



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA

**VESTNIK
ZA TUJE JEZIKE**

Journal for Foreign Languages

Letnik: X Številka: 1

ISSN: 1855-8453

Ljubljana, 2018

Vestnik za tuje jezike/Journal for Foreign Languages X/1

ISSN : 1855-8453

Založila/Published by: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts

Za založbo/For the publisher: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete/the Dean of the Faculty of Arts

Glavna in odgovorna urednica/Editor-in-Chief: Meta Lah

Člani uredniškega odbora/Editorial Board:

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba, Madžarska

Tatjana Balažič Bulc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Jana Bírová, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovaška

Aleksandra Derganc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ivana Franić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvaška

Niko Hudelja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Marija Javor Briški, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gregor Perko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Andreja Retelj, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Sanda Lucija Udier, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvaška

Tehnično urejanje in prelom/Graphic design and type setting: Borut Ivanišević

Tisk/Printed by: Birografika BORI, d. o. o.

Naklada/Number of copies printed: Tisk na zahtevo/Print on demand

Cena/Price : 17 €

Naslov uredništva/Address

Vestnik za tuje jezike

Oddelek za romanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Aškerčeva 2

SI-1000 Ljubljana, Slovenija

E-pošta/E-mail: meta.lah@guest.arnes.si

Tel./Phone: + 386 1 241 14 04

Faks/Fax: +386 1 425 93 37

Spletni naslov/Web page: <http://revije.ff.uni-lj.si/Vestnik>

Elektronska izdaja/E-edition: ISSN 2350-4269

Revija je naslednica *Vestnika Društva za tuje jezike in književnosti*, ki je izhajal med leti 1962 in 2006.

Natis letnika sta omogočila:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.



KAZALO

Uvodnik	5
---------------	---

Književnost

<i>Marija Javor Briški: Das Bild Luthers in der Literatur des 21. Jahrhunderts</i>	9
<i>Carmen Bianca Ponikvar: Sehnsucht und Liebe in Lancelot und Ginover</i>	25

Jezikoslovje

<i>Tatjana Struna Berden: Raba nedoločnih količinskih zaimkov v dveh francosko-slovenskih korpusih: v Spooku in v Evrokorpusu</i>	45
<i>Michele Paolini: Perception et définition : rouge et infrarouge dans les dictionnaires français</i>	63
<i>Kristina Gregorčič: À la recherche de la flexibilité des expressions idiomatiques verbales du français</i>	81
<i>Mateja Cerovšek: Le rôle des collocations et des locutions dans les notes des joueurs de football</i>	99
<i>Mladen Rieger: Eine toponymische Reise durch Slowenien aus der Sicht eines deutschsprachigen Reiseführers. Eine Fallstudie.</i>	113
<i>Antonia Ordulj: Analiza odgovora imenskih kolokacija kod neizvornih govornika hrvatskoga jezika</i>	133
<i>Natasha Stojanovska-Ilievska: The use of logical connectors in the academic writing of Macedonian learners of English</i>	155

Didaktika

<i>Cvetka Sokolov: Analiza zgledov meril za razčlenjevalno ocenjevanje razlagalnih in utemeljevalnih pisnih sestavkov</i>	169
<i>Mojca Leskovec: Vom Slowenischen als Erst- zum Deutschen als Fremdsprache: Wege zur Entwicklung grammatischer und kommunikativer Kompetenz</i>	187

<i>Saša Jazbec, Brigita Kacjan: Mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenzen im frühen Fremdsprachenunterricht bewerten und benoten</i>	199
<i>Doris Mlakar Gračner: Fehler beim schriftlichen Produzieren von Texten im DaF-Studium. Eine empirische Untersuchung am Beispiel slowenischer Germanistikstudierender</i>	219

Jeziki stroke

<i>Laura Mrhar: /De/terminologization in English and Slovene green energy terminology</i>	241
<i>Polona Svetlin Gvardjančič: Praksa ocenjevanja znanja pri tujem jeziku stroke v slovenskem visokošolskem prostoru</i>	255
<i>Aleksandra Radovanović, Dragoslava Mićović: From grammatical to pragmatic competence: tense and aspect as politeness devices in English for tourism purposes</i>	273

Recenzije

<i>Mojca Leskovec: Panorama: Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch B1</i>	293
<i>Mojca Leskovec: Studio [21]: Deutsch als Fremdsprache: das Deutschbuch B1</i>	297
<i>Alina Tjžtei: Nuestro Quijote. Nuestro Español</i>	301
<i>Mojca Medvedšek: Português língua não materna: investigação e ensino</i>	303
<i>Boštjan Marko Turk: Do Pariza in nazaj: Vladimir Levstik in francoska književnost</i>	307
<i>Urška Valenčič Arh: Rječnik hrvatskih animalističkih frazema</i>	311
<i>Marija Javor Briški: Literatur und menschliches Wissen. Analysen zu einer grenzüberschreitenden Beziehung</i>	315
<i>Meta Lah: Italijanščina za študente etnologije in kulturne antropologije II – Italiano per gli studenti di etnologia e antropologia culturale II</i>	319



Spoštovane bralke, spoštovani bralci,

letošnjo številko Vestnika za tuje jezike začenjamo z razdelkom *Književnost*. V njem objavljamo dva prispevka: **Marija Javor Briški** se v svojem posveča podobi Martina Luthra v dveh sodobnih romanih, **Carmen Bianca Ponikvar** pa čustvom, zlasti hrepene-nju in ljubezni, v romanih o kralju Arturju.

Razdelek *Jezikoslovje* prinaša sedem člankov v različnih jezikih. **Tatjana Struna Berden** analizira izražanje količine z nedoločnimi kvantifikatorji v francoščini in slovenščini. **Michele Paolini** razpravlja o leksemih rdeče in infrardeče v francoščini (rouge in infrarouge), ki sta si navidezno enaka, ju pa uporabljamo in sprejemamo na različne načine. **Kristina Gregorčič** in **Mateja Cerovšek** se obe ukvarjata z ustaljenimi besednimi zvezami v francoščini; Mateja Cerovšek analizira vlogo kolokacij in frazemov v medijskih ocenah nogometašev, Kristina Gregorčič pa je v svoji raziskavi preverila, ali pomenska razčlenljivost in vrsta določevalnika v idiomatskem direktnem predmetu vplivata na skladenjsko obnašanje glagolskih rekel. Oba članka sta napisana kot nadaljevanje zrelih magistrskih nalog, kar nas v uredništvu še posebej veseli. **Mladen Rieger** se v svojem članku loti toponimov, preuči njihovo rabo v turističnih vodnikih in analizira ustrezne ter manj ustrezne prevodne rešitve. **Antonia Ordulj** in **Natasha Stojanovska Ilievska** s svojima prispevkoma že nekoliko posegata tudi na področje tujejezikovne didaktike; ker gre v obeh primerih za jezikovno usmerjeno analizo, pa njuna članka objavljamo v razdelku *Jezikoslovje*. Antonia Ordulj se ukvarja z razvojem kolokacijske kompetence pri govorcih hrvaščine kot tujega jezika, Natasha Stojanovska Ilievska pa je preučila, kako makedonski študenti angleščine v akademskem pisanju uporabljajo logične konektorje.

Razdelek, namenjen *Didaktiki tujih jezikov*, je letos manj obsežen kot v preteklih letih. **Cvetka Sokolov** je prva avtorica tega dela revije. V svojem prispevku analizira in ovrednoti dva primera meril za ocenjevanje razlagalnih ali utemeljevalnih besedil. **Mojca Leskovec** se v svojem prispevku posveča različnim načinom razvoja slovnične in sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku in razmišlja o tem, kako lahko slovenščina kot materinščina pomaga govorcem pri razumevanju rabe členov v nemščini kot tujem jeziku. **Saša Jazbec** in **Brigita Kacjan** posežeta na področje zgodnjega poučevanja tujih jezikov in se lotita še posebej problematične teme; preverjanja in ocenjevanja ustnih in pisnih kompetenc v tej dobi. Članek **Doris Mlakar Gračner** je zadnji v tem razdelku.

Avtorica je analizirala napake, ki so jih študentke in študenti prvega letnika germanistike Univerze v Mariboru naredili pri pisanju pravlјice.

V razdelku *Jeziki stroke* tokrat objavljamo tri prispevke. **Laura Mrhar** se ukvarja s slovensko in angleško zelenoenergetsko terminologijo, **Polona Svetlin Gvardjančič** piše o praksi ocenjevanja znanja pri tujem jeziku stroke v slovenskem visokošolskem prostoru, **Aleksandra Radovanović** in **Dragoslava Mićović** pa se posvečata glagolskemu času in aspektu kot sredstvoma za izražanje vljudnosti v angleščini za potrebe turizma.

Za letošnjo številko revije smo prejeli veliko število recenzij. **Mojca Leskovec** in **Meta Lah** ocenjujeta učbenike za pouk nemščine kot tujega jezika in italijanščine za etnologe in kulturne antropologe. **Mojca Medvedšek** predstavlja monografijo o poučevanju in učenju portugalščine kot drugega/tujega jezika, **Boštjan Turk** monografijo Florence Gacoin Marks o Vladimirju Levstiku, **Marija Javor Briški** monografijo o literaturi in človeškem védenju. **Alina Ťiței** ocenjuje monografijo *Nuestro Quijote, nuestro Español*, **Urška Valenčič Arh** pa piše o slovarju hrvaških animalističnih frazemov.

Želimo vam prijetno in koristno branje!

Meta Lah
glavna urednica

KNJIŽEVNOST

Marija Javor BriškiPhilosophische Fakultät, Universität Ljubljana
marija.javorbriski@ff.uni-lj.si

UDK 821.112.2.09-31"20":929Luther M.

DOI: 10.4312/vestnik.10.9-24



DAS BILD LUTHERS IN DER LITERATUR DES 21. JAHRHUNDERTS

1 EINLEITUNG

Schon seit rund 500 Jahren inspirieren Luthers Leben und Wirken Autoren immer wieder zu literarischen Produktionen, die trotz gemeinsamer Daten differente Lutherbilder entwerfen (vgl. Mecklenburg 2017).¹ Obwohl sie sich u. a. auf allgemein bekannte historische Fakten (vgl. van Dülmen 2017), wie den Thesenanschlag von 1517, die Verbannung Luthers auf dem Reichstag zu Worms, Luthers anschließenden Aufenthalt auf der Wartburg und vieles mehr, wie auch auf Luthers Schriften stützen, präsentieren sie den Reformator – je nachdem in welchen Sinnzusammenhang sie diese Fakten stellen (vgl. White 1991) und welche Position sie ihm gegenüber vertreten – in einem positiven, negativen, kontroversen oder scheinbar neutralen Licht. Denn Literatur lässt sich, wie Graf (1992: 233) schreibt, „unter anderem auch als Ausdruck der Gesellschaft, in der sie entsteht, definieren“. Diese Gesellschaft impliziert im Produktionsprozess von Literatur auch die Autoren, die, zumeist von einer gewissen Intention geleitet, für ein bestimmtes Publikum schreiben. Doch ist das in der fiktiven epischen Welt erschaffene Bild als „mental or discursive representation or reputation of a person“ (Beller/Leerssen 2007: 342) nicht zu reduzieren auf die Vorstellung des Autors. Miteinzubeziehen in die Analyse von Bildern ist vielmehr auch die Erzählperspektive, wie Michaela Voltrová (2015: 47) feststellt, sich auf eine Überlegung von Gabriella Schubert (2003: 9) stützend:

„Bilder vertreten häufig nicht den Autorenstandpunkt, sondern den Standpunkt eines fiktiven Erzählers oder die Wahrnehmungsperspektive der erzählten Figuren. Die Grenzen sind hier häufig fließend.“

Neben Autorintention und Erzählperspektive können auch Motive (vgl. Mehnert 1997: 44), besonders wenn sie als Leitmotive mit einer Person oder Sache in engen Zusammenhang gebracht werden, ein wichtiges Element der Bildkonstruktion darstellen, wie das Motiv des ‚Feuers‘, das schon im Titel zweier Luther-Romane vorkommt, die in diesem Jubiläums-Dezennium erschienen sind.

1 Das Forschungsprogramm Nr. P6-0265, in dessen Rahmen der vorliegende Aufsatz entstand, wurde von der Öffentlichen Agentur für Forschung der Republik Slowenien aus dem Staatsetat mitfinanziert.

Es handelt sich um zwei biographische Romane: Waldtraut Lewins *Feuer* (2014) und Richard Böcks *Durchs Feuer hindurch* (2015). Wie Lewin (vgl. 2014: 7f.), eine ehemalige DDR-Schriftstellerin mit Stasi-Kontakten (Mecklenburg 2015: 245) im „Vorspruch“ zu verstehen gibt, kreiert sie in ihrem Roman auf der Grundlage historischer Bausteine, die sie neu anordnet und phantasie reich ergänzt, ein für Historiker und Religionswissenschaftler ungewohntes Lutherbild. Während dieses Werk vornehmlich einem breiteren, auf Unterhaltung und Sensation erpichten Lesepublikum² zuge dacht ist, ist das Werk Böcks, eines Diakons der evangelisch-reformierten Kirche (Böck 2015: 295), dezi diert auch für Lesungen in evangelischen Kreisen³ bestimmt und dient der anschaulichen Vermittlung von Wissen über Leben und Werk des Reformators vor den Hintergründen weltlicher und kirchlicher Machtspiele.

Im Fokus der folgenden Untersuchung stehen die in diesen Romanen auf narrativer, thematischer und motivischer Ebene konstruierten Lutherbilder, die, so meine Hypothese, von der jeweiligen Autorintention und Rezeptionssituation beeinflusst werden.

2 LEWINS UND BÖCKS LUTHER-ROMAN

2.1 Erzählstruktur und Erzählperspektiven

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann eine detaillierte narrative Analyse der beiden Werke natürlich nicht erfolgen. Es soll lediglich auf markante Tendenzen hingewiesen werden, die für die Schaffung des jeweiligen Lutherbildes relevant sind.

Das Handlungsgerüst in Lewins Roman umfasst wichtige Stationen aus Luthers Leben und Wirken, eingebettet in die historischen Geschehnisse der Reformation und ihrer Folgen. Das erste Kapitel (Lewin 2014: 9–96) zeigt ihn eingepfercht auf der Wartburg; hier wird er mit seinen Schwächen und Ängsten konfrontiert, denen er sich mehr oder wenig erfolgreich mit dem Schreiben von Briefen und der Übersetzung des Neuen Testaments entgegenstellt.

Der Handlungsverlauf ist nicht kontinuierlich linear, bisweilen wird die chronologische Ordnung durch Analepsen, meist in Form von Luthers Wachträumen, in denen er sein Leben Revue passieren lässt, durchbrochen. Die Erinnerungen an vergangene Schlüsselerlebnisse⁴ gewähren einen intimen Einblick in das fiktive Bewusstsein Luthers,

2 http://www.niederrhein-museen.de/veranstaltungen/113364_2015_03_15_feuer_der_luther_roman (Zugriff: 10.01.2018), <https://kulturkreis-hn.de/files/kulturkreis/nachrichten/Flyer.pdf> (Zugriff: 10.01.2018), <http://www.ostsee-zeitung.de/Mecklenburg/Wismar/Autoren-lesen-bei-18.-Ausgabe-des-Buecherfruehlings> (Zugriff: 10.01.2018).

3 Vgl. <https://www.ref-flawil.ch/bericht/685> (Zugriff: 10.01.2018), <https://www.ref-uzwil.ch/bericht/500> (Zugriff: 10.01.2018), <https://www.bvsga.ch/Wil/getimage.aspx?id=687> (Zugriff: 10.01.2018), <https://www.facebook.com/editionwortschatz/posts/richard-b%C3%B6ck-liest-aus-seinem-luther-roman-durchs-feuer-hindurch9-februar-1415-u/1277138785686083/> (Zugriff: 10.01.2018), <https://www.ref-wil.ch/bericht/1035> (Zugriff: 10.01.2018).

4 An seinen Auftritt auf dem Reichstag zu Worms, seine Kindheit, die Studentenzeit in Erfurt, den Eintritt und das Leben im Kloster, die Reise nach Rom, seine Lehrtätigkeit in Wittenberg und seinen Kampf gegen den Ablasshandel (Lewin 2014: z. B. 14–24, 24–27, 29–32, 48–49, 54–59, 60–78).

dessen subjektive Wahrnehmung durch erlebte Rede (ebd. 15, 17, 79, 81) oder inneren Monolog (ebd. 94) verstärkt wird. Doch der auktoriale Erzähler nimmt nicht nur die Position des Protagonisten ein, er wechselt vielmehr seine Perspektiven, so dass eine „dialogisierte Redevielfalt“ (Bachtin 1979: 166) einander sich spiegelnder Stimmen, die von Luther sprechen, erzeugt wird.

Das zweite Kapitel (Lewin 2014: 97–170) knüpft chronologisch an das Geschehen des vorhergehenden Kapitels an und handelt im Wesentlichen von Luthers Wirken in Wittenberg: seinem Einsatz für die Wiederherstellung der Ordnung und die Arbeit an der Übersetzung des Alten Testaments. Daran anschließend wird Luther im dritten Kapitel „Die Feuer“ (ebd. 171–235) hauptsächlich mit dem im Land tobenden Aufruhr konfrontiert, zu dem er sich, aufgefordert von beiden Gegenparteien, positionieren soll. Im vierten Kapitel (ebd. 236–289) folgt in generell chronologischer Abfolge die Schilderung von Luthers durch schwere Selbstvorwürfe hervorgerufener Krankheit, Katharinas Fürsorge für den Patienten, ihrer gegenseitigen Annäherung und ihrer Ehe. Das fünfte Kapitel (ebd. 290–332) erzählt von der nächsten einschneidenden Etappe in Luthers Leben: dem Augsburger Reichstag von 1530, den der von Krankheiten Geplagte wegen des aufrechterhaltenen Banns nur aus sicherer Ferne verfolgen kann. Die beiden letzten Kapitel (ebd. 333–382) handeln schließlich von Luthers ungeschicktem Einsatz für die „evangelische Sache“ (ebd. 358), seinen leiblichen und seelischen Leiden, seinem Judenhass, seiner unrühmlichen Involviertheit in die Bigamie-Affäre des Landgrafen Philipp von Hessen und seinem Bewusstsein, im Wittenberger Hexenprozess durch sein passives Verhalten versagt zu haben.

Auch in diesen Kapiteln wechseln immer wieder die Erzählperspektiven, so dass auch hier ein komplexes, ambivalentes Lutherbild entworfen wird, dessen Subjektivität zum Teil durch erlebte Rede (ebd. 111, 168, 176) oder inneren Monolog (ebd. 130, 176, 316) wie schon im ersten Kapitel hervorgehoben wird.

In Böcks Roman erzählt ein auktorialer Erzähler Luthers Lebensweg von seinem einschneidenden Erlebnis in der Gewitternacht bei Stotternheim, als er aus Todesangst das Gelübde ablegt, Mönch zu werden, bis zu seiner Beisetzung in der Schlosskirche zu Wittenberg. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf Luthers ‚Ringem um einen gnädigen Gott‘ (Böck 2015: 31–36, 45, 58–60, 105), auf seinen aus dem tiefen Bibelstudium resultierenden theologischen Überlegungen (ebd.: 41–45, 51–53, 55, 58–60, 84, 86), seiner Kirchenkritik (ebd. 46–48, 56, 62f., 67, 69f., 79–83, 123, 152, 170) und seinem Einsatz für den evangelischen Glauben (ebd. 80–126, 137–150, 166–176, 188–194). Die Darstellung erfolgt meist in chronologischer Reihenfolge, nur das Geschehen auf dem Wormser Reichstag wird in einem Rückblick aus Luthers Perspektive geschildert (ebd. 188–190). Durch die Abweichung der dominierenden narrativen Struktur wird diesem Ereignis eine besondere Bedeutung verliehen.

Der Einsatz von innerem Monolog und erlebter Rede konzentriert sich bei Böck auf Luthers Perspektive (ebd. 9, 11, 25, 80, 206, 221) und erweckt beim Leser durch unmittelbaren Nachvollzug seiner Nöte, Ängste und Überlegungen eine gewisse Verbundenheit

mit dem Protagonisten; Wilpert (1969: 230) spricht in Bezug auf die Wirkung der erlebten Rede von einer „fast suggestive[n] Unmittelbarkeit des Mitfühlens“.

Wenn sich – was nicht häufig vorkommt – kritische Stimmen gegen Luther erheben, haben sie allerdings kein Gewicht, denn der auktoriale Erzähler steht eindeutig auf Luthers Seite, indem er die Kritiker diskreditiert (vgl. ebd. 162, 206, 209) und Luther nicht nur erklärend für etwaiges Fehlverhalten entschuldigt (ebd. 284), sondern sogar idealisiert (vgl. ebd. 183, 201). Mit Hilfe der ‚textinternen Wertungen‘ (vgl. Prinz/Winko 2014), die gezielt die Sympathie des Lesers lenken, wird ein durchaus positives Lutherbild vermittelt.

2.2 Luthers Erscheinung, Krankheiten, Temperament und Eigenschaften

Immer wieder wird in Lewins Werk das Aussehen Luthers geschildert, der infolge seiner Völlerei (Lewin 2014: 29, 36) wohl als Reaktion auf die Entbehrungen in seiner Kindheit (ebd. 29) von einem schwächtigen Mönch (ebd. 11, 41) zu einem wenig ansprechenden, dickleibigen (ebd. 28), von schweren Krankheiten gezeichneten Mann mutiert. Verächtliche Stimmen werden laut: Luther, eine „Elendsgestalt“ (ebd. 10); eine Erscheinung, ob deren „übergroßen Wamses“, man „sich des Grinsens nicht enthalten“ (ebd. 28) kann; „Junker Jörg. Ein Zerrbild eines Niemand“ (ebd. 82); „Anstelle des mageren jungen Hahns in der Mönchskutte erscheint ein rund gefütterter Kerl im Ritterhabit, das bleiche Gesicht umwuchert vom Bart“ (ebd. 96); „Gierschlund“ (ebd. 110) und anderes mehr.

Aus Luthers Essgier, Schuldbewusstsein und Hypersensibilität resultieren viele seiner Krankheiten (ebd. z. B. 266, 289, 291, 354), die sich auf Körper und Geist niederschlagen. Seine Beschwerden, besonders seine Halluzinationen (ebd. z. B. 34f., 258–261), werden oft durch narrative Ausgestaltung exponiert.

All seiner Schwächen zum Trotz erscheint Luther im Allgemeinen als willensstarker Mensch, der keine Widerreden duldet und auf Andersdenkende, auf Menschen, die ihn missverstanden oder übergangen haben, oder auf ihm widerwärtige Situationen mit Zorn und Wutausbrüchen reagiert (ebd. 37, 97, 103, 112, 122, 211, 297f., 327, 329 u. passim). Kurzum er ist, wie man ihn in der Humoralpathologie bezeichnen würde, ein Choleriker.

Eine ganz andere Darstellung Luthers findet man in Böcks Roman und es hat bisweilen den Anschein, als ob von einer ganz anderen Person die Rede ist. Dem äußeren Erscheinungsbild widmet der Erzähler im Allgemeinen keine große Aufmerksamkeit, Luthers Aussehen wird wertneutral beschrieben: der zunächst „dünn[e] und schwächig[e]“ (Böck 2015: 147) Mönch legt „auf der Burg aufgrund des Mangels an Bewegung und des üppigen Essens deutlich an Gewicht zu[...]“ (ebd. 201) und hat im Alter einen „massigen Körper“ (ebd. 285). Sein Aussehen ist insofern relevant, als es Luthers Grundsätze reflektiert: „Unverändert waren sein scharfer Blick, sein selbstbewusster Gang und seine Haltung,

die einen Menschen mit Prinzipien zeigen“ (ebd. 75). Seine körperlichen und seelischen Beschwerden werden im Unterschied zu Lewins Werk weder erzählerisch verhandelt, noch als Folge eines Schuldbewusstseins betrachtet (vgl. ebd. 271f., 284f., 289).

Der Akzent liegt vielmehr auf seinen positiven Eigenschaften und Begabungen. Luther wird als rücksichtsvoll (ebd. 12, 18, 25) und feinfühlig (ebd. 116), klug und gebildet (ebd. 81, 105, 118, 119, 134, 157) beschrieben. Johann Staupitz, sein Beichtvater, „bescheinigt ihm Ehrlichkeit, Klugheit, Intelligenz und große Umsicht“ (ebd. 157). Er ist „einer der besten Studenten“ (ebd. 19) und Bibelkenner (ebd. 32) und ist mutig, für seine Überzeugungen einzutreten: „Und wenn es mich zwanzig Häse kosten würde, so will ich doch hingehen in die Höhle des Löwen“⁵ (ebd. 169, vgl. auch 117, 165, 172). Er ist ein „hervorragender Lautenspieler“ (ebd. 51), ein Meister der Sprache (ebd. 167, 183⁶) und ein wortgewaltiger Prediger (ebd. 187), der die Menschen in seinen Bann zu ziehen vermag (ebd. 114, 201), doch predigt Luther nicht nur das Evangelium, er praktiziert die frohe Botschaft auch im Alltag (ebd. 53, 54, 269f., 283).

