szczodrowski, M. 2004. *Glottokodematyka a nauka języków obcych*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Szczodrowski, M. 2009. *Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Szczodrowski, M. 2015. Strukturelle Anordnung des fremdsprachlichen Materials. In: *Glottodidactica*, 1, 7-18.
- Zabrocki, L. 1962. Reorganizacja studiów neofilologicznych. In: *Życie Szkoły Wyższej*, 5, 43-51.
- Zabrocki, L. 1966a. Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts. In: *Glottodidactica*, 1, 3-42.
- Zabrocki, L. 1966b. *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Zabrocki, L. 1967. Profil absolwenta neofilologii, In: *Życie Szkoły Wyższej*, 9, 54-64.
- Zabrocki, L. 1975. *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław: Ossolineum.

I. ARTICLES

STANISŁAW PUPPEL

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
spuppel@amu.edu.pl

Applied linguistics as a manifestation of exo-, meso- and endo-symbiosis

In multis partibus relucet totum

Nicolas of Cusa

ABSTRACT. An assumption is made that applied linguistics may be viewed as an outcome of an interplay of a dichotomy of endogenous and exogenous symbionts, mediated by important mesogenous symbionts acting jointly within the domain of language and communication. All of them form a system of bifurcations which may generally be called 'a flow tool-language design' or The Bifurcational Model of Symbiosis (BiMoS). In this model, bifurcations form a 'grammar of bifurcations' whose power is symbiotic in the overall functioning of language. Furthermore, the occurrence of the above mentioned types of symbionts on the language side allows for a division of 'linguolabourese' (or the whole 'life of language' as opposed to 'instrumentolabourese', or the whole 'life of tools') into three more or less distinct and interconnected areas of symbiosis: the exogenous area, the mesogenous area, and the endogenous area, respectively. The afore mentioned areas further justify a division of linguistics into three respective types: exogenous (exo-) linguistics, mesogenous (meso-) linguistics, and endogenous (endo-) linguistics. Their subdomains of interest vary but are highly interconnected, blended and synergistic. Applied linguistics is viewed here as belonging predominantly to (or taking theoretical and practical interest in) the mesogenous and endogenous areas of linguolabourese, though it is strongly supported by the underlying exogenous area.

KEYWORDS: exo-symbiosis; meso-symbiosis; endo-symbiosis; symbiotic node; bifurcation; exo-linguistics; meso-linguistics; endo-linguistics; instrumental opusology; linguistic opusology; Bifurcational Model of Symbiosis (BiMoS).

1. INTRODUCTION

Any properly constructed scientific endeavor must have an applied component as its integral part. Linguistics, especially in the multiplicity of its modern and contemporary guises, has managed to develop a very strong applied constituent. It has been exerted in two main 'flows', namely: (1) the instrumentality of natural language pedagogy, and (2) the instrumentality of natural language translatability, both based on the assumption that natural languages are similar (see e.g. Hockett, 1963). The two flows contribute in important practical respects to what may be called 'the whole life of language' which comprises, among others, its historical duration (phylogeny), its acquisition (ontogeny), and its highly diversified daily uses (communicative practice) through dynamically changing contexts, both intra- and inter-linguistic.

The whole life of language is referred to as 'linguolabourese' (cf. Puppel 2015; in print) whose nature is regarded here as highly symbiotic in the sense that it requires an interplay of three levels of symbiosis: the level of exo-symbiosis, the level of meso-symbiosis, and the level of endo-symbiosis, respectively (on symbiosis as a purely biological phenomenon, see e.g. Margulis 1991; Paracer and Ahmadjian 2000). The three levels jointly contribute to the generation of the totality of human linguistic experience. In order to grasp more fully the justification for the symbiotic design of language and, as a consequence, for the subject matter of applied linguistics proposed here, a brief presentation of the respective levels is in order. In it, a major role is assigned to bifurcations, both ascending and descending. Subsequently, the whole three-layered design of ascending/descending bifurcations is named The Bifurcational Model of Symbiosis (hence BiMoS). It is argued here that applied linguistics takes into concern the meso- and endo-symbiotic levels which are in persistent and mutualistic contact.

2. THE LEVEL OF EXO-SYMBIOSIS

The exo-symbiotic level of natural language is meant to be related with the following:

- (a) the grounding of language and of any particular natural language in a biological carrier – a human being (organism) – who is, in turn, an inhabitant of a much larger carrier, the Earth,
- (b) the grounding of every human being and language as such (including any particular natural language) in the semiosphere which, as has been customarily assumed, is indexical, iconic, and above all, symbolic,

and which is jointly responsible for the semiosis proper (see Peirce 1982-1989),

- (c) the grounding of language as such and of every local (ethnic/national) language, in particular, in the totality of the 'word' (logos). The nature of the latter is extended/bifurcated in a triangular manner, that is, in the triad 'Object-Concept-Name'. The bifurcation which is triggered from the 'Object' node, placed above the organism and its natural receptive power, has an ascending character.

On the exo-level of symbiosis, the presence of only one ascending bifurcation is postulated.

The level of exo-symbiosis may be graphically represented in the following way (Fig. 1):

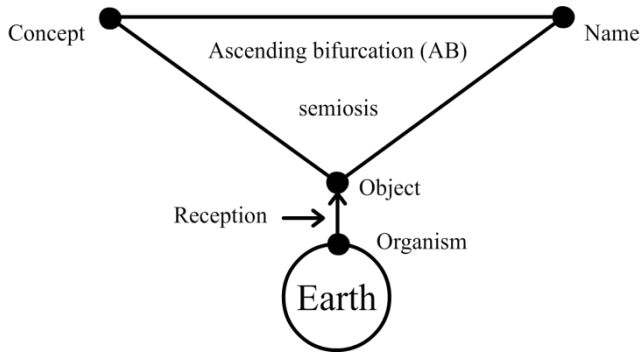


Fig. 1. The level of exo-symbiosis (where the liaison 'Earth' - 'Organism' - 'Object' constitutes the very essence of semiotico-semantic grounding and where the 'concept-name' axis of symbionts as the top axis serves as a launching pad for language meant as both a structure and a communication system)

It is assumed that the level of exo-symbiosis generates 'exo-linguistics' whose subject matter is focused on the semiotic-semantic foundations of language as a communication system.

3. THE LEVEL OF MESO-SYMBIOSIS

The meso-symbiotic level of natural language is the one whose bifurcations take off from the 'Concept - Name' axis and where oral language as constituting the core of the primary oral order of communication, based on the audio-vocal modality, and tools as constituting the core of the secondary

graphic order of communication, based on the visual-tactile modality, are connected. The tool (instrumental/technological) part of human linguistic experience is responsible for what has customarily been referred to as 'the graphic (i.e. both written and printed) domain of language use'. In this way, any natural language which has successfully attained the phase of graphic rendition is conserved in a dichotomous manner, that is, either via oral tradition or via graphic tradition.

Subsequently, the 'Use' symbiotic node serves as some kind of a large collider of the afore mentioned modalities as well as a synchronizer of appropriate contexts of language use, in turn, immersed in a symbiotic alignment of the communication orders mentioned above. Needless to say, every human communicator who has access to both communication orders may choose one of them or both at the same time for his/her communicative acts.

The conservation of any natural language (i.e. its retention) is accomplished in a continuous and complex social process of making 'linguistic deposits', or simply retaining all language manifestations (especially the graphic ones) in a boundless 'language opus pit'. The whole process may be studied by 'linguistic opusology' (see Puppel 2015).

At the same time, linguistic deposits are accompanied by a similarly continuous and complex social process of making tool/instrumental deposits', or simply retaining the continuously changing technologies in a boundless

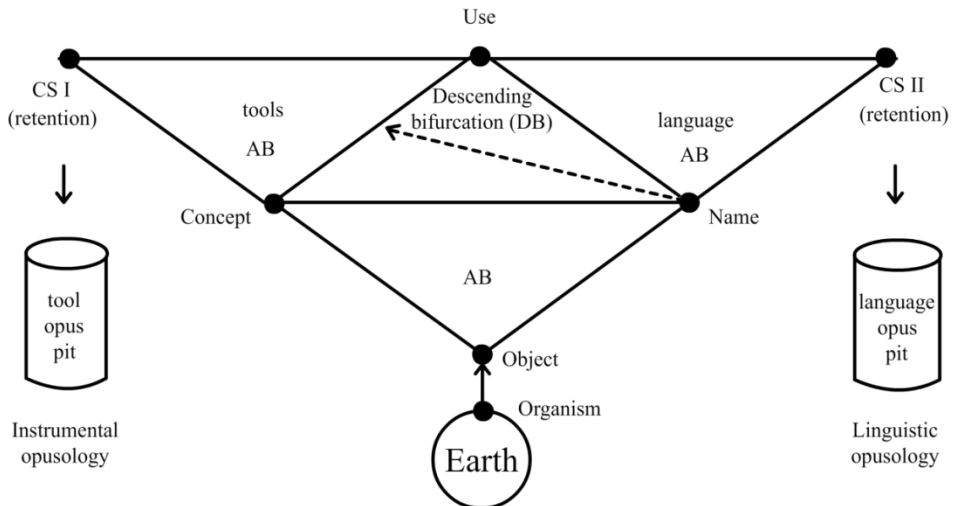


Fig. 2. The level of meso-symbiosis (where the centrally located 'Use' symbiotic node bifurcates in a descending manner to the 'Concept' and 'Name' nodes, and where the 'Concept' and 'Name' nodes bifurcate in the ascending manner to the 'Conservation I', 'Conservation II' and 'Use' symbiotic nodes, respectively)

'tool opus pit'. As in the case of linguistic opusology, it is postulated that the whole process may be studied by 'instrumental opusology'. On the meso-level of symbiosis, both ascending (AB) and descending bifurcations (DB) are postulated in the following ratio: two ascending bifurcations and one descending bifurcation.

The level of meso-symbiosis may be graphically represented in the following way (Fig. 2).

It is assumed that the level of meso-symbiosis generates 'meso-linguistics' whose subject matter is focused on the structure of language and its applications in verbal communication taking place either in one or in both communication orders. Depending on the number and type of communication orders used, singular or double retention processes are postulated to occur such that an oral manifestation, especially if it is a piece of literary or ritual value, is basically a memorial event transmitted within the 'oral culture' in which it is deposited. On the other hand, a graphic manifestation automatically becomes an opus which is transmitted within the 'graphic culture' and which is subject to a depositing process as described above.

4. THE LEVEL OF ENDO-SYMBIOSIS

The endo-symbiotic level of natural language is the one which appears to be the most complex one and whose bifurcations take off from the 'CS I - Use - CS II' axis shown in Fig. 2 above. Moreover, the centrally located 'Use' symbiotic node is the one which is extended via an ascending bifurcation to the 'Contact' and 'Visage' nodes, respectively. In the framework proposed here, the life of language proper is limited to the areas delineated by the following symbiotic nodes: 'Object' - 'Concept' - 'Name' - 'Use' - 'Contact' - 'Visage' - 'Engineering'. This is shown in the following diagram (Fig. 3).

As can be seen on the diagram below, the system of the nodes is organized into some kind of a mirroring 'grammar' such that an ascending bifurcation from the 'Object' node to the 'Concept' and 'Name' nodes is followed by a descending bifurcation from the 'Use' node to be further mirrored by an ascending bifurcation from the 'Use' node to the 'Contact' and 'Visage' nodes and a subsequent descending bifurcation from the 'Engineering' node to the 'Contact' and 'Visage' nodes, respectively. In addition, both 'Contact' and 'Visage' symbiotic nodes are connected via descending bifurcations to the 'Use' node and the 'Conservation I' and 'Conservation II' nodes which lead to the tool-depositing and language-depositing areas, respectively.

It is assumed that the level of endo-symbiosis generates 'endo-linguistics' whose subject matter is focused on all the applications of the totality of

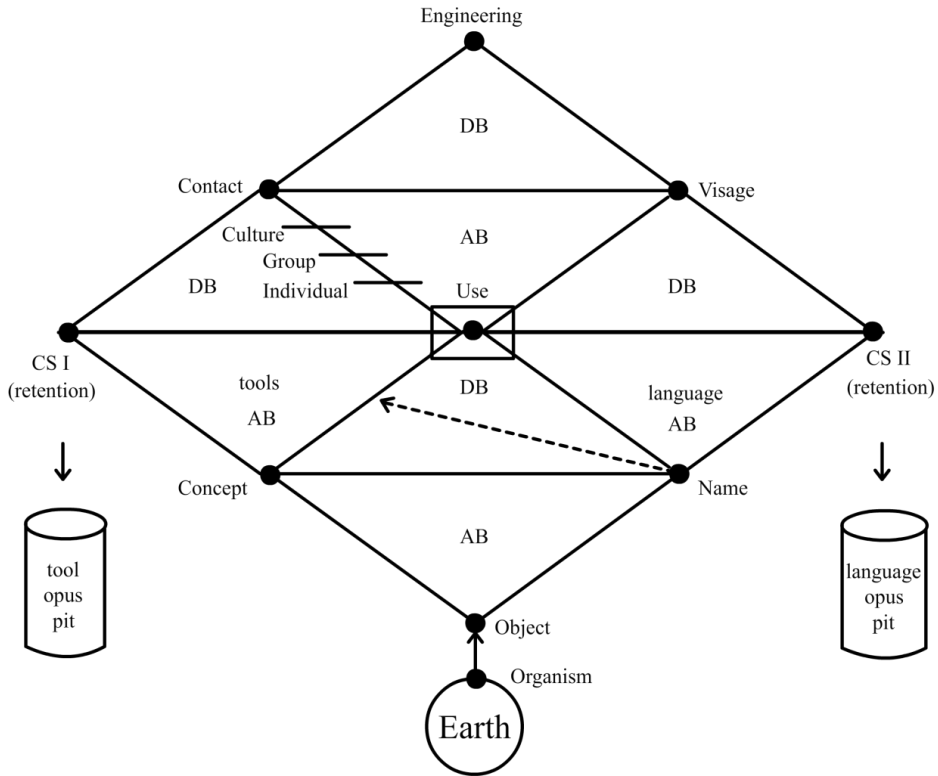


Fig. 3. The level of endo-symbiosis which bifurcates both in ascending and descending manners to the 'Contact', 'Visage' and 'Engineering' symbiotic nodes the presence of which is most fundamental for the life of language proper

the structure of a natural language in the symbiotic nodes of 'Use', 'Contact', 'Visage', and 'Engineering', that is, in context-determined communicative practice by means of language.

In addition to what has been said above, the 'Use' - 'Contact' axis is assumed to be further punctuated by the symbiotic subnodes of 'Individual use', 'Group use', and 'Culture use'. These subnodes are further responsible for the use of any natural language in the individual, social, and cultural contexts (milieus). It is their mutualistic symbiosis which is responsible for all that contributes to a more or less complete natural language use.

The top node of 'Engineering' is the one which is host to socially modified varieties of any natural language functioning under the dictates of appropriate domains of language use, be it formal, informal, professional, nonprofessional, etc. Its presence in the overall design of the BiMoS, as it has been outlined above, follows from the fact that language is never used in its

totality but is always provided in socially justified chunks (i.e. specialized extracts) and is necessarily tailored appropriately by the communicators who access the totality of its resources according to the changing needs and contexts, most preferably in contact conditions.

This is also true of the teaching/learning contexts in which the socially modified varieties of any natural language are subject to further didactic 'engineering' on the part of the foreign language instructors. The process of engineering consists in chunking (or extracting) any foreign language resources according to some scales of difficulty assigned to the so-called 'levels' of foreign language efficiency in order to be further applied in the linear progression of the teaching/learning process. In this way, the socially modified varieties of a natural language are engineered into what may be called 'the didactically modified' varieties of a natural language.

Subsequently, it is assumed here that the didactically modified varieties of a natural language are the most conspicuous manifestations of the applied context of language use, for it is in this context that both access to language resources and their supply are marshalled into didactically oriented chunks extracted from the entire body of language resources. These chunks are next supplied to foreign language learners in the process of foreign language teaching/learning, as has been more than amply demonstrated in a huge body of pertinent literature on second/foreign language didactics (see e.g. Levine and Phipps 2010; Sanz and Igoa 2012). Thus, the proposed sequence of extracting language material for didactic purposes is the following:

the totality of a particular language resources → the socially modified (i.e. context-sensitive) varieties of a particular language → the didactically modified (i.e. teaching/learning-sensitive) varieties of a particular language. It should be added that in this perspective, applied linguistics has assumed the shape of 'extractive linguistics'.

5. THE BIMOS DESIGN AND ITS RELATION TO THE GENERATION OF THE TYPES OF LINGUISTICS WITH SPECIAL REFERENCE TO APPLIED LINGUISTICS

The BiMoS design proposed above may serve as a more or less complete design which may be approached by the science of language from the perspectives encapsulated in the 'grammar' of the respective (ascending and descending) symbiotic nodes thus allowing to generate a rich variety of theoretical orientations captured by the different types of linguistics that have emerged in the long course of development of linguistics as an autonomous

scientific endeavor. The different symbiotic nodes may be entered by the science of language thus creating different theoretical bents. This is shown in the following diagram (Fig. 4).

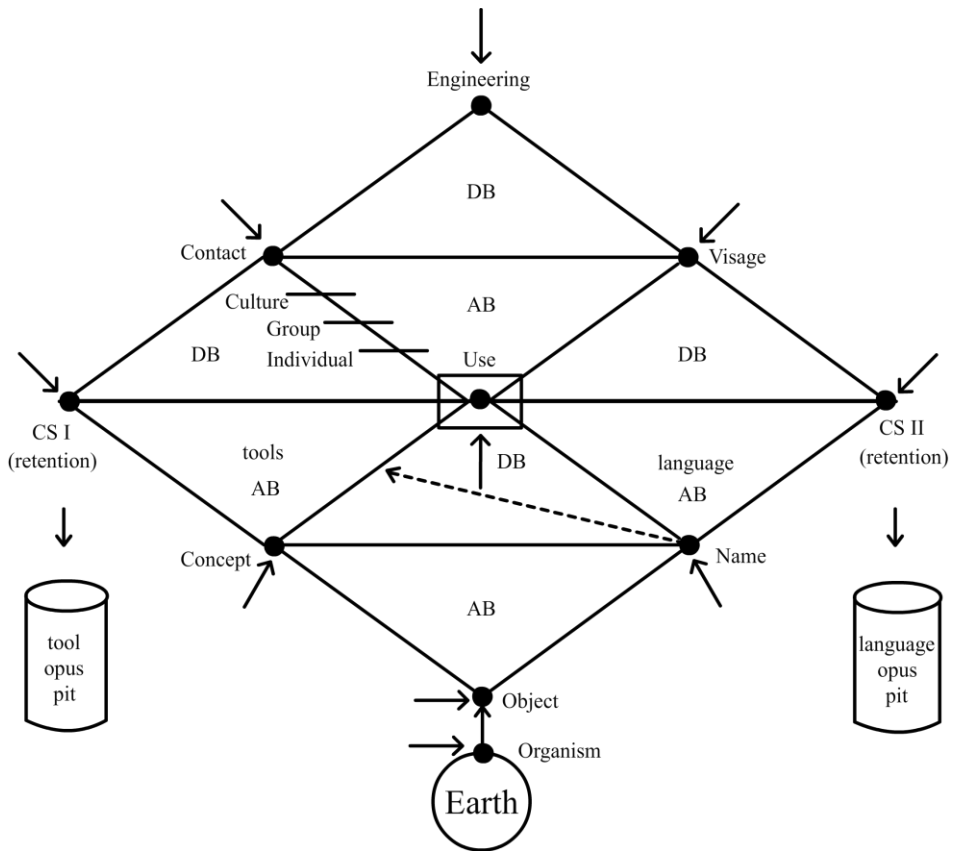


Fig. 4. The BiMoS design (where the arrows indicate the entrances to the respective symbiotic nodes thus generating within the science of language appropriate theoretical orientations)

Starting from the bottom of the diagram, the first entrance concerns the 'Organism' node, closest to the Earth as carrier, where the biological approach to language is generated, thus resulting in the following subdisciplines: psycholinguistics, biolinguistics, neurolinguistics. An entrance into the 'Object' node, in turn, results in the generation of the following perspectives: semiotics, mathematical linguistics. The entrance to the 'Concept' node results in the following approaches: psycholinguistics, semiotics, while the entrance to the 'Name' node generates the following rich variety of linguistic

perspectives: descriptive linguistics, theoretical linguistics, corpus linguistics, historical linguistics, lexicography. Upon entering the 'Conservation I' node linguistics obtains a strong technological orientation reflected in the concern for the role of technology in linguistic practice, whereas while entering the 'Conservation II' node the following perspectives are generated: ecology of language and communication (ecolinguistics), language planning, language policy. Entrance to the 'Use' node generates the following perspectives: a view of language as expressed through the primary oral order of communication, the secondary graphic order of communication, the combined oral-graphic (hybrid) order of communication, also media studies as dealing with the synergistic presence of these orders of communication are of importance. An entrance into the 'Contact' symbiotic node generates the following perspectives: comparative linguistics, contrastive linguistics, contact linguistics, sociolinguistics, pragmalinguistics, discourse studies. The 'Visage' node, in turn, generates the following perspectives: the aesthetic approach to language, stylistics. Finally, the 'Engineering' node generates the following important perspectives: foreign language pedagogy, extractive linguistics.

The relationship between the BiMoS design and the types of linguistic approaches generated at the respective nodes may be demonstrated by means of the following table (Table 1):

Table 1. The relationship between the BiMoS design and the types of linguistics generated in the respective symbiotic nodes

Node	Type of linguistics
The exo-level	Exo-linguistics
'Organism'	Psycholinguistics, biolinguistics, neurolinguistics
'Object'	Semiotics, mathematical linguistics
'Concept'	Psycholinguistics, semiotics
'Name'	Anthropolinguistics, descriptive linguistics, theoretical linguistics, corpus linguistics, historical linguistics, lexicography
The meso-level	Meso-linguistics
'Use'	The primary oral order of communication, the secondary graphic order of communication, the combined oral-graphic (hybrid) order of communication
'Conservation I'	Support of language use by technological means (tool opus pit), instrumental opusology
'Conservation II'	Ecolinguistics (the ecology of language and communication), language planning, language policy, language opus pit, linguistic opusology

Node	Type of linguistics
The endo-level	Endo-linguistics
'Contact'	Different types of contact linguistics, comparative linguistics, contrastive linguistics, sociolinguistics, pragmalinguistics, discourse studies
'Visage'	The aesthetic approach to language, stylistics
'Engineering'	Foreign language pedagogy, extractive linguistics

6. CONCLUSIONS

Within the model proposed above, applied linguistics appears to be placed firmly on the endo-linguistic level of analysis. This level of linguistic analysis is the level on which the applied aspects of the linguistic scientific endeavor are most conspicuous. The endo-level of linguistic analysis is a part of a hierarchic/heterarchic three-level design comprising the exo-level, meso-level, and endo-level, respectively, on which the system of nodes forms a symbiotic network of ascending and descending bifurcations. Moreover, the network may also be regarded as allowing for some kind of a grammar of bifurcations which jointly generates the totality of the life of language (or linguolabourese). In it, the totality of human linguistic experience, both collective and individual, is contained.

The concept of applied linguistics proposed here has an 'organismal' tint in that it approaches the totality of the life of language in a symbiotic manner which is characteristic of the science of biology. Such an approach is considered here as allowing to delineate the limits of applied linguistics more precisely compared to the treatment it has generally received thus far. More precisely, the particular nodes of 'Use', 'Contact', 'Visage' and 'Engineering' - which are involved in a symbiotic relationship - impose a universal pattern of linguistic-communicative activities on the one hand, and which may at the same time form an applied component of the BiMoS design, on the other. The inner transcendency of its component symbiotic nodes has been shown and properly emphasized.

REFERENCES

- Hockett, C.F. 1963. The problem of universals in language. In Greenberg, J. (ed.). *Universals of language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1-29.
- Levine, G.S. / Phipps, A. (eds.). 2010. *Critical and intercultural theory and language pedagogy*. Boston: Heinle, Cengage Learning.

-
- Margulis, L. (ed.). 1991. *Symbiosis as a source of evolutionary innovation: speciation and morphogenesis*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Paracer, S. / Ahmadjian, V. 2000. *Symbiosis: an introduction to biological associations*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Peirce, C.S. 1982-1989. *Writings of Charles Sanders Peirce: a chronological edition*. Bloomington: Indiana University Press.
- Puppel, S. 2015. Playing humanness on a two-string tool-language 'instrument': remarks on the science of (linguistic) opusology. In: Bogusławska-Tafelska, M. / Drogosz, A. (eds.). *Towards the ecology of human communication*. Cambridge Scholars Publishing. New Castle upon Tyne: Lady Stephenson Libraries, 131-144.
- Puppel, S. In print. Linguistic resource management in the process of 'linguolabouresé'. Poznań.
- Sanz, M. / Igoa, J.M. (eds.). 2012. *Applying language science to language pedagogy: contributions of linguistics and psycholinguistics to second language teaching*. Cambridge Scholars Publishing. New Castle upon Tyne: Lady Stephenson Libraries.

FRANK G. KÖNIGS

Philipps-Universität Marburg
koenigs@staff.uni-marburg.de

**Hindernis oder Brücke?
Der Beitrag der Angewandten Linguistik
zur Erforschung des Lehrens und Lernens
von Fremdsprachen**

**Obstacle or bridge?
The contribution of Applied Linguistics
to the study of the teaching and learning
of foreign languages**

ABSTRACT. There is no doubt that Applied Linguistics has firmly established itself as an independent scientific field. However, there are thematic overlaps in some areas concerning other disciplines. Language Teaching Research is a prime example of how linguistic features can be applied in an instructional context. In a first step, the author investigates both the similarities and differences of Applied Linguistics and Language Teaching Research, before dealing with related topics such as second language acquisition, multilingual didactics, mediation, competences, and sensitivity regarding (foreign) language use. Finally, a response is formulated to the question of whether the field of Applied Linguistics functions as a bridge or an obstacle.

KEYWORDS: Applied Linguistics; interdisciplinary; Language Teaching Research; mediation; multilingualism; second language acquisition.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Wenn man einen Beitrag mit diesem Titel ankündigt, geht man ein – nicht geringes – Wagnis ein: Man bringt sich leicht in den Verdacht, man wolle am Sinn einer wissenschaftlichen Disziplin Zweifel anmelden. Und das auch ausgerechnet noch an einer Institution, die sich – nicht nur dem Namen nach – dieser Disziplin verschrieben hat und die mit der in diesem Band dokumentierten Konferenz ein stattliches Jubiläum feiert. Es kann also leicht als Unverschämtheit, zumindest aber als Unhöflichkeit ausgelegt werden, wenn man sich an einen solchen Titel wagt. Oder aber man muss schon gute Gründe dafür haben. Ich möchte die Leser im Folgenden davon überzeugen, dass mir Unverschämtheiten gegenüber dem zu feiernden Institut fern liegen und dass es gute Gründe gibt, sich an einen solchen Titel heranzuwagen. Um diese Gründe darzustellen, erlaube ich mir einen persönlichen Einstieg (Kap. 2). Von dort aus werde ich dann auf die involvierten Disziplinen – Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung – zu sprechen kommen (Kap. 3). Im Anschluss werde ich mich dann schlaglichtartig mit dem Zweitspracherwerb (Kap. 4), der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Kap. 5), der Sprachmittlung (Kap. 6), den Kompetenzen (Kap. 7) und dem Blick auf ‚Sprachlichkeit‘ (Kap. 8) befassen, bevor ich mich dann im Schlusskapitel zu einer Beantwortung der Titelfrage gleichsam hinreißen lasse (Kap. 9).

2. PERSÖNLICHER EINSTIEG

Als ich vor über 40 Jahren mein Studium an der Ruhr-Universität Bochum begann, schien mein Berufsweg vorgezeichnet: Ich wollte Lehrer für Französisch, Spanisch und Politik werden und versuchte in meinen ersten Semestern, die Studieninhalte mit meinen Vorstellungen davon, was ein Französisch- und Spanischlehrer können und wissen sollte, in Übereinstimmung zu bringen. Das stellte sich als zunehmend schwierig heraus, denn die damaligen Curricula pumpten angehende Lehrer mit vermeintlichem Fachwissen voll und ließen die Worte ‚Schule‘ oder ‚Unterricht‘ allenfalls zufällig fallen. Der Anteil der Pädagogik am Studium war gering, der fachdidaktische Anteil lag – zunächst – noch niedriger. Das änderte sich, als sich im Rahmen einer institutionellen Neugründung das Seminar für Sprachlehrforschung etablierte, das sich um die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprache kümmerte und als Kompensation für linguistische Ausbildungs- und Prüfungsteile fremdsprachendidaktische Seminare anbot. Diese Veranstaltungen waren nicht nur gut gefüllt – ein Beleg für die Notwendigkeit solcher Inhalte – sondern sie waren auch Teil der Geburtswehen eines

neuen Fachs, das sich der wissenschaftlichen Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen widmete. Dieses neue Fach veranlasste nicht nur mich, das mir weitgehend ineffizient erscheinende und an den Notwendigkeiten vorbeistuernde Lehramtsstudium durch das Studium der Sprachlehrforschung zu ersetzen, sondern es begann auch, seinen wissenschaftlichen Anspruch zu artikulieren, und das nicht zuletzt auch und gerade in Abgrenzung zur Linguistik. Und auch die Angewandte Linguistik deutscher Prägung war der Sprachlehrforschung überwiegend suspekt. Zwar spielten die wissenschaftlichen Aktivitäten der Gesellschaft für Angewandte Linguistik durchaus eine gewisse Rolle bei dem Versuch der Sprachlehrforschung, für das eigene Anliegen zu werben, aber eine wissenschaftliche Heimat konnte dieser Verbund deshalb nicht werden, weil die Vertreter der Sprachlehrforschung ihr eigenes wissenschaftliches Ziel dort eher marginalisiert sahen. In diesem Zusammenhang erinnere ich mich übrigens daran, dass mein damaliger Chef mir den damaligen Leiter des Poznaner Lehrstuhls anlässlich dessen Besuchs in Bochum als einen Fachvertreter vorstellte, der eigentlich ähnliche Ziele und Sichtweisen sein eigen nannte wie die Bochumer Sprachlehrforschung. Er versah das damals mit der Bemerkung, dass die polnische Angewandte Linguistik der Sprachlehrforschung doch viel näher stünde als die deutsche Angewandte Linguistik. Was ich damals begriff, war: Nicht überall, wo Angewandte Linguistik oder *Applied Linguistics* drauf steht, ist auch wirklich dasselbe drin. Was aber ist nun darin und was unterscheidet sie von der Sprachlehrforschung? Damit gelange ich zu meinem dritten Kapitel.

3. ANGEWANDTE LINGUISTIK UND SPRACHLEHRFORSCHUNG

Die deutsche Angewandte Linguistik bietet ein facettenreiches Bild: Wer die Sektionen der Gesellschaft für Angewandte Linguistik ansieht, stellt fest, dass sich hier viele Disziplinen wiederfinden, die sich in irgendeiner Weise mit Sprache befassen: Phonetik und Sprechwissenschaft, Lexikographie, Textlinguistik und Stilistik, Gesprächsforschung, Medienkommunikation, Fachkommunikation, Soziolinguistik, Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation und mehrsprachige Diskurse, Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft, Grammatik und Grammatikographie, Sprachdidaktik, Mediendidaktik und Medienkompetenz, Computerlinguistik. Bereits diese Aufzählung macht deutlich, dass viel davon mit Fremdsprachenunterricht und dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu tun haben kann, aber nicht zwangsläufig haben muss. Die Bezeichnung der 'Anwendung' stellt in der deutschen Tradition also eher einen Gegensatz

zur theoretischen Linguistik dar, Spötter sprechen hier bisweilen – aus meiner Sicht zu Unrecht – auch schon mal von der Abgewandten Linguistik. Anwendung bedeutet, dass die Gegenstände der Linguistik auf ihren konkreten Bezug zum Gebrauch von Sprache angewendet werden. Schule, Unterricht, Lehren und Lernen von Fremdsprachen sind ein mögliches Feld dieses Gebrauchens von Sprache neben zahlreichen anderen, die weder etwas mit Aneignung noch mit Unterricht oder Vermittlung zu tun haben (müssen). Und in der Tat sind in den regelmäßigen Jahrestagungen und Publikationen Schule, Unterricht und Aneignung von Sprachen allenfalls partiell im Fokus. Dass man Angewandte Linguistik auch anders fokussieren kann, zeigt der Band von Knapp et al. (2004). Hier werden Vermittlungs- und Aneignungsprozesse zur Zentrierungsgröße, auf die hin zahlreiche der teildisziplinären Beschreibungen zugeschnitten sind (wie z.B. in den jeweils umfassenden Kapiteln „Sprache vermitteln“ oder „Mehrsprachig kommunizieren“), oder aber sie werden explizit ausgeblendet (wie z.B. in „Öffentlich kommunizieren“, „An der Sprache arbeiten“ oder „Diagnostizieren und therapieren“). Bereits aus diesen kurzen Bemerkungen wird deutlich, dass es natürliche Reibungspunkte zwischen der Angewandten Linguistik und der Sprachlehrforschung geben muss, denn ‘Anwendung’ ist keineswegs gleichzusetzen mit ‘Schule’, mit ‘Unterricht’ oder mit ‘Lernen’.

Das sieht in Gegenstandsbeschreibungen der Angewandten Linguistik für andere Länder anders aus. Da ist zum Beispiel davon die Rede, dass das angelsächsische Modell der Applied Linguistics dem Wissenschaftskonzept von Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung ähnele (Bausch / Christ / Krumm 2003: 11). Die Berechtigung für diese Aussage resultiert aus der Beobachtung, dass sich Arbeiten der *Applied Linguistics* zahlmäßig wesentlich häufiger als in der deutschen Angewandten Linguistik mit Fragen der Aneignung und der Vermittlung von Fremdsprachen befassen und befassen. Das primäre Forschungsfeld sind hier also Vermittlungskontexte, in Deutschland dagegen Anwendungskontexte schlechthin. Der zitierte Artikel aus dem *Handbuch Fremdsprachenunterricht* bescheinigt der polnischen Debatte eine gewisse Nähe zur Situation in Deutschland, indem er der Glottodidaktik ähnliche Fokussierungen zuschreibt wie der Sprachlehrforschung und diese polnische Ausprägung auch deutlich von angewandt-linguistischen Ansätzen unterscheidet, „denen zu Recht nur eine begrenzte praxisrelevante Reichweite zugesprochen werden konnte“ (Bausch / Christ / Krumm 2003: 15). Verdeutlichen kann man sich dies exemplarisch an der Diskurslinguistik. Sie untersucht sprachliche Diskurse und kategorisiert deren Ausprägungen durch eine Einteilung in linguistisch motivierte Klassen von Sprachhandlungen. Die Übertragung dieser diskurslinguistischen Phänomene auf die Beschreibung einer fremdsprachenunterrichtlichen In-

teraktion legt nun – für manche – den Schluss nahe, dass die sprachwissenschaftliche Kategorisierung allein erklärend für die fremdsprachenunterrichtliche Interaktion sei. Sie lässt dabei unberücksichtigt, dass die fremdsprachenunterrichtliche Diskursstruktur möglicherweise andere Ursachen hat als die mit der Bezeichnung der diskurslinguistischen Kategorie zum Ausdruck gebrachte. Mit anderen Worten: Die Anwendung eines Beschreibungsinstrumentariums wird bisweilen gleichgesetzt mit einem bestimmten Erklärungsgehalt: Dadurch, dass eine bestimmte Beschreibungsart verwendet wird, nimmt man gleichzeitig auch eine Ursachenzuschreibung vor. Die Vertreter der Forschungsrichtungen, die sich für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen interessieren – mag man sie nun der Sprachlehrforschung, der Fremdsprachendidaktik oder der Glottodidaktik zurechnen – nehmen nun gerade an diesem Automatismus Anstoß. Sie würden die diskurslinguistischen Kategorisierungen zur Beschreibung fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion nicht ablehnen, ihnen aber nur begrenzte Interpretationskraft für den fremdsprachlichen Aneignungsvorgang beimessen. Man sieht an diesem Beispiel, dass aus der Sicht der Erforschung des fremdsprachlichen Lernen und Lehrens angewandt-linguistische Erkenntnisse sowohl hilfreich als auch hinderlich bei dem Versuch sein können, fremdsprachliche Aneignungsvorgänge zu erfassen und zu erklären.

In den letzten Jahren hat es eine Vielzahl von Forschungsergebnissen gegeben, die Aufschluss über fremdsprachliches Lernen gebracht haben. Ich möchte einige dieser Ergebnisse im Folgenden heranziehen, nicht um sie im Detail zu erläutern und zu bewerten, sondern um an ihnen deutlich zu machen, welche Rolle die Angewandte Linguistik dabei gespielt hat oder hätte spielen können. Beginnen möchte ich mit dem großen Thema ‘Zweitsprachenerwerb’.

4. ‘ZWEITSPRACHENERWERB’

Die Zweitsprachenerwerbsforschung bemüht sich um generalisierungsfähige Hypothesen und Theorien darüber, wie die Aneignung einer zweiten Sprache abläuft. Dabei hat sie durchaus widerstreitende und sich z.T. widersprechende Thesen und Konstrukte hervorgebracht (vgl. z.B. zu einem Überblick Königs 2014). Ein Streitpunkt dabei ist die Rolle, die vorgängiges Sprachwissen und Sprachkönnen bei der Aneignung spielt. Da gibt es die Position, dass erfolgreicher Zweitsprachenerwerb eine sichere Beherrschung der Erstsprache voraussetzt; da gibt es als eine der Gegenpositionen die Auffassung, dass die Aneignung sich in vorhersagbaren Etappen vollzieht, die

sich mit sprachwissenschaftlichen Mitteln beschreiben und vorhersagen lassen. Vertreter dieser Richtung sind der Auffassung, dass jegliche Aneignung einer fremden Sprache einem Algorithmus folge, der von außen nicht wirklich beeinflusst werden kann. Wenn ich den Forschungsstand richtig einschätze, sind wir im Augenblick noch nicht in der Lage, gesicherte Aussagen darüber zu machen, welches der zahlreichen Erwerbsmodelle der Wirklichkeit am nächsten kommt. Die Tatsache, dass die genannte Richtung der Zweitsprachenerwerbsforschung sprachwissenschaftliche Beschreibungsmodelle zu einer wesentlichen Grundlage des Zweitsprachenerwerbs macht, wird all diejenigen irritieren müssen, die davon ausgehen, dass Aneignungsvorgänge von außen beeinflusst und für das lernende Individuum 'passend' gemacht werden können. Für die erwähnte Richtung der Zweitsprachenerwerbsforschung ist damit die linguistische Beschreibung beobachteter Lernaltersprachen Erklärungspotential für diesen Aneignungsprozess. Dadurch wird linguistischen Beschreibungskategorien eine psychologische Realität unterstellt, gleichzeitig aber auch zum Ausdruck gebracht, dass andere (angenommene) Einflussvariablen nicht existent seien. Dass vor diesem Hintergrund die Wirkmöglichkeiten unterrichtlicher Maßnahmen grundsätzlich in Zweifel gezogen werden, liegt für diese Richtung der Zweitsprachenerwerbsforschung ebenso klar auf der Hand, wie es andere Forschungsrichtungen wie die Sprachlehrforschung oder Vertreter anderer Aneignungstheorien irritieren muss. Die pauschale Annahme psychologischer Realität einer linguistischen Beschreibung versperrt hermetisch Zugänge zum Gegenstand 'fremdsprachliches Lernen', die von anderen Voraussetzungen ausgehen. Dies lässt sich auch an einem weiteren Beispiel zeigen: Die Lexikographie bemüht sich um Erfassung und angemessene linguistische Beschreibung des Wortschatzes einer Sprache. Das Ergebnis dieser Bemühungen fließt in die Entstehung von Wörterbüchern ein. Gleichwohl wissen wir alle, dass Lernende einer Fremdsprache in aller Regel nicht Wörterbücher oder die ihnen zugrundeliegenden Beschreibungen auswendig lernen. Wir wissen zwar, dass einige Lerner so vorgehen, und wir treffen auch auf Fälle, in denen Lexikographen selbst so lernen – aber das sollte nicht den Schluss rechtfertigen, dass alle Lerner so lernen. In der Realität dürfte es vielmehr so sein, dass die Beschreibungen eine wichtige Grundlage für das Wortschatzlernen darstellen – aber keineswegs die einzige und keineswegs eine, die auf alle Lernenden hin verallgemeinert werden kann. Wir können aus Fällen wie diesen schließen, dass angewandt-linguistische Beschreibungen einen wichtigen Baustein für fremdsprachliches Lernen darstellen, aber beileibe nicht den einzigen. Welche Funktion kann dann aber die Angewandte Linguistik für die Aneignung einer fremden Sprache übernehmen? Diese Frage möchte ich an meinem nächsten Beispiel diskutieren.

5. MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK

In den letzten Jahren hat sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einem wichtigen fremdsprachendidaktischen Forschungsfeld entwickelt (vgl. z.B. Doyé / Meißner 2010). Ihr Ausgangspunkt besteht in der Annahme, dass die Aneignung einer zweiten (oder weiteren) Fremdsprache davon profitieren kann, dass Lernende bereits mit einer Fremdsprache und deren Aneignung hinreichende Erfahrungen gesammelt haben und dass sie in der Lage sind, diese Erfahrungen aktiv und systematisch in den Lernprozess einzubringen, wenn sie an das Lernen einer weiteren Fremdsprache gehen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik hat sich in ihren Anfängen insbesondere auf die romanischen Sprachen konzentriert – ein Umstand, den man sprachpolitischen Umständen und Überlegungen zuschreiben kann. Man erhoffte sich dadurch, dass man das Französische, das in Deutschland traditionell als zweite Fremdsprache noch relativ stark vertreten ist, dadurch interessant(er) macht, dass man es als wichtige Lernhilfe beim Erwerb einer weiteren romanischen Sprache propagiert. Das – eigentlich weltweit – zu beobachtende Interesse an Spanisch stärkte diese Sichtweise insofern, als damit scheinbar Gründe dafür geboten werden, das ein bisschen unter Druck geratene Französisch im deutschen Schulsystem zu stärken, um nicht zu formulieren: wiederzubeleben. Um den Nutzen vorangehender Französischkenntnisse deutlich zu machen, wurden typologische Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den romanischen Sprachen besonders herausgestellt. Das Prinzip der sieben Siebe veranschaulicht dabei, die wichtige Rolle angewandtlinguistischer Ansätze für das Lehren und Lernen fremder Sprachen (vgl. Meißner et al. 2004): Es werden sieben Kategorien gebildet, mit denen man die Kernstrukturen der romanischen Sprachen abbilden kann, und zwar bezogen auf Lexik, Syntax, Semantik und Phonetik. Diese Kategorien sind:

- Internationalismen (frz. *musique*, span. *música*, ital. *musica*);
- der panromanische Wortschatz (frz. *temps*, ital. *tempo*, span. *tiempo*);
- strukturelle Lautentsprechungen (aus frz. *fête* wird ital. *festa* und span. *fiesta*);
- Graphien und Aussprache (aus frz. *chocolat* wird ital. *cioccolata* und span. *chocolate*);
- Syntaktischer Transfer: Hier lassen sich für die romanischen Sprachen syntaktische Kernstrukturen identifizieren bezogen auf die Satzglieder und die Wortstellung;
- Morphosyntaktische Elemente: Beispiel Adverbbildung frz.-*ment*, ital. *-mente*, span. *-mente*;
- Prä- und Suffixe ('Eurofixe'), die in den jeweiligen Sprach(famili)en konstant sind: frz. *admettre*, ital. *ammettere*, span. *admitir*, um z.B. etwas Zustimmendes, Positives zum Aus-druck zu bringen.

Inzwischen liegen ebenso umfangreiche Arbeiten und Ansätze auch für die germanischen Sprachen (Hufeisen / Marx 2014) und die slawischen Sprachen vor. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik geht nun davon aus, dass die Bewusstmachung derartiger Parallelitäten zwischen Sprachen lern-, aber auch motivationsfördernd ist. Lernende werden an diese Systematisierungen herangeführt. Dies geschieht nicht durch Vorgabe der linguistischen Beschreibungen, sondern durch Verfahren, die es den Lernenden gestatten (sollen), diese Systematisierungen selbst zu entdecken. Die linguistischen Beschreibungen liefern also aus Lehrersicht zum einen die sprachwissenschaftliche Grundlage der Systematisierungen; sie stehen andererseits am Ende des entdeckenden Lernens der Lerner, wobei es dabei nicht auf die Wiedergabe der Beschreibungen, sondern das Entdecken und Verinnerlichungen der diesen Beschreibungen zugrundeliegenden Systematisierungen ankommt. Der Lerner muss also nicht wissen, dass sich Kernsatztypen in der Form

NP + V + NP (Akk) + PP

frz. Y lit un livre dans le bureau

ital. P. legge un libro in ufficio

span. J. lee un libro en la oficina

darstellen lassen. Aber er soll die hinter diesen Beschreibungen liegende Regularität erkennen, wiedererkennen und für seinen Lernprozess nutzen. Die Angewandte Linguistik liefert also sozusagen den Rohstoff und seine Analyse; aber es obliegt dem Lernenden, diese Informationen zum Lernen zu nutzen. Und er entscheidet selbst über Art und Umfang derjenigen Informationen, die von ihm verwendet werden. Unterrichtskonzepte, die auf dieser Grundlage entstanden sind, lassen den Schluss zu, dass das Lernen auf diesem Weg erfolgreich verlaufen kann, vor allem wenn das Anregungspotenzial und die unterrichtlichen Arrangements der Selbstentdeckung und dem Aufspüren von Regularitäten hinreichend Raum lassen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt müssen wir aber ehrlicherweise eingestehen, dass wir (noch) nicht wissen, ob sich der mehrsprachigkeitsdidaktische Zugang für alle Lernenden gleichermaßen lohnt. Nun könnte man aus dem letzten Satz den Schluss ziehen, dass er sich dort besonders lohnt, wo das Ausmaß angewandt-linguistischer Erkenntnisse besonders hoch ist und essentieller, vielleicht sogar ungefilterter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist. Um sich diesen Aspekt etwas zu verdeutlichen, lohnt der Blick auf ein Phänomen, das vom mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz nicht weit entfernt scheint, ja mit ihm sogar in besonderer Weise verbunden scheint. Ich meine die Sprachmittlung. Damit komme ich zu meinem nächsten Abschnitt.

6. SPRACHMITTLUNG

Mit Sprachmittlung ist die Tätigkeit eines Fremdsprachenbenutzers gemeint, zwischen zwei Sprachen zu mitteln, ohne dabei die Textstruktur zwangsweise konstant zu halten, wie ein Übersetzer das tun muss. Der Begriff geht zurück auf die Einsicht, dass die Verwendung einer fremden Sprache ohne diese Tätigkeit gar nicht auskommt, sei es, weil Personen in der Umgebung nur einer der beiden Sprachen mächtig sind, sei es, weil der Sprachbenutzer selbst diesen mentalen Weg geht, um Ausdrucksschwierigkeiten zu überwinden. Die Tatsache, dass Sprachmittlung – nicht zuletzt durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen – in seiner Bedeutung für fremdsprachliches Lehren und Lernen stark gemacht wird, ist u.a. auch auf den Umstand zurückzuführen, dass das früher im Unterricht praktizierte Übersetzen sich aus einer Reihe von Gründen in der 'rigiden' Form nicht für den Fremdsprachenunterricht anbietet. Verkürzt könnte man bei der Sprachmittlung also von einer *Übersetzung light* sprechen; wie sehr dies allerdings eine Verkürzung darstellt, zeigen Beiträge und Bände zur Sprachmittlung (wie z.B. der aktuelle von Nied / Curcio / Katelhön / Bašić 2015). Auf den ersten Blick scheint die Sprachmittlung ein Phänomen zu sein, bei dem man ganz gut ohne angewandt-linguistische Erkenntnisse auskommt: Lernende sollen damit vertraut gemacht werden, einen Inhalt situationsangemessen von einer Sprache in die andere zu transportieren, damit die kommunikativen Ziele erreicht werden können. Fragen der textuellen Äquivalenz, wie sie für das Übersetzen und für die Übersetzungswissenschaft wichtig sind und auf der Grundlage der linguistischen Analyseergebnisse dort behandelt werden, spielen für das Sprachmitteln kaum eine Rolle. Und doch wird auch hier die Angewandte Linguistik gebraucht: Blicken wir auf das, was Lernende machen müssen, um erfolgreich zu sprachmitteln: Sie müssen gelernt haben, die sprachliche Situation einzuschätzen und zu bewerten: Welche Textsorte ist gefordert? Welche textuellen Informationen müssen erhalten bleiben, wie sind sie zu gewinnen und wie können sie in der Zielsprache kompensiert werden? Lernende müssen entscheiden, welche semantische Reichweite Wörter haben. Dazu benötigen sie die Hilfe von Wörterbüchern und müssen wissen, wie sie aufgebaut sind und funktionieren. Sie müssen also gelernt haben, mit lexikographischen Informationen umzugehen. Wie komplex das Sprachmitteln ist und welche Aspekte im weiteren Sinne dazu zählen, um sprachmittlerische Kompetenz aufzubauen, wird deutlich bei einem Blick auf unterschiedliche, auf das Sprachmitteln ausgerichtete Aufgaben und Übungen:

Übungsform	Charakteristika	Beispiel
Mündliche Wiedergabe eines Textes in einer anderen Sprache	Die Lerner sollen einen fremdsprachigen Text hören und wahlweise in der Mutter- oder Fremdsprache das wiedergeben, was sie verstanden haben.	Schüler sollen z.B. einen fremdsprachigen Radiosender hören und der Klasse wiedergeben, was sie gehört haben. [Beispielquelle: Notting Hill 3B, S. 110, Übung 7B3]
Verfassen eines Textes in zwei Sprachen	Die Lerner sollen zu einem bestimmten Thema einen textstrukturell angemessenen Text erstellen und dazu auch eine Fassung in einer anderen Sprache erstellen.	Schüler sollen einen Reiseprospekttext zu ihrer Stadt erstellen. Dieser Text soll in mindestens zwei Sprachen entstehen. [Beispielquelle: Notting Hill 3A, Übung 3A5)
Internationalismen erkennen	Die Lerner werden aufgefordert, aus der zu lernenden Sprache Wörter wiederzuerkennen und zu ermitteln, warum sie diese Wörter erkennen.	Span. la música, el cine, el centro, la Universidad, la realidad, la fiesta, la plaza, el taxi, el teléfono... [Beispielquelle: Encuentros 1, S. 15/Übung 6]
Polysemie und ihre Entsprechungen	Die Lerner müssen Entsprechungen zu einem Polyssem finden.	„Look up the German word ‘Zug’ in your dictionary. You will find many different translations. Which translation do you need in the following sentences? 1 She took a _____ on her cigarette. 2 The last _____ leaves the station at 23.27.....“ [Beispielquelle: Notting Hill 6B - Practicebook, S. 57]
Identifizierung von Redeabsichten	Die Lerner erhalten eine Reihe von fremdsprachlichen Sätzen und eine Reihe von muttersprachlichen Sätzen und müssen die richtigen Sätze einander zuordnen.	[Gängige Übungsaufforderung in fremdsprachlichen Lehrwerken]
Formulieren von Redeabsichten	Die Lerner erhalten eine deutsche Umschreibung einer Redeabsicht und müssen eine angemessene zielsprachliche Form finden.	„Sage, dass du den Central Park sehen möchtest.“ [Beispielquelle English G 2000 A4 (Workbook)] „In dieser Lektion haben Sie gelernt, wie man einkaufen geht. Rekapitulieren Sie. 1 Wie fragen Sie in einem Laden, ob es Bonbons gibt? 2 Wie fragen Sie nach dem Preis eines bestimmten Produktes?“ [Beispielquelle: El nuevo curso 1, S. 131]

Übungsform	Charakteristika	Beispiel
Sprachmittlung	Die Lerner sollen in einer bestimmten sprachlichen Situation die vorgegebenen Aussagen/Sätze in beide Richtungen sprachmitteln.	[Gängige Aufgabenstellung in Lehrwerken]
Übersetzung in eine andere Varietät einer Sprache		Übertragung eines Textes vom amerikanischen Englisch in britisches Englisch [Beispielquelle: Notting Hill 4 A, (Practicebook), S. 43]
Übersetzung idiomatischer Ausdrücke oder Metaphern	Die Lerner sollen idiomatische Wendungen identifizieren und erkennen, dass sie in der Muttersprache nach anderen Kriterien, aber eben auch bestehen.	„per rispondere a un ringraziamento: Di niente, Non c'è di che, Si figuri, Figurati - E nella vostra lingua“ [Beispielquelle: Caffé Italia S. 36]
Textübersetzung	Die Lerner sollen lernen, dass es Texte und Situationen gibt, die eine Übersetzung - und keine Sprachmittlung - erforderlich machen.	Präsentation eines französischen Rezepts für eine Crème de mangue mit der Aufforderung: Traduisez la recette pour quelqu'un qui ne comprend pas le français et essayez-la. [Beispielquelle: À plus 2, S. 48]
Aufbrechen der 1:1-Entsprechungen	Auf der Grundlage eines ziel-sprachlichen Textes werden Lerner mit Aufgabenstellungen konfrontiert, die [bisher möglicherweise übliche] 1:1-Entsprechungen aufbrechen sollen.	„No, just my mother. Now you listen to me: we are trying to run a business here, we don't have time ... for this foolishness. ...“ Kommentare: Kommentar 1 zu „you listen“: You + Imperativ drückt einen barschen Befehl aus. Kommentar 2 zu „run“: Welche Bedeutung von run passt hier? [Beispielquelle: English, G 2000 A4, S. 121]

Die Beispiele sollten zeigen, dass fremdsprachliches Lernen sich nicht zwangsläufig auf der Grundlage angewandt-linguistischer Beschreibungen vollzieht, wohl aber auf sie zurückgeführt werden kann und nicht selten zu ihnen führt, allerdings nicht notwendigerweise in einer Form, in der Angewandte Linguisten zu arbeiten pflegen. Gerade unterschiedliche Formen des sprachmittlerischen Arbeitens im Fremdsprachenunterricht machen deutlich, dass Bewusstmachung sprachlicher Regularitäten einen wichtigen Faktor darstellen kann, der angewandt-linguistische Züge hat. Dabei scheint mir die Vorstellung zutreffender, dass fremdsprachliches Lernen erfolgreich(er) verläuft, wenn man Lernende an angewandt-linguistisches Arbeiten und

Denken heranzuführen, es sie gleichsam entdecken lässt, als es ihnen vorzugeben. Also:

Angewandt-linguistische Regel → Konfrontation mit der fremden Sprache →
fremdsprachliches Lernen: EHER NICHT
Konfrontation mit der fremden Sprache → angewandt-linguistische Regularität
entdecken → fremdsprachliches Lernen: EHER JA

Die fremdsprachliche Lerntheorie kennt hier die Unterscheidung zwischen deduktivem und induktivem Vorgehen. Allgemein gilt der induktive Ansatz als erfolgversprechender. Wie unschwer festzustellen ist, sind wir inzwischen nicht mehr (nur) bei der Erforschung des fremdsprachlichen Lernens, sondern beim fremdsprachlichen Lernen selbst. Wenn also selbst dort die Angewandte Linguistik ihren Platz hat, scheint ihre Brückenfunktion nachgewiesen. Um diesen Nachweis aber tatsächlich führen zu können, müssen wir uns zwangsläufig der Frage zuwenden, was Lernende können sollen – und damit der Rolle von ‘Kompetenzen’. Diese und ihre Bedeutung für das Verhältnis von Angewandter Linguistik und fremdsprachlichem Lernen gilt der folgende Abschnitt.

7. KOMPETENZEN

Eine Folge des viel zitierten PISA-Schocks in Deutschland war die Umstellung der Lehrpläne und Curricula auf Bildungsstandards und Kernlehrpläne. Der zentrale Gedanke dabei war die Umstellung des Unterrichts weg von der Orientierung an Vorgaben und Input und hin zu dem, was Schülerinnen und Schüler können sollen. Das Zauberwort der ‘Kompetenzorientierung’ machte die Runde und wurde politischerseits zum scheinbaren Fetisch einer unterrichtlichen Neuorientierung hochstilisiert. Ob es sich unter diesem Aspekt beim PISA-Schock um einen heilsamen Schock gehandelt haben mag, wollen wir mal nachfolgenden Beurteilergenerationen überlassen. Tatsache ist, dass den Schulen und Unterrichtsinstitutionen verordnet wurde, stärker das in den Blick zu nehmen, was Schüler denn am Ende eines Lehrgangs tatsächlich können und weniger auf die Abweichungen der Schülerleistungen vom vermittelten Lehrstoff zu achten. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und in seinem Gefolge die meisten Lehrpläne – die man heute ja so nicht mehr nennen sollte – haben diesen radikalen Umbruch mitvollzogen, indem sie festhalten, was Lernende auf einer bestimmten Stufe – z.B. des Spracherwerbs – können sollten. Schaut man sich diese Könnensbeschreibungen an, stellt man verblüfft fest, dass mit dieser scheinbaren Umorientierung auch verbunden war, angewandt-linguistische Beschrei-

zungskategorien vielfach (wenn auch nicht immer) durch umgangssprachliche Könnensumschreibungen zu ersetzen. Wir finden also z.B. Formulierungen wie die folgenden:

7.1. Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können authentische Texte auch zu abstrakteren Themen verstehen. Sie können ein umfassendes Textverständnis aufbauen, indem sie Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen, diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen, gezielt textinterne Informationen und externes Wissen heranziehen und auch wichtige implizite Aussagen erschließen.

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte unterschiedlicher Textsorten und Entstehungszeiten erschließen
- explizite und implizite Aussagen von Texten sowie deren Wirkungspotenzial erkennen und einschätzen
- Texte und Textteile mit Bezug auf ein spezifisches Leseziel auswählen
- der Leseabsicht entsprechende Rezeptionsstrategien selbstständig anwenden
- die Hauptaussagen und deren unterstützende sprachliche und / oder inhaltliche Einzelinformationen erfassen
- die inhaltliche Struktur eines Textes nachvollziehen und Gestaltungsmerkmale in ihrer Wirkung erfassen
- die Absicht und Wirkung von Texten in deren zielkulturellen Zusammenhängen erkennen
- mehrfach kodierte Texte und Textteile, z.B. in Werbeanzeigen, Plakaten, Flugblättern, aufeinander beziehen und in
- ihrer Einzel- und Gesamtaussage erkennen, analysieren und bewerten

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- selbstständig (Englisch: komplexe) Texte unterschiedlicher Textsorten und Entstehungszeiten auch zu wenig vertrauten Themen erschließen
- die inhaltliche Struktur von komplexen Texten erkennen und dabei Gestaltungsmerkmale in ihrer Funktion und Wirkung analysieren
- die Wirkung von Texten in deren zielkulturellen Zusammenhängen analysieren (Bildungsstandards für die fortgesetzte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife, KMK Beschluss 2012).

Diese schon aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen bekannte Art der Formulierung lässt an die Stelle präziser sprachwissenschaft-

licher Formulierungen Umschreibungen treten, die die angestrebten Kompetenzen allgemeinverständlich, dafür aber weniger präzise benennen. Begründet wird dies damit, dass die sprachlichen Strukturen selbst keineswegs festgelegt werden sollen, wohl aber die Funktionen, die mit Hilfe sprachlicher Mittel in Kommunikationskontexten zum Erreichen des intendierten Ziels erfüllt werden sollen. Lassen wir an dieser Stelle einmal unberücksichtigt, dass derartige Kompetenzbeschreibungen begrifflich leider allzu häufig 'sprachliche' mit 'linguistischen' Mitteln verwechseln (hier hat sich bereits der Referenzrahmen in der deutschen Version terminologisch vergriffen), so kann man zu dem Schluss gelangen, dass der Verzicht auf angewandtlinguistische Beschreibungsmuster zu einem Verlust an Klarheit führt. Und noch weiter gehend könnte man behaupten: Die gut gemeinte Orientierung am Lernenden und an dem, was er können soll bzw. kann, geht einher mit einem Verlust an Präzision und trägt damit zu einer (unnötigen?) Pädagogisierung fremdsprachlicher Kompetenzmerkmale bei. Die Orientierung am Lernenden gibt damit ein Stück weit die sichere Orientierung am Lerngegenstand und seiner präzisen Erfassung auf (vgl. dazu auch Königs 2012). Noch deutlicher wird dies im Zusammenhang mit dem Faktor 'Sprachlichkeit' im öffentlichen Sprachgebrauch. Damit komme ich zu meinem vorletzten Abschnitt.

8. SPRACHLICHKEIT

Wer sich Lernzielbeschreibungen und Curricula früherer Jahre ansieht, wird darin u.a. auf einen recht differenzierten Textbegriff stoßen. Nicht selten wurde dort beschrieben, welche unterschiedlichen Textsorten im Fremdsprachenunterricht zum Gegenstand der Betrachtung und des Lernens gemacht werden sollten und welche sprachliche Funktion mit der Betrachtung und Beherrschung der einzelnen Textsorten verknüpft wird. Lehrkräfte erhielten also durch diese Beschreibungen vergleichsweise genau fassbare Auskünfte darüber, welche Textsorten im Unterricht behandelt werden sollten und welche ihrer Merkmale und kommunikativen Eigenschaften dort zusammen mit den Schülern erarbeitet werden sollten. Nicht selten zählten dazu auch Aufgabenstellungen, die den Schülern abverlangten, bestimmte Inhalte von einer Textsorte in eine andere zu überführen, um dadurch die Textsortenmerkmale zu erfassen und in ihrer kommunikativen Wirkung selbst zu erproben. Und auf Lernerseite wurden diese Aufgaben am Lerngegenstand vollzogen und bewusst gemacht. Auch heute dürfte sich kaum jemand finden, der vergleichbare Aufgaben im Fremdsprachenunterricht für unsinnig oder unangemessen hält. Allerdings werden unter dem (zwar nicht

ausdrücklich gewollten, aber wohl doch de facto ausgeübten) Diktat der Kompetenzorientierung klare textstrukturelle Beschreibungen und Vorgaben zugunsten *kommunikativer* Könnenserwartungen häufiger als früher ausgespart. Das mag unterschiedliche Ursachen haben: Auf die Kompetenzorientierung und deren vermeintlichen Fluch und Segen bin ich gerade bereits eingegangen. Möglicherweise liegen die Ursachen aber auch tiefer: In den letzten Jahren mehren sich die Klagen darüber, dass unsere Studierenden immer schlechtere sprachliche Produkte abliefern – auch und gerade in der Muttersprache. Textuelle Merkmale werden offenbar vernachlässigt und sind den Studierenden auch nur partiell bewusst. Gleiches gilt für den Faktor ‘Sprache’ insgesamt. Durch die sogenannten sozialen Medien (die bisweilen alles andere als sozial sind) werden sprachliche Entgleisungen offenbar ‘gesellschaftsfähig’. Selbst in den Wissenschaften ist die Rolle der Sprache zur Darstellung von wissenschaftlichen Erkenntnissen höchst unterschiedlich und reicht von der Degradierung der Sprache zu einer bloßen Hülse, auf deren Form nur nebenbei zu achten ist (insbesondere in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern) bis hin zur Anerkennung der Versprachlichung als wesentlichem Bestandteil der wissenschaftlichen Forschung (z.B. auch in den Geschichtswissenschaften) (vgl. die diesbezüglichen Erkenntnisse aus einer Untersuchung von Rabe 2015). Eine Funktion angewandt-linguistischer Erkenntnisse wäre somit, das öffentliche Bewusstsein für Sprache und ihre Bedeutung für die Kommunikation wieder zu schärfen und dadurch die Sprache auch ein Stück weit zu schützen. Dass die Angewandte Linguistik diese wichtige Funktion derzeit offenbar nicht mehr so intensiv wie früher oder nur noch eingeschränkt wahrnimmt und wahrnehmen kann, muss nicht an ihr selbst liegen, macht aber dennoch nachdenklich.

9. HINDERNIS ODER BRÜCKE: DER VERSUCH EINER ANTWORT AUF DIE TITELFRAGE

Ich habe im Vorangehenden versucht, einige Entwicklungen schlagwortartig zu beleuchten. Wie das bei Schlaglichtern so ist: Sie leuchten einen Gegenstand nicht vollständig aus, und der Ausschnitt, den sie beleuchten, hängt von der Fokussierung durch die Person ab, die das Licht dirigiert. Das liegt ebenso in der Natur der Sache wie die Plakativität, die der kurzzeitigen Bündelung eines Lichtstrahls innewohnt, ja innewohnen muss und auch soll.

Ich habe im Titel die Brückenmetapher bemüht und komme nunmehr darauf zurück: Wenn irgendwo eine Brücke gebaut wird, besteht ihre Funk-

tion natürlich zum einen darin, zwei unverbundene Seiten oder Teile miteinander zu verbinden. Um diese Funktion erfüllen zu können, darf sie nicht als Einbahnstraße konzipiert werden. Gleichzeitig wird die Bereitschaft der Adressaten vorausgesetzt, die Brücke zu betreten, aber auch deren Freiheit in Kauf genommen, sich andere Wege zu erschließen, die man alternierend mit der Brücke oder aber auch ihrer statt beschreiten kann. Mir scheint die Angewandte Linguistik eine wichtige Brückenfunktion für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprache, aber auch für den Unterricht selbst einzunehmen. Sie kann zur Präzisierung beitragen, zur Erfassung des Gegenstands sowie zu seiner leichteren Aufnahme. Sie ist allerdings kein Garant dafür, dass Lehren und Lernen so abläuft, wie angewandtlinguistische Kategorienbildungen das nahelegen könnten. Wir wissen, dass Lernende sich bisweilen gerne auf diese Brücke begeben, weil sie ihnen Halt gibt. Wir wissen aber auch, dass es Leute gibt, die gerne andere Wege gehen und sich dabei wohler fühlen. Angewandte Linguistik kann also wichtige Hinweise für die Erforschung des Lehrens und Lernens hervorbringen; sie kann (und muss) aber auch aus der Beobachtung des Lehrens und Lernens Rückschlüsse auf ihr eigenes Vorgehen, auf ihre Hypothesen und Theorien ziehen. Sie bewegt sich folglich in gewisser Weise auf einem durchaus schmalen Grat, nämlich dem der eigenen Hypothesengewinnung und -überprüfung im Kontext von '(Fremd-)Sprache' und der Kenntnisaufnahme von anderen Zugängen zum selben Gegenstand. Wird dieser schmale Grat verlassen, kann aus einer Brücke schnell ein Hindernis werden, das den Weg und den Blick verstellt. Das kann weder im Interesse der Angewandten Linguistik noch in dem der Sprachlehrforschung sein. Die Zeit der Überpointierung von Gegensätzen sollte angesichts der Konsolidierung beider wissenschaftlichen Disziplinen vorüber sein.

Ich habe eingangs einige persönliche Anmerkungen zum Blick auf die beteiligten Wissenschaften gemacht. Mit einigen ebenso persönlichen Bemerkungen möchte ich schließen: Die Begegnung mit der polnischen Angewandten Linguistik und der Glottodidaktik und ihren führenden Ergebnissen gehört zu meinen berufsbiographischen Prägungen. Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang gerne an etliche Begegnungen mit Kollegen auch der hiesigen Angewandten Linguistik, deren Jubiläum mit diesem Kongress gefeiert wird. In diesen Begegnungen habe ich sehr viel lernen dürfen und bin dafür sehr dankbar. Von daher ist es aufrichtig gemeint, wenn ich dem Institut für Angewandte Linguistik in Poznań weiterhin viel Erfolg wünsche und hoffe, dass von seiner Arbeit auch in Zukunft wichtige Impulse für den Brückenbau ausgehen, die wir sowohl für unsere Fächer als auch für unsere Länder gut gebrauchen können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. 2003. Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke, 9-19.
- Doyé, P. / Meißner, F.-J. (Hrsg.). 2010. *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. Projects and Perspectives. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension. Projets et perspectives*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B. / Marx, N. (Hrsg.). 2014. *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- KMK, 2012. *Bildungsstandards für die fortgesetzte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_besch_luesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (abgerufen am 23.9.2015).
- Knapp, K. / Antos, G. / Becker-Mrotzek, M. / Deppermann, A. / Göpferich, S. / Grabowski, J. / Klemm, M. / Villiger, C. (Hrsg.). 2004. *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen / Basel: Francke.
- Königs, F.G. 2001. Thesen zur Sprachlehrforschung. Glottodidaktik im deutsch-polnischen Kontext. In: Grucza, F. (Hrsg.). *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache – Literatur – Kultur – Politik*. Warschau, 850-857.
- Königs, F.G. 2012. Zwischen Echternach, Eden und dem Nirwana: Zum Fortschrittspotential der Kompetenzorientierung in der Fremdsprachendidaktik. In: Adamczak-Krysztofowicz, S. / Stork, A. (Hrsg.). *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerausbildung*. Frankfurt a. M.: Lang, 33-43.
- Königs, F.G., 2014. Disciplines Relating to Language Acquisition. In: Fäcke, Ch. (Hrsg.). *Manual of Language Acquisition*. Berlin/Boston: de Gruyter, 17-30.
- Meissner, F.-J. / Meissner, C. / Klein, H.G. / Stegmann T.D. 2004. *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.
- Nied, C.M. / Katelhön, P. / Bašić, I. (Hrsg.). 2015. *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank & Timme.
- Rabe, F. 2015. *Englischsprachiges Schreiben und Publizieren in verschiedenen Fachkulturen. Wie deutschsprachige Forscher mit der Anglisierung der Wissenschaftskommunikation umgehen*. Braunschweig: TU Braunschweig (Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaften).

BERNHARD BREHMER

Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald
brehmerb@uni-greifswald.de

**Bestimmung des Sprachstands in einer
Herkunftssprache:
Ein Vergleich verschiedener Testverfahren
am Beispiel des Polnischen
als Herkunftssprache in Deutschland**

Determining proficiency in a heritage language:
A comparison of different testing methods based
on Polish as a heritage language
in Germany

ABSTRACT. The paper discusses several methods of evaluating heritage speakers' abilities in their heritage language. Speech rate in spontaneous text production, lexical knowledge and grammatical proficiency in the heritage language have been found to correlate strongly with one another. Therefore, they are recommended in the literature as quick and reliable diagnostics for establishing the general degree of heritage language maintenance among heritage speakers. Based on data from 20 heritage speakers of Polish in Germany, the current paper shows that lexical and grammatical proficiency are indeed strongly correlated, but speech rate did not turn out to be an indicator for heritage language proficiency in the examined population.

KEYWORDS: proficiency; heritage language; testing methods; grammar; lexical knowledge; speech rate; Polish.

1. POLNISCH ALS HERKUNFTSSPRACHE IN DEUTSCHLAND

Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind polnisch-deutsche bilinguale Sprecher, die in Bezug auf ihr Spracherwerbsprofil dem Typus des sogenannten 'Herkunftssprechers' entsprechen bzw. bei denen Polnisch als 'Herkunftssprache' fungiert. Die Begriffe 'Herkunftssprecher' bzw. 'Herkunftssprache' werden in der deutschsprachigen Literatur für gewöhnlich analog zu den in der angloamerikanischen Literatur anzutreffenden Termini 'heritage speaker' bzw. 'heritage language' verwendet. Damit werden Sprecher bezeichnet, die in ihrer Familie von Geburt an eine Sprache (die 'Herkunftssprache') erworben haben, die nicht der Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft entspricht:

[A] heritage speaker is an early bilingual who grew up hearing (and speaking) the heritage language (L1) and the majority language (L2) either simultaneously or sequentially in early childhood (that is, roughly up to age 5 [...]), but for whom L2 became the primary language at some point during childhood (at, around, or after the onset of schooling) (Benmamoun / Montrul / Polinsky 2013a: 133).

Typischer-, aber nicht notwendigerweise handelt es sich dabei also um Vertreter der zweiten (oder späteren) Generation von Immigranten, die entweder bereits im Aufnahmeland geboren oder zumindest vor ihrem Eintritt in das Bildungssystem ihr Heimatland verlassen haben. In der Familie wird daher häufig von einem oder beiden Elternteilen (und ggf. anderen Familienmitgliedern) weiterhin die Sprache des Herkunftslandes verwendet, sodass die Kinder eine Sprache als Erstsprache (L1) erwerben, die nicht mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft identisch ist. Deren Sprache wird von den Kindern entweder gleichzeitig als zweite L1 oder spätestens mit Eintritt in die Bildungslaufbahn als frühe Zweitsprache (L2) erworben. Bedingt durch das funktionale Übergewicht der Umgebungssprache entwickelt sich diese oft im Laufe der Zeit zur dominanten, d.h. besser beherrschten Sprache der Bilingualen, während sich die Kenntnisse in der Herkunftssprache unterschiedlich entwickeln können. Umstritten ist, inwiefern das Ausmaß der Beherrschung der Herkunftssprache ein definitorisches Kriterium zur Bestimmung von Herkunftssprechern sein soll: Die meisten Definitionen schließen den Hinweis ein, dass Herkunftssprecher sich normalerweise in ihren Kompetenzen in der Herkunftssprache deutlich von gleichhaltigen Monolingualen bzw. ihren Eltern als Vertreter der ersten Einwanderergeneration unterscheiden (vgl. z.B. Valdés 2000; Polinsky 2015). Ausschlaggebend für diese Defizite seien zum einen, dass bestimmte sprachliche Strukturen der Herkunftssprache durch den qualitativ und quantitativ abweichenden

Input in Immigrationskontexten und durch eine in der Regel ausbleibende institutionelle Unterstützung beim Erwerb der Herkunftssprache nicht erworben würden („unvollständiger Erwerb“) oder bereits vorhandene Kompetenzen durch abnehmende Aktivierung mit Eintritt in das Schulsystem einem systematischen Abbau unterliegen würden („Attrition“) (vgl. Montrul 2008). Andere Definitionen lehnen es ab, das Kompetenzniveau in der Herkunftssprache als bestimmendes Kriterium aufzunehmen (vgl. z.B. Kupisch 2013; Benmamoun / Montrul / Polinski 2013b). Im Folgenden soll ebenfalls von einer Definition ausgegangen werden, die ausschließlich die spezifischen psycho- bzw. soziolinguistischen Rahmenbedingungen des Erwerbs der Herkunftssprache im Immigrationskontext als relevant für die Einordnung eines bilingualen Sprechers in die Gruppe der Herkunftssprecher ansieht. Die in vielen Arbeiten hervorgehobene große Bandbreite von individuell sehr unterschiedlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache wird den Ausgangspunkt für die vorliegende Studie bilden (vgl. Abschnitt 2).

Angesichts der sehr aktuellen Debatte um Europa als Ziel globaler Zuwanderung mag es nicht verwundern, dass Herkunftssprachen in der jüngsten Vergangenheit viel Aufmerksamkeit nicht nur in der sprachwissenschaftlichen Forschung gefunden haben, sondern auch beispielsweise in der Sprachdidaktik und in der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Forschung (vgl. Beiträge in Gogolin / Neumann 2009). Die gesellschaftliche Relevanz soll hier am Beispiel Deutschlands erläutert werden: Von den 80,6 Mio. Einwohnern der Bundesrepublik Deutschland weisen immerhin 16,5 Mio. (=20,5%) einen sogenannten „Migrationshintergrund“¹ auf. Betrachtet man die Herkunftsländer dieses Personenkreises, so nimmt Polen nach der Türkei den zweiten Platz unter den Herkunftsländern ein. Nach Daten des Mikrozensus 2013 leben 1,53 Mio. Einwohner in der Bundesrepublik Deutschland, die entweder selbst aus Polen zugewandert sind oder zumindest ein Elternteil aufweisen, das in Polen geboren wurde. Das sind immerhin 9,6% aller in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund. Von diesen 1,53 Mio. Menschen mit polnischem Migrationshintergrund sind 28% (= 424.000) jünger als 25 Jahre (vgl. Statistisches Bundesamt 2014: 82-84). Von dieser jüngsten Altersgruppe sind selbst nur 24% in Polen geboren, d.h. ein Großteil dieses Personenkreises repräsentiert (zumindest potenziell) typische „Herkunftssprecher“ des Polnischen, die in ihren Familien das Polnische erworben haben, aber das deutsche Bildungssystem durchlaufen (haben) und daher in individuell unterschiedlichem Maße zweisprachig auf(ge)wachsen (sind). Polnisch bildet damit quantitativ eine der wichtigsten Herkunftssprachen in Deutschland. Es ist daher umso erstaunlicher, dass Polnisch als Herkunftssprache im sprach- oder bildungswissenschaftlichen Kontext – im Unterschied zu anderen bedeutenden Her-

kunftssprachen wie Türkisch oder Russisch – kaum Beachtung gefunden hat (vgl. Überblick in Besters-Dilger et al. 2015; Mehlhorn 2015). Allerdings steht das durchaus sinnbildlich für die traditionell kaum von der Öffentlichkeit wahrgenommene polnische Minderheit in Deutschland (vgl. dazu ausführlich Loew 2014). Sicherlich spielt hier aber auch die Heterogenität der aus Polen zugewanderten Personenkreise (deutschstämmige Spätaussiedler, displaced persons, Arbeitsmigranten etc.) eine wichtige Rolle (vgl. Kałuża 2002; Loew 2014).

2. VERFAHREN ZUR SCHNELLEN ERFASSUNG DES SPRACHSTANDS IN DER HERKUNFTSSPRACHE

Ein Aspekt, der in der Literatur zu Herkunftssprechern immer wieder aufscheint, ist der Verweis auf die individuell sehr unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzen in der Herkunftssprache, die die ganze Bandbreite von rudimentären, ausschließlich rezeptiven bis hin zu nahezu muttersprachlichen produktiven Kompetenzen in allen Bereichen abdecken würden (z.B. Valdés 2000). Polinsky und Kagan (2007: 371) gehen daher in Anlehnung an Modelle aus der Kreolsprachenforschung von einem Kontinuum an individuellen Kompetenzen aus, das zwischen ausschließlich rezeptiver Kenntnis der Herkunftssprache auf der einen Seite und umfassenden produktiven und rezeptiven Kompetenzen, die den jeweiligen Herkunftssprecher kaum von einem gleichaltrigen Monolingualen unterscheiden, auf der anderen Seite oszilliert. Individuen, die sich auf der untersten Stufe dieser Kompetenzskala befinden, bezeichnen sie als „basilektale“ Herkunftssprecher, diejenigen, die sich am oberen Rand bewegen, als „akrolektale“ Herkunftssprecher. Zwischen diesen beiden Extrempolen befände sich ein breiter Übergangsbereich (=„mesolektale“ Herkunftssprecher). Der Platz, den ein individueller Herkunftssprecher auf diesem Kontinuum einnimmt, hängt von einem ganzen Bündel an sprachexternen und –internen Faktoren ab, die zu diesem heterogenen Bild bezüglich des Sprachstandes unter Herkunftssprechern beitragen, z.B. das Alter zum Zeitpunkt des Erwerbs der zweiten Sprache, Quantität des Inputs in der Herkunftssprache, Spracheinstellungen etc. (vgl. Übersicht über diese Faktoren bei Benmamoun / Montrul / Polinsky 2013a). Daher kommen Verfahren, die mit möglichst wenig Aufwand den Sprachstand in der Herkunftssprache bestimmen lassen, besondere Bedeutung zu, z.B. um im Rahmen eines herkunftssprachlichen Unterrichts einen Sprachkurs in zu bestimmen, der dem Niveau des Individuums möglichst optimal entspricht.

Polinsky und Kagan (2007: 374-377) diskutieren folglich verschiedene Verfahren, die eine schnelle Einordnung der Individuen auf der oben genannten Skala bzw. in die dort genannten drei Gruppen ermöglichen (vgl. auch Benmamoun / Montrul / Polinsky 2013a: 134ff.). Dabei wird prinzipiell zwischen qualitativen Instrumenten („biographical reports“) und quantifizierenden sprachbasierten Verfahren („language-based measures“) unterschieden.

Demnach erlaubt bereits ein Interview zur individuellen Sprachbiographie der Herkunftssprecher eine gute Einschätzung bezüglich des zu erwartenden Grades des Erhalts von Kompetenzen in der Herkunftssprache. Insbesondere Informationen über die Länge und Intensität des Kontakts mit der Herkunftssprache im frühen Spracherwerb (d.h. die Quantität des Inputs), die z.B. vom Alter bei der Einreise in das Aufnahmeland abhängen, wird ein wichtiger heuristischer Wert zur Abschätzung des möglichen Spracherhalts zugesprochen.

Bei den sprachbasierten Verfahren werden drei Bereiche benannt, die als gute Indikatoren für das generelle Kompetenzniveau in der Herkunftssprache fungieren sollen: Das erste Instrument besteht in der Messung der Flüssigkeit des Sprechens in der Herkunftssprache („speech rate“) (vgl. Polinsky 2008, 2011). Erfasst wird diese als Zahl der gesprochenen Wörter pro Minute in spontaner Sprachproduktion, worunter auch freie Sprachproduktion in experimentellen Settings (z.B. Nacherzählen einer Bildergeschichte) gerechnet werden. Anhand der gemessenen Werte, die die Schnelligkeit des Zugriffs auf das mentale Lexikon in der Herkunftssprache widerspiegeln sollen, lassen sich die Herkunftssprecher einer der drei Gruppen zuordnen: „Lower-proficiency speakers, who presumably represent the basilect, have more difficulty in accessing lexical items, which slows down their speech.“ (Polinsky/ Kagan 2007: 375f.). Als zweiter Bereich zur raschen Erhebung des Sprachstands in der Herkunftssprache werden lexikalische Tests genannt: Polinsky (1997, 2000, 2006) und O’Grady et al. (2009) nutzen Ergebnisse eines mündlichen Übersetzungstests von Einheiten aus der Herkunftssprache in die besser beherrschte Sprache der Mehrheitsgesellschaft als Indikator für das Kompetenzniveau in der Herkunftssprache. Sie weisen zudem nach, dass die Ergebnisse dieser Übersetzungsaufgabe bei den untersuchten Herkunftssprechern auch mit Evidenzen zur grammatischen Kompetenz in der Herkunftssprache korrelieren, d.h. dass eine relativ einfach durchzuführende Untersuchung des (rezeptiven) Wortschatzes in der Herkunftssprache auch sichere Rückschlüsse auf die grammatischen Fähigkeiten in der Herkunftssprache erlaubt. Die grammatische Kompetenz in der Herkunftssprache wurde dabei als dritter Testbereich über die Ermittlung der relativen Zahl von Fehlern in verschiedenen grammatischen Teilbereichen (z.B. Kon-

gruenz-, Kasus-, Aspekt- und Tempusmarkierung) in spontaner Sprachproduktion (Polinsky 1997) bzw. über experimentelle Elizitation einschlägiger Strukturen (Polinsky 2008, 2011) bestimmt. Der Befund einer Korrelation zwischen Ergebnissen von Tests zur lexikalischen und grammatischen Kompetenz wurde für verschiedene Herkunftssprachen bestätigt (vgl. Benmamoun / Montrul / Polinsky 2013a: 136). In ihrer Studie zur Restrukturierung des Genussystems bei Herkunftssprechern des Russischen in den USA wies Polinsky (2008) zudem nach, dass auch die Sprechgeschwindigkeit der von ihr untersuchten Herkunftssprecher signifikant mit den Ergebnissen der Tests zur Genuszuweisung korrelierte. Demnach liegt nahe, von einer generellen Korrelation zwischen lexikalischem und grammatischem Wissen sowie Sprechgeschwindigkeit/-flüssigkeit in der Herkunftssprache auszugehen. Der Vorteil der hier erwähnten Messverfahren ist, dass sie auch mit Herkunftssprechern durchgeführt werden können, die nur über limitierte produktive Fähigkeiten in der Herkunftssprache verfügen (d.h. basilektale Herkunftssprecher) (vgl. Polinsky / Kagan 2007: 381). Sie verlangen von den Herkunftssprechern keine ausgeprägten metasprachlichen Fähigkeiten (wie z.B. Grammatikalitätsurteile) und erfordern auch keine Alphabetisierung in der Herkunftssprache, die aufgrund der oft nicht vorhandenen Möglichkeit des Besuchs eines herkunftssprachlichen Unterrichts bei vielen Sprechern nicht vorausgesetzt werden kann. Lediglich die Messung der Sprechgeschwindigkeit stößt bei basilektalen Herkunftssprechern, die häufig nur ungern längere Sequenzen in der Herkunftssprache produzieren, bisweilen an ihre Grenzen.

3. FORSCHUNGSFRAGE UND UNTERSUCHUNGSGRUNDLAGE

Leitfrage der vorliegenden Untersuchung ist, ob sich die in Abschnitt 2 dargestellten Korrelationen zwischen Sprechgeschwindigkeit, grammatikalischem und lexikalischem Wissen auch am Beispiel des Polnischen als Herkunftssprache in Deutschland konstatieren lassen. Ein Problem der referierten Studien ist, dass sie vorwiegend mit basilektalen Vertretern einer bestimmten Herkunftssprache operieren (v.a. Russisch in den USA). Auch dann, wenn verschiedene Herkunftssprachen in die Überlegung einbezogen werden (z.B. bei Polinsky 1997), werden oft nur sehr wenige Sprecher pro Sprache berücksichtigt.

Im Rahmen einer größeren Studie zur Untersuchung sprachlicher Fähigkeiten von russisch- und polnischsprachigen Jugendlichen in Deutschland² wurde daher der Versuch unternommen, systematisch möglichst verschiedene Kompetenzbereiche der Probanden zu testen: Neben Tests zur Sprachmittlung und zum Hör- und Leseverstehen wurden auch Instrumente

eingesetzt, die Aufschluss über orthographische, phonetische, morphologische, (morpho)syntaktische und lexikalische Kompetenzen sowie die Fähigkeit zur Registervariation sowohl in der Herkunftssprache (d.h. Russisch bzw. Polnisch) als auch in der Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft (Deutsch) geben sollten (vgl. Brehmer / Mehlhorn 2015 mit ausführlicheren Informationen zum Projektdesign). Für die vorliegende Studie beschränken wir uns auf Daten zur Sprechgeschwindigkeit, zur lexikalischen Kompetenz und die Ergebnisse unserer Probanden im eingesetzten Grammatiktest. Da es hier ausschließlich um die Herkunftssprache gehen soll, werden nur die Testergebnisse zur Herkunftssprache berücksichtigt. Wir konzentrieren uns hier zudem auf die Daten der polnischsprachigen Probanden.

Insgesamt liegen von 20 Informanten Daten zu allen drei ausgewählten Testreihen vor. Bei den Probanden handelt es sich um 12-13-jährige Jugendliche (10 Jungen, 10 Mädchen), die bereits in Deutschland in einer polnischsprachigen Familie geboren wurden oder zumindest vor ihrer Einschulung nach Deutschland gekommen sind. Bis auf wenige Ausnahmen sind beide Elternteile in den Familien L1-Sprecher des Polnischen. Die untersuchten Familien leben in den beiden Großstädten Hamburg und Berlin. Zur Erhebung der Sprachstandsdaten waren insgesamt fünf Besuche in den Familien notwendig, wobei die Testungen zum Deutschen und zur Herkunftssprache an jeweils unterschiedlichen Tagen und durch unterschiedliche Testleiter erfolgt sind, um den zwischensprachlichen Einfluss bei Durchführung der einzelnen Testverfahren möglichst gering zu halten. Die Testungen wurden im Abstand von rund einem Jahr wiederholt, um Aufschlüsse über Entwicklungstendenzen des Sprachstands zu erhalten. Hier werden aber nur Ergebnisse aus der ersten Erhebungswelle aus dem Jahr 2014 ausgewertet.

4. ERGEBNISSE

4.1. Sprechgeschwindigkeit

Zur Ermittlung der Sprechgeschwindigkeit wurde den Probanden eine Bildergeschichte aus dem bekannten Zyklus „Vater und Sohn“ des Autors Erich Ohser alias O.E. Plauen vorgelegt. Aufgabe der Probanden war es, anhand der sechs Bilder die dargestellte Episode in eine kohärente Erzählung umzusetzen. Angestrebt war, etwa drei Minuten freie Sprachproduktion in der Herkunftssprache zu erhalten. Wenn die Probanden deutlich schneller mit dem Erzählen der Geschichte fertig waren, wurden vom Testleiter für alle Probanden einheitliche Zusatzfragen zum dargestellten Geschehen gestellt, um eine längere Narration zu stimulieren. Bei der Berech-

nung der Sprechgeschwindigkeit in Wörtern pro Minute wurde die Zeit, die die eingeschobenen Fragen des Testleiters einnahmen, selbstverständlich nicht berücksichtigt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Ergebnisse dieses Tests für die untersuchten 20 Probanden:

Tabelle 1. Länge der Narrationen (in Sekunden), Zahl der insgesamt produzierten Wörter und Sprechgeschwindigkeit (in Wörtern/Minute) pro Proband bei der Nacherzählung der Bilder-geschichte

Proband (Geschlecht)	Erzählzeit (in s)	Wörter	Wörter/Minute
B01 ³ (w)	228	441	116,1
B02 (m)	87	137	94,5
B04 (w)	112	225	120,5
B05 (m)	275	214	46,7
B06 (m)	86	130	90,7
B07 (w)	122	161	79,2
B08 (w)	148	218	88,4
B09 (w)	78	157	120,8
B10 (m)	61	93	91,5
B11 (m)	156	144	55,4
H02 (w)	169	398	141,3
H04 (m)	117	183	93,8
H05 (m)	155	212	82,1
H06 (m)	83	115	83,1
H07 (w)	114	238	125,3
H08 (w)	61	88	86,6
H09 (m)	201	206	61,5
H10 (w)	116	172	89
H11 (m)	135	191	84,9
H12 (w)	93	231	149

Im Durchschnitt benötigten die Probanden etwas mehr als zwei Minuten (130 Sekunden, Standardabweichung: 54,5s, min = 61s, max = 275s) zur Verbalisierung der Bildergeschichte inklusive Beantwortung von Nachfragen des Testleiters. Dabei werden im Schnitt 198 Wörter produziert (Standardabweichung: 86 Wörter, min = 88, max = 441 Wörter), woraus sich eine durchschnittliche Sprechgeschwindigkeit von 95 Wörtern/Minute (Standardabweichung: 26 Wörter/min, min = 47, max = 149 Wörter/min) in der Herkunftssprache ergibt.

4.2. Lexikalische Kompetenz

Zur Messung der lexikalischen Kompetenz in der Herkunftssprache wurden vier verschiedene Testverfahren eingesetzt, die unterschiedliche Aspekte lexikalischen Wissens erfassen sollten (vgl. dazu ausführlich Brehmer / Kurbangulova / Winski 2016): (1) eine Bildbenennungsaufgabe, bei der die Probanden mit Bildern von Gegenständen konfrontiert wurden, die es zu benennen galt (n = 50 Items); (2) eine Aufgabe zur semantischen Zuordnung, bei der die Probanden zu einem gegebenen Begriff (v.a. Substantive) aus einer Liste von fünf angebotenen Wörtern derselben Wortart dasjenige herausfinden sollten, das zum vorgegebenen Begriff semantisch am besten passt (i.d.R. ein (Quasi-)Synonym oder Ko-Hyponym) (n = 30 Items); (3) eine Übersetzungsaufgabe, bei der die Probanden 50 Wörter verschiedener Wortarten aus der Herkunfts- in die Umgebungssprache und 50 weitere Wörter aus dem Deutschen in die Herkunftssprache übersetzen sollten (d.h. n = 50 + 50 Items); (4) ein sogenannter „Verbal Fluency Task“, bei dem die Probanden in 60 Sekunden alle ihnen spontan einfallenden Vertreter zu einer vorgegebenen semantischen Kategorie nennen sollten, dabei wurden sechs unterschiedliche semantische Kategorien getestet, zu denen jeweils ein typischer Vertreter den Probanden als Beispiel vorgegeben wurde (Obstsorten; Gemüsesorten; Farben; menschliche Eigenschaften; Verben, die eine Bewegung bezeichnen; Verben, die eine Tätigkeit bezeichnen, die man zu Hause ausführen kann). Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der hier fokussierten 20 Informanten zu diesen Testverfahren, wobei die Ergebnisse der Übersetzungsaufgabe getrennt nach der jeweiligen Ausgangssprache der Übersetzung dargeboten werden:

Tabelle 2. Zahl der korrekt benannten Items aus den verschiedenen Testverfahren zur Ermittlung der lexikalischen Kompetenz in der Herkunftssprache

Proband	Benenntest (n = 50)	„Synonym-Test“ (n = 30)	Übersetzung D > HS (n = 50)	Übersetzung HS > D (n = 50)	Verbal Fluency ⁴
1	2	3	4	5	6
B01 (w)	43	19	29	38	68
B02 (m)	36	20	33	37	48
B04 (w)	44	9	30	29	50
B05 (m)	21	15	16	13	28
B06 (m)	31	16	30	27	31
B07 (w)	32	12	27	33	40
B08 (w)	44	24	37	38	58
B09 (w)	48	26	47	49	106

Tabelle 2

1	2	3	4	5	6
B10 (m)	29	22	27	36	32
B11 (m)	19	12	23	33	32
H02 (w)	47	20	39	37	47
H04 (m)	47	25	33	39	62
H05 (m)	43	19	33	35	48
H06 (m)	46	22	34	46	69
H07 (w)	42	10	24	31	59
H08 (w)	47	24	33	42	53
H09 (m)	45	26	39	43	49
H10 (w)	45	28	35	45	49
H11 (m)	44	25	35	40	75
H12 (w)	44	25	36	34	91
Ø	39,9	19,9	32,0	36,3	54,7
SA	8,56	5,67	6,55	7,67	19,48
Min	19	9	16	13	28
Max	48	28	47	49	106

Die durchschnittlichen Korrektheitswerte bei der Lösung der Aufgaben, bei denen eine absolute Zahl an maximal möglichen korrekten Antworten angegeben werden kann (Benenntest, „Synonym-Test“ und die beiden Übersetzungsaufgaben) liegen im Bereich zwischen 79,8% (Benenntest) und 64% (Übersetzung Deutsch > Herkunftssprache) und damit relativ dicht beieinander. Die stärkste Streuung findet sich beim Verbal Fluency Task, wo im Durchschnitt nur 51,6% der maximal in dieser Aufgabe erzielten Wortnennungen erreicht werden. Wertet man die 106 Nennungen von B09 als Ausreißer, dann nähert sich die durchschnittliche Leistung mit 60,1% allerdings den Ergebnissen in den anderen lexikalischen Tests an. Tatsächlich ergibt eine Prüfung auf Zusammenhänge zwischen den einzelnen Testergebnissen, dass die Leistungen der Probanden in den fünf hier untersuchten Aufgaben statistisch signifikant, wenn auch in unterschiedlicher Stärke miteinander korrelieren (dazu ausführlich Brehmer/ Kurbangulova / Winski 2016).

4.3. Grammatische Kompetenz

Zur Testung der grammatischen Fertigkeiten der Probanden wurde ein Lückentest (Cloze-Test) eingesetzt. In vier fortlaufenden Texten waren Lücken gesetzt, in die ein in seiner Grundform vorgegebenes Wort in der pas-

senden Flexionsform eingesetzt werden musste. Obwohl alle flektierenden Wortarten im Polnischen mit Lücken repräsentiert waren, lag der Schwerpunkt bei diesem Test auf der Kenntnis der Kasusmorphologie des Nomens sowie der Aspektmarkierung beim Verb. Insgesamt enthielten die vier Texte 79 Lücken, die von den Probanden gefüllt werden mussten. Bei der Berechnung der Korrektheitswerte wurden rein orthographische Fehler beim Ausfüllen der Lücken nicht berücksichtigt. Tabelle 3 zeigt das Abschneiden der 20 Probanden in diesem Test:

Tabelle 3. Absolute und relationale Korrektheitswerte beim Lösen des Grammatiktests

Proband	Korrekt gelöste Lücken (n = 79)	Proband	Korrekt gelöste Lücken (n = 79)
B01 (w)	60 (75,9%)	H02 (w)	40 (50,6%)
B02 (m)	44 (55,7%)	H04 (m)	48 (60,8%)
B04 (w)	18 (22,8%)	H05 (m)	46 (58,2%)
B05 (m)	3 (3,8%)	H06 (m)	53 (67,1%)
B06 (m)	48 (60,8%)	H07 (w)	31 (39,2%)
B07 (w)	51 (64,6%)	H08 (w)	45 (57,0%)
B08 (w)	56 (70,9%)	H09 (m)	57 (72,2%)
B09 (w)	70 (88,6%)	H10 (w)	55 (69,6%)
B10 (m)	36 (45,6%)	H11 (m)	61 (77,2%)
B11 (m)	19 (24,1%)	H12 (w)	58 (73,4%)

Tabelle 3 zeigt eine relativ große Schwankung der Ergebnisse in diesem Test. Im Durchschnitt wurden knapp 57% der Lücken korrekt aufgelöst (Standardabweichung: 20,0%). Maximal wurden 88,6% der Lücken korrekt gefüllt (Proband B09), minimal lag der Wert bei nur 3,8% (Proband B05).

4.4. Korrelation der Ergebnisse zu den drei Kompetenzbereichen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde abschließend der Korrelationskoeffizient (Pearson's r) zur Dokumentation des Zusammenhangs zwischen den Ergebnissen der einzelnen Testverfahren bestimmt. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die ermittelten Korrelationswerte und deren Signifikanz:

Tabelle 4. Korrelationskoeffizient Pearson's r (df = 18) für die Testergebnisse

	VFT	ST	ÜT D>HS	ÜT HS > D	BT	GT	SG
VFT	--	.483 *	.668 **	.572 **	.679 ***	.665 **	.565 **
ST	.483 *	--	.706 ***	.686 **	.535 *	.700 ***	.047
ÜT D>HS	.668 **	.706 ***	--	.794 ***	.769 ***	.788 ***	.419
ÜT HS>D	.572 **	.686 ***	.794 ***	--	.689 ***	.781 ***	.194
BT	.679 ***	.535 *	.769 ***	.689 ***	--	.645 **	.557 *
GT	.665 **	.700 ***	.788 ***	.781 ***	.645 **	--	.296
SG	.565 **	.047	.419	.194	.557 *	.296	--

Abkürzungen: VFT = Verbal Fluency Task, ST = Synonym-Test, ÜT = Übersetzungstest, BT = Benennstest, GT = Grammatiktest, SG = Sprechgeschwindigkeit.

Signifikanzniveaus: * = $p < 0.05$, ** = $p < 0.01$, *** = $p < 0.001$.

Die Anordnung der Testverfahren folgt nicht der im Text gewählten Reihenfolge ihrer Präsentation, sondern illustriert die unterschiedlichen Beziehungen zwischen ihren Ergebnissen. Wie bereits erwähnt, sind die Ergebnisse der lexikalischen Tests (VFT, ST, ÜT, BT) alle über signifikante positive Korrelationen miteinander verbunden. Stärkere Korrelationen (in Tab. 4 durch Fettdruck hervorgehoben) finden sich v.a. zwischen den Ergebnissen der Übersetzungsaufgabe (v.a. bei Übersetzungsrichtung vom Deutschen in die Herkunftssprache) und den anderen lexikalischen Tests. Lediglich der Verbal Fluency Task zeigt ausschließlich höchstens mäßige Korrelationen zu den Ergebnissen der anderen lexikalischen Tests. Dafür ist er der einzige Test, dessen Ergebnisse zu denjenigen aller anderen hier untersuchten Testverfahren (einschließlich GT und SG) signifikante Beziehungen aufweisen. Zahlreiche signifikante und z.T. auch stärkere Korrelationen verbinden die Ergebnisse des Grammatiktests mit denjenigen der lexikalischen Testverfahren (v.a. ST und ÜT in beide Richtungen). Ein klar unterschiedliches Bild ergibt sich bei Betrachtung der Sprechgeschwindigkeit (SG) in der Herkunftssprache. Die Korrelationskoeffizienten zeigen entweder keine oder schwache bis höchstens mäßige Korrelationen zu den Ergebnissen der anderen Messverfahren. Bezeichnenderweise bestehen die engsten und signifikantesten Verbindungen zu den Ergebnissen der Tests, bei denen vordringlich die Schnelligkeit des Zugriffs auf das mentale Lexikon in der Herkunftssprache gemessen wird oder eine zentrale Rolle spielt (v.a. VFT), was insgesamt ein stimmiges Bild bezüglich der gesamten Testergebnisse ergibt.

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie konnten zum Teil die in der Literatur diskutierten Indikatorfunktionen bestimmter Bereiche der sprachlichen Kompetenz von Herkunftssprechern für eine allgemeine Einschätzung des individuellen Erhalts der Herkunftssprache bestätigen, zum Teil konnte jedoch kein signifikanter Zusammenhang einzelner Kompetenzbereiche am Beispiel der hier untersuchten Herkunftssprecher des Polnischen in Deutschland nachgewiesen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass in der Tat die experimentelle Erfassung lexikalischer Kompetenzen in der Herkunftssprache sichere Rückschlüsse auf den Erhalt grammatischer Fähigkeiten in derselben zulässt. Insbesondere die Resultate aus der Übersetzung von Wortlisten aus der dominanten Umgebungssprache in die Herkunftssprache korrelieren stark und signifikant mit den Ergebnissen zu anderen lexikalischen, aber auch grammatischen Kompetenzbereichen. Derartige Verfahren können also dazu dienen, einen schnellen Einblick in den Sprachstand der untersuchten Individuen zu erhalten. Die Ergebnisse zur Sprechgeschwindigkeit bei freier Textproduktion in der Herkunftssprache haben allerdings im Rahmen dieser Studie keine Hinweise auf das Abschneiden der Herkunftssprecher in den anderen getesteten Kompetenzbereichen ergeben. Möglicherweise liegt das an der gewählten Form der Erhebung der Daten zur Sprechgeschwindigkeit (Vorgeben einer Bildergeschichte, die nur kurze mündliche Narrationen stimulierte). „Richtig“ spontane, freie Textproduktion könnte eventuell andere Ergebnisse liefern. Dies gilt es anhand zusätzlicher Testinstrumente zu überprüfen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Benmamoun, E. / Montrul, S. / Polinsky, M. 2013a. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. In: *Theoretical Linguistics*, 39/3-4, 129-181.
- Benmamoun, E. / Montrul, S. / Polinsky, M. 2013b. Defining an "ideal" heritage speaker: Theoretical and methodological challenges. Reply to peer commentaries. In: *Theoretical Linguistics*, 39/3-4, 259-294.
- Besters-Dilger, J. / Dąbrowska, A. / Krajewski, G. / Libura, A. / Majewska, A. / Müller, A.-M. / Northeast, K. / Pustola, A. / Żurek, A. 2015. Linguistische und sprachdidaktische Aspekte der Herkunftssprache Polnisch. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26/1, 51-83.
- Brehmer, B. / Kurbangulova, T. / Winski, M. 2016. Measuring lexical proficiency in Slavic heritage languages: A comparison of different experimental approaches. In: Anstatt, T. / Clasmeier, Ch. / Gattnar, A. (eds.). *Slavic Languages in the Black Box*. Tübingen: Narr.
- Brehmer, B. / Mehlhorn, G. 2015. Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26/1, 85-123.

- Gogolin, I. / Neumann, U. (Hrsg.) 2009. *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaluza, A. 2002. Zuwanderer aus Polen in Deutschland. In: *Utopie kreativ*, 141/142, 699-709.
- Kupisch, T. 2013. A new term for a better distinction? A view from the higher end of the proficiency scale. In: *Theoretical Linguistics*, 39/3-4, 203-214.
- Loew, P.O. 2014. *Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland*. München: Beck.
- Mehlhorn, G. 2015. Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44/2, 60-72.
- Montrul, S. 2008. *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: Benjamins.
- O'Grady, W. / Schafer, A. / Perla, J. / Lee, O.-S. / Wieting, J. 2009. A psycholinguistic tool for the assessment of language loss. In: *Language Documentation and Conservation*, 3, 100-112.
- Polinsky, M. 1997. Cross-linguistic parallels in language loss. In: *Southwest Journal of Linguistics*, 14, 87-123.
- Polinsky, M. 2000. A composite linguistic profile of a speaker of Russian in the U.S. In: Kagan, O. / Rifkin, B. (eds.). *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. Bloomington: Slavica, 437-465.
- Polinsky, M. 2006. Incomplete acquisition: American Russian. In: *Journal of Slavic Linguistics*, 14, 192-265.
- Polinsky, M. 2008. Russian gender under incomplete acquisition. In: *The Heritage Language Journal* 6/1 <http://www.heritagelanguages.org/> (abgerufen am: 21.02.2016).
- Polinsky, M. 2011. Reanalysis in adult heritage language: A case for attrition. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 305-328.
- Polinsky, M. 2015. Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26/1, 7-27.
- Polinsky, M. / Kagan, O. 2007. Heritage languages: in the "wild" and in the classroom. In: *Language and Linguistic Compass*, 1, 368-395.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2014. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2013*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Valdés, G. 2000. The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic-teaching professionals. In: Kagan, O. / Rifkin, B. (eds.). *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. Bloomington: Slavica, 375-404.

BOLESŁAW ANDRZEJEWSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Politechnika Koszalińska
boland@amu.edu.pl

Anthropologisch-philosophische Bedingungen der sozialen Kommunikation

Anthropologic-philosophical conditions of social communication

ABSTRACT. In the article one adopt the assume that the communication has the social dimension and is related to human being. One can define it only after the definition of human being. The question: what communication do one need? is closely connected with the results of anthropologic-philosophical researches. The *homo*-theories of today are much one-sided, first of all they alien the man from his natural and social environment (for instance the symbolism). We propose the definition of man plaited in the environment and we call him *homo universus*. Helpful is here the romantic and neoromantic philosophy, especially its theory of language and communication.

KEYWORDS: communication; homo symbolicus; homo universus; symbolism; romanticism; E. Cassirer; M. Heidegger; H.-G. Gadamer; K. Jaspers.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Der Ausgangspunkt der folgenden Erwägungen ist die Feststellung, dass die Kommunikation soziales Ausmaß aufweist, eng mit dem Menschen verbunden ist und oft als ein seiner Haupteigenschaften betrachtet wird. Darauf folgt die These: Kommunikation kann man erst nach der Definierung des Menschen verstehen. Weiter noch – Die Frage: Welche Kommunikation wir brauchen?, ist erst nach der Frage: Welchen Menschen wir brauchen? zu beantworten. In den folgenden Erwägungen werden wir versuchen einige historische Definitionen des *homo* zu schildern, zugleich mit ihrem Einfluss auf die kommunikative Art und Weise.

2. ZU DEN BISHERIGEN THEORIEN DES MENSCHEN

Es gibt bisher zahlreiche Theorien des Menschen; es kommen mit der Zeit immer mehrere dazu. Eine der ersten und weit in die Vergangenheit verbreiteten ist die Theorie des *homo erectus*. Sie versucht den Menschen mittels seiner geraden Haltung zu definieren. Danach werden die nächsten Konzeptionen entwickelt, wie *homo faber* oder *homo habilis*, *homo abstractus*, *homo sapiens...*, usw. Ihr Zweck ist es zu beweisen, dass der Mensch samt seinen Fähigkeiten, die zunächst einfachsten, dann aber auch immer komplizierteren Kulturgegenstände erzeugen zu können, entstanden ist.

Wir sind der Meinung, dass alle diese Auffassungen des *homo* gewisse Unzulänglichkeiten aufweisen, welche dem Menschenbild schaden, dabei auch seine kommunikativen Fertigkeiten entstellen.

Betrachten wir näher beispielsweise die, relativ neue, in den 20en und 30en Jahren des XX. Jahrhunderts entstandene Theorie des *homo symbolicus*. Ihre Stütze liegt in der sog. „kopernikanischen Wende“, vorgeschlagen durch Immanuel Kant in seiner apriorischen Methodologie. Der Philosoph schreibt in der Vorrede zur zweiten Ausgabe seiner ersten „Kritik...“, indem er gegen die schlicht sinnliche Weltauffassung und auch gegen solch eine Welterkenntnis:

Man versuche es daher einmal, ob wir nicht in den Aufgaben der Metaphysik damit besser fortkommen, dass wir annehmen, die Gegenstände müssen sich nach unserem Erkenntnis richten, welches so schon besser mit der verlangten Möglichkeit einer Erkenntnis derselben *a priori* zusammenstimmt, die über Gegenstände, ehe sie uns gegeben werden, etwas festsetzen soll. Es ist hiermit ebenso, als mit den ersten Gedanken des *Copernicus* bewandt, der, nachdem es mit der Erklärung der Himmelsbewegungen nicht gut fort wollte, wenn er annahm, das ganze Sternheer drehe sich um den Zuschauer, versuchte, ob es nicht besser gelingen möchte, wenn er den Zuschauer sich drehen und dagegen die Sterne in Ruhe liess (Kant 1979: 22-23).

Diesen Weg sind die Nachfolger Kants gegangen, meistens mit dem Fazit jedoch, dass das Subjekt an die Wirklichkeit „an sich“ nicht zu gelangen imstande ist, dagegen allein mit den subjektiven „Erscheinungen“ zu tun habe, welche als Antwort auf die Reize irgendeiner äußeren Wirklichkeit in den apriorischen Strukturen der menschlichen Vernunft entstehen.

Einer dieser Fortsetzer ist Ernst Cassirer, den wir für den Schöpfer des kulturellen Symbolismus halten. Infolge der menschlichen Aktivität entstehen in seinem Geiste, anhand der apriorischen Voraussetzungen, die autonomen Gebilde. Dabei verliert die äußere Welt ihre Bedeutung für die erkenntnistheoretischen Prozesse. Er schreibt in diesem Sinne deutlich:

Die Materie der Wahrnehmung ist kein reales Sein... Es ist vielmehr gewissermaßen nur eine Linie, in der sich verschiedene Weisen der Formung schneiden (Cassirer 1969: 212-213).

Genauso werden die anderen physischen Realitäten betrachtet, wie Atom oder Kraft, die allein als die „Symbole“ innerhalb des menschlichen *A priori* erscheinen. Ebenso steht es mit der sprachlichen Kommunikation, welche nicht auf etwas Äußeres hindeutet, sondern allein aus symbolischen Gebilden, autonom im menschlichen Geiste entstanden, besteht.

Die Sprache tritt nicht in eine Welt der fertigen gegenständlichen Anschauung ein, um hier zu den gegebenen und klar gegeneinander abgegrenzten Einzeldingen nur noch ihre 'Namen' als rein äusserliche und willkürliche Zeichen hinzuzufügen - sondern sie ist selbst ein Mittel der Gegenstandsdeutung, ja sie ist im gewissem Sinne **das** Mittel, das wichtigste und vorzüglichste Instrument für die Gewinnung und den Aufbau einer reinen Gegenstandswelt (Cassirer 1985: 126).

Die Kommunikation kann in diesem, symbolischen Sinne nur der Mensch entwickeln. Die Flora und die Fauna kennen keine Symbole. Sie leben **hier und jetzt**, begrenzt durch die natürlichen und physiologischen Beschränkungen. Sie schaffen keine Kultur, bleiben jedoch dadurch der Natur näher. Der Mensch steht aber in dem Cassirer'schen Symbolismus **gegenüber und weit** von der äußeren „Welt an sich“.

Aus der oben präsentierten Betrachtung ergibt sich Folgendes:

- (a) Alle die oben erwähnten aber auch viele andere anthropologisch-philosophische Auffassungen weisen immer nur auf eine Eigentümlichkeit des *homo* hin. Sie sind daher einseitig. Sie betonen im menschlichen Wesen, unbeachtet seiner Allseitigkeit, ein, beliebig gewähltes Merkmal. Solch eine reduktionistische Methode verarmt den Menschen, sie ist daher nicht imstande seine Fülle als Person, d.h. **das Wesen des Menschen** zu erfassen.
- (b) Das obige anthropologisch-philosophische Paradigma grenzt den Menschen von der Umgebung ab. Es ist daher gefährlich für die weit verstandene Existenz. Der Mensch fühlt sich (und ist auch) aus der Natur entfremdet, oder, noch schlimmer, beide Faktoren des Seins verstehen einander immer weniger, ja - sie werden langsam zu Feinden.

Als Beweis dafür kann Johann G. Fichtes **aufklärerische** Begeisterung und sein Aufruf aus dem Jahre 1800 genannt werden:

Ich will der Herr der Natur sein, und sie soll mein Diener sein; ich will einen meiner Kraft gemäßen Einfluß auf sie haben, sie aber soll keinen haben auf mich (Fichte 1976: 30).

3. VERSUCH DER ÜBERWINDUNG DER EINSEITIGKEIT IN DER ANTHROPOLOGISCHEN PHILOSOPHIE

Die oben skizzierte Theorie des Menschen beabsichtigen wir zu schwächen. Als Basis für diese Überwindung kann die romantische Methodologie behilflich sein. Ende des XVIII. Jahrhunderts kam es nämlich zu einer philosophischen Erscheinung, die als „**romantische Wende**“ genannt werden kann. Abgesehen von der Sturm-und-Drang-Periode, bahnbrechend für die Entstehung der „echten“ Romantik waren die philosophischen Vorschläge von Friedrich Wilhelm Joseph Schelling. Schelling wandte sich entschieden gegen den aufklärerischen Dualismus, während er schreibt:

Soll ich das Unbedingte realisieren, so muß es aufhören, **Objekt** für mich zu sein. Ich muß ...das absolute Sein, das in jedem Dasein sich offenbart, als **identisch mit mir selbst...** denken (Schelling 1856: 247).

Das so formulierte romantische Projekt bringt die Idee der (Wieder)Vereinigung des Menschen mit der Umwelt, genannt auch **Universum**, mit sich. Die, mit der Idee des Universums verbundene Diagnose der Romantiker heißt: Die heutige Welt ist eine „Ruine“ der ehemaligen „goldenen Zeit“. Schuld daran habe der methodologische Anthropozentrismus, darin vor allem der übertriebene Gebrauch der Vernunft, mit der gleichzeitigen Vernachlässigung der Gefühle, d.h. der reichen Tiefe der menschlichen Person.

Das Ziel der romantischen Bemühungen war daher die (Wieder) Verflechtung des Menschen in das harmonische, sowohl soziale als auch natürliche Milieu. Als die Methode in diesem kulturellen Unternehmen fungiert die **(Wieder)Herstellung der universellen Kommunikation**, nicht nur dieser unter den Menschen, sondern auch unter dem Menschen und den, ihn umgebenden, natürlichen Wesen.

Laut der Lehre der Romantiker bringt die heutige „Prosa-Sprache“ viel Verwirrung in die Welt; es verstehen sich schlecht nicht nur die Menschen untereinander, sondern auch der Mensch versteht die Natur und die Natur versteht den Menschen immer weniger. Es ist nötig, die irrationalen, einst bekannten und heute vergessenen, Tiefen des menschlichen Geistes zu betätigen. Bei Novalis heißt es betreffend die universelle Kommunikation:

Ich hörte einst von alten Zeiten reden, wie die Tiere und Bäume und Felsen mit dem Menschen gesprochen hätten. Mir ist gerade so, als wollten sie allaugenblicklich anfangen und als könnte ich es ihnen ansehen, was sie mir sagen wollten. Es muss noch viele Worte geben, die ich nicht weiß (Novalis 1983: 111-112).

Die Hoffnung wird bei den Dichtern gesucht, die noch den Rhythmus, den Reim und die Melodie der Umwelt fühlen und mittels ihrer Sprache wiedergeben können. Diese „Priester des Weingottes“ (Hölderlin) wandern vom Lande zu Lande durch „die Heilige Nacht“ und versuchen den Menschen die Welt zu erhellen. Durch ihre, **mit Gefühl gefärbte, Sprache** können die Dichter:

Das geheime Leben der Wälder, die in den Stämmen verborgene Geister aufgeweckt, in wüsten, verödeten Gegenden toten Pflanzensamen erregt und blühende Gärten hervorgerufen, grausame Tiere gezähmt und verwilderte Menschen zu Ordnung und Sitte gewöhnt, ... reißende Flüsse in milde Gewässer verwandelt und selbst die totesten Steine in regelmäßige tanzende Bewegung hingerissen haben (Novalis 1983: 129).

Dank der besonderen Sprache wird die Natur belebt. Der Mensch führte einst, und soll auch heute führen, den Dialog mit der Natur: „Hyazinth lief nun, was er konnte... Er **fragte** (B. A.) überall nach der heiligen Göttin (Isis) Menschen und Tiere, Felsen und Bäume. Manche lachten, manche schwiegen...“ (Novalis 1983: 89).

4. DIE (NEO)ROMANTISCHEN VORSCHLÄGE ZUR UNIVERSELLEN (ÖKOLOGISCHEN) KOMMUNIKATION

Es entsteht mit der Zeit, langsam aber konsequent, ein neues Bild des Menschen, ein Mensch, der sich wieder zur Natur bekennt und welcher, um mit Martin Heidegger zu sprechen, „in-der-Welt“ sein kann. Die gegenseitige Annäherung aller Teile der Welt geschieht vor allem durch und dank der **Sprache**. Sie vereinigt die Umwelt, welche, als Ganzes, an dem Dialog rege teilnimmt:

Die Rede lässt sehen... von dem selbst her, wovon die Rede ist. In der Rede soll das, **was** geredet ist, **aus** dem, worüber geredet wird, geschöpft sein... (Heidegger 1986: 32).

In dem **universellen Dialog** muss nicht unbedingt die artikulierte Sprache gebraucht werden. Diese bleibt oft für die Menschen unverständlich, für die Umgebung aber fast immer fremd. Manchmal ist Sprache ohne Worte, ersetzt durch das Hören oder das Schweigen vielmehr nutzbar: „Wo aber kommt die Sprache selber als Sprache zum Wort? Seltsamerweise dort, wo wir für etwas, was uns angeht, uns an sich reißt, bedrängt oder befeuert, das rechte Wort nicht finden“ (Heidegger 1975: 161).

Die hohe Anerkennung für die gegenständliche Umwelt ist auch bei Hans-Georg Gadamer zu spüren. Auch hier geschieht die Annäherung des Subjekts und des Objekts mittels der Kommunikation. Die Sprache erweist nämlich damit

... Ihre **universelle** (B. A.) ontologische Bedeutung. Was zur Sprache kommt, ist zwar ein anderes, als das gesprochene Wort selbst. Aber das Wort ist nur Wort dadurch, **was** (B. A.) in ihm zur Sprache kommt. Es ist in seinem eigenen sinnlichen Sein nur da, um sich in das Gesagte aufzuheben. ... Das, was zur Sprache kommt, ist kein sprachlos Vorgegebenes, sondern empfängt im Wort die Bestimmtheit seiner selbst (Gadamer 1975: 450).

5. SCHLUSSWORT. DAS HEUTE DES MENSCHEN UND SEINER KOMMUNIKATION

Wie aus den oben präsentierten Erwägungen zu sehen ist, wird das ganze Universum subjektiviert und gleichsam belebt. Zum Vordergrund wird die Stellung des Menschen in seiner Umwelt. Er soll sich nicht mehr aus der letzteren entfremden; er soll sich nicht mehr der Natur gegenüberstellen, und schon überhaupt nicht sich als Herr der Natur definieren.

Der Mensch soll sich Eins mit der Natur begreifen, oder genauer gesagt – fühlen. Die Einheit mit der Natur kann am deutlichsten in der Art und Weise der Kommunikation zum Ausdruck kommen. Es geht um die Verständigung unter den Menschen, aber auch um den Dialog zwischen dem Menschen und seiner gegenständlichen Umgebung. Erwünscht ist die Einheit des Menschen mit der Umwelt. Wir schlagen damit vor, sich auf die früheren philosophischen, in diesem Text vor allem auf die romantischen, Theorien stützend, eine alternative Definition des Menschen als *homo universus*. Um diese Definition, daher auch um die universelle Kommunikation (wieder)herzustellen, soll der Mensch der Natur gegenüber Freund und nicht Gegner sein.