Wie jeder Mensch hat aber auch Luther seine Schwächen. Ihm wird Sturheit (ebd. 16, 29, 118f., 122, 283) angelastet, doch ist er bereit, von seiner Meinung Abstand zu nehmen, wenn er „durch vernünftige Worte und Beweise aus der Heiligen Schrift überzeugt“ (ebd. 102) werden sollte. Seine Wutausbrüche werden relativiert, insofern sie Ausdruck eines ‚gerechten‘ Zorns (vgl. Althoff 2001: 675) im Kampf für das Evangelium (vgl. ebd. 123–125) sind, wie auch sein grobes Auftreten (ebd. 169) und seine scharfen Worte (ebd. 138), für die er sich entschuldigt.

2.3 Der ‚teutsche Herkules‘

Seit Hans Holbein d. J. um 1520 in einem Holzschnitt Luther als *Hercules Germanicus* darstellte, hat sich dieses Image als „Vorkämpfer christlicher Freiheit“ (Kuhn/Stüber 2016: 16f.) bei den Anhängern des Reformators etabliert. Auch in Lewins (2014: 11, 13, 26, 41f., 92, 96, 101, 103, 127, 133, 187, 227f., 304, 315) Roman wird er etliche Male als ‚teutscher Herkules‘ bezeichnet. Aber wie fügt sich die Vorstellung dieser kraftstrotzenden Heldenfigur in den narrativen Kontext? Erscheint sie doch oft in Zusammenhängen, die dieser positiv besetzten Bedeutung widersprechen. Ein schmächtiges Mönchlein oder ein von Leiden Geplagter – ein ‚teutscher Herkules‘ (vgl. ebd. 11, 41 u. passim)? Abhängig vom Erzählzusammenhang (ebd. 13, 42, 315) wird – in ironischem Gebrauch – aus der Wertschätzung Luthers ein „zweistimmiges Wort“ (Bachtin 1997: 213), das als „karnevalistische Verquickung von Lob und Schmähung“ (Bachtin 1990: 64) eine „widersprüchliche Realität“ (Bachtin 1997: 317) enthüllt. Die Bezeichnung ‚teutscher Herkules‘ entwirft also

5 Wormser Reichstag.

6 Dass Luther der Schöpfer der deutschen Schriftsprache ist, entspricht nicht den neuesten Erkenntnissen der Sprachgeschichtsforschung. Vgl. Besch 2014.

aufgrund ihres bisweilen mehrdeutigen Charakters ein ambivalentes Bild Luthers, der Stärken und Schwächen in sich vereint.

In Böcks Roman spielt Luthers Ruf als ‚teutscher Herkules‘ wegen anderer Akzentsetzung keine bedeutende Rolle, denn sein Kampf soll weder hervorgehoben noch ironisiert werden, der Schwerpunkt liegt vielmehr auf theologischen Inhalten.

2.4 Luther und das Verhältnis zu seinen Eltern

Um ein besseres Verständnis von Luthers schillernder Persönlichkeit zu evozieren, wird in Lewins (2014: 29–33, 48f.) Roman von einer Kindheit in einem von der Gewalt des Vaters beherrschten Elternhaus, der „Stätte des Schreckens“ (ebd. 58), erzählt. Hans Luder, ein wegen jeder Geringfügigkeit zu Zornausbrüchen neigender Mann, tyrannisiert und züchtigt Frau und Kinder, aber auch die Mutter ist unerbittlich: „Sie ist eine harte Frau und spart auch selbst an der Rute nicht. Im Hause des Minenbesitzers Hans Luder wird nicht geküsst oder gestreichelt“ (ebd. 48). Luthers Verhältnis zu seinen Eltern ist demnach geprägt von Angst und Strafe, die sich auch auf seinen Glauben auswirken: „Eltern strafen, Gott straft.“ (ebd. 30).

Im Unterschied dazu wird in Böcks biographischem Roman ein ‚intaktes‘ Elternhaus präsentiert. Der Vater sorgt für das Wohlergehen der Familie (Böck 2015: 11, 157), ist aber äußerst streng (ebd. 76) und beharrt darauf, seinen Willen durchzusetzen. Er ist ein Übervater, der den Lebensweg seines Sohnes, Juristenkarriere und gut situierte Ehe, genauestens vorausbestimmt (ebd. 11). Er fordert Respekt und Gehorsam (ebd. 26). Das Gelübde, ins Kloster einzutreten, bringt Luther in große Gewissensnöte, weil er Vater, Mutter und Verlobte enttäuscht (ebd. 11–13, 24). Der Klostereintritt, der die Pläne seines Vaters durchkreuzt und einen Bruch mit dem Elternhaus heraufbeschwört (ebd. 14–17), bietet ihm aber zugleich eine Möglichkeit, aus diesen Zwängen auszubrechen:

„Der Gedanke an seinen Vater erschien ihm kaum weniger bedrohlich als der Gewittersturm damals. [...] Bisher wurde jeder seiner Schritte von seinem Vater entschieden. Martin galt solange als guter Sohn, wenn er das tat, was der Vater für richtig hielt. [...] alles musste der großen Karriere dienlich sein. So viele Jahre schon war ihm all dies zuwider. Eine Bürde, die schwer auf ihm lastete, ihn niederdrückte. Natürlich war es die Todesangst in diesem grausamen Gewitter, die ihn zu diesem Gelübde gedrängt hatte. Doch tief in seinem Innersten spürte er, wie befreiend der Gedanke war, einmal das tun zu können, was er selbst entschieden hatte und selbst zu verantworten habe – auch wenn der ‚Wink‘ von oben kam.“ (ebd. 25)

Trotz Überzeugungsversuche des Vaters geht Luther unbeirrt seinen Weg (ebd. 26–29), leidet aber wegen des abgebrochenen Kontaktes zu seinen „Eltern, die er doch herzlich liebte“ (ebd. 71).

2.5 Luthers Protest gegen den Ablasshandel und seine Folgen

Die Erklärungen für Luthers Protest gegen den Ablasshandel sind in Lewins Roman ‚mehrstimmig‘. Einerseits soll sein Kampf gegen diese Praktiken aus seinen theologischen Überlegungen herrühren. Wie ein Kaplan zu verstehen gibt,

„wendet sich dieser Mann [Luther] in aller Dreistigkeit an Kaiser, Fürsten, weltliche Herren und den Adel insgesamt, die deutsche Nation, wie er sich ausdrückt, vor der Ausplünderung durch Rom zu beschützen. Denn, so ist seine Meinung, da durch die Taufe jeder Christenmensch berechtigt ist, das Priesteramt auszuüben, so bestünde keine Notwendigkeit, der römischen Kurie das Recht einzuräumen, Gnadenmittel wie den Ablass zu gewähren.“ (ebd. 44)

Aus dieser Sicht geht die Initiative von Luther aus, so dass er als selbstbestimmender Akteur erscheint, der sich dem Übel entgegenstellt.

Andererseits wird der ahnungslose Luther, dem lediglich aufgefallen ist, dass die Zahl seiner Beichtkinder abgenommen hat, ohne die Hintergründe zu kennen, im Namen des Kurfürsten Friedrich erst darauf hingewiesen, „dass ein Dominikanermönch namens Tetzl einen schwunghaften Handel mit dem Erlass der Sünden betreibt“ (ebd. 72). Da auch der Fürst selbst in den Ablasshandel involviert ist, stellt dies für ihn einen Einnahmeverlust dar. Deswegen soll Luther eingreifen. So wird er zu einer Marionette in den Händen des Kurfürsten degradiert und der Ablass zu dessen finanziellem Problem, wie den Worten Spalatins zu entnehmen ist:

“Kurfürstliche Gnaden setzen ein großes Vertrauen in die Herren Professoren seiner Universität Wittenberg. [...] Eine Streitschrift, ein starkes Wörtlein, welcher Art auch immer, könnte helfen, die Dinge ins rechte Lot zu rücken. [...] zögert nicht zu lange. Ansonsten hat dieser Tezel an der Landesgrenze die Taschen der Untertanen Kurfürst Friedrichs leergefegt.

[...]

Ich denke, es wäre im Sinne unseres kurfürstlichen Herrn, er würde ein paar schlagende Thesen aufstellen ...“ (ebd. 73f.)

Nicht einmal der Thesenanschlag soll Luthers Idee gewesen sein. Aus dieser Perspektive ist er lediglich ein Spielball weltlicher Obrigkeit.

Erst im Nachhinein, als die Folgen des Thesenanschlags und des verweigerten Widderrufs auf dem Wormser Reichstags eskaliert sind, erkennt Luther, dass es nicht darum gegangen ist, die Missstände in der Kirche zu beheben, sondern dem Kurfürsten den ungestörten Ablauf seiner Macht-Spiele zu ermöglichen (ebd. 107).

Luthers Aktionen entfachen gewaltsame Aufstände gegen Kirche und Obrigkeit. Doch weist er jegliche Verantwortung für die Revolten und das Gemetzel zurück (ebd.), auch dann, als er sich mit seinem Pamphlet *Wider die räuberischen und mörderischen Rotten der Bauern* aus purem Eigennutz auf die Seiten der Fürsten stellt, die seine Schrift als Legitimation für die blutige Niederschlagung der Bauernaufstände nutzen (ebd. 177, 226–230). Luther bekennt sich zunächst nicht zu seiner Schuld, er hat sie vielmehr in sein Unterbewusstsein verdrängt, wovon die Schreckensbilder seiner Halluzinationen zeugen (ebd. 257–261), bis er schließlich vor Melanchthon bedauert, „die Thesen verfasst zu haben, durch die alles in Gang kam“ (ebd. 316).

Luthers Kampf gegen den Ablass und die Konsequenzen werden in Böcks romanhafter Biographie in andere Zusammenhänge gestellt. Sein Protest resultiert hier eindeutig aus genauer Beobachtung kirchlicher Missstände (ebd. 46, 48, 56–58.) und seiner Suche nach Wahrheit, die sich ihm in der Heiligen Schrift offenbart (ebd. 43f., 58–61):

„Um die Wahrheit wollte er ringen, bis er den Weg zur Freiheit, zu Gott gefunden habe. Denn er kannte Gott als einen, der die Sünde hasste, aber er kannte auch die Stellen in der Schrift, in denen er als der Liebende beschrieben wurde. Wenn es nun ein liebender Gott war, der die Menschen erschaffen hatte, so muss es einen Weg der Liebe geben, der zu diesem Gott führt. Doch mit Geld konnte diese Liebe doch nicht erkaufte werden.“ (ebd. 59)

„Er schrie, weil er [Christus] die Schuld der ganzen Welt auf sich geladen hatte. Auch meine Schuld. Und wenn Paulus im Brief an die Römer schreibt ‚Der Gerechte wird aus Glauben leben‘, dann bedeutet das doch, dass der, der an ihn glaubt, der ihm vertraut, neues Leben erhält, neues Leben, frei von Schuld. Denn Christus hat sie für mich getragen! Für mich und alle Menschen.“ (ebd.)

Wie betont, ist eine Spaltung der Kirche nie Luthers Absicht gewesen (ebd. 75). Da er für die Folgen seines Thesenanschlags verantwortlich gemacht wird (ebd. 192), will er sich klar abgrenzen von den Auswüchsen der Reformation. Während er dem Wittenberger Bildersturm als Friedensstifter noch Einhalt gebieten kann (ebd. 196–201), hat sein Bemühen um Frieden in den Bauernkriegen keinen Erfolg und sowohl Bauern als Fürsten fühlen sich von Luther hintergangen (ebd. 205–213). Angesichts der Beschuldigungen und Gewaltauswüchse sucht Luther Zuflucht bei Gott (ebd. 214–221).

2.6 Luther und Melanchthon

Das Verhältnis von Luther und Melanchthon, seinem „Freund und Mitstreiter“ (Lewin 2014: 79) wird in Lewins Roman ausgiebig thematisiert. Melanchthon und Luther verbindet zwar eine enge Freundschaft, die aber nicht ungetrübt ist. Denn nur zu oft ist der besonnene *Graeculus*, der Luther bei der Bibelübersetzung und der Reformation unterstützt, der „Grobheit, Rechthaberei [und] Unbeherrschtheit“ (ebd. 149) des Reformators, der „keine Widerworte“ (ebd. 98) duldet, ausgesetzt. Verehrung (vgl. ebd. 125, 128 u. passim) und Kritik (vgl. ebd. 139, 142f., 230f., 274 u. passim) sind die beiden entgegengesetzten Pole, die Melanchthons Beziehung zu Luther kennzeichnen. Melanchthon, der zunächst im Schatten des berühmten Freundes steht, vor allem was dessen sprachliche Schöpferkraft angeht (vgl. ebd. 151), emanzipiert sich im Laufe der Zeit immer mehr, bis er auf dem Augsburger Reichstag mit der Abfassung der *Confessio* schließlich die führende Rolle im Einsatz für die Reformation einnimmt (ebd. 304–308, 332, 356).

Luther und Melanchthon pflegen in Böcks Roman ein freundschaftliches Verhältnis, das von gegenseitigem Respekt zeugt. Luther ist zwar gegenüber seinem besonnenen und feinfühligem, auf Ausgleich bedachten Freund aufbrausend, wenn er dessen Zorn und Hass zu beschwichtigen versucht (vgl. Böck 2015: 161), aber er lässt sich eines Besseren belehren und entschuldigt sich bei Melanchthon für seinen ungebürenden Auftritt (ebd. 162). Resignierend überlässt er Melanchthon die führende Rolle auf dem Augsburger Reichstag 1530 (ebd. 277) und freut sich trotz der Zugeständnisse, die Melanchthon dort einräumen muss, auf die erzielten Ergebnisse: „[...] sie waren sich einig, dass dies ein großer Schritt für die Erneuerung der Kirche gewesen war, für die evangelische Kirche!“ (ebd. 281).

2.7 Luther und die Juden

Luthers unrühmliches Verhalten (vgl. Lewin 2018) den Juden gegenüber ist in Lewins Roman kein Tabuthema.⁷ Der Reformator hat die Absicht, mit seiner Schrift *Dass Jesus Christus ein geborener Jude sei* (Lewin 2014: 138) die Juden zum evangelischen Glauben zu bekehren, und hofft auf ihre Unterstützung. Da ihm sein Vorhaben nicht gelingt, was in einem fiktiven Treffen Luthers mit dem Schtadlan Jossel von Rosheim deutlich wird (ebd. 207–214), wendet er sich in grimmigem Hass gegen sie und nicht einmal Melanchthon vermag, ihn davon abzubringen (ebd. 329–331). Denn der Sprecher der Juden macht auf dem Augsburger Reichstag dem Kaiser Zugeständnisse, der ihm dafür den Schutz der Juden in Aussicht stellt (ebd. 328–331). Nach Philipp von Hessen hat Luther

„längst seinen Ruf in Deutschland verscherzt durch Uneinsichtigkeit, Grobheit, ungerechten Zorn und üble Verleumdung. Unerhört, wie er kürzlich wider die

7 Zum Verhalten Luthers gegenüber die Juden vgl. Mecklenburg 2016: 246f.

Juden gewettert hat in einer Flugschrift, obgleich er weiß, dass ich gerade eine Judenordnung höchstselbst verfasst habe, in denen ich den Söhnen des Alten Bundes gerechten Handel in Hessen gestattet [...] da erdreistet er sich, sie zu schmähen und sie eine gottlose Brut zu nennen!“ (ebd. 347)

Die heikle Judenproblematik wird in Böcks Roman indes kaum thematisiert. Eher beiläufig findet sie gegen Ende des Romans Erwähnung in einer beschönigenden, verharmlosenden Darstellung, die nichts von Luthers blindem Judenhass erahnen lässt und Verständnis für Luthers Haltung beim Leser suggerieren soll:

„Wie hatte er sich vor Jahren für die Juden eingesetzt. Man darf ihnen kein Berufsverbot auferlegen, hatte er gefordert. Wie hatte er doch gehofft, die Juden würden endlich Jesus als den Messias anerkennen. Doch dies war nicht in Erfüllung gegangen, so sah er nun enttäuscht und verbittert in ihnen die Christismörder.“ (ebd. 284f.)

2.8 Luther und sein Verhältnis zu den Frauen

Trotz frauenfeindlicher Einstellung⁸ ist Luther, wie ihn Lewin darstellt, nicht unempfindlich für weibliche Reize. Die Autorin kann sich, so Mecklenburg (2016: 246), „nicht enthalten, Luther eine Jugendliebe anzudichten (52ff.), die sie ebenso schwül erzählt wie auch weitere sexuelle ‚Anfechtungen‘ des Mönchs, dessen ‚Fleisch‘ sich gewaltig regt und dessen ‚Mannessaft seinen Strohsack durchweicht (249)‘. Katharina von Bora gegenüber ist er zunächst abweisend, denn „Weibsbilder, die ein freches Mundwerk haben, sind ihm zutiefst zuwider“ (Lewin 2014: 243) und darüber hinaus entspricht sie nicht seinen Schönheitsidealen (ebd. 248), doch schließlich kann er – wie magisch angezogen von ihrem Körper (ebd. 265, 268f.) – der tatkräftigen Frau, die ihn während einer Krankheit pflegt, nicht widerstehen (ebd. 270). Ihre intime Beziehung wird bald darauf legitimiert (ebd.). Mit der Heirat fügt sich der sonst rechthaberische und grobe Luther unter das Regiment seiner temperamentvollen Frau, die für sein Wohlergehen und das der Kinder Sorge trägt. Seine Frau und seine Familie werden zwar zu Luthers Rückzugsort (ebd. 319, 327), aber das Verhältnis Luthers und seines ‚Herrn Käthe‘ basiert, ohne dass er sich dessen bewusst ist, nicht immer auf gegenseitigem Verständnis und inniger Verbundenheit (ebd. 320f.).

Von amoureusen Abenteuern und sexuellen Begierden ist in Böcks Roman keine Rede. „Im Umgang mit Frauen hatte er“, wie es heißt, nämlich „keine große Übung.“ (Böck 2015: 242) Beiläufig erwähnt wird lediglich eine Verlobte, die der Vater für ihn bestimmt

⁸ Vgl. „Und vor allen Dingen werft das freche Weib aus eurer Mitte, denn nichts ist verkehrter als Weiberrat!“ (Lewin 2014: 116).

hat, im Zusammenhang mit der Auflösung des Eheversprechens vor seinem Klostereintritt, die Luther aus Verantwortungsgefühl in große Gewissensnöte bringt (ebd. 11).

Auch die Annäherung von Luther und Katharina von Bora (ebd. 238–251) basiert nicht auf erotischer Anziehungskraft und Luther weist jegliche Unterstellungen vorehe-licher sexueller Kontakte entschieden zurück (ebd. 255–258). Es ist vielmehr das gegenseitige Verständnis und der reziproke Respekt, die die beiden zunächst verbinden. Wie Luther zu verstehen gibt, gründet ihre „Ehe [...] auf der Vernunft, nicht auf der Liebe“ (ebd. 258), aber „[a]us der Vernunft ist schon mehr geworden. [...] Die Liebe sprießt bei Tag und Nacht!“ (ebd., vgl. 270).

Wenn Luther Käthes trotzig Haltung anfangs auch irritiert, weil sie nicht der damali-gen Frauenrolle entspricht, ist er von ihrer Ehrlichkeit und dem Mut, das zu sagen, was sie denkt, zutiefst beeindruckt (ebd. 244f.). Auch während ihrer vorbildlich erscheinenden Ehe schätzt er die Meinung seiner Frau, die auch in ‚Männergesprächen‘ – ungeachtet der Missbilligung von den „meisten Zeitgenossen Martins“ (ebd. 270) –, ihre Überlegungen frei äußert. Die Toleranz gegenüber seiner Frau und ihre Wertschätzung zeigt Luther als vorbildhaften Ehemann, der seiner Zeit weit voraus ist.

2.9 Das Motiv des Feuers

Das Motiv des ‚Feuers‘ – und seiner Synonyme ‚Flamme‘ und ‚Brand‘ – durchzieht in verschiedenen Bedeutungen leitmotivartig Lewins Roman. Es bezieht sich vor allem auf Luther oder die Folgen seines Handelns in verschiedenen Kontexten und kann sowohl positiv als auch negativ konnotiert sein.

Als Luther predigt, scheint „die Feuerzunge der Inspiration [...] über seinem erleuchteten Haupt zu schweben“⁹ (Lewin 2014: 17). In einem symbolischen Akt des Widerstands schleudert Luther die päpstliche Bulle „in die Flammen“ (ebd. 77). Das „Feuer in seiner Brust“ (ebd. 81) entspricht seiner Begierde und Luther ist „Feuer und Flamme“ für eine Frau (ebd. 248). In Bezug auf ihre scheinbare Unvereinbarkeit und Gegensätzlichkeit werden Luther und Katharina mit „Feuer und Wasser“ (ebd. 249) verglichen. Es ist schließlich aber auch das unheilvolle Feuer des Scheiterhaufens, das Luther als ‚Ketzer‘ droht (ebd. 179).

Dieses relativ breite semantische Spektrum fokussiert sich schließlich auf das ‚Feuer‘, das Luther durch den Thesenanschlag und die Verweigerung des Widerrufs im Land entfacht, zunächst „die friedlichen Feuer. Die Feuer der Freude und des Sich-Sammelns“ (ebd. 180, vgl. auch 209), die aber bald umschlagen in „das verderbliche Feuer“ (ebd. 225, vgl. auch 226, 233, 235), „die Feuer des Aufruhrs“ (ebd. 179), die Luther nicht nur nicht zu löschen vermag, sondern mit seinem partiellen Zugeständnis an die Bauern und

⁹ Vgl. Apg. 2,3f.: Und es erschienen ihnen Zungen, zerteilt, wie von Feuer; und er setzte sich auf einen jeglichen unter ihnen; und sie wurden alle voll des Heiligen Geistes und fingen an, zu predigen mit anderen Zungen, nach dem der Geist ihnen gab auszusprechen.

seine Streitschrift zur Unterstützung der Fürsten sogar schürt. Luther ist „schuld an diesem Höllenbrand“, so pointiert es Müntzer in einem Zwiegespräch mit Luther (ebd. 258), und kurz vor seinem Tod erscheint er Luther mit demselben niederschmetternden Urteil in seinen Halluzinationen (ebd. 379), die, hervorgerufen aus seinem Schuldbewusstsein, einem „Fegefeuer“ (ebd.) gleichkommen.

Auch Böck verleiht dem Motiv des Feuers eine bedeutende Rolle. Das Feuer ‚lodert‘ in vielen Bedeutungsvarianten: als ‚Fegefeuer‘ (ebd. 63, 65), ‚Freudenfeuer‘ (ebd. 165), als ‚wärmendes Feuer‘ (ebd. 154, 163), in metaphorischem Gebrauch (ebd. 159, 254) und als ‚zerstörendes Feuer‘, worin Luthers Bücher (ebd. 163f.) oder die päpstliche Bulle (ebd. 165) verbrennen. Auffällig ist, dass an keiner Stelle das Feuer mit dem Aufruhr, den Luthers Thesen entfachten, in direkten Zusammenhang gebracht wird. Höchstens einmal wird diese Verbindung nur angedeutet (ebd. 86), aber von Luther gleich in einem anderen Sinn interpretiert: als das Feuer des Scheiterhaufens (vgl. auch 30, 83, 98, 142, 178), das seine Gegner für ihn schüren. Die Gefahr als Ketzer verbrannt zu werden, droht ihm vor allem 1518 in Augsburg und 1520 in Worms, aber er ist mutig genug, sich dieser Herausforderung zu stellen und seine Thesen dort nicht zu widerrufen. Das Syntagma „Durchs Feuer hindurch“, so der Titel des Buches und eines zentralen Kapitels (ebd. 166–176), tritt immer wieder in Erscheinung (ebd. 172, 175, 190–192, 227, 280) und unterstreicht so Luthers Mut und Standhaftigkeit im Einsatz für seine Lehre.

3 FAZIT

Trotz gemeinsamer historischer Fakten werden durch deren Einbindung in verschiedene Sinnzusammenhänge, deren unterschiedliche Akzentuierung und fiktive Ausschmückungen, abhängig von der jeweiligen Autorintention und Gebrauchssituation, in den beiden vorliegenden Romanen divergierende Lutherbilder kreiert.

Auf der Ebene der Narration wird in Lewins fiktiver Biographie infolge verschiedener Perspektivierung ein ambivalentes Bild von Luther geschaffen, der Negatives und Positives in sich vereint. Die im Wesentlichen lineare Narration eines meist auktorialen Erzählers, der die Sympathie des Lesers lenkt, stilisiert in Böcks biographischem Roman Luther zum evangelischen ‚Vor-‘ oder ‚Leit‘-Bild.