Karl Jaspers empfiehlt in dieser Angelegenheit, in seiner existenziellen Philosophie:

um in Kommunikation zu treten, müsste der Höhere sich erniedrigen und der Niedrige sich erhöhen, und beide dürften es nicht merken (Jaspers 1994: 94).

Homo universus wird zugleich zum *homo ecologicus* und sorgt für die „integrale Ökologie“. Heutzutage sind alle die Kategorien von höchster Bedeutung. Es entstehen brennende Fragen: Verstehen wir richtig das Wesen und die Rolle der uns umgebenden Welt? Wollen wir nicht – paraphrasierend –

mit Novalis fragen: „Was bist du anders als der südamerikanische Regenwald, wenn du seine Flora und Fauna genießt“? „Was bist du anders als der Fluss, wenn er dein Heim umarmt“? Ist es eher nicht ganz anders?: Betrachten wir richtig und freundlich diese, und andere, Natur-Phänomene? Oder aber umgekehrt – Gebrauchen wir sie allein vom Standpunkt des Menschen als Herren, d.h. kommerziell, technokratisch und rein gegenständlich für unsere, anthropozentrisch orientierten Zwecke?

Das Bewusstsein des *homo universus*, damit auch der **universellen (ökologischen) Kommunion** (der ökologischen Hermeneutik) nimmt, zum Glück, zu, obwohl sie oft zu spät, schon nach der, oft zerstörenden „Antwort“ der Umwelt, wahrgenommen wird. Am 6. September 2002, konnte man in „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ (erste Seite) über die Regierungsbeschlüsse lesen, leider erst nach der großen Flut in Mitteleuropa:

Der Ausbau der Elbe soll ruhen, bis die Folgen für den Hochwasserschutz hinreichend **geklärt sind** (d.h. der hermeneutischen Bearbeitung unterzogen werden, B.A.).

Stimme dieser Art, erfüllt mit der Sorge um das „gemeinsame Haus“ und auf der Suche nach dem *homo universus*, erreicht uns in letzten Monaten aus der heiligen Hauptstadt:

Viele Menschen empfinden tiefe Destabilisierung, tun alles in größter Eile, zertrampeln alles rings um sich. Das hat Einfluss auf die Art und Weise unserer Umweltbetrachtung. Die integrale Ökologie verlangt, damit wir etwas Zeit für die Wiedergewinnung der ruhigen Harmonie mit der Schöpfung, für das Nachdenken über unseren Lebensstil und über unsere Ideale, für die Kontemplation... opfern (Papst Francesco 2015: 140-141, übersetzt B.A.).

6. ZUSAMMENFASSUNG

In dem Artikel wird vorausgesetzt, dass die Kommunikation soziales Ausmaß besitzt und eng mit dem Menschen verbunden bleibt. Man kann sie erst nach Beschreibung des letzteren definieren. Die Frage: „Welche Kommunikation brauchen wir“? ist erst nach den anthropologisch-philosophischen Erwägungen zu lösen. Die bisherigen Theorien des Menschen weisen ziemlich einseitigen Charakter auf, vor allem jedoch den aus der Natur entfremdeten Menschen (z.B. der Symbolismus). Anstatt dessen schlagen wir die Definition des Menschen vor, der in der eng verstandenen Umgebung ist, welchen wir *homo universus* nennen. Behilflich für dieses Unternehmen wird die Philosophie der Romantik und Neuromantik, besonders ihr kommunikativer Faden sein.

LITERATURVERZEICHNIS

- Cassirer, E. 1969. *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. 1985. *Symbol, Technik, Sprache*. Hamburg: Meiner.
- Fichte, J.G. 1976. *Die Bestimmung des Menschen*. Leipzig: Reclam.
- Francesco, Papst. 2015. 'Laudato Si'. *W trosce o wspólny dom*. Kraków: M Wydawnictwo.
- Heidegger, M. 1975. Vom Wesen der Sprache. In: *Unterwegs zur Sprache*. Pfullingen: Neske-Verlag.
- Heidegger, M. 1986. *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Jaspers, K. 1994. *Philosophie*, Bd. II-Existenzerhellung. München: Piper.
- Kant, I. 1979. *Kritik der reinen Vernunft*. Leipzig: Reclam jun.
- Novalis, H. von Ofterdingen. 1983. *Lehrlinge zu Sais*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Novalis, H. von Ofterdingen. 1983. *Werke in einem Band*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Schelling, F.W.J. 1856. *Neue Deduktion des Naturrechts*. Sämtliche Werke, Bd.1. Stuttgart und Augsburg: Cotta-Verlag.

MARIAN SZCZODROWSKI

Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku
m.szczodrowski6@upcpoczta.pl

Zum Wesen der fremdsprachlichen Einkodierungsprozesse

On the nature of the foreign-language encoding-processes

ABSTRACT. The following article considers the concept of the trichotomous arrangement of code-processes involved in acquiring foreign languages. It particularly focuses on the site, course, and results of processes whereby foreign-language structures are encoded. The processes of encoding known foreign-language structures take place: first, during the completion of consolidating exercises that aim at attaining appropriate proficiency; second, in the course of decoding and coding foreign-language information; and third, in the course of ego-centered communicative processes, in which the language user fulfills the function both of sender and of receiver.

KEYWORDS: trichotomous arrangement of foreign-language code-processes; processes of decoding; coding and encoding foreign-language structures; ego-centered language-communication.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Die im Beitragsthema formulierten Probleme knüpfen an Zabrockis Arbeiten an, in denen die theoretischen Überlegungen über den Fremdsprachenunterricht, von Standpunkt der kodematischen Grundlagen und der kybernetischen sprachlichen Kommunikationsmodelle aus betrachtet, aufgestellt, ausgebaut und wissenschaftlich begründet worden sind (vgl. ausführlicher dazu L. Zabrocki 1966 und 1975). Gegenstand seiner theoretischen Erwägungen sind unter anderem die Dekodierungs-, Speicherungs- (= Ein-

kodierungs-) und Kodierungsprozesse im fremdsprachlichen Lernakt, der zugleich als Kommunikationsakt bezeichnet wird.

In mehreren Arbeiten, in denen die kodematischen Fragen des Fremdsprachenunterrichts erörtert worden sind, werden insbesondere die Prozesse der Dekodierung der zu lernenden Sprachstrukturen sowie die Prozesse der Kodierung der kennengelernten und (teilweise kurzzeitig) gespeicherten Sprachstrukturen analysiert und behandelt (vgl. dazu u.a. Keidel 1961: 30; Bühler 1972: 25; Schnabl 1972: 13 u. passim; Bünning, Kochan 1973: 94; Schröder 1975: 31 u. 60f.; Heuer 1976: 12, 54, 63, 69; Bredenkamp, Wippich 1977: 40ff.; Gipper 1978: 173).

Was die Einkodierungsprozesse der schon bekannten fremdsprachlichen Strukturen anbelangt, wird unter glottokodematischem Aspekt *expressis verbis* (zu) wenig diskutiert. Die Einprägungsvorgänge der bereits erwähnten Strukturen werden meistens unter dem Begriff Speicherung (bzw. Einspeicherung od. Speicherungsprozesse) analysiert und zusammengefasst.

Eine Ausnahme ist L. Zabrockis (1975: 35) Feststellung, in der deutliche Unterschiede zwischen den Dekodierungs- und den Einkodierungsoperationen von Sprachstrukturen hervorgehoben worden sind. Die Differenz bezüglich der Dekodierungs- und der Einkodierungsergebnisse von Sprachstrukturen lässt sich leicht mit dem Problem der kennengelernten und der erworbenen Sprachstrukturen vergleichen, d.h. was kennen gelernt wird, bedeutet überhaupt noch nicht, dass es gleichzeitig erworben ist.

Präziser ausgedrückt: Was verstanden wird, bleibt nicht auf Dauer im Gedächtnis erhalten. Der Erwerbsvorgang der Sprachstrukturen vollzieht sich nur teilweise (zeitlich) im Speicherungsprozess, aber dagegen völlig im Einkodierungsprozess, der nicht nur mehrmalige Einprägungen, sondern auch eine gewisse Zeit für die Bewältigung des Gelernten verlangt (s. hierzu Sinz 1981: 221f.).

Aus den Überlegungen über die verschiedenen Spracherwerbstypen ergibt sich, dass auch die Einkodierung der fremdsprachlichen Strukturen im Langzeitgedächtnis einer permanenten Erregung jener Strukturen bedarf, die im Speicher-Mechanismus noch nicht genügend verankert sind.

2. EINKODIERUNGSVORGÄNGE FREMDSPRACHLICHER STRUKTUREN

Den Einkodierungsvorgängen fremdsprachlicher Strukturen liegen die dem Lernenden schon bekannten (d.h. die kennengelernten) phonetisch-phonologischen oder graphisch-graphematischen und semantisch-grammatischen Strukturen zugrunde. Die Einkodierungsvorgänge beruhen selbst-

verständlich – was unbedingt wiederholt werden muss – auf den im Ausdrucksbereich und im Inhaltsbereich früher völlig dekodierten Strukturen.

Diese Tatsache ist zunächst eng mit den Speicherungsprozessen der entschlüsselten fremdsprachlichen Strukturen im Gedächtnis des Empfängers/Lernenden verbunden und betrifft folgende Fragen: Sind im Grundlagenbereich der (fremdsprachlichen) Glottokodematik nur die Dekodierungs- und die Kodierungsprozesse zu unterscheiden, oder besteht die Möglichkeit, noch die Einkodierungsprozesse herauszuheben (vgl. dazu Skowronek 2013: 10 u. 2014: 24).

Bevor wir genauer auf die fremdsprachlichen Einkodierungsprozesse eingehen, sollen zunächst die auf das Wesentliche beschränkten Eigenschaften zweier fremdsprachlicher Prozesse, nämlich die der Dekodierung und der Kodierung, kurz zusammengestellt werden.

2.1. Zweistufiger Dekodierungsvorgang der fremdsprachlichen Informationssignale

Im fremdsprachlichen Dekodierungsvorgang lassen sich zwei grundlegende Stufen aufgliedern. Auf der ersten Stufe vollzieht sich die Dekodierung der fremdsprachlichen Informationssignale sowohl in den auditiven Rezeptoren, wo die phonetisch-phonologischen Spracheinheiten diskriminiert und erkannt werden, als auch in den visuellen Rezeptoren, wo die graphisch-graphematischen Spracheinheiten unterschieden und erkannt werden (vgl. hierzu Grucza 1967: 15). Betrachtet man die Rezeptorleistungsfähigkeit von diesem Gesichtspunkt aus, so ist zu konstatieren, dass sie mit zwei Arten von zweckmäßigen Dekodierungseinrichtungen ausgestattet sind, von denen die eine über phonetisch-phonologische Verarbeitungsmechanismen, die andere über graphisch-graphematische Verarbeitungsmechanismen verfügt. Im Falle der simultanen Informationssignalübertragung, d.h. sowohl durch den akustisch-auditiven als auch durch den optisch-visuellen Kanal, laufen parallel zueinander zwei Verarbeitungsmechanismen der empfangenen Informationssignale ab.

Die auf solche Weise wahrgenommenen Informationssignale gelangen ins Gehirn, wo sie zu Wortstrukturen synthetisiert werden und *eo ipso* ihre semantisch-grammatische Ganzheit erreichen. Dieser Vorgang findet auf der zweiten Dekodierungsstufe statt und kennzeichnet sich dadurch, dass den lautlichen oder schriftlichen Substanzen semantische (auch grammatische) Bedeutungen zugemessen werden (Szciodrowski 2013a: 301-305).

2.2. Zweistufiger Kodierungsvorgang der fremdsprachlichen Informationen

Der fremdsprachliche Kodierungsvorgang läuft ebenso zweistufig ab. Auf der ersten Stufe kommt die innere Generierung der für die Kommunikation benötigten und ausgewählten Informationen im Speicher-Mechanismus zustande. Die generierten und nach den grammatischen Gesetzmäßigkeiten syntagmatisch-syntaktisch angeordneten Wörter werden durch den intraindividuellen Kanal entweder zu den artikulatorischen oder den motorischen Effektoren weitergeleitet, in denen die Informationen phonologisch-phonetisch oder graphematisch-graphisch produziert werden. Diese Prozesse realisieren sich auf der zweiten Stufe des Kodierungsvorgangs (Szczodrowski 2013b: 308-312).

2.3. Einkodierungsvorgänge der fremdsprachlichen Strukturen

Auf Grund der phonetisch-phonologischen oder der graphisch-graphematischen und der semantisch-grammatischen Dekodierung der fremdsprachlichen Informationseinheiten erfasst der Empfänger (= Hörer/Leser) ihre Bedeutungen mit ihren einzelnen Sprachstrukturen, die des Weiteren als Grundlage für deren Aufbewahrung und Einkodierung im Speicher-Mechanismus dienen. Die Aufnahme, Aufbewahrung, Einkodierung und Weitergabe von Informationen erreicht der Fremdsprachenlerner und -benutzer als Sender und Empfänger in den Lehr-Lern-Prozessen, deren Ergebnisse im Gedächtnis, das als Grundlage des Lernens sowie der kognitiven Informationsverarbeitung gilt, behalten werden (können). Die Aufbewahrung der im Lernprozess gewonnenen Resultate im Gedächtnis hat ihre bestimmte Zeit, und zwar ermöglichen das Ultrakurzzeitgedächtnis und das Kurzzeitgedächtnis eine kurzfristige Speicherung der dekodierten Informationsstrukturen. Das Langzeitgedächtnis dagegen gewährleistet die räumlich stabilste Grundlage sowie das langfristige Behalten der Sprachstrukturen und ermöglicht dem Sprachbenutzer, in aktuellen und jeweils auftretenden Kommunikationssituationen kognitiv-sprachliche Operationen durchzuführen (vgl. dazu auch Schnabl 1972: 130; Norman 1973: 83, 90, 118; Vester 1975: 58-85; Wettler 1980: 15; Rohrer 1990: 16).

Der wesentliche Unterschied zwischen dem Ultrakurzzeitgedächtnis und dem Kurzzeitgedächtnis besteht mit großer Wahrscheinlichkeit darin, dass die dekodierten Sprachstrukturen nur für eine kurze Zeit im Ultrakurzzeitgedächtnis aufbewahrt werden, und dementsprechend verfügt es vielmehr (lediglich) über die Reproduktionsfähigkeit der gespeicherten Sprachstruk-

turen. Das Kurzzeitgedächtnis besitzt eine ausreichend kurzfristige Produktionsfähigkeit, um mit den kennengelernten (Grund-)Strukturen operieren zu können.

Darüber hinaus ist die Existenzzeit der gespeicherten Sprachstrukturen in jedem Gedächtnis unterschiedlich.

In Anbetracht der kodematischen Überlegungen im Allgemeinen und auch dessen, was sich aus Zabrockis Theorie über die kodematischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts ergibt, ist anzunehmen, dass außer den Dekodierungs- und Kodierungsprozessen noch die Einkodierungsprozesse der kennengelernten sowie der einzuprägenden und der eingepägten Sprachstrukturen große Bedeutung haben und deshalb wird ihnen ein wesentlicher Rang zuerkannt. Die bereits erwähnten Prozesse werden wie folgt miteinander verbunden (s. Abb. 1):

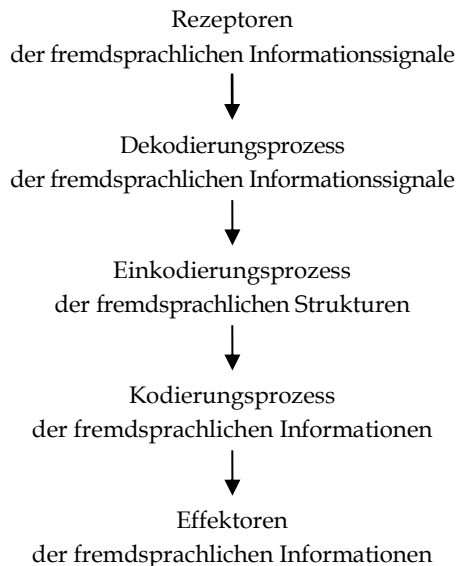


Abb. 1. Trichotomisches Gefüge der fremdsprachlichen Kode-Prozesse

Eine außerordentliche Besonderheit weisen die Speichervorgänge der fremdsprachlichen Strukturen im Langzeitgedächtnis auf, die sicher noch weiterer und tieferer Einprägungen der in der Kommunikation vorkommenden und bekannten Spracheinheiten bedürfen. Sollen die fremdsprachlichen Strukturen ihr möglichst langfristiges Existenzmaximum erreichen, dann muss für sie eine stabile Grundlage geschaffen werden, auf der sie zu

dauerhaften sowohl rezeptiven als auch produktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten herausgebildet werden können.

Wenn man in den Speichervorgängen ihre Dreiergliederung postuliert, denn können die zwei ersten Teile des Gedächtnisses, d.h. das Ultrakurzzeitgedächtnis und das Kurzzeitgedächtnis als Vorstufen des Langzeitgedächtnisses betrachtet werden; die dritte Speicherungsstufe dagegen wird wegen ihrer Spezifik als Einkodierungsstufe bezeichnet, auf der die bekannten und in verschiedenen sprachlichen und situativen Kontexten aktivierten Spracheinheiten tiefer verankert werden, (s. auch Szczodrowski 2009: 178 u. 2012: 605). Die Einkodierungsvorgänge sind als Verlängerungs- und Vertiefungsprozesse der Speichervorgänge zu verstehen; sie bilden deren Endstadium und haben im Vergleich zu den zwei Vorstufen andere prozessuale Charakteristika bezüglich der sprachlich-situativen Kontexte und der zeitlichen Abläufe, in denen sie verwirklicht werden.

Das Wesen der fremdsprachlichen Einkodierungsvorgänge betrifft zwei Tätigkeitsebenen: Erstens ist es die Ebene der fremdsprachlichen Übungen, die insbesondere für die Einprägung der noch nicht ausreichend bewältigten Sprachstrukturen bearbeitet und durchgeführt werden. Solche Übungen sind sowohl für den Frontal- als auch für den Gruppen- und letzten Endes auch für den Einzelunterricht gedacht und vorgesehen (Szczodrowski 2014: 9ff.). Gemeint sind in diesem Falle vor allem Wortschatz- und Grammatikübungen, von denen die Wortschatzübungen – so wie es Storch (1999: 65) betont – sowohl einen kognitiv-mental als auch einen kommunikativen Aspekt aufweisen. Alle Übungen erlangen, damit ihre für die Einprägung vorgesehenen Strukturen möglichst fest einkodiert und automatisiert werden können, eine bestimmte Einübungszeit, die eine entsprechende rezeptiv-produktive Kommunikationsexaktheit ermöglicht und ebenso garantiert (Vester 1975: 62). Zweitens tragen alle sich auf der Ebene der fremdsprachlichen Dekodierung und Kodierung sowie im Bereich der egozentrischen Kommunikation vollziehenden Tätigkeiten zu rezeptiven und produktiven Fertigkeiten und Fähigkeiten der Sprachstrukturen bei, weil sie durch die Dynamisierung stets gefestigt und ebenso immerfort operationsfähiger werden. Auch jegliche Transformation der Sprachstrukturen ist immer eine Form der Dynamisierung und bewirkt eine Erhöhung von deren rezeptiv-produktiver Leistungskraft. Oder anders gesagt: Das Wesen der fremdsprachlichen Einkodierungsvorgänge liegt in den sich im Langzeitgedächtnis mündlich und schriftlich vollziehenden und ständig wiederkehrenden Tätigkeiten in Bezug auf die im Ultrakurzzeitgedächtnis dekodierten und des Weiteren im Kurzzeitgedächtnis gespeicherten Sprachstrukturen begründet.

Analysiert man die Einkodierungsprozessverläufe gründlicher, so lassen sich die fremdsprachlichen Tätigkeitsarten, auf deren Grundlage die zu ein-kodierenden Sprachstrukturen im Speicher-Mechanismus des Fremdspra-chenbenutzers langfristig aufbewahrt werden (können), folgendermaßen differenzieren (s. Abb. 2):

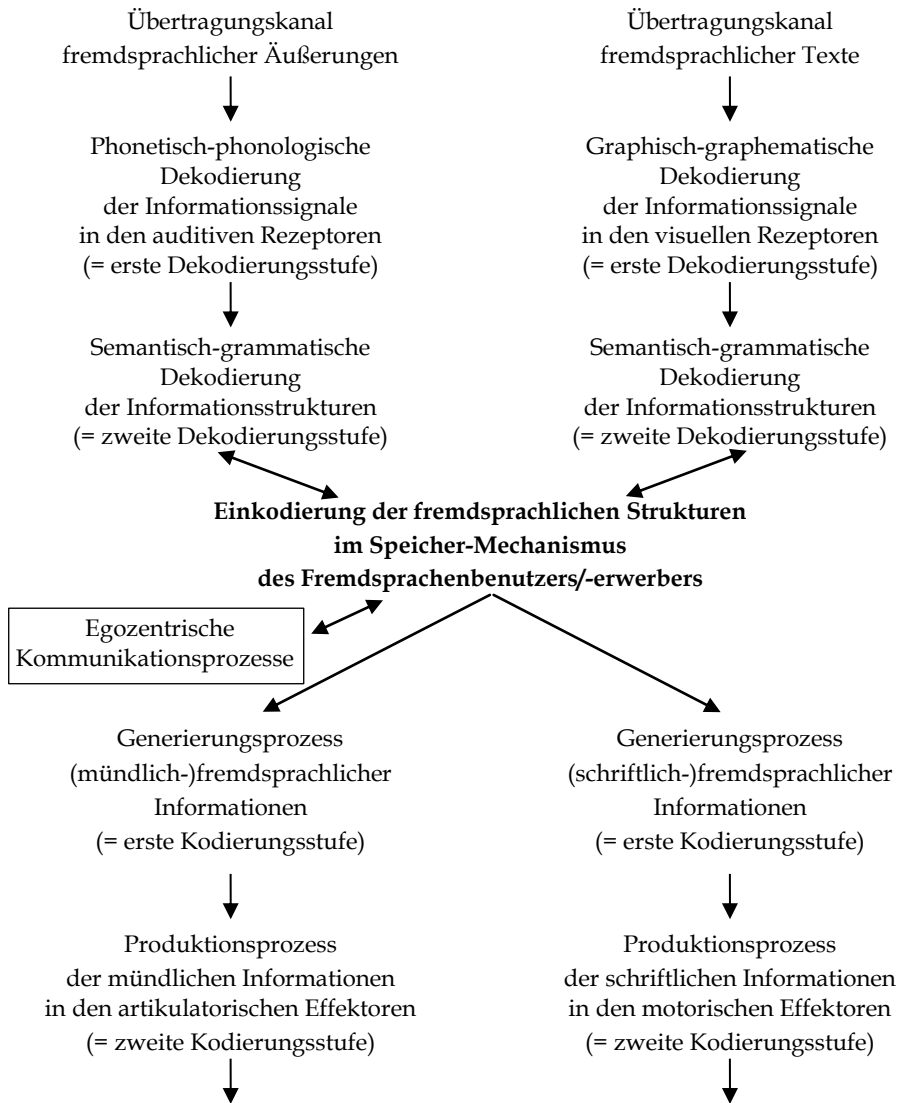


Abb. 2. Rezeptive, produktive und egozentrische Tätigkeiten des Fremdsprachenbenutzers/-erwerbers

Die in diesem Modell dargestellten Prozesse gelten für die Dekodierung, die Einkodierung und die Kodierung des gelernten und des zu lernenden Fremdsprachenmaterials, welche so in Beziehung zueinander stehen, dass sie die Spezifik der Lern- und Beherrschungsstufen berücksichtigen. Es muss an dieser Stelle noch auf die fremdsprachenunterrichtlichen Grundlagen jener Prozesse eingegangen werden, die sowohl die mündliche als auch die schriftliche Sprachsubstanz umfassen. Das so konstruierte Modell respektiert jedoch die im Allgemeinen akzeptierte Behandlungsweise und praktizierte Arbeitsweise, dass man im Fremdsprachenanfangsunterricht vor allem dem mündlich rezeptiven, reproduktiven und produktiven Sprachgebrauch viel Zeit und Mühe widmet, und erst dann allmählich die schriftlichen Formen und Normen zum Lehr-Lern-Gegenstand macht (dazu auch Vollmer 1982: 153).

2.3.1. Dekodierte fremdsprachliche Strukturen und deren Einkodierung

Im Grunde geht es bei dieser Frage einerseits um die mündlich-rezeptiven Tätigkeiten, auf deren Grundlage die empfangenen Informationssignale zunächst in den auditiven Rezeptoren phonetisch-phonologisch, dann aber im Speicher-Mechanismus semantisch-grammatisch dekodiert werden. Andererseits handelt es sich um die schriftlich-rezeptiven Tätigkeiten, die in den visuellen Rezeptoren graphisch-graphematisch und des Weiteren im Speicher-Mechanismus semantisch-grammatisch entschlüsselt werden.

Es ist also leicht einzusehen, dass die Dekodierungsprozesse in den Rezeptoren des Empfängers beginnen und in seinem fremdsprachlichen Zentrum enden. Beide rezeptiven Prozesse verlaufen zentripetal, haben einen interiorisierenden Charakter und betonen auf diese Weise, dass mit den dekodierenden fremdsprachlichen Strukturen parallel deren Einkodierung verläuft.

2.3.2. Kodierte fremdsprachliche Strukturen und deren Einkodierung

Die Einkodierungsprozesse finden ebenso gleichzeitig während der Kodierung fremdsprachlicher Informationen im Speicher-Mechanismus des Senders statt, wenn zum einem die mündlich-produktiven Tätigkeiten im Sprechakt oder zum anderen die schriftlich-produktiven Tätigkeiten im Schreibakt zu Stande kommen. Solche produktiven Prozesse laufen zentrifugal ab, nämlich vom Sprachzentrum zu den artikulatorischen oder zu den motorischen Effektoren und kennzeichnen sich durch ihren exteriorisierenden Charakter.

2.3.3. Egozentrisch-fremdsprachliche Kommunikation und die Einkodierungsvorgänge

Die dritte Ebene, auf der sich die fremdsprachlichen Einkodierungsvorgänge vollziehen, bezieht sich auf die Funktion der sog. egozentrischen Sprachkodierungstätigkeiten, deren Ergebnisse in Form von im Speicher-Mechanismus generierten Informationen gedanklich realisiert werden. Der Status der inneren Sprache wird unter verschiedenen Gesichtspunkten gesehen und ist noch immer ein psychologisch-linguistisch umstrittenes Problem. Jäger (1980: 7) stellt im Bereich der sozialen Sprache ihre innere (egozentrische) der äußeren (kommunikativen) Existenzform gegenüber. Unter dem Begriff der egozentrischen Sprache, die deutlich einzelsprachlichen Charakter hat, verbirgt sich sowohl die gebrauchte Gesamtheit der Worteinheiten und der grammatischen Regeln als auch die möglichen Junktivitäten der Wörter gemäß den grammatischen Gesetzmäßigkeiten. Anders gesagt: Die egozentrische Sprache eines Sprachbenutzers summiert einerseits die angeeigneten und angewandten Worteinheiten, integriert aber andererseits die angeeigneten und angewandten grammatischen Regeln während des Generierungsprozesses der Informationen, welche nach einer gewissen Zeit artikulatorisch bzw. motorisch realisiert werden können. Im Generierungsprozess der Informationen wird die während des Denkprozesses gedanklich formulierte Kommunikationsintention im Speicher-Mechanismus fremdsprachlich konstruiert und in syntagmatisch-syntaktische Strukturen angeordnet. Auf solche Weise erscheinen und funktionieren die inneren Sprachinformationen im Speicher-Mechanismus, ohne dass sie mündlich oder schriftlich realisiert werden. Darüber hinaus sind sie bestimmte Ergebnisse des Kommunikationsprozesses, der egozentrisch im Fremdsprachenbenutzer entweder monologisch, beispielsweise während der Vorbereitung einer Aussage zu einem bestimmten Thema, einer Nacherzählung, einer Schilderung u.v.a.m., oder auch dialogisch vorkommt, wenn der Benutzer eine Wechselrede ausarbeitet, in der er zugleich die Rolle des Senders und des Empfängers übernimmt und spielt. Der spezifisch intraindividuelle Kommunikationsakt gilt im Grunde für einen Sprachbenutzer und vollzieht sich ebenso in ihm selbst und bleibt desgleichen nur auf ihn beschränkt. Egozentrische fremdsprachliche Tätigkeiten sind als innere Kommunikationsprozesse nur dem Sprachbenutzer (dem Sender-Empfänger) zugänglich.

Betrachtet man den Kodierungsprozessverlauf eingehender, so werden seine zwei Bereiche beachtet werden müssen, wobei im ersten Bereich die Generierung der mündlich-fremdsprachlichen oder der schriftlich-fremdsprachlichen Informationen auf der ersten Kodierungsstufe zustande kommen, wobei im zweiten Bereich die egozentrischen Kommunikationsprozesse

als spezifisch innere Kodierung stattfinden. Beide Kodierungsprozesse sind nicht nur für die Dauerhaftigkeit des Lernens, sondern insbesondere für die tiefere Verarbeitung und Verankerung des Gelernten von großer Wichtigkeit (vgl. dazu Baddeley 1979: 164). Und drittens, können solche Vorgänge auch als notwendige Vorbereitung und Vorarbeit für die effektive (äußere) monologische und insbesondere interindividuelle Kommunikation dienen.

Was die Aufbewahrung der gelernten Fremdsprachenstrukturen anbelangt, gibt es verschiedene Meinungen. Und so differenziert man beispielsweise in der Duplex-Theorie zwei Arten der Aufbewahrung, nämlich eine kurzfristige, in der das Gelernte zwar vorhanden, aber noch nicht systematisch erfasst ist, und eine langfristige, wo die gelernten Sprachstrukturen schon kodifiziert, tief verankert und rezeptiv-produktiv abrufbar sind (Buzan 1987: 42).

Da die kurzfristige Aufbewahrung der gelernten Fremdsprachenstrukturen bekanntlich begrenzt ist, kann man den Vorgang, während dessen die Sprachstrukturen herausgebildet werden, als Speicherung bezeichnen, und darüber hinaus annehmen, dass das weitere Einprägen der Sprachstrukturen und deren langfristiges Behalten für den Einkodierungsvorgang charakteristisch sind.

Rekapitulierend muss man bemerken: Beide Vorgänge, d.h. die Speicherung und die Einkodierung sind in der Fachliteratur in unterschiedlicher Weise begrifflich gefasst und dementsprechend auch terminologisch anders formuliert worden. Wird die bereits erwähnte Dichotomie der Einprägungsprozesse von Fremdsprachenstrukturen unter dem glottokodematischen Aspekt beachtet, so lässt sich festhalten, dass dem sich im Langzeitgedächtnis vollziehenden Einprägungsprozess die Bezeichnung der Einkodierung zugeordnet werden kann, obwohl ihre begriffliche Vorstellung fremdsprachenerwerblich noch gründlicher zu erörtern sein wird.

3. ZUSAMMENFASSUNG DER GLOTTOKODEMATISCHEN BETRACHTUNGEN

Gegenstand unserer glottokodematischen Erwägungen waren drei Vorgänge, die in einem geordneten Zustand eine gekoppelte Gesamtheit bilden und von denen insbesondere die Einkodierungsprozesse behandelt worden sind. Ausgegangen wurde von den Dekodierungsprozessen der fremdsprachlichen Informationssignale als Grundlage für die Speicherungs- und die Einkodierungsprozesse deren einzelner Strukturen bis hin zu den Kodierungsprozessen der Fremdspracheninformationen. Während des Dekodierungsprozesses werden den Empfängern die neu dargebotenen und völlig

entschlüsselten Sprachstrukturen semantisch-grammatisch bekannt, wogegen die kennengelernten Sprachstrukturen im Einkodierungsprozess so eingeübt und eingepägt werden, bis sie eine feste Operationsbasis für ihre rezeptiv-produktive Geläufigkeit erreichen.

Wenn man die fremdsprachlichen Dekodierungs-, Einkodierungs- und Kodierungsvorgänge im Allgemeinen betrachtet, dann hat man nicht nur mit dem Verstehen fremdsprachlicher (mündlicher oder schriftlicher) Informationen zu tun, sondern auch oft mit der Bildung und der Erzeugung neuer Strukturen, die in solchen Konstruktionen im Unterricht noch nicht vorhanden gewesen sind. Es handelt sich beispielsweise um grammatische Transformationen im Satzbereich, die der Fremdsprachenbenutzer im Stande ist, selbst anzuwenden, weil er auch mehrere Satzbaumöglichkeiten zur Wahl hat (vgl. Bierwisch 1980: 118 und Flechtner 1966: 18 u. 63).

Für eine genauere Erläuterung der Komplexität und der Verbindung der bereits geschilderten Vorgänge ist Folgendes zu berücksichtigen: Die Dekodierung der erstmalig eingeführten Sprachstrukturen braucht wissenschaftliche Ansätze bezüglich der fremdsprachenunterrichtlichen Prozesse und die Einkodierung der schon semantisch-grammatisch bekannten Einheiten bedarf wissenschaftlicher Konzeptionen hinsichtlich der fremdsprachenerwerblichen Prozesse.

Sowohl Erfahrungen und Ergebnisse aus der Praxis als auch direkte Unterrichtsbeobachtungen bringen Beweise und Begründungen, dass die stabil einkodierten fremdsprachlichen Strukturen eine erfolgreiche Dekodierungsleistungsfähigkeit sowie effektive(re) Kodierungsleistungsfähigkeit ermöglichen und gewährleisten.

Bezogen auf die fremdsprachliche Unterrichtspraxis bedeutet das eine beträchtliche Erweiterung der Kodeprozesse – hier geht es um den Einkodierungsprozess – und ihre engeren Zusammenhänge im Aneignungsvorgang der gelernten Strukturen.

Als charakteristisch für die egozentrischen Fremdsprachentätigkeiten gilt die Tatsache, dass die generierten Informationen nicht für einmalige und endgültige syntagmatisch-syntaktische Strukturen gehalten werden, sondern ganz im Gegenteil verschiedenen Transformationen unterliegen können, um gewünschte und richtige Sprachkonstruktionen zu erhalten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Baddeley, A.D. 1979. *Die Psychologie des Gedächtnisses*. Stuttgart: Klett-Cotta.
Bierwisch, M. 1980. Sprache und Gedächtnis; Ergebnisse und Probleme. In: Klix, F., Sydow, H. (Hrsg.). *Zur Psychologie des Gedächtnisses*. Bern et al.: Hans Huber, 117-149.

- Bredenkamp, J. / Wippich, W. 1977. *Lern- und Gedächtnispsychologie*. Bd. II. Stuttgart et al.: W. Kohlhammer.
- Buzan, T. 1987. *Nichts vergessen! Kopftraining für ein Supergedächtnis*. München: Goldmann.
- Bühler, H. 1972. *Sprachbarrieren und Schulanfang*. Weinheim und Basel: Belte.
- Bünting, K.-D. / Kochan, D.C. 1973. *Linguistik und Deutschunterricht*. Krinberg Ts.: Scriptor.
- Flechtner, H.-J. 1966. *Grundbegriffe der Kybernetik*. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft M.B.H.
- Gipper, H. 1978. *Sprachwissenschaftliche Grundbegriffe und Forschungsrichtungen*. München: Max Hueber.
- Grucza, F. 1967. Metasprachen, Kodematik, Fremdsprachenunterricht. *Glottodidactica*, II, 11-20.
- Heuer, H. 1976. *Lerntheorie des Englischunterrichts. Untersuchungen zur Analyse fremdsprachlicher Lernprozesse*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Jäger, L. 1980. Einführung in die Sprachtheorie. *Linguistik und Didaktik*, 41, 1-42.
- Keidel, W.D. 1961. Codierung, Signalleitung und Dekodierung in der Sinnesphysiologie. In: *Aufnahme und Verarbeitung von Nachrichten durch Organismen*. Stuttgart: S. Hirzel, 29-48.
- Norman, D.A. 1973. *Aufmerksamkeit und Gedächtnis. Eine Einführung in die menschliche Informationsverarbeitung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rohrer, J. 1990. Gedächtnis und Sprachenlernen aus neuropädagogischer Sicht. *Der neusprachliche Unterricht*, 120, 12-19.
- Schnabl, H. 1972. *Sprache und Gehirn – Elemente der Kommunikation. Zu einem kybernetischen Modell der menschlichen Nachrichtenverarbeitung*. München: Wilhelm Goldmann.
- Schröder, H. 1975. *Kommunikation und Information im Unterricht*. München: Franz Ehrenwirth.
- Sinz, R. 1981. *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Skowronek, B. 2013. *Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion*. Poznań: UAM.
- Skowronek, B. 2014. Glottodidaktik und ihre Entwicklung. *Glottodidactica*, XLI/1, 21-34.
- Storch, G. 1999. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretisch Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink.
- Szczodrowski, M. 2009. Einkodierung von fremdsprachlichen Strukturen als grundlegender Lern- und Aneignungsprozess. In: Bialek, E., Rzeszotnik, J., Tomiczek, E. (Hrsg). *AUF DER SUCHE NACH HUMANITAS. Festschrift für Prof. Dr. Irena Światłowska-Prędotą*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT. Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe; Dresden: Neisse, 177-183.
- Szczodrowski, M. 2012. Die Einkodierung von Sprachstrukturen aus der Sicht der Glottokode-Vorgänge. *Studia Niemcoznawcze*, XLIX, 599-607.
- Szczodrowski, M. 2013a. Zweistufige Dekodierung der fremdsprachlichen (Informations-)Signale. *Studia Niemcoznawcze*, LII, 299-306.
- Szczodrowski, M. 2013b. Zweistufige Kodierung fremdsprachlicher Informationen. *Studia Niemcoznawcze*, LII, 307-314.
- Szczodrowski, M. 2014. Übungen als Grundlage für fremdsprachliche Einkodierungsprozesse. *Glottodidactica*, XLII, 7-21.
- Vester, F. 1975. *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Wettler, M. 1980. *Sprache, Gedächtnis, Verstehen*. Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- Vollmer, H.J. 1982. *Spracherwerb und Sprachbeherrschung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Zabrocki, L. 1966. Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts. *Glottodidactica*, 1, 3-42.
- Zabrocki, L. 1975. *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław / Warszawa / Kraków: PWN.

HANNA KOMOROWSKA

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny
hannakomo@data.pl

Dilemmas in language teaching and teacher education

ABSTRACT. The article analyses disappointing data concerning the status of the teaching profession and teachers' self-perceptions revealed in recent TALIS, EURYDICE and EUROSTAT reports. Reasons for teachers' difficulties are then analysed vis-à-vis criteria for the evaluation of quality in education. Emphasis is given to decision-making processes and the type of dilemmas encountered by teacher trainers working in the academic context and foreign language teachers employed in school systems of EU member states. Implications for educational policies of the future are sought and an attempt is made to examine the role of enabling institutions such as the Council of Europe and the European Centre for Modern Languages in Graz.

KEYWORDS: language education; foreign language teaching; pre-service teacher education; language teachers' dilemmas; quality in education; barriers; enabling institutions.

1. INTRODUCTION

The teaching profession today is clearly in need of support. TALIS – *The Teaching and Learning International Survey* conducted by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) on a sample of 55,000 teachers employed in 3,300 schools of 19 EU member states – reveals that 80% of teachers in Europe feel undervalued and 30% of school leaders across the EU agree with that assessment (TALIS 2013). The percentage of more optimistically minded teachers who believe their profession is valued does not exceed 60%, though perceptions in particular member states differ considerably with e.g. 59% in France, 49% in Cyprus, but less than 10% in Spain

and Croatia, while in Sweden, France and Slovakia the share of teachers with positive feelings about the role of their profession in society drops to 5%. In Poland the percentage of teachers who consider their profession to be underestimated is close to the EU average (81%). The report states that 'although an average of 7 out of 10 teachers in the EU maintain that the advantages of being a teacher outweigh the disadvantages, the status of the profession is perceived as particularly low' (TALIS 2013: 14).

The European Union report based on TALIS and enriched by data collected by EURYDICE and EUROSTAT on a sample of 2 million teachers working in lower secondary education adds that teachers feel overburdened and unsupported. Their perceptions are confirmed and negative feelings justified by the fact that too many young people (12% on average, but as many as 22.6% of foreign-born students) drop out, leaving schools and vocational training before completing their education (European Commission 2014a: 9).

All of these facts are cause for concern. Therefore, it seems worthwhile to look more closely at difficulties teachers encounter in their work, types of conflicts they have to face, decisions involved and barriers encountered in the process.

In the present text I intend:

- to define the concepts of *difficulty* and *dilemma*
- to analyze criteria for the evaluation of quality in education
- to discuss teacher trainers' dilemmas arising in the process of pre-service teacher education
- to discuss dilemmas faced by active teachers in primary and secondary schools and
- to reflect on the usefulness of these dilemmas in research and teacher development.

2. TERMINOLOGY AND TYPOLOGIES USED

The term 'difficulty' is here used to refer to an obstacle which hinders planned actions to be undertaken, while the term 'dilemma' will be used to denote situations in which choice is to be made between

- conflicting expectations
- conflicting or competing values or
- two courses of action (Tillema 1997; Tillema / Kremer-Hayon 2005).

In the context of difficulty, a dilemma may also reflect a hiatus between the teacher's convictions and the course of action he or she decided to undertake.

Therefore, not every difficulty can be treated as a dilemma, yet every dilemma is a form of difficulty.

In research on teachers' dilemmas the following distinctions have been made, i.e.

- contextual dilemmas, i.e. dilemmas rooted in the organization of education and its legal foundations
- ethical dilemmas arising on an everyday basis in the life of schools and
- teaching dilemmas, i.e. those connected with planning, managing, and conducting lessons as well as those connected with assessment and out-of-school activities (Colnerud 2006; Shapira-Lishchinsky 2011).

3. TEACHER TRAINERS' DILEMMAS – THE HIGHER EDUCATION CONTEXT

Academic teachers functioning as teacher trainers encounter numerous difficulties in ensuring high quality of pre-service teacher education and face dilemmas that result from conflicting values and expectations related to the organization and content of qualification programs.

What guides their efforts is a set of requirements for measuring quality in tertiary institutions. Several sets are available; the one presented below contains eight criteria, i.e.

- excellence
- fitness of and for purpose
- compliance with standards
- compliance with directives / curricula
- client satisfaction
- efficiency: value for money and time
- individual enhancement
- institutional capacity for change (Kohler 2007: 65).

The first five of these criteria give rise to most serious dilemmas.

Excellence is probably the most subjective criterion in the process of evaluating the functioning of educational institutions. In the academic context excellence is linked to research and publications, though sometimes the quality of teaching is also taken into consideration and not infrequently also the engagement of students in a broad spectrum of extracurricular activities, especially those related to social work or to collaboration with schools. The dilemma here results from the incompatibility of the standard with the financial policy of the higher education area. In the academic context of state universities, funds depend on the number of students. As demographic

trends lead to lower enrollments, it is more difficult for the training institution to allow an underachieving student to drop out. A tendency to keep the student in the system in parallel with the tendency to meet standards typically results in a variety of interventions to prevent students from leaving programs before graduation. Most, if not all of these interventions, seriously overburden the teacher, namely students are allowed to ask numerous clarification questions by mail or in person, a never-ending number of examination resits are organized to give students second, third and further chances. As a result, the teachers' workload gets dangerously increased.

Purpose of teacher educational programs, usually identified by the national education administration, tends to refocus quite frequently as exemplified by shifts back and forth from single to dual subject teaching qualification. What remains stable, however, is the university teacher training centres' natural obligation to grant BA and MA diplomas. To do so, higher education objectives need to be achieved, highly theoretical courses offered and academic standards respected. Yet today universities are obliged to guarantee employability and equip students with practical skills which would secure them a stable place and, if possible, an attractive position in the labour market. Both objectives are difficult to attain simultaneously in a set period. The dilemma connected with which objective to prioritize is difficult for academic teachers to solve. The typical solution favours competitive advantage in the labour market and inclines teacher trainers to focus on teaching languages for occupational purposes, mainly the language of business communication. Today the choice raises the probability of success in the labour market right after graduation. Yet in an era of professional mobility, in the course of their careers graduates will undergo numerous changes of professions, countries and institutions, so the limited option of skills development in college education, though perhaps profitable in the short run, may prove to be restrictive in the broader time perspective. Moreover, this choice promotes pragmatism of academic education, a tendency not necessarily promising for future innovation and creativity of university graduates once they enter the teaching profession.

As for *standards* - universities enjoying the right to offer certificates of qualifications for the teaching profession along with their BA and MA diplomas are obliged to offer a minimum of 270 contact hours of preparation courses as well as organize 150 hours of teaching practice to be supervised by the tertiary education institution. Extra cost of all those hours means either much higher expenses of state universities, institutions with permanent financial problems, or a significant increase in fees in the private ones. Higher fees are likely to discourage potential candidates for the teaching profession, therefore the only way to reduce costs is to treat teacher training

courses flexibly, merging them with the academic ones which are indispensable to maintain the philological standard legitimizing the granting of BA and MA diplomas in the field. This, unfortunately, does not contribute to high standards for either the academic or the teacher training track.

Compliance with curricula is a criterion tightly connected with fitness for purpose. Teacher education in Poland, for example, preparing graduates to function in the Polish school system needs to be based on a detailed analysis of the Polish core curriculum, authoring syllabus documents and teaching materials used. Yet internalization of higher education, a phenomenon of high academic and cultural value, makes it extremely difficult to concentrate on one educational system's intricacies when the group is composed of large numbers of foreign students from various parts of the world, coming either within the frames of ERASMUS mobility programs or as paying students. The dilemma is how to simultaneously provide precise training for the national context and offer broad perspective on general issues of language teaching for increasing numbers of foreign students. The value of intercultural contacts is balanced out by insufficient preparation for the specificity of the national educational context. The typical way out of this dilemma, selected by most of the academic teacher trainers, is to provide general content in class and leave the analysis of the local context for individual study.

Confusion and lack of clarity accompany attempts to analyze the criterion of *client satisfaction*. In corporate contexts and in industry the primary client is usually the one who pays for the service, while a consumer of the service who is not necessarily the payer is considered to be a secondary client (Heyworth 2013: 284). The problem with the educational setting of in-service teacher training lies in identifying who in fact is a client. Is it the payer – the institution financing education? Is it the beneficiary? But who is the beneficiary – the direct user, i.e. the trainee? The indirect user – the future employer? The institution of employment, which is not at all the same as the person of the employer? The country whose educational system will get considerably improved if the quality of pre-service teacher education rises? The accreditation committee?

If, however, students are considered clients and it is their satisfaction that is crucial for the quality of education, a new dilemma arises. The Polish teacher qualification standard allows BA graduates to teach in primary schools only and MA graduates to teach in secondary ones. With initial education treated as a separate school level, teacher training courses in BA programs should be oriented toward the age group of 10-12 and MA programs toward the age group of 13-19. Yet students, as early as in the course of their studies, often teach in language schools, corporate contexts or else engage in private tuition working with students of various ages. It is understandable

that they openly express the need to learn methodologies of teaching groups other than the government-set standard. Teacher trainers, therefore, face another dilemma: to give priority to student satisfaction or to the ministerial requirement. Most of them, afraid to endanger their students' qualifications and at the same time ready to satisfy their trainees' needs, decide to overload curricula even more and, in consequence, overburden themselves trying to balance both sides.

4. LANGUAGE TEACHERS' DILEMMAS – THE SCHOOL CONTEXT

Dilemmas of schoolteachers and of language teachers in particular have been investigated within the more general frames of research on professional stress and burnout (Maslach / Leiter 1997): in the Netherlands by Kremer-Hayon and Tilemma (2002) and in Poland by Grzegorzewska (2006), Werbińska (2009), Pyżalski and Merecz (2010) and Pitura (2012), to mention just a few. Interesting contextual data on teachers and teaching were also collected in the course of the *Teaching and Learning Survey – TALIS* by Piwowarski and Krawczyk in the Polish subsample (2009). More research, however, is certainly needed (Piechurska-Kuciel 2011).

The main source of dilemmas lies in numerous and conflicting expectations vis-à-vis the teaching profession: the national core curriculum formulates ambitious and not always realistic objectives, school administration is interested in schools' ranking positions, learners expect attractive classes and parents, often absent or overworked, count on the school's reputation and its contribution to skills and competences of their children, but many also hope to be able to delegate parental upbringing and socialization duties to schoolteachers.

Another group of dilemmas spring from a considerable degree of uncertainty as to the actual role played by teachers and their contribution to the learners' educational achievement. *SurveyLang – First European Survey on Language Competences*, the final report on the research conducted on a sample of 50,000 15-year-olds from 16 school systems of the European Union member states (*SurveyLang* 2012), offers an informative index of family living standards, i.e. HOMEPOS (home possessions), which shows a high correlation with scores of teenagers achieving B1 levels (0.44) and a very low one with outcomes of those achieving A1 (0.15). These values demonstrate that the impact of contextual variables may be more significant than that of school instruction. In addition, the Polish report on the level of speaking skills states that the Economic, Social and Cultural Status index (the so-called ESCS) shows an average score of 123 points in the top ESCS group of

students and an average of 102.3 points in the bottom group – a difference which in terms of average linguistic progress is equivalent to more than three years of learning (IBE 2015:57). The role of school instruction is, therefore, not always clear from the point of view of teachers themselves, the more so as test scores of their students are often taken by the authorities as a measure of the teacher's professionalism. Although it has been demonstrated on more than one million pupils that school learners assigned to *High-Value Added* teachers are more likely to complete their tertiary education and earn higher salaries (Chetty et al. 2013a, 2013b), the effects are long-term and the correlation cannot be easily reversed. Therefore, it is not at all justified to treat every teacher of a high-achiever as an excellent professional or to accuse the teacher of a low-achiever of insufficient didactic skills.

Research data on other variables impacting language proficiency are confusing as well. Although *SurveyLang* confirms plenty of routine beliefs of the teaching profession, it also undermines quite a number of them. For instance, research has found no correlation between test results and the use of new technologies either in preparing or conducting lessons. Negative correlation has been found between test scores and the use of new technologies at home, the amount of time spent on homework assignments and even the amount of time spent by the teacher on preparing students for tests (*SurveyLang* 2012).

Moreover, schoolteachers suffer from the same uncertainty as academic teachers and teacher trainers, therefore the same questions are asked: Who is the client? The pupil? His/her parents? School administration?

If school learners are considered to be school's main customers, an important question is whether to orient teaching toward short-term goals of learner satisfaction or to strive for long-term educational aims which do not always promise immediate attraction or absence of difficulty. Short-term goals of learner satisfaction call for various forms of 'edutainment', mainly based on 'gamification' and competitive classroom activities, while long-term objectives invite learner autonomy, responsibility, reflection and effort (Jiang 2011).

If school administration is considered to be school's main customer, client satisfaction must be based on explicit standards: accreditation, examinations, certification and ranking, but also on set procedures, e.g. planning lessons ahead for the whole term as the school administration bureaucratically requires the teacher to have a full agenda pre-prepared before the first encounter with a group of students. This often clashes with implicit standards functioning in a given educational institution which on the one hand require its positive self-presentation (White et al. 2008), but on the other call for individualization and responsibility of the teacher who ought to react to

students' feedback. Meeting implicit standards, the teacher decides to spend more time on parts of the material more difficult for students and move forward at a quicker rate if students find a given portion of the content relatively easy – and does so even despite the pre-prepared agenda.

One dilemma most often admitted by teachers is whether to bend under various types of pressures and thus avoid problems or follow their own judgment and in consequence face conflicts. Pressure comes more and more frequently from parents who try to convince the teacher that their child deserves better grades or more lenient treatment and – if their pressure remains insufficient – complain to authorities of a higher level, e.g. local boards of education or ministries in order to get their way – a phenomenon sometimes referred to by teachers as *parentocracy*. Another type of pressure comes from school principals who are interested in safe statistics and conflict prevention and, therefore, request teachers to change their grading decisions (Werbińska 2009b). Pressure also comes from regional authorities whose attention is mainly focused on academic achievement measured by external tests and reflected in the position of their schools in ranking tables, but not necessarily on the quality of the teaching process (De Heus / Diekstra 1999; Pitura 2012; Werbińska 2009a, 2009b).

Dilemmas mentioned above can be classified as didactic, connected with teaching methods and grading systems, but at the same time as ethical, i.e. related to the hierarchy of values (Mahony 2009).

Typically, ethical dilemmas (Campbell 2000; Johnson 2002) voiced by practicing teachers involve decisions

- whether to follow distributive justice or respect dry regulations
- whether to choose confidentiality over school rules in contacts with learners
- whether to remain loyal to the student breaking school rules or follow strict procedures
- whether to remain loyal to colleagues when they ignore school norms
- whether to ensure caring or formal climate

and on a more private note

- whether to give priority to the family agenda or meet educational standards (Hussu-tirri 2001; Shapiro-Lishchinsky 2011).

Teachers faced with dilemmas increasing their mental effort and adding to their cognitive load must simultaneously cope with numerous difficulties. Some are associated with insufficient equipment or technological breakdowns common in the work with new technologies appropriate for the visual generation of students. Yet other are related to problems with maintaining learners' concentration when, according to the National Center of Biotechnology Information, the average human attention span in the year 2015 does

not exceed 8.25 seconds for infographics, though it was still at the level of 12 seconds in 2000 (*Attention Span Statistics*. <http://www.statisticbrain.com/attention-span-statistics/>). Even more difficulties have to do with the clash of partial, level and final objectives which need to be synchronized and reflected in certification procedures. Psychological problems spring from the double bind (Bateson 1972) between the obligation to function in a professional way and an expectation to be spontaneous and enthusiastic – a trap in which teachers are often caught. Management difficulties are often encountered when discipline problems arise or when extroverted students take most of the class time thus blocking the introverted ones from active participation in lesson activities. Contextual and psychopedagogical difficulties are often related to four basic areas – working conditions, external perception of the profession, authorities' attitudes and students' motivation (Rádai 2003). These difficulties, of course, are not language teaching specific and as such are shared by teachers across subject areas.

Difficulties specifically linked to the teaching of second or foreign languages include issues related to the use of the mother tongue and code-switching at lessons of a foreign language, to the attitude toward the ratio of fluency and accuracy oriented activities often reflected in the amount and type of error correction and to ways of integrating students with special educational needs, i.e. the so-called S.E.N. students in mainstream tasks. 29% of EU teachers feel they cannot motivate their students to learn languages and in this respect Poland falls below the EU average with 40% of teachers with low self-efficacy assessment (European Commission 2014a). Some of the ways of dealing with difficulty are suggested by supervisors and some tend to be regulated by external or internal procedures. Yet most of these difficulties eventually involve decision-making which leads to the overlap of difficulties and dilemmas, thus forming a challenging working context.

When pressure becomes too high and teachers feel that the situation is constantly deteriorating, causing permanent tiredness, frustration and stress (Poraj 2009; Werbińska 2009; Şek 2000) – individuals usually react by reducing their involvement to basic activities and moving into what is called a *survival mode*. They feel trapped: fearing job loss, losing hope of getting a better placement and waiting for any top-down changes that would improve their situation (Maslach / Leiter 1997). Yet innovations pushed by authorities in the form of educational reforms, new core curricula, teaching methods or materials are hard to come by.

Teachers under stress, facing professional burnout, tend to choose one of the two well-known ways used by people coping with unfriendly, if not straightforwardly hostile, systems. The first way has been described by Franz Kafka in *The Trial*, as Joseph K. tries to argue with the system, hoping

to win his case by using methods and procedures inherent in this system and legally approved by its agencies. The second way has been presented by Jaroslav Hašek in his *The Good Soldier – Švejk*, a protagonist who has his own way of doing things using silent, seemingly foolish behavior that enables him to achieve his own objectives, though at a high cost that involves a loss in status and mental agreement to be permanently regarded as an idiot. Considering the value of the teacher's status in the educational context and its impact on power relations in the classroom (Goffman 1974; Manke 1997; Schrodtt / Whitt / Truman 2007), teachers tend to choose Kafkaesque ways, however frustrating and ineffective.

5. THE SUPPORTING ROLE OF POSITIVE PSYCHOLOGY – ENABLING INSTITUTIONS

Positive psychology researching the phenomenon of well-being attaches importance to coping strategies which include gaining support from 'enabling people' or 'enabling institutions' (McIntyre / Mercer 2014; Sęk / Cieślak 2004).

In the case of language teachers, enabling activities recommended by positive psychologists come from job counsellors, who usually suggest the change of the workplace or at least a change in the function performed in the current one. Recommendations also include improving the communication flow between the teacher and students in the classroom, as well as between teachers and parents and among teachers working in the same school. Paradoxically, considering the backdrop of overburdening and burnout, taking on new duties is also suggested – on the condition that extra obligations are individually selected and carried out on the teacher's own terms. Bottom-up innovation is here recommended which – driven by dissatisfaction – may bring reflective practice, action research, teamwork and interschool or international projects, e.g. those conducted within the frames of EU programs such as the *European Language Label* or *eTwinning* (Pitura 2012).

Positive psychology also stresses the role of enabling institutions. In many countries psychological counselling services are difficult to access and, what is more, often expensive. Professional guidance in many regions is merged with supervising institutions, which reduces their potential for offering true support. Effective enabling institution should be purely professional, autonomous and placed outside vertical power structures. They ought to offer practical assistance in the form of teaching materials, classroom activities, guides, books and articles that can be downloaded freely,

but they should also create possibilities of face-to-face contacts in the form of seminars, conferences and workshops.

The European Centre for Modern Languages in Graz (ECML) can serve as a good example of an enabling institution for language teachers which fulfils all the requirements mentioned above. This is so, because the ECML bases its activity on the analysis of professional needs of teachers in its member states. The last survey carried out by the ECML revealed that more than 70% of member states see their teachers' greatest needs in the field of teaching foreign languages to young learners, teaching languages other than English and collaboration with teachers of other languages and other subject areas. It also revealed that more than 50% of member states confirm that their teachers need support in developing skills to use new technologies in education and to apply appropriate assessment techniques, with special emphasis given to non-test evaluation procedures (www.ecml.at).

The Centre engages teachers in international projects on current topics of vital interest to the profession, such as the use of social media in education, teaching multilingual and multicultural classrooms, language education for migrants, whole school language learning, intercomprehension, etc. (Komorowska 2013).

What is more, the Centre developed a special Training and Consultancy Programme which offers workshops for teachers in schools of various levels. Training and Consultancy responds to needs identified by local authorities of particular countries and assigned top priority by teachers in a given region. In recent years ECML Training and Consultancy focused on on-line materials for teacher development, the use of new technologies, formative and summative evaluation and testing, relating examinations to the *Common European Framework of Reference* and self-assessment with the use of the *European Language Portfolio* (www.ecml.at).

6. CONCLUSION

Analyzing dilemmas proves to be a useful field of research, results of which are likely to contribute to both pre- and in-service teacher development. It seems that in the field of teacher education, dilemmas function as conceptualisations which allow us access to teachers' attitudes, beliefs and decisions (Kremer-Hayon / Tillema 2002). They are also ways of promoting reflective models of teacher development in both pre- and in-service teacher education programs (Tillema / Kremer-Hayon 2005). Finally, they can support teacher professionalism as they call for the evaluation of alternative

routes and for the selection of the variant most appropriate for a given educational context (Windschitl 2002).

To make teacher education more efficient, as positive psychology teaches us, enabling institutions and enabling activities are needed – which should come from government agendas. The governments' tasks need to be focused, as the European Union's policy guidelines explicitly state, 'on attracting, retaining and motivating teachers for better education' (European Union 2014b: 60). Otherwise, the goal of ensuring high quality of education, so strongly stressed in the *Recommendations* of the Council of Europe (Council of Europe 2012; Huber 2011) will be difficult to achieve.

A lot remains to be done by teacher trainers. More attention should be given to paradigms of teacher education (Komorowska 2011) and to the content of pre-service teacher training, but also to its synergies with the teaching practice and the mentoring system (Newby et al. 2007; Newby 2012). More emphasis ought to be laid on coordinating efforts on the part of teacher training institutions (Kelly / Grenfell 2004) now exchanging students within the frames of the ERASMUS program. More stress should also be given to the promotion of reflectivity, autonomy, learning to learn skills and self-study strategies not only among teachers but also among teacher educators themselves (Gabryś-Barker 2012; Loughran / Russell 2002; Samparas 2002).

Successive generations of teachers have faced various types of dilemmas since time immemorial and have been informed of them in the course of their formal education since 1685 when the first teacher training programme was launched in Reims by St. Jean-Baptiste de la Salle. Today they are encouraged to reflect on such dilemmas and make their own informed choices, although – as Amos Oz puts it in an interview conducted by Sławomir Sierakowski – *Każdy wybór oznacza zdradę tej drogi, której się nie wybrało* *Each choice means betrayal of the option which has not been selected* – tr. H.K. (Oz 2015).

REFERENCES

- Attention Span Statistics*. Statistic Brain RSS. National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine, <http://www.statisticbrain.com/attention-span-statistics>. Bateson, G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Colnerud, G. 2006. Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 365-385.
- Campbell, E. 2000. Professional ethics in teaching: towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30, 203-221.
- Chetty, R. / Friedman, J.N. / Rockoff, J.E. 2013a. *Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

- Chetty, R. / Friedman, J.N. / Rockoff, J.E. 2013b. *Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Council of Europe. *Recommendation CM/Rec (2012)13 of the Committee of Ministers on Ensuring Quality Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- De Heus, P. / Diekstra, R.F.W. 1999. Do teachers burn out more easily? In: Vandenberghe, R. / Huberman, A. (eds.) *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge: Cambridge University Press, 269-284.
- European Commission / EACEA / EURYDICE / CEDEFOP. 2014a. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. 2014b. *Education and Training. Monitor. 2014*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gabryś-Barker, D. 2012. *Reflectivity in Pre-service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Goffman, E. 1974. *Frame Analysis*. New York: Harper.
- Grzegorzewska, M. K. 2006. *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Heyworth, F. 2013. Applications of quality management for language education. *Language Teaching* 46, 281-315.
- Huber, J. (ed.). 2011. *Teacher Education for Change*. Strasbourg: Council of Europe.
- Husu, J. / Tirri, K. 2001. Teachers' ethical choices in sociomoral settings. *Journal of Moral Education*, 30 (4), 361-375.
- Instytut Badań Edukacyjnych. 2015. *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy. Badania umiejętności uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum. Badanie umiejętności mówienia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jiang, K. 2011. *The Dangers of Gamification. Why We Shouldn't Build a Game Layer on Top of the World*. June 13, 2011, <http://krystlejiang.files.wordpress.com/2011/07/the-dangers-of-gamification.pdf>.
- Johnson, B. 2002. *Values in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kelly, M. / Grenfell, M. 2004. *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Kohler, J. 2007. The implications for governance of institutions and systems. In: Weber, L. / Dolgova-Dreyer, K. (eds.) *The Legitimacy of Quality Assurance in Higher Education*. Council of Europe: Strasbourg, 59-75.
- Komorowska, H. 2011. Paradigms in teacher education. In: Komorowska, H. (ed.) *Promoting Multilingualism. Teaching - Learning - Assessment*. Warszawa: FRSE, 13-38.
- Komorowska, H. 2013. Empowering foreign language teachers - A slogan or a chance? Insights into the work of the European Centre for Modern Languages. In: Jodłowiec, M. (ed.). *Exploring the Microcosm and Macrocosm of Language Teaching and Learning*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 155-168.
- Kremer-Hayon, L. / Tillema, H. 2002. Practising what we preach. Teacher-educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: a cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18, 593-607.
- Loughran, J. / Russell, T. 2002. *Improving Teacher Education Practices through Self-Study*. London: Routledge Falmer.
- MacIntyre, P. / Mercer, S. 2014. Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, (4) 2, 153-172.

- Mahony, P. 2009. Should ought be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25, 983-989.
- Manke, M.P. 1997. *Classroom Power Relations: Understanding Student-Teacher Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Maslach, Ch. / Leiter, M. 1997. *Truth About Burnout. How Organisations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey Bass.
- Newby, D. / Allan, R. / Fenner, A.B. / Komorowska, H. / Jones, B. / Soghikyan, K. 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages EPOSTL*. Graz. ECML. Council of Europe Publishing.
- Newby, D. (ed.). 2012. *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Oz, A. 2015. About Judas. Sierakowski interviews Amos Oz. *Polityka* 6.10.2015.
- Piechurska-Kuciel, E. 2011. Foreign language teacher burnout: A research proposal. In: Pawlak, M. (ed.) *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer, 211-223
- Pitura, J. 2012. Adult educator development and burnout: self-management of generic competences in problem prevention. In: Heikkinen, A. / Jogi, L. / Jutte, W. / Zarifis, G. (eds.). *The Futures of Adult Educator(s): Agency, Identity and Ethos. Joint Conference Proceedings*, 28-35.
- Piowowski, R., Krawczyk, M. 2009. *TALIS – wyniki badań 2008*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Poraj, G. 2009. *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pyżalski, J., Merez, D. (eds.). 2010. *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- Rádai, P. (ed.). 2003. *The Status of Language Educators*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.
- Schrodt, P. / Whitt, P.L. / Truman, P.D. 2007. Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 56 (3), 308-332.
- Sęk, H. 2000. Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. In: Sęk, H. (ed.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 149-165.
- Sęk, H., Cieślak, R. 2004. Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. In: Sęk, H. / Cieślak, R. (eds.). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 11-28.
- Shapiro-Lishchinsky, O. 2011. Teachers' critical incidents. Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656.
- SurveyLang – First European Survey on Language Competences. Final Report. 2012, Brussels: Council of Europe.
- TALIS. *The Teaching and Learning International Survey. Main Findings from the Survey and Implications for Education and Training Policies in Europe*. 2013. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Tillema, H.H. 1997. Reflective dialogue in teams: a vehicle to support belief change in student teachers, *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), 283-296.
- Tillema, H. / Kremer-Hayon, L. 2005. Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10, 203-217.
- Werbińska, D. 2009a. Wypalenie zawodowe nauczycieli języków obcych. Teoria, zapobieganie, perspektywy badawcze. *Neofilolog*, 30, 85-90.
- Werbińska, D. 2009b. *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

-
- White, R. / Hockley, A. / Laughner, M.S. / Van der Horst, J. 2008. *From Teacher to Manager*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Windschitl, M. 2002. Framing constructivism in practice as the negotiations of dilemmas,
Review of Educational Research, 72 (2), 131-177.
- www.ecml.at

TERESA SIEK-PISKOZUB

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
piskozub@amu.edu.pl

The compatibility of positive psychology and the Ludic strategy in foreign language education

ABSTRACT. The Ludic strategy, an approach to foreign language teaching (FLT), popularised by the present author since the 1990's which acknowledges the value of a humanistic approach, yet also emphasises an emergence of positive feelings, while engaging in the ludic tasks for FLT purposes, is in line with the claims of positive psychology. For the analysis the most popular model of the well-being theory, Seligman's PERMA model will be used. Referring to research in FLT on language competence, I will analyse the benefits of applying LS in the FL classroom, and by using the PERMA model I will show that LS can be treated as a useful tool for FLT congruent with the claims of positive psychology, and that the model can be used in planning FLT research.

KEYWORDS: positive psychology; the PERMA model; ludic strategy; foreign language research.

1. INTRODUCTION

From the beginning of the new millennium a new subfield of enquiry within psychology emerged, i.e. positive psychology (PP). It is a rapidly expanding area and many researchers see the value of it for second language acquisition. As MacIntyre and Mercer (2014: 153) inform in the opening article to a special issue of *Studies in Second Language Learning and Teaching*, PP seeks explanation how and why people "thrive and flourish", and also aims at developing tools which will build positive emotions and engagement in one's life activities. As the authors explain, PP can be considered as a rebirth of humanistic psychology of the 1970's (e.g. Maslow 1970, 1979)

which was then criticised for not being grounded in research, and for concentration mainly on negative emotions, while disregarding the impact of positive ones. The negative and positive emotions seemed also to be treated as two ends of the same continuum (see e.g. Krashen's concept of affective filter, 1985). Emerging emotion research, however, has revealed that emotions can be better conceptualised as being dimensional (Fredrickson 2001; MacIntyre 2007). It appears that both positive and negative emotions can co-occur in an action to a varied degree and one can benefit from both types (Oxford / Cuéllar 2014).

After presenting Seligman's (2011) PERMA model I will analyse research concerning the effectiveness of the ludic strategy (LS) applied in the foreign language context to show that it can offer support to the PERMA model of the well-being theory.

2. THE PERMA MODEL OF THE WELL-BEING THEORY

Psychological theories of learning have always motivated foreign language teaching (FLT) as is evident from the analysis of various FLT methods where an approach to learning, along with the approach to language, form the basis of any method (see e.g. the analysis of methods by Richards and Rogers, 1986). For example, contributions of humanistic psychology by such researchers as Rogers (1969) or Maslow (1979) had an impact on the development of the so called designer methods in the second half of the twentieth century, as Total Physical Response (TPR) (Asher 1969), Suggestopedia (Lozanow 1978), The Silent Way (Gattegno 1963), and Community Language Learning (Curran 1976). Their designers emphasised a need to eliminate the detrimental impact of negative emotions on the process of language learning and took a holistic view of the learner. However, the methods have never been widely accepted in main stream teaching, and like humanistic psychology itself, "came under considerable criticism for their lack of scientific support and validity" (MacIntyre / Mercer 2014: 158).

What differentiates positive psychology from its predecessor humanistic psychology is a distinction between positive and negative emotions. Emotion research focuses on identifying pleasant and unpleasant emotions and their impact on human functioning (Fredrickson 2001, 2003 in MacIntyre / Mercer 2014: 162). Emotions are considered to be "the primary human motive" (MacIntyre 2002: 61) and as such provide energetic intensity to all human actions.

Seligman, after a period of studying the syndrome of learnt helplessness and clinical depression, turned to an on-going research which explores what

we can do to strengthen such attributes as happiness, optimism, resilience etc. (Peterson / Seligman 2004 in MacIntyre / Mercer 2014: 155). It led him to define the well-being theory (Seligman 2011) which offers a scheme for the analysis of factors which increase self-development (flourishing). His concept is known as the PERMA model. PERMA is an acronym which comes from the first letters of the factors crucial for well-being: positive emotion (P), engagement with activities which are employing one's strengths (E), developing a positive relationship with others (R), finding meaning beyond the self (M), and the feeling of accomplishment or achievement (Seligman 2011). Oxford and Cuéllar (2014: 174-179) have reviewed literature which shows that the components of the model are important for learning in general and language learning in particular and are of the opinion that the PERMA model has the potential for second language research. They themselves have used it with success to analyse the narratives of five Mexican students who studied the Chinese language in Mexico, and two of them also in China, and conclude "that language learning can be a major journey in self-discovery, rich in positive emotions tied to experiences of engagement, relationship, meaning, and accomplishment" (Oxford / Cuéllar 2014: 173).

I am of the opinion that the PERMA model can be a useful tool to evaluate the effectiveness of the ludic strategy (LS), an approach to foreign language pedagogy, defined by me in the mid 1990's and based on the reflection of my own teaching practice of English as a foreign language (EFL) and confirmed by research done by my students (prospective) EFL teachers. The two sections below are an *a posteriori* analysis and aim at showing that LS is compatible with the claims of positive psychology.

3. RESEARCH ON LS IN THE EFL CONTEXT

The Ludic strategy (LS) is an approach to learning and teaching foreign languages originally rooted in humanistic psychology which was practiced and explored by me and my co-workers and students of EFL (prospective EFL teachers). It is not a method in itself but a strategy, meaning that it can be used to solve some language or pedagogic problems in the foreign language (FL) classroom. LS advocates learning and teaching foreign languages by means of leisure activities such as games, simulations, drama techniques, music, and literature etc.

What, in my view, makes it attractive and helps in overcoming the problems in question, is the fact that the learner may get engaged in the tasks motivated by different goals than the ones specified by the language teacher. Whereas the teaching goals are typically related to practicing aspects of lan-

guage, and developing language skills, and/or raising intercultural awareness, the learners may aim at accomplishing the goal of the ludic activity as such, i.e. to experience the feelings of enjoyment, to get satisfaction from winning or solving a problem, to establish a good relationship with co-players etc., while at the same time achieving the teacher's goals (Siek-Piskozub 1994, 1995, 2001, 2002, 2013a, 2013b; Siek-Piskozub / Wach 2006).

Naturally, the foreign language researchers concentrated on the impact of LS on language acquisition (i.e. achievement), however, the tools used in their research (e.g. interviews, questionnaires, direct observation of the teaching-learning process, audio-recordings, learner diaries) shed some light on the emotions involved in taking part in the activities, as well as on the relationship between the participants.

Since language teachers are more concerned with the effectiveness of their teaching than with the climate of the classroom, I will first provide data to show that positive emotions and good relationships emerge not at the expense of language development. Different kinds of ludic activities were evaluated by (prospective) teachers doing their MA or PhD research under my guidance and I will comment on some of the many that support my claims.

For example, it was shown that language games are useful for enhancing vocabulary acquisition. To acquire a word takes time and demands a lot of effort, both on the part of the teacher and the learner. It is not enough to do the activities from the selected course-book. It is because of the memory constraints and the nature of vocabulary that it needs many rehearsals. Games help in bringing variety to vocabulary learning and learners usually do not refuse to play a game which is based on the vocabulary that was a target some time before. Golankiewicz found them useful in stimulating motivation for language learning both by young and adult language learners. Whereas the mere promise of playing a game during the class was motivating young learners to concentrate on the language learning tasks, adult learners needed justification of the usefulness of the words involved in the task – they had to come from their daily experiences (Golankiewicz 1993).

Vocabulary acquisition is also enhanced by pop-songs, either used to analyse their lyrics (Kręgielczak 2000; Wach 2003), or as background music used during individual work on some language related activities (Mamys 1997; Bieszczanin 2010). Experiments confirmed that whereas in the focused-use of pop-songs learners showed more interest in doing the tasks than the groups working on the same vocabulary from the course-book tasks, and later achieved higher scores on the follow-up test; the background-listening groups acquired much of the vocabulary which appeared as a result of the repeated exposure to a collection of songs in the background, despite the fact

that they were not encouraged to pay attention to the songs as the purpose of playing them in class was to create a pleasant atmosphere. However, the acquisition of words does not occur if the learners are involved in cognitively demanding tasks other than language related (Bieszczanin 2010). The positive impact of regular listening to pop-songs in the target language outside the class is reported by many adolescent learners who spend many hours listening to English pop-songs in their free time, however, it is less often acknowledged by their teachers (Siekierzyńska 1996: 47).

Songs have also a positive impact on acquiring grammar structures, which was reported by different studies which focussed on different English structures (e.g. Hurysz 1998; Przyjemska 2000). An interesting pattern was observed. Whereas the control groups (working on course-book activities devoted to the structure in question) outperformed the song groups (working on the lyrics of the song and grammar related activities based on it) on an after-activity test, a follow-up test (2-3 weeks after the treatment) revealed better gains in the song groups. The results of the control groups sometimes even dropped to the level of the pre-test, and the song groups' improvement was at, or above, the after-activity test scores of the control groups. But what is important is that the songs used for the experiment were popular among the learners and often heard voluntarily or involuntarily outside the class environment.

Songs can have a positive impact on developing speaking skills. Mrozek (1999: 43-44) reported an improvement in the fluency among the learners working with songs. Also the length of utterance increased in this group when the results of pre-treatment and post-treatment evaluations were compared. Songs may help to establish a positive rapport between teacher and students, and make the latter motivated to learn the target language. Wawrowska (1998), after initial problems in working with a group of vocational learners (prospective car mechanics), designed a syllabus based entirely on pop-songs popular among her students to improve the rapport and make them eager to learn English, which turned out to be a successful undertaking. The learners not only showed interest in song related activities and obtained positive scores on their tests, but they also asked the teacher if she would be the one to teach them in the following year, and if they would still work on songs, showing in this way their appreciation of her approach to EFL teaching.

Various kinds of drama techniques prove to have a positive impact on language acquisition and in-group/class relationships. I found planning and carrying out an Easter Peace happening with students of applied linguistics an effective project to stimulate team work, establish good relationships among members of the class while at the same time developing EFL compe-

tence. Unlike in other types of activities, they showed creativity (e.g. by designing their own lyrics to a well-known song or preparing a topic-related sketch) and willingness to communicate in the target language during the preparation work. Their cultural awareness increased as a result of searching for ideas (e.g. reading texts on Easter Peace Marches, using an ancient horn of luck or exploiting the possibility of adapting the idea of Chinese cookies with good wishes to wrap up candies for their horns of luck) and reflecting on the event after the performance. And all the time positive emotions could be observed by me as their teacher and reported in the post-activity discussion, as well as caught in the pictures made by the observers of the happening (Siek-Piskozub 1997).

Creating and staging drama based on textbook content by primary school learners enhanced vocabulary acquisition. The survey carried out among the learners and their parents revealed that it was enjoyed by the learners. The parents confirmed their children's excitement and motivation to prepare for the performance. However, the event also evoked some negative emotions, as for example stress or feelings of unfair treatment in the role distribution (Forystek 2005).

Stories in the target language are appreciated by EFL learners and can enhance vocabulary acquisition by learners from a primary school (Goliat 2003) and also from junior high school (Rączkowska 2005). Jamróz (2005) observed that storytelling can stimulate the speaking skills of young learners. In general, literature is a rich source for activities in the target language as found by Cirocki (2009). He involved his secondary school learners in an extensive reading programme. They were expected to read selected books for 45 minutes a day and make some notes afterwards (learners' diaries). During their class they were involved in different interactions based on the books from their selection. Post-tests, teacher-observations, learners' surveys all confirmed the positive results both in terms of the language achievements (high scores measured by a Cambridge Advance Test, willingness to communicate, level of accuracy, receptive and productive skills' development, improved fluency, and length of utterances in the after-reading notes) and cultural awareness, but the learners also reported positive feelings related to the involvement in the extensive reading project, as well as documented a growing awareness that their language competence is increasing.

Although LS can be used and is also effective with different age groups, provided that the content of activity is appropriate for the learners' interests and language level, it is particularly useful in teaching young learners (before puberty). For example, multisensory activities based on child poems involved learners in carrying the tasks and as a result enhanced vocabulary acquisition by EFL learners in primary school (Iwaniec 2002). TPR storytell-

ing by pre-schoolers developed in them positive emotions, awareness of others, self-confidence and an enhanced acquisition of words which were considered by them to be 'attractive' (Polak 2004).

One of the concerns of FL education is the need to develop intercultural communicative competence (ICC) (Byram 1997, *Common European Framework of Reference*). Simulation games and role-plays can make FL learners willing to get into interactions in the target language in culturally challenging situations making them more aware of the cultural differences, helping in developing their skills and a more open attitude to the so called 'others', as reported in my study carried out among EFL prospective teachers (Siek-Piskozub 2015).

4. APPLYING THE PERMA MODEL TO RE-EVALUATE LS

I will now compile the findings on LS in the FLT context with the use of the PERMA model concentrating on its five principles.

All the studies discussed above document or mention positive *emotions* such as observed or reported 'joy' during involvement in the activities as songs, stories, simulations and games. Successful interaction in the interactive tasks, solving a simulated problem, as well as winning the game resulted in the feeling of 'satisfaction'. Increase in 'motivation' to learn the target language or the content used in the LS was reported and problems which were encountered were treated as a 'challenge' to seek different solutions with 'hope' to find more effective ones and thus contributed to 'resilience'.

Referring to the principle of *engagement*, all the studies reported increased involvement of the learners in the tasks noted as 'willingness to communicate in L2 with co-players', 'perseverance' in doing the activity or expressing an idea, and 'motivation' to continue L2 learning.

Relationships: LS has an impact on the development of what may be called 'social intelligence' observed in the improved relationship with the teacher and among learners, as ludic techniques are based on interaction with or competition among the players. Games help to understand the concept of 'fairness' and the need to apply it in the ludic activity, whereas in more traditional tasks, due to evaluation by the teacher, it may not be so obvious. Learners also have a chance to practice 'leadership', and while working in teams learn 'interpersonal openness' to the ideas of other members of the group or of the role-played characters.

LS helps in attaching *meaning* to the activity which goes beyond mere play. Learners become more aware of the language learning process and learn different strategies stimulating the process of language competence

development which they can use in learning other languages or as an individual effort. They also become more aware of their own language limitations by identifying gaps in their competence which they can work upon later.

The feeling of *achievement / accomplishment* is a natural consequence of the successful completion of the ludic activity, be it 'singing or comprehending a pop-song' 'finishing the game', 'solving a simulated problem' or 'caring on meaningful interaction' with peers. Learners also become more aware of their 'language abilities' and as a result can define their own targets for the future. They also learn to manage their emotions (self-regulation).

5. CONCLUSION

Although positive psychology is a new field of enquiry, we can observe that foreign language acquisition researchers can lend support to its claims, as I have tried to show with the example of the LS research which was done prior to the emergence of the psychological subfield. The presented above analysis is a *post-factum* one as the main target of the researchers was language competence development. I am of the opinion that the PERMA model may be successfully used to evaluate an approach to language teaching as at least two of its components are directly related to learning and teaching foreign languages, namely engagement on language related tasks and achievement. The other components refer to the climate of the learning/teaching processes which enhances language learning and/or stimulate interaction in the target language. The PERMA model may also serve as a theoretical scheme for research in foreign language education applied *a priori* to observe the impact of particular factors on FL learning and / or teaching in a more systematic way.

REFERENCES

- Asher, J. 1969. The Total Physical Response approach to second language learning. In: *Modern Language Journal*, 53/1, 3-17.
- Bieszczanin, M. 2010. Wpływ słuchania piosenek angielskich w tle na receptywną i produktywną akwizycję słownictwa angielskiego u nastoletnich uczniów języka angielskiego jako obcego. Manuscript. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cirocki, A. 2009. Implementing ER approach to literature in the EFL secondary school classroom. In: *Cirocki, A. (ed.). Extensive reading in English language teaching. LINCOM Studies in Second Language Teaching 08*. München: LINCOM, 521-546.

- Csikszentmihalyi, I.S., / Csikszentmihalyi, M. (eds.). 2006. *A life worth living: Contributions to positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Curran, C. 1976. *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, IL: Apple River Press.
- Fredrickson, B.L. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. In: *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Forystek, M. 2005. The effects of creative drama in English language teaching of primary school learners. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Gattegno, C. 1963. *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. Reading: Educational Explorers.
- Golankiewicz, M. 1993. Games in foreign language teaching. Meeting requirements of different age groups. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Goliat, K. Teaching English vocabulary through storytelling to eleven-year olds. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Hurysz, H. 1998. Teaching grammar through songs to children at primary school age. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Iwaniec, A. 2002. Using poetry in teaching foreign language vocabulary to young learners. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Jamróz, M. 2005. Developing speaking skills through storytelling to five and six year olds. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Krashen, S.D. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Kręgielczak, R. 2000. The value of music and songs in language teaching at early primary level. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Lozanov, G. 1978. *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Publishers.
- MacIntyre, P. 2002. Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition. In: Robinson, P. (ed.). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 45-68.
- MacIntyre, P. 2007. Willingness to communicate in the second language. Understanding the decision to speak as a volitional process. In: *Modern Language Journal*, 91, 564-576.
- MacIntyre, P., / Mercer, S. 2014. Introducing positive psychology to SLA. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4/2, 153-172.
- Mamys, A. 1997. Music and the process of second language learning. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Maslow, A.H. 1970. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A.H. 1979. Humanistic education vs. professional education. In: *Journal of Humanistic Psychology*, 19/3, 14-25.
- Mrozek, B. 1999. Music and songs in the process of the development of language learners' communicative competence. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Oxford, R. / Cuéllar, L. 2014. Positive psychology in cross-cultural narratives: Mexican students discover themselves while learning Chinese. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4/2, 173-204.
- Peterson, C. / Seligman, M. 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Polak, D. 2004. Exploiting the potential of stories for teaching English to pre-school children. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Przyjemska, I. 2000. Teaching grammar through songs. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.

- Rączkowska, B. The role of storytelling in teaching English to junior high school learners. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Richards, J.C./ Rogers, T.S. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C.R. 1969. *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Seligman, M.E.P. 2006. Afterword: Breaking the 65 percent barrier. In: Csikszentmihalyi, M. / Csikszentmihalyi, I.S. (eds.). *A life worth living: Contributions to positive psychology*. New York: Oxford University Press, 230-236.
- Seligman, M.E.P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria.
- Siekierzyńska, K. 1996. What is the value of English language songs as a contribution to foreign language learning? Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Siek-Piskozub, T. 1994. *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Siek-Piskozub, T. 1995. *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek-Piskozub, T. 1997. Happening pokojowy: historia jednego projektu. In: *Języki Obce w Szkole*, 3, 239-244.
- Siek-Piskozub, T. 2001. *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siek-Piskozub, T. 2002. *Umuzycznienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego*. Poznań: Motivex.
- Siek-Piskozub, T. 2013a. Simulation as communication, culture and creativity (3 in 1). In: Wąsikiewicz-Firlej, E. / Lankiewicz, H. (eds.). *From classroom to workplace: advances in applied linguistics*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica, 16-30.
- Siek-Piskozub, T. 2013b. Using simulations to develop intercultural communication competence in an EFL methodology seminar. In: Drożdżiał-Szelest, K. / Pawlak, M. (eds.). *Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching*. Heidelberg / New York / Dordrecht / London: Springer, 221-232.
- Siek-Piskozub, T. 2015. Use of simulations for the development of intercultural communicative competence in EFL teacher education." In: Arik, E. (ed.). *New research into language teaching, learning and assessment*. Ankara: Macroworld, 77-86.
- Siek-Piskozub, T. / Wach, A. 2006. *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wach, A. 2003. Effects of Foreign Language Songs on Foreign Language Vocabulary Acquisition with Special Reference to ELT. Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.
- Wawrowska, A. 1998. Do songs influence motivation and attitudes to learning English? Manuscript. Poznań: School of English, Adam Mickiewicz University.

SABINE JENTGES

Radboud Universiteit Nijmegen
s.jentges@let.ru.nl

Deutsch lernt man meistens auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch im schulischen Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden

German you learn mostly in Dutch.
Target language use in language
teaching at schools in the Netherlands

ABSTRACT. Teaching German as a foreign language in the Netherlands is mostly contrastive in nature – at all language levels. It is repeatedly argued that this is due to the close proximity of the two languages. Therefore, Dutch GFL textbooks use both target and source language throughout. At the same time, both learners and teachers repeatedly state that too little German is spoken in GFL-teaching in the Netherlands. This paper discusses the target language use at schools in the Netherlands by critically analysing (a selection of) GFL teaching materials. And the situation of German teaching in general.

KEYWORDS: German as a foreign language (GFL); contrastive language teaching; teaching material; target language use; Netherlands.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Deutsch gilt traditionell und bis heute an den allermeisten weiterführenden Schulen in den Niederlanden als Pflichtfremdsprache. Niederländische Bildungsinstitutionen, in diesem Fall die Schulen, können selbst entscheiden, welche Fremdsprachen angeboten werden: Grund hierfür ist die in den

Niederlanden geltende „vrijheid van het onderwijs“ (dt. Freiheit des Unterrichts), die Lehrinhalte und Vermittlungsweisen den jeweiligen Bildungsinstitutionen überlässt. Demgegenüber stehen jedoch die „eindtermen“, verbindliche Abschlussqualifikationen, die via zentral entwickelter Abschlussprüfungen (zumindest im schulischen Bereich) überprüft werden. Für die modernen Fremdsprachen werden diese Prüfungen beispielsweise durch das Testinstitut Cito durchgeführt (vgl. Tammenga-Helmantel / Jentges 2016). Deutsch gilt als zweite Pflichtfremdsprache, nach Englisch und neben Französisch (nach deutschem Schulsystem ab der 7. oder 8. Klasse), für mindestens zwei Jahre. Englisch wird durchweg als erste Fremdsprache gelernt, es gibt vereinzelte Ausnahmen, bei denen Deutsch auch bereits als erste Fremdsprache angeboten wird, z.B. in den Grenzregionen, wie bei dem von der EU geförderte Euregioschool-Projekt¹ in Limburg. Auch über die Euregio Maas-Rijn, in der die Limburger Projekte angesiedelt sind, hinaus sind in den deutsch-niederländischen Grenzregionen, beispielsweise auch in der Euregio Rijn-Waal und der Region Achterhoek, Projekte zur frühen Einführung des Nachbarsprachenunterrichts geplant.

Niederlandeweit ist allerdings unter anderem durch eine seit Jahren bzw. Jahrzehnten erfolgte Fokussierung auf die naturwissenschaftlichen Schulfächer die Position der geisteswissenschaftlichen Schulfächer, allen voran der Sprachen, eher schwach: Während Englisch noch als nützlich erachtet wird, gilt das für die anderen Schulsprachen, also Niederländisch und auch die modernen Fremdsprachen, nicht bzw. deutlich weniger. Diese Fächer haben ein deutliches Imageproblem. Schüler² empfinden Sprachunterricht als langweilig, sehen keinen Nutzen hierin und fühlen sich während des Unterrichts nicht herausgefordert (vgl. Van de Velde 2012: 5). Demgegenüber stehen die seit Jahren vermehrt zu hörenden Rufe und Mahnungen aus Politik³, Wirtschaft und Gesellschaft nach besseren Deutschkenntnissen der Niederländer: Die Zahl der Deutschlernenden an niederländischen Schulen sowie der Germanistik-Studierenden an den Universitäten in den Niederlanden ist, wie in vielen anderen Ländern auch, seit Mitte der 1990er Jahre rückläufig. Laut Hämmerling (2014) geht es um einen Rückgang von mindestens einem Drittel Deutschlernender an Schulen und Hochschulen in

¹ Vgl. www.euregioschool.eu (abgerufen am 20.12.2015).

² Zugunsten der Lesbarkeit sind die Personennennungen in diesem Beitrag generisch, es sind also stets beide Geschlechter gemeint.

³ Ein anschauliches Beispiel hierfür dürfte die Schlagzeile: „Die Holländer sollen mehr Deutsch reden“ sein, mit der 2013 der damalige niederländische Außenminister Frans Timmermans (derzeit stellvertretender EU-Kommissionspräsident und EU-Kommissar) in der deutschen Presse zitiert wurde. Vgl. u.a. „Die Welt“, <http://www.welt.de/politik/deutschland/article110905029/Die-Hollaender-sollen-mehr-Deutsch-reden.html> (abgerufen am 20.12.2015).

den letzten 20 Jahren. Im gleichen Zeitraum erwachte jedoch auch die Erkenntnis, nicht nur an den Bildungseinrichtungen, sondern auch in Politik und Öffentlichkeit, dass Deutschkenntnisse in den Niederlanden von entscheidender Bedeutung für die wirtschaftlichen und politischen Beziehungen zwischen beiden Ländern sind (vgl. Hämmerling 2014). So wurde beispielsweise auch 2011 die „Actie groep Duits“ (dt. Aktionsbündnis Deutsch) mit dem Slogan „Mach mit!“ gegründet, in der deutsche auswärtige Institutionen gemeinsam mit niederländischen Partnern und Prominenten Werbung für Deutsch in den Niederlanden machen⁴. Ungeachtet dessen gilt es bei Schülern, Eltern und in der Lehrerschaft als erfolgsversprechend, den Schwerpunkt an weiterführenden Schulen auf ein ökonomisches, naturwissenschaftliches oder technisches Profil zu legen. Hierzu wird begabten bzw. leistungsstärkeren Schülern dann in aller Regel auch geraten. Ein sprachliches oder geisteswissenschaftliches Profil gilt weniger und Zukunftsperspektiven werden hierbei kaum gesehen. Es dürfte also nicht überraschen, dass Deutsch und Französisch von einem großen Teil der Schüler so schnell wie möglich wieder abgewählt werden, zugunsten der oben genannten Fächerprofile. Eine der Konsequenzen ist, dass Schüler Deutsch nicht unbedingt weiter belegen, weil sie sich für diese Sprache und Kultur oder Sprachen allgemein begeistern, sondern vielmehr, weil Deutsch als mit dem Niederländischen verwandte Sprache als einfach gilt. Die oben beschriebenen Rahmenbedingungen haben auch eine geringe Zahl Studierender in der Germanistik und in der Lehrerausbildung Deutsch zur Folge: Jährlich dürften niederlandeweit nicht mehr als 50 Studenten ein Germanistikstudium absolvieren, in der universitären Lehrerausbildung Deutsch sind es sogar noch weniger (vgl. Huisman 2016: 25). Die hieraus resultierende kritische Situation der Germanistik in den Niederlanden wird auch deutlich, wenn man sich bewusst macht, dass sich in den letzten fünf Jahren die Zahl von sechs universitären germanistischen Instituten auf inzwischen nur noch vier (Amsterdam (UvA), Leiden, Nijmegen, Utrecht) verringert hat, mit derzeit nur noch drei besetzten Lehrstühlen für Germanistik landesweit. Aus der hier dargestellten Situation resultiert ein gravierender Deutschlehrermangel, dies gilt aktuell für alle Schulsprachen, neben den modernen Fremdsprachen auch für Niederländisch und für die klassischen Sprachen Griechisch und Latein (vgl. Huisman 2016; Tammenga-Helmantel / Jentges 2016). Allerdings sind die Prognosen für Deutsch die am wenigstens erfreulichen, auch in den kommenden zehn Jahren wird der Deutschlehrermangel weiter wachsen, Geburtenrückgang und hieraus resultierende geringe Schüleranzahlen eingerechnet (vgl. Regieorgaan Geesteswetenschappen 2014: 23).

⁴ Vgl. <http://machmit.nl/web/> (abgerufen am 20.12.2015).

Konsequenz für die Praxis ist, dass offene Stellen nicht besetzt werden können, wodurch immer häufiger unqualifizierte Lehrer eingestellt werden, beispielsweise Deutsch-Studierende zu Beginn des Bachelorstudiums oder Muttersprachler, die außer ihren Deutschkenntnissen über keine weiteren Lehrqualifikationen verfügen. Auch wird immer häufiger in sehr großen Gruppen unterrichtet, zwei Klassen werden beispielsweise zusammen unterrichtet, oder die Stundenzahl des Schulfachs Deutsch wird gekürzt. Einige Schulen schaffen das Schulfach Deutsch kurzerhand ganz ab (vgl. Tammenga-Helmantel / Jentges 2016; Huismann 2016).

Auf die gerade umrissene Situation gibt es widersprüchliche Reaktionen der Bildungspolitik. Zum einen zeigt sich eine – auch finanzielle – Förderung der Geisteswissenschaften im fachdidaktischen Bereich durch die Politik (für eine ausführlichere Darstellung dieser Projekte vgl. Tammenga-Helmantel / Jentges 2016). Beispielsweise kam es zu einer Etablierung so genannter „meesterschapteams“ (dt. landesweite Expertenteams für Fachdidaktik in den geisteswissenschaftlichen Fächern⁵) sowie zu Extra-Investitionen in die Ausbildung von Lehrpersonal für die Schulfremdsprachen („schooltalent-projecten“, dt. Schulsprachenprojekte, vgl. Regieorgaan Geesteswetenschappen 2014; 2015), und dies insbesondere für Deutsch. So wurde im Studienjahr 2014/15 von den Dekanen der geisteswissenschaftlichen Fakultäten ein landesweites Ausbildungsprojekt für zukünftige Deutschlehrer ohne einen vorherigen regulären germanistischen Studienabschluss beschlossen, das Projekt „Toch leraar Duits“ (dt. „Doch Deutschlehrer“, ein landesweites Deutschlehrer-Ausbildungsprogramm für Nicht-Germanisten⁶). Zum anderen gibt es aktuelle politische Pläne der so genannten „Kommission Schnabel“ unter dem Titel „onderwijs 2032“⁷ zukünftig neben Englisch auf eine weitere verpflichtende Fremdsprache im niederländischen Schulunterricht gänzlich zu verzichten.

2. DEUTSCHUNTERRICHT IN DEN NIEDERLANDEN

Die in Abschnitt 1 umrissene, durchaus widersprüchliche Position des Deutschen als Fremdsprache in den Niederlanden legt es nahe, einen genaueren Blick auf die Situation im niederländischen Deutschunterricht an Schulen zu werfen.

⁵ Vgl.: <https://vakdidactiek.nl/> (abgerufen am 20.12.2015).

⁶ Vgl.: <http://www.tochleraarduits.nl/> (abgerufen am 20.12.2015).

⁷ Vgl.: <http://onsonderwijs2032.nl/> (abgerufen am 20.12.2015).

Der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in den Niederlanden ist auf allen Niveaus und Ebenen kontrastiv orientiert. Hierüber scheint auch in der wissenschaftlichen Diskussion im niederländischsprachigen Raum Konsens zu bestehen (vgl. u.a. Mortelmans 2013: 65). So heißt es etwa in der im niederländischen Deutschunterricht für Fortgeschrittene, beispielsweise in der Oberstufe an Schulen sowie an Hochschulen und Universitäten, durchgängig zum Einsatz kommenden „Deutschen Grammatik“ einleitend: „Gerade bei zwei so eng verwandten Sprachen, wie es Deutsch und Niederländisch sind, halten wir es für notwendig, dass [...] eine kontrastive Grammatik angeboten wird.“ (ten Cate / Lodder / Kootte ²2004: 5) Ebenso schließt sich Thorsten Leuschner dieser Position an:

Dass dieser [kontrastive] Ansatz die Grammatikvermittlung beim Sprachenpaar Niederländisch-Deutsch so ungewöhnlich stark dominiert, hat damit zu tun, dass das Niederländische beim Aufbau einer deutschen Lernersprache (wie auch umgekehrt) in einem weit höheren Maße und in weit größeren Bereichen der Sprache eine erfolgversprechende Ressource darstellt als bei anderen Ausgangssprachen; entsprechend groß ist die Aussicht, Fehler(quellen) im Deutschen relativ genau auf Grund der niederländischen Ausgangssprache vorhersagen zu können (Leuschner 2010: 114).

Auch über Grammatik hinausgehende, auf dem niederländischen Markt produzierte DaF-Lehrmaterialien setzen durchgängig sowohl Ziel- als auch Ausgangssprache ein. Gleichzeitig wird immer wieder, von Seiten der DaF-Lernenden und von Seiten der DaF-Lehrenden und DaF-Lehrerausbildungen konstatiert, dass im DaF-Unterricht in den Niederlanden zu wenig Deutsch gesprochen wird. Die Ergebnisse der im Auftrag des niederländischen Bildungsministeriums 2010 vom DIA (Deutschland Institut Amsterdam) niederlandeweit durchgeführten „belevingsonderzoek Duits“ sind eindeutig:

- 61% der Deutschlehrkräfte sprechen die Zielsprache Deutsch in weniger als einem Viertel der Unterrichtszeit;
- 11% der Deutschlehrkräfte setzen die Zielsprache Deutsch im Unterricht überhaupt nicht ein;
- 92% der Deutschlernenden geben an, nur sehr selten Deutsch im Deutschunterricht zu sprechen;
- 73% der Deutschlernenden wünschen sich einen stärkeren Einsatz der Zielsprache Deutsch im Unterricht;
- 37% der Deutschlernenden möchten auch selbst deutlich mehr Deutsch aktiv im Unterricht sprechen (vgl. DIA 2010: 33ff).

Deutsch lernt bzw. lehrt man also anscheinend in den Niederlanden vor allem auf Niederländisch. Die Gründe hierfür mögen vielfältig sein (vgl.

Hoch / Jentges / Tammenga-Helmantel 2016)⁸, es dürfte jedoch eine wesentliche Ursache hierfür in den „eindtermen“ (dt. Abschlussqualifikationen) zu sehen sein:

Das abschließende Schulexamen für Deutsch besteht zu 50% aus Leseverstehen, wobei alle Aufgaben zu den in der Zielsprache Deutsch präsentierten Lesetexte auf Niederländisch bearbeitet werden müssen; selbst die Beantwortung von offenen Fragen auf Deutsch ist nicht nur nicht nötig, sondern ist nicht gestattet. Naheliegenderweise werden Schüler im Deutschunterricht auf genau dieses Prüfungsformat vorbereitet, schließlich sollen sie die Abschlussprüfungen möglichst gut bestehen (Hoch / Jentges / Tammenga-Helmantel 2016).

Diese zentral erstellten Abschlussexamen haben verständlicherweise auch Auswirkungen auf die Erstellung von Lehrmaterialien. Von daher ist es eigentlich nicht weiter erstaunlich, dass man in niederländischen DaF-Lehrwerken durchgängig sowohl die Zielsprache Deutsch als auch die Ausgangssprache Niederländisch vorfindet. Wenn Aufgaben, die laut Lehrwerk auf Niederländisch erledigt werden sollen, im Unterricht besprochen werden, oder im Lehrwerk präsentierte Grammatik- oder Ausspracheregeln behandelt werden, ist vorprogrammiert, dass dann auch im Deutschunterricht Niederländisch gesprochen wird. So dürfte es auch nicht weiter erstaunen, wenn niederländische DaF-Lehrende angeben, dass aufgrund der zweisprachigen Konzeption der eingesetzten Lehrwerke Zielsprachengebrauch in großen Teilen des Unterrichts überhaupt nicht möglich ist: „Nachteil ist, dass man nicht mehr täglich mit der deutschen Sprache beschäftigt ist, denn die Lehrwerke sind so konzipiert, dass man den Unterricht auf Niederländisch geben muss.“⁹ (Huisman 2016: 208).

3. DEUTSCH IN NIEDERLÄNDISCHEN DAF-LEHRWERKEN

Lehrwerke haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Gestaltung des konkreten Unterrichtsgeschehens. Sie dienen vor allem dazu,

⁸ Zur näheren Erforschung der Einflussfaktoren läuft derzeit ein niederlandeweites, langfristig angelegtes Projekt, in dem Studierende von Beginn der Lehrerausbildung an und in den ersten Berufsjahren an Schulen begleitet werden, um so Einstellung zu und Umgang mit der Zielsprache als Unterrichtssprache und Veränderungen hierbei und Ursachen hiervon zu dokumentieren. Beteiligt sind: Jasmijn Bloemert (RUG), Sebastiaan Dönzelmann (VU), Esther Geerse (Windesheim), Sabine Jentges (RU), Marjon Tammenga-Helmantel (RUG).

⁹ Übersetzung der Verfasserin, im Original heißt es: „[Nadeel is] dat je niet echt meer dagelijks met de [Duitse] taal bezig bent, omdat de lesmethodes zo zijn ontwikkeld dat je in het Nederlands les moet geven.“

die Struktur und den Inhalt von Lernaktivitäten zu definieren und insgesamt den Unterrichtsablauf zu strukturieren. Nach der Studie von Guerretaz/Johnston (2013: 785) werden 83% der von Lehrpersonen und von Lernenden produzierten Redebeiträge durch Lehrmaterial beeinflusst, und zwar konkret u.a. in den Bereichen: Organisation des Unterrichtsgesprächs (z.B. Beteiligung der Lernenden), Art des Gesprächs (Repetieren und Produzieren vorgegebener Formen vs. relativ freie Textproduktion) sowie Gesprächsinhalte.

Um einen genaueren Blick darauf zu erhalten, wie Ziel- und Ausgangssprache in niederländischen DaF-Lehrwerken eingesetzt werden – und somit aller Wahrscheinlichkeit nach auch starken Einfluss auf den Gebrauch der Zielsprache Deutsch im tagtäglichen Unterrichtsgeschehen nehmen – wurden die drei gängigen niederländischen DaF-Lehrwerke für VWO („voorbereidend wetenschappelijk onderwijs“, dt. vergleichbar mit Unterricht auf gymnasialem Niveau) auf Anfängerniveau (A1/A2) diesbezüglich analysiert. Es handelt sich um die jeweiligen Anfängerbände von „Na klar!“, „Neue Kontakte“ und „TrabiTour“. Dieser Analyse lag die Annahme zugrunde, dass der Einsatz von Ziel- und Ausgangssprache in den Lehrwerken nicht zufällig erfolgt, sondern einer Systematik folgt, die intentional ist. Hierzu wird untersucht, inwiefern die Sprachwahl vom Typ der Übung abhängig ist, um so ein Kategoriensystem zu entwickeln, das erklärt, für welche Arten von Übungen und Aktivitäten die Zielsprache verwendet wird und für welche nicht. Eine detaillierte Analyse zweier dieser Lehrwerke findet sich in Hoch / Jentges / Tammenga-Helmantel 2016. Im Rahmen dieses Beitrags sollen im Folgenden lehrwerksübergreifende Muster im Gebrauch von Ziel- und Ausgangssprache präsentiert werden, da diese am ehesten Rückschlüsse auf die Situation des niederländischen Deutschunterrichts und somit auch auf die widersprüchliche Position des Deutschen als Fremdsprache in den Niederlanden insgesamt ermöglichen dürften.

3.1. Aufbau der Lehrwerke

Für alle drei Lehrwerke fällt auf, dass die Untergliederung der Kapitel in den Textbüchern, die Fertigkeiten aufgreift, teils um weitere Aspekte ergänzt. „Na klar!“ beinhaltet die – hier auf Niederländisch angegebenen – Kategorien: „Hören, Lesen, Sprechen, Gespräche führen, Schreiben und Grammatik“¹⁰, wobei „Grammatik“ als Extra-Kategorie farbig abgesetzt ist

¹⁰ Übersetzung der Verfasserin, im Original heißt es: „Luisteren, Lezen, Spreken, Gesprekken voeren, Schrijven, Grammatica.“

(Na klar! Textbuch 2012: 4f.). „Neue Kontakte“ untergliedert die jeweiligen Kapitel in zwei Teilkapitel, deren Oberkategorien jeweils auf Deutsch vorgegeben sind, und zwar in Teil I: „Sehen, Lesen, Grammatik, Sprechen, Wörterbuch, In der Klasse und Landeskunde“ und in Teil II: „Hören, Lesen, Grammatik, Sprechen, Schreiben, Praxis, Extra Hören und Extra-Lesen“ (Neue Kontakte Textbuch 2013: 4f.). Hierbei sind „Landeskunde“, „Praxis“ sowie „Extra-Hören“ und „Extra-Lesen“ farbig abgehoben und somit als zusätzlich oder zumindest irgendwie besondere Kategorien markiert. Auch „TrabiTour“ gibt die Untergliederung der Kapitel auf Deutsch an, hier finden sich: „Landeskunde, Sehen und Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Grammatik, Portfolio“ (TrabiTour Textbuch 2013: Anhang: 2f.), in diesem Fall werden „Grammatik“ und „Portfolio“ farbig abgehoben. Wenn die Lehrwerke auch eine unterschiedliche Kapiteluntergliederung aufweisen, so fällt doch auf, dass neben Grammatik in allen drei Lehrwerken die vier Fertigkeiten Hauptgliederungsmerkmal sind. Dies ist insofern erstaunlich, als der Eindruck vermittelt wird, man würde in diesen Kapitelteilen isoliert einzelne Fertigkeiten trainieren, was im Kontrast zu jeglichen realen Kommunikationssituationen stehen dürfte.

Was den Zielsprachegebrauch in diesen Kapitelübersichten betrifft, so ist festzuhalten, dass „Na klar!“ nicht nur die Oberkategorien, sondern das komplette Inhaltsverzeichnis, dies allerdings in Form von Kann-Beschreibungen gestaltet, auf Niederländisch präsentiert. „Neue Kontakte“ und „TrabiTour“ verwenden sowohl Ziel- als auch Ausgangssprache. TrabiTour präsentiert in den Kategorien „Landeskunde“, „Lesen“ und „Portfolio“ die jeweiligen Kapitelinhalte auf Deutsch, in den Kategorien „Sprechen“, „Schreiben“ und „Grammatik“ auf Niederländisch. Auffällig ist die Kategorie „Sehen und Hören“, in der zwischen den beiden Sprachen gewechselt wird, was zunächst willkürlich wirkt, vgl. Abbildung 1.

Sehen und Hören				
	Reclame Kennis maken Bahnansagen Getallenspel Lied: Schnappi	Bijzondere gerechten Vegetarische pasta eten Inkopen doen op de markt lets bestellen Spraakverwarring Interview topkok Tips voedingsexpert Sehen und Hören: Kochkurs Lied: Der Bananenbrot-Song	Oktoberfest Huwelijksvoltrekking Verjaardagsfeestje Familieleden Hörspiel: Tante Erna kommt! (4 Teile) Heiligabend Sturmfreie Bude Antwoordapparaat Sehen und Hören: Weihnachtsmarkt Lied: Heute ist dein Tag! – Hamtaro	Eishockeyspiel Voetbalkleren vergeten Interview biathlete Reclame Sportuitslagen Gesprekken over hobby's Vechtsporten Computerspelletje Sehen und Hören: Super sportlich! Lied: Schwarz und Weiß

Abb. 1. TrabiTour Textbuch 2013: Anhang 2

Auch bei „Neue Kontakte“ fällt ein inkonsequent uneinheitlicher Gebrauch von Ziel- und Ausgangssprache ins Auge: In Teil I werden die Kategorien „Sehen“, „Lesen“, „In der Klasse“ und „Landeskunde“ auf Deutsch, „Grammatik“ und „Wörterbuch“ auf Niederländisch präsentiert. Analog hierzu „Hören und Lesen“ in Teil II auf Deutsch, und „Grammatik“ sowie „Schreiben“ wiederum überwiegend auf Niederländisch. Interessant ist hier die Kategorie Sprechen, vgl. Abbildung 2.

	1 SPRICH MIT!	2 FREIZEIT!	3 SCHMECKT'S?
TEIL I			
Sehen A	Sprich mit! 10	Airboard, Skifox und Co. - Wintersport mal anders 26	Döner Kebab 42
Lesen B	Rosa und Lina im Chat 11	Kein Gedanke an die Hausaufgaben 27	Kreative Rezepte 43
Grammatik C	Het persoonlijk voornaamwoord en de werkwoorden <i>sein</i> en <i>haben</i> 12 Het vragend voornaamwoord 12	De vervoeging van het werkwoord in de tegenwoordige tijd 28 Het voltooid deelwoord van zwakke werkwoorden 28 Het voltooid deelwoord van sterke werkwoorden 28	Werkwoorden met stam op -d of -t 44
Spreken D	Aussprache: klinkers 13 Redemittel: persoonlijke gegevens 13 Lernliste: getallen t/m 20 13	Uitspraak: de Ach- en Ich-Laut 29 Redemittel: sport 29 Lernliste: getallen vanaf 21 29 Lernliste: tijd 29	Aussprache: s, z, ss/ß 45 Redemittel: eten en drinken 45
Wörterbuch E	Opzoeken 14	Betekenis I – verschil werkwoord en zelfstandig naamwoord 30	Geslachten, juiste lidwoord, afkortingen 46
In der Klasse F	Lehrersätze [D-NL] 14	Hausaufgaben (N-D) 30	Verstehen (N-D) 46
Landeskunde	Wo spricht man Deutsch? 15	Filmpark Babelsberg 31	Brot soll Weltkulturerbe werden 47

Abb. 2. Neue Kontakte Textbuch 2013: 4

Die Kategorie „Sprechen“ wird jeweils auf Deutsch genannt (Aussprache, Redemittel, Lernliste), die darunter zu behandelnden Phänomene allerdings auf Niederländisch (z.B. klinkers, persoonlijke gegevens, getallen t/m 20). Phänomene, die spezifisch für das Deutsche sind und im Niederländischen nicht existieren, bilden eine Ausnahme. Sie werden auf Deutsch angegeben: „Aussprache: Umlaute“. Dies gilt im Übrigen auch für den überwiegend auf Niederländisch gehaltenen Bereich Schreiben: „Spelling: Dehnungs-h, ss/ß“.¹¹

¹¹ Im Bereich Sprechen in Kapitel 2, der Ach- und Ich-Laut behandelt, fällt auf, dass die Tatsache, dass diese Phänomene auf Deutsch benannt werden, zu bewirken scheint, dass die übergeordnete Kategorie ins Niederländische übersetzt wird: Heißt es in allen anderen Kapiteln „Aussprache“, steht hier „Uitspraak: de Ach- en Ich-Laut“ (vgl. Hoch / Jentges / Tamenga-Helmantel 2016).

Es lässt sich die Tendenz ableiten, dass in allen drei Lehrwerken eine metasprachliche Benennung zum Einsatz des Niederländischen führt. Bei „Na klar!“ ist dies durch die eingesetzten Kann-Beschreibungen vorgegeben, bei „Neue Kontakte“ zeigt sich dies vor allem bei der metasprachlichen Nennung von speziellen Phänomenen des Deutschen.

Weiterhin fällt bei „Neue Kontakte“ und „TrabiTour“ der Unterschied im Zielsprachengebrauch zwischen rezeptiven und produktiven Bereichen auf: Die rezeptiv angelegten Bereiche (Lesen und Hören bzw. Hör-Seh-Verstehen) werden in der Kapitelübersicht auf Deutsch genannt. Die Bereiche Sprechen und Schreiben, die die Sprachproduktion des Lernenden trainieren sollen, werden – mit Ausnahme kursiv gesetzter sprachlicher Phänomene – auf Niederländisch präsentiert. Dies gilt ebenfalls für die fertigungsunterstützenden Bereiche Grammatik und Wortschatz (vgl. Hoch / Jentges / Tammenga-Helmantel 2016).

3.2. Texte und Aufgaben

Bereits in Lektion 1 – für Nullanfänger – werden vergleichsweise anspruchsvolle Lesetexte in der Fremdsprache Deutsch präsentiert, die von Strukturen und Wortschatz her teils eher auf Niveau A2, eventuell sogar B1 anzusiedeln wären. Die in Abbildung 3 und 4 präsentierten Beispiele sind jeweils die ersten Texte, mit denen sich die Lerner im dem jeweiligen Lehrwerk konfrontiert sehen.

VIER SCHÜLER
 Neun Mädchen, zehn Jungen. Alle sind Schüler der Anna Seghers Gesamtschule in Mainz. Vier von ihnen lernen wir näher kennen.

Christoph Post und Adrian Ptok sind die besten Freunde. Sie haben *gemeinsame* Hobbys: Skaten und Computerspiele. Und ab und zu *hängen* sie einfach nur *ab* und quatschen über Mädchen und ihre Zukunftspläne.

Adrian weiß schon *ziemlich genau*, wie seine Zukunft aussehen soll. Christoph ist da noch sehr unsicher. Christoph lebt in einer Familie mit *nur* Frauen: mit seiner Mutter und drei Schwestern. Er *hätte* auch gerne einen Bruder.

Editha Bakic und Michelle Marschall sind Freundinnen. Sie kennen sich schon von der *Grundschule*. Für sie sind *Beziehungen* auch ein Thema. Im Park reden sie über ihre Erfahrungen. Sie reden auch über ihre *Eltern*. Und über die Eltern ihrer Freundinnen.


Abb. 3. Na klar! Textbuch 2012: 9

1

Endlich Deutsch! Millionen Menschen fangen jedes Jahr an, Deutsch zu lernen. Hier lernst DU Deutsch! Ist Deutsch kompliziert? Nein! Natürlich nicht! Deutsch und Niederländisch kommen aus einer Familie, sie sind verwandt! In Europa sprechen die meisten Menschen Deutsch. Und das nicht nur in Deutschland, Österreich, der Schweiz und in Liechtenstein! Und nicht nur beim Wintersport auf der Piste! Also dann, starte den Motor! Los geht es mit Trabi über die Grenze!

Abb. 4. TrabiTour Textbuch 2013: 5

1 **1.1 Wortigel**

 a Woran denkst du beim Wort 'Deutschland'? An euren letzten Skiurlaub im Sauerland? An die leckeren Brötchen, die du auf dem Campingplatz an der Ostsee gekauft hast? Oder an den deutschen Fußballverein, der in der Champions League so gut spielt?

Lies die Einleitung im **Textbuch, bron 1** und sieh dir die Fotos an.

Abb. 5. TrabiTour Arbeitsbuch 2013: 5

41 Hören

a Du hörst gleich eine Sendung von *Radio Fresh FM*. Höre dir zuerst die Einleitung an und beantworte die Fragen.

1 Wat voor soort tekst is het?
 A nieuwsbericht B interview C reclame

2 Waarover gaat de tekst?

.....

b Du hörst jetzt drei Fragmente. Lies zuerst die Frage und beantworte sie während des Hörens.

3 Wer macht was? Kreuzte an.

	Anna	Axel	Linda
am Computer spielen
einkaufen gehen
fotografieren
Handball spielen
ins Kino gehen
Musik hören

c Höre dir die Gespräche noch einmal an. Lies zuerst die Behauptungen. Kreuzte an: richtig oder falsch.




	richtig	falsch
4 Anna is twee jaar geleden verhuisd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Haar vrienden gebruiken Facebook niet zo vaak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Anna traint één keer in de week.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Ze is fanatiek en wil graag prijzen winnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Axel houdt van detectives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Hij vindt vijf euro voor popcorn te duur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Op school leert hij trucjes op de computer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Linda spreekt graag met vriendinnen af.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Haar vriendinnen krijgen kleedgeld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Ze heeft een bijbaantje als verkoopster.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 6. Neue Kontakte Arbeitsbuch: 96

Die Aufgabenstellungen zu diesen für ein Nullanfänger-Niveau äußerst komplexen Texten sollen ausdrücklich auf Niederländisch erfolgen, vgl. Abbildung 5.

Auch beim Hörverstehen wird ähnlich vorgegangen, teils sogar mit Sprachwechsel innerhalb einer Übungssequenz, vgl. Abbildung 6.

Ebenso steht beim Sprechen und Schreiben das Niederländische im Zentrum, meist geht es um Übersetzungsübungen oder, wie im Beispiel in Abbildung 7, zumindest um Sprachproduktion auf Basis von Vorgaben auf Niederländisch.

29 | Schreiben / Sprechen   

Arbeitet zu zweit. Schreibt ein Gespräch zwischen dir und einem Mitarbeiter am Schalter im Bahnhof. Schreibt beide Rollen. Verarbeitet für beide Rollen die Punkte aus den Kästen.

Du	Der Mitarbeiter
<ul style="list-style-type: none"> - Begroet de man / vrouw achter het loket. - Je wilt een enkele reis naar Frankfurt. - Van welk perron vertrekt de trein? - Is het een intercity of een stoptrein (= Regionalzug)? - Hoe lang duurt de reis? - Moet je nog overstappen? - Is er scholierenkorting? - Hoe duur zijn twee kaartjes? - Kun je contant betalen? - Bedank en neem afscheid. 	<ul style="list-style-type: none"> - De trein vertrekt van perron 5. - Het is een stoptrein. - De reis duurt 45 minuten. - Er hoeft niet overgestapt te worden. - Er is alleen scholierenkorting als je je kunt legitimeren. - De prijs van één kaartje is € 18. - Er kan zowel gepind als contant betaald worden.

B Schreift pro Punkt maximal zwei Wörter auf. Benutzt diese Wörter beim Führen des Gespräches. Führt das Gespräch in beiden Rollen. Überneht die Gespräche in euer Portfolio.

Abb. 7. Na klar Arbeitsbuch 2012: 87

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Trotz aller Verschiedenheiten im Umgang mit Ziel- und Ausgangssprache in den drei analysierten Lehrwerken, zeigen sich durchaus lehrwerksübergreifende Muster für den Einsatz der beiden Sprachen:

- Bereits in Lektion 1 (Nullanfänger) werden vergleichsweise anspruchsvolle Lesetexte in der Fremdsprache Deutsch (von Strukturen und Wortschatz her auf Niveau A2-B1 anzusiedeln) präsentiert: Entschlüsselungsstrategien werden nicht angeboten.
- Der Umgang mit Ziel- und Ausgangssprache bei Aufgabenstellungen unterscheidet sich zwar je nach Lehrwerk und Fertigkeit, allerdings zeigen alle Lehrwerke diesbezüglich Sprachwechsel.
- (Produktive) Aufgaben zu in der Zielsprache Deutsch präsentierten Lese- und Hörtexten müssen in der Ausgangssprache Niederländisch

erledigt werden, es handelt sich um eine rein rezeptive Förderung von Lese- und Hörverständnis, die dazu vom Lerner Sprachwechsel beim Bearbeiten der Aufgaben einfordert.