Auch die vergleichende Untersuchung auf thematischer Ebene ergab unterschiedliche Resultate:

Die Darstellung von Luthers Aussehen und die narrative Ausgestaltung seiner vielen Krankheiten, Phantasmen und Schwächen konstruiert in Lewins Roman ein groteskes Lutherbild, das mit der Präsentation eines willensstarken, zu Zornausbrüchen neigenden Luthers kontrastiert wird. Auch trägt das Bild des ‚deutschen Herkules‘ ambivalente Züge. Das problematische Verhältnis zu seinen Eltern bietet zum Teil eine psychologisierende Erklärung für seine Ängste. Im Zusammenhang mit dem Protest gegen den Ablasshandel wird wieder ein

mehrdeutiges Lutherbild entworfen: Aus einer Perspektive spielt er die Rolle eines selbstbestimmenden Akteurs, aus der anderen wird er zur Marionette degradiert und sein Eingreifen in die blutigen Bauernkriege, das verheerende Konsequenzen nach sich zieht, erfolgt eher aus egoistischem Kalkül als aus seinem Bestreben, der Gewalt Einhalt zu gebieten. Seine Freundschaft mit Melanchthon überschattet das grobe und rechthaberische Auftreten Luthers und ein gegenseitiges Konkurrenzdenken. Auch die Verhandlung der Judenfrage wirft ein eher negatives Licht auf Luther. Das teils misogyne Verhältnis Luthers zu den Frauen ist geprägt von sexueller Begierde. In seiner Ehe mit Katharina von Bora findet der sonst grobe Luther zwar ein wohlthuendes Refugium, aber auf Kosten der Unterordnung unter die Vorrherrschaft seiner resoluten Frau, die ihm nicht immer Verständnis entgegenbringt.

In Böcks Roman liegt der Schwerpunkt hingegen auf Luthers positiven Eigenschaften und wenn von Schwächen die Rede ist, dann werden sie ins Gute verkehrt. Das Bild des ‚teutschen Herkules‘ hat hier keine Relevanz. In dem intakt scheinenden Elternhaus wird er von den Zwängen des Vaters beherrscht, aus denen er sich mit seinem Klostereintritt zu befreien vermag, so dass er sich der Suche nach einem gnädigen Gott widmen kann. Luthers Protest gegen den Ablasshandel gründet auf seiner Beobachtungsgabe und vor allem auf seinen theologischen Überlegungen. Bei seinem Eingreifen in den blutigen Aufständen, die in ihm große Gewissensnöte hervorrufen, wird er im Wesentlichen von der Idee geleitet, Frieden zu stiften. Luthers und Melanchthons Freundschaft basiert auf gegenseitigem Respekt und ist mehr oder weniger harmonisch, auch wenn Luther schließlich seine führende Rolle im Einsatz für die Reformation seinem Freund überlassen muss. Luthers problematisches Verhältnis zu den Juden, das nur kurze Erwähnung findet, wird hier in ein positives Licht gerückt wie auch Luthers Beziehung zu seiner Frau.

Das Motiv des Feuers ist in Lewins Roman auf die blutigen Bauernaufstände fokussiert, für die Luther mit seinen Aktionen, die den ‚Höllensbrand‘ entfachen, die Schuld und Verantwortung trägt. In Böcks Werk bezieht sich das Motiv des Feuers dagegen auf das inquisitorische Feuer, einer Bedrohung, der Luther mehrmals ausgesetzt war, aber er hatte den Mut, dieses „Feuer zu durchgehen“. Verschiedener könnten die Lutherbilder auch auf motivischer Ebene nicht sein: dem ‚Feuerleger‘ wird ein ‚Bezwinger des Feuers‘ gegenübergestellt.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur und andere Quellen

- BÖCK, Richard (2015) *Durchs Feuer hindurch. Ein Luther-Roman*. Schwarzenfeld: Edition Wortschatz.
- (1985) *Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Mit Apokryphen*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- LEWIN, Waldtraut (2014) *Feuer. Der Luther-Roman*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Sekundärliteratur

- ALTHOFF, Gerd (2002) Zorn. II: Politisches Denken und Handeln. *Lexikon des Mittelalters*. Bd. IX. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 675.
- BACHTIN, Michail M. (1979) *Die Ästhetik des Wortes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BACHTIN, Michail M. (1990) *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- BELLER, Manfred/Joep LEERSEN (2007) *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. Amsterdam: Rodopi.
- BESCH, Werner (2014) *Luther und die deutsche Sprache. 500 Jahre deutsche Sprachgeschichte im Lichte der neueren Forschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- DÜLMEN, Andrea van (2007) *Luther-Chronik. Daten zu Leben und Werk*. Mainz: Patrimonium-Verlag.
- GRAF, Marga (1992) „Europa hat uns nichts mehr zu sagen“. Europäer über Lateinamerika – Lateinamerikaner über Europa. Eigen- und Fremdbilder: Gestern und heute.
- LEERSEN, Joep/Karl-Ulrich SYNDRAM (Hgg.) *Europa Provincia Mundi. Essays in comparative literature and European studies offered to Hugo Dyserinck on the occasion of his sixty-fifth birthday*. Amsterdam: Rodopi, 233–247.
- KUHN, Andreas/Gabriele STÜBER (2016) *Lutherbilder aus sechs Jahrhunderten*. Ubstadt-Weiher/Heidelberg/Basel: verlag regionalkultur.
- LEWIN, Reinhold (2018) *Luthers Stellung zu den Juden*. Aschaffenburg: Alibri Verlag.
- MECKLENBURG, Norbert (2016) *Der Prophet der Deutschen. Martin Luther im Spiegel der Literatur*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- MEHNERT, Elke (1997) *Bilderwelten – Weltbilder. Vademekum der Imagologie*. Chemnitz: Technische Universität Chemnitz.
- PRINZ, Katharina/Simone WINKO (2014) Sympathie lenkung und textinterne Wertungen. Überlegungen zu ihrer Untersuchung und exemplarische Analyse der Figur des ‚unglücklichen Mordgehilfen‘ Olivier Brusson. HILLEBRANDT, Claudia/KAMP-MANN, Elisabeth (Hgg.) *Sympathie und Literatur. Zur Relevanz des Sympathiekonzeptes für die Literaturwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 99–127.
- SCHUBERT, Gabriella (2003) Vorwort. SCHUBERT, Gabriella/DAHMEN, Wolfgang (Hgg.) *Bilder vom Eigenen und Fremden aus dem Donau-Balkan-Raum. Analysen literarischer und anderer Texte*. München: Südosteuropa-Gesellschaft, 7–12.
- VOLTROVÁ, Michaela (2015) *Terminologie, Methodologie und Perspektiven der komparatistischen Imagologie*. Berlin: Frank & Timme.
- WHITE, Hayden (1991) *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- WILPERT, Gero von (1969) *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Internetquellen

<https://kulturkreis-hn.de/files/kulturkreis/nachrichten/Flyer.pdf> (Zugriff: 10.01.2018).

<https://www.bvsga.ch/Wil/getimage.ashx?id=687> (Zugriff: 10.01.2018).

<https://www.facebook.com/editionwortschatz/posts/richard-b%C3%B6ck-liest-aus-seinem-luther-roman-durchs-feuer-hindurch9-februar-1415-u/1277138785686083/> (Zugriff: 10.01.2018).

<http://www.ostsee-zeitung.de/Mecklenburg/Wismar/Autoren-lesen-bei-18.-Ausgabe-des-Buecherfruehlings> (Zugriff: 10.01.2018).

<https://www.ref-flawil.ch/bericht/685> (Zugriff: 10.01.2018).

<https://www.ref-uzwil.ch/bericht/500> (Zugriff: 10.01.2018).

<https://www.ref-wil.ch/bericht/1035> (Zugriff: 10.01.2018).

http://www.niederrhein-museen.de/veranstaltungen/113364_2015_03_15_feuer_der_luther_roman (Zugriff: 10.01.2018).

POVZETEK

Podoba Luthra v književnosti 21. stoletja

Članek se osredinja na podobo Martina Luthra (1483–1546) v dveh romanih 21. stoletja: *Feuer. Der Luther-Roman* (2014) avtorice Waldtraut Lewin in *Durchs Feuer hindurch. Ein Luther-Roman* (2015) Richarda Böcka. Analizo romanov, ki zasnujeta različni Luthrovi podobi, avtorica izvede na narativni, tematski in motivni ravni, ob upoštevanju ciljne publike in namena avtorjev.

Gljučne besede: imagologija, Martin Luther (1483–1546), nemška književnost 21. stoletja, Waldtraut Lewin, Richard Böck

ABSTRACT

The Image of Luther in the Literature of the 21st Century

The paper focuses on the image of Martin Luther (1483–1546) in two novels of the 21st century: Waldtraut Lewin's *Feuer. Der Luther-Roman* (2014) and Richard Böck's *Durchs Feuer hindurch. Ein Luther-Roman* (2015). The analysis of the novels, that construct different images of Luther, is in consideration of the authors' intentions and target audience, and carried out on the narrative, thematic and motivic levels.

Key words: imagology, Martin Luther (1483–1546), German literature of the 21st century, Waldtraut Lewin, Richard Böck

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag fokussiert sich auf das Bild Martin Luthers (1483–1546) in zwei Romanen des 21. Jahrhunderts: Waldtraut Lewins *Feuer. Der Luther-Roman* (2014) und Richard Böcks *Durchs Feuer hindurch. Ein Luther-Roman* (2015). Die Untersuchung der Romane, die differenzierte Lutherbilder entwerfen, erfolgt unter Berücksichtigung der Autorintention und der Rezeptionssituation auf narrativer, thematischer und motivischer Ebene.

Schlüsselwörter: Imagologie, Martin Luther (1483–1546), deutsche Literatur des 21. Jahrhunderts, Waldtraut Lewin, Richard Böck.

Carmen Bianca Ponikvar
carmen.ponikvar@gmail.com

UDK 821.112.2.09-31"04/14"
DOI: 10.4312/vestnik.10.25-41



SEHNSUCHT UND LIEBE IN *LANCELOT UND GINOVER*

1 EINLEITUNG

Emotionen in mittelalterlichen Romanen ziehen immer mehr Aufmerksamkeit auf sich. So wurden Zorn und Wut in den Artusromanen schon etliche Male näher beleuchtet (Ansorge/Dietl/Knäpper 2015; Eming 2015; Dietl/Schanze/Wolfzettel/Zudrell 2017; Jaeger 2003) und auch die Liebe steht, meist auch in Verbindung mit Trauer, immer wieder im Mittelpunkt der Interessen (Koch 2006; Krawutschke 1978). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich jedoch weder mit der Trauer und der Wut, noch mit der Liebe an sich, sondern mit einem Aspekt der Liebe selbst, welcher in den Artusromanen immer wieder an Bedeutung gewinnt und die Handlung als auch die Figuren beeinflusst, und zwar mit der Sehnsucht.

Sehnsucht wird bereits seit der Antike thematisiert, so zeigt sich in Platons *Gastmahl*, wie in den Huldigungen des Eros beschrieben wird, dass dieser aus der Sehnsucht heraus geboren wird und dass Sehnsucht immer auch etwas Negatives an sich hat (vgl. Platon 2008: 31ff.). Seit jeher ist die Liebe als auch die Sehnsucht durch einen Dualismus gekennzeichnet, da sie sowohl etwas Positives als auch Negatives beinhalten und deswegen mit Freude und Leid verbunden werden. Zudem wird die Sehnsucht in vielen Epochen und Theorien meist auch mit einem Mangel, mit einer Entbehrung in Verbindung gesetzt, ob nun in der Antike (vgl. ebd.), in Lacans Psychoanalyse (vgl. Widmer 2006: 19, 90) oder in der Romantik, in der dieser Dualismus der Sehnsucht, d.h. der Mangel und die Erfüllung zum Symbol der Epoche wurden (vgl. Mehli 1922: 13f.). Zudem entsteht und steigert sie sich als Aspekt der Liebe erst durch die Entfernung bzw. durch die Trennung (vgl. Platon 2008: 31ff.), wobei diese Entfernung Schmerz und Hoffnung bedeutet (vgl. Luhmann 2015: 172). Diese Sehnsucht findet man auch in vielen Artusromanen, zumal die Ritter ihre Geliebten zurücklassen, um zu neuen Aventiuren aufzubrechen, wobei sie sich immer wieder in Gedanken an ihre Herzensdamen verlieren, was die Handlung und das Auftreten der Figuren beeinflusst. So nimmt die Sehnsucht auch im *Prosalancelot* eine tragende Rolle ein.

Der Beitrag widmet sich vor allem dem ersten Teil des *Prosalancelots*, und zwar den beiden Texten *Lancelot und Ginover*. Doch bevor die Sehnsucht in ausgewählten Beziehungen dieser beiden Teile des *Prosalancelots* genauer untersucht wird, wird das Verständnis des Begriffes der Sehnsucht, als auch der Liebe näher definiert, wonach vor allem die Rolle der Sehnsucht in der Beziehung Lancelots zu Ginover und der

Freundschaft Lancelots und Galahots untersucht wird. Es stellt sich auch weiter die Frage, welche genauere Bedeutung die Liebe und die Sehnsucht für einzelne Figuren und für das Erscheinungsbild der Figuren und damit auch für die Wahrnehmung der Figuren durch andere Figuren einnehmen und wie sie diese Aspekte in den untersuchten Beziehungen beeinflussen.

2 SEHNSUCHT UND LIEBE UND IHRE BEDEUTUNG IN DER ARTUSDICHTUNG

Die Sehnsucht wurde sowohl in der Antike als auch später in anderen Epochen und Theorien immer wieder mit einem Mangel in Verbindung gebracht, ob nun bei Platon, in dessen *Gastmahl* Aristophanes von der ursprünglichen Trennung der Kugelmenschen berichtet, die sich dann in Sehnsucht nach ihrer anderen Hälfte verzehrten und vor Sehnsucht sogar dahinschieden (vgl. Platon 2008: 31), oder in Lacans Psychoanalyse, in der die Sehnsucht, genauer gesagt das Begehren, aus der zerstörten Einheit zwischen dem Ich und seinem Spiegelbild entsteht (vgl. Widmer 2006: 19, 90). Somit wird immer wieder gezeigt, dass Sehnsucht aus einem Mangel heraus empfunden wird, wobei der Mangel aus dem Verlust von etwas Vergangenen besteht oder einfach aus der Entfernung oder der Entbehrung heraus empfunden wird.

Sehnsucht wird demnach meist mit etwas Negativem verbunden und dass sie auch mit negativen Empfindungen und Erscheinungen zusammenhängt, zeigt auch der Eintrag im Grimm'schen Wörterbuch:

„schmachtendes verlangen; mhd. sensuht, krankheit des schmerzlichen verlangens, liebeskrankheit, liebesbegierde“ (Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm).

Hier wird die Sehnsucht bzw. mhd. „sensuht“ als Krankheit dargestellt, was man immer wieder auch in mittelalterlichen Texten nachverfolgen kann, da die Protagonisten meist in Sehnsucht schwelgen, sich verlieren und sie so von ihrem Verlangen und der Entfernung von der geliebten Person geschwächt werden, sodass sie daran gar erkranken. Sehnsucht ist somit nicht nur eine Schwäche, sondern sie kann sich soweit ausdehnen, dass sie einer Krankheit gleicht. Ein Paradebeispiel dieser krankmachenden Sehnsucht findet man in Gottfrieds von Straßburg *Tristan* (vgl. 2011: Vers 18405ff.), in welchem Tristan und Isolde sich immer wieder während ihrer Trennung nacheinander sehnen und Liebesleid empfinden, da sie nicht beieinander sein können, was sie letztendlich auch das Leben kostet. Dieses Gefühl der Sehnsucht nacheinander überlebt Tristan und Isolde in der Fortsetzung Ulrichs von Türheim (vgl. 1992: 195) und Heinrichs von Freiberg (vgl. 1993: 194) in Form zweier ineinander verwobener Sträucher, die zum Symbol ihrer Liebe und Sehnsucht werden.

Nicht nur in Gottfrieds *Tristan* kann man den negativen Aspekt der Sehnsucht nachverfolgen, sondern auch in Werken der Artusdichtung findet man immer wieder die Sehnsucht der Ritter und Damen, die negative Auswirkungen mit sich bringt. So auch in Wolframs von Eschenbach (vgl. 2014: 418ff.) *Parzival*, als Parzival in der Blutstropfenszene zu Beginn des sechsten Buches aufgrund seiner Liebe und seiner Sehnsucht in Bedrängnis gerät und die Welt um sich herum vergisst, da er beim Anblick dreier Blutstropfen in Gedanken bei seiner Gemahlin Condwiramurs ist und deswegen von anderen Artusrittern angegriffen wird.

Diese Beispiele zeigen, dass Sehnsucht überwiegend als etwas Negatives aufgefasst wird oder ein nicht gestilltes Verlangen bezeichnet, da man etwas begehrt, das man nicht besitzt. Nun stellt sich jedoch die Frage, ob Sehnsucht ausschließlich als etwas Negatives angesehen werden muss, da die Sehnsucht zum einen als Krankheit dargestellt wird, die Figuren in Bedrängnis bringen kann und meist nur Leid verursacht. Doch Sehnsucht kann durchaus auch etwas Positives in Gang setzen, da sie ähnlich wie die Liebe dualistisch aufgebaut ist.

Die Liebe ist oft mit Freude und Leid zu verbinden, Leid in Form von Verlust, Liebeskummer, Sorge oder in Form der Entbehrung der Liebe, was wieder zur Sehnsucht führt. Doch bevor die Sehnsucht in ihrem dualistischen Aufbau weiter untersucht wird, muss an dieser Stelle die Liebe näher definiert bzw. präzisiert werden, da bei der Analyse der Sehnsucht meist auch die Liebe eine wichtige Rolle einnimmt. Zunächst stellt sich hierbei auch die Frage, was Liebe bzw. *minne* im eigentlichen Sinne ist und wie sie in den Texten zu verstehen ist. Minne ist

„[...] vor allem körperliches Verlangen, ist Begierde und kann deshalb gar nichts anderes sein als Sünde [...]. Doch *minne* ist weit mehr als das: Sie ist in den mittelhochdeutschen Texten nicht auf Zwischengeschlechtlichkeit beschränkt, sondern kann auch die Beziehung zwischen zwei Männern bezeichnen, die zwischen Verwandten oder die zwischen Herrscher und Untertan – sogar zwischen Tieren und Menschen (wie im ‚Iwein‘) oder zwischen Gott und Mensch kann *minne* stattfinden [...].“ (Philipowski 2002: 91)

So sieht man hier, dass die Minne ein weites Spektrum an Beziehungen umfasst, welche man auch im Lancelot finden kann, ob nun die sündhafte geschlechtliche Liebe Lancelots und Ginovers oder die tiefe Freundschaft Lancelots und Galahots, auf die auch im weiteren Verlauf näher eingegangen wird. Nun muss aber auch in Betrachtung gezogen werden, inwieweit sich die Begriffe Minne und Liebe und ihre Bedeutung unterscheiden bzw. ergänzen. Im *Prosalancelot* werden die Begriffe recht synonym verwendet, so werden in verschiedenen Situationen verschiedene Bezeichnungen verwendet oder es werden beide Begriffe für dieselbe Bedeutung oder Beziehung gebraucht, was auf ihre synonyme Verwendung in diesem Text schließen lässt, wie in der folgenden Analyse Peter Krawutschkes festgestellt wird:

„Das Wort ‚lieb‘ als Substantiv, außer in Formeln wie ‚lieb oder leit‘ und ‚liebes thun‘, kommt im Lancelot nur neunmal vor. Es bedeutet Geliebter oder Geliebte, zwischengeschlechtliche Liebe, ritterliche Treue oder das Versprechen ritterlicher Treue. Diese Bedeutungen werden jedoch auch mit ‚minne‘ wiedergegeben. [...] Die Bedeutungen von ‚minnen‘ besitzen durchweg eine synonyme Form in ‚lieb han‘ oder ‚lieb sin‘. [...] Die Tatsache, daß die Intensität [...] [der zu Beginn des Romans] noch rein ‚höfisch‘ aufzufassenden Minne für Lancelot und für Ginover jeweils auf verschiedenen Stufen steht, ändert an der Tatsache nichts, daß [...] [dort] mit ‚minnen‘ und ‚lieb haben‘ das gleiche gesellschaftliche Ereignis wiedergegeben wird.“ (Krawutschke 1978: 45)

Somit kann man deutlich sehen, dass Minne und Liebe als Synonyme verwendet werden, und zwar für alle möglichen Arten der Liebe. Denn obwohl die Begriffe immer wieder dasselbe bezeichnen können, kann man den obigen Zitaten entnehmen, dass es diverse Arten von Liebe gibt, die auch im *Prosalancelot* vorkommen, wobei die unterschiedlichen Formen einen jeweils anderen Stellenwert im Text einnehmen. Krawutschke unterscheidet hierbei unter folgenden Formen der Liebe: amor dei (die Liebe zu Gott), amicitia (Liebe als Freundschaft), höfische Minne, amor mixtus (die Vermischung von höfischer und geschlechtlicher Liebe), amor carnalis (die geschlechtliche Liebe) und amor mundi (die Liebe zu Materiellem, zu Macht) (vgl. ebd.: 27ff.).

Die vorliegende Analyse widmet sich auf der einen Seite der höfischen Liebe, auf der anderen Seite der freundschaftlichen Liebe, da diese Formen der Liebe sich in der Dreiecksbeziehung der drei Hauptfiguren, Lancelot, Ginover und Galahot, vereinen und Lancelot teilweise innerlich entzwei spalten und ihm sowohl Leid als auch Freude verursachen, da er zwischen Ginover und Galahot steht (vgl. unten). Die Liebe in Form von Freundschaft findet somit ihre Entsprechung in der Beziehung Lancelots und Galahots und bildet ein Gegenstück zur Liebe Lancelots und Ginovers. Vor allem die Liebe Lancelots und Ginovers ist an dieser Stelle hervorzuheben, zumal sie mehrere Arten der Liebe miteinander vermischt bzw. eine Entwicklung durchläuft. Zum einen wird diese Liebe als Paradebeispiel der höfischen Liebe gesehen, da Lancelot als der dienende Ritter Ginovers auftritt und bereit ist, sein Leben für sie zu opfern, und widerstandslos jeglichen ihrer Befehle befolgt, jedoch verändert sich im Verlauf der Geschichte die Art dieser Liebe, als sie ihren Vollzug findet und zur Sünde, zum Ehebruch führt. Somit ist die Liebe Lancelots schon in sich eine Medaille mit zwei Seiten, womit wieder der dualistische Aspekt zum Vorschein kommt, der der Liebe als auch der Sehnsucht anhaftet. So erläutert Claudas zu Beginn des *Prosalancelots* das Wesen der Minne:

„Das duncket mich ein groß wunder das keyn man lang lebet, wie starck er sy, der von rechter mynne mynnet und ir will für gee. Wann wer ich so starck, beyd von crafft und von synnen, das ich möchte vollbringen myns herczen

willen, ich hett alles myn leben geminnet; so wer ich auch der besten ritter eyner von der welt von byderbkeyt und von hohem prise. Es enmag auch kein man sere gut ritter sin, er enmyne steteclich, Ich mynnet vil gern von steter mynne, wann das myn hercz so sere uberladen wurde das ich must sterben.“ (Steinhoff 2005 I: 80)

An dieser Stelle wird der dualistische Aspekt der höfischen Minne beschrieben, denn zum einen sagt Claudas, dass er nicht beständig liebt, um länger zu leben, was für die zerstörerische Kraft der Liebe spricht, denn dass sich

„in der Minnebeziehung Mann und Frau einander nicht als Partner begegnen, sondern daß die Frau als Herrin erscheint und der Mann als Diener zu ihr aufblickt, und daß die Leistung, die der Mann vollbringt, um der Minne würdig zu werden, als Dienst aufgefaßt wird, ist sicherlich das auffälligste Merkmal der höfischen Liebe.“ (Buhmke 1990: 507)

Dieser Dienst, den der Ritter erbringen muss, kann für ihn nun positive oder negative Auswirkungen haben, da er ihn im Kampf bestärken oder einschränken kann. Wie aus dem Zitat zu entnehmen ist, steht der Ritter im Dienst der Dame und ist ihr somit untergeordnet, weswegen er ihren Befehlen und Anweisungen Folge zu leisten hat, was für ihn, vor allem jedoch für seine Ritterlichkeit negative Auswirkungen haben kann, wie man auch im *Prosalancelot* an einigen Stellen beobachten kann. Lancelot gilt als überragender Ritter, doch seine Verpflichtung als dienender Ritter gehorsam zu sein, lässt seine Überlegenheit im Kampf schwinden und ihn leichtsinnig handeln, als er z. B. Alibor, ohne darüber nachzudenken oder es anzuzweifeln, sein Pferd im Kampf überlassen möchte, als dieser vortäuscht, es im Namen Ginovers einzufordern (vgl. Steinhoff 2005 I: 416). Denn „vom ‚professionellen‘ Standpunkt des Ritters gesehen, führt diese Liebe zu unvorsichtigem, nicht weisem Verhalten [...]“ (Krawutschke 1978: 49). Im Gegensatz dazu ist die Liebe aber auch der Grund für unermessliche Rittertaten, wie man zuvor Claudas‘ Worten entnehmen konnte. Denn neben der zerstörerischen Kraft der Liebe, wird die Minne zum anderen hochgepriesen, da sie einen Ritter zu einem der besten werden lässt, was immer wieder seine Bestätigung findet, da alle herausragenden Artusritter lieben, ob nun Lancelot, Erec, Parzival oder Iwein, jeder Ritter hat seine Geliebte, die ihm im Kampf Kraft gibt. Somit gilt diese höfische Liebe als Voraussetzung für einen guten Ritter, was man an Lancelot nachvollziehen kann, vor allem da er im weiteren Verlauf wahre Wundertaten des Rittertums vollbringt, wobei er immer wieder von seiner Liebe zu Ginover angetrieben wird. Allerdings werden die ritterlichen Taten nicht nur an der Liebe eines Ritters gemessen, sondern auch an dem Rang der Geliebten: Umso höher die Dame steht, der der Ritter dient, umso größer sind seine ritterlichen Erfolge. So schließt beispielsweise die Frau von Maloaut aus Lancelots Taten, dass er einer sehr hohen Dame

dient (vgl. Steinhoff 2005 I: 686). Auch dadurch zeigt sich die bestärkende Kraft der höfischen Liebe, denn Minne „galt schließlich als Triebfeder ritterlicher Taten: *dew mynn lert swert erziehen*“ (Ehrismann 1995: 142). Dies zeigt, dass Ritter mit ihren Taten um die Gunst und die Zuneigung ihrer Damen werben, wie es auch im *Prosalancelot* immer wieder der Fall ist. So eilen beispielsweise alle Ritter, vom Minnelohn angetrieben, in eine Schlacht (vgl. Steinhoff 2005 I: 726) und auch Lancelot greift zu den Waffen, da er fälschlicherweise glaubt, die Zuneigung Ginovers verloren zu haben (vgl. ebd.: 488). Hierbei wird deutlich, dass beide Seiten der Liebe sich ergänzen und abwechseln, denn durch die Ablenkung der Dame bzw. der Liebe zu ihr wird Lancelot gelähmt. Das führt zu seinem ritterlichen Fehlverhalten, was er wiederum mit seinen Waffentaten gutmachen möchte, um die Gunst Ginovers wiederzuerlangen (vgl. Krawutschke 1978: 49). Man könnte somit meinen, dass dadurch die Sehnsucht wieder ins schlechte Licht geschoben wird, da die Liebe einen Ritter nur stärker macht, die Sehnsucht, d. h. die Entbehrung der Liebe bzw. die Entfernung zur Geliebten ihn hingegen schwächt und wie in Parzivals Fall in Bedrängnis bringt. Doch das Kuriose daran ist, dass Claudas hier von dem Wunsch nach Minne spricht, wobei er nicht die notwendigen Qualitäten, d. h. die nötige geistige und physische Stärke aufbringt, um zu lieben. Dieser Wunsch gleicht einer Sehnsucht nach Liebe bzw. einer Sehnsucht nach Erwidern der Liebe, einer Sehnsucht nach Minnelohn. Dies muss man von der Sehnsucht nach der Geliebten unterscheiden, da es sich hier nicht direkt um die geliebte Person handelt, sondern um die Sehnsucht nach Zuneigung und Anerkennung durch die Geliebte, die den Ritter dazu motiviert sich im Kampf zu beweisen. Genau diese Sehnsucht setzt somit etwas Positives in Gang und lässt den Ritter Wundertaten vollbringen, wodurch die Sehnsucht selbst als etwas Positives angesehen werden kann, da aus dem Wunsch zu lieben Positives erwächst, man sich aber auch der negativen Folgen bewusst sein muss. Diesen Aspekt kann man so gesehen ausweiten auf einen universellen Dualismus, da sich die Sehnsucht ins Positive als auch ins Negative umschlagen kann. Obwohl die Sehnsucht in den meisten Fällen ins Negative umschlägt und die Figuren leiden lässt, spendet sie doch Hoffnung auf mögliches Glück, denn die Sehnsucht kann auch den Überlebenswillen wecken, um mit der geliebten Person wieder vereint zu werden. So ist dieses Sehnen nach Liebe nicht nur ein Sehnen danach selbst zu lieben, sondern auch geliebt zu werden, was den Sehrenden wiederum bestärken kann, denn:

„[d]ie Liebe sei nicht das Begehren, aber sie erzeuge ihrer Natur nach notwendigerweise das Begehren, geliebt zu werden, und dieses Begehren erzeuge, solange es nicht erfüllt sei, alle Freude und alles Leid des Liebenden.“ (Luhmann 2015: 80f.)

Hier wird nicht nur die Unterscheidung verschiedener Formen von Sehnsucht deutlich, sondern auch, dass Sehnsucht bzw. Begehren ein fester Bestandteil der Liebe ist und an sich dualistisch, da sie Leid und Freude verursachen kann, was sich in der Artusdichtung (vgl.

Hartmann von Aue 2011: 182ff.; Wolfram von Eschenbach 2014, 480ff.) jedoch meist ins Negative entwickelt. Wie oben bereits angedeutet, gibt es wie bei der Liebe auch bei der Sehnsucht unterschiedliche Formen bzw. unterschiedliche Ziele. Oben wurde bereits unterschieden zwischen der Sehnsucht nach der Geliebten und der Sehnsucht nach Minnelohn, nach der Erwidern und Anerkennung der Liebe durch die Geliebte, nun unterscheidet man jedoch auch zwischen der körperlichen Sehnsucht nach der Geliebten, was im obigen Grimm'schen Wörterbucheintrag bereits angedeutet wurde, wobei hier der geschlechtliche Vollzug der Sehnsucht ausgeklammert wird. Ein Beispiel körperlicher Sehnsucht bzw. Begierde findet man in Hartmanns von Aue *Erec*, als Erec und Enite kaum noch die Hochzeit abwarten können und sich gegenseitig betrachten und begehren, wie gierige Raubvögel ihre Beute (vgl. Hartmann von Aue 2012: 110). Das schmachthende Verlangen, wie es oben heißt, zeigt zudem auch, dass Sehnsucht nicht immer auf eine Person gerichtet ist. Die Ritter sehnen sich nicht nur nach ihren Geliebten oder die Hofdamen nach ihren Rittern, sondern man findet auch immer wieder die ritterliche Sehnsucht nach den Waffen, falls sie eine Zeit lang verhindert waren, zu neuen Aventiuren aufzubrechen, ob nun durch Verletzungen oder Gefangenschaft. Dies steht natürlich mit der körperlichen Begierde und der Liebessehnsucht nicht in Verbindung und ist für den vorliegenden Beitrag nicht relevant. Dennoch muss man erwähnen, dass die Sehnsucht nicht immer an das körperliche Begehren gebunden ist, man an der oben beschriebenen Begierde Erecs und Enites jedoch erkennen kann, dass die Sehnsucht, die aus der Liebe hervorgeht, immer in gewisser Weise mit der körperlichen Begierde in Verbindung steht, denn

„[d]as Liebesehnen besteht in nichts anderem als im Warten: ‘Ich hörte nicht auf, nach dir zu verlangen.’ (Die Begierde ist überall; im Stande der Verliebtheit aber wird sie zu jenem ganz eigentümlichen: Sehnen.)“ (Barthes 2016: 196)

Somit ist die Sehnsucht im Prinzip eine Steigerung der Begierde und steht somit auch in Verbindung mit dem körperlichen Verlangen nach der Geliebten, was sich auch daran zeigt, dass die Figuren der Romane immer wieder die körperliche Nähe zur ersehnten Person suchen. Das ist auch bei Lancelot und Ginover der Fall, da sie immer wieder versuchen einander nah zu sein, denn die Sehnsucht ist hier ein Warten auf das Wiedersehen.

3 SEHNSUCHT IN DER BEZIEHUNG LANCELOTS UND GINOVERS

Wie gezeigt, wurde die Sehnsucht vor allem von negativen Aspekten begleitet, was überwiegend auch in der Liebesbeziehung Lancelots und Ginovers bestätigt wird, zumal Lancelot durch die Trennung von Ginover nur Leid erfährt und ihm daraus Kummer erwächst (vgl. Steinhoff 2005 I: 822, 1077; Steinhoff 2005 II: 306, 336).

Seit seiner ersten Begegnung mit Königin Ginover verfällt Lancelot ihrer Schönheit, ist von ihr regelrecht besessen und verliert in ihrer Gegenwart jegliche Kontrolle über sich und fällt in eine Art Trance oder Schockstarre, was sich im Verlauf der Geschichte oft wiederholt (vgl. Steinhoff 2005 I: 366, 616, 716, 762). Durch seine Gedankenverlorenheit, in welche Lancelot in Ginovers Anwesenheit versinkt, gerät er immer aufs Neue in missliche Lagen und in Bedrängnis. Ein Beispiel für seine Abwesenheit ist zum einen die Stelle, an der er zu ertrinken droht (vgl. ebd.: 616f.), da er in so tiefes Sinnen verfällt, dass sein Pferd macht, was es will, und seinen Durst stillen möchte. Das Pferd folgt seinem natürlichen Trieb zum Wasser, wohingegen Lancelot seiner Sehnsucht und seiner Liebe folgt, indem er nicht von Ginovers Anblick ablässt und deshalb sogar droht zu ertrinken. Zum andern lässt er sich in seiner Abwesenheit vom närrischsten Ritter des Artushofes Dagenot gefangen nehmen, da er die Welt um sich herum vergisst (vgl. ebd.: 620), was ihm wiederum – ohne dass er sich dessen in dem Moment bewusst ist – Schande und Schmach einbringt. Auch in anderen Situationen ist Ginover immer wieder Grund von Lancelots eigentümlichem Dahinschwärmen, sodass er alles um sich herum vergisst, ob nun den Krieg gegen Galahot (vgl. ebd.: 718) oder gar seinen Duellpartner Meleagant, welcher die Situation zu seinen Gunsten nutzt und Lancelot im Kampfe zusetzt (vgl. Steinhoff 2005 II: 395). Immer wieder erweckt es den Anschein, dass ihm aus der Liebe zu Ginover nur Nachteile erwachsen, denn durch sein Verhalten wirkt er auf andere Figuren oft verwirrt und rätselhaft, da die Figuren im Gegensatz zum Rezipienten den Hintergrund seines Sinnens nicht kennen und vermuten, er sei verrückt. Doch wie oben erwähnt, kann die Liebe auch bestärkend wirken, was in Lancelots Fall zu seinen unermesslichen Rittertaten führt, da seine Liebe zu Ginover für ihn als absolut gilt und er bereit ist, alles für sie zu tun. Dies vermuten auch andere Figuren, da solch vortreffliche Rittertaten nur von einem liebenden Ritter vollbracht werden könnten, was unter anderem auch der Frau von Maloaut bewusst ist (vgl. Steinhoff 2005 I: 686).

Aus dieser tiefen Liebe zu Ginover erwächst zudem nicht nur seine Kraft, sondern auch Lancelots Liebeskummer und seine Sehnsucht, die sich durch die Entfernung und die Trennung entwickelt und sich in eine regelrechte Krankheit steigert:

„[...] und sprechen furter von Galahot und von sim gesellen, die wol zu gemach waren, on das ein, das sie kein gesellschaft hetten mit den der gesellschaft sie gern gehabt hetten, möchte es sin gewesen. Es mocht leider nit sin, sie waren zu ferre von einander das sie einander wedder gesehen noch gehören mochten. Das selb war den zwein frauwen die die zwen ritter minneten und ander nisches nit.

Alhie sagt uns die history das Lancelot so siech was worden von gro-
ßen gedencken die er in sim herzen trug, das er wiedder eßsen noch trincken mocht noch slafen; das was Galahot sim gesellen ußermaßen leit.“ (ebd.: 1076)

Hier wird die Sehnsucht Lancelots in Worte gefasst und gezeigt, dass die Sehnsucht alle Beteiligten betrifft, d. h. Ginover, die Frau von Maloaut als auch Galahot und Lancelot. Sie sehnen sich nach gegenseitiger Gesellschaft und können keine wirkliche Freude mehr empfinden, da sie ihren Geliebten nicht nahe sein können. Vor allem an Lancelots Verhalten erkennt man die Ausmaße dieser Sehnsucht, da er vor Kummer und Schmerz weder isst, noch trinkt, noch schläft. Die andauernde Sehnsucht nimmt sein ganzes Leben in Anspruch und schwächt ihn zunehmend, was man mit Platons *Gastmahl* und der Geschichte der Kugelmenschen vergleichen kann. In der Rede des Aristophanes wird regelrecht der Ursprung der Sehnsucht erläutert, da die Menschen früher als Kugelmenschen lebten, die so von sich und ihrer Vollkommenheit eingenommen waren, dass sie begannen die Götter zu hinterfragen, worauf sie Zeus bestrafte, indem er sie entzwei teilen ließ. Diese Teilung der Menschen in zwei Hälften weckte nun die Sehnsucht:

„Nachdem nun ihre ursprüngliche Form auseinandergeschnitten war, sehnte sich eine jede Hälfte nach der ihr zugehörigen anderen und versuchte, mit ihr zusammenzukommen. Und indem sie sich mit den Armen umfassten und einander umschlangen, voller Begierde zusammenzuwachsen, starben sie infolge von Hunger und ihrer sonstigen Untätigkeit, weil sie nicht bereit waren, irgendetwas getrennt voneinander zu tun [...]“ (Platon 2008: 31)

Hier zeigt sich nun zum einen der starke Drang nach der Wiedervereinigung der getrennten Hälften, und zum anderen zeigt sich die zerstörerische Kraft der Sehnsucht, da sie unweigerlich zum Tod der Sehrenden führt, da sie von ihr vollkommen eingenommen sind. Dies kann man auch mit Lancelots Verhalten vergleichen, da er aus Sehnsucht zu Ginover sein ganzes Leben vergisst und sich seiner Sehnsucht hingibt, was ihn sein Leben hätte kosten können (vgl. Steinhoff 2005 I: 1077). An dieser Stelle kommt nun Galahot ins Spiel, der ihn versucht aufzumuntern und ihm rät, der Königin eine Botschaft zu senden. Zudem wird dabei auch ein anderer Aspekt der Sehnsucht sichtbar. Denn Sehnsucht kann sich nicht nur steigern, sondern auch ausweiten, wie z. B. in der Situation, als Lancelot seinen Vetter Lionel als Boten zur Königin schickt und er sich nun nicht nur nach Ginover sehnt, sondern auch nach Lionel, von welchem er sich eine Botschaft von der Königin erhofft (vgl. ebd.).

Darüber hinaus zeigt sich bei Lancelot, wie auch im *Gastmahl*, dass nach einer ständigen Möglichkeit gesucht wird, die erwachsene Sehnsucht zu befriedigen. So suchen die geteilten Kugelmenschen immer wieder nach einer anderen Hälfte, um ihre ursprüngliche Einheit wiederzuerlangen und Lancelot versucht auf allen erdenklichen Wegen in Ginovers Nähe zu kommen, ob nun durch eine Botschaft oder durch die Teilnahme an einer Schlacht oder an einem Turnier. Gleichzeitig zeigt sich bei dieser Sehnsucht auch die Bedeutung der körperlichen Nähe, da die Sehnsucht nur durch die Nähe der geliebten Person gestillt werden kann.

Eine andere Krankheitsfolge der Sehnsucht, die man auch bei Hartmanns von Aue *Iwein* (vgl. Hartmann von Aue 2011: 182ff.) finden kann, ist der Wahnsinn, dem Lancelot aufgrund seines Kammers und seiner Sehnsucht nach Ginover verfällt. Da Lancelot glaubt, die Gunst der Königin verloren zu haben, entswinden ihm jegliche Sinne und er ist lange Zeit verschollen, bis ihn die Frau vom See findet und heilt (vgl. Steinhoff 2005 II: 313). An dieser Stelle kann auch der zeitliche Aspekt der Sehnsucht beobachtet werden. Die Sehnsucht ist eine Art unendlicher Kreis, der immer wieder von vorne beginnt, denn sobald Lancelot genesen ist, verfällt er wieder der Sehnsucht:

„Da begund er gedenccken umb das groß leit das er gelitten hett umb sin frauen, der fruntschafft er nymer gewinnen wonde; er begund wiedder siechen [...]“ (ebd.: 312)

Hier sieht man diesen nicht endenden Teufelskreis, der Lancelot beim Gedanken an Ginover immer wieder einen Stoß versetzt und ihn erkranken lässt. Doch die Sehnsucht ist nicht nur eine ständige Tortur oder ein ständiger Kreis ausbrechender Sehnsuchtskrankheiten, denn sie kann gemildert werden und sich gar ins Positive wenden und aufbauend bzw. genesend wirken.

Ein Beispiel für die mögliche Milderung der Sehnsucht ist nicht nur die oben erwähnte Szene, in der Lancelot Hoffnung schöpft, indem er Lionel als Boten zu Ginover schickt, sondern auch die direkte Aussicht auf ein Wiedersehen, wie es ihm die Frau vom See versichert: „wann on das wort so wer er in sinen sinnen nicht bliben von den großen gedenccken die er nacht und tag nach ir hett.“ (ebd.: 336) Das bedeutet, dass ihn die Aussicht auf ein Wiedersehen davor bewahrt, seiner Sehnsucht wegen den Verstand zu verlieren, was zum einen die Stärke seiner Sehnsucht darstellt und zum andern die Möglichkeit sie zu besiegen. Doch auch in diesem Fall wird die Sehnsucht als etwas Negatives gesehen, da sie ihn beinahe dazu bringt den Verstand zu verlieren, wie sie ihn schon einige Male zuvor krank gemacht hat, wobei die Sehnsucht durchaus auch das Gegenteil bewirken kann. So bewirkt seine Sehnsucht nach der Königin und vor allem die Aussicht auf ein Treffen, wie auch ihr Interesse an ihm, dass seine Kampfwunden schneller verheilen und er gleich besserer Laune ist (vgl. Steinhoff 2005 I: 779).

Zusammenfassend kann man somit über Lancelots und Ginovers Liebesbeziehung sagen, dass sie für Lancelot wie ein Dualismus aufgebaut ist, ihm Freude und Leid zugleich beschert. Obwohl die negative Sehnsucht meist überwiegt, ihn krank werden lässt und schwächt, spendet ihm die Liebe und teilweise auch die Sehnsucht Mut und Kraft, seine Angst zu überwinden (vgl. Steinhoff 2005 II: 395) und unglaubliche Rittertaten zu vollbringen. In der ganzen Liebesbeziehung Lancelots und Ginovers spielt zudem auch Galahot eine tragende Rolle, nicht nur, da er Lancelot hilft, Ginover um ihre Liebe zu bitten, sondern auch da er sein ständiger Begleiter ist, seine Sehnsucht mitfühlt und manchmal sogar auch selbst Sorgen und Leid verursacht.

4 SEHNSUCHT IN DER FREUNDSCHAFT LANCELOTS UND GALAHOTS

Galahot nimmt in Lancelots Leben eine wichtige Rolle ein, wobei die Beziehung zwischen Lancelot und Galahot schon über eine Freundschaft hinausgeht. Galahots Gefühle kann man teilweise mit Lancelots Gefühlen zu Ginover vergleichen, vor allem was die Sehnsucht anbelangt, da Galahot Lancelot immer in seiner Nähe haben möchte und betont, dass er ihn mehr liebt als sein eigenes Leben (vgl. Steinhoff 2005 II: 17, 65). So bilden Galahot, Lancelot und Ginover ein paradoxes Beziehungsdreieck, in welchem Galahot und Ginover um die Gunst Lancelots wetteifern, was jedoch überwiegend in Galahots Innerem stattfindet.

Seit ihrer ersten Begegnung ist Galahot von Lancelot angetan und bereit alles zu tun, um seine Freundschaft zu gewinnen, was schon zu Beginn ihrer Freundschaft auf die Probe gestellt wird, denn Lancelot zuliebe überlässt Galahot Artus den Sieg in der Schlacht um Artus' Königreich, obwohl Galahot diese hätte gewinnen können (vgl. Steinhoff 2005 I: 756). Hieran sieht man die Ausmaße von Galahots Zuneigung, zudem erfährt man im späteren Verlauf der Geschichte, welche Pläne Galahot für seine Zukunft hatte und dass er um Lancelots Freundschaft willen davon abließ, die ganze Welt zu erobern (vgl. Steinhoff 2005 II: 20). Hierbei kann man nun auch den unterschiedlichen Stellenwert der Liebe sehen, da Galahot aus Freundschaft zu Lancelot die Liebe zu Macht und seine Sehnsucht nach Besitz aufgibt. Weiter nimmt dieses Begehren nach Lancelot selbstzerstörerische Ausmaße an:

„Das Begehren nach der Gemeinschaft mit Lancelot wird [...] durch die objektive Exzeptionalität und Idealität des Begehrten gleichsam erzwungen und insofern Passion. Nach Galahots Worten *minnet und begeret* die ganze Welt Lancelot aufgrund seiner überragenden Qualitäten. Unwiderrufflich hat er selbst sich diesem Begehren verschrieben, dem sein Willen, sein Handeln und seine Affekte als völlige Selbstverschwendung an den Freund folgen: von der Aufgabe eigener Macht und Herrschaft bis zur kompromisslosen Todesbereitschaft.“ (Klinger 2010: 202)

Hier wird sichtbar, dass Galahot keine andere Wahl hat, als Lancelot zu lieben, denn er ist ein Idealbild an Ritterlichkeit und Tugend, zudem richtet er sein ganzes Leben nach Lancelot aus und gibt alles auf, um in seiner Nähe zu sein und nach seinen Wünschen zu leben. Allerdings gibt es auch Situationen, in denen Galahots Begehren an erster Stelle steht und Lancelot nur noch zum Objekt wird (vgl. Steinhoff 2005 I: 1290). Es wird sichtbar, dass Galahots Sehnsucht nach Lancelots Gemeinschaft sein ganzes Handeln und Benehmen lenkt, wie auch Lancelots Handeln von seinen Gefühlen zu Ginover beeinflusst wird. Von Beginn an sehnt sich Galahot nach der Freundschaft Lancelots und bringt dafür große

Opfer, im Laufe der Erzählung verbindet sich dieses Begehren mit der Sorge und der Angst, Lancelot an Ginover zu verlieren, von dem Moment an, in dem Galahot sich über Lancelots Situation im Klaren ist (vgl. ebd.: 777). So ist es mehr als offensichtlich, dass Galahot sein Leben für Lancelot lebt und jede Trennung versucht zu verhindern, weshalb er auch Ginover und Artus darum bittet, ihn ebenfalls in die Tafelrunde aufzunehmen, sodass er bei Lancelot bleiben kann, da er sonst sterben müsse (vgl. ebd.: 1288). Genau dieses starke Begehren nach der Gesellschaft Lancelots bringt Galahot dazu, über Lancelot hinweg zu entscheiden, was zwar Galahots Begehren stillt und ihn erfreut, Lancelots Sehnsucht nach Ginover jedoch wachsen lässt, da er sich von ihr entfernt:

„[...] namen von allen den urlob die in dem hof warn; sie ritten beide zu Sorelois wert. Lancelot wer aber vil gerner bliben, hett er getörst vor sim gesellen, den er me forcht dann ein kint synen meister.“ (ebd.: 1290)

Hier wird die Übermacht Galahots deutlich und seine Entschiedenheit, welcher sich Lancelot ungerne fügt, da er von seiner geliebten Ginover weggerissen wird. Galahot teilt seine Sehnsucht nicht nur, wie es immer wieder beschrieben wird, er ist in diesem Fall sogar der Auslöser. An anderen Stellen sieht man zudem, dass Galahot trotz seiner Bedeutung für Lancelot nicht die Sehnsucht stillen kann, die Lancelot für die Königin empfindet. Dies soll nicht bedeuten, dass Lancelot Galahot nicht liebt, zumal ihm diese Freundschaft sehr viel bedeutet und sich auch seine Liebe zu Galahot in seiner Besorgnis und seinem Kummer wegen dessen Tod äußert, doch er vermag die Lücke, die die Königin bei Lancelot verursacht, nicht zu schließen, auch nicht durch Ablenkung, sondern nur durch die Zuversicht auf ein Wiedersehen, wie schon in der Botenszene zuvor gezeigt wurde.