- Sprachproduktion (Sprechen und Schreiben) wird i.d.R. als Übersetzung angeregt, hierbei wird der Eindruck erweckt, die beiden Sprachen könnten Wort für Wort übersetzt werden.

Hierdurch wird Lernenden ein vereinfachtes und teilweise sogar inadäquates Bild vom Funktionieren verschiedener Sprachen vermittelt, und sie werden außerdem mit keinen realen bzw. realitätsnahen Kommunikationssituationen konfrontiert. Auch die Trennung nach einzelnen Fertigkeiten oder Teilbereichen des Spracherwerbs suggeriert eine Vorstellung von Sprachhandlungen, die nicht nur wenig kommunikativ, sondern vor allem wenig authentisch ist. Dies ist erstaunlich, berücksichtigt man – wie in Kapitel 1 umrissen – dass Deutsch schon allein aus wirtschaftlicher Perspektive von großer Bedeutung in den Niederlanden ist: Deutschland ist der größte Handelspartner der Niederlande, über gute Deutschkenntnisse zu verfügen, ist nicht nur für Germanisten, sondern häufig auch für Ökonomen, Ingenieure, Naturwissenschaftler usw. wichtig. Deutschkenntnisse sind ein Pre bei Stellen in allen Wirtschaftssektoren; allerdings solche Deutschkenntnisse, mit denen man auch aktiv kommunizieren kann. Ein Deutschunterricht, der Kommunikation in der Zielsprache zentral stellt, wäre gerade für all diese Schüler, die sich für ein ökonomisches, naturwissenschaftliches oder technisches Profil entscheiden, eine Investition in deren berufliche Zukunft und könnte dazu führen, dass sie Deutsch als Fremdsprache freiwillig weiter belegen.

Eine Ursache dafür, dass in Lehrwerken und Unterricht eine andere Praxis herrscht, dürfte vor allem in den „eindtermen“ zu sehen sein, die die Prüfung von Fertigkeiten ins Zentrum stellen, und vor allem die rezeptiven Fertigkeiten in den Mittelpunkt rücken, so bestehen die Abschlussprüfungen für Deutsch zu 50% aus Leseverstehen. Aufgaben hierbei müssen auf Niederländisch beantwortet werden. Dieses Prüfungsprinzip scheint sich bereits in Lehrmaterialien für den Anfängerunterricht übertragen zu haben. In den analysierten Lehrmaterialien bleiben dann auch fertigkeitenübergreifende, an realer Alltagskommunikation orientierte Inhalte größtenteils aus; authentisches Sprachmaterial wird Mittel zum Zweck, Fertigkeiten oder Grammatik zu trainieren oder zu testen. Fehlende sprachspezifische bzw. fachliche Inhalte und reales Kommunikationstraining dürften ein Grund sein, warum sich das Schulfach Deutsch in den Niederlanden bei Schülern nur wenig Beliebtheit erfreut. Diese stellen zu Recht die Frage: „Was lerne ich denn da?“ Isoliertes Fertigkeitstraining ist langweilig, durch den ständigen Einbezug der Ausgangssprache Niederländisch werden Schüler im Deutschunter-

richt tatsächlich wenig gefordert. Das ist eine vertane Chance, denn Deutsch ist in den Niederlanden nicht nur aus ökonomischen Gründen interessant: Deutschland ist eines der beliebtesten Urlaubsziele der Niederländer, der gesamte Osten der Niederlande grenzt an Deutschland, insgesamt gibt es fünf deutsch-niederländische Euregios, in denen auf beiden Seiten der Grenze mehrere Millionen Menschen leben. Gerade in diesen Grenzregionen gibt es alltäglich Berührung mit der jeweiligen Nachbarsprache und -kultur. Möglichkeiten zum direkten Austausch und echter Kommunikation sind vielfältig, werden aber im schulischen Kontext noch zu wenig genutzt. 13- oder 14-jährige Schüler können sich sehr wohl für Deutsch interessieren und begeistern, wenn sie erleben, dass sie tatsächlich in dieser Sprache kommunizieren können. Um die Position der Fremdsprache Deutsch an niederländischen Schulen zu stärken, ist es nötig, im Deutschunterricht bedeutungsvolle Inhalte und Deutsch als reale Sprache für reale Kommunikation zu präsentieren. Dies wird in den niederländischen DaF-Lehrwerken bisher viel zu wenig umgesetzt. Wenn der Deutschunterricht spannend ist und Schüler erkennen, was sie mit dieser Fremdsprache auch in der fremdsprachlichen Realität tun können, wird sich die Position des Deutschen an niederländischen Schulen zwangsläufig (wieder) festigen und somit langfristig auch die Position des Deutschen als Fremdsprache insgesamt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Cate, A. ten / Lodder, H. / Kootte, A. 2004. *Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Fremdspracherwerb*. Bussum: Coutinho.
- Duitsland Instituut Amsterdam (DIA). 2010. Rapport Belevingsonderzoek Duits. http://duitslandinstituut.nl/assets/hippo_binaries/assets/duitslandweb/Actueel/rapport-beleving-def.pdf?v=1 (abgerufen am 20.12.2015).
- Guerrettaz, A.M. / Johnston, B. 2013. Materials in the Classroom Ecology. In: *The Modern Language Journal*, 97/3, 779-796.
- Hämmerling, K. 2014. Deutsch in den Niederlanden. In: NiederlandeNet. <https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/nl-wissen/bildungsforschung/vertiefung/DinNL/Sorge.html> (abgerufen am 20.12.2015).
- Hoch, B. / Jentges, S. / Tammenga-Helmantel, M. 2016. Beantworte die Frage auf Niederländisch. Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *Info DaF (Informationen Deutsch als Fremdsprache)* 43. Jahrgang, (im Druck)
- Huisman, S. 2016. *Gezocht: docenten Duits! De belangstelling voor de universitaire lerarenopleiding Duits in Nederland. Masterarbeit*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Leuschner, T. 2010. Grammatik: wissenschaftlich und didaktisch. Überlegungen zu einer neuen deutschen Grammatik für den akademischen Unterricht mit Ausgangssprache Niederländisch. In: *Germanistische Mitteilungen*, 71, 113-125.
- Mortelmans, T. 2013. Wie viel Modalverb braucht der Mensch? In: *gfl-journal* 2, 64-91.
- Na klar! 2012. VWO Arbeitsbuch 1-2. 3. Aufl. s'Hertogenbosch: Malmberg.

- Na klar! 2012. VWO Textbuch 1-2. 3. Aufl. s'Hertogenbosch: Malmberg.
- Neue Kontakte 2013. VWO 1-2. Textbuch. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Neue Kontakte 2013: VWO 1-2. Arbeitsbuch A. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Regieorgaan Geesteswetenschappen 2014. Meer goedopgeleide leraren in de schooltalen. <http://www.regiegeesteswetenschappen.nl/images/uploaded/92/editorial/id=374.pdf>. (abgerufen am 20.12.2015).
- Regieorgaan Geesteswetenschappen 2015. Eindrapport inzake Monitoring en Evaluatie Duurzame Geesteswetenschappen. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/06/29/aanbieding-eindrapport-inzake-monitoring-en-evaluatie-duurzame-geesteswetenschappen> (abgerufen am 20.12.2015).
- Tammenga-Helmantel, M. / Jentges, S. 2016. Universitäre Deutschlehrerausbildung in den Niederlanden: Grundlagen und Einflussfaktoren. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 01, 32. Jahrgang, 73-85.
- TrabiTour 2013. VWO Arbeitsbuch A. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- TrabiTour 2013. VWO Textbuch 1. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Velden, C. van der 2012. *Jongeren, de Nederlandse taal & participatie*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

SABINE HOFFMANN

Università degli Studi di Palermo
sabine.hoffmann@unipa.it

Multimodale Analyse von Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Multimodal analysis of interaction in a foreign language class

ABSTRACT. The article offers a contribution to the interaction research in the foreign language teaching and learning. It starts with an overview of various research approaches to the foreign language teaching and learning, from the 60s to the present days. A multimodal analysis of an excerpt of videorecorded classroom interaction is then provided. The analysis is focused on several aspects of classroom participation and teaching sequences. Some implications of the present research for teachers' training are finally provided.

KEYWORDS: interaction in foreign language classroom; conversation analysis; multimodal analysis; training for foreign language teaching.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Die unterrichtliche Interaktion gehört seit den 1960er Jahren zu den zentralen Themen der Fremdsprachenforschung und -didaktik. Als ein gegenseitiges Handeln umfasst sie sowohl verbale als auch nonverbale Elemente, kann intendiert oder unbewusst sein und zwischen Personen, aber auch im Umgang mit Gegenständen ablaufen. Im Unterricht ist sie direkt, d.h. durch Beobachtung von Handlungssequenzen, zugänglich oder sie erscheint indi-

rekt als Ergebnis interaktiver Prozesse, z.B. bei der schriftlichen Bearbeitung eines Textes (Edmondson / House ⁵2007: 242).

Seit ihren Anfängen, in denen die Erforschung des Unterrichts durch seine Zerlegung in Sequenzen die Grundstruktur *Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerfeedback* offenlegte und darin einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis des Lehrer-Lerner-Diskurses lieferte (vgl. u.a. Hallet / Königs ²2013; Walsh 2011: 74ff), haben sich zur Interaktionsanalyse im fremdsprachlichen Klassenzimmer eine Vielzahl von theoretischen Zugängen und Methoden entwickelt, die sich zum Teil überlappen, komplementär eingesetzt werden oder sich nur schwer miteinander verbinden lassen. Markee (2015) macht hierbei sechs Forschungstraditionen aus, die sich vor einem jeweils stärker anthropologischen, ethnografischen, (lern-)psychologischen, linguistischen, konversationsanalytischen und/oder soziologischen Hintergrund dem Unterrichtsgeschehen zuwenden und dabei auf entsprechend unterschiedliche Verfahren zurückgreifen. Dabei sind grundsätzlich seit den 1980er Jahren psycholinguistisch und kognitivistisch orientierte Ansätze vorherrschend, die die sozial-interaktive Dimension des Fremdsprachenlernens miteinbeziehen und sich zum Teil an Vygotsky anlehnen, wie z.B. die Sozialkulturelle Theorie (u.a. Lantolf 2000, vgl. dazu auch Atkinson 2011; Schmidt 2010). Im Rahmen dieser Ansätze werden z.T. gekoppelt mit gesprächsanalytischen Verfahren intro- und retrospektive Methoden mit dem Ziel eingesetzt, durch die Rekonstruktion mentaler Vorgänge die interaktiven Handlungen auszuleuchten, diese zu erklären und ihnen damit ein Bedeutungsmuster zuzuschreiben. Die Diskursanalyse verlegt den Fokus dabei auf die Funktion der sprachlichen Äußerungen, die sie in diversen gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhängen erfüllen (Welsh 2011: 81ff). Zunehmend findet in den letzten Jahren zur Erforschung interaktiver Prozesse im Klassenzimmer auch die ursprünglich aus der amerikanischen Soziologie stammende Konversationsanalyse (Sacks / Schegloff / Jefferson 1974) Anwendung, die seit den 1970er Jahren zunächst auf die Sprachwissenschaft (Fox et al. 2013: 727) gewirkt und sich dann auf das fremdsprachliche Klassengespräch ausgedehnt hat (Gardner 2013; Schwab 2009; Seedhouse 2004).¹ Sie beschreibt das sequenzielle Aufeinanderfolgen der Redebeiträge, um auf die darin inhärenten Merkmale und Regelmäßigkeiten, die das Gefüge des Diskurses zusammenhalten, zu schließen. Von der Diskursanalyse unterscheidet sie sich grundlegend, denn die Analyse erfolgt konsequent an der Oberfläche der transkribierten Diskurse; die mentale Pro-

¹ Ihr Anfang lässt sich mit dem kritischen Beitrag zu den vorherrschenden psycholinguistischen Theorien von Firth und Wagner (1997) datieren, die Lernen konsequent aus seiner intraindividuellen Dimension lösen und als interpersonalen Vorgang sehen.

zesse der Interaktanten werden dabei ausgeblendet. An die Konversationsanalyse lehnt sich die im deutschsprachigen Raum entwickelte Gesprächsanalyse von Deppermann an. Sie weicht allerdings von deren strengen Kontextbedingtheit ab, was wie folgt begründet wird:

Ich bezeichne das von mir vorgestellte Vorgehen dennoch mit dem allgemeineren Terminus 'Gesprächsanalyse', da ich über die in der Konversationsanalyse gängigen Fragestellungen und Prozeduren hinausgehe, indem ich bspw. auch „inhaltlichere“ Interessen, die Integration ethnographischer Daten, die Rolle von Variation und Kontextwissen im Forschungsprozeß oder Fragen der Generalisierung und Gültigkeit von Untersuchungen behandle. Ich ergänze daher das konversationsanalytische Gerüst durch Prozeduren der *interaktionalen Soziolinguistik*, der *discursive psychology*, der *grounded theory* und der *objektiven Hermeneutik*, soweit mir diese kompatibel erscheinen. (Deppermann 2008: 10, Hervorhebung im Original).

Die erstgenannten Verfahren bieten in der Innensicht die Möglichkeit, individuelle Entwicklungsprozesse beim Erlernen einer Fremdsprache unter Berücksichtigung vielzähliger Variablen nachzuzeichnen und dadurch einen Zugriff auf die anfänglich erwähnten nicht beobachtbaren Vorgänge im Unterrichtsgeschehen zu haben. Da die Daten letztendlich von ihrer Erhebung bis zur Analyse diverse Rekonstruktionsprozesse durchlaufen, bedarf es möglichst feinmaschiger und ggf. triangulierter Verfahren, um aussagekräftige Daten zu erhalten. In den sich an die Konversationsanalyse anlehenden Ansätzen entsteht dagegen Erkenntnis über die Außensicht auf die Interaktion. Erst in den letzten zehn Jahren lassen sich entsprechende Studien in der Fremdsprachenforschung finden. Wenn die Konversationsanalyse auch als „as potentially more powerful, through not unproblematic approach to recording classroom discourse“ (Walsh 2011: 89) bewertet wird, bleibt ihre hohe Kontextorientiertheit problematisch, aus deren Perspektive auch nur selten Longitudinalstudien entstehen (können), die dagegen ein wesentliches Desiderat bei der Erforschung von Lernprozessen darstellen.

2. MULTIMODALITÄT UND MULTIMODALE ANALYSE

Multimodale Analyseverfahren werden in der aktuellen empirischen Interaktionsforschung als äußerst aussagekräftig eingeschätzt und stellen daher ein Desiderat dar (Markee 2015: 371). Zur begrifflichen Klärung ist zunächst einmal festzustellen, dass Interaktion grundsätzlich multimodal ist (Norris 2004: 14) und dass nonverbale Faktoren wie Gestik, Blickkontakt, Stimme, Körperhaltung und -bewegung untrennbar zu unserem kommuni-

kativen Verhalten gehören. In diesem Sinne galt und gilt diesen Faktoren das Interesse – wenngleich in untergeordnetem Maße – ebenfalls in kognitivistisch orientierten Ansätzen; auch sind nicht zuletzt die nonverbalen Komponenten im Lernprozess durch die Neurowissenschaften noch weiter aufgewertet worden und haben auf der Forschungsebene an Relevanz gewonnen. Dennoch entwickelte sich das Konzept von Multimodalität im letzten Jahrzehnt schwerpunktmäßig im Rahmen konversationsanalytischer Ansätze und übernimmt daher auch die bei ihr wesentlichen Grundsätze: Der Blick auf die Interaktion erfolgt aus der Außenperspektive; hierbei Verhalten und Veränderungen zu beobachten, ist nichts anderes, als das *outcome* bei Lernprozessen zu erfassen (Gardner 2013: 607f) und darüber (neue) Formen einer fremdsprachlicher Diskursführung zu entwickeln: „We think that the best way to produce evidence for the cognitive processes of students’ learning is to focus on the immediate outcome of this process [...]“ (Kress et al. 2001: 28). Lernen definiert sich dabei als Transformation, d.h. als Aushandlungsprozesse, die kontextbedingt ko-konstruiert werden:

Im Fokus der Untersuchungen steht die Frage danach, auf welche Weise und mit welchen – sprachlichen und nicht-sprachlichen – Ressourcen Gesprächsteilnehmende gemeinsam Interaktionen entwickeln. (Konzett 2014: 55).

Dabei sieht Schmitt die Multimodalität nicht nur als eine einfache „Weiterentwicklung der Konversationsanalyse“, sondern als eine Untersuchung neuer Gegenstände, d.h. eine Neukonstitution eines Forschungsgegenstandes (Schmitt 2005: 25). Wobei es allerdings nicht darum geht, die Verbalität zu ersetzen, sondern „den interaktionskonstitutiven Beitrag aller Modalitäten zu verdeutlichen und explizit zu machen“ (Schmitt 2005: 23), und ein ganzheitlicher Ansatz angestrebt wird:

Multimodale Kommunikation bezeichnet eine Konzeption, die Kommunikation als ein ganzheitliches und letztendlich von der Körperlichkeit der Beteiligten nicht zu trennenden Prozess begreift. Ganzheitlich ist der Prozess insofern, als er immer aus dem gleichzeitigen Zusammenspiel mehrerer Modalitäten besteht, die jeweils spezifische Möglichkeiten zur Verfügung stellen, sich in kommunikationsrelevanter Weise auszudrücken, Handlungsziele zu erreichen und soziale Bedeutung zu konstituieren. Zu diesen Modalitäten zählen beispielsweise: Verbalität, Prosodie, Blickverhalten, Mimik, Gestik, Körperpostur, Körperkonstellation und Körperbewegung. (Schmitt 2005: 19).

Die Komplexität derartiger Daten macht den Einsatz diverser Videogeräte (ggf. auch Audioaufnahmen) erforderlich, die aus einer unterschiedlichen Perspektive das Unterrichtsgeschehen aufzeichnen, im Anschluss daran eine angemessene Aufarbeitung des Materials, die den nonverbalen Daten ge-

recht wird (Fotos, detaillierte Beschreibungen im Transkript), ohne dabei die Übersichtlichkeit der Darstellung zu reduzieren, und zum Schluss ein analytisches Vorgehen, das Beschreibungsebenen für die diversen Modalitäten schafft. Zu diesem Zweck unterscheiden Norris et al. (2004: 79f) einmal zwischen höheren und niedrigeren Handlungsebenen, wobei höhere Handlungsebenen sich aus einer Kette interagierender niedrigerer Handlungsebenen zusammensetzen und sich über ihre modale Dichte bestimmen. Diese definiert sich über ihre Intensivität und/oder Komplexität. Intensivität bedeutet dabei Prädominanz einer oder bestimmter Modalitäten, z.B. die Verbalität in einem Telefongespräch, und kann dabei hoch oder niedrig sein, je nachdem wie determinierend sie bei der Ausführung der Handlung(en) ist – in dem angeführten Beispiel wäre sie hoch, denn Telefonieren steht und fällt mit dem Einsatz von Sprache; bei der Komplexität liegt dagegen das Gewicht auf dem Zusammenspiel verschiedener Modalitäten, z.B. während eines lockeren Gesprächs zwischen Freunden in einem Café wird die Handlung (=das Gespräch) durch diverse Modalitäten aufgebaut und getragen. Fiele der Blickkontakt weg, würde das Gespräch dennoch aufrecht erhalten bleiben. Eine hohe oder niedrige modale Dichte bedeutet einen hohen oder niedrigen Grad an Aufmerksamkeit im interaktiven Geschehen, wobei sich die Aufmerksamkeit über die Reaktion(en) der Interaktanten misst. Hohe Aufmerksamkeit kann nicht mehreren Handlungen gleichzeitig gelten, sie kann aber auf einer niedrigeren Stufe auch auf andere simultan ablaufende Handlungen gerichtet sein (Norris 2004: 94ff). So können Lernende z.B. dem Lehrerdiskurs folgen und gleichzeitig auch auf einen Kommentar eines Mitlernenden reagieren. In einer Handlung können sich die Modalitäten und ihre Dichte verändern.

3. ANALYSE EINER VIDEOSEQUENZ

Als Beispiel einer multimodalen Analyse sollen hier einzelne Sequenzen einer Konversationsstunde, die am 28.10.2014 in einer Abiturklasse an einem neusprachlichen Gymnasiums in der Nähe von Trient (Italien) durchgeführt wurde, angeführt werden.² Beteiligt waren 8 Lernende, die sich untereinander und die Lehrerin seit fünf Jahren kennen. Das Sprachniveau war höchst unterschiedlich (B1 bis C1). Für die Videoaufnahmen standen 3 Aufnahmegeräte (2 Stativkameras, 1 Handy) zur Verfügung. Die Forschungsfragen

² Die Sequenzen entstammen Videoaufnahmen, die Brunella Bonapace im Rahmen ihrer Abschlussarbeit für den Lehramtsbefähigungskurs an der Freien Universität Bozen (2015) gemacht hat.

waren: Wie wird das Rederecht in der Gruppe ausgehandelt? Wie erfolgen Korrekturen bzw. wie wird mit sprachlichen Schwierigkeiten umgegangen? Daran ansetzend: Welche Beziehungen entstehen dadurch zwischen den Akteuren und welche Bedingungen werden für ihr Lernen geschaffen bzw. wie wirkt sich das analysierte Verhalten auf ihr Lernen aus? Das Transkribieren erfolgte nach GAT II (Selting et al. 2009). Thema der Stunde sind Erfahrungen bei einem Schüleraufenthalt in den Niederlanden. Die ersten vier Aufnahmen stammen aus einem Auszug aus dem Video, das die Lernenden frontal (Minute 23.59 bis 27.07) aufnimmt.

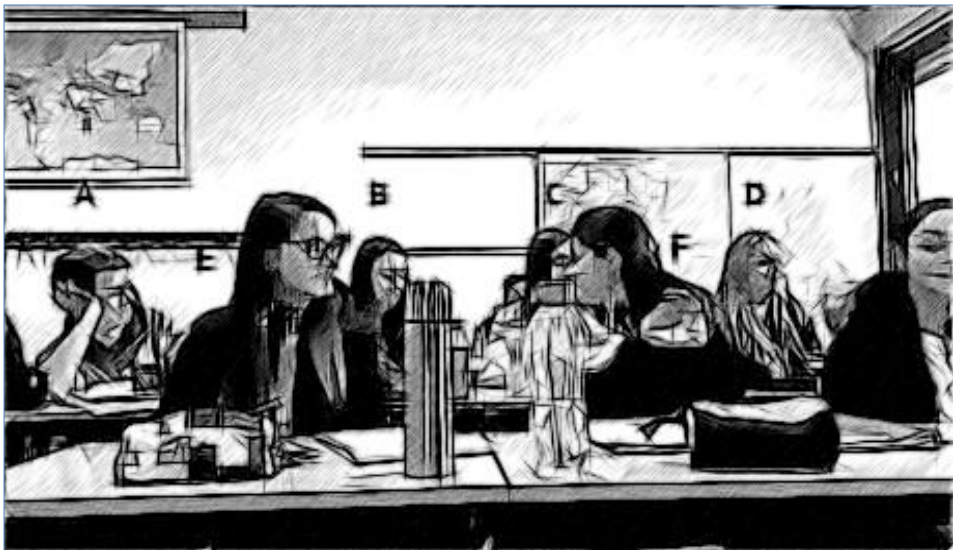


Abb. 1. Sequenz turn 02-09³

- 02 L in den Niederlanden. ja, UND? was habt ihr dort gemacht?
 03 ((F zieht die Augenbrauen hoch, B und C schauen auf F, F sucht Blickkontakt mit E, lächelt))
 04 E hähä
 05 F hähä
 06 L nix?
 07 F ja=
 08 ((dreht sich zurück zu B))
 09 B =es ist eine (.) interessantes hm eine interessante

³ L=Lehrerin; die Lernenden sind mit Großstaben gekennzeichnet.

Die Lehrende fordert die Lernenden mit Nachdruck dazu auf, über ihren Aufenthalt in den Niederlanden zu berichten (02), woraufhin F Anstalten macht zu antworten, was von B und C registriert wird, während F durch Blickkontakt von E Bestätigung für ihren Einsatz sucht (03). Das Lachen von E und F (04, 05) drängt die Lehrende zu einer Nachfrage (06). F setzt daraufhin zum Sprechen an (07), dreht sich gleichzeitig aber auch zu B um (08, Abb. 1), die unmittelbar zu sprechen beginnt (09). B nimmt sich über Blickkontakt das Rederecht, das F ihr nach Momenten der Unsicherheit bezüglich des eigenen Einsatzes abgibt, und etabliert sich als Sprecherin.



Abb. 2. Sequenz turn 20-28

- 20 L =war das ein (.) austausch oder was?
 21 ((B blickt L an, F dreht den Kopf zurück und schaut B an))
 22 B ja, es war ein austausch
 23 L mhm
 24 B äh wir sind
 25 ((Blick nach unten, F wendet den Blick ab und schaut vor sich nach unten))
 26 äh nach holland gefahren äh in eine familie
 27 ((F dreht sich mit dem Oberkörper zu B; A, C, D, E, G blicken nach unten, E schiebt ihren Stuhl zurück und dreht sich leicht zu B, an-

schließend rückt auch F den Stuhl ein wenig zurück und dreht sich zu B))

28 und dann haben äh

Auf Nachfrage der Lehrenden (20) versucht B ihre Schilderung weiter auszuführen (22), wobei sie von der Lehrenden ermutigt wird (23). F folgt dem Diskurs einmal durch Kopfundrehen (21), anschließend durch Umdrehen des Oberkörpers und durch das Zurückschieben des Stuhls, auch E schiebt ihren Stuhl zurück und dreht sich B zu (27, Abb. 2). Über Körperpostur, Körperkonstellation und Körperbewegung wird so ausgehandelt und entschieden, wer spricht, und darüber ein Interaktionsfokus geschaffen.



Abb. 3. Sequenz turn 39-46

39 B und äh

40 ((nimmt tief Luft))

41 wir haben eine neue: sprache kennen gelernt (.)

42 ((F reißt die Augen auf, schiebt den Mundwinkel nach unten und dreht sich lächelnd zu B, E lächelt, schaut erst zu F und dreht sich dann zu B))

43 einige worte ((lacht, zirkulierende Bewegung mit der flachen Hand))

44 ((B, C, D, E, F lachen))

45 L einige wörter ähä

46 ((B lehnt sich erst nach vorn und dann zurück und dann wieder nach vorn))

In ihren Beschreibungen stößt B inhaltlich auf den Widerspruch bei der Gruppe, den E und F mimisch ausdrücken (42). Dies führt zu einer Selbstkorrektur bei B (43). Die Gruppe lacht dabei und drückt darüber Konsens aus (43, 44, Abb. 3). Die Lehrende korrigiert auf einer anderen, der formalen Ebene die modifizierte Äußerung von B und gibt diesbezüglich positives Feedback (45). Über Mimik und Lachen regulieren die Lernenden in dieser Weise untereinander ihre Sprechhandlung und schaffen Konsens.



Abb. 4. Sequenz turn 66-72

- 66 L [was] habt ihr dort gemacht?
 67 B wir haben museen äh:
 68 ((richtet sich an A, F blickt E an, zieht fragend die Schultern hoch))
 69 << p > visitato > [besucht.]
 70 E [<< p > besuchen >]
 71 L besucht
 72 B besucht

B stockt bei der Antwort (67) auf die Lehrerfrage (66) und wendet sich leise an den Tischnachbarn A (68, 69, Abb. 4), da sie sich offensichtlich nicht an das deutsche Verb „besuchen“ oder an das Partizip erinnert. F und E verständigen sich über Blickkontakt und Gestik darüber, wie das fehlende Wort heißt, um es B zu suggerieren. E flüstert den Infinitiv (70) und zeitgleich sagt B das richtige Partizip des Verbs. B fordert hier durch leises Spre-

chen selbstinitiiert bei den Mitlernenden Reparaturen ein. In normaler Lautstärke suggeriert die Lehrende die richtige Form und die Lernende wiederholt sie (71, 72).



Abb 5. Video mit Fokus auf die Lehrerin (6.81Minute)

In den vier Sequenzen stellt die Lehrende Fragen (02, 06, 20, 66), korrigiert Formales durch *request* (45) oder expliziter Nennung des fehlenden Wortes (71), gibt Feedback durch Bestätigung (23, 45). Dabei ist ihre Stimmhöhe meist gleichbleibend, nur einzelne Silben werden zur Aufforderung stärker akzentuiert (02). Sie steht relativ unbeweglich mit verschränkten Armen im Klassenraum links ans Fenster gelehnt (Abb. 5). Ihr Blick ist diagonal auf die zentral sitzende Gruppe gerichtet, die aktiv am Geschehen teilnimmt.

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND KONSEQUENZEN FÜR DEN UNTERRICHT

In der multimodalen Analyse zeigt sich, wie sich in der Klasse eine Mikrogruppe bildet und über Blickkontakt, Körperpositur, -konstellation und -bewegungen sowie Mimik und über die Lautstärke der Stimme ihr Lernen aushandelt. Die Sequenzen der Lerner-Lerner-Interaktion haben zum Hand-

lungsziel, dass sich die „gute“ Schülerin als Sprecherin etabliert, die anderen sie unterstützen und kontrollieren, was gesagt wird. Diese Interaktion definiert sich über die Komplexität, wobei vielfältige Modalitäten interagieren und dem Handlungsziel entsprechend eingesetzt werden.

Die Interaktion zwischen der Lehrerin, die durch Fragen und Feedback die Lernerin zum Sprechen veranlassen will und diese bei Bedarf korrigiert, und der Lernerin, die die Fragen beantwortet, um dieser Aufforderung nachzukommen, zeichnet sich in ihrer modalen Dichte über die hohe Intensität der verbalen Aussage aus. Die anderen Modalitäten spielen eine zweit-rangige Rolle und sind für das Erreichen des Handlungsziels nicht determinierend.

Lernerin B steht im Schnittpunkt beider Handlungskreise und im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit bzw. des Interaktionsfokus. Sie wird als gute und sprechbereite bzw. -fähige Lernerin optimal gefördert. Die anderen an der Interaktion Beteiligten (Mikrogruppe) partizipieren am Lerngeschehen und lernen voraussichtlich mit. Der Rest der Klasse fällt aus dem Diskurs heraus. Die unterschiedlichen Handlungsebenen und ihre unterschiedliche modale Dichte beschreiben den traditionellen Lehrer-Lerner-Diskurs und kennzeichnen ein typisches Handlungsmuster bzw. eine Routine in der Unterrichtsinteraktion, d.h., sie konstituieren die Lehrer-Lerner-Beziehung im Schulkontext. Hierbei ist anzunehmen, dass sich der Rückgriff auf eingeübtes Verhalten durch die Anwesenheit der Videogeräte noch verstärkt hat. Diese Handlungsmuster bewusst zu machen, wäre ein erster wichtiger Schritt, Lehrende dazu zu befähigen, ihre eigenen Verhaltensweisen sowie ihren Unterricht zu reflektieren und ggf. Veränderungen im Klassenzimmer einzuleiten und es ihnen damit selbst an die Hand zu geben, wie sie limitierende Routinen aufbrechen können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Atkinson, D. 2011. Introduction: Cognitivism and second language acquisition. In: Atkinson, D. (Hrsg.). *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon: Routledge, 1-23.
- Bonapace, B. 2015. *Der Korrektur auf der Spur. Ein Glück, dass Schüler Fehler machen. Fehleranalyse und Fehlerkorrektur im Mündlichen im Fremdsprachenunterricht auf Oberstufenniveau*. Unver. Abschlussarbeit Sonderlehrerbefähigungskurs für die Oberschule. Bozen: Freie Universität Bozen.
- Deppermann, A. 2008. *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edmondson, W. / House, J. 2007. Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke: Tübingen, 242-247.

- Firth, A. / Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and (some)fundamental concepts in SLA research. In: *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Fox, B.A. / Thompson, S.A. / Ford, C.E. / Couper-Kuhlen, E. 2013. Conversation analysis and linguistics. In: Sidnell, J. / Stivers, T. (Hrsg.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester (West Sussex): Blackwell Publishing Ltd, 726-740.
- Gardner, R. 2013. Conversation analysis in the classroom. In: Sidnell, J. / Stivers, T. (Hrsg.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester (West Sussex): Blackwell Publishing Ltd, 593-611.
- Hallet, W. / Königs, F.G. 2013. Classroom discourse und Interaktion. In: Hallet, W. / Königs, F.G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 190-195.
- Konzett, C. 2014. äh(.)m je ne peux (.) mei na (.) je ne (.) trouve pas (.) ce (.) äh ç (.) ähm also – Wie Französisch-Anfänger das Wort ergreifen: Entwicklung von Interaktionskompetenz am Beispiel Schülerinitiativen und Sprecherselbstwahl. In: Schwarze, C. / Konzett, C. (Hrsg.). *Interaktionsforschung: Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis*. Berlin: Frank&Timme, 49-81.
- Kress, G. / Jewitt, C. / Ogborn, J. / Tsatsarelis, C. 2001. *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London / New York: Continuum.
- Lantolf, J. 2000. *Socialcultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Markee, N. (Hrsg.) 2015. *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Malden, MA / USA: Wiley Blackwell.
- Norris, S. 2004. *Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework*. London / New York: Routledge.
- Sacks, H. / Schegloff, E.A. / Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, 50, 696-735.
- Schmidt, C. 2010. Kognitivistische / Konstruktivistische / Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, H.-J. Fandrych, C. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bd., Berlin / New York: De Gruyter Bd 1, 807-817.
- Schmitt, R. 2005. Zur multimodalen Struktur von turn-taking. In: *Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung* 6, 17-61. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/ga-schmitt.pdf> (abgerufen am 31.12.2015).
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Selting, M. et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, www.gespraechsforschung-ozs.de, 353-402 (abgerufen am 31.12.2015).
- Walsh, S. 2011. *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London / New York: Routledge.

MAGDALENA OLPIŃSKA-SZKIEŁKO

Uniwersytet Warszawski
m.olpinska@uw.edu.pl

Der *frühe* Sprachunterricht muss umkehren – ein Plädoyer für eine „neue“ Didaktik

Early language teaching has to change –
arguments for introducing “new” didactics

ABSTRACT. The objective of the article is to present some valid arguments for a “new” didactics of early foreign language teaching. The foreign language teaching in Poland has become an obligatory part of the curriculum in kindergartens and pre-schools (for 5 years-olds), and from the beginning of Sept. 2017 it will also concern all 3 and 4 years old children in pre-school education. Didactic principles and materials for teaching foreign languages that are applied in kindergartens are designed mainly for grade 1-3 of the primary school and cannot be automatically adopted for the earlier educational stages. The didactic process must be founded on linguistic and glottodidactic study of natural language acquisition, bilingualism and bilingual education. In the article some most important differences between the language learning process in the primary school and kindergarten are discussed and conclusions for the shaping of the language teaching and learning situation in pre-schools are drawn. In the last part some selected examples of the “new” teaching forms and activities will be presented.

KEYWORDS: early foreign language learning; language sensitivity period; natural language learning situation; integrative learning; pre-school education; kindergarten; teaching materials.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Das Ziel des folgenden Beitrags ist es, überzeugende Argumente für eine „neue“, linguistisch und glottodidaktisch fundierte Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts vorzubringen. Damit die Anknüpfung an das

unvergessliche Pamphlet Wilhelm Viëtors aus dem Jahre 1882 nicht als eine Anmaßung meinerseits missverstanden wird, fange ich mit einer Rechtfertigung an.

Mit dem frühen Fremdsprachenunterricht meine ich den **vorschulischen Sprachunterricht**, der mit dem Beginn des laufenden Schuljahres in Polen zum obligatorischen Bestandteil des Curriculums in den Kindergärten und Vorschulklassen in Grundschulen wurde. Dies bedeutet, dass alle 5-jährigen Kinder in Polen eine Fremdsprache lernen müssen, und ab dem 1. September 2017 – ebenso alle 3- und 4-Jährigen, die den Kindergarten besuchen. Die bisherigen Erfahrungen mit dem vorschulischen Fremd- oder Zweitsprachenlernen stammen entweder aus bilingualen Programmen oder aus den punktuellen Versuchen, Sprachkurse als zusätzliches, freiwilliges Lernangebot für Kinder zu organisieren, sei es in Kindergärten oder privaten Sprachschulen. Die Erkenntnisse aus bilingualen Programmen – obwohl sie bestimmt wertvolle Hinweise liefern können, wie ein reiches Sprachlernumfeld (*rich language learning environment* – vgl. *rich learning environment*, Vollmer 2005: 48; Bach 2005: 11; Olpińska 2008: 199) im Kindergarten gestaltet werden sollte – lassen sich aus offensichtlichen Gründen, die hier nicht näher erklärt zu werden brauchen, nicht direkt auf den allgemeinen vorschulischen Fremdsprachenunterricht projizieren (erwähnt sei nur exemplarisch das unvergleichliche Ausmaß an Kontakt zur Zweitsprache). Aber auch die bisherigen Einsichten der frühen Fremdsprachendidaktik, die sich vor allem auf die Primarstufe, also auf die ersten Grundschuljahre konzentrierte, scheinen unzureichend zu sein. Meiner Meinung nach, und das möchte ich mit Nachdruck unterstreichen, lassen sich die Grundsätze der frühen schulischen Fremdsprachendidaktik und -methodik nicht einfach auf die vorangehende Stufe übertragen, indem man sie an das weniger fortgeschrittene Entwicklungsniveau der Kindergartenkinder im Vergleich zu Grundschulkindern durch die Reduzierung der Lerninhalte, die Auswahl von „einfacheren“ Methoden und Lerntechniken (vor allem durch mehr Wiederholungen und mehr muttersprachliche Unterrichtsbegleitung) anpasst. Es ist eine durchaus falsche Annahme, dass die Anforderungen an jüngere Kinder, was das Sprachenlernen angeht, im Vergleich zu älteren Kindern zurückgestellt oder vermindert werden sollten. Im Vorschulalter befinden sich die Kinder noch in der Phase, die für den Erwerb von Sprachen besonders begünstigt ist. In der sog. „sensitiven Periode“, in der die Muttersprache intensiv erworben wird, können sich auch weitere Sprachen sehr gut entwickeln (vgl. Wode 2000, 2004, 2014) und unter bestimmten Bedingungen sogar schneller und effektiver als im späteren Alter erworben werden (vgl. Lang 2014). Wir brauchen also eine „neue“ Didaktik, die den Gesetzmäßigkeiten des kindlichen Spracherwerbsprozesses gerecht wird. Daher der Titel meines Beitrags.

Im weiteren Teil meiner Ausführungen versuche ich, grundlegende Unterschiede zwischen dem vorschulischen und schulischen Fremdsprachenlernen aufzuzeigen und Schlussfolgerungen für die Methodik zu ziehen. Danach versuche ich an einigen praktischen Beispielen die Realisierungsmöglichkeiten von den „neuen“ didaktischen Grundsätzen zu überprüfen.

2. FÖRDERUNG DER KINDLICHEN ENTWICKLUNG IM KINDERGARTEN

An der Grenze vom Kindergarten und der Grundschule erreichen die meisten Kinder die sog. „schulische Reife“, den kognitiven, motorischen, emotionalen, sozialen und auch sprachlichen Entwicklungsstand, der es ihnen ermöglicht, den Anforderungen der Schule zu genügen. Dies hat zweierlei Konsequenzen für den Vorschulunterricht. Zum einen können im Kindergarten nicht dieselben Lern- und Lehrtechniken sowie Übungsformen wie in der Schule eingesetzt werden, weil sie die Vorschüler möglicherweise überfordern würden (zum Beispiel: Schreibübungen). Zum anderen bereitet der Kindergarten die Kinder intensiv auf die Schule vor – es werden beispielsweise graphomotorische Fähigkeiten als Vorbereitung auf das Schreibenlernen entwickelt. Kognitive Entwicklung wird gefördert (z.B. problemlösendes Denken oder mathematische Begriffe wie Formen und Zahlen), das Weltwissen der Kinder wird erweitert, indem immer komplexere und anspruchsvollere Themenbereiche, von den Jahreszeitenwechseln oder Lebensbedingungen verschiedener Tiere bis zum Solarsystem, besprochen werden (vgl. Dziejowska / Kowalska 2013; Boboryk / Krzywicka 2008; Zgondek / Kołodziej 2008), wobei die natürliche Neugierde der Kinder und ihre unersättliche „Lust am Lernen“ ausgenutzt werden. Und auch an der Entwicklung der Sprache wird intensiv gearbeitet – z.B. an der Form der Aussage, an den angemessenen Anrede- und Höflichkeitsformen, an der Entwicklung des Wortschatzes. Die gezielte Förderung der Wortschatzentwicklung im Kindergarten ist besonders wichtig, denn Kinder mit umfangreicherem Wortschatz werden später – etwa in der Mitte der Grundschule – bessere Leser, weil sie besser verstehen können, was sie lesen (vgl. Blewitt 2015: 117). Bemerkenswert ist allerdings, dass obwohl an der Sprache intensiv gearbeitet wird, dennoch auf jegliche grammatische Analyse verzichtet wird.

Der Lernprozess im Kindergarten wird nach den grundlegenden Prinzipien der Vorschuldidaktik gestaltet, die im Folgenden nur kurz angesprochen und nicht näher beschrieben werden sollen (mehr dazu siehe Olpińska 2013):

- Lernen durch Handeln und Spielen, mit allen Sinnen und dem ganzen Körper, durch eigene Aktivität und Kreativität;
- Verbindung vom sprachlichen und nichtsprachlichem Handeln (integriertes Lernen, kontext- und situationseingebettetes Lernen).
- Verzicht auf abstrakte Lerngegenstände zugunsten der Inhalte, die einen direkten Bezug auf die kindliche Umwelt und Erfahrung haben (konkretes Lernen);
- Vermeidung von Monotonie, abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung.

3. IMPLIKATIONEN FÜR DEN FREMD-(ZWEIT-)SPRACHENUNTERRICHT IM VORSCHULALTER

Da der Fremd-(Zweit-)Sprachenunterricht nicht in Isolation, sondern in Integration mit dem gesamten kindlichen Lernen verlaufen sollte, bedeutet es vor allem und unumstritten, dass der vorschulische Sprachenunterricht dieselben Prinzipien befolgen muss wie der allgemeine, muttersprachliche Unterricht.

Auf den ersten Blick scheint es in diesem Punkt keine Kontroversen, sondern eine weitgehende Übereinstimmung zu geben. Jedoch wenn man ein wenig in die Tiefe zu gehen versucht, dann beginnt sich ein völlig anderes Bild zu formen. Sowohl aus der Analyse von didaktischen Materialien für den frühen Fremdsprachenunterricht (vor allem von Lehrwerken für Englisch als Fremdsprache, vgl. Olpińska 2015a) als auch aus der Lektüre der Fachliteratur ergibt sich eindeutig, dass es im frühen Fremdsprachenunterricht hauptsächlich darum geht, den Kindern ein bestimmtes Pensum an fremdsprachlichen Wörtern und (grammatischen) Strukturen einzuprägen. Unabhängig davon, von welchen Materialien oder Lerntechniken die Rede ist – seien es Bewegungsspiele oder Drama, Theater, Basteln oder Malen (vgl. Czubała 2009; Witkowska 2009; Bytner 2009; Deleżyńska 2009; Dobija 2009) – kommt es immer auf das gleiche an: auf Wörter und Strukturen. Hier ein paar ausgewählte Belege (Übersetzung und Unterstreichungen MOS):

- *„Rymowanki na lekcjach języka angielskiego to bardzo cenny element nauki. Przyczyniają się one do szybszego zapamiętywania i przyswajania nowego materiału, a zwłaszcza **słów**ek”* (Witkowska 2009a: 97) [*„Reime sind ein sehr wertvolles Element des Englischunterrichts. Sie tragen zum schnelleren Behalten und zum Erwerb des neuen Lernstoffes, insbesondere der **Wörter** bei”*].
- *„Dzieci lubią poznawać nowe **wierszyki, wyliczanki i piosenki** [...] Dzięki temu **łatwiej zapamiętuje się słowa**, a ich nauka jest przyjemnością”*

(Paplińska 2009: 103) [„Die Kinder mögen neue **Reime, Aufzählreime und Lieder** [...] Dank ihnen werden **Wörter leichter memoriert** und das Lernen macht Spaß“].

- „*Dzieci uwielbiają bajki i baśnie [...] lubią wiele razy słuchać tych samych opowieści, co przy nauce języka jest pożyteczne zwłaszcza przy utrwalaniu słownictwa*“ (Paplińska 2009: 104) [„Die Kinder lieben **Märchen** [...] sie mögen es, die gleichen Geschichten mehrmals zu hören, was beim Fremdsprachenlernen, insbesondere bei der **Wortschatzfestigung**, günstig ist“].
- „*Dobór piosenki nie powinien zależeć tylko od wieku i poziomu językowego uczniów. Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę także cel, jaki piosenka ma spełnić: powtórzenie słownictwa, użycie idiomów, przyspieszenie tempa lekcji lub też powtórzenie gramatyki*“ (Pradela 2003: 37; zu „Liedern/ /Reime und Grammatik“ vgl. auch Steczuk 2003; Witkowska 2009b) [„Die Liederauswahl sollte nicht nur vom Alter und Sprachniveau der Schüler abhängig sein. Der Lehrer müsste ebenfalls überlegen, welchem Zweck das **Lied** dienen sollte: **der Wiederholung des Wortschatzes, dem Gebrauch von Idiomem**, der Beschleunigung des Unterrichtstempos oder **Wiederholung der Grammatik**“].

So eine Einstellung trägt den phänomenalen Sprachlernfähigkeiten (vgl. Wode 2000, 2004, 2014) von Kindern in der sensitiven Periode in keiner Weise und in keinem Ausmaß Rechnung (vgl. Olpińska 2015b). Ich plädiere daher für eine neue Didaktik, die sich andere Ziele setzt. Ich bin fest davon überzeugt, dass der frühe Sprachunterricht eine Begegnung der Kinder mit der Zweitsprache als integralem Bestandteil ihrer Entwicklung sein sollte. Die Zweitsprache sollte für die Kinder ein weiterer (neben der Muttersprache) „Schlüssel“ zur Erkundung der Welt sein und ein Vehikel für die Entwicklung und Förderung ihrer Fantasie, Kreativität und Expression – dies ist nicht (nur) sprachlich gemeint. Ich stimme dafür, dass man den Kindern keine Wörter und Strukturen einzuprägen versucht, und ihnen auch keine Wörter- und Strukturen-Kenntnisse abverlangt; dass man ihnen überhaupt keine „grundlegende Kommunikation in der Fremdsprache“ beibringt (Pamuła-Behrens 2015: 12: „*Nauczmy dzieci w przedszkolu podstawowej komunikacji w języku obcym [...]*“). Ich setze mich dafür, dass man den Kindern erlaubt, in die Zweitsprache einzutauchen, ohne jeglichen Druck und Zwang, etwas Bestimmtes lernen zu müssen. Anstatt Wörter und Strukturen zu üben und zu memorieren, sollten die Kinder Geschichten in der Zweitsprache erleben und dabei neue und interessante Sachen erfahren und vielleicht ganz „unerwartet“ auch etwas Neues lernen. Damit das möglich wäre, müsste die zweitsprachliche Lernsituation, unabhängig von dem Ausmaß und der Intensität des Kontaktes zur Zweitsprache, natürlich sein, d.h. weit-

gehend den Bedingungen entsprechen, in denen auch das muttersprachliche Lernen stattfindet. Die natürliche Lernsituation weist u.a. folgende Merkmale auf:

- Für den Gebrauch von sprachlichen Äußerungen gibt es immer einen klaren situativen und kommunikativen Kontext;
- Die Äußerungen dienen nicht der Präsentation von bestimmten sprachlichen Strukturen, sondern der Verständigung – sie sind authentisch und erfüllen die Funktion von Kommunikationsmitteln;
- Die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ist immer mit der Entwicklung anderer kindlicher Fähigkeiten eng verbunden – kognitiver, emotionaler, sozialer und physisch-motorischer;
- Ein integraler Bestandteil der sprachlichen Entwicklung der Kinder ist die Erfahrung und das Verständnis ihrer Umwelt.

Die Schaffung von so einer natürlichen Lernsituation bildet eine unentbehrliche Voraussetzung für die Gestaltung eines reichen Sprachlernumfeldes. Dabei können, wie oben erwähnt, Erfahrungen aus bilingualen Programmen effektiv genutzt werden, sowie – sowohl auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene – Forschungsergebnisse im Rahmen des narrativen Ansatzes als einem in der didaktischen Fachliteratur seit langem bekannten und etablierten methodischen Verfahren im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe (Hinweise zur Literatur in der englischen Sprache finden sich z.B. bei Bąk 2009, in der deutschen Sprache – bei Gładysz 2009).

4. BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Im letzten Teil meiner Ausführungen sollten ein paar ausgewählte praktische Beispiele präsentiert werden, wie das zweitsprachliche Lernen mit dem muttersprachlichen Lernen sowie mit der kindlichen kognitiven, künstlerischen, musikalischen und körperlichen Entwicklung integriert werden könnte.

Das sprachliche Material umfasst 4 Geschichten, erzählt in Prosa (ein Hörspiel) und als Lieder (3):

Beispiel 1 – „Der Buchstaben-Dschungel“ von Ursula Poznanski; Integration von der sprachlichen Aktivität (hauptsächlich Hörverstehen) mit der körperlichen Bewegung, den kognitiven Fähigkeiten (Erkennen und richtiges Aneinanderreihen von Buchstaben) und manuellen Fähigkeiten (Ausschneiden, Aufkleben, Ausmalen).

Die Geschichte handelt von einem großen Sturm, infolge dessen sehr viele Tiere im Dschungel ihre Buchstaben verlieren (z.B. aus einem Tiger wird

ein *Iger* und aus einer Fledermaus – eine *Ledermaus*) und sich deswegen ganz miserabel fühlen. Ein kleiner Affe und ein Papagei machen sich auf den Weg, den Tieren ihre verlorenen Buchstaben zurückzugeben und sie auf diese Weise zu retten. Die Kinder begegnen der Geschichte ohne muttersprachliche „Vorentlastung“, damit ihnen der Spaß an dem Unerwarteten und Unbekannten nicht genommen wird. Ganz im Gegensatz zu einer weit verbreiteten didaktischen Einstellung, dass die Kinder eine Einführung und Erklärung in der Muttersprache brauchen, die folgende Aussage illustriert: *„W czasie przedstawienia dzieci mają okazję do zupełnego ‘zanurzenia się’ w języku angielskim, ponieważ przedstawienie jest odgrywane w całości po angielsku. Jednak aby nie czuły się zagubione, poprzedzamy je wstępem w języku polskim. Mówimy w nim [między innymi] o tym, jakie gesty będą mogły wykonywać w czasie bajek i piosenek [...]”* (Witkowska 2009: 100; vgl. dazu auch Dyson / Michałowski 2012) [„Während der Vorstellung haben die Kinder die Gelegenheit, völlig in die englische Sprache ‘einzutauchen’, denn die Vorstellung wird ausschließlich auf Englisch gegeben. Damit sich die Kinder jedoch nicht verunsichert fühlen, bieten wir eine Einführung in der polnischen Sprache an. Wir erzählen [unter anderem] darüber, welche Gesten die Kinder während der Vorstellung machen können [...]“].

Die Geschichte ist am besten für 5-jährige Kinder geeignet, denn die meisten haben in diesem Alter schon Druckbuchstaben-Kenntnisse, die sie zur Bewältigung der mit dem Hörspiel verbundenen Aufgabe brauchen. Die Aufgabe beruht darauf, die Geschichte als Collage aus Bildern und Wörtern wiederzugeben. Als Einführung kann die Besprechung von dem Thema „Tiere im Dschungel“ oder „Das Leben im Dschungel“ (vgl. Zgondek / Kołodziej 2007: 60 f.) in der Muttersprache dienen. Die Geschichte sollte aber nicht durch die Muttersprache erschlossen werden. Die Aufnahme wird mehrmals gestoppt (nach jeder neuen Begegnung mit einem Tier oder öfter), dabei können zusätzliche Fragen gestellt werden (z.B. ein *Iger*, was kann das sein, was für ein Tier könnte es sein, kannst du hier einen *Iger* entdecken? welcher Buchstabe fehlt denn? usw.). Die Kinder bewegen sich frei im Raum, z.B. sie versammelten sich spontan an den Lautsprechern während des Hörens und gingen dann in den Pausen an ihre Plätze, um die Bilder auszuwählen, auszuschneiden, aufzukleben und auszumalen.

Beispiel 2 – „Regentropfen“ von Volker Rosin; Integration von der sprachlichen Aktivität (Hörverstehen, evtl. Aussprache) mit der kognitiven Entwicklung (die Unterscheidung und Graduierung von *leise* und *laut*; vgl. Unterstreichungen im Liedtext, MOS) und der musikalischen Entwicklung (der Einsatz von Musikinstrumenten, wie Trommeln, Rasseln, Xylophonen; Begriffe *piano* – *forte*):

Regentropfen klopfen **ganz leise** auf mein Dach
 Regentropfen klopfen, man hört es nur **ganz schwach**
 Regentropfen klopfen **ganz leise** auf mein Dach
 Regentropfen klopfen, **tap tap tap**
 Regentropfen klopfen **schon lauter**, hört mal her
 Regentropfen klopfen, er werden **immer mehr**
 Regentropfen klopfen **schon lauter**, hört mal her
 Regentropfen klopfen, **schwer, schwer, schwer**
 Regentropfen klopfen, **es prasselt ohne Ruh**
 Regentropfen klopfen, ich hör den Stürmen zu
 Regentropfen klopfen, **es prasselt ohne Ruh**
 Regentropfen klopfen, **puh puh puh**
 Regentropfen klopfen, **es stürmt und blitzt und kracht**
 Regentropfen klopfen, wer hat den Sturm gebracht?
 Regentropfen klopfen, **es stürmt und blitzt und kracht**
 Regentropfen klopfen, **zack zack zack**
 Regentropfen klopfen, **der Sturm hat sich gelegt**
 Regentropfen klopfen, **von fern es noch mal bebt**
 Regentropfen klopfen, **der Sturm hat sich gelegt**
 Und Sonnenstrahlen strahlen wieder auf die ganze Welt

Als Einführung in der Muttersprache kann die Besprechung von Themen „Regen ist Wasser, Wasser ist Leben“, „Das (Herbst-/Frühlings-)Wetter“, „Das (Sommer)Gewitter“, „Wie entsteht Regen“ usw. dienen (vgl. Dziejowska / Kowalska 2013; Boboryk / Krzywicka 2008; Zgondek / Kołodziej 2008), zusätzlich z.B. das Lied „Myszka szła po wodę“ von Kazimiera Iłakowiczówna oder die Geschichte „Kropelki na start“ von Ludwik Górski. Wenn den Kindern das Lied gefällt, können sie auch mitsingen – in dem Fall wird die deutsche Aussprache geübt. Und vielleicht achten die Kinder zum ersten Mal in ihrem Leben bewusst darauf, dass es ganz viele verschiedene Arten von Regen gibt.

Beispiel 3 – „Ich male heute einen Baum“ von Lore Kleikamp und Detlev Jöcker; Integration von der sprachlichen Aktivität (Hörverstehen und evtl. Singen/Aussprache) mit der künstlerischen Tätigkeit (Zeichnen oder Malen; alle gezeichneten Elemente wurden im Liedtext unterstrichen, MOS). Als Einführung in der Muttersprache dient z.B. die Besprechung des Themas „W sadzie“ (Dziejowska / Kowalska 2013: 68-69).

Ich male heute **einen Baum**
 Mit meiner Zauberkreide.
 Er ist ganz **groß und dick und grün**,
 gibt Schatten für uns beide.

Der Baum hat **Kirschen, dunkelrot**,
sie lachen durch die Blätter.
Die **Sonne hoch am Himmel steht**,
denn es ist Sommerwetter.
Ein **Vogel fliegt zu seinem Nest**.
Er will zu **seinen Kleinen**.
Ich male ihn **mit Kopf und Schwanz**,
mit **Flügeln und zwei Beinen**.
Ich selbst bin auch auf meinem Bild,
ganz oben **auf der Leiter**.
Du stehst und hältst die Leiter fest,
sonst traue ich mich nicht weiter.
Jetzt schließ ich meine Augen zu,
die Hände sind nun leer.
Ich schau mein Bild noch einmal an.
Ja, es gefällt mir sehr.

Beispiel 4 – „Das Pinguin-Lied“ von Fredrik Vahle; Integration von der sprachlichen Aktivität mit der körperlichen Bewegung (Bewegungsspiel, Tanz, Pantomime; im Liedtext wurden Elemente unterstrichen, die die Kinder mit ihren körperlichen Bewegungen darstellen, MOS). Als Einführung in der Muttersprache dient z.B. die Besprechung des Themas „Na biegunach“ (Dziejowska / Kowalska 2013: 46-47).

Ein kleiner Pinguin
steht einsam auf dem Eis
Pitsch, patsch Pinguin
jetzt **läuft er schon im Kreis**.
Und **der Nordwind weht** (Lehrer)
übers weite Meer.
Pitsch, patsch Pinguin
da **friert er aber sehr**.
Und er **sucht sich einen**
andern Pinguin.
Pitsch, patsch Pinguin
sie kitzeln sich am Kinn.
Zwei kleine Pinguine
laufen übers Eis.
Pitsch, patsch Pinguin
sie watscheln schon im Kreis.
Und der Nordwind weht....
(weiter: vier kleine Pinguine, acht kleine Pinguine usw. je nach der Größe der Gruppe)
Horch, wer **brummt** denn da,

das muss **ein Eisbär** sein (ein weiteres Kind/Lehrer)
und sie **ducken sich**
und **machen sich ganz klein**.
Und **der Eisbär tappt**
schon heran, o Schreck.
Pitsch, patsch Pinguin
da **watscheln alle weg**.

LITERATURVERSZEICHNIS

- Bach, G. 2005. Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 9-22.
- Bąk, A. 2009. Zastosowanie metody projektów jako działania wspomagającego długotrwałe motywowanie uczniów. In: *Języki Obce w Szkole 1*, 131-135.
- Blewitt, P. 2015. Growing vocabulary in the context of shared book reading. In: Kümmerling-Meibauer, B. / Meibauer, J. / Nachtigäller, K. / Rohlfing, K.J. *Learning from Picturebooks. Perspectives from child development and literacy studies*. London / New York: Routledge, 117-136.
- Boboryk, A. / Krzywicka, M. (red.). 2008. *Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka*. Pięciolatki. Warszawa: Nowa Era.
- Bytner, J. 2009. Język niemiecki w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej. In: *Języki Obce w Szkole 4*, 109-115.
- Czubała, K. 2009. Świat jest wielki, a dzieci małe... Kilka słów o wczesnoszkolnym uczeniu języka niemieckiego. In: *Języki Obce w Szkole 5*, 110-115.
- Deleżyńska, K. 2009. Rola gier i zabaw w nauczaniu małych dzieci. In: *Języki Obce w Szkole 5*, 103-109.
- Dobija, E. 2009. Autorskie pomysły, czyli jak uczyć języka obcego, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem. In: *Języki Obce w Szkole 3*, 110-115.
- Dyson, L., Michałowski, B. 2012. *Our Discovery Island. Teachers' Book*. Warszawa: Pearson Central Europe.
- Dziejowska, J. / Kowalska, K. 2013. *Wielka księga Tropicieli. Roczne przygotowanie przedszkolne*. Warszawa: WSiP.
- Gładysz, J. 2009. Wykształcenie umiejętności rozumienia i rozwój kompetencji narracyjnej we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych dzięki zastosowaniu tekstów narracyjnych. In: *Języki Obce w Szkole 1*, 18-21.
- Kotula, K. 1996. Wykorzystanie pomocy dydaktycznych na lekcjach języka niemieckiego. In: *Języki Obce w Szkole 4* (200), 338-340.
- Lang, E. 2014. Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV. In: Dakowska, M. / Olpińska, M. (Hrsg.). *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*. Warszawa: Studia Naukowe IKL@ 22, <https://portal.uw.edu.pl/web/snika/tomy-serii>, 47-67.
- Olpińska, M. 2008. *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa: Euro-Edukacja (zugänglich auch unter: <https://portal.uw.edu.pl/web/snika/tomy-serii>).