Zu Galahots und Lancelots Beziehung kann man somit zusammenfassend sagen, dass es sich nicht nur um eine Freundschaft handelt, sondern sie durchaus mit der Beziehung Lancelots und Ginovers verglichen werden kann und somit auch einen homoerotischen Charakter aufweist (vgl. zum homoerotischen Charakter der Beziehung Lancelots und Galahots und der Betrachtung Lancelots als Objekt männlichen und weiblichen Begehrens: Hornung (2012): 111ff.). Es handelt sich um eine besondere Art von Liebe und Freundschaft, wobei man hervorheben muss, dass es sich um eine ungleiche Beziehung handelt, da Galahot seine Beziehung zu Lancelot als Lebensmittelpunkt versteht, wohingegen Lancelot von seiner Liebe zu Ginover vollkommen eingenommen ist. Auch in Bezug auf das körperliche Begehren muss man zwischen den Beziehungen Lancelots und Ginovers und Lancelots und Galahots unterscheiden, da es einerseits in der Beziehung Lancelots und Ginovers eine Rolle spielt, andererseits in der Beziehung Lancelots und Galahots dieser Aspekt des körperlichen Begehrens in der Regel fehlt, obwohl es durchaus Stellen gibt, an denen Galahot auch die körperliche Nähe Lancelots aufsucht, als er sich z. B. nachts heimlich in das Bett neben Lancelots Bett schlafen legt (vgl. Steinhoff 2005 I: 750). Auch an anderen Stellen gibt es immer wieder Momente, in

denen die Beziehung Lancelots und Galahots einer Liebesbeziehung gleicht und selbst Gawain vergleicht die Liebe Galahots mit Artus' Liebe zu Ginover (vgl. ebd.: 1282). Man könnte sogar so weit gehen und behaupten, dass Galahots als auch Lancelots besorgtes Verhalten weibliche Züge annimmt, da sie unter anderem wegen der Sorge um einander abwechselnd mehrere Male in Ohnmacht fallen (vgl. Steinhoff 2005 II: 12). Weiter kann man Galahots Verhalten mit dem einer Geliebten vergleichen, da er Lancelot aus Sorge um sein Wohlbefinden vom Kampf fernhält (vgl. Hornung 2012: 120), was mit dem Verhalten von Hectors Freundin verglichen werden kann, die sich aus Liebe und Sorge nicht von ihm trennen möchte (vgl. Steinhoff 2005 I: 912ff.). Ein anderer Aspekt hierbei ist auch die Rolle der Eifersucht, da Galahot Ginover als Konkurrentin ansieht. Dies könnte man auch bei Ginover nachverfolgen, da sich auch bei ihr ein gewisser Konkurrenzgedanke erahnen lässt, zumal sie auch diejenige ist, die Galahot und die Frau von Maloaut zu einer Liebesbeziehung bewegt (vgl. Hornung 2012: 117f.), was dafür spricht, dass sie Lancelot für sich haben möchte. Doch trotz allem sieht man eindeutig an Galahots Handeln, dass in Galahots Freundschaft zu Lancelot vor allem sein eigenes Begehren und seine Sehnsucht nach Lancelots Gesellschaft hervortreten, da er in dieser Beziehung die treibende Kraft ist. Von Beginn an sucht er nichts anderes als Lancelots Freundschaft, wodurch sein Handeln und sein Verhalten gesteuert und beeinflusst werden, obgleich dies nicht immer zum Vorteil seines Freundes ist. So wie Lancelot von seiner Liebe zu Ginover und seiner Sehnsucht nach ihrer Nähe beherrscht wird, sieht man auch an Galahot die bedingungslose Liebe und Freundschaft zu Lancelot, die ihn eine tiefe Sehnsucht nach seiner Gemeinschaft empfinden lässt, welche er zwanghaft zu erhalten versucht und keine eigenen Pläne oder Wünsche mehr hat, außer in Lancelots Nähe zu sein und ihn von allem Bösen fernzuhalten, ob nun von der Sehnsucht oder von Unheil.

5 SCHLUSSBEMERKUNG

Abschließend kann man sagen, dass Sehnsucht aus einem Mangel heraus entsteht und im Mittelalter oft mit Krankheit und Leid verbunden wurde, was auch im *Prosalancelot* nachzuvollziehen ist. Die tragenden Emotionen des Werks *Lancelot und Ginover* sind Liebe und Sehnsucht, was man auch an Lancelot und Galahot sehr gut beobachten kann. So ist Lancelot beherrscht von der Sehnsucht nach Ginover, erkrankt immer wieder daran und verliert aus Liebeskummer und Sehnsucht gar den Verstand, sodass er kaum geheilt werden kann. Seine Sehnsucht geht so weit, dass er immer wieder Gefahr läuft, sein Leben zu verlieren, wobei seine Sehnsucht selbst nur ein einziges Heilmittel kennt, und zwar die Nähe zu Ginover und die Hoffnung auf ihre Zuneigung. Auch Galahot wird von seinem Begehren und seiner Sehnsucht beherrscht, da er verzweifelt die Nähe und Freundschaft Lancelots sucht, wodurch er in Ginover eine Konkurrentin sieht und befürchtet, er könne Lancelot an sie verlieren. Auch bei ihm geht dieses Gefühl so weit,

dass er befürchtet, aus Kummer und Sehnsucht sterben zu müssen, falls er nicht mehr in Lancelots Gesellschaft sein könnte. Dadurch entsteht eine komplexe Dreiecksbeziehung, die von Liebe, Sehnsucht und Begehren geleitet wird.

Doch wie gezeigt wurde, müssen Liebe und Sehnsucht nicht immer nur negative Auswirkungen haben, sondern können durchaus auch als positiv betrachtet werden, zumal die Sehnsucht und vor allem die höfische Liebe als Grundessenz des Rittertums angesehen wird. Denn der Ritter, der nicht liebt, kann auch keine großen Heldentaten vollbringen, wodurch nur der liebende Ritter zu wahrlichem Ruhm gelangen kann. Dies wiederum bedeutet, dass Ritter die Liebe selbst als begehrenswert angesehen haben, wobei die Liebe nun einmal immer zweiseitig ist, da sie Freude als auch Leid mit sich bringt, sie stärkt und schwächt und immer auch mit der Sehnsucht verbunden ist.

Für die Handlung und das Erscheinungsbild der Figuren als auch deren Handlungsmotivation sind die Liebe und die Sehnsucht ausschlaggebend, zumal Galahot, vor allem jedoch Lancelot ausschließlich von der Liebe und ihrer Sehnsucht gelenkt werden und ihr Handeln als auch ihre Gedanken nur darauf gerichtet sind. Diese Emotionen stellen somit die Hauptmotivation der beiden Figuren dar, wobei Lancelots liebes- und sehnsuchts-gelenktes Handeln ihn oft als verwirrt und abwesend erscheinen lässt, da die anderen Figuren keine Motivation hinter seinen Handlungen erkennen können. Denn oft wird dem Rezipienten der Erzählung Lancelots Innenleben offengelegt und man kann in seine Gedanken als auch seine Gefühle blicken, wohingegen dieser Einblick in seine Gefühlswelt den Figuren verschlossen bleibt, weswegen er oft als mysteriöse Figur erscheint und nicht immer zu durchschauen ist, selbst nicht immer für den Leser, der jedoch seine Handlungen aufgrund der Zusatzinformationen teilweise nachvollziehen kann.

Lancelot stellt somit eine komplexe Figur dar, die sehr emotionsgesteuert wirkt, weshalb Sehnsucht und Liebe eine wichtige, wenn nicht gar eine zentrale Rolle einnehmen, da sie sein Denken, vor allem aber sein Handeln beeinflussen und beherrschen. Das Gefühl der Sehnsucht ist dabei nicht nur für Lancelot von Bedeutung, vielmehr findet man immer wieder Figuren, deren Handeln auf die Sehnsucht zurückzuführen ist, ob nun bei Hectors Freundin oder der Frau von Maloaut, die letzten Endes aus Kummer und Sehnsucht Galahot nachstirbt. Somit sind Liebe und Sehnsucht für vielerlei Figuren im *Prosalancelot* handlungsweisend und beeinflussen ihr Erscheinungsbild.

LITERATURVERZEICHNIS

- ANSORGE, Claudia; DIETL, Cora; KNÄPPER, Titus (Hg.) (2015) *Gewaltgenuss, Zorn und Gelächter*. Göttingen: V&R unipress.
- BARTHES, Roland (2016) *Fragmente einer Sprache der Liebe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

- BUMKE, Joachim (1990) *Höfische Kultur. Literatur und Gesellschaft im hohen Mittelalter. Band 2*. Nördlingen: C. H. Beck'sche Buchdruckerei.
- DIETL, Cora/Christoph SCHANZE/Friedrich WOLFZETTEL/Lena ZUDRELL (Hg.) (2017) *Emotion und Handlung im Artusroman*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- EHRISMANN, Otfried (1995) *Ehre und Mut, Abenteuer und Minne. Höfische Wortgeschichten aus dem Mittelalter*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- EMING, Jutta (2015) *Emotionen im »Tristan«*. Göttingen: V&R unipress.
- GOTTFRIED VON STRASSBURG (2011) *Tristan. Band 2*. Stuttgart: Philipp Reclam.
- HARTMANN VON AUE (2012) *Erec*. Stuttgart: Philipp Reclam.
- HARTMANN VON AUE (2011) *Iwein*. Stuttgart: Philipp Reclam.
- HEINRICH VON FREIBERG (1993) *Tristan und Isolde*. Hrsg. von Wolfgang Spiewok in Zusammenarbeit mit Danielle Buschinger. Greifswald: Reinecke.
- HORNUNG, Annabelle (2012) *Queere Ritter. Geschlecht und Begehren in den Gralsromanen des Mittelalters*. Bielefeld: transcript.
- JAEGER, C. Stephen et al. (Hg.) (2003) *Codierungen von Emotionen im Mittelalter / Emotions and Sensibilities in the Middle Ages*. Berlin: Walter de Gruyter.
- KLINGER, Judith (2010) Ohn-Mächtiges Begehren. In: Ingrid Kasten (Hg.) *Machtvolle Gefühle*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 189–217.
- KOCH, Elke (2006) *Trauer und Identität*. Berlin: Walter de Gruyter.
- KRAWUTSCHKE, Peter W. (1978) *Liebe, Ehe und Familie im deutschen »Prosa-Lancelot« I*. Bern/Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LUHMANN, Niklas (2015) *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- MEHLIS, Georg (1922) *Die deutsche Romantik*. München: RÖSL & CIE.
- PHILIPOWSKI, Katharina-Silke (2002) *Minne und Kiusche im deutschen Prosa-Lancelot*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- PLATON (2008) *Das Gastmahl*. Stuttgart: Philipp Reclam.
- STEINHOFF, Hans-Hugo (Hg.) (2005, I) *Lancelot und Ginover I. Prosalancelot*. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag.
- STEINHOFF, Hans-Hugo (Hg.) (2005, II) *Lancelot und Ginover II. Prosalancelot*. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag.
- ULRICH VON TÜRHEIM (1992) *Tristan und Isolde (Fortsetzung des Tristan-Romans Gottfrieds von Straßburg)*. Hrsg. von Wolfgang Spiewok in Zusammenarbeit mit Danielle Buschinger. Greifswald: Reinecke.
- WIDMER, Peter (2006) *Metamorphosen des Signifikanten*. transcript Verlag. (E-Book).
- WOLFRAM VON ESCHENBACH (2014) *Parzival. Band I*. Stuttgart: Philipp Reclam.

Internetquellen

Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm: http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB&lemid=GS24852&mode=Vernetzung&hitlist=&patternlist=&mainmode= (Zugriffsdatum: 03.09.17).

POVZETEK

Hrepenenje in ljubezen v *Lancelot und Ginover*

Hrepenenje in ljubezen sta emociji, ki se pojavljata v mnogo romanih o kralju Arturju. Na like lahko učinkujeta tako pozitivno kot negativno. Po eni strani ljubezen spodbuja viteze k boju in služenju svoji dami, saj si s svojimi bojnimi dejanji poskušajo pridobiti njeno naklonjenost, po drugi strani pa jih ločitev od ljubljene ali hrepenenje po njeni ljubezni »spravlja ob pamet«, jih slabi, odvrča od boja, kar se pogosto konča z boleznijo. Ta dualistični značaj ljubezni in hrepenenja v *Prosalancelotu* analiziramo ob ljubezenskem razmerju med Lancelotom in Ginover ter ob prijateljstvu med Lancelotom in Galahotom. Analiza vključuje razpravo, kako ti dve emociji vplivata na like in v kakšni meri usmerjata njihovo ravnanje. Lancelot je še posebej izstopajoč lik, ker nanj čustva močno vplivajo. Strastna ljubezen in hrepenenje po kraljici Ginover usmerjata njegovo celotno življenje in hkrati vplivata na to, kako ga zaznavajo drugi liki.

Ključne besede: *Prosalancelot*, romani o kralju Arturju, hrepenenje, dvorna ljubezen, prijateljstvo

ABSTRACT

Longing and Love in *Lancelot und Ginover*

Longing and love are the main emotions often found in Arthurian romances, and they can have a positive or negative effect on the characters. On the one hand love encourages the knights' will to fight and to serve their ladies in order to win their affection. On the other hand, the knights' separation from their loved ones, or the longing for their love, infuriates them. They become weak, distracted from their fights and eventually fall ill. It is exactly this dualistic aspect of love and longing which is analysed in *Prosalancelot*, relating to the love affair of Lancelot and Ginover, and the friendship between Lancelot and Galahot. The analysis will focus on how these emotions affect the characters, and the extent of their influence on their behaviour. Lancelot is a very emotionally driven character due to his extreme love and longing for his queen Ginover, which controls his whole life and influences the way the other characters perceive him.

Key words: *Prosalancelot*, Arthurian romances, longing, courtly love, friendship

ZUSAMMENFASSUNG

Sehnsucht und Liebe sind Emotionen, die sich in den meisten Artusromanen wiederfinden und dabei positive als auch negative Auswirkungen auf die Figuren haben können. Ritter werden einerseits durch die Liebe zum Kampf motiviert und wollen ihren Damen dienen und ihre Zuneigung durch ihre Kampfstaten erringen, doch andererseits führt die Trennung von der Geliebten oder die Sehnsucht nach ihrer Liebe die Ritter in den Wahnsinn, schwächt sie, lenkt sie vom Kampf ab und lässt sie erkranken. Genau diese dualistischen Aspekte der Liebe und der Sehnsucht werden im *Prosalancelot* anhand der Liebesbeziehung Lancelots und Ginovers und der Freundschaft Lancelots und Galahots untersucht. Es wird analysiert, wie diese Emotionen die Figuren beeinflussen und inwieweit die Sehnsucht ihr Handeln steuert, zumal Lancelot eine stark emotionsgesteuerte Figur ist, da seine Liebe und Sehnsucht zur Königin Ginover sein ganzes Leben lenkt, als auch seine Wahrnehmung durch andere Figuren beeinflusst.

Schlüsselwörter: Prosalancelot, Artusroman, Sehnsucht, höfische Liebe, Freundschaft.

JEZIKOSLOVJE

Tatjana Struna Berden
tatjana.struna@gmail.com

UDK 81'367.626.6:81'322=133.1=163.6
DOI: 10.4312/vestnik.10.45-62



RABA NEDOLOČNIH KOLIČINSKIH ZAIMKOV V DVEH FRANCOSKO-SLOVENSkih KORPUSIH: V SPOOKU IN V EVROKORPUSU

1 UVOD

Pričujoči članek predstavlja analizo francoskih in slovenskih nedoločnih kvantifikatorjev: delnih (*plusieurs/več, quelques/nekaj, quelques-uns/nekateri, certains/nekateri*) in celostnih (*tout/vsak, tous/vsi, chaque/vsak, chacun/vsakdo*). Že na začetku smo obravnavane besede združili pod nadpomenko *kvantifikatorji*. Zaimkovne izraze količine smo splošno poimenovali *nedoločni kvantifikatorji*. S to terminološko rešitvijo smo poleg zaimkov vključili tudi pridevnike z istimi oblikami. Funkcija nedoločnih kvantifikatorjev je določanje referentov iz jezikovnega okolja in njihova vpeljava v kontekst. Ko se premaknemo na področje izražanja količine, je njihova nedoločnost večja. Toda nedoločnost se tu nanaša le na določevanje količine. Ekstenziteteta količine, ki jo zaznamujejo, je odvisna od številnih dejavnikov: semantičnih, kognitivnih in zunajjezikovnih.

Z raziskavo smo analizirali primerjavo izbranih nedoločnih kvantifikatorjev *vzporednega francosko-slovenskega korpusa Spook* in *francosko-slovenskega dela Evrokorpusa*. Izvedli smo kvantitativno in kvalitativno kontrastivno primerjavo pojavljanja izbranih nedoločnih kvantifikatorjev. Iz vzporednih besedil smo želeli dobiti vpogled v dejanske prevodne rešitve. Z izbiro teh dveh korpusov smo posegli na literarno, publicistično in pravno področje. V analizi korpusnih rešitev smo pregledali pojavnice nedoločnih količinskih zaimkov, njihove prevodne ustreznice in izpuste.

Kontrastivno-semantična analiza ne predstavlja le zaporedja posameznih jezikovnih enot (besed), ki bi se jih dalo pretvoriti v drug jezik, temveč analizira tudi prenos pomena, ki ga vsebujejo te enote. Dvoumnosti, do katerih prihaja predvsem pri prevodnih ustreznicah posameznih besed v slovarjih, tako niso posledica strukture besedila, temveč posledica razlik v jezikovnem sistemu (Sinclair 1984). Kontrastivni pristop nam omogoča pogled na jezik, ki upošteva določena pravila, hkrati pa s semantičnimi vrednostmi posega izven teh pravil jezika kot sistema. Ker tudi semantičnih analiz in rezultatov ne moremo več prepustiti le intuiciji, moramo imeti instrumente, da jih preverimo, ponovimo in se na njih lahko zanesemo. To nam omogočajo pisni in govorni korpusi, poleg tega pa še slovarji in rojeni govorci (Weigand 1988: 27–28).

Članek je zasnovan v iskanju natančnejšega pomena kvantifikatorjev in v iskanju morebitne meje dosega nedoločnih kvantifikatorjev v francoščini in slovenščini. V teoretičnem izhodišču temelji na Corblinovem modelu referenčnih interpretacij (1987). Njegova videnja smo dopolnili še z modelom Bosveld-de Smet (1994), Dobrovie-Sorin in Beyssade (2004) in Wilmeta (1986). Pri analizi dosega kvantifikatorjev smo izhajali iz Wilmetovega modela, ki doseg SZ in kvantifikatorjev razdela zelo podrobno. Poleg omenjenih avtorjev smo se naslanjali tudi na številne druge avtorje; na tem mestu omenjamo le nekatere: Gondret (1976), Van de Velde (2005), Charaudeau (1992), Kleiber (2011) in Leeman (2004), za slovenščino pa zlasti Vidovič-Muha (1979, 1996, 2000) in Toporišič (1966, 1982, 1992, 2004) idr.

V teoretičnem izhodišču smo analizirali tudi več tradicionalnih slovníc: *Grammaire du français classique et moderne* (Wagner in Pinchon 1969), *Le Bon Usage* (Grévisse 1975), *Grammaire du sens et de l'expression* (Charaudeau 1992), *Grammaire méthodique du français* (Riegel et al. 1994), *Le Bon Usage* (2014). Novejše slovnice in sodobnejši avtorji (Van de Velde 2005, Flaux 2008, Dobrovie-Sorin in Beyssade 2004, ...) zagovarjajo prenovljene klasifikacije. Ugotavljajo, da člani in pridevniki zasedajo enako mesto pred samostalnikom, čeprav ne sodijo vedno v isto kategorijo. Tudi po klasični slovenski klasifikaciji (Toporišič 2004) sodijo nedoločni določevalniki k pridevnikom, zaimkom in včasih tudi k prislovom. Na podlagi sintaktične delitve po teoriji posplošenih kvantifikatorjev (Barwise in Cooper 1981, *Milsark* 1974 v Corblin 1997) smo kvantifikatorje po pomenu razdelili v dva razreda. Na delne (oz. šibke¹) kvantifikatorje in na celostne (oz. močne²).

V nadaljevanju bomo predstavili prevodne ustreznice izbranih nedoločnih kvantifikatorjev v dveh slovensko-francoskih korpusih: v Spooku³ in Evrokorpusu⁴ (v nadaljevanju tudi EvK). Izpis⁵ vseh najpogosteje rabljenih prevodnih ustrezníc je potrdil obstoječe slovarske prevedke. V obeh korpusih se je izkazalo, da ima vsak nedoločni kvantifikator vedno le eno močno prevladujočo slovensko ustreznico. Poleg teh prevodnih ustrezníc so nas presenetile številne druge prevodne ustreznice, katerih pojavnost potrjuje *nedoločnost* izbranih kvantifikatorjev. Gre za besede, ki na posreden ali neposreden način izražajo količino, hkrati pa so z večjo semantično natančnostjo vpete v kontekst. Na izbor posameznih prevodnih ustrezníc vplivajo le prevajalci. In za nobeno od teh rešitev ne moremo trditi, da bi bila neustrezna. Nasprotno nam pestrost prevedkov, ki se pojavlja za posamezne nedoločne kvantifikatorje, nakazuje njihov nenatančno definiran pomen. Presenetilo nas je, da smo pri analizi prevodnih ustrezníc večkrat naleteli na izpust prevoda posameznega kvantifikatorja. Tega na začetku nismo predvideli. Kljub izpustu prevedka smo ugotovili, da pomen stavka ni okrnjen. Na koncu smo dobili zelo raznolike prevodne rešitve vseh obravnavanih kvantifikatorjev in s tem zabeležili številne možnosti izražanja nedoločne količine.

1 Šibki kvantifikatorji se lahko nahajajo v stavkih z angleško neosebno konstrukcijo »there is ...« .

2 Močni kvantifikatorji ne morejo nastopati v stavkih z angleško neosebno konstrukcijo »there is ...« .

3 <http://nl.ijs.si/spook/konkor/> (dostop dec. 2012 – 2016)

4 <http://evrokorpus.gov.si/> (dostop dec. 2012 – 2016)

5 Podatki so bili zbrani v letih 2012 – 2016. Oba korpusa sta bila prosto dostopna.

Izbrali smo (trenutno edina) dva slovensko-francoska pisna korpusa, ki vsebujeta različna besedila. **Spook** je večjezični prevodoslovni vzporedno-primerljivi korpus. V njem so združeni izvirni romani v angleškem, francoskem, italijanskem, nemškem in slovenskem jeziku. Francosko-slovenski del korpusa Spook je sestavljen iz podkorpusa literarnih in podkorpusa publicističnih besedil. V literarnem delu je 12 francoskih romanov in njihovih slovenskih prevodov, v publicističnem pa so zbrani članki iz časopisa *Le monde diplomatique* in njihovi slovenski prevodi iz slovenske izdaje (Mezger 2011).

Evrokorpus je zbirka vzporednih dvojezičnih korpusov prevodov evropskih jezikov, ki je nastala, da bi zagotovili čim bolj poenoteno rabo izrazov pri pripravi slovenske različice pravnih aktov EU. Pomanjkljivost Evrokorpusa je, da v njem ne moremo ugotoviti izhodiščnega jezika prevoda in zato ne moremo natančno ugotoviti morebitnih vplivov ali posledic prevajanja prevodne jezikovne verige.

V omenjenih dveh korpusih gre tudi za drugačno tehniko prevajanja: literarni korpus je treba prevajati »ročno« stavek za stavkom, besedila v Evrokorpusu pa so prevedena s pomočjo prevajalskih orodij. Slednja hranijo prevodne rešitve tipskih besedil, tako da v primeru, kjer je prevod že narejen, lahko prevajalec besedilo zgolj pregleda in popravi napake. Če bi moral celotno besedilo prevajati od začetka, ni nujno, da bi se odločil za enake rešitve.

Žal noben od izbranih korpusov ni referenčen, da bi predstavil celovito podobo izbranega jezika. Vzporedna korpusa predstavljata poravnavo izhodiščnega jezika s prevodom istega besedila v drugem jeziku. (Poravnava besedil pa omogoča tudi vpogled v prevajalske odločitve in strategije prevajanja.)

Pri korpusni analizi⁶ so nas vodile hipoteze:

- da bo pri prevajanju francoskih kvantifikatorjev v slovenščino prihajalo do različnih možnih rešitev in da bo težko določiti edino ustrezno prevodno ustreznico,
- da bomo v Spooku našli večje število različnih prevodnih ustreznice (v nadaljevanju tudi: različnice) za nedoločne določevalnike in pridevnike kot v Evrokorpusu,
- da bodo kvantifikatorji manj izpuščani pri prevodih v Evrokorpusu, saj gre za natančen pravni jezik.

1.1 Postopek zbiranja podatkov

Izbrali smo korpusni pristop⁷ (*corpus-based approach*), katerega prednost je avtomatsko prepoznavanje in analiziranje vzorcev jezikovne rabe na velikih količinah avtentičnih

6 Analiza je bila narejena v sklopu doktorske disertacije z naslovom Zaimkovno izražanje količine v francoščini in slovenščini (T. Struna Berden, 2017).

7 Korpusno podprte (ang. *Corpus-based*) raziskave uporabljajo korpusne za preiskovanje, dokazovanje ali dopolnjevanje teorij in jezikovnih opisov, ki so nastali neodvisno od korpusnih podatkov. Pri korpusno usmerjenih (ang. *Corpus-driven*) raziskavah pa vsa teoretična izhodišča izhajajo iz korpusa in odsevajo jezikovno rabo, kot jo kaže korpus (Vintar in Fišer 2009: 84).

besedil. Na podlagi izpisa konkordanc⁸ smo dobili osnovno sliko števila pojavnice posameznega nedoločnega določevalnika v korpusu. Ker je bilo število zadetkov visoko, a še vedno obvladljivo, smo lahko analizirali skoraj vse pojavnice. V Spooku je bilo skupaj 4.364 pojavnice, v Evrokorpusu pa 1.476. Omejiti smo se morali samo pri izpisu pojavnice kvantifikatorja *tout*. Pojavnice francoskih nedoločnih določevalnikov (*certain(s), chacun(e), chaque, plusieurs, quelques, quelques-un(e)s, tou(te)s*) iz obeh korpusov smo ročno pregledali in izpisali vse njihove slovenske ustreznice. Ustreznice smo na koncu statistično in semantično obdelali in prišli do rezultatov, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

V začetku smo vse nedoločne kvantifikatorje delili po spolu, saj smo le tako lahko dobili vse zadetke iz korpusov. Za kasnejše analize se nam delitev po spolu ni zdela pomembna, saj je spol besed v francoščini in slovenščini različen in zato ne predstavlja relevantnega podatka.