- Olpińska, M. 2013. *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Studia Naukowe IKL@ 9, <https://portal.uw.edu.pl/web/snikla/tomy-serii>.
- Olpińska, M. 2015a. Teaching materials for English in the primary education – also for the pre-school education? In: *Glottodidactica* XLII/2, 61-72.
- Olpińska, M. 2015b. Lingwistyczne podstawy uczenia języków obcych na etapie przedszkolnym. In: *Linguodidactica*, XIX, 199-212.
- Pamuła-Behrens, M. 2015. Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dzieci. In: *Języki Obce w Szkole* 1, 8-12.
- Paplińska, A. 2009. Uczyć i cieszyć nauką od najmłodszych lat. In: *Języki Obce w Szkole*, 2, 103-108.
- Pradela, J. 2003. „Śpiewać każdy może” – rola piosenek w nauczaniu języka obcego. In: *Języki Obce w Szkole*, 4, 35-38.
- Steczuk, H. 2003. Bawmy się po angielsku – Nauczmy uczniów się uczyć. In: *Języki Obce w Szkole*, 4, 85-88.
- Vollmer, H. J. 2005. Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 47-70.
- Witkowska, A. 2009. Teatrzyk – skuteczna forma nauczania dzieci języka obcego. In: *Języki Obce w Szkole*, 2, 99-102.
- Witkowska, I. 2009a. Wykorzystanie rymowanek na lekcjach języka angielskiego. In: *Języki Obce w Szkole*, 2, 97-99.
- Witkowska, I. 2009b. Rymowanki gramatyczne. In: *Języki Obce w Szkole*, 5, 123-127.
- Wode, H. 2000. *Mehrsprachigkeit durch bilingual Kindergärten*. Kiel: Englisches Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, Sokrates Comenius.
- Wode, H. 2004. *Frühes (Fremd)Sprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertages Einrichtungen und Schulen FMKS e.V.
- Wode, H. 2014. Wielojęzyczność w przedszkolu i szkole podstawowej – szansa czy ryzyko? In: Dakowska M. / Olpińska M. (Hrsg.). *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*. Warszawa: Studia Naukowe IKL@ 22, <https://portal.uw.edu.pl/web/snikla/tomy-serii>, 9-30.
- Zgondek, E. / Kołodziej, L. 2008. *Entliczek Pentliczek. Kajecik 2. Pięciolatki*. Warszawa: Nowa Era.

CLAUDIA RADÜNZEL

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
c.raduenzel@email.uni-kiel.de

Bezeichnungen für Menschen mit Behinderungen in polnischen und tschechischen Presseberichten über die Paralympics 2014 in Soči

Terms denoting people with disabilities in Polish
and Czech press reports about the Paralympic
Games in Sochi in 2014

ABSTRACT. The present article deals with Polish and Czech terms that denote people with disabilities placing a particular focus on the structure of these terms and the frequency of their use in current language. The study is based on articles about the XI Paralympic Winter Games in Sochi published in the online issues of Polish and Czech newspapers from March 2014. The texts show a tendency to use alternate, euphemistic terms instead of the more established ones.

KEYWORDS: Polish; Czech; people with disabilities; political correctness; Paralympic Games; online media.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Der vorliegende Artikel behandelt aktuelle Entwicklungen bei Bezeichnungen für Menschen mit Behinderungen im Polnischen und Tschechischen und schließt sich an zwei frühere Arbeiten an (Radünzel 2013, 2015). In dem erstgenannten Aufsatz wurden Muster für die Bildung alternativer

Bezeichnungen für behinderte Menschen in verschiedenen slawischen Sprachen erläutert, die im Zuge von Bestrebungen zur Vermeidung sprachlicher Diskriminierung eine immer größere Rolle spielen. In der zweiten Arbeit stand die Frage nach dem Gebrauch derartiger Benennungen in der alltagsprachlichen Kommunikation im Mittelpunkt. Analysiert wurden Berichte über die XI. Paralympischen Winterspiele, die vom 7. bis 16.3.2014 in Soči stattfanden, in den Online-Ausgaben russischer Zeitungen und Zeitschriften. Ergänzend dazu wird in diesem Beitrag die Berichterstattung in polnischen und tschechischen Online-Medien untersucht und mit den Ergebnissen der Auswertung des russischen Textmaterials verglichen, auf die jeweils verwiesen wird. Aufgrund des vergleichenden Ansatzes und der Beibehaltung der Vorgehensweise können dabei Wiederholungen früherer Ausführungen zum Russischen nicht ausbleiben.

Wie bereits an anderer Stelle (Radünzel 2015: 46-49) ausführlich dargestellt wurde, fanden die Paralympischen Winterspiele in Soči in der russischen Presse ein geradezu gewaltiges Echo. Im Vergleich dazu war die Berichterstattung in den polnischen und tschechischen Online-Medien deutlich geringer. Hierfür lassen sich mehrere Gründe vermuten. Zum einen ist es erwartbar, dass die heimische Presse über ein Großereignis im eigenen Land stets umfangreicher berichtet als ausländische Medien. Zum anderen galt die Aufmerksamkeit der russischen Journalisten in besonderem Maße Präsident Vladimir V. Putin, der sich persönlich für die Austragung der Spiele in Soči eingesetzt hatte und sehr oft vor Ort war, was ebenso auf den Sportminister Vitalij L. Mutko zutraf. Es versteht sich, dass Repräsentanten Polens und Tschechiens nicht in gleicher Weise in Erscheinung treten konnten, zumal viele ausländische Politiker wegen der politischen Krise in der Ukraine von einem Besuch bei den Spielen Abstand genommen hatten. Ein weiterer Grund mag im Abschneiden der polnischen und der tschechischen Mannschaft liegen, die beide in Soči ohne Medaillen blieben (wogegen das russische Team die Nationenwertung mit großem Abstand gewann), so dass es an Anlässen fehlte, über Erfolge der Athletinnen und Athleten zu berichten. Zudem nahmen aus beiden Ländern nur verhältnismäßig wenige Sportler an den Spielen teil, während die Russische Föderation mit 69 Personen das zweitgrößte Aufgebot nach den USA stellte. Polen wurde lediglich von acht Athleten vertreten. Von den 18 tschechischen Teilnehmern gehörten 14 zum Sledge-Eishockey-Team, was wiederum die Berichterstattung insofern einschränkt, als über Mannschaften meist insgesamt informiert wird.

2. DIE BERICHTERSTATTUNG ÜBER DIE PARALYMPISCHEN WINTERSPIELE IN SOČI

Die Berichte über die Paralympics in Polen wurden täglich anhand der Online-Ausgaben der „Gazeta Wyborcza“ und der „Rzeczpospolita“, der beiden größten überregionalen polnischen Tageszeitungen, verfolgt. Ferner wurden die populäre Zeitung „Fakt“ sowie die einzige polnische Sporttageszeitung, „Przegląd Sportowy“, herangezogen. Hierbei wurde der eigentliche Zeitraum der Spiele vom 7. bis 16.3. erfasst. Zudem wurden noch die Ausgaben vom 17. und 18.3. durchgesehen, um rückblickende Betrachtungen oder Berichte über die Heimkehr der Sportler mit einbeziehen zu können. Vereinzelt wurden auch ältere Artikel ausgewertet, auf die an einzelnen Tagen durch auffällig positionierte Links besonders hingewiesen wurde und die interessantes Material versprachen. In der Zeitung „Fakt“ fanden sich nur Berichte über die Olympischen Winterspiele, die kurz zuvor stattgefunden hatten, nicht jedoch über die Paralympics. Während es für eine Boulevardzeitung nicht unbedingt überraschen mag, dass Fragen des Behindertensports hier keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, hätte man in einer speziellen Sportzeitung durchaus eine detaillierte Berichterstattung erwarten können. Im „Przegląd Sportowy“ wird den Paralympics allerdings lediglich ein Artikel gewidmet. Die wesentliche Grundlage für die Untersuchung bilden daher 20 Artikel aus der „Gazeta Wyborcza“ und acht Artikel aus der „Rzeczpospolita“, die vollständig ausgewertet wurden.

Die russischen und polnischen Online-Medien wurden während der laufenden Paralympischen Winterspiele jeden Tag durchgesehen. Aus Zeitgründen war es nicht möglich, auch noch die tschechische Presse auszuwerten. Dies erfolgte zu einem späteren Zeitpunkt (Dezember 2014). Hierbei wurde sowohl auf den Homepages verschiedener Zeitungen und Zeitschriften nach Online-Archiven gesucht als auch die Seite www.archive.org herangezogen, die den Zugriff auf Internetseiten ermöglicht, die zu früheren Zeitpunkten gespeichert wurden. Schwierigkeiten bei der Suche nach Materialien ergaben sich zum einen daraus, dass einige sehr bekannte Zeitungen nur kostenpflichtige elektronische Ausgaben haben („Mlada Fronta Dnes“, „Právo“) und andere eher über Themen wie Politik, Wirtschaft und Finanzen, nicht aber über Sport berichten („E15“). Zum anderen sind auf der Seite www.archive.org für einige Zeitungen überhaupt keine Ausgaben aus dem fraglichen Zeitraum gespeichert („Mlada Fronta Dnes“), für andere sind zwar generell Ausgaben vorhanden, jedoch keine Sportseiten mit Berichten über die Paralympics („Lidové noviny“, „Právo“). Elektronisch archivierte Artikel über die Spiele von Soči waren nur bei den Zeitungen „Blesk“,

„Lidové noviny“, „Deník“ und „Sport“ zu finden. Bemerkenswert ist, dass die Boulevardzeitung „Blesk“ – im Unterschied zur polnischen „Fakt“ – mehrere Berichte über die Paralympics veröffentlichte. Da die genannten Online-Zeitungen insgesamt nur 24 Artikel zum hier relevanten Thema enthielten, wurde im Internet zusätzlich nach speziellen tschechischen Publikationen zum Behindertensport gesucht. Dabei ergab sich, dass das Internetportal www.handisport.cz (aufgerufen am 6.12.2014), das etwa über die Paralympics von Vancouver 2010 und London 2012 in großem Stil informiert hatte, seine aktuelle Berichterstattung im Januar 2013 eingestellt hat und nur noch älteres Material archiviert. Demgegenüber fanden sich mehrere Berichte und Kurznotizen über die Spiele von 2014 auf den Homepages der „Česká Asociace Tělesně Handicapovaných Sportovců“ (www.caths.cz) und des „Český svaz zrakově postižených sportovců“ (www.sportnevidomych.cz) (beide aufgerufen am 6.12.2014). Die in Soči startenden tschechischen Athleten sind Mitglieder der beiden Vereine. Somit konnten insgesamt 62 Artikel ausgewertet werden.

3. BEZEICHNUNGEN FÜR MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN IM TEXTMATERIAL

Wie schon andernorts (Radünzel 2015: 49) erwähnt wurde, spielen Fragen der Political Correctness bei Bezeichnungen für Menschen mit Behinderungen eine wichtige Rolle (vgl. z.B. Maggio 1991: passim; Pauwels 1991: 59-61; Beard / Cerf 1994: passim; Schwartz 1995: 72-81; Greil 1998: 188-192, 270f.; Wierlemann 2002: 175-190). So hat T. Greil in einer Untersuchung US-amerikanischer Sprachvorschriften und Richtlinien für einen vorurteilsfreien und nichtdiskriminierenden Sprachgebrauch („bias-free / non-discriminatory language usage“) mehrere Grundprinzipien herausgearbeitet, die für die Bildung von vorurteilsfreien Personenbezeichnungen („bias-free labels“) gelten (sollen). Diese betreffen verschiedene Minderheiten, darunter auch Menschen mit Behinderungen. Ein zentraler Aspekt eines sensibilisierten Sprachgebrauchs ist die Vermeidung des so genannten „biased labeling“, worunter man die Verwendung von mit Vorurteilen behafteten Personenbezeichnungen bzw. „social labels“ versteht. „Social labels“ definiert T. Greil (1998: 127) als „Bezeichnungen für soziale Kategorien und Gruppen, in die Menschen nach den Kriterien ethnische Zugehörigkeit bzw. Herkunft und Abstammung, Rasse oder Hautfarbe, Religion, Geschlecht und Alter, sexuelle Orientierung, Familienstand sowie Behinderung und Krankheit eingeteilt werden“.

Zunächst gilt generell der Grundsatz, dass „social labels“ sparsam und überhaupt nur dann verwendet werden sollen, wenn dies vom Zusammenhang her wichtig bzw. unverzichtbar ist (Greil 1998: 197; siehe auch Maggio 1991: 6; Pauwels 1991: 5). In Bezug auf die hier untersuchte Personengruppe heißt das, dass eine Behinderung nur dann erwähnt werden sollte, wenn dies in einem bestimmten Kontext tatsächlich erforderlich ist (so auch Maggio 1991: 79, 125f., 210; Wierlemann 2002: 79). Bei den Paralympischen Spielen handelt es sich per se um ein internationales Großereignis für Menschen mit Behinderungen, so dass in der Berichterstattung entsprechende Personenbezeichnungen erwartbar und angemessen sind. Erwähnenswert ist beispielsweise, in welchen Kategorien die Wettkämpfe ausgetragen werden und wo einzelne Sportlerinnen und Sportler teilnehmen. An dieser Stelle sei der Hinweis wiederholt (siehe Radünzel 2015: 50), dass man in den Medienberichten von vornherein nur mit Bezeichnungen für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen rechnen kann. Dies sind zum einen übergreifende Benennungen und zum anderen Bezeichnungen für Personen mit Körper- und Sinnesbehinderungen. Bei Letzteren geht es vor allem um Sehgeschädigte, d.h. Blinde und Sehbehinderte. Menschen mit Hör- oder Sprachbehinderungen nehmen nicht als gesonderte Gruppen an den Paralympischen Spielen teil, ebenso wenig wie geistig Behinderte (für diese gibt es spezielle internationale Sportwettkämpfe), Lernbehinderte und seelisch Behinderte. Bezeichnungen für Mehrfachbehinderte, die vielleicht noch hätten vorkommen können, sind im Textmaterial nicht anzutreffen. Trotz dieser Einschränkung hat die Auswertung der russischen Presseberichte (Radünzel 2015) bereits gezeigt, dass das Textkorpus eine interessante und wichtige Quelle für die aktuelle Auseinandersetzung mit den Belangen behinderter Menschen ist.

Im Einklang mit dem eben erwähnten Grundsatz steht, dass in den tschechischen Artikeln des Öfteren überhaupt keine Bezeichnungen für Menschen mit Behinderungen vorkommen. Dies erklärt sich dadurch, dass hier Berichte über die Sledge-Eishockey-Mannschaft dominieren. Da bekannt ist bzw. gegebenenfalls durch eine einmalige Erklärung verdeutlicht werden kann, dass diese Sportart von Körperbehinderten, nicht aber von Sehbehinderten ausgeübt wird, besteht keine Notwendigkeit, in den Texten immer wieder zu schreiben, in welcher Weise die Spieler behindert sind.

Liegt der Fall vor, dass die Erwähnung von Behinderungen in bestimmten Kontexten relevant oder unvermeidbar ist, sollten bei der Auswahl sprachlicher Bezeichnungen verschiedene Grundsätze beachtet werden (vgl. Radünzel 2013: 254-261 mit Beispielen aus verschiedenen slawischen Sprachen). Soweit möglich, sollte man spezifische anstelle von übergreifenden Benennungen gebrauchen. Bezeichnungen für Untergruppen und deren

Angehörige gelten als passender und sensibler, da sie eine genauere Differenzierung ermöglichen und den mit Oberbegriffen verbundenen Effekt vermeiden, dass tatsächlich sehr unterschiedliche Personen(gruppen) pauschal zusammengefasst werden. So empfiehlt es sich, Behinderungen möglichst konkret zu benennen, z.B. „person with an amputation“ statt „physically disabled person“ (Greil 1998: 198; dazu auch Schwartz 1995: 77; Wierlemann 2002: 179). Dies spielt eine wichtige Rolle in der Berichterstattung über die Paralympics, wo genauer auf einzelne Athleten bzw. andere Beteiligte und ihre Behinderungen eingegangen wird (zum Russischen Radünzel 2015: 51f.), z.B.: „*niedowidzący alpejczyk Maciej Krężel*“ (RP 5.3., 10.3.; alle Hervorhebungen in Zitaten von mir – C.R.), „*Maciej Krężel nie widzi na jedno oko w ogóle, w drugim ma tzw. widzenie lunetowe, czyli zawężające pole widzenia do zaledwie 10-20 stopni.*“ (GW 8.3.), „*Do tych samych konkurencji lecz w rywalizacji zawodników z uszkodzeniami narządu startujących w pozycji stojącej (ma amputowaną prawą nogę) zgłosił się też 31-letni Szymański ...*“ (PS 7.3.); „*Sedmadvacetiletý lyžař závodící s amputovanými nohama na monoski vylétl na terénní nerovnosti nekontrolovaně do vzduchu...*“ (B 8.3.), „... Stanislav Loska ..., který přišel o levou ruku ve dvaceti při pádu pod vlak.“ (LN 14.3.), „... po nich se na start postavili muži, mezi nimi i *spasticky postižený Čech Tomáš Vaverka.*“ (ČSZPS).

Eine weitere Regel beinhaltet die Empfehlung, für Gruppen und ihre Angehörigen entweder deren Eigenbezeichnungen zu übernehmen oder deren Präferenzen in Bezug auf Fremdbezeichnungen zu berücksichtigen (Greil 1998: 198f.; vgl. auch Maggio 1991: 6, 10f.). Dieser Grundsatz wurde vor allem für ethnische Gruppen aufgestellt, kann aber insofern auf Menschen mit Behinderungen übertragen werden, als man hier etwa auf Vorschläge für Benennungen achten sollte, die beispielsweise von Interessenverbänden unterbreitet werden. Im Zusammenhang mit russischen Bezeichnungen wurde an anderer Stelle exemplarisch auf Empfehlungen der Organisation „Perspektiva“ eingegangen (Radünzel 2013: passim, 2015: passim). Für das Polnische und Tschechische konnten keine vergleichbaren Hinweise gefunden werden.

Ein zentraler Grundsatz beim Sprechen über behinderte und kranke Personen besteht in der Wahl von Bezeichnungen, in denen ihr Menschsein im Fokus steht. Es geht darum, die Betroffenen nicht auf ihre Krankheit oder Behinderung zu reduzieren, da diese nur einen Teil ihrer Persönlichkeit ausmacht. Dies kann auf verschiedene Art und Weise erreicht werden, etwa durch die Vermeidung substantivierter Adjektive und ihre Ersetzung durch Benennungsmuster mit Bestandteilen wie „Mensch“ oder „Person“ (Greil 1998: 190f., 196, 200; dazu auch Maggio 1991: 52, 126; Pauwels 1991: 59; Schwartz 1995: 75f.; Wierlemann 2002: 79). In verschiedenen slawischen

Sprachen lassen sich Wortfügungen nach dem Modell [adjektivisches Attribut, das auf die Behinderung verweist] + [Mensch / Person] nachweisen, die teilweise schon in Wörterbücher aufgenommen wurden (dazu Radünzel 2013: 254). Die Adjektive können hierbei zusätzlich durch Adverbien attribuiert sein, die auf die konkrete Art der Behinderung oder deren Schweregrad Bezug nehmen.

In den polnischen Medienberichten über die Spiele von Soči werden die Teilnehmer oft als „niepełnosprawni sportowcy“ bzw. „sportowcy niepełnosprawni“ bezeichnet, als „zawodnicy niepełnosprawni“, ebenso allgemein als „osoby niepełnosprawne“ (insgesamt 22 Belege), z.B.: „*Niepełnosprawni sportowcy nie chcą zrezygnować ze startu na igrzyskach w Soczi*“ (RP 5.3.), „*Dodatkowo widać wyraźne zainteresowanie mediów sportem osób niepełnosprawnych.*“ (RP 5.3.). Bei der Bezugnahme auf die Gruppe der Sehbehinderten findet man „osoby niewidome i niedowidzące“ (u.a. RP 5.3., GW 15.3.) bzw. „osoby niewidome i słabowidzące“ (GW 9.3.), auch „zawodnicy całkowicie niewidomi“ (GW 9.3.); weitere Beispiele: „*I tak jednak narciarstwo alpejskie osób niewidomych jest bardzo ryzykowne.*“ (GW 13.3.), „*Maciej Krężel jest zawodnikiem niedowidzącym, występujący w kategorii B3 (osoby widzące słabo).*“ (GW 9.3.) (insgesamt 24 Beispiele). Dennoch ist auch das Vorkommen der substantivierten Adjektive 25-mal zu konstatieren, so z.B. „sport niepełnosprawnych“ (u.a. RP 5.3., GW 9.3.), „Polski Związek Sportu *Niepełnosprawnych 'Start'*“ (PS 7.3.), „*Dyskwalifikacje są bardzo częste w sporcie niepełnosprawnych, zwłaszcza niewidomych.*“ (GW 11.3.), „*Maciej Krężel z Katowic występuje w kategorii niewidomych i niedowidzących.*“ (GW 13.3.).

Im tschechischen Textkorpus findet man regelmäßig die Bezeichnung „handicapovaní sportovci“. Wortfügungen aus dem Adjektiv „handicapovaný“ und verschiedenen Kernwörtern sind insgesamt 13-mal belegt, z.B.: „*Čeští handicapovaní sportovci zůstali v Soči poprvé v historii samostatné republiky na paralympijských hrách bez medaile.*“ (Sp 16.3.). In Bezug auf Sehbehinderte treten Wortfügungen mit den Komponenten „zřakově postižený“ (Adjektiv, das durch ein Adverb näher bestimmt ist) + substantivisches Kernwort auf (16 Belege), z.B.: „*V kategorii zřakově postižených lyžařů byl Patrik Hetmer v superkombinaci sedmý ...*“ (LN 14.3.). Das Adjektiv „nevidomý“ kommt zweimal in Verbindung mit einem Kernwort vor, z.B.: „*Dále curlerů ... a nevidomí běžkaři.*“ (ČATHS 11.2.). Doch auch hier sind substantivierte Adjektive nachweisbar, so „handicapovaný“ bzw. „hendikepovaný“, etwa in Verbindungen wie „sport handicapovaných / hendikepovaných“ oder „*Evropský pohár hendikepovaných*“ (insgesamt sieben Beispiele), z.B.: „*To podle mne souvisí s tím, jak se u nás sport hendikepovaných podporuje.*“ (LN 14.3.). „Zřakově postižený“ und „nevidomý“ werden zwei- bzw. einmal substantiviert gebraucht, z.B.: „*Sjezdové lyžování*

zrakově postižených se na paralympiádě řadí do škatulky extrémně nebezpečných sportů, přestože ho provozují handicapovaní." (LN 11.3.), „Startovní listinu Super G kategorie *nevidomých* naleznete zde“ (ČATHS 8.3.) (vergleichbare russische Beispiele in Radünzel 2015: 53f.).

In einem zweiten Schritt können anstelle der Adjektive substantivische Konstruktionen verwendet und Wortfügungen nach dem Muster [Mensch / Person mit] + [Behinderung / Krankheit] gebildet werden (vgl. Radünzel 2013: 254f.). Diese entsprechen der so genannten „person first rule“ bzw. „people first rule“ (in Anlehnung an Maggio 1991: 11f., 216), d.h. der Forderung nach einem Wortbildungsmodell, bei dem „der Mensch bzw. die bezeichnete Person an erster Stelle stehen soll und nicht die Behinderung oder Krankheit, die nur ein Charakteristikum der betreffenden Person unter vielen anderen darstellt“ (Greil 1998: 190; so auch Maggio 1991: 11f., 216; Wierlemann 2002: 79, 179). Durch die Setzung der Person an die erste Stelle vermeidet man die Reduzierung des Betroffenen auf seine Krankheit bzw. Behinderung und den damit verbundenen Effekt des „depersonalising“ (Begriffsverwendung in Anlehnung an Pauwels 1991: 59) (Greil 1998: 191, 200). Diesem Muster entsprechende Wortfügungen aus verschiedenen Kernwörtern + „с инвалидностью“ treten in den russischen Medienberichten schon regelmäßig neben das etablierte Lexem „инвалид“, das in den Texten auch von Betroffenen als Eigenbezeichnung benutzt wird. Zudem wird die Frage angemessener Benennungen in mehreren Artikeln explizit thematisiert (vgl. Radünzel 2015: 54-56). Dies ist in den polnischen und tschechischen Texten nicht der Fall. Lediglich der Satz „Před dvaceti lety v Lillehammeru nás závodila stovka, ale všichni jsme byli podobně *postižení* ...“ aus einem Interview mit dem Skirennläufer Stanislav Loska (LN 14.3.) zeigt, dass er das Wort „postižený“ offensichtlich als Eigenbezeichnung akzeptiert. Wortfügungen des Typs [Mensch / Person mit] + [Behinderung / Krankheit] kommen nicht vor.

Sehr oft findet man in den slawischen Sprachen Wortfügungen nach dem Schema [Mensch / Person mit] + [Schädigung / Störung / Einschränkung / Abweichung / mangelnder Entwicklung] + [Bereich, in dem diese Schädigung / Störung / Einschränkung / Abweichung/ mangelnde Entwicklung vorliegt], deren mehrgliedrige Nominationsstruktur die Möglichkeit bietet, genaue Angaben zu machen (vgl. Radünzel 2013: 256). Der Bereich der Schädigung kann durch ein Genitivattribut oder durch eine präpositionale Konstruktion angegeben werden (z.B. russ. „в“ + Präpositiv, poln. „w“ + Lokativ; vgl. russische Beispiele in Radünzel 2015: 57f.), z.B.: „zawodnicy z uszkodzeniami narządu ruchu startujący w pozycji stojącej“ (RP 5.3.), „zawodnicy z upośledzeniem wzroku“ (GW 8.3.), „sportowcy / zawodnicy z wadą wzroku“ (GW 9.3.), „Na stok wyruszą także zawodnicy

z jeszcze większymi wadami wzroku, także zupełnie niewidomi.” (GW 8.3.), „B2 to kategoria dla ludzi bardzo słabo widzących, z bardzo poważnym upośledzeniem narządu wzroku...” (GW 9.3.). Im tschechischen Material gibt es nur einen Beleg: „... pro sportovce s těžkým poškozením dolních končetin ...” (LN 7.3.).

In den eben aufgeführten Benennungen wird der Bereich der Schädigung durch substantivische Attribute angegeben. Stattdessen können auch kongruierende Adjektivattribute benutzt werden, so dass sich Wortfügungen nach dem Muster [Mensch / Person mit] + [Adjektiv, das den Bereich angibt] + [Schädigung / Störung / Einschränkung / Abweichung / mangelnde Entwicklung] ergeben (vgl. Radünzel 2013: 256), z.B. russ. „люди с физическими ограничениями” (weitere Beispiele in Radünzel 2015: 58). Polnische Varianten gibt es in dem analysierten Material nicht, aber eine ähnliche tschechische: „... teď už s námi závodili i lyžaři s podkolenní a nadkolenní amputací.” (LN 14.3.).

Wie schon an anderer Stelle (Radünzel 2015: 58f.) erwähnt wurde, sind im Englischen in dem hier thematisierten Bereich Benennungsmuster des Typs [person who has] + [Behinderung / Krankheit] üblich, z.B. „people who have a disability” (vgl. z.B. Maggio 1991: passim). Auch im Slawischen kommen die für die einzelnen Sprachen charakteristischen ‘haben’-Konstruktionen vor, z.B. polnische und tschechische Formulierungen mit „mieć” bzw. „mít”: „Maciej Krężel ... ma wadę zwaną widzeniem lunetowym, ograniczającym pole widzenia do 10-20 stopni.” (GW 11.3.), „Henrieta Farkašová ... Narodila se zcela zdravá, ale po třech měsících začala mít problémy se zrakem.” (LN 11.3.) (vgl. russische Varianten mit dem Verb „иметь” oder Konstruktionen mit „y” + Genitiv und eventuell „есть” in Radünzel 2015: 59).

In den Wortfügungen, die nach den oben dargestellten Mustern gebildet sind, steht der betroffene Mensch aufgrund der entsprechenden Kernwörter lexikalisch im Mittelpunkt. Dennoch evozieren enthaltene Begriffe wie ‘Schädigung / Störung / Einschränkung / Abweichung / mangelnde Entwicklung’ die Vorstellung des Abweichens von einer Norm und schaffen damit einen Kontrast zum gesunden Menschen, weshalb derartige Bezeichnungen immer wieder kritisiert worden sind. In alternativen Formulierungen ist anstelle von „Krankheiten” oder „Störungen” von „Besonderheiten” die Rede, z.B. russ. „спортсмены с физическими особенностями” (dazu Radünzel 2013: 257, 2015: 59). Im polnischen und tschechischen Material kommen keine Wortfügungen mit einer Komponente wie „Besonderheiten” vor.

Der erwähnten „person first”-Regel folgen weitere Wortfügungen nach dem Muster [Mensch / Person mit] + [Ergänzung], die ein Bestreben erkennen lassen, alternative Benennungen anzubieten. Diese sind zum Teil bereits fest lexikalisiert, z.B. russ. „люди с ограниченными возможностями

(здоровья / по здоровью)" (dazu Radünzel 1998: 42-94, 2013: 258, 2015: 60f.). Vergleichbare Konstruktionen sind in den polnischen und tschechischen Artikeln nicht nachweisbar.

Unter den alternativen Benennungen in den slawischen Sprachen gibt es auch solche, die mit Hilfe von Fremdwörtern oder in Anlehnung an fremdsprachige Bezeichnungen gebildet sind (vgl. Radünzel 2013: 258f., 2015: 61). In den russischen und polnischen Presseberichten über die Spiele von Soči kommen keine Personenbezeichnungen vor, die Entlehnungen aus anderen Sprachen enthalten. Jedoch ist der Gebrauch des Substantivs „гандикап“ (< engl. „handicap“) belegt, ebenso im Tschechischen „hendikep“ bzw. „handicap“. Hier werden auch Personenbezeichnungen mit Hilfe der entlehnten Adjektive „handicapovaný“ bzw. „hendikepovaný“ oder durch deren Substantivierung gebildet, wie oben bereits erwähnt wurde, z.B.: „Při vyhlášení vítězů si většina *handicapovaných sportovců* z Ukrajiny zakryla rukama své medaile.“ (D 15.3.), „... v závodě Evropského poháru *hendikepovaných* jsem pak ve slalomu skončil taky třetí.“ (LN 14.3.). Die unterschiedliche Schreibweise spricht dafür, dass sich (noch) keine Variante als einzige durchgesetzt hat.

Ein weiterer wesentlicher Grundsatz des nichtdiskriminierenden Sprachgebrauchs besteht darin, Bezeichnungen ohne Implikation von Normen zu verwenden (Greil 1998: 199). Dies bedeutet, Behinderte nicht über den Vergleich mit Nichtbehinderten zu definieren und sie als Menschen darzustellen, die von einer (wie auch immer gearteten) Norm abweichen (dazu auch Maggio 1991: 126; Schwartz 1995: 73). In diesem Sinne sprechen sich die Vertreter der russischen Organisation „Perspektiva“ bei Bezugnahme auf Personen mit und ohne Behinderungen für „не инвалид“ oder „человек без инвалидности“ anstelle von „нормальный“ oder „здоровый“ aus (Radünzel 2013: 259, 2015: 61). Zudem empfiehlt sich die generelle Verwendung möglichst neutraler und wertungsfreier Personenbezeichnungen, d.h. ein Verzicht sowohl auf Benennungen, die mit negativen, pejorativen oder trivialisierenden Konnotationen verbunden sind, als auch auf Euphemismen (Greil 1998: 197, vgl. auch 191f.; siehe ebenfalls Radünzel 2013: 259f., 2015: 61f.). Im Textkorpus finden bei der Bezugnahme auf behinderte und nichtbehinderte Sportler verschiedene lexikalische Mittel Anwendung. Im Polnischen ist von „pełnosprawni sportowcy“ vs. „niepełnosprawni sportowcy“ die Rede, z.B.: „... (w Londynie nasi *pełnosprawni sportowcy* dziesięć razy stawali na podium, *niepełnosprawni* aż 36) ...“ (PS 7.3.). Beide Bezeichnungen sind in mehreren Artikeln über den sehbehinderten Skirennläufer Maciej Krężel und seine nichtbehinderte Begleitläuferin Anna Ogarczyńska anzutreffen, die als Medaillenhoffnungen galten, z.B.: „A Anna Ogarczyńska jest *pełnosprawną*. Mogłaby zajmować się, czym chce. – Od lat

związana jestem jednak ze sportem *niepelnosprawnych* i na tym się koncentruję." (GW 8.3.). Auch Vergleiche mit Bezug auf die konkrete Behinderung kommen vor, z.B.: „Poznanianka Anna Ogarzyńska jest w pełni widzącą przewodniczką niedowidzącego Macieja Krężela." (GW 11.3.). Ähnliche Gegenüberstellungen findet man im tschechischen Material. Die Opposition zu „handicapovaný“ bildet „nehandicapovaný“, so in der nachstehenden Äußerung des Skiläufers Oldřich Jelínek über seine Vorbereitung auf die Wettkämpfe: „Příprava probíhala ... ve Špindlerově Mlýně na Stohu, kde jsem se připojil do tréninku nehandicapovaných lyžařů." (ČATHS 7.3.). Auch sehbehinderte Skiläufer und ihre sehenden Begleiter werden einmal erwähnt: „V kategorii ZP [zrakově postižených - C.R.] bylo na startu celkem 14 závodníků, ale za situace, kdy ani *vidoucí trasěři* chvílemi neviděli brány, ... nepřekvapí to, že dojelo jen sedm závodníků." (ČSZPS). Die Abkürzung „ZP“ wird auf der Homepage des Verbandes „Český svaz zrakově postižených sportovců“ mehrfach verwendet, wobei man ihr Verständnis aus dem Kontext heraus offenbar voraussetzt. Ein Vergleich zu nichtbehinderten Sportlern wird in einem Gruß von Fans auf der Seite der „Česká Asociace Tělesně Handicapovaných Sportovců“ (ČATHS) an das Sledge-Eishockey-Team gezogen: „Při Vašem dnešním zápase s Kanadou jsem viděl to právě české lví srdce a radost ze hry, jakou jsem postrádal u našich *'zdravých'* hojestů." Die Tatsache, dass das Adjektiv „zdravý“ in Anführungszeichen gesetzt ist, spricht dafür, dass die Verfasser sich Gedanken darüber gemacht haben, ob es hier angemessen ist. Diesem Textauszug kann man durchaus eine heroisierende Tendenz zuschreiben – in dem Sinne, nichtbehinderte Sportler sollten sich an den Sledge-Eishockey-Spielern ein Beispiel nehmen. Allerdings ist diese Tendenz bei weitem nicht so stark ausgeprägt wie in einigen russischen Texten. Es geht hier nicht unbedingt darum, dass Behinderte als Vorbild für Nichtbehinderte dargestellt werden, sondern eher darum, dass sich eine Sportmannschaft am Auftreten und dem Kampfgeist einer anderen orientieren könnte.

Im Unterschied dazu sind im russischen Textkorpus nicht wenige Beispiele zu verzeichnen, in denen die Paralympics-Teilnehmer als Helden erscheinen, die tapfer ihr Schicksal meistern und an denen sich jedermann ein Beispiel nehmen kann (vgl. Radünzel 2015: 63f.). Auf der anderen Seite verwenden verschiedene Journalisten – trotz des erkennbar großen Bemühens, angemessene Benennungen zu benutzen – immer noch Formulierungen, die durch ein „Abweichen von der Norm“ motiviert sind oder in denen sich überkommene Vorstellungen vom schweren Los Behinderter widerspiegeln, z.B. den gängigen Ausdruck „прикованный к инвалидной коляске“, der einen Eindruck von Gefesseltsein und Hilflosigkeit vermittelt (vgl. Radünzel

2015: 62f.). Derartige Formulierungen kommen in den polnischen und tschechischen Presseberichten nicht vor.

Neue Benennungen können des Weiteren mit Hilfe alternativer Adjektive gebildet werden (vgl. Radünzel 2013: 260f., 2015: 64). Dies ist vor allem im Bereich der Sinnesbehinderungen möglich (vgl. für das Englische zahlreiche Alternativvorschläge in Beard / Cerf 1994: passim), wo fest im Sprachgebrauch verankerte Wörter wie „blind“, „taub“ oder „stumm“ durch Alternativen ersetzt werden, die in ihrer Struktur durch das Nichtvorhandensein des entsprechenden Sinnes motiviert sind. So kommt bei der Bezugnahme auf Sportler mit Sehbehinderungen „ślepy“ in den polnischen Texten überhaupt nicht vor, dafür aber 19-mal „niewidomy“. Der Verweis auf völlige Blindheit erfolgt durch „zupełnie niewidomy“ oder „całkowicie niewidomy“, z.B.: „W przypadku supergiganta zawodnicy przekroczą podczas startu 100 km na godz., i to także ci zupełnie niewidomi!“ (GW 8.3.), „Rywalami będą m.in. zawodnicy całkowicie niewidomi.“ (GW 9.3.). Im Tschechischen ist „slepý“ einmal belegt: „Jsou totiž slepí.“ (LN 11.3.). „Nevidomý“ kommt mit drei Beispielen jedoch auch nicht gerade oft vor, z.B.: „Jako první z Čechů se na start postavil nevidomý Patrik Hetmer s traserem Máčalou.“ (ČATHS 11.3.).

Bei der Erwähnung von Minderheiten allgemein gilt weiterhin, dass parallel gebildete Benennungen verwendet werden sollten, um durch die gleiche Nominationsstruktur eine Gleichstellung der bezeichneten Gruppen auszudrücken (Greil 1998: 199; siehe auch Maggio 1991: 13; dazu schon Radünzel 2013: 261, 2015: 64f.). Die obigen Ausführungen zu den einzelnen Nominationsmustern enthalten viele gleich gelagerte Benennungen, was sowohl auf verschiedene Kategorien von Menschen mit Behinderungen als auch auf die behandelten slawischen Sprachen zutrifft.

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Resümierend sei festgehalten, dass sich bei den polnischen und tschechischen Bezeichnungen verschiedene Parallelen zum früher analysierten russischen Material zeigen. Dies kann als Beleg dafür gelten, dass zum einen die Presse in verschiedenen slawischen Ländern bestrebt ist, angemessene Benennungen für Menschen mit Behinderungen zu verwenden, und dass zum anderen diese Bezeichnungen nach den gleichen Mustern gebildet werden. Da die erläuterten Nominationsstrukturen in gleicher Weise in Arbeiten zum Englischen beschrieben sind oder beispielsweise im Deutschen vorkommen, kann man hier offensichtlich von einer Internationalisierung der Terminologie im betreffenden gesellschaftlichen Bereich ausgehen.

Dass mehrere der beschriebenen Benennungsmuster im russischen, nicht aber im polnischen und tschechischen Textkorpus nachweisbar sind, kann nicht als Beweis dafür gewertet werden, dass sie im Polnischen und Tschechischen grundsätzlich nicht möglich sind, sondern hängt sicher auch mit dem Umfang der Texte zusammen. Da die russischen Medien aus den genannten Gründen deutlich intensiver über die Spiele von Soči berichteten als die polnischen und tschechischen, liegt hier ein differenzierteres Material vor. Anhand anderer Publikationen zum Behindertenwesen in Polen und Tschechien könnte überprüft werden, ob dort Personenbezeichnungen gebraucht werden, die im hier untersuchten Korpus nicht vorkommen. Das Ziel dieses Beitrags bestand jedoch darin, einen Eindruck von der Presseberichterstattung über ein einzelnes Ereignis und den dabei verwendeten lexikalischen Ausdrucksmöglichkeiten zu vermitteln.

LITERATURVERZEICHNIS

- Beard, H. / Cerf, Chr. 1994. *The official politically correct dictionary and handbook*. New York: Villard Books.
- Greil, T. 1998. *Political Correctness und die englische Sprache: Studien zu (nicht-)diskriminierendem Sprachgebrauch unter besonderer Berücksichtigung des Social Labeling*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Maggio, R. 1991. *The Dictionary of Bias-Free Usage: A Guide to Nondiscriminatory Language*. Phoenix: Oryx Press.
- Pauwels, A. 1991. *Non-Discriminatory Language*. Canberra: AGPS Press.
- Radünzel, C. 1998. *Das Wortfeld Behinderter im Deutschen und seine russischen Entsprechungen*. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien: Peter Lang Verlag.
- Radünzel, C. 2013. Struktura i razvitie leksičeskich sredstv imenovanija invalidov v različnych slavjanskich jazykach. In: Kempgen, S. / Wingender, M. / Franz, N. / Jakiša, M. (Hrsg.). *Deutsche Beiträge zum 15. Internationalen Slavistenkongress Minsk 2013*. München / Berlin / Washington/D.C.: Verlag Otto Sagner, 253-262.
- Radünzel, C. 2015. Bezeichnungen für Menschen mit Behinderungen in russischen Presseberichten über die Paralympics 2014 in Soči. In: *Zeitschrift für Slawistik* 60/1, 45-66.
- Schwartz, M. 1995. *Guidelines for Bias-Free Writing*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wierlemann, S. 2002. *Political Correctness in den USA und in Deutschland*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

QUELLEN

- Online-Ausgaben polnischer Zeitungen aus dem Zeitraum 7.-18.3.2014:
 „Fakt“ (im Text abgekürzt mit F): www.fakt.pl
 „Gazeta Wyborcza“ (GW): www.wyborcza.pl
 „Przegląd Sportowy“ (PS): www.przegladsportowy.pl
 „Rzeczpospolita“ (RP): www.rp.pl

Online-Ausgaben tschechischer Zeitungen und weitere Quellen:

„Blesk“ (B): www.blesk.cz

„Deník“ (D): www.denik.cz/sport

„Lidové noviny“ (LN): www.lidovky.cz

„Sport“ (Sp): www.sport.cz

www.handisport.cz (abgerufen am: 6.12.2014)

Homepage der „Česká Asociace Tělesně Handicapovaných Sportovců“ (ČATHS): www.caths.cz
(abgerufen am: 6.12.2014)

Homepage des „Český svaz zrakově postižených sportovců“ (ČSZPS): www.sport-nevidomych.cz (abgerufen am: 6.12.2014)

AUGUSTYN SURDYK, ANNA URBAN

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SurdykMG@amu.edu.pl

aurban@amu.edu.pl

Mistranslations of film titles: between fidelity and advertising

ABSTRACT. In the paper, the authors present and analyse examples of mistranslated film titles into the Polish language, selected from a database of over 1,100 titles and presented on the sample of the film genre *comedy* with all its subgenres. The authors discuss various film title translation strategies and procedures with reference to the literature on the subject. In the conclusions, the authors attempt to explain the reasons for the selection of certain translation procedures, with special focus on the free formulation of titles as the least transparent.

KEYWORDS: film titles; translation procedures; mistranslation; fidelity in translation.

1. FILM TITLES AS AN OBJECT OF STUDY

The point of departure for this paper is the frequent criticism of the quality of film title translation in academic research, newspaper articles and film forums. The translation of a title as a particularly crucial element of the composition of a work, of great significance for its reception and functioning in culture, has repeatedly been the subject of reflection in translation studies (cf. Jarniewicz 2000; Rudolf 2000). Although it is often treated as an integral part of a work of art, its autonomy is, paradoxically, extraordinary (cf. Jarniewicz 2000: 477). Therefore, the divergent translation strategies are placed at opposite ends of the translational scale – ranging from extreme foreignisation to visible adaptation.

Discussing book titles, Hejwowski (2004: 168) states the title of a translation is not always sufficiently ‘similar’ to the original title to make it identifiable with the original, and claims alongside Kalisz (cf. 2000: that changes

which lead to the loss of the identifying role of titles cross-culturally “are hardly ever justifiable,” and usually “result from the fear that a more faithful translation of the original title will make the book [or a film for that matter – AS and AU] less marketable” (2004: 169). Badstübner-Kizik (cf. 2013: 63) even speaks of the phenomenon of film title translation.

In our paper, we view film titles as paratexts, according to the formulation by Genette (cf. 1997: 210), which includes titles, prologues, prefaces and epilogues, illustrations, covers and any other item which accompanies the main *text*. Paratexts, therefore, have a subordinate relationship with their texts: if analysed independently, they may not provide an explanatory key; if, on the contrary, they are studied together, depending on the main text, then they provide additional information of significant value which might be used as an explanation or justification, or substantially enrich the context of the main text. Therefore, either as text or paratext, film titles have enough semiotic density to justify a complex analysis such as that attempted in this paper, which seeks to go beyond the analysis of translation and language.

1.1. Functions of film titles

Films are global products, “designed with a worldwide market in mind” (Cronin 2003: 18). “The title should sound attractive, allusive, suggestive, even if it is a proper name, and should usually bear some relation to the original, if only for identification” (Newmark 1988: 56).

Nord (1995) provides an in-depth analysis of the functions of titles and claims that from a translation point of view it is vital to understand that the function of the source title (ST) is distinct from that of the target title (TT). She identifies six significant functions, which are divided into two main groups: 1) essential functions (distinctive, metatextual and phatic functions) and 2) optional functions (referential, expressive and appellative functions):

Each title has to be distinct with regard to the culture-specific title corpus it forms part of (= distinctive function). Each title has to conform to the genre conventions of the culture it belongs to (= metatextual function). Each title must be appropriate to attract the attention of its culture-specific audience and, if necessary, to be remembered over a certain period of time (= phatic function). If any piece of information is intended to be transmitted by the title, it has to be comprehensible to the respective addressees with their culture-specific world-knowledge (= referential function). Any evaluations or emotions expressed in the title have to be judged in relation to the value system of the culture in question (= expressive function). Any appellative intention has to take account of the culture-specific susceptibility and expectations of the prospective readers (= appellative function). (Nord 1995: 265)

Gagaczowska (2000) and Hejwowski (2004) name partially overlapping functions which can be brought down to six:

- the identifying function (differs from other books; can be identified as the book of a certain author, even in translation); In their paper on the titles of Tarantino's films, Ruiz & Pardo (2014: 214) speak of film-title translation as a complex (and globalised) rewriting phenomenon that benefits the commercial and ideological interests of the film industry:
- informative/presentative/descriptive function (stands in a certain relation to the plot, can summarize it)
- marketing function (attract the viewers' attention).

1.2. Sample analysis of comedy titles

Altman (2000: 15) aptly notices that “[g]enres are defined by the film industry and recognized by the mass audience”. There is no simple way to approach comedy as a film genre. A comedy is designed to elicit laughter from the audience. It is a light-hearted drama, made to amuse and entertain by exaggerating situations, the way of speaking, the action and characters.

In an attempt to present a comparable sample of film titles, the sample chosen contains films categorised as comedies, or one of its subgenres, such as romantic comedy, action comedy, crime comedy, comedy-drama, black comedy and musical comedy. Film comedy is a film originated in the drama tradition, aiming at provoking the recipient's laughter, releasing joy derived from the main hero or by sympathizing with him, or from the feeling of superiority over him. Comedies present reality in a comic manner, humorously portraying both characters and events, situations, social relations etc. Characters coming from different social backgrounds, despite many plot twists and changes of their fate deserve a happy ending. This happy ending makes it possible to view those events positively and restores the earlier disturbed order of commonly accepted values. The action of a comedy is not always consistent and is sometimes a set of irrational, loosely connected events. It consists of three phases: balance, lack of balance and new balance. The world of the characters is a reflection of the world of the viewers and the characters themselves are usually simplified. The comedy developed numerous genre variants: burlesque, grotesque, knock-out comedy, slapstick, crazy comedy, custard-pie comedy, satire, parody, comedy-drama, barrack farce, sophisticated comedy, sex struggle comedy, screwball comedy, comedy of manners, social comedy, sitcom, musical comedy, black comedy, crime comedy, eccentric comedy, romantic comedy etc.

Comedy-drama is a film combining the elements of tragedy, comedy and lyricism. The vision of the world included in a comedy-drama is ambiguous so as to evoke contradictory reactions from the viewer – from laughter, through sadness to compassion. It differs from comedy in seriousness with which its author takes up the subject and creates the world presented. Comical and lyrical elements ease the sometimes tragic character of the plot. Therefore, comedy-drama is a genre often used by directors when the meaning of a film, because of the political or social context accompanying its reception, needs to be somehow less explicit (cf. Lubelski 2003: 508-509). Romantic comedy is a peculiar combination of a film comedy and a melodrama, with the presence of a love motif, action full of humour, witty dialogues and a characteristic pair of the main protagonists. Musical comedy – is a genre variety of a comedy, till late 1950s the term was identified with musical. In the 1960s it lost its basic comedy structure and lightness. It originates in the tradition of American musical theatre, French *vaudeville*, Czech *zpěvohra*, German *Singspiel* etc. It is a film show in which the elements co-creating it like music, dance and singing are mixed. The beginnings of musical comedy are marked with the sound breakthrough in the cinematography. It rapidly developed until 1970s. Its escapist character and fun formula made it perceived for years as immature and trifling. In the theoretical reflection it was appreciated only in the late 1980s (cf. Lubelski 2003: 508). Sitcom (situation comedy) is a term applied to television comedy series. The action of all episodes of this low-budget TV series is placed in a closed space of a TV studio (a house, an office, a hospital, a hotel) and the lots of the main characters (usually limited to a few people: relatives, friends, colleagues, friends) are settled around everyday personal and professional problems. Sometimes new episodes are organised around the appearance of a new character. This genre is based mainly on situation and character comedy, using social and cultural stereotypes with the help of a gallery of characters worked out by other varieties of comedy. Its characteristic feature is stimulating the audience's reactions by the introduction of the so called 'artificial laughter' the recording of which, imitating the audience's applause, accompanies the jokes and gags. Sometimes the producers decide on the introduction of a real audience into the TV studio (cf. Lubelski 2003: 875).

1.3. Corpus

The database used in the research encompasses 1,117 film titles gathered from the bases of the internet TV service film.wp.pl (WirtualnaPolska.pl) during the years 2007-2015 (although the films themselves were produced in

the years 1938-2013). All the films have been broadcast in Polish versions by various TV channels. The film genres of the titles were labelled by the service. The labels are congruent with the ones which are found in The Internet Movie Database (abbreviated IMDb), the world's most popular and authoritative source for movie, TV and celebrity content.

The sample of comedies includes 217 film titles, and encompasses films with the following labels in the given number:

- Comedies (49)
- Romantic comedies (80)
- Action comedies (29)
- Comedy-drama (28)
- Crime comedies (26)
- Black comedies (2)
- Sitcoms (2)
- Musical comedies (1).

We focus our considerations on an attempt to explain and rationalise the various solutions which can be seen in the titles of films which arrived on Polish screens in the years 2007-2015 and were translated into Polish for the Polish-speaking audience. Translation is perhaps a misleading term, because, as Steinsaltz (cf. 2000: 1) aptly notices, fidelity to the original seems hardly even a significant consideration, much less an aim of the film distributors who provide the titles. The new titles for the Polish cinema are chosen by professionals to suit the needs, demands and desires of their cinema public. Any new title must above all be memorable, say the majority of German film distributors in a survey quoted by Steinsaltz (cf. 2000: 1), and if possible convey an accurate impression of the film's contents.

2. FILM TITLES AS A TRANSLATION PROBLEM

According to Dynel (cf. 2010: 190), among most recurrent problems in translations of film titles are puns and humour, proper names, culture-specific content, such as references to other films and literature etc., lack of semantic equivalents and lexico-syntactic problems.

It is not our aim to analyse the corpus solely according to the notion of 'fidelity', although we attempt to catalogue the possible range of techniques. Starting from the local procedures described in subchapter 2.1, we decide to go further and focus on the concept of difference and (re)creation, being conscious of the power relations (original producer - Polish distributor - Polish translator), as well as commercial factors.

2.1. Translation (global) strategies/methods and (local) procedures

Venuti (1998: 240) indicates that translation strategies “involve the basic tasks of choosing the foreign text to be translated and developing a method to translate it”. He employs the concepts of domestication and foreignisation to refer to translation strategies.

2.1.1. Foreignisation vs. domestication

Venuti sees domestication as “translating in a transparent, fluent, ‘invisible’ style in order to minimize the foreignness of the TT” (Munday 2001: 146), disseminating and popularizing Schleiermacher’s dichotomy known as *Einbürgerung* (lit. ‘naturalization’) and *Verfremdung* (lit. ‘alienation’). In accordance with Schleiermacher’s division of the translation methods, ‘Einbürgerung’ can be understood as any measures aimed at bringing the author (here: film maker, producer, translator) closer to the reader (here: target audience).

2.1.2. Film translation procedures

The above mentioned (consciously or unconsciously chosen) global strategies or methods define the overall perspective taken by the translator/distributor on the film and the projected filmic experience. Mentioning the difference between translation methods and translation procedures, Newmark (1988: 81) writes that, “[w]hile translation methods relate to whole texts, translation procedures are used for sentences and the smaller units of language”. He goes on to refer to the following methods of translation, which we illustrate with examples from the initial corpus of 1,114 titles:

2.1.2.1. Reproduction / Transference

This is the process of transferring a source language (SL) word to a target language (TL) text. It includes transliteration, or transcription, and so it could be called reproduction – i.e. with no changes, e.g. *Beverly Hills 90210*; *Kojak*; *Columbo*.

Ruiz & Pardo (2014: 208) mention a certain strangeness which reinforces the cultural hegemony of English and naturalises a phraseology, morphology and even syntax different from the language of the spectator, and the practical problem of how to pronounce foreign titles. ‘Non-translation’ can be a result

of information about films being released prior to their premiere on TV or the Internet as, for example, trailers. Since the audience already knows the original title in English, the distributors do not feel it is wise to change it.

2.1.2.2. Graphic adaptation / Naturalization

This is the reproduction of a title with slight adaptation for understandability, easier pronunciation or for reasons of cultural adaptation.

The transferred titles are either transparent enough (names, internationalisms, known toponyms), or were made famous by means of previous publications, e.g. in the case of film adaptations of books.

2.1.2.3. Literal Translation / "Through-translation"

This is word-for-word translation, with possible changes in sentence order (changes on the morphological level with no changes on the semantic level), as in:

Hansel and Gretel: Witch Hunters – Hansel i Gretel: Łowcy czarownic.

2.1.2.4. Functional equivalent

The aim of using a functional equivalent is the substitution of a culturally obscure word (known to the source culture) with an equivalent known to the target culture, e.g.:

Another Cinderella Story – Kopciuszek: Roztańczona historia.

2.1.2.5. Paraphrase / Description / Definition

The reason for describing or defining certain elements of ST titles might be, say, abbreviations which are not comprehensible to the TT audience, as in:

CSI: Miami – CSI: Kryminalne zagadki Miami.

2.1.2.6. Expansion

Expansion covers the numerous possibilities of extending the title to include various additions which are intended to give the recipients extra guidance in understanding the text, as in:

Aliens – Obcy – decydujące starcie
Happy Feet – Tupot małych stóp
Immortal – Kobieta pułapka
Speed – Niebezpieczna prędkość.

Translated titles so extended are (supposed to be) more 'informative'. They contain additional elements, describing to the recipients what they might expect. To see how tricky the attempts at expansion might be, may serve the example of *Aliens* – the sequel of *Alien* expanded in Polish into *Obcy – decydujące starcie* [*Alien – the decisive clash*], where after the sequel two more parts of qadrilogy followed.

2.1.2.7. Reduction

The removal of certain content from the original titles includes elements ideologically or stylistically unacceptable, those of little relevance, or those too obscure. It must be, however, noted that some content is reduced for stylistic reasons.

No Retreat, No Surrender – Bez odwrotu
The Shepherd: Border Patrol – Strażnik granicy.

2.1.2.8. Free (creative) formulation

Free translation can be regarded as a departure from the original text, thus (often) betraying the author's intention. Although this might result from reasons of (relative) untranslatability, in the case of film titles it seems to serve a commercial function. As a procedure widely criticised by movie-goers, we would like to focus on the free formulation of titles and analyse both the possible reasons for it and its many faces in translation; that is, in other words, what encourages translators/distributors to change certain titles and what the consequences are.

3. (RE)CREATION OF FILM TITLES AS AN ADVERTISING TOOL OF THE FILM INDUSTRY

Free formulation of titles in translation raises questions and doubts in both scholars and film recipients (in forums, blogs etc.). The title is not the only element that is altered; along with the "annihilation" of the initial form, intention and message, a brand new form, intention and message are created.

One of the reasons for altering a title is not the mere whim of the distributor, but its relative untranslatability. The free formulation of a title may originate from translation difficulties of a semantic and/or cultural nature, such as puns/humour; proper names; culture-specific content, such as references to other films and literature, rhymes, idioms, lexical and grammatical shifts, and so on.

3.1. Occasional derivatives

A relative untranslatability can be seen in the occasional forming of ad-hoc derivatives. For example, the creation of non-existent verbs built from nouns can pose a difficulty in translation, as in:

(1) *Pizza my heart* – *Pizza z sercem*

where *pizza* is used as a pun on “A piece of”.

3.2. Puns

An important problem in translation is caused by puns – witty formulations hinging on the juxtaposition of two relevant meanings conveyed by means of a single surface structure (cf. Dynel 2010: 191), and so also including idiomatic phrasemes (as shown e.g. in Urban 2013: 288).

(2) *Crossed over* – *Po przejściach*

(3) *Playing by heart* – *Gra w serca*

(4) *Two Much Trouble* – *Problemy chodzą parami*

(5) *Miss Conception* – *Zajście awaryjne*

(6) *Expecting Love* – *Mata wielka miłość*

(7) *No reservations* – *Życie od kuchni*

(8) *Smother* – *Nieszczęścia chodzą parami*

In (6) expecting “love” is understood as both ‘waiting for love to appear in one’s life’ and ‘expecting one’s baby, the miracle of love and life’. This difference is expressed in the Polish version with two adjectives – *mata* (“little”) and *wielka* (“big”). In (7) *reservations* is understood as both ‘doubts’ and ‘bookings’. In Polish the pun is achieved by the use of an idiomatic phrase *od kuchni* – which could mean the ‘kitchen’ itself, where the plot of the movie takes place and ‘the backstage’ of the restaurant.

(8) represents the case where the pun “smothering mother” is rendered with a proverb, therefore deviating from the original.

Thus, Polish titles mostly manage to maintain the puns, or introduce them where they were not present in the ST.

3.3. Proper names (PN)

Names constitute one of the potential problems in the translation of any text. "A proper name is a word or group of words [...] which is used to identify a unique concrete object (human being, animal, thing or place) existing now, in the past or only in human imagination" (Hejwowski 2004: 151).

Among the names in original film titles, we can isolate first names (14), (15), (23), (24), (26), (28), (29); last names, with or without forms of address (09), (11), (12), (13), (19), (20), (25), (30) or combinations of both (16), (21), (27); nicknames (17), (18); combinations of nicknames and last names (10), place-names such as towns, cities, clubs, islands etc. (32)-(35), names as components of phrasemes or proverbs (22).

- (9) *Van Wilder – Wieczny student*
- (10) *Drillbit Taylor – Ochroniarz amator*
- (11) *Mr. Woodcock – Facet od WF-u*
- (12) *Mr. Deeds – Mr. Deeds – milioner z przypadku*
- (13) *Meet the Fockers – Poznaj moich rodziców*
- (14) *Paulie – Paulie, gadający ptak*
- (15) *Oscar – Oscar, czyli 60 kłopotów na minutę*
- (16) *Bickford Shmeckler’s Cool Ideas – Skradziony notes*
- (17) *Hitch – Hitch: Najlepszy doradca przeciętnego faceta*
- (18) *Chasing Liberty – Cóрка prezydenta*
- (19) *You, Me and Dupree – Ja, ty i on*
- (20) *Saving Silverman – Twarda laska*
- (21) *Talladega Nights: The Ballad of Ricky Bobby – Ricky Bobby – demon prędkości*
- (22) *Keeping Up with the Randalls – Poznaj moją rodzinę*
- (23) *There’s Something About Mary – Sposób na blondynkę*
- (24) *Raising Helen – Mama na obcasach*
- (25) *Griffin & Phoenix – Miłość bez końca*
- (26) *Camille – Zakochana na zabój*
- (27) *The Marc Pease Experience – Dokąd zmierzasz?*
- (28) *Avenging Angelo – Słodka zemsta*
- (29) *Saving Grace – Joint Venture*
- (30) *Ocean’s Eleven – Rzykowna gra.*

If the name is rendered in translation, it usually requires some specification, as, for example, in (10), (11), (12), (13), (15), (18). (19) lacks the name and the rhyme, but it renders the fact of the third party involved in the relationship very well. In (20) the focus was placed by the producers on the hero's two best friends trying to save him from choosing the wrong girl. The Polish title describes the girl colloquially, putting her at the centre of the action.

Apart from containing a proper name, (24) is also stylistically difficult. How invasive this technique is, though, is demonstrated by (25) and (26), where “love” and the genre is forced into the Polish titles (although the original titles somehow do this without being explicit). In (27) the experience of a certain character, Marc Pease, forms the background for the main story. The title containing the name is substituted with a general and philosophical question: “Where are you heading to?”.

There are, however, proper names as fixed elements in phrasemes. When modified (and punned) and not recognised as such and/or ignored, they result in mediocre translations as e.g. the modified phraseme *keeping up with the Joneses* in (22).

Exotic sounding proper names seem to be understood as too vague and are rendered in expanded form.

The same is attempted with the clarification of names of various events, such as holidays, as in:

(31) *New Year's Eve – Sylwester w Nowym Jorku*

names of bars, as in:

(32) *Coyote Ugly – Wygrane marzenia*

(33) *One Night at McCool's – O czym marzą faceci*

names of places viewers are most probably not familiar with, as in:

(34) *Hope Springs – Dwoje do poprawki*

(35) *Staten Island – Mały Nowy Jork.*

3.4. Explication and Clarification

We see the translation of certain titles as clear attempts at the clarification of those titles which might not have been understood if either left in unchanged form or translated. The ST might be an abbreviation (36) or a foreign (non-English) word which is not specific enough, as in:

(36) *J.C.V.D. – Jean-Claude van Damme.*

The use of initials, widely used in the Anglophone world and absent from the Polish use, justifies the extension in (36).

An attempt at clarification (as seen in (37) and (38)) might result from attempting to reach target groups not inscribed into the model recipient of a certain movie. Sometimes a deviation from the ST can be seen as a blessing (or warning), preventing one from watching the film, as in:

(37) *Not Another Teen Movie – To nie jest kolejna komedia dla kretynów*

(38) *Tropic Thunder – Jaja w tropikach*

As innocent as the ST sounds, the Polish title clarifies that it might be a vulgar film with filthy humour, unmistakably altering “teen” into “cretin” (37).

The original English titles are founded on ambiguity, and they often leave the potential meanings to the imagination and the associative skills of the viewer. The typical clarifications in Polish concern titles which were probably considered too general and vague, and so they narrow general titles down to concrete contexts, as in:

- (39) *The Proposal* – *Naręczony mimo woli*
- (40) *The story of us* – *Tylko miłość*
- (41) *Due date* – *Zanim odejdą wody*
- (42) *Just Go with It* – *Żona na niby*
- (43) *Duplex* – *Starsza pani musi zniknąć*
- (44) *Monster-in-Law* – *Sposób na teściową*
- (45) *Something to Talk About* – *Miłosna rozgrywka*
- (46) *Bandits* – *Włamanie na śniadanie*
- (47) *Switch* – *Tak to się teraz robi.*

In the eyes of distributors, disambiguation requires clarification. In (39) it makes it apparent that the engagement was not mutual, in (40) that the “story” is actually a “love story”, that “due date” in (41) concerns a pregnancy, that (42) is about a pretend wife and (44) specifies that the “monster” is the mother-in-law (“teściowa”) and not the father (“teść”).

The ambiguous “switch” in (47) was changed in the TT. However, the rendition *Tak to się teraz robi* (“This is how it’s done now”) says even less about the possible content, genre or recipient group.

How treacherous such far-fetched choices are is demonstrated by convergent titles. It is not seldom that an innocent comedy title ends up matching the title of an erotic film, as in (45).

Most modifications of comedies (*sensu largo*, and especially with romantic comedies) result from attempts at unmistakably addressing a film to a desired audience, as in:

- (48) *The American President* – *Prezydent – miłość w Białym Domu*
- (49) *The Bounty Hunter* – *Dorwać byłą.*

(48) and (49) could hypothetically have matched any film genre. Narrowing their context, however, ensures they address the audience interested in watching romantic films.

3.5. Free formulation as (mis)translation

This paragraph includes clear examples of mistakes, as in:

- (50) *For love of the game* – *Gra o miłość.*

The semantic shift undertaken in the TT provokes different and unwelcome expectations, signalling that the film is a romantic comedy, or a romance.

- (51) *Hot Tub Time Machine* – *Jutro będzie futro*

Firstly, the target translation makes use of a Polish saying about not knowing what the future will bring, when the protagonists go back in time and get the chance to change their destiny.

(52) *What's Your Number? – Ilu miałaś facetów?*

(53) *The Shrink Is In – Z kozetki na fotel*

(54) *The Kids Are All Right – Wszystko w porządku*

The relatively innocent question in (52) is turned in the translation into a direct, and rude one and (53) and (54) say virtually nothing to the potential viewer.

3.6. Focus shift

Here, certain elements present in the ST are omitted, and different elements are given greater importance in the TT. Not only do we speak of lexical choices, but also of grammatical solutions leading to new creations and not seldom to semantic shifts, as in:

(55) *The Blind Side – Wielki Mike*

(56) *A walk to remember – Szkoła uczuć*

(57) *The Longest Yard – Wykiwać klawisza*

(58) *White Chicks – Agenci bardzo specjalni*

(59) *Forces of nature – Podróż przedślubna*

(60) *He's Just Not That Into You – Kobiety pragną bardziej*

(61) *Keeping the Faith – Zakazany owoc*

(62) *View from the Top – Szkoła stewardes*

(63) *How about you – Uroki życia*

(64) *Solitary Man – Człowiek sukcesu.*

The semantic shifts consist in placing the focus on different elements of the plot and/or protagonists, thus changing the perspective of the ST, as in: (59) which conveys too much of the plot, and even suggests the outcome of the story, or in (65), where the singularly unpleasant main character is shifted to the semantically capacious *Człowiek sukcesu* ("Man of success").

3.7. Stylistic reasons

Many film (title) critics notice that often the title could have been rendered faithfully, yet a certain film was still given a changed one. It can be speculated that certain grammatical forms, such as present and past participles, inflection and conjugation in Polish play an important role in transferring titles. In our opinion, those titles (both of books and films) attract the

attention of the recipient when they are concise, curiously phrased or neatly formulated.

The following titles could have raised doubts as to their Polish sound (word-to-word translation in square brackets), therefore, most probably, the distributor/translator decided to alter it completely.

- (65) *Must Love Dogs* – *Facet z ogłoszenia* [“A man from an announcement”]
- (66) *Beauty and the Briefcase* – *Randki na zlecenie* [“Dates on demand”]
- (67) *Blond and Blonder* – *Głupia i głupsza* [“Dumb and dumber”]

3.8. Associational tricks

Polish distributors sometimes make use of a trick by building a non-existent association for a foreign or domestic film. The allusions usually have nothing to do with the original film or its plot, however they make use of an association of the names of actors playing in them with other titles which they featured like in:

- (68) *Gambit* – *Gambit, czyli jak ograć króla*
- (69) *Arthur Newman* – *Drugie życie króla*

Both films featuring Colin Firth make use of the success of the film *The Kings' Speech* – *Jak zostać królem*.

Allusions are artificially created to high-grossing films to ensure increased ticket sales. We can list:

a) allusions to foreign productions:

- (70) *Dan in Real Life* – *Ja cię kocham, a ty z nim* [While you were sleeping – Ja cię kocham a ty śpisz]
- (71) *Cheaper by the Dozen* – *Fałszywa dwunastka* [The Dirty Dozen – Parszywa dwunastka]
- (72) *Dodgeball: A True Underdog Story* – *Zabawy z piłką* [Bowling for Columbine – Zabawy z bronią]
- (73) *Anger Management* – *Dwóch gniewnych ludzi* [12 Angry Men – Dwunastu gniewnych ludzi]
- (74) *Made of Honor* – *Moja dziewczyna wychodzi za mąż* [My Best Friend's Wedding – Mój chłopak się żeni].

E.g. for the Polish distributor the pun in (74) – the “[brides]maid” changed into “made” [of honour] – is less important to reflect in translation for the Polish audience, than building up a connection between the 2008 film with a 1997 Polish title of a romantic comedy with Julia Roberts (*My Best Friend's Wedding* – *Mój chłopak się żeni*).

b) allusions to domestic productions:

(75) *The Babysitters* – *Bejbis. Dziewczyny nie płaczą*

(76) *Forgetting Sarah Marshall* – *Chłopaki też płaczą*

(75) is in Polish *Bejbis* with the second title: *Dziewczyny nie płaczą*, referring to two Polish productions *Lejdis* and *Chłopaki nie płaczą*, and (76) in our corpus *Chłopaki też płaczą*.

Allusional tricks aim to fool the viewer, who is aware of the fact that some films are indeed deliberately implanted in the original title, with built-in associations, such as: *How the West was fun* – *How the West was won*, as in:

(77) *How the West was fun* – *Jak uratowano Dzikiego Zachód*

(78) *2001: A Space Travesty* – *2001: Odyseja komiczna*

(79) *Wrongfully Accused* – *Ści(a)gany*

(80) *Spy Hard* – *Szklanką po łapkach*.

A parody of *the Fugitive*, in Polish *Ścigany* is playfully travestied into *Ści(a)gany* (79), and the spy-comedy film parodying action films, *Spy Hard* (translated as *Szklana pułapka*) is rendered as *Szklanką po łapkach* (80).

A special trap is posed by film series which were not planned as such:

(81) *The Hangover* – *Kac Vegas*

(82) *The Hangover Part II* – *Kac Vegas w Bangkoku*.

Or the well-known *Die Hard* series, where, as in the case of *Kac Vegas* (81) and (82), the translation of the first part enforced the consistent rendering of titles of the *Die Hard* franchise, which includes four sequels, video games, and a comic book:

Die Hard – *Szklana pułapka*

Die Hard 2 – *Szklana pułapka 2*

Die Hard with a Vengeance – *Szklana pułapka 3*

Live Free or Die Hard – *Szklana pułapka 4.0*

A Good Day to Die Hard – *Szklana pułapka 5*.

Since the title of the original *Die Hard* was mistranslated, also the Polish title of the parody had to be recognisable for the audience and, therefore, it consistently resembled the Polish versions of the titles of the basic series and not the original ones.

3.9. From global to local

Certain translations into Polish involve visible domestication procedures, that is a choice of including local cultural references (to celebrities, songs etc.), among others phrasemes/sayings, or any other element translators deem necessary to preserve the filmic experience and to produce a fresh and engaging translation, as in:

- (83) *Air Bud: World Pup* – *Buddy, pies na gołe*
- (84) *In the Army Now* – *Służba nie drużba*
- (85) *Kickin' It Old Skool* – *Stare, ale jare*
- (86) *Big Fat Liar* – *Kłamstwo ma krótkie nogi*
- (87) *Serving Sara* – *Kto pierwszy, ten lepszy*
- (88) *The Rebound* – *Nowszy model*
- (89) *The 24 Hour Woman* – *Kobieta pracująca*
- (90) *Stripes* – *Byle do woja*
- (91) *What planet are you from?* – *Z księżycy spadłeś?*

In (84), (85), (86), (87) and (91) the Polish titles are popular sayings and proverbs, while in (83) the Polish title contains an idiomatic phrase and in (88), (89) and (90) popular sayings of different types (referring to recognisable references to e.g. song titles or films).

3.10. Overview of applied procedures and Conclusions

Ruiz & Pardo (cf. 2014: 212) argue that the key to interpreting the titles of films outside the English-speaking world seems to be placed outside translation studies and, perhaps, closer to the subject of advertising or entertainment. As far as titles are concerned, fidelity takes on a different meaning, whereby the translator does not have to be loyal to the original text, but rather to the overall filmic experience (which is not always achieved). In many cases, the Polish title aims at targeting the intended recipient of a certain film. As far as comedies are concerned, what counts is not ambiguity, but a key word instead, directly pointing to the (sub)genre involved by means of a banal description (often a generic cliché), and not infrequently by a long phrase summarizing the basic plot. Mysterious proper names (saying nothing to the Polish audience and raising no associations) are hardly ever allowed – their extension is usually accompanied by a word or phrase addressing the desired target group.

When analysing film translation, be it only the title, one must bear in mind that linguistic issues are often left aside and commercial pressures leave translators with very little room, thus leading them to ignore the notion of fidelity. It is mostly cost-benefit criteria that play the main role.

One of the biggest problems, being the result of the above conclusion, is that – in the case of massively altered TTs – translations of the same film title in different countries and cultures may lack any identifying feature for international viewers depriving them the chance to recognise an international production.

Our preliminary research surely constitutes a good point of departure for deeper analyses of other genres in order to find out whether the patterns are universal for the Polish film market.

REFERENCES

- Altman, R. 2000. *Film/Genre*. London: British Film Institute.
- Badstübner-Kizik, C. 2013. Die Text-Bild-Kombination Filmplakat. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 55-84.
- Berezowski, L. 2004. Skąd się biorą polskie tytuły amerykańskich filmów. In: Kubiński, W. / Kubińska, O. (eds.), *Przekładając nieprzekładalne II*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 313-323.
- Bouchechri, R. 2008. *Filmtitel im interkulturellen Transfer*. Berlin: Frank & Timme.
- Cronin, M. 2003. *Translation and globalisation*. London: Routledge.
- Dynel, M. 2010. First things first: Determining factors and strategies in the translation of film titles. In: Bogucki, Ł. / Kredens, K. (eds.), *Perspectives in Audiovisual Translation, Łódź Studies in Language 20*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 197-204.
- Fang, L. 2010. *Translation Theories and Film Translating in China*. Salt Lake City: Academic Press Corporation.
- Gagaczowska, M. 2000. Tytuł i tłumaczenie. In: Dąbmska-Prokop, U. (ed.), *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Języków Obcych i Ekonomii, 280-284.
- Genette, G. 1997. *Paratexts: Thresholds of Interpretation (Literature, Culture, Theory)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hejwowski, K. 2004. *Translation: a Cognitive-Communicative Approach*. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej.
- Jarniewicz, J. 2000. Przekład tytułu: między egzotyką a adaptacją. In: Kubiński, W. / Kubińska, O. / Wolański, T.Z. (eds.), *Przekładając nieprzekładalne: materiały z I Międzynarodowej Konferencji Translatorycznej*, Gdańsk / Elbląg / Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 477-483.
- Kalisz, R. 2009. Tłumaczenia tytułów – praktyka i nadużycia. In: Hejwowski, K. / Szczęsny, A. / Topczewska, U. (eds.), *50 lat polskiej translatoryki*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej.
- Lubelski, T. (ed.) 2003. *Encyklopedia kina*. Kraków: Biały Kruk.
- Munday, J. 2001. *Introducing Translation Studies: Theories and applications*. London / New York: Routledge.
- Newmark, P. 1988. *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nord, Ch. 1995. Text-functions in translation: Titles and headings as a case in point. In: *Target* 7, No. 22, 61-84.
- Rudolf, K.F. 2000. O przekładalności tytułów. In: Kubiński, W. / Kubińska, O. / Wolański, T.Z. (eds.), *Przekładając nieprzekładalne: materiały z I Międzynarodowej Konferencji Translatorycznej*, Gdańsk-Elbląg. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 485-489.
- Ruiz, J.S. / Pardo, B.S. 2014. Translating film titles. Quentin Tarantino, on difference and globalization. In: *Babel*, Vol. 60: 2, 193-215.

- Steinsaltz, D. 2000. *What's German for G.I. Joe?: How film titles travel*. <http://www.steinsaltz.me.uk/papers/film.pdf> (date of access: 9.12.2015).
- Urban, A. 2013. Im Anfang war das Wort(spiel). Zu Mehrdeutigkeitsspielen in Kinderbüchern. *Linguistische Treffen in Wrocław*, 9, 287-298.
- Venuti, L. 1998. *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*. London / New York: Routledge.

IWONA GRODŹ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
iwogrodz@amu.edu.pl

Translation in film. Film 'in translation' Tim Burton's *Alice in Wonderland*, 2010

ABSTRACT. The article describes fundamental issues relating to translation problems in the art of moving images (base perspective): subtitles, voiceover in the film, dubbing. It also presents the method of translation of the spoken (dialogues, monologues) and written word (poetry, prose) in selected audiovisual material, *Alice in Wonderland* by Tim Burton (2010).

KEYWORDS: translation in film: subtitles; voiceover; dubbing; *Alice in Wonderland*; Tim Burton.

When I use a word, Humpty Dumpty said in rather a scornful tone, it means just what I choose it to mean – neither more nor less.

The question is, said Alice, whether you can make words mean different things.

The question is, said Humpty Dumpty, which is to be master – that's all.

They've a temper, some of them – particularly verbs, they're the proudest – adjectives you can do anything with, but not verbs – however, I can manage the whole lot! Impenetrability! That's what I say!" Carroll (1993: 223-224)¹.

* * *

Some maintain that film translation is a marginal and insignificant problem in theory of translation. Yet [...] nowadays, film translation is probably influencing international communication to a greater extent than translations of books. Whitman-Linsen (1992: 10).

¹ See Polish translations, for example: Maria Morawska, Antoni Marianowicz, Maciej Słomczyński, Robert Stiller, Elżbieta Tabakowska, Magdalena Machay, Jolanta Kozak, Krzysztof Dworak, Bogumiła Kaniewska.

1. INTRODUCTION

Theory of translation, semiotics and film studies meet in a very interesting, varied and creative field of study (cf. Tomasziewicz 2008). It is the art of moving images, which 'creates worlds out of words and images', together with the art of translations in a fictional world (cf. translation in film). It was – not entirely consciously – described by Alice, character from Hollywood adaptation of *Alice in Wonderland* directed by Tim Burton in 2010, as follows: 'Sometimes I forget that this is all a dream'. In film, a translator moves in a borderland between the dream and the reality.

When undertaking a challenge of research into film translatology, one must mention the foundations and sources of one's interest. They include studies on communication (cf. theory of information, Jakobson's *scheme* of 1963, Austin's *speech acts* 1970 and the *illusion* of communication according to Baudrillard of 1972). Further, there is the distinction between social, mass and audiovisual communication, and the concept of at least four facets of linguistic research regarding translation (cf. Tomasziewicz 2008)²:

- a) intralingual (strictly linguistic analyses);
- b) interlingual (analyses of translation);
- c) intersemiotic (semiotic analyses);
- d) audiovisual (audiovisual analyses).

Taking into consideration the research subject matter, audiovisual translation, another significant issue are relations between the image and word in mass communication, namely (cf. Tomasziewicz 1999):

- a) substitution (equivalence): language and image expressing 'almost identical content';
- b) complementarity (completion, enhancement);
- c) interpretation – the image explains and illustrates the text;
- d) parallelism (counterweight) – the image and the word present messages independently, but the complement each other;
- e) contradiction – the image contradicts the words (irony, humour, etc.), the image 'slips' additional hidden messages (censorship, Aesopian language).

The main aim of this paper is indication how fascinating and how often ignored is film as a field of study for applied linguistics. Further, it suggests how important the analysis of the 'conventions of communicative activities conditioned by culture and media' are. It reminds also of the significance of 'analysis of perception and influence of media texts'. Finally, it suggests that

² The key concepts for that scientific (structural and semiotic) approach are thus: code, channel, recipient, sender, coding and uncoding, interaction.

analyses of audiovisual translation have become increasingly popular as bridges to diagnosis of current trends and forecasting new ones - in both 'linguistic didactics' and 'aspects of foreign language media didactics'³.

Research material is constituted by the adaptation of Lewis Carroll's *Alice in Wonderland* made in 2010 by American director Tim Burton (born in 1958 in Burbank, the USA). The director is an original and controversial Artist who began his film journey at Walt Disney's film studio. In relatively short time, he was allowed to work on his own artistic concepts, such as the following films: *Vincent* (1982), *Frankenweenie* (1984), and *Pee-wee's Big Adventure* (1985). In 1988 he completed his first feature film, *Beetlejuice*⁴. Since then we may speak about Burton's recognisable style with such unique elements as (cf. Zabłocka-Skorek 2010):

- 'lack of respect towards the aesthetics of expressionism, Romanticism and Gothic' (mockery and circus win over solemnity), nonchalance towards tradition, 'cinema as a game', pastiches on plot, characters and locations out of horror films. 'Lucas and Spielberg were mostly focused on swift action. Burton concentrated on the uncanny (cf. Gothic novels) and the characters who were both funny and sad, as well as clearly poorly adapted to life circumstances';
- 'unique ideas and imagination' (cf. bad taste: decay and injuries from accidents in which the characters suffered, etc.). influence of Edward Gorey's graphics;
- 'tendency to employ artistic and scenography grandeur', images returning obsessively (suburbs, secrets, the world as the carnival, fascination with the circus etc.);
- 'grotesque characters' (a gallery of weirdos, romantic demiurges, half-artists), fixed character traits;
- 'absurd humour', for instance *Handbook for the recently deceased* from *Beetlejuice*;
- permanent co-operators;
- didacticism (moral films with clear *point* and advice);
- production techniques: Burton the animator connects the old (stop motion) with the new (digital technology);
- 'genre *subversion*' (well-known genres fitted with new content).

³ See goals / topics of the Conference: [http://www.phil.muni.cz/wucl/home/Documents/konference/Plan_ramowy_konferencji-Rahmenprogramm_der_Konferenz%20\(2\).pdf/](http://www.phil.muni.cz/wucl/home/Documents/konference/Plan_ramowy_konferencji-Rahmenprogramm_der_Konferenz%20(2).pdf/) (accessed on: 22.12.2015).

⁴ *Beetlejuice* has been given the PG (parental guidance) category. This is not a family film, however, since the director oversteps many taboos, such as death, corporeality, etc. Further films by Burton include: *Batman* (1989) and *Batman Returns* (1992), *Edward Scissorhands* (1990) - Gothic aesthetics, animated *The Nightmare Before Christmas* (1993), biographic *Ed Wood* (1994), *Mars Attacks!* (1996), *Sleepy Hollow* (1999), *Planet of the Apes* (2001), *Big Fish* (2003), *Charlie and the Chocolate Factory* (2005), *Corpse Bride* (2005), *Sweeney Todd: The Demon Barber of Fleet Street* (2007), *Alicia in Wonderland* (2010), *Big Eyes* (2014) (cf. <http://www.imdb.com/name/nm0000318/> - Tim Burton, accessed on: 22.12.2015).

What is analysed is therefore: Carroll's literary text in English, Linda Woolverton's script and the final version of Burton's film in several variants: the American one (in English, both the speech and subtitles) and localised ones (here: in Polish, as regards subtitles, voiceover and dubbing available for selection from 'the DVD menu).

Thus, the analysed aspects of translation in cinematic art should in this case be researched from at least three standpoints.

- a) the linguistic perspective – translation of the language in film, therefore words in the film (Hendrykowski 1982): subtitles, voiceover, dubbing. The aim would be to answer the question: what are the reasons and consequences of such a method selected for film translation?
- b) the film studies perspective (considering the semiotic and cultural context) – film in translation, and thus the importance of the so-called intersemiotic translation, audiovisual translation and cultural translation). Here, the question is: why is the translation in film important?
- c) the recipient's perspective (taking into account the educational context). This part will address among others the question of protection of the Polish language (cf. the Act on the Polish Language⁵) in the context of film translation. Why can Tim Burton's adaptation of *Alice in Wonderland* from 2010 turn out to be perfect research material for such analyses?

Methodologies useful for such research shall be firstly and foremostly comparative studies (literature and film and the problem of adaptation, cf. Hopfinger, Helman, Hendrykowski), as well as cognitivism (film and the reception of written and spoken language, Zalewski 2003; Hejwowski 2004). Cognitivism joins art and science:

Film cognitivism treats perception as a phenomenon controlled by mental receptive operations. Reception of a film as a work of art is to take place in line with cognitive schemes which condition not only the correct construction of meaning at various levels, but also the identification of elements of the narrative (characters, events) and the plot (the temporal order of events) (Zalewski 2003: 19)⁶.

⁵ Article 3. of the Act on the Polish Language of 7 October 1999 suggests the following principles: a) users apply and use the Polish language in its codified standard, make effort to improve their language proficiency, and endeavour to establish conditions for the optimum development of the language as a tool of human communication, b) fight against the vulgarisation of the language, c) spread of knowledge about language and its role in culture, d) honour to regional expressions and dialects, and their preservation, e) support of the Polish language world-wide, f) support of the Polish language teaching in Poland and abroad. (Cf. the full text of the Act in Polish: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990900999> - Dz.U. (Journal of Laws) 1999 No. 90 item 999, Act on the Polish Language of 7 October 1999, accessed on: 22.12.2015).

⁶ Cf. also J. Trzebiński, *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych [The role of cognitive processes in social behaviour]*, in: *Psychologia spostrzegania społecznego [Psychology of social*

Additionally, it is important that the cognitive perspective assumes that 'cinema does not provide us with a copy of reality better than its equivalents from other arts, but offers reality *tout court* so that it fulfils the most important human yearnings. [...] Experiencing this reality releases deep belief in it and hinders the ontological separation of the viewer and the reality' (Zalewski 2003: 12). Finally, it must be mentioned that feelings and presentation of emotions as reaction to the film reality are two completely different phenomena.

Researchers in the abovementioned field of study distinguish emotions which accompany narration (the so-called plot emotions) by indicating their typical and dynamic character, temporariness and emotives (emotive qualities) typical for a concrete style. These emotives are usually described as individual, integrated and rooted. Moreover, they are 'packed with reality' to greater extent than plot emotions since they are analysed from the outside. Andrzej Zalewski (2003: 125) noted that 'emotional traits of the plot provoke real emotions located in the viewer'. On the other hand, 'emotional characteristics of the story style generate emotives that do not belong to anybody, but remain located «in» the fictitious world'.

In order to understand the assumed receptive situation for Burton's *Alice in Wonderland* it is necessary to note two mechanisms (Zalewski 2003: 125 and 154): 'reduction of tension' ('the telic experience') and 'passive' identification. Another group of emotions worth remembering are the so-called contrary emotions, i.e. negative emotions, distance, projections, as well as reaction schemes to aesthetic values.

In conclusion, it is necessary to state here that this paper is solely a contribution to a discussion which does not pretend to exhaust the subject. Rather, it suggests the necessity to return to the matter and undertake it again. Not all the topics, problems or questions raised in the article shall be answered, elaborated upon or explained in full. However, one of the major conclusions is an invite to a discussion on the necessity for linguists to change their attitude towards translation 'for the film'. This translation is usually undervalued and underappreciated among its recipients, in particular children and young people learning foreign languages (and Polish). Hence, the crucial factors in film translation are reliability, professionalism, precision and ability to adjust the translation to the reality of the target country. The film version of *Alice in Wonderland* is a good example to be analysed in this context, since various forms of translation (subtitles, voiceover, dubbing) have been used depending on the assumed recipient or means of viewing (television, cinema, the Internet).⁷

cognition], Warszawa 1985, p. 267-275; D. Bordwell, *Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema*, Cambridge Mass. 1989, p. 136.

⁷ One of the typical features of scientific texts is their dialogic character, according to Duszak (1998: 283): 'A scientific text stands close to a colloquial and dialogic text. The author

2. THE LINGUISTIC PERSPECTIVE

Let us return for a while to the second motto of this paper. Already the first pages of *Through the Dubbing Glass* describe the state of affairs profoundly: 'Some maintain that film translation is a marginal and insignificant problem in theory of translation. Yet [...] nowadays, film translation is probably influencing international communication to a greater extent than translations of books.' (Whitman-Linsen 1992: 10). Such musings are nothing new, and may be found in bibliographic sources written mainly in English, as well as in online sources (at various levels of professionalism). However, they are definitely worth recounting, since nowadays it is precisely audiovisual translation which reaches the widest circle of recipients. It is usually addressed at young people who are still learning grammar and correct forms of Polish and foreign languages.

The 'disrespectful' attitude towards recipients of film translations has been repeatedly pinpointed, despite the fact that an average film requires between 800 to 1200 subtitles, which constitutes almost 20 pages of consolidated text (Belczyk 2007: 3-5). Examples of such translational nonchalance are usually:

- a) lack of (or curious) title translations;
- b) low level of dialogue translations, especially as regards colloquial or unrefined language;
- c) mistakes in spelling, orthography and grammar or stylistic mistakes;
- d) wrong register;
- e) lack of choice between e.g. the subtitles or voiceover;
- f) automatic translations without regard to what has been proposed in the Act on the Polish Language.

Such mistakes lead to a peculiar situation in which the recipient is grossly disregarded (cf. Belczyk 2007: 6-15). There is no pleasure in watching such a film, no orientation in its plot and message, and it is impossible to understand the nuances, the small twists in the film, wordplays, and linguistic humour. In the end, the viewer's own language becomes impoverished and warped.

Hence the necessity for accurate and appropriate translation is high, even when the source material is no outstanding piece of art. The translation must be correct every time, as well as attractive and most importantly open to the developments in language. Such difficulties are in fact the driving

assumes the perspective of the recipient. They aim at organising the content in an unambiguous, well-arranged and foreseeable manner. This is to establish a contract between the two parties: the author and the reader'.

force for creativity, flexibility and ability to 'hear the film'. Every time, the translator painstakingly needs to select the strategy (Belczyk 2007: 6-15), which oscillates between literary translation (justified mostly in case of adaptations of novels) and colloquial translation close to the spoken variation of the selected language.

In this particular case both the literary text and the film are very interesting examples on how the 'Authors play' with readers or viewers with help of, respectively, words, 'images in words' or 'words in images'.

To recapitulate, basic techniques of audiovisual translation are, according to Tomaszekiewicz (2008: 101-125):

- a) *dubbing* (dominating in Germany, Italy, France and the Czech Republic) – is putting previously recorded dialogues in the mouths of actors speaking on the screen. Factors important with this method are synchronisation, technical limitations which need to be considered every time, and the assumed viewer. Its drawbacks are 'the impression of artificiality', the costs and time-consuming production (Belczyk 2007: 9; Tomaszekiewicz 2008: 106-112). In case of Burton's *Alice in Wonderland*, due to the fact that the model recipient might be both a child and a senior citizen, a dubbed version was prepared for the Polish market by SDI Media Polska company. The director was Wojciech Paszkowski, and dialogues were prepared by Jan Jakub Wecsylic⁸. The dubbing was warmly received by both the audience and the critics.
- b) *subtitling* (dominant in Scandinavian countries, the Netherlands, Great Britain, Asian countries, as well as in such film genres as *musical*) – simple addition of the graphic representation of the dialogues and non-linguistic sound effects at the bottom of the screen. 'The main advantage [of subtitles] is that they retain the film as it is without interference with the acting (the voice, its intonation, accent, tone, etc.); [...] they allow for contact with live language' (Belczyk 2008: 8). This technique attaches particular importance to the speed of reading. It must be adjusted to the pace at which the viewers perceive the sound and image, as well as to the costs and less time needed to prepare the soundtrack. Its drawbacks are technical and aesthetic aspects. Often, the screen, and thus also characters and partially the

⁸ Recording and sound cut of the Polish version were done by Jarosław Wójcik and Anna Żarnecka. The artistic director of the project was Mariusz Arno Jaworowski. Actors who provided voices for the Polish version were: Marta Wierzbicka (Alice), Cezary Pazura (Mad Hatter), Małgorzata Kozuchowska (White Queen), Katarzyna Figura (Red Queen), Bartłomiej Topa (Crispin Glover), Jan Wecsylic (Tweedledum and Tweedledee), Krzysztof Dracz (White Rabbit), Jadwiga Jankowska-Cieślak (Dormouse), Jan Peszek (Cheshire Cat), Miłogost Reczek (Absolom the Caterpillar), Grzegorz Pawlak (March Hare), Franciszek Pieczka (Jabberwocky), Wojciech Paszkowski (Narrator) and others.

production design, are covered by subtitles. One must consider the time and space the subtitles require, specific sequences in which they appear, and their graphic form (e.g. transparency over the screen). The viewer is also distracted if they have to watch, listen and read what appears on the screen simultaneously. As regards *Alice in Wonderland*, the changes that were made concerned mostly many omissions, abbreviations and switches from the spoken to written language. On a deeper level, the literary language of prose and poetry used by Lewis Carroll had to be adapted and turned colloquial in the film adaptation. This is actually the most intricate aspect in the 'adaptation as translation' discussion, since it is based on a compromise. In the film, it is the literary original becoming impoverished when turned into subtitles. Nevertheless, the final version of subtitles to the film conforms to aesthetic (clarity) and technical requirements (correctness, although one could still argue here). They are appropriate, easy to read and understand, discrete, and natural (cf. Belczyk 2008: 11).

- c) *the narrator, voice over, voice off* (dominant in the majority of European countries, including Poland) – it is a form in between the two previous ones. One person reads out all the dialogues of all the actors against the background of quieter original (Belczyk 2008: 9). This depreciated the audiovisual message, since it is impossible to acquaint oneself with the artistic abilities of the actors, who play with their voices as well. It may also introduce semantic confusion when the viewer loses control over who utters particular words. Its main advantages are low costs and short preparation time.

Alice in Wonderland is a perfect example of various simplification and abridgement techniques (omissions, deletions, condensation), both at the level of intersemiotic (adaptation) and linguistic translation. The techniques start with subtitles which form a base for actors' voice acting, and end with the voice-over. Let us consider the first phenomenon. Below are presented several examples of redundancy. The excess of information hidden within one code (e.g. the visual layer of the film) allows for a shorter and more complex presentation of its actual sense. The artists rely on the recipient's cognitive knowledge and thus resign from repetition of some obvious words and expressions, introduce numerous corrections, omissions. They renounce unnecessary paraphrases or linking phrases, such as 'yes', 'you're right', 'of course', 'hmm...', 'really?', 'listen...' – cf. Tomasziewicz 2008: 126-151 or Belczyk 2007: 16-37).

Furthermore, Teresa Tomasziewicz also indicates particular situations in which such omissions, deletions or condensation of the original text are justified (Tomasziewicz 2008: 151), e.g.:

1. Simplification of the hierarchical structure of the conversation.
2. Switching from a dialogue to a monologue discourse.
3. Elimination of various elements typical for the spoken language.
4. Loosening of the sentence structure and of relations between individual sequences.
5. Omitting polite forms.
6. Deletion of subjective means of expression which provides the impression of neutral discourse.
7. Abridgements reducing the amount of information that repeats what is visible on the screen.

Almost all the above mentioned cases appear in Tim Burton's film, although not all of them have been introduced automatically. It ought to be remembered, namely, that in the case of a film directed at children it is not recommended to omit the vocative case, interjections, greetings, repetitions, rhetorical questions and *question tags* or *false starters*. Sometimes they bring life to the dialogues, and – paradoxically – catch the attention of the young viewer.

The case is slightly different with semantic simplifications and shifts related to synonyms, or with phrases that are often omitted by translators: *look, come on, tell me, I think, do you know, please...*, or adverbs: *really, just, always, and usually*. *Alice* is no exception, which leads to syntactic simplifications in form of connected sentences, deletion of subordinate clauses, changes from direct to reported speech, appearance of numerous ellipses, switches from interrogative to declarative or exclamatory sentences, etc.

Translators decide on similar omissions in case of information which is relatively the least significant for the given context or which may be introduced in a 'general manner'. For example, point seven in the above list includes idioms, metaphors, similes or morals which are expressed visually on the screen, but enthusiastically uttered by e.g. the Red Queen from *Alice's Adventures in Wonderland*:

'Everything's got a moral, if only you can find it'.

'Tis love, that makes the world go round!'

'Take care of the sense, and the sounds will take care of themselves'

'The more there is of mine, the less there is of yours'.

'Be what you would seem to be' or 'Never imagine yourself not to be otherwise than what it might appear to others that what you were or might have been was not otherwise than what you had been would have appeared to them to be otherwise.'

'I make you a present of everything I've said as yet' (Carroll 1993: 109-111).

In the same context, creators of the film version of *Alice* have partially resigned from the slightly auto-thematic fragments of the book concerning the

reason for which Alice went to Wonderland, namely the scene where the main character discusses madness and crazy characters with the Cat.

'But I don't want to go among mad people,' Alice remarked.
'Oh, you can't help that,' said the Cat: *'we're all mad here. I'm mad. You're mad.'*
'How do you know I'm mad?' said Alice.
'You must be,' said the Cat, *'or you wouldn't have come here.'* (Carroll 1993: 87).

Note also the motto of this paper, for the conversation with Humpty Dumpty on words and their meanings.

The literal sense of the expression 'to beat time' has also been visualised in the company, while in the book the weird watch which only shows the days of the month and not the actual hour, is described as follows:

'I think you might do something better with the time,' she [Alice -I.G.] said, *'than waste it asking riddles with no answers.'*
'If you knew Time as well as I do,' said the Hatter, *'you wouldn't talk about wasting it. It's him.'*
'I don't know what you mean,' said Alice.
'Of course you don't!' the Hatter said, tossing his head contemptuously. *'I dare say you never even spoke to Time!'*
'Perhaps not,' Alice cautiously replied: *'but I know I have to beat time when I learn music.'*
'Ah! That accounts for it,' said the Hatter. *'He won't stand beating. Now, if you only kept on good terms with him, he'd do almost anything you liked with the clock. For instance, suppose it were nine o'clock in the morning, just time to begin lessons: you'd only have to whisper a hint to Time, and round goes the clock in a twinkling! [...]'* (Carroll 1993: 93).

The metaphor has also 'materialised' in the language of the scene when Alice's family is worried about her absent-mindedness, asking: 'Where's your head?' (in a metaphorical sense, indicating lack of control over what is going on). After some time, already in Wonderland, the Red Queen punishes her subordinates by cutting their heads, literally. It is a literal approach to the fantasy world!

Further, subtitles in the film inform the viewers about what the characters do not say, but what is heard in the soundtrack as the so-called acoustic effect, often linked to a specific character. All such information is graphically distinguished in both Polish and English by brackets (informing of what has not been said aloud) and by capital letters (which imply the information is important for understanding of the ironic, mocking, or metaphorical character of the spoken word). The following examples have been used as either nouns or verbs:

SIGHING
 COUGHING
 SCOFFING
 EXCLAIMING
 SCREECHING
 YELPING
 SNIFFING
 LAUGHING
 LAUGHING MANICALLY
 CHATTERING
 CUP SMASHING
 JABBERWOCKY ROARING
 SCREAMING
 FLAMINGO SQUAWKING
 MOUTHING
 GRUNTING
 RED QUEEN SIGHING
 GIGGLING
 GASPING
 DOOR CREAKING
 SQUEALING
 SHACKLES CLATTERING
 SQUEAKING

Similarly, the subtitles include information on the stylization of music accompanying particular scenes, for instance (MEDIEVAL MUSIC PLAYING) or (JAZZ MUSIC PLAYING).

In Carroll's book there are diverse seemingly untranslatable words which have been completely omitted or substituted with others in the film. Some have been transferred from the original version to Polish subtitles: *oraculum*, a mysterious calendar and compendium of knowledge on the underland, *Griblig Day*, *Frabjous Day*, *Jabberwocky*, *McTwisp*, etc.

Some words could have suggested how to assess a given character. For instance, in the English version Alice has been called 'A little impostor' by characters from Wonderland. 'Pretending to be Alice. She should be ashamed'. It is a challenge to translate the word 'impostor' well. In Polish, there are words such as 'oszustka' and 'hochsztaplerka' which underline the negative aspect of the concept, but there are also 'kuglarka' and 'szarlatanka' which indicate the ironic and mocking semantic sense of the word.

The word play originating in the novel and the game of anagrams are confirmed by the dialogue in which the Queen herself notices a rhyme. In English, the statement is as follows: 'Anyone can go by horse or rail, but the absolute best way to travel is by hat. Have I made a rhyme?'

The poetic monologue of the Mad Hatter fulfils a similar function. It is difficult to grasp its meaning (in both Polish and English) at first, if without the knowledge of the potential of word games, Carroll's portmanteau words and the hidden, psychoanalytical dimension of the novel. Here is a fragment:

Mad Hatter's Poem

Twas brillig, and the slithy toves
 Did gyre and gimble in the wabe.
 All mimsy were the borogoves
 And the mome raths outrabe.
 The Jabberwock, with eyes of flame
 Jaws that bite and claws that catch!
 Beware the Jabberwock, my son!
 And the frumious Bandersnatch!
 He took his Vorpal sword in hand The
 Vorpal blade went snicker-snack!
 He left it dead, and with its
 head He went galumphing back.

Words which lead to difficulties with translation are, among others, 'slay', which as a verb means literally 'to kill', but also 'to succeed in something', as well as 'muchier' and 'muchness' derived from 'much'. They were used in the dialogues as follows:

It's all about you, you know.
 I'm not *slaying* anything. I don't *slay*, so put it out of your mind.
 You don't *slay*.
 You were much more *muchier*.
 You've lost your *muchness*.
 My '*muchness*'?

The film word games include also searching for words beginning with specific letters, such as 'M' or 'A'. In the English language version, the particular fragment goes: 'I've been considering things that begin with the letter M. Moron, mutiny, murder, malice'.

Carroll's reverence and love for language is also presented in Burton's adaptation, in the scene where the Mad Hatter enumerates various types of hats, all in one breath: 'cloche', 'dunce hat', 'death cap', 'coif', 'snood', 'barboosh', 'pugree', 'yarmulke', 'cockle hat', 'porkpie', 'tam o'shanter', 'billycock', 'bicorné', 'tricorné', 'bandeau', 'bongrace', 'fan-tail', 'night cap', 'Gari-baldi', etc.

The film also presents a significant substitution. Numerous poems from the book referring to dreams, growing up and time passing, as well as chil-

dren's play with words have been omitted and replaced by the incoherent monologue of the Hatter and the parodic song at the end of the film.

The changes fit the transformed compositional framework introduced by the director as a deviation from the literary original. There, the novel ends with the main character's dream about a dream, and then with *Christmas Greetings from a Fairy to a Child*.

[Alice - I.G.] sat on with closed eyes, and half believed herself in Wonderland, though she knew she had but to open them again and all would change to dull reality - the grass would be only rustling in the wind, and the pool rippling to the waving of the reeds - the rattling teacups would change to the tinkling sheep-bells, and the Queen's shrill cries to the voice of the shepherd boy [...] (Carroll 1993: 143).

The second part of the novel, *Through the Looking-Glass*, ends with awakening and a rhetorical question: *Was it all a dream?*

A boat, beneath a sunny sky,
Lingering onward dreamily
In an evening of July -
[...]
Ever drifting down the stream -
Lingering in the golden gleam -
Life, what is it but a dream? (Carroll 1993: 279).

Thus, in Tim Burton's film a significant 'reassignment of accents' has been conducted. Already in the first scene we learn that Alice is to be married. She is not ready to do that, and hence after the journey to the Wonderland she returns only to refuse and to devote herself to work. Changes made to the plot have also influenced the translation (numerous omissions, abridgements and changes). They have been presented not only in the film itself, but also in the documentary accompanying it, for instance *The Mad Hatter, Where is Alice?, The Effects of Wonderland* (about special effects such as the *green screen* in the film). The film ends in a song, the director's interjection and a shout out to modernity. It adjusts the message to a different space, time and recipient, and shows the author's original style absent from the book. The song's lyrics sound, by turns, ghastly, mature, funny and child-like⁹.

<i>The End Song</i>	Where am I now?
I'm underground, I fell down.	Upside down and I
Yeah, I fell down.	Can't stop it now
I'm freaking out	Can't stop me now.

⁹ See Avril Lavigne, *Alice* (the song from the film).

I, I'll survive.
 When the world's crashing down
 When I fall and hit the ground.
 I will turn myself around
 Don't you try to stop me.
 I, I won't cry.
 I found myself in Wonderland.
 Get back on my
 feet, the ground.
 Is this real?
 Is it pretend?
 I'll take a stand
 until the end.
 I, I'll get by.
 I, I'll survive.
 When the world's crashing down
 When I fall and hit the ground.
 I will turn myself around
 Don't you try to stop me.
 I, I won't cry
 (ALICE'S THEME PLAYING)
 Oh, Alice, dear,
 where have you been?
 So near, so far,
 so in between.
 What have you heard?
 What have you seen?
 Oh, tell us, are
 you big or small?
 To try this one
 or try them all.
 It's such a long,
 long way to fall.
 Alice, Alice, oh, Alice.
 How can you know
 this way, not that?
 You choose the door

You choose the path.
 Perhaps you should
 be coming back.
 Another day, another day.
 And nothing is quite
 what it seems.
 You're dreaming

 Are you dreaming?
 Oh, Alice.
 Oh!
 Oh, how will you
 find your way?
 No time for tears today
 No time for tears today.
 So many doors, how
 did you choose?
 So much to gain,
 so much to lose.
 So many things
 got in your way.
 No time today, no time today.

Be careful not to
 lose your head.
 Remember what the
 dormouse said.
 Alice!
 Did someone pull
 you by the hand?
 How many Miles to Wonderland?
 Please tell us so
 We'll understand.
 Alice, Alice, oh, Alice.
 Oh, how will you
 find your way?

For the sake of comparison – and to show a significant change – it is worth reminding how the literary version of *Alice in Wonderland* ends:

Christmas Greetings

Lady dear, if Fairies may
 For a moment lay aside

Cunning tricks and elfish play,
'Tis at happy Christmas-tide.

We have heard the children say -
Gentle children, whom we love -
Long ago, on Christmas Day,
Came a message from above.

Still, as Christmas-tide comes round,
They remember it again -
Echo still the joyful sound
'Peace on earth, good-will to men!'

Yet the hearts must childlike be
Where such heavenly guests abide:
Unto children, in their glee,
All the year is Christmas-tide!

Thus, forgetting tricks and play
For a moment, Lady dear,
We would wish you, if we may,
Merry Christmas, glad New Year!

Christmas, 1887 (Carroll 2010: 282)

3. THE FILM STUDIES PERSPECTIVE

But I'll tell you a secret. All the best people are... Here.
(a fragment of the dialogue script)

'The literary process of reading and interpretation is slow, gradual and individual. The film one is direct, swift and communal' (Helman 1999a: 52-53). For the above sentence to make a point, one must first ponder over the border between a novel and a film. What is, in fact, the difference between these two media: the image and the word? How does this affect the reception? We have known the power of the word for a long time, and we know perfectly that 'the image is the source of power, persuasion and pleasure just as powerful as the written word' (Helman 1999b: 48-49). However, what is the consequence of this fact when one returns to it after numerous years, at the beginning of the 21st century?

Film imaging is understood as the movements of the camera, its angles, selection of an appropriate shot, etc. What we see depends to a large extent on how somebody else watches and adjusts the camera accordingly. There-

fore, in fact it is not our own image, but assumption of a 'ready-made', foreign perspective. We agree to such a convention when it is close to us and lets us forget about creation and transmission or agency.

Countless researchers into the so-called magic of the cinema have noticed that the eye of the camera replaces the eye of the observer. Most importantly, it allows us to see what we would not be able to see in normal circumstances. The camera 'zooms' on our common ability to assimilate visual information (or: makes us realise we possess it). It is a form of auto-thematism related to the very core of this *medium*.

Language has its own laws. Literary characters have always been related to the area of words and shadows which created them. Hence it is sometimes disappointing to see such characters on screen, as they lack the imaginary potential which the word gives (cf. intersemiotic translation).

'Literature is a secondary system based on language, while the foundations of film lie not in the language, but in a visual code', wrote Seweryna Wysłouch (Wysłouch 1994: 158). Further, she describes how the substitution of the word by image and sound – the change of the medium – does not change the meaning, and yet inspires different reactions in the recipient.

That occurs because the verbal sign is characterised by low iconicity and highly symbolic function, and thus is conceptual. At the same time, the film sign is characterised by high level of iconicity and unstable symbolic function, affecting us directly, perceptually, sensually. Hence, high iconicity of the cinema does not leave much place for the imagination which is necessary for a reader visualising the content for him or herself (Wysłouch 1994: 158).

When scrutinising Lewis Carroll's works and Tim Burton's film, the reader and the viewer must search for meaning at the border of two areas: the visual and the literary plain. Each text in culture (in literature, painting, film) belongs to both of them. Most often, however, one of them is dominant, which causes the synergy to be even more significant. Another matter is also the convention of reception which 'pushes' us into convictions about the read or seen 'truth'. It is only a substitute of our primordial ability to learn and see. That is why the works of *Edward Scissorhands'* author are worth analysing, especially the original case study, namely *Alice in Wonderland*. *Therein, seeing may resemble reading, just as in the case of the book reading resembles seeing. Unity becomes possible...*

Let us, however, return to the theory. Film adaptation is perceived as a variant of intersemiotic translation (cf. Hopfinger 1974; Hendrykowski 2013). Secondary literature utilises expressions such as 'dangerous relationships', 'creative treason', 'film-ability' and 'non-film-ability' of literary proto-

types (Helman 1998: 7-18). What follows are diverse classifications and typologies of adaptation strategies. Some of them are enumerated below.

Types of adaptation:

- a) according to Geoffrey Wagner (1975): transposition (simple adaptation), commentary and analogy (divergence from the text);
- b) acc. to Michael Klein and Gillian Parker (as described in 1981): remaining true to the original, preservation only of the basic framework of the story, or original as raw material (which results in a separate creation);
- c) acc. to Dudley Andrew (1984): borrowing (text's authority), transformation (another *medium*), merging (the film 'looks' at literature or its reflection, and does not adapt. The original continues to live its own life);
- d) acc. to Brian McFarlane (1996): transfer (of what might be directly transferred and is not related to only one semiotic system) and adaptation in itself (of the content or what relates to only one semiotic system);
- e) adaptation as a certain evidence of the reception of the literary work (diachronic perspective);
- f) adaptation as a form of intercultural translation, at the level of construction, of construction and meaning, and of culture (Hopfinger 1974);
- g) rhetoric mechanisms as typical adaptational actions: adjection, detraction, inversion, transmutation, etc. (Hendrykowski 2013)¹⁰.

As regards the notion of intersemiotic translation, it should be underlined that there is no unambiguity concerning it in the literature. The definition depends on the assumed research perspective.

- a) for Jakobson it would be transmutation which replaces the linguistic code with another, non-linguistic one. Theoreticians also understand such translation as typical for film adaptation of a literary work;
- b) translatology widens the scope of intersemiotic translation to include messages consisting both of words and visuals, where interlingual

¹⁰ 'Film adaptation necessitates seven basic semantic operations. They include:

- 1) substitution (equivalence, exchange, transmutation),
- 2) reduction (detraction, subtraction, removal),
- 3) adjection (addition, contribution),
- 4) amplification (strengthening, underscoring, accenting),
- 5) inversion (interchange),
- 6) transaccentuation (transfer of significant points),
- 7) compression (condensing of the original structure)' (Hendrykowski 2013: 180).

translation is intertwined with transmutation (Tomaszkiewicz 2008: 74-100).

Furthermore, Marek Hendrykowski notes that

The general aim of a linguistic translation and of a film adaptation seems similar: it is making an already existing object accessible to new circles of recipients. The intertextual aspect definitely connects the two activities. What they also share is the contextual factor, created by two cultural times and spaces which differ to a smaller or larger extent. In this sense, the author of a translation and of an adaptation acts similarly to creators of a new work. The only difference is that this new work is, owing to them, adjusted to a different type of circulation and a re-reading in yet another (foreign) cultural context. However, film adaptation differs significantly from a typical linguistic translation, namely in:

- 1) the material,
- 2) the medium,
- 3) the means of expression (Hendrykowski 2013: 175-176).

The subject of cultural translation is often related to such mechanisms and themes as generalisation, explanation, addition, omission, adaptation, humour and word games (Belczyk 2007: 97-119). Considering the above, Tim Burton's *Alice in Wonderland* may include the following cultural tropes which are to a smaller or greater extent subject to translation:

- a) references to the colonial policy of the United States of America (Adamczak 2010: 95);
- b) the feminist context, as indicated by the motif of engagement refusal on the side of the main character, as well as her independent decision to work for her father's company (added by the director);
- c) the Hollywood-like tendency to simplify and abridge the plot; the film has a much more clear and transparent plot than the book, there are fewer characters and motifs;
- d) criticism towards America, its ubiquitous consumptionism and lack of interpersonal relations (Zabłocka-Skorek 2010: 356);
- e) modernisation and adjustment of the main theme to the contemporary reality: search for identity, growing up and acquiring experience. In fact, when residents of Wonderland are looking for Alice, the story touches upon the struggles which are in the field of interest among *gender* or *queer* researchers;
- f) the psychoanalytical context which allow for interpretation of following of the white rabbit as a journey into oneself and one's unconscious. This is indicated by the rabbit hole metaphor and the falling down movement. From this perspective, the palace is a symbol of the social life, while the forest – of the entrance to the world of the uncon-

scious. Two queens are two personality sides of one character (which suggests personality disintegration caused by, for instance, a mental disorder) etc. Such an approach is also conducive to comparisons between Wonderland characters and Alice's family and friends from the real world. Examples could be the twins from the dream and from the party; the Red Queen and Crispin Glover as opposed to Alice's sister and her unfaithful partner; the Absolute; Alice's deceased father (the Caterpillar and the transformation – the ideas of reincarnation, liberation and repetition of the father's unusual destiny); the Hatter is, perhaps, Alice herself? (Kempna 2010: 132 and Franke 2015: 100-101).

To conclude, Burton's vision might be described as not polemics with the literary original, but as an unusual reading of it. It is original in the sense that it is very personal and reveals the director's predilections towards fantasy, peculiarities, secrets and the search for hidden senses.

4. THE RECIPIENT'S PERSPECTIVE

Nowadays, languages are taught increasingly more often with use of audiovisual materials available on DVDs or online. Elżbieta Gajek and Agnieszka Szarkowska (2015: 243-244) point out such databases as 'online multimedia repositories, e.g. Khan Academy (www.khanacademy.org), TEDx lectures (<http://tedxtalks.ted.com>), or resources made available by universities, such as Massachusetts Institute of Technology MIT Open Courseware (<http://ocw.mit.edu/index.htm>).

This aspect of a teacher's job is related to language learning processes based on listening exercises (with use of e.g. film dialogues) or on reading the subtitles. Such type of education involves the learner in the process of translation of audiovisual materials. Thus, education consists not only of learning grammar necessary to use the language in a correct way, but also of acquiring communicative and cultural competences (Gajek / Szarkowska 2015: 245). Both authors present 'how various types of audiovisual translation may be used to develop language skills, both receptive and productive ones, with use of audiovisual materials [...]'.
[...]

One of their examples is also the ClipFlair project, '*co-financed by the European Union as a tool for foreign language learning through interactive captioning of clips. The project aims at creation of a database of exercises for foreign language learning. They are based on utilisation of video clips and various types of audiovisual translations [...]*' (Gajek / Szarkowska 2015: 245). It is indisputable that it is easier to teach English when referring to content that is important or attractive for the learner, for example films. Teaching through content, and thus

communicating, have become more important than grammatical correctness. Authenticity and approachability of the materials are conducive to language learning.

Various methods of audiovisual translation are also important for the practice of foreign language teaching. One of them is translation of the scripts (including the so-called *interlingual subtitling* and *intra-lingual subtitling* of subtitles within or between the shots) (Gajek / Szarkowska 2015: 248). Particularly useful in teaching is also *reversed subtitling*, when the film is shown in one's native language with subtitles in a foreign language. Other didactic tools include dubbing and audio description (i.e. additional narration for visually impaired viewers).

Audiovisual translation turns out to be an important tool in teaching and learning of a foreign language. It stimulates discussion, and thus communicative competences, as well as intercultural integration providing new areas for communication. Hence, audiovisual skills are now included among linguistic skills (Gajek / Szarkowska 2015: 252-254). The skills themselves include receptive skills: 'audiovisual watching', 'audiovisual listening', 'audiovisual reading', and productive skills: 'audiovisual speaking', or the ability to adjust one's own text to the audiovisual one; 'audiovisual writing', or the ability to create subtitles and dialogues, 'audiovisual creativity', or for instance cutting, filming, adding graphic elements, sounds or texts to the film (Gajek / Szarkowska 2015: 254). In this manner, linguistic and audiovisual skills may be stimulated. Students may translate subtitles and what they hear (at the level of replaying), they make notes on the film, summarise it or interpret simultaneously (at the level of processing), and finally they may write reviews or listen to them (at the level of responding).

In conclusion, *Alice in Wonderland* may be read as a capricious continuation to the escapist tradition of *New Adventure Cinema*.

[...] The escapism was expressed in how characters of these films were built. A great majority of them were children or child-like characters, ready to forget about the whole world when focused on a particular goal. [...] what was meant here was imposing on the viewers a specific attitude to the film reality [...] teaching them what to desire in the cinema. Children believe in what is improbable, they are ready to achieve the impossible, unlimited by common sense in their efforts. [...] Children's look on the world is characterised by trust in a certain higher order which favours the brave and just and puts obstacles in front of the bad guys. [...] Luke Skywalker, Indiana Jones, Neo, the pirates from the Caribbean, residents of Pandora and audiences filling cinemas for over thirty years also believe in that order (Szyłak 2011: 18-19).

Hence, the film and all the works of Tim Burton (such as *Edward Scissorhands*, *The Big Fish*, *Charlie and the Chocolate Factory*) may be treated as edu-

cational material (Zabłocka-Skorek 2010: 340). It is worth assuring that education include development of both Polish and – when working with translation – a foreign language.

Translation Agnieszka Marciniak

FILMOGRAPHY

Directed by: Tim Burton

Written by: Linda Woolverton

Photography: Dariusz Wolski

Music: Danny Elfman

Production design: Robert Stromberg

Costumes: Colleen Atwood

Special effects: Sony ImageWorks Inc.

Cast: Johnny Depp (Mad Hatter), Anne Hathaway (White Queen), Helena Bonham-Carter (Red Queen), Mia Wasikowska (Alice), Alan Rickman (Caterpillar) et al.

Premiered in: 2010

REFERENCES

- Adamczak, M. 2010. Alicja i kulturowe niesprzeczności kapitalizmu (rec.). [review: Alice and cultural non-contradictions of capitalism] In: *Odra*, 5, 95-96.
- Arest, D. 2010. Ciąg dalszy opowieści Lewisa Carrolla (rec.). [review: Sequel to Lewis Carroll's stories]. In: *Film*, 4, 80.
- Austin, J.L. 1970. *Quand Dire, c'est faire*. Paris: Seuil.
- Baudrillard, J. 1972. *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Belczyk, A. 2002. *Z angielskiego na nasze. Poradnik tłumacza* [From English to our language. A Translator's Guide]. Kraków: Wydawnictwo Idea.
- Belczyk, A. 2007. *Tłumaczenie filmów* [Film translation]. Wilkowice: Wydawnictwo „Dla Szkoły”.
- Bielak, A. 2012. Dobrze, że cierpiałem jako dziecko... (wywiad z T. Burtonem). [interview with T. Burton: Good that I suffered as a child]. In: *Gazeta Wyborcza*, 285 (6.12), 14.
- Bobiński, W. 2011. *Teksty w lustrze ekranu. Okoofilmowe strategie kształcenia literacko-kulturowego* [Film-related strategies for literary and cultural education]. Kraków: Universitas.
- Boenig, R. 2012. *C.S. Lewis and the Middle Ages*. Kent: Kent State University Press.
- Borkowski, I. / Woźny, A. (eds.). 2001. *Nowe media: nowe w mediach* [New media, new in the media]. Wrocław: Arboretum.
- Brooker, W. 2005. *Alice's adventures: Lewis Carroll in popular culture*. Bloomsbug Academic.
- Bromberek-Dyzman, A. 1999. *Pragmatic interpretation of text: „Alice's Adventures in Wonderland” and „Through the Looking Glass”: an inference based approach*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Bugajski, L. 2010. Mrok w Krainie Czarów [Gloom in Wonderland]. In: *Newsweek Polska* 10, 86-88.
- Burton, tylko mniej (rec.) [review: Burton, but less]. In: *Przekrój* 9, 50.
- Carroll, L. 1993. *Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass*. Ware: Wordsworth Editions.