Izjemo smo morali narediti pri obeh celostnih kvantifikatorjih *tout(e)* in *tous/toutes*. Razdelili smo ju po številu (ed./mn.). Njun pomen v ednini in množini se tako močno razlikuje, da ju ne moremo obravnavati skupaj. V množini izražata predvsem celost in kolektivnost, v ednini pa tudi poudarjanje in distributivno množino.

V Evrokorpusu smo naleteli na dve oviri:

- omejenost izpisa zadetkov na okoli 130 zadetkov;
- neznan jezikovna veriga prevajanja, zaradi katere ne moremo govoriti o neposrednem vplivu francoščine na slovenščino.

1.2 Statistična analiza podatkov

Statistične vrednosti nam dajo okvirno informacijo o pojavnicih in njihovo umestitev, vsaka nadaljnja analiza pa omogoča izbor relevantnih podatkov. Nas je zanimala raznolikost prevodov in v prevodu izpuščeni kvantifikatorji. Prevodne slovenske različnice, ki se pojavljajo v korpusih, smo zaradi lažjega branja v razpredelnico zapisovali v moški obliki ednine, v samem besedilu pa se, skladno s sobesedilno okolico, pojavljajo v ustreznem spolu, sklonu in številu.

Iz števila pojavnice in števila različnic istega kvantifikatorja smo izračunali podatek **razmerja med pojavnici in različnicami (RPR)**. To razmerje pokaže, kako raznolike so ustreznice enega kvantifikatorja v korpusu. Če je razmerje nizko, pomeni, da je rabljeno besedišče manj pestro in da je število ponovitev istih ustreznice v besedilu večje. Nasprotno, ko je to razmerje med pojavnici in različnicami visoko, sklepamo, da je besedišče v prevodu bolj raznoliko in da ima posamezni kvantifikator večje število različnih prevodnih ustreznice.

⁸ Izpis besede ali besedne zveze iz korpusa z njenim besedilnim okoljem.

Razmerje med pojavnicami in izpustom (RPI) smo izračunali iz števila vseh pojavnic kvantifikatorja in števila izpustov istega kvantifikatorja. Večji odstotek prikazuje višje število izpustov, nižji odstotek pa večjo ohranitev kvantifikatorjev v prevodu.

Obravnavali smo po dve najvišji in dve najnižji vrednosti, saj je včasih prišlo do velikih odstopanj med najvišjo in vsemi ostalimi vrednostmi, ali pa so bile razlike tako majhne, da se nam je zdelo prav, da omenimo prvi oz. zadnji dve mesti. Vse podatke smo zaokrožili na cela števila, decimalke pa pustili le tam, kjer je bilo to potrebno za razlikovanje.

2 PRIMERJAVA SPOOKA IN EVROKORPUSA

Nedoločni kvantifikator	število FR pojavnic		število SLO različnic		RPR ¹⁷ (%)		število izpustov prevoda (%)		RPI ¹⁸ (%)	
	Spook	EvK	Spook	EvK	Spook	EvK	Spook	EvK	Spook	EvK
QUELQUES-UN(E)S	18	12	4	2	22 %	17 %	0	1	0 %	8 %
CHACUN(E)	178	240	10	5	6 %	2 %	23	45	13 %	19 %
PLUSIEURS	193	129	19	9	10 %	7 %	9	2	5 %	2 %
CERTAIN(E)S	201	265	11	9	5 %	3 %	17	26	9 %	10 %
CHAQUE	434	131	18	5	4 %	4 %	18	9	4 %	7 %
QUELQUES	750	123	22	8	3 %	7 %	45	14	6 %	11 %
TOUT(E)	1.348	204	46	12	3 %	6 %	315	38	23 %	19 %
TOUS/TOUTES	1.242	262	25	7	2 %	3 %	224	25	18 %	10 %
<i>skupaj</i> ¹⁹	<i>4.364</i>	<i>1.366</i>	<i>155</i>	<i>57</i>	<i>4 %</i>	<i>4 %</i>	<i>651</i>	<i>160</i>	<i>15 %</i>	<i>12 %</i>

Tabela 1: Primerjava rezultatov Spooka in Evrokorpusa

V tabeli št. 1 smo združili vse dobljene podatke iz obeh korpusov:

- **najmanj pojavnic** v Spooku in v Evrokorpusu ima *quelques-un(e)s*;
- **največ pojavnic** v Spooku ima *tout(e)*, v Evrokorpusu *certain(e)s*;
- **najnižje razmerje med pojavnicami in različnicami (RPR)** v Spooku ima *tous/toutes* v Evrokorpusu pa *chacun(e)*;
- **najvišje razmerje med pojavnicami in različnicami (RPR)** v Spooku ima *quelques-un(e)s*, takoj za njim je *plusieurs*; enako je v Evrokorpusu, kjer ima *quelques* enako razmerje kot *plusieurs*;

9 RPR = razmerje med pojavnicami in različnicami

10 RPI = razmerje med pojavnicami in izpustom

11 »Skupnega« rezultata ne bomo analizirali, saj nas zanima obnašanje vsakega kvantifikatorja posebej.

- **najnižje razmerje med pojavnicami in izpustom (RPI)** v Spooku ima *quelques-un(e)s* in v Evrokorpusu *plusieurs*;
- **najvišje razmerje med pojavnicami in izpustom (RPI)** v Spooku ima *tout(e)*, v Evrokorpusu pa *tout(e)* in *chacun(e)*.

Na začetku raziskave smo pričakovali, da bodo imeli nedoločni določevalniki, ki imajo v korpusu večje število pojavnic tudi večje število različnih prevodnih ustreznic. Predpostavka, da število pojavnic kvantifikatorja vpliva na njegovo pestrost pri prevajanju, se je izkazala za napačno. V Spooku je skoraj obratno: večja kot je pojavnost kvantifikatorja, manjša je njegova raznolikost pri prevajanju (nižje je njegovo RPR). Izjema je le *plusieurs*, ki ima malo ponovitev in visok RPR. Tudi pri Evrokorpusu se kaže enaka tendenca, le da razmerja med pojavnostjo in raznolikostjo prevodov niso razporejena tako enakomerno naraščajoče kot pri Spooku.

2.1 Razmerje med pojavnicami in različnicami (RPR) v Spooku in Evrokorpusu:

- je v **Spooku višje od RPR v Evrokorpusu** pri: *quelques-un(e)s*, *chacun(e)*, *plusieurs*, *certain(e)s*;
- je v **Evrokorpusu višje od RPR v Spooku** pri: *quelques*, *tout(e)* in *tous/toutes*;
- je v **Spooku enako kot v Evrokorpusu** pri: *chaque*.

Pestrost prevodnih ustreznic v Spooku pripisujemo izvirnim literarnim besedilom in tudi ročnemu prevajanju. Obratno pripisujemo vzroke nizkega RPR v Evrokorpusu tipskim besedilom enega področja, strojnemu prevajanju in natančnemu (včasih togemu) pravniskemu jeziku, ki ne dopušča prevajalčeve izvirnosti. Če bi se lotili prevajanja vsakega stavka na novo, bi morda tudi v tem primeru dobili več različnih prevodnih ustreznic izbranih kvantifikatorjev.

Najnižja razlika med pojavnicami in različnicami v Spooku in Evrokorpusu se pojavi pri kvantifikatorju *tous/toutes*. Gre za 1 % razlike v prid Evrokorpusa. Največji odstotek prevodnih ustreznic v obeh korpusih predstavljata kolektivni *vsì*. Na drugem mestu je distributivni *vsak*. V Evrokorpusu sta ti dve ustreznici rabljeni pri isti različnici kar v 86 %, v Spooku pa v 74 %. Večina ostalih ustreznic je rabljena le enkrat ali dvakrat.

Presenetljivo je, da ostali zaimki v EvK ne izražajo celote, ki jo ponavadi pripisujemo temu celostnemu zaimku. Ostale prevodne ustreznice so večinoma rabljene le enkrat (poleg *določen* – dvakrat in *kakršen* – osemkrat). Več celostnih rešitev najdemo v Spooku. Edino v Spooku najdemo tudi dvojinjski zaimek *oba*. S 4,9-% pojavnostjo zaseda tretje mesto med prevodnimi rešitvami. Iz francoščine se ga da prevesti le na podlagi konteksta. Vse ostale rešitve v Spooku ne presegajo 0,3-% pojavnosti.

Najnižje razmerje RPR celostnega kvantifikatorja *tous/toutes* potrjuje našo predpostavko, da za izražanje celote ne potrebujemo ali nimamo številnih jezikovnih rešitev. Ustreznice, ki nam jih ponuja Spook, pojem celote dostikrat izpuščajo (*najrazličnejši, noben, samo ...*).

Druga najnižja razlika RPR je pri *certain(e)s*. Različnice v Spooku (RPR: 5 %) so za 2 % številčnejše od različnic v Evrokorpusu (RPR: 3 %). Največji delež vseh prevodnih ustreznic prevzame ustreznica *nekateri*: 70 % v Spooku in 55 % v Evrokorpusu. V Evrokorpusu ima velik odstotek tudi ustreznica *določen* (25 % pojavnic).

Najvišjo raznolikost med pojavnicami in različnicami v Spooku in Evrokorpusu ima *quelques-un(e)s* (5 % razlike). Na to vpliva tudi njegova maloštevilna pojavnost. Kljub visokemu RPR prevodne rešitve ne predstavljajo izrazito pomensko drugačnih prevodnih ustreznic (*nekateri, nekaj, kakšen, drugi*). Gre za sinonime, ki ostajajo na področju nedoločnega, a posegajo tudi v karakteristično identifikacijo referentov (*nekateri, drugi*).

Druga najvišja razlika RPR se pojavi pri *chacun(e)* in pri *quelques*, kjer gre za razliko 4 %. *Chacun(e)* ima več različnic v Spooku, *quelques* pa več različnic v Evrokorpusu.

Nesporna prevodna ustreznica za *chacun* je v obeh korpusih *vsak*. V Spooku je rabljen v 77 %, v Evrokorpusu pa v 71 %. Vse ostale ustreznice so rabljene izjemoma. V Spooku najdemo za *chacun* dosti več ustreznic (*sleherni, noč za nočjo, lasten ...*), za katere predvidevamo, da so lahko rabljene le v določenem kontekstu. Gre za besede, ki bi jih v strokovnem pravnem jeziku težko našli. Ustreznice, ki zvišujejo stopnjo raznolikosti, so večinoma rabljene izjemoma, le enkrat do štirikrat v celotnem korpusu.

Tudi za *quelques* v obeh korpusih močno prevladuje prevodna ustreznica *nekaj*. V Spooku se pojavi v 85 %, v Evrokorpusu pa v 61 %. Zelo visoko stopnjo pojavnosti ima v Evrokorpusu še ustreznica *nekateri*. Pojavlja se kar v 20 % (v Spooku se pojavi le v 2 %). Vse ostale prevodne rešitve so rabljene izjemoma. Tako se v EvK tri prevodne ustreznice pojavijo le enkrat, dve ustreznici se pojavita dvakrat in ena trikrat. Vse te prevodne ustreznice ostajajo na semantičnem polju nedoločne količine (*malo, manjši, številni, nekoliko ...*).

Čeprav je RPR za *quelques* višji v Evrokorpusu, je nabor njegovih ustreznic v Spooku po številu večji. Toda med široko paleto slovenskih ustreznic za *quelques* je pojavnost 19-ih ustreznic v Spooku, ki predstavljajo semantično bolj polnopomenske besede (*hip, prgišče, čez leta, tu pa tam ...*), manjša od 1 %.

Enako razmerje med pojavnicami in različnicami v Spooku in Evrokorpusu najdemo pri kvantifikatorju *chaque*. Njegov RPR v obeh korpusih je 4 %. V obeh korpusih močno prevladuje ustreznica *vsak*. V Spooku se pojavlja v 70 %, poleg tega pa ima visoko pojavnost (14 %) še ustreznica *vsakič/vsakokrat*. V Evrokorpusu prevladuje le ustreznica *vsak* z 89-% pojavnostjo.

Ostale prevodne rešitve v Spooku ne presegajo 1,6-% pojavnosti (izjema je *sleherni* z 2,3-% pojavnostjo). Gre večinoma za polnopomenske besede, ki zopet kažejo na literarna besedila in prosta prevajanja (*kar naprej, slednji, nenehno ...*).

V EvK se poleg glavne prevodne ustreznice *vsak* pojavijo le še štiri ustreznice z izredno nizko pojavnostjo (od 0,8 % do 1,5 %) in se ne oddaljujejo od primarnega pomena (npr. *posamezen, vsakokrat ...*).

2.2 Razmerje med pojavnicami in izpustom prevoda (RPI) v Spooku in Evrokorpusu:

- je v **Evrokorpusu višje od RPI v Spooku** pri *quelques-un(e)s, chacun(e), certain(e)s, chaque* in *quelques*;
- je v **Spooku višje od RPI v Evrokorpusu** pri *plusieurs, tout(e)* in *tous/toutes*.

Pri vseh izbranih nedoločnih določevalnikih se v obeh korpusih zelo visoko pojavlja kategorija »izpust prevoda«, kjer posamezni nedoločni določevalnik ni preveden. Tako visoke pojavnosti izpusta nismo pričakovali. Po odstotkih sicer ne zavzema večinskega deleža, a se pogosto pojavlja že na drugem mestu za prvo najpogostejšo prevodno ustreznico.

Predvidevali smo, da bo Evrokorpus ohranjal natančno strukturo izvirnega jezika. V Evrokorpusu lahko pri podrobni analizi prevodnih ustreznic ugotovimo, da izvorni jezik prevoda ni francoščina, zaradi česar prihaja tudi do različnih prevodov istega stavka. Opazili smo tudi obratne primere, kjer se kvantifikatorji v drugih jezikih (npr. angleščina) ne pojavljajo in so dodani v prevodu.

V Spooku smo pri večini posameznih kvantifikatorjev opazili dosti manj izpustov. Zdi se, da kvantifikatorji nosijo pomemben del informacij v stavku. Zato jih literarna besedila in prosti prevodi ohranjajo bolj pogosto (izjema sta *tous/toutes* in *plusieurs*).

Vzroki izpusta kvantifikatorja pri prevajanju so različni: prevajalcem se lahko ne zdi potreben za doseganje pomena, lahko ga nadomestijo z drugimi besednimi strukturami, lahko je v stavku ciljnega jezika nesprejemljiv, lahko je odsoten v izvornem jeziku itn. Med vzroke prištevamo tudi tipska besedila, strojno prevajanje, natančen pravniški jezik, ki ne dopušča prevajalčeve izvornosti... Ker ne poznamo jezikovne prevajalske verige, o izpustu pri prevajanju ne moremo natančno soditi. Včasih z izpustom res ne izgubimo ničesar, včasih pa gre za prevajalčevo odločitev ali morda celo nezbranost in se v prevodu izgubi tudi del pomena. Različne rešitve lahko le ugotavljamo, ne moremo pa soditi o njih. Morda bi bilo odstopanj v prevodih kvantifikatorjev manj, če bi bili vsi prevodi narejeni neposredno iz francoščine.

Najnižja razlika med pojavnicami in izpustom v obeh korpusih se pojavi pri *certain(e)s* (razlika je 1 % v prid EvK). Po stopnji izpusta se *certain(e)s* v obeh korpusih približuje povprečni vrednosti izpusta v posameznem korpusu. Temu kvantifikatorju smo pripisovali poleg kvantifikacijskih tudi velike karakteristične lastnosti. Ravno zaradi izražanja teh lastnosti bi pričakovali še manjši izpust pri prevajanju. Pogostost izpusta prevodov v obeh korpusih dokazuje, da se ga da nadomestiti tudi z drugimi prevodnimi rešitvami.

Druga najnižja razlika (RPI) je pri *chaque* (razlika je 2,8 % v prid EvK). Zopet se ponovi izpust celostnega kvantifikatorja, tokrat distributivnega (cf. supra: izpust *chacun(e)* in *tous/toutes*). Očitno tudi poudarjanje posameznega elementa iz množice ni potrebno za doseganje želenega pomena v prevodu. To lahko posplošimo tako za Spook kot EvK.

Najvišja razlika med pojavnici in izpustom v Spooku in Evrokorpusu se pojavi pri *tous/toutes* (razlika je 8 % v prid Spooka) in pri *quelques-un(e)s* (razlika je 8 % v prid Evrokorpusa).

Z ničtim izpustom v Spooku zopet izstopa kvantifikator *quelques-un(e)s*. Po semantični interpretaciji predvidevamo, da je v prostih oz. literarnih besedilih dosti težje izpustiti kvantifikator z zaimkovno vlogo. Pravni jezik ga očitno nadomesti z drugimi jezikovnimi elementi.

Kolektivni *tous/toutes* ima v Spooku najvišje RPI 18 %, v Evrokorpusu pa le 10 %.

Večkrat smo že omenili in lahko potrdimo, da je izpust tega kvantifikatorja lažji, ker v stavkih ni potrebno poudarjati celote. Kadar v stavku niso poudarjeni vsi elementi in tudi ni rabljen noben delni kvantifikator, takrat predpostavljamo, da se predikat nanaša na celotno množico izbranih elementov. Iz zadetkov v Spooku zaključujemo, da besedila iz Spooka manj poudarjajo vse elemente izbrane množice.

Po tej trditvi se upravičeno postavlja vprašanje, zakaj ima tudi *quelques* v EvK tako visoko stopnjo izpusta pri prevajanju. Razlika RPI za *quelques* med Spookom (RPI: 6 %) in EvK (RPI: 11 %) je 5 %. Njegova količinska semantična vrednost je manj natančna, zato bi vseeno pričakovali, da se bo ohranil tudi v prevedenih stavkih.

Naslednji primer (1) prikazuje veliko stopnjo odstopanja med slovenskim in francoskim stavkom v Evrokorpusu. V slovenskem stavku opazimo izpust nedoločnega določevalnika *quelques* in tudi izpust posameznih besed (*supplémentaires*). Vzrok smo iskali v prevajanju prek drugih jezikov. V EUR-lexu smo poiskali angleški stavek in vidimo lahko, da je bil slovenski prevod verjetno narejen iz angleškega, saj sta stavka bolj primerljiva.

- 1) a) FR: Quelques lignes directrices apportent des précisions supplémentaires: ... (EvK)
- b) SL: Podrobnejše smernice so naslednje: ... (EvK)
- c) ANG: Following are more detailed guidelines: ... (EvK)

Odsotnost prevoda francoskega nedoločnega določevalnika, kjer bi se le-ta povsem upravičeno lahko pojavil v slovenskem prevodu, je opaziti predvsem v Evrokorpusu. Razlog je lahko tudi v izvornem jeziku prevoda.

2.3 Raznolikost slovenskih prevodnih ustreznici v Spooku in Evrokorpusu

V tem poglavju želimo predstaviti raznolikost nabora ustreznici, ki smo jih našli v obeh korpusih. Včasih je bilo težko vse ustreznice razporediti v posamezne kategorije ali jih celo šteti kot prevod izbranega kvantifikatorja. To smo skušali narediti karseda pregledno, tako da smo kot prevodno ustreznico kvantifikatorja razumeli tudi besedne zveze v stavku, ki so na kakršenkoli način izražale nedoločno kvantifikacijo.

Kljub zelo tesni razliki v odstotkih je zanimiv semantični pregled slovenskih ustreznice. V Spooku nastopa veliko besed, ki količino izražajo posredno ali pa so na prvi pogled celo nenavadne za izražanje količine (npr. *tu pa tam*). Večina prevodnih rešitev v Spooku opredeljuje količino s semantično bolj konkretnimi besedami (*prgišče*). Njihovo rabo lahko pripišemo literarnemu prevajanju, ki ni vpeto v kalupe pravnih besednih zvez.

Prevodne ustreznice v Evrokorpusu izražajo količino bolj striktno in se ne oddaljujejo od primarnega pomena nedoločnih kvantifikatorjev. Takšne rešitve pripisujemo natančnim besedilom in natančnemu prevajanju, kjer ni prostora za iskanje pestrih prevajalskih rešitev.

V primerjavi razmerij med prevodnimi različnicami in izpustom nas presenečajo visoki odstotki RPI v primerjavi s posameznimi RPR. Brez analize bi predpostavljali, da število prevodnih rešitev presega pojavnost izpustov. Toda po odstotkih pojavnosti v primerjavi z različnicami, se izpust kvantifikatorja uvršča:

- 10-krat na 2. mesto (*chacun(e), chaque, tout(e), tous/toutes, quelques-un(e)s* v EvK in *chacun(e), certain(e)s, quelques, tout(e), tous/toutes* v Spooku),
- 4-krat na 3. mesto (*plusieurs, certain(e)s, quelques* v EvK in *chaque* v Spooku),
- 1-krat na 4. mesto (*plusieurs* v Spooku) in
- 1-krat na 5. mesto (*quelques-un(e)s* v Spooku).

V primerjavi z izhodiščnimi prevodi, ki smo jih našli v slovarjih in jih predstavili v teoretičnem delu, so rezultati podobni. Pri številnih kvantifikatorjih obstaja ena sama prevodna ustreznica, katere pojavnost v enem ali obeh korpusih (večinoma močno) presega 50 %. Le pri kvantifikatorju *tout(e)* v nobenem od obeh korpusov nobena prevodna ustreznica ne presega 50 %. S 47 % se najbolj približajo ustreznice (*vsi/vse/ves*) iz Spooka. Vse najpogostejše slovenske ustreznice smo zbrali v spodnji tabeli:

Nedoločni kvantifikator	Prevladujoče ustreznice iz korpusov	2. oz. 3. najpogostejša ustreznica iz korpusov	Slovarske ustreznice ²⁰
<i>certain(e)s</i>	nekateri	določen	nekateri
<i>chacun(e)</i>	vsak	vsi/vse	vsak
<i>chaque</i>	vsak	vsakič/vsakokrat	vsak
<i>plusieurs</i>	več, večkrat	večkrat, nekaj	več
<i>quelques-un(e)s</i>	nekateri, nekaj	kakšen	nekateri
<i>tout(e)</i>	vsi/vse/ves, vsak	vsakič, karkoli	vsi, ves
<i>tous/toutes</i>	vsi, ves	vsak, oba	ves, cel
<i>quelques</i>	nekaj	nekateri, kakšen	kakšen, nekaj

Tabela 2: Najpogostejše slovenske ustreznice

V tabeli št. 2 so prikazane prevodne ustreznice, ki smo jih prepisali iz francosko-slovenskega slovarja (Grad, elektronski slovar) in ustreznice, ki smo jih dobili na podlagi analize obeh korpusov. Vidimo, da se ene in druge ustreznice ujemajo. Zaključujemo, da so v slovarjih ponujene besede, ki nedvoumno izražajo nedoločno količino, vse ostale rešitve, ki jih najdemo v Spooku, pa so prepuščene prevajalčevi jezikovni spretnosti. Čeprav teh ustreznic v slovarjih ne najdemo, zanje ne moremo trditi, da so napačne. Morda bi se jih dalo vključiti v kakšen razširjen literarni francosko-slovenski slovar. Veliko število raznolikih prevodnih ustreznic potrjuje širok pomenski doseg obravnavanih kvantifikatorjev.

3 IZSLEDKI KORPUSNE ANALIZE

Pred začetkom primerjalne analize Spooka in Evrokorpusa smo pričakovali številne možne rešitve in razlike v samih prevodih francoskih kvantifikatorjev v slovenščino. To nas je vodilo do hipoteze, da bo verjetno težko najti le eno sprejemljivo prevodno ustreznico za določen kvantifikator. Izsledki kvalitativne in kvantitativne raziskave prevodnih rešitev v korpusih so nas pripeljali do tega, da moramo hipotezo o številnih možnih rešitvah delno ovreči. Prišli smo namreč do rezultatov, da ima vsak nedoločni kvantifikator (v obeh korpusih) vedno le eno močno prevladujočo slovensko ustreznico. Vseeno se v korpusih (predvsem v Spooku) pojavlja več različnih ustreznic, s katerimi so prevajalci prenesli pomen izvirnega stavka.