- Carroll, L. 2010. *Alicja w Krainie Czarów*. Transl. by B. Kaniewska. Poznań: Vesper.
- Chaciński, B. 2010. Krwawa zemsta na Disneyu [Bloody revenge on Disney]. In: *Przekrój* 9, 64-69.
- Chyła, W. 1998. *Szkice o kulturze audiowizualnej* [Sketches on audiovisual culture]. Poznań: Wydawnictwo Humaniora.
- Cieplińska-Bertini, E. 2012. Chciałbym być szalonym naukowcem (rozmowa z T. Burtonem) [interview with T. Burton: I wish I was a mad scientist]. In: *Film* 12, 20.
- Czartoryski, B. 2010. Wędrówki w nieznanne [A journey into the unknown]. In: *Kino* 3, 48-51.
- Czartoryski, B. 2012. Inny niż wszyscy (wywiad z T. Burtonem) [interview with T. Burton: Different than everybody]. In: *Wprost* 50, 97.
- Danan, M. 2004. Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. In: *Meta: Translators' Journal*, 49 (1), 67-77.
- Dąmbaska-Prokop, U. (ed.). 2000. *Teoria i praktyka tłumaczenia: dzieje i perspektywy* [Theory and practice of translation: history and perspectives]. Częstochowa: Edukator.
- Deleuze, G. 1971. *Logique du sens*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. 2008. *Kino. Obraz-ruch. Obraz-czas*, trans. By J. Morgański, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Delisle, J. / Lee-Jahnke, H. / Cormier, C. (ed.). 2000. *Terminologia tłumaczenia* [Terminology of translation]. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Díaz, C. J. / Orero P. 2006. Voice-over. In: *Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics*, 477-479.
- Dudley, A. 1984. *The State of Film Theory. Concepts in Film Theory*. New York: Oxford UP.
- Duszak, A. 1998. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa* [Text, discourse and intercultural communication]. Warszawa: PWN.
- Fast, P. (ed.). 1997. *Komizm a przekład* [Humour and translation]. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Felis, P. T. 2010a. Boję się normalności (wywiad z T. Burtonem) [interview with T. Burton: I'm afraid of what's normal]. In: *Gazeta Wyborcza* (Dodatek) 54 (5.03), 2-3.
- Felis, P. T. 2010b. Poznaliśmy się z Timem... (wywiad z J. Deppem) [interview with J. Depp: I met Tim...]. In: *Gazeta Wyborcza* (Dodatek) 54 (5.03), 3.
- Felis, P.T. 2015. Rozmowa z Timem Burtonem [Interview with Tim Burton]. In: *Gazeta Wyborcza*, 3 (5-6.01), 10-11.
- Ferenczi, A. 2010. *Masters of Cinema: Tim Burton*. Paris: Cahiers du Cinema.
- Franke, A. 2015. *Filmy „Matrix” oraz „Alicja w Krainie Czarów” jako archetypiczne opowieści mityczne* [Matrix and Alice in Wonderland - films as archetypical mythic stories]. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Gajek, E. / Szarkowska, A. 2015. Przekład audiowizualny w edukacji językowej - na przykładzie materiałów naukowych w projekcie ClipFlair [Audiovisual translation in language education on the basis of learning materials from ClipFlair project]. In: Duszak, A. / Jopek-Bosiacka, A., / Kowalski, G. (eds.). *Tekst naukowy i jego przekład* [A scientific text and its translation]. Kraków: Universitas, 243-264.
- Gambier, Y. / Gottlieb, H. (eds.). 2001. *(Multi) Media Translation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gomulicki, M. 1997. W poszukiwaniu straconego stylu. Tim Burton: znana estetyka - nowa wrażliwość [In search for the lost style. Tim Burton: well-known aesthetics, new sensitivity]. In: *Machina* 6, 66-69.
- Gottlieb, H. 1997. *Subtitles. Translation and Idioms*. Copenhagen: University of Copenhagen.

- Gruca-Rozbicka, I. / Hartig, P. 2011. Montaż to montaż (wywiad z Chrisem Lebenzonem) [interview with Chris Lebenzon: Cut is cut]. In: *FilmPro*, 1, 106-111.
- Habrajska, G. Ślósarska, J. (eds.). 2006. *Kognitywizm w poetyce i stylistyce* [Cognitivism in poetics and stylistics], Kraków: Universitas.
- Hejwowski, K. 2004. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu* [The cognitive-communicative theory of translation]. Warszawa: PWN.
- Helman, A. 1999a. Przesunięcie akcentów [Shifting the accent]. In: *Kino*, 11, 52-53.
- Helman, A. 1999b. Summa wiedzy o obrazie [All the knowledge on images]. In: *Kino*, 10, 48-49.
- Helman, A. 1998. *Twórcza zdrada. Filmowe adaptacje literatury* [Creative trason. Film adaptations of literature]. Poznań: Ars Nova.
- Hendrykowski, M. 1982. *Słowo w filmie* [The word in film]. Warszawa: PWN.
- Hendrykowski, M. 1994. *Słownik terminów filmowych* [A dictionary of film terms]. Poznań: Ars Nova.
- Hendrykowski, M. 1999. *Język ruchomych obrazów* [The language of moving images]. Poznań: Ars Nova.
- Hendrykowski, M. 2013. Adaptacja jako przekład intersemiotyczny [Adaptation as intersemiotic translation]. In: *Przestrzenie Teorii*, 20, 175-184.
- Hopfinger, M. 1974. *Adaptacje filmowe utworów literackich* [Film adaptations of literary works]. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Hopfinger, M. 1993. *W laboratorium sztuki XX wieku. O roli słowa i obrazu* [In the 20th century laboratory of art. The role of words and images]. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Hopfinger, M. 1997. *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku* [The audiovisual culture at the beginning of the 21st century]. Warszawa: PWN.
- Hopfinger, M. 2003. *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej* [Audiovisual experiences. On media in contemporary culture]. Warszawa: PWN.
- Hopfinger, M. 2010. *Literatura i media po 1989 roku* [Literature and media after 1989]. Warszawa: PWN.
- Ivarsson, J. / Carroll, M. 1998. *Subtitling*. Simirshamn: TransEdit HB.
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Johnes, J. 2008. Mój ojciec wilkołak (wywiad z T. Burtonem) [interview with T. Burton: My father, the werewolf]. In: *Dziennik. Polska. Europa. Świat – Kultura*, 2, 67.
- Kałużyński, W. 2010. Alicja skrojona jak Harry Potter [Alice cut like Harry Potter]. In: *Rzeczpospolita*, 53 (4.03), A15.
- Kielar, B. 1988. *Thumaczenie i koncepcje translatoryczne* [Translation and translational concepts]. Wrocław: Ossolineum.
- Kielar, B. 2003. *Zarys translatory styki* [Introduction to translatology]. Warszawa: KJS UW.
- Kleina, M. / Parker, G. 1981. *The English novel and the movies*. Michigan: Ungar.
- Kornatowska, M. 2000. Demiurg melancholijny i anarchiczny. O twórczości Tima Burtona [The melancholic and anarchist demiurge. On the works of Tim Burton]. In: *Kino*, 4, 15-20.
- Królikowska-Avis, E. 1995. Idol nastolatków (wywiad z Timem Burtonem) [interview with T. Burton: The idol of teenagers]. In: *Przekrój*, 18, 16.
- Królikowska-Avis, E. 2001. Tim Burton. Portret podwójny [Tim Burton. A double portrait]. In: *Film*, 10, 80-83.
- Lewicki, R. 2000. *Obcość w odbiorze przekładu* [Foreignness in translation reception]. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- McFarlane, B. 1996. *Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation*. Oxford: Oxford University Press.

- Maciejewski, Ł. 2009. Gnijąca panna młoda. O kinie Tima Burtona [Corpse Bride. On Tim Burton's cinema]. In: *Kwartalnik Filmowy*, 66, 155-172.
- McMahan, A. 2005. *The Films of Tim Burton: Animating Live Action in Contemporary Hollywood*. New York / London: Continuum.
- Merleau-Ponty, M. 2001. *Fenomenologia percepcji* [Phenomenology of perception], trans. M. Kowalska and J. Migasiński, afterword by J. Migasiński, Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Aletheia.
- Mazierska, E. 1993. Profanacja w rytmie rocka [Profanation in the rhythm of rock]. In: *Kino*, 11, 22-27.
- Michalska, M. 2010. Alice in Wonderland (T. Burton). In: *Dziennik. Gazeta Prawna – Kultura* (3.05), 2.
- Mirski, P. 2012. Tim Burton i smuga cienia [Tim Burton and The Shadow-Line]. In: *Kino*, 5, 18-22.
- Miś, M. 2010. Alicja, Lewis Carroll i sen, który trwa (rec.) [review: Alice, Lewis Carroll and the dream that continues]. In: *Kino*, 3, 12-15.
- Nyc, I. 2010. Kto podąży w głąb króliczej nory i po co? [Who goes into the rabbit's hole and why?] In: *Wprost* 10, 82-83.
- Odell, C. / Blanc M. Le. (eds.). 2001. *Tim Burton*. NF: Harpenden.
- Oleksiewicz, M. 1994. Za dużo w głowie ma... (artykuł o T. Burtonie) [article on T. Burton: He has too much in his head...]. In: *Film*, 12, 58-59.
- Pawłowski, R. 2010. Czarodziej z Burbank [The magician from Burbank]. In: *Gazeta Wyborcza* (Duży Format) 9, 16-18.
- Phillips, R. / Gollancz, V. (eds.). 1972. *Aspects of Alice: Lewis Carroll's dreamchild as seen through the critics' looking-glasses: 1865-1971*. WB: Vanguard Press.
- Pieńkos, J. 1993. *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie* [Translation and translators in contemporary world]. Warszawa: PWN.
- Pieńkos, J. 2003. *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki* [The basics of translatology. From theory to practice]. Kraków: Zakamycze.
- Pisarska, A. / Tomaszewicz, T. 1998. *Współczesne tendencje w przekładoznawstwie* [Modern trends in translatology]. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Piotrowska, A. 2010. Prawie Alicja (rec.) [review: Almost Alice]. In: *Tygodnik Powszechny*, 11, 35.
- Pokręcony Tim (przedruk z „The Guardian”) [reprint from ‘The Guardian’: The crooked Tim]. In: *Forum* 2005/35, 39-41.
- Rajewska, E. 2004. *Trzy wiktoriańskie chwile...* [Three Victorian moments...] Poznań: Poznańskie Studia Polonistyczne.
- Salisbury, M. (ed.) 2006. *Burton on Burton*. NF: Revised Edition Paperback.
- Sikoń, A. 2010. Alicja w Krainie Czarów (rec.). [review: Alice in Wonderland] In: *Kino*, 4, 78-79.
- Skibińska, E. / Cieński, M. (eds.). *Język – stereotyp – przekład* [Language – stereotype – translation]. Wrocław: Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne.
- Skibińska, E. 1999. *Przekład a kultura. Elementy kulturowe we francuskich tłumaczeniach „Pana Tadeusza”* [Translation and culture. Cultural elements of French translations of ‘Pan Tadeusz’]. Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Stawiński, K. 2004. Tim Burton: wszędzie widzę dziwota (wywiad z T. Burtonem) [interview with T. Burton: I see weirdos everywhere]. In: *Film*, 2, 50-52.
- Stockwell, P. 2002. Wprowadzenie [Introduction]. In: Tabakowska, E. (ed.). *Poetyka kognitywna* [Cognitive poetics]. Trans. by A. Skucińska, Kraków: Universitas.

- Strach przed spadaniem (rec. Alicji w Krainie Czarów) [review: Fear of Flying. Review of Alice in Wonderland dir. by T. Burton]. In: *Dziennik. Polska. Europa. Świat*, 2007/ 290 (12.12), 23.
- Szarkowski, A. 2005. The Power of Film Translation. In: *Translation Journal*, 9. <http://accu-rapid.com/journal/32film.htm> (access: 21.12.2015).
- Szczerba, J. 2010a. Podróż w głąb siebie (rec.) [review: A travel into oneself]. In: *Gazeta Wyborcza* (Dodatek), 54 (5.03), 1.
- Szczerba, J. 2010b. Dwóch szaleńców [Two madmen]. In: *Gazeta Wyborcza* (Dodatek), 54 (5.03), 2.
- Szubrycht, J. 2010. Alicja wciąż tu mieszka [Alice still lives here]. In: *Przekrój*, 9, 48-51.
- Szyłak, J. / Sitkiewicz, P. (eds.). 2011. *Kino Nowej Przygody* [New Adventure Cinema]. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Świątek, R. 2010. Biznesy z Alicją [Business with Alice]. In: *Rzeczpospolita*, 49 (27-28.02), A31.
- Tomaszkiewicz, T. 2008. *Przekład audiowizualny* [Audiovisual translation]. Warszawa: PWN.
- Wagner, G. 1975, *The Novel and the Cinema*. New York: Farleigh Dickinson Press.
- Walkiewicz, M. 2010. Who's that girl? (rec.) [review]. In: *Machina*, 3, 72-75.
- Wasilewski, J. / Wasilewska, K. 2010. Alicja (z Krainy Czarów) [Alice (from Wonderland)]. In: *Film*, 5, 66.
- Whitman-Linsen, C. 1992. *Through the Dubbing Glass*. Frankfurt/Main: P. Lang.
- Wicher, A. 2013. *Selected medieval and religious themes in the works of C.S. Lewis and J.R.R. Tolkien*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Winchester, S. 2011. *The Alice behind wonderland*. Oxford: Oxford University Press.
- Wróblewski, J. 2010. Czary Burtona [Burton's Magic]. In: *Polityka*, 10, 68-69.
- Wysłouch, S. 1994. *Literatura a sztuki wizualne* [Literature and visual arts]. Warszawa: PWN.
- Zablocka-Skorek, J. 2010. Tim Burton – dziwak w Fabryce Snów [Tim Burton – a weirdo in the Factory of Dreams]. In: Plesnar, Ł. / Loska, K. (eds.). *Mistrzowie kina amerykańskiego. Współczesność* [Masters of American Cinema. Contemporary Times], Kraków: Universitas.
- Zadworna-Fjellestad, D. 1986. *Alice's Adventures in Wonderland and Gravity's Rainbow: a study in duplex fiction*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Zakręcony reżyser (biogram T. Burton) [T. Burton's biographic entry: The Twisted Director]. In: *Gazeta Wyborcza*, 2004/49 (27.02), 2.
- Zalewski, A. 2003. *Film i nie tylko. Kognitywizm, emocje, reality show* [The film and more. Cognitivism, emotions, reality show]. Kraków: Universitas.
- Zalewski, A. 2004. Opowieści z zaświatów. „Sok z żuka” i śmierć postmodernistyczna [Stories from the Otherworld. Beetlejuice and postmodern death]. In: *Kwartalnik Filmowy*, 45, 237-245.
- Zarębski, K.J. 1982. Przygody Alicji w Krainie Czarów [Alice's Adventures in Wonderland]. In: *Film*, 12, 10-11.
- Ziębiński, R. 2008. Tim w Krainie Czarów [Tim in Wonderland]. In: *Newsweek Polska*, 8, 100-101.
- Żak, R. 2000. Walka mrocznego rycerza (artykuł o T. Burtonie) [article on T. Burton: The Dark Knight's fight.]. In: *Cinema Polska*, 4, 84-86.

II. BOOK REVIEWS

Yves Gambier / Annamaria Caimi / Cristina Mariotti (eds.): *Subtitles and Language Learning. Principles, strategies and practical experiences*. Peter Lang: Bern 2015, 351 S.

The topic of learning foreign languages while watching or creating subtitles experiences a fast-growing interest among researchers. The reviewed book contributes to this field from the acquisitional and didactic perspective. It is a peer reviewed anthology which comprises 14 articles edited by Yves Gambier, Annamaria Caimi and Cristina Mariotti. The two latter were also the organizers of the international conference 'Subtitles and Language Learning', held in Pavia in September 2012, where the need for such a book arose.

The publication encompasses articles devoted to theoretical overviews of milestone and up-to-date research projects and their findings as well as learning while watching subtitled audiovisuals, and learning by doing, i.e. subtitling or dubbing. Although the book is not formally divided into sections, in her 'Introduction' **Annamaria Caimi** groups the essays into four subsections, which I am going to follow. Due to the fact that the anthology includes 14 articles, only the most important information and comments will be given.

The first two articles give comprehensive historical overviews of studies on subtitles and second language learning (in this review the term 'second language learning' includes also foreign language learning). **Robert Vanderplank** presents the key research studies from the last 30 years of research in this field outlining the current state of knowledge and research gaps. He lays out possible future research paths and pleads for further research projects which would be truly longitudinal and would be focusing on self-instructed 'learner-viewers' (p. 34) at a different age.

The second article by **Martine Danan** not only provides a historical overview of research findings, but also depicts her personal history and development as a researcher which coincides with the evolution of research on audiovisual translation and language learning. The author suggests that researchers should engage in more longitudinal and qualitative studies, as well as investigate the function of subtitles in mono- and multilingual societies including their potential to promote multilingualism.

The next four articles are contributions from recent projects on subtitles and language learning funded by the European Commission. **Yves Gambier** describes the project *Subtitles and Language Learning* (SLL, 2009-2012), in which 10 European research institutions took part along with teachers and learners from formal and non-formal settings. The aim was to investigate the potential of watching subtitled television or cinema for learning or

improving a foreign language. The author discusses the theoretical framework of this project, its objectives, characteristics, variables and methodology.

In her article **Cristina Mariotti** continues the description of the above-mentioned large-scale and longitudinal project, providing an insight into the implementation of the project and the results of the pre- and post-experience questionnaires. They show the opinions of the involved teachers, as well as students in formal and informal learning contexts, about their teaching/learning experiences with provided subtitled materials. The feedback and opinions were positive in all involved groups, highlighting the benefits of subtitles for foreign language learning. The teachers group also voiced the need for guidance and creation of ready materials and activities.

In the following article **Patrick Zabalbeascoa, Sara González-Casillas and Rebeca Pascual-Herce** report on the experiences of two of them as EFL secondary-school teachers in Barcelona who took part in the SLL project. They used audiovisuals in the target language (English) and interlingual subtitles in students' L1, i.e. Spanish or Catalan. The authors of this paper focus on the integration of the SLL project into the school curriculum, used materials and implemented activities. They highlight the students' increased motivation and share their positive comments. Because this paper is only a contribution from teachers' perspective, no proper research results are presented.

The last article in this section by **Stavroula Sokoli** deals with another EU funded project called *ClipFlair*. The author presents the open source and free platform under the same name (<http://clipflair.net>), which allows interacting with videos by adding text (subtitles) or voice-recordings to them. The platform is addressed to foreign language learners and teachers and additionally gives them the opportunity to create communities by using forums, groups and blogs, where they can work, upload their materials, share and comment on them. This detailed description is accompanied by screen shots, examples of activities and in brief the results of a survey from the first pilot study.

The third section is devoted to some state-of-the-art quantitative or mixed methods research projects. **Noa Talaván** and **José Javier Ávila-Cabrera** investigated the combination of dubbing and subtitling as didactic activities. Twenty students in the experimental group worked online in smaller groups on four video clips and answered pre- and post-tests, as well as pre- and post-questionnaires. Additionally, they took part in a videoconference to share their feedback and were observed by four teachers. The yielded data compared to the data gathered from the control group, proved that these didactic tools are efficient. Furthermore, they may be said 'to be optimal for integrated skills and language development, whatever the primary focus of the activity might be' (p. 165).

In their article **Tendai Charles** and **Danijela Trenkic** question the previous research methodology used to investigate the influence of bi-modal input on listening skills, arguing that the research projects lacked test construct validity. The authors' objective was to improve the methodology in their study on L2 speech segmentation. They relied on a shadowing task and conducted two experiments. Their results show that international students at UK universities miss approximately 30% of what they hear. However, the exposure to bi-modal input improves listening skills, although the results did not reach statistical significance. Nevertheless, the results from the control group with videos without subtitles and the group who watched audiovisuals with subtitles but no sound,

suggest that the methodology has been rightly chosen and the improvement does not come from the presence of subtitles only, but the simultaneous listening to the sound and subtitle reading.

In the next paper **Anna Marzà** and **Gloria Torralba** focused on incidental language learning of children through subtitled cartoons in a dubbing country. Their results indicate that most children aged 9-12 sometimes watch subtitled audiovisuals with their families, especially those in immigrant families. Moreover, they liked watching cartoons in this form during the experiment, were not distracted from watching and listening, as well as accepted the proposed parameters of subtitles (7 sec. rule).

In the last article in this section **Paulina Burczyńska** presents the results of a pilot study conducted in a Polish language school. Her aim was to research whether students' grammar, spelling and vocabulary acquisition can be improved through creating reversed subtitles. Although both the experimental and the control group (which followed the standard curriculum) improved their skills after eight weeks, the results of the written production assignment at the end of the experiment were considerably higher than in the control group.

The last section encompasses papers devoted to classroom-based-studies and experiences. **Jennifer Lertola** focuses mainly on the overview of research findings about subtitles and subtitling in foreign language teaching. She also presents her own model of subtitling task assessment and gives examples of tasks for each level of proficiency according to the CEFRL.

The description of a course held in scientific English for Italian dentistry students, during which subtitles/additional texts were created, is the topic of the article by **Deirdre Kantz**. The aim of the course was to improve students' scientific English and their language awareness using project work. Apart from the description the author pleads for 'a definition that replaces the term *subtitling* as an overarching catch-all term with other terms such as *overlay* or *visual/verbal overlay*' (p. 287). He argues that the term 'subtitling' is often overused and inadequate for simple activities in which some text is added to the video, which is not the proper representation of what is being said, but represents what is being showed.

Language awareness is the main focus of the article by **Lucilla Lopriore** and **Maria Angela Ceruti**. The authors present a comprehensive overview of research literature and only their own research findings, in a nutshell. Their semi-experimental study involved both quantitative and qualitative methods and was carried out with 19 students, who watched travel documentaries and created their own subtitles. The results show that subtitling is a tool for increasing students' autonomy and developing their language awareness not only in the L2 but also in their L1.

The last article in this book discusses the didactic potential of subtitles for learning idiomatic expressions while watching cartoons. **John Sanderson** claims that cartoons are the most suitable medium to teach idiomatic expressions because of the de-idiomatisation through humoristic visual representations of the 'head of the idiom' for comical purposes and the semantic duality stemming from the context. This visualisation and humoristic effect contributes to the better understanding of the presented expressions and their memorisation. Additionally, equivalents in interlingual subtitles root the idiom into stu-

dents' linguistic competence. Senderson analyses three American cartoons and possible equivalents in students L1 (Spanish) and proposes a two-step approach: watching the segment with intralingual subtitles and then watching a freeze-frame with interlingual subtitles. However, because of the inexistence of the equivalents of some idiomatic expressions in students' mother tongue, the author allows manipulation of the visual sphere using a software, in order to adjust the visual element to the equivalent in L1, which is highly controversial. He argues that with the proven effectiveness in L2 teaching but adduces no research results.

To conclude, the anthology *Subtitles and Language Learning* is a valuable contribution to the field of applied linguistics and audiovisual translation research. It provides the reader with a comprehensive overview of milestone findings and current research projects. It is highly recommended for both researchers and teachers who would like to introduce subtitling activities or use subtitled audiovisuals in their foreign language classes.

Kamila Chmielewska

k.chmielewska@amu.edu.pl

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.14746/gl.2016.43.1.14

Janina Wiertelwska: *Ekolinguistyczne podejście do nauczania języków obcych na przykładzie języka angielskiego – wyzwaniem dla glottodydaktyki XXI wieku* (Ökologische Herangehensweise zum FSU am Beispiel des Englischunterrichts – eine Herausforderung für die Glottodidaktik des XXI. Jahrhunderts. Collegium Medicum: Bydgoszcz, UMK: Toruń 2014, 430 S.

Das vorliegende Buch ist ein Vorschlag der Autorin, einer selbst praktizierenden Englisch-Lehrerin, ein neues ökologisch ausgeglichenes Paradigma des Fremdsprachenunterrichts, besonders Englisch als Fremdsprache in der polnischen Schule zu erarbeiten: Muttersprache + Globalsprache + zweite Fremdsprache. Dieses FSU-Paradigma entstammt der Analyse des Experiments von Wiertelwska, aus dem hervorgeht, dass die polnischen Englisch-Lehrer (bewusst oder unbewusst) kein Interesse an der Entfaltung der Muttersprache Polnisch haben. Das Buch besteht aus fünf Kapiteln, Zusammenfassung, Bibliografie, Summary und Anhang.

Im ersten Kapitel werden Konzeptionen zur Genese von Sprache im geschichtlichen Überblick präsentiert: von den Alten Griechen und Römern bis heute, mit besonderer Hervorhebung des Verdienstes der Wissenschaftler des XX. Jhs., de Saussure, de Courtenay, Kruszewski, Jakobson, Zabrocki, Chomsky, Sapir-Whorf, Hjelmslev. Wiertelwska weist auf die wichtige Funktion der Sprache als gesellschaftliches Phänomen für zwischenmenschliche Kommunikation und auf die fortlaufende Entwicklung der Forschungen (Überlegungen und Erörterungen) zur Rolle der Sprache im Kommunikationsprozess hin.

Kommunikation in semiotischer Perspektive ist das Thema des zweiten Kapitels. Ausgehend von den unterschiedlichen Konzeptionen des Zeichens, konzentriert sich die Autorin hauptsächlich auf die sprachwissenschaftliche Konzeption des Zeichens von Saussure und die philosophische Konzeption von Peirce, bespricht auch die Konzeptionen von Bühler, Jakobson, Austin (Sprechakttheorie), Zawadowski. Kommunikation wird zweierlei betrachtet, entweder als Prozess zwischen Sender und Empfänger oder als Generierung von Bedeutungen im Kommunikationsprozess, die mit Hilfe des Kommunikats geschieht, das aus Zeichen (Inhalt und Form) besteht. Die Konzeption von Sprache als Zeichensystem für die zwischenmenschliche Kommunikation (Verständigung) – dient der Autorin, um in weiteren Kapiteln Kommunikation ökologisch zu präsentieren.

Im dritten Kapitel werden ausgewählte Modelle der Kommunikation in ökologischer Prägung im geschichtlichen Überblick (Abbild S. 85) vorgestellt. Wiertlewska bespricht die Basisbegriffe der Ökologie: Ökosystem, Umwelt und weist darauf hin, dass Sprache in Sprachökologie nicht als Zeichensystem (gegenseitige Relationen innerhalb der sprachlichen Strukturen) aufzufassen ist, sondern als gegenseitige Relationen zwischen den sprachlichen Strukturen und der Umwelt sowie zwischen den einzelnen Sprachen, d.h. global. Da Ökologik gesellschaftliche Bedingungen des Funktionierens von Sprache in der Umwelt betrifft, ergeben sich neue Möglichkeiten für den FSU: nicht nur Sprache selbst zu unterrichten, sondern Sprache gemeinsam mit dem Wissen über den Nachlass der gegebenen Muttersprache und die gegebene Nationalkultur. Der FSU wird unter dem Aspekt der Konzeption der gesellschaftlich kommunikativen Nischen (des Arbeitsplatzes und des Studienplatzes, besonders des Lehrers und des Schülers und des gesellschaftlichen Diskurses im Klassenzimmer, im Unterricht von Puppel) aufgefasst. Vom Lehrer (als dem beruflichen Kommunikator) wird bewusstes Wissen aus verschiedenen Grenzgebieten erwartet, denn Kommunikation ist ein mehrdisziplinäres Phänomen. Daher sind für den Lehrer besonders interaktive Modelle der Kommunikation von Newcomb, Jakobson und das ökologische Modell von Puppel für den Klassenunterricht zu empfehlen. Es werden verschiedene Konzeptionen der Kommunikation für den FSU beschrieben. Im ökologischen FSU werden gesellschaftliche Bedingungen des Funktionierens von Sprache in der gesellschaftlichen Umgebung/Umwelt betrachtet. Da Muttersprache zur Umwelt gehört, sollte auch Muttersprache entfaltet (zumindest nicht vergessen) werden, plädiert Wiertlewska.

Das Erhalten des Gleichgewichts im Blickfeld der Bildungspolitik und des FSU ist das Thema des vierten Kapitels. Zwischen den Sprachen gibt es sog. *Inter-Relationen* (die starke (superstrate) Sprache beeinflusst schwächere (substrate) Sprachen, was zum Untergang der schwächeren Sprachen beitragen kann). Diese Relationen sind mit Rivalität zwischen den Sprachen verbunden und tragen nicht zum Erhalten der Sprachenvielfalt bei. Die *Trans-Relationen* zwischen Sprachen beruhen auf der Tendenz zur Gleichwertigkeit der Sprachen, adstrate Sprachen stehen sich in keinem Konkurrenzverhältnis gegenüber. Diese Relationen tragen zum Erhalten der Sprachenvielfalt bei. Wiertlewska plädiert für die *Trans-Relationen* zwischen den Sprachen: im FSU bedeutet es, alle Sprachen adstrat, gleichwertig, gleichrangig zu unterrichten.

Heute ist Englisch die globale Weltsprache, eine starke Sprache, die kleinere, schwächere Sprachen gefährden kann. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, schlägt Wiert-

lewska (den Untersuchungen von S. Puppel folgend) als Antidotum vor, die *Trans*-Variante der Relationen zwischen Sprachen, um das Gleichgewicht zwischen Sprachen zu erhalten. Die Autorin plädiert dafür, neben dem Unterricht der starken Globalsprache Englisch auch die zweite Fremdsprache und die Muttersprache der Lerner durch gezieltes Handeln im FSU adstrat hervorzuheben. Das heutige Bild des FSU sieht folgendermaßen aus: unterrichtet werden die superstrate Sprache Englisch und daneben zwei substrate Sprachen: die Muttersprache und die zweite Fremdsprache. Dies stimmt mit den Verfügungen des Europarats (korreliert) überein, „Muttersprache + zwei Fremdsprachen“ zu unterrichten. Daher schlägt Wiertlewska den ökologisch ausgeglichenen FSU, das folgende Paradigma vor, Muttersprache + Globalsprache + zweite Fremdsprache, um den starken Einfluss des Englischen durch den gezielten Unterricht der Muttersprache und der zweiten Fremdsprache zu mindern. Dies würde zum Erhalten des sprachlichen und kulturellen Gleichgewichts, zum Erhalten der Sprachen- und Kulturenvielfalt beitragen. Dieses Vorhaben müsste durch das polnische Bildungssystem institutionell gestärkt werden.

Im fünften Kapitel wird das Experiment beschrieben zur Einstellung der polnischen Englisch-Lehrer zu Polnisch, Englisch und zweiter Fremdsprache beschrieben. Das Ziel des Experiments war es, die polnischen Englisch-Lehrer nach ihren Einstellungen zu den einzelnen Sprachen in Polen zu befragen: zu Polnisch (als Muttersprache), zu Englisch (als globaler Weltsprache), zur zweiten Fremdsprache (meistens Deutsch, Spanisch). Es stellte sich heraus, dass sich Englisch (die superstrate Weltsprache) als wichtiger erweist denn die Muttersprache Polnisch sowie die zweite Fremdsprache. Der polnische Englischlehrer hat (als beruflicher Kommunikator) (ob bewusst oder unbewusst) kein Interesse daran, die polnische Muttersprache zu pflegen. Somit glitt Polnisch zur Subsprache herab, ist auf das Niveau einer Sprache niedrigeren Ranges gestürzt. Diese Überzeugung der Lehrer überträgt sich (bewusst oder unbewusst) auf die Meinungen ihrer Schüler. Auf Dauer bedeutet es eine gefährliche Abschwächung der Muttersprache Polnisch in Polen. Ein Ausweg aus dieser Situation wäre nach Wiertlewska, im FSU so zu handeln, dass Polnisch seine adstrate (gleichwertige, gleichrangige) Position (neben der zweiten Fremdsprache) zurückgewinnt (zu begrüßen sind auf Polnisch konzipierte www-Seiten des Englisch-Unterrichts) – dies würde zum ökologischen Gleichgewicht zwischen Sprachen und Kulturen beitragen.

Aus ausführlichen theoretisch-praktischen Erörterungen der Autorin geht hervor, dass die am Anfang ihrer Arbeit angenommene Arbeitshypothese, dass „der Englischlehrer in der polnischen Schule wenig Interesse zeigt, bewusst oder unbewusst, Polnisch als Muttersprache zu entwickeln“, wurde (leider) bestätigt. Somit wurde Polnisch in Polen sozusagen degradiert, erhielt den Rang der Subsprache, der untergeordneten Sprache – Englisch wurde zur superstraten Sprache, alle anderen Fremdsprachen bekommen in dieser Konstellation die adstrate Rolle gegenüber Polnisch. Nach Meinung der Autorin sollte auch Ökologlinguistik in das Anglistik-Studium eingeführt werden. Der Vorschlag des ökologischen Paradigmas des FSU von Wiertlewska „Muttersprache + Globalsprache (Englisch) + zweite Fremdsprache“ scheint ein guter Ausweg aus dieser Situation zu sein. Hinzuzufügen sei, dass am 22. Februar als den internationalen Tag der Muttersprache erinnert werden sollte – dieser Tag sollte auch alljährlich tatsächlich öffentlich begangen werden.

Dieses Buch (sehr informativ, theoretisch und angewandt-praktisch diskutiert und belegt, mit englischem Summary abgeschlossen) ist hauptsächlich für Fremdsprachen-Lehrer zu empfehlen, die an dem Erhalten der Sprachenvielfalt interessiert sind.

Barbara Skowronek

barbaras@amu.edu.pl

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.14746/gl.2016.43.1.15

Katarzyna Karpińska-Szaj: *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych (FSU der Schüler mit Lern-Defiziten in öffentlichen Schulen)*. Wydawnictwo Naukowe UAM: Poznań 2013, 239 S.

Mit der großen Heterogenität der Schüler mit Lern-und-Sprach-Defiziten in allgemein zugänglichen Schulen wächst die Notwendigkeit eines integrierten Unterrichts, den Bedürfnissen und Möglichkeiten dieser Schüler angepasst. Die Autorin postuliert *inkorporierendes Lehren und Lernen (nauczanie włączające)*, d.h. Schüler mit verschiedenen Lern-Disfunktionen sollen nicht nur in öffentliche Schulen aufgenommen werden, sondern es müssen auch besondere Bedingungen, die den Schülern Lern-Individualisierung ermöglichen, geschaffen werden. Dies ist die Aufgabe für (Fremdsprachen-)Lehrer.

In dem vorliegenden Buch sollen Perspektiven und Bedingungen des FSU für Schüler mit besonderen Lern-Defiziten und besonderen Bedürfnissen in öffentlichen Schulen vorgeschlagen werden, damit dieser Unterricht für alle Beteiligten effizient ist. Denn jeder Schüler, auch der Schüler mit Disfunktionen, hat das Recht auf allseitige Entwicklung im Rahmen seiner allgemeinen Möglichkeiten: seine Sprachentwicklung muss jedoch von therapeutischen Maßnahmen (sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache) sowie von zusätzlichen Erkenntniswerten und emotionalen Werten begleitet werden. Nicht nur der Schüler mit Disfunktionen muss sich der Allgemeinheit anpassen, sondern er soll in die Klasse/ Schule/ Gesellschaft eingegliedert werden. Seine allgemein gesellschaftliche Entwicklung ist nur in der natürlichen Umgebung des Schülers mit Disfunktionen und im allgemein zugänglichen Milieu möglich (Kosakowski 2000: 61). Daher müssen bestimmte therapeutisch kompensierende Aktivitäten erarbeitet werden, die das Sprachenlernen (Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz) erleichtern. Erforderlich sind auch Vorschläge einer besonderen Benotung des Lernens dieser Schüler. Das Buch besteht aus vier Kapiteln, Zusammenfassung und Bibliografie.

Integration der Schüler mit Disfunktionen ist das Thema des ersten Kapitels. In Polen bedeutet Integration heute Adaptation, um den Schüler als kommunizierendes Subjekt zu betrachten, als kompetente Person, die sich in der natürlichen Umgebung entwickeln kann, um in der Gesellschaft effektiv handeln zu können. Integration bedeutet auch

Akzeptanz des Schülers seitens der Umgebung. Disfunktionen sind und bleiben das Charakteristikum, Markenzeichen, Teil der gesamten Persönlichkeit des Schülers mit Disfunktionen. Das bedeutet, nicht der Schüler muss beweisen, dass er (genau?) wie andere Schüler ist, sondern es muss ihm geholfen werden, seine Möglichkeiten zu entwickeln (Kossewska 2000; Maciarz 1992). Deswegen müssen seine individuellen Disfunktionen sehr genau und korrekt diagnostiziert und beschrieben werden. Dabei ist die Diagnostik der Schüler bspw. mit gestörtem Hörvermögen schwierig: es gibt Nichthörende und Schwerhörige, die entweder die Gebärdensprache benutzen oder lautsprachlich kommunizieren mit Einsatz von Fonogestik, und entweder in allgemein zugängliche Schulen gehen oder spezielle Schulen für Nichthörende besuchen. Allerdings sollte die spezielle Bildung eine Diagnose für die Entwicklung des schwerhörigen Schülers sein, und nicht der Grund, ihn von anderen Schülern zu trennen (und/oder zu diskriminieren) (Chrzanowska 2010: 69).

Karpińska-Szaj plädiert dafür, polnische öffentliche Schulen auf die Integration mit allen Schülern (und Lehrern), also auf *inkorporierendes Lernen*, vorzubereiten, um so die Einfügung aller Schüler in die Gesellschaft zu ermöglichen. Wichtig dabei ist eine entsprechende Bildung und Fortbildung der Lehrer, die vom Lehrer nicht sehr viel mehr Einsatz, sondern nur Wissen über verschiedene Disfunktionen der Schüler und ihre Bedürfnisse erfordert (Zawadzka 2010: 25). Auf jeden Fall sollte der Unterricht des Schülers mit Disfunktionen sehr früh, bereits im Kindergarten beginnen, folglich im Schulunterricht fortgesetzt werden, damit auch seine Umgebung lernt, Andersartigkeit zu respektieren, wenn nicht sogar zu akzeptieren und entsprechende Toleranz zu entwickeln. Denn Integration bedeutet Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, das Zusammensein aller Schüler und Lehrer. Integration und einschließender Unterricht implizieren allgemeine Möglichkeiten der Bildung und Individualität der Schüler mit verschiedenen Disfunktionen.

Das wichtigste Ziel des FSU ist, den Schüler so auszubilden, dass er in der Gesellschaft intendiert, situationsgemäß und kontextadäquat effektiv funktionieren kann. Diese Ziele müssen individuell auf die Möglichkeiten des Schülers abgestimmt werden: für den Schüler verständlich, nicht nur Sprachziele, auch therapeutische Ziele umfassend. So kompensieren bspw. Blinde den Mangel an Sehvermögen durch die Kenntnis einer Fremdsprache, denn die Fremdsprache erleichtert ihnen den Kontakt zur Welt durch Radio, TV, Internet. Wer Fremdsprachen kann, ist attraktiver für seine Umgebung, ist kontaktoffener. Fremdsprachen geben auch dem Schüler ein besseres Selbstwertgefühl, lassen ihn über sich selbst und seine Identität nachdenken und seine Bestätigung stärken: wer bin ich?, was kann ich?, wozu bin ich fähig?, was kann ich (noch mehr) erreichen? (Krzyszowski 2001: 10-11). All das kann dazu beitragen, nicht Außenseiter zu sein, nicht aus der Gesellschaft ausgegrenzt zu sein! In diesem Sinne ist zu begrüßen, dass 2001 der FSU in Sonderschulen zur Pflicht wurde, denn der FSU erweist sich für Schüler mit Defiziten oftmals als zusätzliche Therapie der Muttersprache. Die Autorin weist darauf hin, dass heute keine negative Wirkung zwischen FSU und ESE festgestellt wird.

Sprachliche Schwierigkeiten können durch individuelle Kompetenzen der Schüler in der Muttersprache kompensiert werden, obwohl der FSU für Schüler mit Sprachdefiziten oftmals Angst vor der Verlangsamung der Erstsprachentwicklung oder gar

Störungen macht, das bisherige Wissen und Können könnte beeinträchtigt werden. Schüler mit Sprach- und Lern-Defiziten werden bei Logopäden therapiert (rehabilitiert); oftmals lernen sie die Erstsprache wie andere Schüler die Fremdsprache in der Schule erlernen, also bewusst. Daher dürften sie keine großen Schwierigkeiten im FSU haben, denn Sprachbewusstsein begleitet sie etwa seit dem Kindergarten. Die schulische Etappe des FSU ist eine natürliche Rückkehr zur Etappe des Unterrichts in der Muttersprache mit dem Logopäden im Kindergarten, der durch bewusstes Lernen verlief. Die Fremdsprache sollte verbal gebraucht werden: in semantischen Relationen, im bewussten Vergleich mit der Muttersprache, in Kategorisierung der Wirklichkeit, kompensierend, als gegenseitiges Geben und Nehmen zwischen Fremdsprache und Muttersprache. Und wenn auch nicht immer Fortschritte im FSU feststellbar sind, werden auf jeden Fall therapeutische Erfolge in der Entwicklung der Erkenntnis der Schüler zu vermerken sein. Für diese Schüler soll ein Gleichgewicht zwischen sprachlichen Kompetenzen und zusätzlicher Schlüsselkompetenz gewährleistet werden. Daher muss all dieser Unterricht individualisiert verlaufen, auf den einzelnen Schüler abgestimmt, in besonderer Zusammenarbeit mit dessen Eltern und seinen Rehabilitanten. Schüler mit Sprach-Defiziten, mit sensorischen Defiziten und Entwicklungsdefiziten haben die größten Schwierigkeiten mit dem kommunikativen Erwerb der Referenzen in der Muttersprache. Diese Schwierigkeiten können durch FSU kompensiert werden, denn die Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, der Erkenntnis und Pragmatik in der Fremdsprache erleichtert dem Schüler die Konzeptualisierung der Begriffe aus der ersten Sprache, ihre sprachliche und begriffliche Zuordnung in seiner Muttersprache. Besonders für Schüler mit Disfunktionen ist die Basis des schulischen Erfolgs, das Lernen lernen, wie sie (therapeutisch) lernen sollen; sie müssen lernen, mit Hilfe von Lernautonomie (Verantwortung für eigenes Lernen, Lernstrategien, Lernstile) zu sprachlicher Kreativität, sich selbst und seine Bedürfnisse zu beurteilen, was sie schon können, Fortschritte, Selbstkontrolle, Selbstplanung, es zu wagen, interaktive Handlungen zu unternehmen. Schüler mit Sprach-Defiziten haben Probleme mit Begriffen. Notwendig sind bewusste Kenntnis und Kontrolle des Lernens zum FSU und Rehabilitation. So kommt es, dass nicht nur die Muttersprache zur Unterrichts-Basis des FSU wird, sondern auch der FSU bereichert den Muttersprache-Unterricht: durch persönliche Reflexion, Nachdenken über Mittel und Erkenntnisprozesse des Lernens, durch Selbsterkenntnis über Aufgaben, Ziele. Wichtig dabei ist die Selbsteinsicht, Introspektion. Bei der Therapie der Muttersprache mit Hilfe der FS ist wichtig, die mediale Kompetenz einzusetzen, Informationen zu verarbeiten, um festzustellen, ob der Schüler korrekte Denkopoperationen versteht; wichtig dabei ist die Übertragung dessen, was er schon kann – auf andere, neue Lerngebiete sowie Antizipieren ähnlicher Situationen. All das stärkt seine Lern-Motivation. Der FSU verringert weder die existenten Probleme des Schülers mit Sprach-Defiziten noch seine speziellen Bedürfnisse. Während des FSU haben Schüler mit Hör-Defiziten analoge Schwierigkeiten, wie andere Schüler sie beim lautsprachlichen Lernen der Muttersprache haben: Aussprache, verbales Gedächtnis, Verstehen von Begriffen usw., auch Probleme mit der Kompensation und Gruppenidentität. Auf jeden Fall ist und bleibt Defizit sein Charakteristikum, sein Markenzeichen, es schwindet nicht durch FSU, es bestimmt nur seine edukativen Bedürfnisse. Sind Schwierigkeiten beim Erlernen des Polnischen dieselben wie beim Erlern-

nen der Fremdsprache? Auf jeden Fall kompensieren Schüler, die sprachlich rehabilitiert sind, die Fremdsprache durch Muttersprache und umgekehrt. Sehr wichtig ist, seine Defizite zu kompensieren!

Die Autorin postuliert, den Unterricht für Schüler mit Defiziten durch spezielle Lern-Therapie-Programme zu erarbeiten. Erfahrungen der Lehrer in der Arbeit mit Schülern mit Disfunktionen zeigen, dass Lehrprogramme stets individualisiert erstellt werden müssen, auf die einzelnen Schüler und ihre Bedürfnisse abgestimmt.

In der Zusammenfassung und in Schlussfolgerungen weist die Autorin darauf hin, dass es in Dokumenten zum FSU keine Kriterien der Beurteilung der Fortschritte für unspezifische Schüler gibt. Der Hauptgrund dafür ist eine zu große Heterogenität der speziellen Bedürfnisse der Schüler mit Defiziten. Möglich ist, den Rahmen und die Niveaus der einzelnen Bereiche der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen und der therapeutischen Zusatzwerte zu bestimmen, um an der Motivation der Schüler zu arbeiten. Die Autorin schlägt Prinzipien der sog. guten Pädagogik für alle Schüler, auch für disfunktive Schüler vor: Induktions-Pädagogik, Pädagogik der Wahl und der Materialien, Pädagogik der Zeit und Pädagogik der Zusammenarbeit. Auf jeden Fall mit Verzicht auf Rivalität! All diese Maßnahmen ermöglichen die ganzheitliche Entwicklung der Schüler, ihres intellektuellen, gesellschaftlichen, emotionalen, biologischen Potentials, je nach ihren individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen. Behilflich dabei ist, dass die Schüler sehr wohl wissen, was sie brauchen, weil sie seit ihrer Kindheit bewusst auf Selbstbeobachtung, Selbstkontrolle und Selbstvoraussage (auch) im (Sprachen-)Lernen getrimmt wurden.

Abschließend formuliert Karpińska-Szaj einige sehr konkrete Postulate für den Unterricht der Schüler mit Disfunktionen:

- In der Bildungs- und Sprachpolitik sollten nicht nur sprachlich-kommunikative Fortschritte, sondern auch therapeutische Fortschritte beurteilt werden.
- Lehrer sollten neue Lehrkompetenzen des einschließenden Unterrichts erlernen, der Lehrer muss auf Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Schülern vorbereitet sein, gleichzeitig mit verschiedenen anderen Lehrern, mit dem Schüler und seinen Eltern kooperieren.
- Glottodidaktik muss um Bildung der Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen bereichert werden. Es müssen Forschungen der Schüler und seiner Therapiemöglichkeiten hinzugefügt werden, v.a. ihre Rehabilitierung. Der Unterschied zwischen der allgemeinen Glottodidaktik und der Tyflo-Glottodidaktik sollte technischer Natur sein (mehr Zeit für den Unterricht, spezialisierte Unterrichtshilfen für besondere Bedürfnisse usw.), nicht in Ansatz und Methoden stecken – dies wäre Diskriminierung (Krzyszowski 2001: 9)!

Das vorliegende Buch ist als eine äußerst interessante Studie für alle Lehrer sehr zu empfehlen.

Barbara Skowronek

barbaras@amu.edu.pl

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.14746/gl.2016.43.1.16

Agnieszka Nyenhuis: *Deutsche und Polen im Sprachkontakt. Polnische Einflüsse im deutschen Schlesien.* Peter Lang Verlag – Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main 2011, 319 S.

Das Buch erschien 2011 im Peter Lang Verlag als eines der Bücher der Europäischen Hochschulschriften, Reihe I, Deutsche Sprache und Literatur (Bd./Vol. 2017). Es ist eine Veröffentlichung der an der Ruhr Universität Bochum 2010 unter Betreuung von Prof. Karin Pittner verteidigten Dissertation im Bereich Sprachkontaktforschung, Dialektologie und Kulturwissenschaft.

Schlesien wurde immer wieder zum Grenzgebiet verschiedener politischer, kultureller und sprachlicher Wandlungen. Über fast tausend Jahre änderte das Gebiet seine Angehörigkeit, einmal zugunsten der polnischen und einmal zugunsten der deutschen Machthaber, die nicht selten durch gemischte politische Ehen auch gemeinsam über das Land herrschten. Die politische Situation Schlesiens im Mittelalter und nebenbei auch des damaligen feudal zersplitterten polnischen Staates trugen zur Kolonisierung dieses Gebietes mit Siedlern aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen bei, was zur Entstehung einer Gruppe von neuen Dialekten mit gemeinsamen Merkmalen führte, die heute als das Ostmitteleutsche aufgefasst werden. Die ständige Mischung und Ausgleichung von verschiedenen Varietäten der deutschen und der polnischen Sprache (im Süden auch der tschechischen) verursachten, dass sich Schlesien zu einem vielsprachigen Land entwickelte, in dem in jeder Sprache Einflüsse einer anderen zu finden waren.

Im Buch von Agnieszka Nyenhuis wird der schlesische Dialekt in Bezug auf den Sprachkontakt mit der polnischen Sprache und ihrer örtlichen Varietät untersucht. Zum Thema des deutsch-schlesischen Dialekts erschienen zwar meist zitierte Arbeiten solcher Autoren wie Weinhold, von Unwerth oder Jungandreas, die aber der Existenz von slawischen Einflüssen auf das untersuchte Sprachmaterial nur wenig Platz schenkten, da sie vor allem die Besiedlung Schlesiens, die allgemeine Charakteristik der einzelnen Mundartgruppen und die Lautverhältnisse des Schlesischen behandelten.

In den neueren Veröffentlichungen, z.B. in *Slavoteutonica* von Bellmann (1971) und zahlreichen Arbeiten von Siatkowski zum slawisch-deutschen Sprachkontakt im Ostmitteleutschen werden Polonismen/polnische Lehnwörter auch nicht einzeln, sondern nur im Kontext aller slawischen Einflüsse behandelt, was nach der Autorin eine Lücke in der Erforschung dieser Einflüsse bilden würde.

Da die früheren Analysen fast ausschließlich auf dem etymologischen Verfahren beruhten, fehle nach der Autorin eine komplexe morpho-syntaktische Analyse und damit soll die Autorin die erste sein, die sich von Anfang an und in einem so großen Ausmaß nur mit den polnischen Entlehnungen im Schlesischen auseinandersetzt. Die Arbeit soll also eine Ergänzung der bisher zu polnischen Entlehnungen im Deutschen erschienenen Literatur darstellen [und] strebt an, die allgemeinen Verhaltenstendenzen des polnischen Lehnwortschatzes im Deutschen zu erkennen und einen Bezugspunkt für zukünftige Arbeiten zur Thematik der polnischen Entlehnungen darzustellen (S. 21).

Das untersuchte Korpus, zu dessen Erstellung u.a. Mitzkas *Schlesisches Wörterbuch* (1963-1965), Daten des IdS Mannheim und Interviews mit Schlesiern dienten, bestand aus

615 polnischen Lehnwörtern, die einer umfangreichen morpho-syntaktischen Analyse ausgesetzt wurden. Die Publikation setzt sich aus fünf Kapiteln theoretischer Angaben, vier Kapiteln empirischer Analyse und einem Resümee zusammen.

In der Einführung werden Thesen aufgestellt, aus denen drei zentrale Fragen der Arbeit hervorgehen (S. 16-17), d.h.:

1. die Frage des Übergangs der polnischen Wörter ins Deutsche wegen eines intensiven Kontaktes der deutschen Schlesier mit den Polen und die sprachlichen Domänen, in denen Polonismen am stärksten präsent sind;
2. die Frage der Anpassung des polnischen Lehnwortschatzes an die deutsche Sprache;
3. die Konsequenzen der Aufnahme von polnischen Wörtern für den deutsch-schlesischen Dialekt.

Im ersten Kapitel zerfallen die Hauptfragen in detaillierte Aufgaben und Ziele. Im zweiten Kapitel werden die bei der Forschung angewendeten Methoden erläutert, jedoch ist die Beschreibung sehr knapp. Zu ihnen zählen z.B. die deskriptive und die historisch-vergleichende Methode, die bei der Korpuserstellung angewandt wurden. Darüber hinaus werden in dem Kapitel die wichtigsten terminologischen Fragen und Probleme erklärt. Als Polonismus/das polnische Lehnwort wird sowohl „ein Wort, das aus dem Polnischen stammt“ verstanden, als auch „die Bezeichnung, die aus den anderen Sprachen durch polnische Vermittlung ins Deutsche gelangte wie z.B. *Säbel* und *Gurke*“ (S. 27-28, leicht verändert).

Es wird betont, dass bei der Korpusbearbeitung nicht alle zu analysierenden Wörter von Mitzkas Wörterbuch auf Anhieb als Polonismen erkannt wurden (S. 25, 66). Außer einer kurzen Beschreibung der dabei angewandten Methode wird leider nicht beschrieben, welche Kriterien genau darüber entschieden haben, dass ein Wort als Polonismus erkannt wurde. Darüber hinaus konnten einige Belege aus den Interviews mit Schlesiern in der Analyse „nicht berücksichtigt werden, weil ihre Verbreitung nicht sichergestellt und damit auch nicht die Frage beantwortet konnte, ob es sich um Ad-hoc-Entlehnungen bzw. individuelle Übernahmen handelt.“ (S. 67). Und wiederum fehlt es meiner Meinung nach an einer Begründung, welche Kriterien diese Wörter nicht erfüllt haben, weswegen sie ins Korpus nicht einbezogen werden konnten. Neben einer allgemeinen Definition wäre von Nutzen, eine klare Klassifizierung von Eigenschaften anzugeben, die ein untersuchtes Wort zum polnischen Lehnwort (im Gegensatz zu anderen Slawismen) machen, was wohl helfen würde, das Methodologische noch einmal zu ordnen und zusammenzufassen.

Im Kapitel drei wird der Stand der Literatur zu slawischen Einflüssen im Deutschen und zu slawischen Einflüssen auf den deutsch-schlesischen Dialekt präsentiert. Somit wird eine Lücke erklärt, die in der Literatur zu Polonismen im deutsch-schlesischen Dialekt klafft und der Bedarf, diese, zumindest teilweise, mit dieser Forschung schließen zu wollen. Im vierten Kapitel wird die Geschichte Schlesiens vom Mittelalter bis in die Nachkriegszeit dargestellt. Die Schilderung der geschichtlichen Vorgänge wird durch (leider nur) zwei Landkarten unterstützt. Im fünften Kapitel wird Theoretisches zum deutsch-schlesischen Dialekt dargeboten. In einzelnen Unterkapiteln wird zuerstmal der Terminus „Dialekt“ erläutert. Dann wird die Entstehung des untersuchten Dialekts im Zuge der mittelalterlichen Ostkolonisation, seine wichtigsten Merkmale und die

sprachlichen Verhältnisse innerhalb von vielen Jahrzehnten der gemeinsamen deutsch-polnischen Geschichte in Nieder- und Oberschlesien beschrieben.

Mit dem sechsten Kapitel fängt die Autorin den empirischen Teil ihrer Arbeit an, der mit der Beschreibung des Korpus beginnt. Dann werden elf lexikalische Felder präsentiert, zu denen die Entlehnungen klassifiziert wurden, z.B. *Freizeit*, *Natur*, *Mensch*, *Wohnen* oder *Tradition*. Zum Wortfeld *Mensch* (S. 73-88) gehören u.a. Schimpfwörter für Männer und Frauen (*Moteka* 'Hure, Stück' vom poln. *motyka* 'Hacke'), Bezeichnungen für Kinder (*Schlammpeizker* 'Kinder, die im Schlamm spielen') und soziale Verhältnisse (*Matke* 'Schwiegermutter'). Bei jedem Wortfeld gibt die Autorin eine umfangreiche Liste von Beispielen mit Kommentaren an. Nach fast 100 Seiten detaillierter Beschreibung wird das Untersuchte zusammengefasst und damit wird das erste große Ziel der Arbeit erreicht. Das siebte Kapitel korrespondiert mit dem sechsten und behandelt die Frage der semantischen Integration der Polonismen (nur im Bereich der Nomina) in den deutsch-schlesischen Dialekt mit Rücksicht auf intra- und interlinguale Gründe für den Prozess der Entlehnung.

In Kapitel acht wird die morphosyntaktische Integration der aus dem Polnischen entlehnten Substantive geprüft, indem es auf ihre Klassifikation, Pluralbildung, Genuszuweisung und -markierung eingegangen wird; z.B. der Genuswandel von einem Maskulinum zu einem Femininum wird im Schlesischen u.a. an der Zuweisung deutscher femininer Suffixe erkennbar – *die Zaude* 'sąd' Mask. 'Gericht' (S. 204). Die zwei Kapitel (sieben und acht) liefern viel Material zum dritten Ziel der Arbeit – zu den Konsequenzen der Aufnahme von polnischen Wörtern für den deutsch-schlesischen Dialekt.

Im neunten Kapitel wird die morphologische Integration aufgrund der Wortbildungsprozesse erforscht, womit das zweite Ziel der Arbeit verfolgt wurde. In Kapitel zehn fasst die Autorin Ergebnisse ihrer ganzen Arbeit nochmals zusammen.

Außer wenigen kleinen Anmerkungen ist dieses Buch eine wertvolle Publikation, in der die zentralen Fragen der zugrunde liegenden Forschung reichlich und ausführlich behandelt und beantwortet wurden. Sie stellt die erste Arbeit dar, die ganzheitlich den Polonismen und ihrer umfangreichen morphologischen Analyse gewidmet wurde, was sie zu einer wichtigen Publikation macht, auf der man weitere Forschungen aufbauen kann. Der Autorin gelang auch, die schon bewährten Methoden auf ein früher nicht erforschtes (und nicht einmal populäres) Gebiet der Wissenschaft zu übertragen, was gute Ergebnisse mit sich brachte. Die Spezifizierung der Arbeit auf ein nicht übliches und auch nicht mal populärwissenschaftliches Thema macht die Veröffentlichung nur den wissenschaftlichen Kreisen zugänglich, was aber den wissenschaftlichen Wert des Werkes noch steigert.

Da die Autorin mit ihrer Publikation nur teilweise die Forschungslücke zum Thema der Polonismen im Schlesischen füllte, lässt sie eine offene Tür für weitere Forschungen, z.B. für eine komplexe Erforschung der polnischen Einflüsse auf die Konjugation der deutsch-schlesischen Verben und ihrer Zuteilung zur Klasse schwach/stark, was in dieser Forschung wegen der mangelnden Daten im Korpus nicht möglich war (S. 179).

Auf jeden Fall ist diese Publikation denjenigen zu empfehlen, die sich in ihrer Forschung mit dem Thema des deutsch-schlesischen Dialekts auseinandersetzen. Dank

dieser Arbeit ist man nicht mehr geneigt, seine eigenen Ergebnisse mit den Wörtern im *Schlesischen Wörterbuch* oder in anderen Arbeiten über slawische Einflüsse zu vergleichen, sondern man hat schon in dieser Form eine gute und reiche Kompilation von allen in der einschlägigen Literatur vorkommenden Wörter polnischer Herkunft parat. Vielmehr, bei einigen Mitzkas Wörterbucheinträgen wurde ihre polnische Herkunft bei der Analyse erst von Nyenhuis erkannt, d.h. das Wörterbuch scheint im Vergleich zum besprochenen Buch eine lückenhafte Quelle zu sein. Man könnte sich nur wünschen, dass mehr solche Arbeiten entstehen, um so mehr, wenn man bedenkt, dass der deutsch-schlesische Dialekt heutzutage wegen der rücklaufenden Sprecherzahl im Schwinden begriffen ist.

Katarzyna Dulat

katarzyna.dulat@amu.edu.pl

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.14746/gl.2016.43.1.17

ISBN 978-83-232-3026-7
ISSN 0072-4769