Toda podroben pregled podatkov o posameznih kvantifikatorjih daje različne odgovore na omenjeno hipotezo. Ločena obravnava kvantifikatorjev nam nudi več informacij, saj vidimo njihovo obnašanje na različnih ravneh. Različne vrednosti kažejo specifično obnašanje vsakega kvantifikatorja posebej in njegovo specifično vlogo v kontekstu. Res smo v Spooku po številu našli dosti več prevodnih različnic za en kvantifikator, a odstotne vrednosti so pri nekaterih nedoločnih kvantifikatorjih pokazale nasproten rezultat. Vzrok visoke pestrosti prevodnih ustreznic v Evrokorpusu je verjetno pogojen tudi z izredno pestrimi tematikami in obsežnostjo baze podatkov. Kljub omejitvi izpisa zadetkov smo dobili veliko število različnih prevodnih ustreznic za posamezne nedoločne kvantifikatorje.

Prišli smo do sledečih rezultatov:

- večjo pestrost prevodnih ustreznic v Spooku izkazujejo: *quelques-un(e)s, chacun(e), plusieurs, certain(e)s*,
- večjo pestrost prevodnih ustreznic v Evrokorpusu izkazujejo: *quelques, tout(e), tous/toutes*,
- enako stopnjo pestrosti prevodnih ustreznic v Spooku in Evrokorpusu izkazuje: *chaque*.

Prevajalci iščejo različne rešitve, s katerimi se želijo po pomenu in intenci sporočila približati izvirniku. V Spooku se pojavlja veliko število prevodnih ustreznic, ki skušajo

ustrezati slogu pisanja ali kontekstu. Te besede so v izvorniku vedno enake (omenjeni nedoločni kvantifikatorji), v slovenščini pa jih zamenjuje veliko število raznolikih besed. Analiza prevodnih rešitev obeh korpusov je pokazala izredno raznolikost slovenskih ustreznih vseh osmih »izbranih kvantifikatorjev«, pri čemer so številne ustreznice rabljene le enkrat.

Pestrost pa ni odvisna le od avtorja, temveč tudi od prevajalca, ki skuša s svojo izbiro ustreznega prevedka kar najbolj prenesti pomen. Pričakovali bi lahko, da bo prevajalec ohranjal osnovne prevode in ne bo iskal drugih možnosti. Toda izkazalo se je, da so predvsem prevajalci tisti, ki so odgovorni za rabo raznolikih besed slovenskega jezika. Raznolikost prevodnih ustreznice je pokazala, da ima tudi slovenščina zelo bogate možnosti izražanja nedoločne količine. Slednja je vedno vpeta med ekstenzijo (razsežnostjo vseh predmetov na svetu, na katere se nanaša samostalniška zveza), ekstenzitetu (količino elementov v dani množici) in ekstenzivnostjo (primeri, kjer je stavek resničen). Vse to je določeno z ožjim in širšim kontekstom ter z zunajjezikovnimi dejavniki.

Različne prevodne ustreznice, ki smo jih našli za izbrane nedoločne kvantifikatorje, in njihovi izpusti v prevodu kažejo, da se enega jezika ne da preslikati v drugega. Upoštevati je potrebno načine izražanja, ustaljene besedne zveze, zakonitosti vsakega jezika in nenazadnje tudi sporočilno vrednost. Glede na številne raznolike rešitve težko govorimo o vplivu posameznega avtorja na dobljene rezultate. S tem potrjujemo hipotezo, da se zaradi velikega nabora besedil in tudi zaradi ročnega prevajanja porazgubi vpliv posameznega avtorja.

Na začetku analize obeh korpusov nismo posebej razmišljali o izpustu kvantifikatorjev v prevodih, saj ga nismo pričakovali. Na prve izpuste prevodov kvantifikatorjev v slovenščini smo naleteli zelo hitro in ugotovili, da lahko tudi stavki brez kvantifikatorjev izražajo kvantifikacijo. Ravno zaradi »odsotnosti«¹³ prevedka ostanejo nezabeleženi ali celo pozabljeni kot možnost pri prevajanju. Pogosto lahko izpuščanje besed pri prevajanju razumemo kot slab prevod. Toda na številnih primerih smo videli, da lahko stavek kljub izpustu prevoda kvantifikatorja ohrani svoj pomen. Dokazali smo, da so SZ brez kvantifikatorja pojmovane celostno, kar opravičuje pogost izpust celostnih kvantifikatorjev¹³. Da je izpust pri celostnih (distributivnih in kolektivnih) kvantifikatorjih najpogostejši, je razumljivo, saj (francoska in slovenska) SZ brez kvantifikatorja predstavlja njeno totaliteto in zato ne potrebuje kvantifikatorja.

Torej izpusta slovenskega kvantifikatorja in nenatančnega prevoda ne moremo vedno povezovati. Včasih bi bil prevod kvantifikatorja v slovenščini celo posiljen. To se pogosto zgodi pri *certain/nekateri*, kadar ga prevajalci na vsak način želijo prevesti. V takih primerih pogosto rabijo ustreznico *določen*, ki običajno ni najprimernejša.

Zavedati se moramo, da je lahko tudi drugačna jezikovna struktura tista, ki dovoljuje ali daje prednost izpustu kvantifikatorja. Na primerih smo videli, da lahko izpust

13 V anketi smo analizirali tudi stavke brez kvantifikatorjev in preverili njihovo razumevanje pri govornicah obeh jezikov. Izkazalo se je, da je večina stavkov brez kvantifikatorjev razumljena celostno. V manjšini so bili odgovori, ki so potrjevali delno interpretacijo.

nedoločnega kvantifikatorja pred SZ spremeni pomen SZ in posredno tudi stavka. Kadar je kvantifikator odsoten, razumemo SZ v njeni celoti. Kadar pa želimo izraziti delnost, jo je potrebno natančno omeniti.

Če pogledamo povprečje vseh kvantifikatorjev, vidimo, da je razmerje med izpustom in pojavnicami (RPI) za 2 % višje v Evrokorpusu. Na podlagi povprečja rezultatov moramo ovreči hipotezo, da je izpust prevoda kvantifikatorjev manj pogost v Evrokorpusu. To smo predvidevali zaradi natančnosti in togosti pravnega jezika.

Do raznolikih odgovorov na to hipotezo nas privede podrobna analiza kvantifikatorjev:

- Le trije kvantifikatorji potrjujejo hipotezo o številčnejšem izpustu prevodov v Spooku. V Spooku so v slovenščini pogosteje izpuščeni: *plusieurs*, *tout(e)* in *tous/toutes*.
- Hipotezo, da je stopnja izpusta prevodov višja v Spooku, moramo zavrnila za: *quelques-un(e)s*, *chacun(e)*, *certain(e)s*, *chaque* in *quelques*. Vsi naštetih kvantifikatorji so pogosteje izpuščeni v slovenskih prevodih Evrokorpusa.

Razlika v stopnji izpusta med temi tremi kvantifikatorji je zelo visoka: pri obeh celostnih kvantifikatorjih gre za visoko stopnjo izpusta (RPI: 10 %–23 %), pri delnem *plusieurs/več* pa za zelo nizko (RPI: 2 %–5 %). Visoka stopnja izpusta v Spooku pri *tout* je pogosto vezana na različne vrste prevodnih ustreznic. V slovenščini najdemo prevod v obliki superlativa ali pa gre za ustaljene besedne zveze: de *toute évidence* (očitno), de *toute façon* (kakorkoli)¹⁴.

Naj gre za delne ali celostne kvantifikatorje, očitno je, da ima raba vsakega posameznega kvantifikatorja svoje značilnosti. Tako smo pokazali, da je očitno lažje izpuščati celostne kvantifikatorje, a moramo *chaque/vsak* izvzeti iz te trditve.

Vse dobljene odstotne vrednosti so si blizu. Pri nobenem kvantifikatorju nismo zaznali velikega odstopanja, ki bi nakazovalo povsem drugačno obnašanje v enem ali drugem korpusu. Največje razlike posameznega kvantifikatorja med enim in drugim korpusom ne presegajo 8 %. Razlike bi lahko dostikrat merili celo v decimalkah, saj so manjše od 1 %. Tudi te majhne odstotne razlike pri izračunanih razmerjih kažejo na podobnosti med korpusoma.

Vse različne interpretacije enega samega leksema lahko imenujemo »ohlapne rešitve«. Ohlapne jih imenujemo zato, ker nam nudijo številne različne pomene, a ni nujno, da nas pripeljejo do določenega pomena. Ta pomen se izoblikuje šele v odnosu do nosnika, predikata in konteksta. Vseeno je slovarsko naštevanje osnovnih rešitev nujno potrebno. Da bi uporabniku slovarja z bogatim naborom prevodnih ustreznic omogočili tudi njihovo kvalitetno rabo, se kot nujnost kaže raba kvalifikatorjev, besednih zvez in primerov. Le na ta način lahko govorca pripeljemo do iskanega pomena.

Zaključujemo, da so prevodne rešitve obeh korpusov v pomoč pri prevajanju in učenju možnih načinov prevajanja nedoločnih izrazov iz francoščine v slovenščino in

14 Kar bi lahko prevedli tudi s kvantifikatorjem: *na vsak način*.

obratno. Ugotovili smo, da se za nedoločne kvantifikatorje pojavljajo številne različne prevodne ustreznice, ki so odvisne od konteksta, in zato ni priporočljivo zatekanje zgolj k dvojezičnim slovarjem. Veliko število različnih in pestrih prevodov je pokazalo možnost bolj poljubnega prevajanja in hkrati pestrost sistema slovenskih kvantifikatorjev. Tudi izolirani prevodni primeri so vedno pomensko vpeti v sobesedilo. Enako velja za posamezne besede, ki se nam v »izoliranem« stavku zdijo nepovezane, v kontekstu pa dobijo vlogo, ki je pomensko povezljiva s sobesedilom.

Glede na ugotovitve, je potrebno med francosko-slovenske prevajalske rešitve vključiti možnost izpusta prevoda kvantifikatorja. Francoščina potrebuje določevalnike. Slovenščina ne. Tudi tu je razlog, da se pri prevajanju pogosto začuti vpliv francoskih določevalnikov v slovenskih stavkih. Slovenski stavek je brez teh določevalnikov lahko lepši in bolj jasen. Tudi v jeziku lahko uporabimo pravilo: manj je več.

Spodaj predstavljamo tabelo predlaganih prevodnih ustreznice:

Količina	slovenski kvantifikator	francoski kvantifikator
Najnižja delna količina	<i>nekaj</i>	<i>quelques, quelques-un(e)s</i>
Večja delna količina	<i>več, večkrat</i>	<i>plusieurs</i>
Karakteristična delna količina	<i>nekateri</i>	<i>certain, quelques-un(e)s</i>
Celostna količina	<i>vsak, vsi (ves)</i>	<i>tout(e), tous/toutes, chaque, chacun(e), možnost izpusta prevoda</i>

Zaključujemo z mislijo, da jezik, naj bo umetniško-literarni ali pravni, vendarle ni tako različen. Vse kaže na to, da ga »proizvajamo« ljudje z lastnimi in včasih skupnimi miselnimi procesi, ki svojega načina mišljenja in izražanja ne spreminjamo glede na področje. Količino izražamo glede na notranje vzrode in percepcijo sveta. Čeprav smo sposobni svoj diskurz prilagoditi določenemu področju, pri tem ne prilagajamo semantičnih vrednosti besed. Besede ohranjajo svoj pomen, a ga vsakič prilagodijo svojemu pojavnemu okolju.

4 ZAKLJUČEK

Videli smo, da kvantifikatorji ne dajejo le podatka o količini, temveč nudijo mnoge druge informacije. Številne semantične ustreznice, ki smo jih razbrali iz korpusov, razkrivajo njihov širok in pomensko odprt doseg.

Kljub drugačnim začetnim pričakovanjem potrjujemo, da prav velikega odstopanja med francoskimi in slovenskimi nedoločnimi kvantifikatorji nismo zaznali. S številnimi primeri smo dokazali, da lahko v klasifikaciji med francoskim in slovenskim sistemom potegnemo številne vzporednice: francoski določevalniki pogosto ustrezajo slovenskim pridevniškim zaimkom in francoski zaimki pogosto ustrezajo slovenskim samostalniškim

zaimkom. Tudi prevodi posameznih kvantifikatorjev so pokazali, da ima vsak francoski nedoločni kvantifikator močno prevladujočo slovensko ustreznico.

Vse to nas napeljuje k misli na univerzalno percepcijo nedoločne količine (nedoločnih) kvantifikatorjev pri vseh ljudeh, kjer vsak jezik s svojimi besedami še vedno izraža različne odtenke količine. Tudi odstopanj v razumevanju izražene količine ne moremo pripisovati posameznemu jeziku, temveč posamezniku.

Gola preslikava posameznih besed iz enega jezika v drugega je nemogoča. Potrebna je tudi preslikava pomena, ki ga dosežemo s strukturami in koriščenjem drugih značilnosti vsakega jezika. Z interpretacijami ohranjamo pomen stavka, ki ga želimo prenesti iz enega jezika v drugega. Da lahko to dosežemo, rabimo prevodne ustreznice, s katerimi najdemo pot do tega pomena. Kakor pove tîrmin *prevodne ustreznice*, ne gre le za dobesedne prevedke, temveč moramo iskati besede, ki nam posredujejo želeni pomen. Včasih pa je celo treba kakšno besedo v prevodu tudi izpustiti.

VIRI IN LITERATURA

- BARKER-PLUMMER, Dave/Jon BARWISE/John ETCHEMENDY (1999) *Language, proof and logic*. CSLI Publications.
- BARWISE, John/Robin COOPER (1981) Generalized Quantifiers and Natural Language. *Linguistics and Philosophy* 4, no. 2, 159–219.
- BOSVELD-DE SMET, Léonie (1994) Indéfinis, quantificateurs généralisés, lecture existentielle et lecture non-existentielle. *Faits de langues* n°4, 129–137.
- BOSVELD-DE SMET, Léonie/Marlene VAN PETEGHEM/Daniele VAN DE VELDE (2000), *De l'indétermination à la qualification: les indéfinis*. Arras: Artois presses Université.
- CHARAUDEAU, Patrick (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- CORBLIN, Francis (1996) Quantification et anaphore discursive : la référence aux complémentaires. *Langages* 123, 51–74.
- CORBLIN, Francis (1997) Les indéfinis: variables et quantificateurs. *Langue française* 116, 9–32.
- CORBLIN, Francis (2002) *Représentation du discours et sémantique formelle: introduction et application au français*. Paris: PUF
- CORBLIN, Francis. (1987) *Indéfini, défini et démonstratif*. Constructions linguistique de la référence. Genève: Librairie Droz S.A.
- CORBLIN, Francis/Henriette DE SWART (ur.) (2004) *Handbook of French Semantics*. Stanford (California): CSLI Publications.
- DOBROVIE-SORIN, Carmen/Claire BEYSSADE (2004) *Définir les indéfinis*. Paris: CNRS Editions.
- Dvojezični slovarji DZS: <http://slovarji.dzs.si/>

- Evrokorpus. December 2017. <http://evrokorpus.gov.si/>
- FLAUX, Nelly/Danièle VAN DE VELDE/ Walter DE MULDER (1997) *Entre général et particulier: Les déterminants*. Arras: Artois Presses Université.
- FLAUX, Nelly (2008) *Les pronoms indéfinis en français: Une classe a (re)définir*. In : Travaux de linguistique. 2008/1 (n° 56). 7-46.
- GALMICHE, Michel (ur.) (1977) Quantificateurs, référence et théorie transformationnelle. In: *Langages*, 11^e année, n°48. 3–49.
- GEERAERTS, Dirk/Claude VANDELOISE (ur.) (1991) Grammaire cognitive et sémantique lexicale. In: *Communications*, 53. 17–50.
- GIANNAKIDOU, Anastasia (ur.) (2009) *Quantification, definiteness, and nominalization*. Oxford: Oxford University Press.
- GigaFida. December 2017. <http://www.gigafida.net/>
- GONDRET, Pierre (1976): *Quelques, plusieurs, certains, divers: une étude sémantique*, Français dans le monde XLIV, 1976. 143-152.
- GREVISSE, Maurice (2004) *Le bon usage*. Bruxelles: Duculot.
- KLEIBER, G. (1995) Sur les (in)définis en général et les SN (in)définis en particulier. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, xc, 1. 21–51.
- KLEIBER, Georges (1994) *Anaphores et pronoms*. Louvain-la-neuve: Duculot.
- KLEIBER, Georges (1994) Qu'est-ce qui est (in)défini ? In: *Faits de langues n°4*. 81–87.
- KLEIBER, Georges (2001) Déterminants indéfinis ou quand les faibles jouent aux forts. Blanco, X. et al. (ur.) *Détermination et formalisation*. *Linguisticae investigationes, Supplementa*, v.23. Amsterdam: Juhn Benjamins Publishing Co, 195–218.
- KLEIBER, Georges (2002) *Marqueurs référentiels et théorie du centrage*, Linx, 47. 107-119.
- KLEIBER, Georges (2011) La quantification universelle en trio : tous les, chaque et tout. *Studii de lingvistică 1*, 139 – 157.
- KLEIBER, Georges (ur.) (2001) Indéfinis: lecture existentielle et lecture partitive. In: *Typologie des groupes nominaux*. Rennes: PUR. 47–98.
- Le Bon Usage. December 2017. <http://www.lebonusage.com>
- LEEMAN, Danielle (2004) *Les déterminants du nom en français: syntaxe et sémantique*. Paris: PUF.
- MARI, Alda (2006) Collectif vs distributif. In D. Godard, L. Roussarie et F. Corblin (éd.) *Sémanticopédie: dictionnaire de sémantique*, GDR Sémantique & Modélisation, CNRS
- MEZEG Adriana (2011) *Korpusno podprta analiza francoskih polstavkov in njihovih prevedkov v slovenščini (doktorska disertacija)*, Ljubljana: FF.
- MILNER Jean-Claude (1982) *Ordres et raisons de langue*. Paris: Seuil.
- MULLER Claude (2001) Les déterminants indéfinis. Blanco, X. et al. (ur.) *Détermination et formalisation*. *Linguisticae investigationes, Supplementa*, v.23. Amsterdam: Juhn Benjamins Publishing Co, 255–272.
- MULLER, Claude (2006) Indéfinis vagues, cardinaux et distributivité. Corblin F., Ferrando S. & Kupferman L. (ur.): *Indéfini et prédication*. Presses de l'Université Paris Sorbonne, 461–476.

- PERKO, Gregor (2002) Kako obravnavati francoske pragmateme (teoretski in slovaropi-sni pristop). *Vestnik*, Letn. 36, št. 1/2, 295–307
- PERKO, Gregor/Adriana MEZEG (2012) Uporaba francosko-slovenskega vzporednega korpusa pri slovarski analizi nekaterih mejnih področij idiomatike. Šorli, M. (ur.) *Dvo-jezična korpusna leksikografija: slovenščina v kontrastu: novi izzivi, novi obeti*. 12–34.
- RIEGEL, Martin/Jean-Christophe PELLAT/René RIOUL (1994) *Grammaire métho-dique du français*. Paris: PUF.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2005) Nekatero skladišne značilnosti prevo-dov iz francoščine v slovenščino. *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Koper : Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko. 261–268.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2004) Diskurzivni pristop k problemu določnosti v slovenščini. *Jezik in slovstvo št. 5*, Ljubljana, 35–43.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2009) Metodološki postopki v kontrastivnih raz-iskavah. V *Sodobne metode v prevodoslovnem raziskovanju* (ur. Nike K. Pokorn) Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 132–145.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca et al. (2005) Prevajanje in tolmačenje strokovnih besedil v Sloveniji in Evropski uniji. *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko. 269–283.
- Spook December 2017. <http://nl.ijs.si/spook/konkor/>
- SSKJ December 2017. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- TOPORIŠIČ, Jože (1982) *Nova slovenska skladnja*. Ljubljana: DZS.
- TOPORIŠIČ, Jože (2004) *Slovenska slovnica*. 4., prenovljena in razširjena izd. Založba obzorja Maribor
- Trésor de la langue française informatisé (TLFi) December 2017. <http://atilf.atilf.fr/>
- VAN DE VELDE, Danièle (2005) Les interprétations partitive et existentielle des indé-finis dans les phrases existentielles locatives. *Travaux de linguistique*, no. 1, 37–52.
- VIDOVIČ MUHA, Ada (1979) Pridevniške zaimenske besede. XV. SSJLK. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 65–97.
- VIDOVIČ MUHA, Ada (1996) Določnost kot besedilna prvina v slovničnem opisu sloven-skega jezika: (ob Kopitarjevi slovnici), *Kopitarjev zbornik* (Obdobja; 15), 115–130.
- VINTAR, Špela (2001) Računalniška orodja za jezikoslovce in prevajalce. 37. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. 319–332.
- VINTAR, Špela/Darja FIŠER (2009) Gradnja in analiza korpusov za prevodoslovne raziskave. (ur. N.K. Pokorn) *Sodobne metode v prevodoslovnem raziskovanju*. Ljub-ljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 80–109.
- WAGNER, René-Luis/Jacqueline PINCHON (1969) *Grammaire du français classique et moderne*. Paris: Hachette
- WEIGAND, Edda (ur.) (1988) *Contrastive Lexical Semantics*, Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 25–44.

WILMET, Marc (1983) Les déterminants du nom en français : essai de synthèse. *Langue française* 57, 15–33.

WILMET, Marc (1986) La détermination nominale: quantification et caractérisation. Paris: PUF.

WILMET, Marc (1997) *Grammaire critique du français*. Paris: Hachette supérieur.

POVZETEK

Članek je namenjen analizi izražanja količine z nedoločnimi kvantifikatorji v francoščini in slovensščini. V francoščini smo proučevali nedoločne zaimke in nedoločne določevalnike, v slovensščini pa njihove ustreznice: nedoločne pridevniške in samostalniške zaimke ter števnike. Izhajali smo iz francoščine.

V članku smo na podlagi primerjav dveh francosko-slovenskih korpusov iskali pomenske ustreznice nedoločnim kvantifikatorjem. Dobili smo presenetljivo veliko število različnih prevodnih rešitev, a še vedno so največji delež med prevodnimi rešitvami zavzeli izbrani kvantifikatorji. Dokazali smo, da jih je kljub slovarskim prevodnim ustreznicam mogoče prevesti s številnimi drugimi ustreznicami. Dokazali pa smo tudi, da je lahko prevod francoskega kvantifikatorja (predvsem celostnega) v slovenskem stavku izpuščen, ne da bi se pri tem izgubil pomen izvorne stavka.

Ključne besede: nedoločni kvantifikatorji, korpusna analiza, prevodne ustreznice, Evrokorus, Spook

ABSTRACT

Use of Indefinite Quantifying Pronouns in Two French-Slovene Corpora: Spook and Evrokorus

The article gives a comprehensive analysis of the quantity of indefinite quantifiers in French and Slovene, in which French provided the basis for finding Slovene equivalents. In the corpus based approach the semantic equivalents of indefinite quantifiers are put forward on the basis of a detailed comparison of two French-Slovene corpora, which yielded a surprisingly large amount of different translation equivalents, the largest quantity of which are represented by the chosen quantifiers. It has been proven that despite the lexical translation equivalents, they can be translated with numerous other equivalents. However, sometimes there is also the possibility to omit the translation of quantifiers in Slovene without losing the meaning of the original French sentence.

Key words: indefinite quantifiers, corpus analysis, translation equivalents, Evrokorus, Spook

Michele Paolini

Faculté de Pédagogie,

Université Comenius de Bratislava

paolini@fedu.uniba.sk

michelepaolini@hotmail.com

UDK 811.133.1'367.623:81'374.81

DOI: 10.4312/vestnik.10.63-79



PERCEPTION ET DÉFINITION : *ROUGE ET INFRAROUGE* DANS LES DICTIONNAIRES FRANÇAIS

1 INTRODUCTION

Il s'agit d'analyser la manière dont un acte de parole, dans le cas particulier la définition, prend en charge un acte de perception, dans notre cas la vision d'une couleur, le rouge. Le mot *infrarouge*, qui renvoie à un « objet » non soumis à perception, bien que lié au rouge pour des raisons d'histoire lexicale et de référence, nous offre un terme de comparaison que nous allons essayer d'exploiter. Nos recherches conduisent à mettre en évidence l'importance d'une contrainte référentielle, tant en termes de construction (explication), qu'en termes de réception (compréhension).

Les deux pôles de notre approche, qui associe nécessairement l'analyse du discours et l'herméneutique (compte tenu, par-dessus tout, de l'importance de la référentialité), sont donc l'émetteur et le destinataire du message lexicographique. Message compris au niveau de l'une de ses unités constitutives, à savoir le texte auquel nous appliquons l'étiquette catégorielle de « définition ».

Par conséquent, l'horizon dans lequel nous nous situons est celui de la raison pratique qui inspire principalement la communication lexicographique : expliquer d'un côté, se comprendre de l'autre côté. Cet élément intentionnel, bifocal entre émetteur et destinataire, vise avant tout à obtenir un résultat en terme de compréhension et, seulement après, un autre résultat en terme de précision énonciative, à partir de laquelle nous tirons le concept de « définition scientifique ». Un principe de négociation doit donc être appliqué entre les deux pôles.

Sur cette base, notre méthode nous a conduit à nous situer, en premier lieu, du côté de la compréhension, en examinant un corpus de définitions extraites de l'ensemble de dictionnaires papier d'une salle de consultation dans une bibliothèque du réseau francophone hors de l'hexagone. Parmi les dictionnaires, aucune distinction typologique préalable n'était prévue. Quant au cas particulier, nous avons enregistré un ensemble fini d'énoncés écrits, prélevés dans les dictionnaires disponibles à la bibliothèque de l'Institut français de Bratislava. Corpus que nous avons ensuite intégré à travers les éléments issus

d'une observation de ressources en ligne, également utiles pour une vérification synchrone et diachronique. L'ensemble de ces éléments empiriques prenait inévitablement la forme d'une longue liste, ce qui nous a amenés (pour des raisons d'espace) à sélectionner un certain nombre d'exemples, que nous présentons.

Nous verrons que les sélections lexicales et conceptuelles actualisées cas par cas obéissent toujours à des contraintes typologiques. Nous en examinerons certains aspects spécifiques *a posteriori*, dans la suite de l'article. Ces contraintes sont impliquées dans une théorie préliminaire du lecteur, que nous devons toujours présupposer, et qui est systématiquement utilisée pour décrire les niveaux de compétence linguistique et les capacités cognitives d'un destinataire modèle : l'enfant, l'adolescent, un « homme moyen » qui organise sa réception selon le bon sens, l'expert qui dispose d'un savoir spécialisé, etc.

Au niveau de la définition, nous supposons que le *definiendum* et le *definiens*, messages émis à des fins de communication, ont des propriétés de nature discursive et sont insérés dans un réseau plus large de relations qui génèrent des significations implicites et explicites. Sur cette base, le destinataire doit toujours entreprendre des décodages et des désambiguïsations, c'est-à-dire qu'il doit effectuer son travail d'interprétation (Eco, 2013 [1979]). Dans cette perspective, selon Umberto Eco, donner une définition signifie spécifier les opérations à effectuer pour réaliser les conditions de perceptibilité de la classe des objets auxquels le mot défini se réfère (Eco, 2013 [1979], p. 152).

Nous allons alors examiner les définitions de lexèmes tels que *rouge* et *infrarouge*, apparemment « proches » et contiguës, en quelque sorte, du point de vue du signifiant et de leur sémantique. Dans ce cas, ce qui les différencie est non seulement un mode d'utilisation et de réception (sens commun *vs* savoir expert), mais aussi, dans le domaine d'un *a priori* extralinguistique, un autre mode de compréhension, compte tenu du fait que la sémantique du lexème *infrarouge* a comme référent une réalité qui ne peut être perçue par la vision.

« Dire », « définir » et « se référer »

Or, si nous nous concentrons sur le fonctionnement technique de la communication lexicographique, nous devons noter que cette tradition indique qu'il y a un certain lien entre trois actes distincts : le « dire », le « définir » et l'acte de « se référer ». Dans le cas d'espèce, « se référer » à un imaginaire vaguement dantesque marqué par la présence de feu et de sang.

Par exemple, voyons Jean-François Féraud, *Dictionnaire critique de la langue française* (Marseille, Mossy 1787-1788, p. C497b) :

[1] *Rouge* exprime une couleur semblable à celle du feu, du sang, etc.

Le premier *Dictionnaire de l'Académie française* (1694, p. 423) se lit comme suit :

[2] Rouge. Couleur rouge. *Beau rouge. rouge vif, éclatant. rouge brun, enfoncé. rouge pasle, desteint. rouge noirastre, rouge d'escarlate. rouge cramoisy. rouge sanguin. teint en rouge.* Lors que la honte ou la colere fait monter le sang au visage, on dit, que *Le rouge monte au visage.*

Ainsi, dans le même *Dictionnaire de l'Académie française*, conformément à une tradition transmise au cours des éditions (quatrième édition, 1762, p. 657 ; cinquième édition, 1798, p. 516 ; sixième édition, 1832-1835, 2, p. 678) que nous avons pu consulter

[3] ROUGE. Qui est de couleur semblable à celle du feu, du sang, &c.

Une telle formule est partiellement confirmée dans le *Dictionnaire de l'Académie française*, huitième édition, 1932-1935, 2, p. 542 :

[4] ROUGE. Qui est d'une couleur semblable à celle du sang humain.

À ce stade, nous nous sommes interrogés sur les coïncidences référentielles possibles entre les traditions lexicographiques des trois principales langues romanes : française, espagnole et italienne. La recherche que nous avons lancée grâce aux logiciels disponibles en ligne a permis d'interroger, à titre d'exemple, ces dictionnaires :

Diccionario de Autoridades - Tomo V (1737), in <http://web.frl.es/DA.html> [consulté le 21 avril 2018]:

[5] ROXO, que se aplica al color encarnado mui encendido: como el de la sangre.

[qui s'applique à la couleur incarnée très éclairée, comme celle du sang]

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española*. Quinta edición. Madrid . Imprenta Real. 1817, p. 679, 1. Disponible sur <http://ntlle.rae.es/ntlle/> [consulté le 21 avril 2018].

[6] ROJO, que se aplica al color encarnado muy encendido, como el de la sangre.

[qui s'applique à la couleur incarnée très éclairée, comme celle du sang]

L'italien *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. Venezia: Alberti, 1612 (Vol. 4, p. 270). Disponible sur: <http://www.lessicografia.it> [consulté le 21 avril 2018] propose cette définition:

[7] Rosso. Colore simile a quello del sangue, o di porpora.

[Couleur similaire à celle du sang, ou de la pourpre].

Les trois éditions suivantes 1623 (p. 727), 1691 (Vol. 3, p. 1411), 1729-1738 (Vol. 4, p. 270) conservent ce texte définitionnel, dont les référents sont le sang et la pourpre.

Voyons le *Dizionario della lingua italiana* de Niccolò Tommaseo et Bernardo Bellini Tommaseo-Bellini (Vol. 4, 1872, p. 456-7), dictionnaire italien majeur du XIX^e siècle :

[8] ROSSO. Aggiunto di colore simile a quello del sangue o della porpora.
[Adjectif d'une couleur similaire à celle du sang ou de la pourpre].

Dans son ensemble, la recherche fait donc ressortir l'existence d'un dénominateur commun culturel, des formes d'expression linguistique caractérisées par la présence de clichés, de phénomènes de récursivité et d'homologie intralinguistiques et interlinguistique (Paolini, 2017, p. 17). Concrètement, les dictionnaires que nous avons mentionnés indiquent un phénomène de conservation qui peut être considéré comme la preuve d'une tendance générale à préserver des solutions définitoires préétablies.

En ce qui concerne la sélection des référents, si nous observons une comparaison en diachronie entre les XVII^e et XIX^e siècles dans les trois traditions différentes, voici le schéma sommaire que nous pouvons réaliser :

Siècles	Français	Espagnol	Italien
XVIIe	<i>Sang, feu</i>	<i>Sangre</i>	<i>Sangue, porpora</i>
XVIIIe	<i>Sang, feu</i>	<i>Sangre</i>	<i>Sangue, porpora</i>
XIXe	<i>Sang, feu</i>	<i>Sangre</i>	<i>Sangue, porpora</i>

Tableau 1. Comparaison en diachronie des référents en Français, Espagnol, Italien

2 HEURISTIQUE DE DISPONIBILITÉ

Nous devons donc nous interroger sur la qualité de la stratégie définitionnelle dont nous parlons. Avant toute chose, tous les exemples de *rouge* que nous avons rapportés peuvent être analysés et comparés suivant les termes de liens et de décalages, comme nous le verrons. En tout cas, les stratégies utilisées par les lexicographes pour définir le rouge, tout au long de l'histoire des langues romanes, sont adaptées à un seul modèle, celui représenté par la figure de style de l'hypotypose (Lausberg, 1969 [1949], p. 197-198), à savoir une « description animée et frappante de la chose dont on veut donner l'idée » (d'après le Larousse en ligne, disponible sur <http://www.larousse.fr>). Comme nous le savons, les auteurs du passé, de temps à autre, ont nommé l'hypotypose « image » (Nicolas Boileau), « peinture » (Fénelon), « tableau » (Pierre Fontanier), « image peinte » (Edmond de Goncourt) ou « énergie » (Joachim Du Bellay). Elle présuppose toujours un témoignage visuel simultané ou antérieur, et en tout cas l'action de percevoir ainsi que, en l'espèce,

la reproduction (ou le rappel) chez l'auditeur du processus perceptif (Eco, 2016 [2003], p. 197-212 ; Lausberg 1969 [1949], p. 197-198). C'est le double passage du « voir » au « dire », et du « dire » au « définir ». En effet, nos définitions du rouge présupposent toujours une expérience perceptive antérieure, en particulier visuelle, à laquelle on nous demande de nous référer. La formule définitionnelle implique également une temporalité référentielle. Autrement dit, elle mobilise et réactive la mémoire des événements antérieurs, parmi lesquels des expériences de perception visuelle qui se réfèrent à des « objets ». Dans la plupart des cas, dans nos exemples précédents, c'est du sang et du feu.

Nous pourrions aussi nous demander pourquoi le sang et le feu, ou la pourpre (*porpora* en italien), et pas – par exemple – les cerises ou les coquelicots. Certes, une sélection a été faite parmi les objets, mais sur la base de quels critères ? S'agit-il de *saillance cognitive* ? S'agit-il de saillance linguistique ? S'agit-il d'heuristique de disponibilité ? La saillance, étant entendue comme attention connexe à un concept, à un objet, à une propriété, ou encore à un mot qui retient plus l'attention que les autres, nous semble proposer une explication, en gros, plausible. L'acte de référence auquel la définition nous appelle présuppose sans aucun doute la disponibilité immédiate de certaines informations et pas d'autres. Une *saillance cognitive* (le sang et le feu), *donc*, dans un cadre plus général d'informations immédiatement disponibles (le sang et le feu, les cerises ou les coquelicots, etc.).

3 VOIR, SAVOIR, DIRE, DÉFINIR

Comme nous l'avons dit plus haut, la comparaison entre les définitions de *rouge* et *infrarouge* mettra en évidence des liens et des différences. Le lien le plus clair est enregistré au niveau morphologique et du signifiant, où, à partir de la base *rouge*, un processus de dérivation a été appliqué dans le cas d'*infrarouge*. Ici, nous pouvons confirmer certaines observations que nous avons déjà formulées à propos des lexèmes homologues italiens: *rosso* et *infrarosso* (Paolini, 2016, p. 101). Notamment, *infrarouge* (comme l'italien *infrarosso*) est une néoformation constituée d'un composé hybride: un composant latin *infra* + un composant roman *rouge* (italien *rosso*). À cette composition des deux éléments correspond, au niveau du contenu (de la dénotation), une structuration sémantique isomorphe sur une base différentielle: l'*infrarouge* est chargé de contenu s'opposant au *rouge*: l'impossibilité de percevoir le référent d'*infrarouge* s'oppose à la visibilité du référent de *rouge*. La démarcation sémantique *rouge/infrarouge* se situe donc à différents niveaux: diachronique, épistémologique, de capacité perceptuelle.

Ce décalage se manifeste en diachronie, car les implications gnoséologiques contenues dans les deux lexèmes se connectent à différentes époques. À cet égard, d'une manière qui mérite d'être notée, un outil étymologique tel que le *Dictionnaire étymologique et historique du français* d'Albert Dauzat et al. (1994 [1964], p. 677) insère le

mot *infrarouge* à la fin dans de l'article consacré à *rouge*, lui attribuant une position dans l'ordre typographique correspondant à un un ordre chronologique des différents phénomènes évolutifs rapportés. Son existence serait attestée à partir de 1877.

Nous avons trouvé une solution similaire (mais pas identique) dans le dictionnaire historique réalisé par Alain Rey (1993 [1992], p. 1839) dans lequel l'explication d'*infrarouge* est placée en appendice à l'article consacré à *rouge* :

[9] INFRAROUGE formé savamment avec l'élément *infra** (1874), se dit des radiations qui prolongent la lumière visible au-delà du rouge, dans le spectre solaire ; il est substantivé (1873) pour désigner l'ensemble de ces radiations, leur fréquence. En tant que radiation invisible, il s'oppose, à l'autre bout du spectre à *ultraviolet**.

Si le décalage historique semble déterminé par les changements de paradigme survenus au cours de l'histoire, la différence de capacité perceptuelle doit jouer un rôle, au niveau synchronique, dans l'opposition *visibilité/invisibilité*. Nous avons pris en compte l'exemple du Larousse en ligne (<http://www.larousse.fr>) :

[10a] Infrarouge. Se dit du | rayonnement compris, dans le spectre électromagnétique, entre la lumière visible et les micro-ondes. (Abréviation : I.R.). [Notre barre verticale].

[11] Rouge. De la couleur du sang, du coquelicot, etc., | couleur placée avant l'orange dans le spectre de la décomposition de la lumière. [Notre barre verticale].

Il convient d'observer dans l'exemple [11] que la définition de *rouge* développe deux énoncés, se référant à deux encyclopédies de référence différentes où le sens commun (« De la couleur du sang, du coquelicot, etc. ») s'oppose à une compétence scientifique (« dans le spectre électromagnétique, entre la lumière visible et les micro-ondes. »). L'ordre des priorités entre « sens commun » et « savoir expert » s'accorde également avec l'idée que la connaissance intuitive précède une connaissance intellectuelle et abstraite, qui doit être formalisée différemment. Et tout ceci selon un concept, pour le moins, cartésien. Il ne s'agit donc pas de voir une opposition épistémologique entre ces deux moments, mais d'enregistrer leur perspective commune, dans un ordre subséquent, confirmé par la structure syntaxique de la formule définitionnelle.

Quant à l'expression « se dit », qui apparaît dans les exemples [9] et [10a] à propos d'*infrarouge*, il ne s'agit pas d'une déclaration strictement définitionnelle, comme nous le savons bien (Porto Dapena, 2014, p. 22-27), mais d'une formulation métalinguistique qui contribue à former une construction lexicographique plus large, dont la définition *stricto sensu* fait partie. Voyons l'exemple [10a]:

formulation métalinguistique : Se dit du

définition *stricto sensu* : rayonnement compris, dans le spectre électromagnétique, entre la lumière visible et les micro-ondes.

Si nous suivons l'approche qui a été proposé par Porto Dapena (2014), nous trouvons maintenant que les définitions peuvent être classées en deux types, selon l'absence ou la présence de formules métalinguistiques. Surtout, nous parlerons de « définition directe » (en cas d'absence) et de « définition indirecte » (en cas de présence).

4 « DÉFINITION DIRECTE », « DÉFINITION INDIRECTE »

Bien évidemment, le lexicographe espagnol avait pour objectif de décrire des techniques opérationnelles visant à construire des outils de consultation. Autrement dit, son but n'était pas d'analyser des manifestations lexicographiques historiquement produites dans un contexte culturel donné. Ce qui, au contraire, fait l'objet de notre travail. Son but était plutôt de fournir une vue d'ensemble des solutions techniques en matière de définition, sans voir, pour chacune d'entre elles, son caractère heuristique historiquement sous-jacent. Il ne s'agissait donc pas, pour lui, de problématiser les différentes questions, mais de les décrire sous la forme de solutions pratiques, selon une approche purement synchronique. Dans notre perspective, il faut cependant noter que les « définitions indirectes » prennent un caractère métalinguistique (et, mieux encore, méta-discursif), basé sur des contraintes épistémologiques spécifiques. Plus particulièrement, la « définition indirecte » est formulée pour « dire », à savoir pour expliquer le *definiendum*, ce qui ne peut être dit autrement, parce que son « objet » (dans notre cas *l'infrarouge*) ne pourrait pas être perçu à travers un « voir ». Ce qui suggérerait que le percevoir et le dire – et, par conséquent, le percevoir et le définir – sont fortement liés.

Quoi qu'il en soit, l'information contenue dans les deux types de définition – directe et indirecte – semble de nature tout à fait différente. Et cette différence a, comme démarcation, la frontière qui passe entre le liminaire (*rouge*), qui peut être perçu, et l'infraliminaire (*l'infrarouge*), qui ne peut pas être perçu.

C'est pourquoi nous ne croyons pas – contrairement à Porto Dapena (2014, p. 26) – que les deux définitions suivantes ([10a] et [10b]) soient équivalentes du point de vue du message et qu'elles ne puissent donc être distinguées que par leur brièveté.

[10a] Infrarouge. Se dit du | rayonnement compris, dans le spectre électromagnétique, entre la lumière visible et les micro-ondes. (Abréviation : I.R.).
[Barre verticale ajoutée par nous].

[10b] Infrarouge. Rayonnement compris, dans le spectre électromagnétique, entre la lumière visible et les micro-ondes.

En effet, nous croyons que la fonction spécifique de la clause méta-discursive présente en [10a] a pour fonction de marquer le statut épistémologique spécifique de l'énoncé suivant, dont le contenu infraliminaire n'est pas autrement verbalisable. En l'occurrence, le « rayonnement compris, dans le spectre électromagnétique, entre la lumière visible et les micro-ondes » ne fait pas partie de notre expérience perceptive, mais d'une conceptualisation dont la nature est intellectuelle. C'est à ce trait particulier que se réfère la clause métalinguistique : l'infrarouge « se dit », parce que ça ne se voit pas.

C'est un exemple clair de la manière dont une connaissance dans le domaine de l'histoire de l'épistémologie peut utilement soutenir aussi des choix de technique lexicographique qui seraient autrement simplistes, dogmatiques ou seulement conventionnels.

5 PRÉSUPPOSITIONS

Dans la formule définitionnelle, le choix linguistique ne doit pas dériver d'une simple présupposition des auteurs du dictionnaire sur le « degré de culture » du destinataire. Voici notre exemple de définition scientifique possible de la couleur rouge (Paolini, 2016, p. 104 ; Papini, 1977, p. 314-315) :

[12] Rouge. La première couleur du spectre visible formée par la lumière blanche dispersée par un prisme; se trouve dans le champ des plus grandes longueurs d'onde entre 7500 et 6450 ångström à la limite des radiations de chaleur.

Bien que cette définition nous semble scientifiquement et historiquement plausible, il est évident que, sans faire référence à une expérience perceptive précédente de ce qu'est le *rouge*, nous ne pourrions pas le comprendre à partir de cette formulation. Il est important alors de noter que, dans ce dernier cas, l'observation concerne la définition du rouge (phénomène perceptible) et non de l'infrarouge (imperceptible).

Il apparaît clairement que la présupposition d'une expérience visuelle « normale », chez le lecteur, joue un rôle fondamental dans la communication lexicographique et, plus précisément dans la régulation des relations entre l'émetteur et le destinataire, non seulement vis-à-vis de la déclaration des phénomènes ou « objets » moins disponibles à la perception, mais aussi des phénomènes entièrement soumis à notre faculté de percevoir.

Finalement, nous pouvons comparer l'exemple [12] avec la définition suivante, que nous avons tirée du *Dictionnaire encyclopédique illustré* Hachette (1997, p. 962) :

[13] Infrarouge : rayonnement dont la longueur d'onde est comprise entre 0,8 et 1000 micromètres et que sa fréquence place en deça du rouge dans la partie du spectre non visible à l'œil.

On notera que la différence observée précédemment (comparer avec les exemples [10a] et [11]), en termes d'opposition entre la visibilité du *rouge* et l'invisibilité de l'*infra-rouge*, apparaît ici annulée par la langue, avec son cryptage « scientifique ». Il y a donc des choix linguistiques à faire concorder avec l'expérience là où l'expérience perceptive doit être communiquée. Ce sont précisément ces choix qui rendent le message véhiculé par la définition acceptable pour le destinataire. Un message définitionnel, pour sa part, doit toujours négocier entre un besoin de précision (terminologie, information scientifique, etc.) et des possibilités concrètes de réception. La régulation du rapport linguistique entre le concret de l'expérience visuelle et l'abstraction de la pensée est une des grandes questions historiquement posées par la pensée européenne, et ne peut être réduite au fait qu'il serait moins précis de dire « sel » que « chlorure de sodium » (Porto Dapena, 2014, p. 35). Le principe de la raison intersubjective, dont nous avons parlé au début, suggère une utilisation en tout cas modérée du langage scientifique.

6 LE DISCOURS DU DICTIONNAIRE

En dehors des dictionnaires, on trouve toujours des matériaux linguistiques *in vivo*, des personnes qui parlent, des textes. Comme nous l'avons vu, ce « dire » est étroitement lié à l'expérience, donc à la perception : « Au commencement était le Verbe », mais aussi, plus tôt encore, au commencement était la sensation, la réception d'un stimulus. Par exemple, nous savons que, pour les enfants de 1-2 ans, la catégorisation des objets n'est pas basée sur le vocabulaire (Westen, 2002 [1999], p. 250). Donc, dans un tel cas, « Au commencement était la sensation ».

Perception → catégorisation → verbalisation

En tout cas, le dictionnaire n'est pas simplement la langue convertie en unités individuelles, ou le discours converti en lexique, mais aussi un lexique converti en discours. En fait, il réunit des signes après qu'ils ont été transférés hors du discours (Paolini, 2017, p. 4-5). Or, précisément, ce passage de l'intérieur vers l'extérieur du discours est constitutif d'un « discours du dictionnaire ». Cette double transition enclenche un mot dans une sémantique codée. À un moment donné, le discours du dictionnaire autorise officiellement l'emploi du mot. Il donne à son utilisation les attributs de l'autorité. Et, dans ce recodage lexicographique, le langage ne cesse de produire ce qui lui appartient : du sens.

Le cadre général du discours qui est alors spécifié dans le dictionnaire, comme nous l'avons dit plus haut, est influencé par un ensemble de mécanismes de présomption. Nous n'abordons pas ici la discussion théorique, assez complexe, sur la présupposition, l'implication, etc. Ce qui nous intéresse, c'est la présence, dans le dictionnaire, aux différents niveaux de sa structure et dans sa totalité, d'un « présumé connu » général. Sur la base

de nos travaux précédents (Paolini, 2015 ; 2016), nous pouvons résumer la question en indiquant quelques points.

Quand elle n'est pas exprimée en termes scientifiques, la définition de la couleur *rouge* présuppose que les capacités de perception de l'émetteur et du destinataire tombent dans un statut de « normalité » et d'égalité parfaite. À partir de cela, nous avons d'autres contenus latents : 1) la couleur est une propriété intrinsèque des objets (leur manière d'être) et extrinsèque par rapport au sujet percevant ; 2) la couleur est par nature stable et indépendante des conditions contingentes d'observation (éclairage, position, etc.) ; 3) la couleur propre du feu, du sang et de la pourpre est homogène et est la même pour les trois termes de comparaison, dont une condition d'unité est ainsi affirmée.

Comme il est évident, cet ensemble de présomptions détermine une friction entre le discours du dictionnaire et notre aspiration à une connaissance satisfaisante du monde réel. Tout d'abord, on sait bien que la couleur n'est pas une propriété des objets, mais un phénomène de perception des ondes électromagnétiques ; deuxièmement, on sait qu'un pourcentage assez élevé d'individus (surtout mâles) est affecté par des anomalies de la vision des couleurs, notamment rouge et verte ; enfin, *last but not least*, des recherches récentes montrent que nous ne pouvons pas parler, au sens propre, de « vision des couleurs normale » (Baer et al., 2007³ [2007³], p. 304).

Bref, l'homogénéité du monde telle qu'elle est représentée par le dictionnaire nous semble complètement dépassée par la complexité de la réalité, plus particulièrement par la diversité humaine.

La faute en est-elle imputable au dictionnaire ? Non, parce que la langue n'est pas étrangère à ces limites cognitives. Par exemple, nous pouvons voir un modèle tout aussi général de périphrases explicatives du « rouge comme le sang », « bleu comme le ciel », « blanc comme le lait », usité dans de nombreuses langues naturelles, à l'état d'expressions figées (Berbinski, 2015, p. 188-189) ou d'expressions fixes et semi-fixes (« fixed or semifixed expressions ») (Kay et Kempton, 1984, p. 71). L'utilisation de phrases explicatives de structure similaire a également été prouvée dans des situations expérimentales, lorsque deux sujets se voyaient assigner des tâches de communication verbale concernant des dénnotations particulières (disques colorés), en l'absence de contact visuel entre les interlocuteurs (Lenneberg, 1982 [1967], p. 385).

7 LA RAISON INTERSUBJECTIVE

À ce stade, nous tiendrons compte, tant pour le mot *rouge* que pour *infrarouge*, des solutions qui ont été mises en place par les lexicographes au moment où ils se sont confrontés à ce dilemme : représenter un langage sans rapport avec la précision scientifique ou représenter une précision scientifique sans rapport avec l'expérience. Bien sûr, la raison intersubjective doit intervenir dans la construction du dictionnaire et de ses définitions.

Autrement dit, la volonté de s'expliquer de la manière la plus claire et d'être compris par le plus grand nombre de destinataires est à la base de ce principe.

Voyons donc, point par point, quelles stratégies ont été expérimentées :

- 1) Le traitement conjoint et séquentiel des deux lexèmes *rouge* et *infrarouge*, qui sont enregistrés dans le même article (Dauzat et al., (1994 [1964], p. 677) ou dans deux articles contigus (Rey, 1993 [1992], p. 1839) pour mieux mettre en évidence le processus de composition qui a conduit à la création du mot *infrarouge* à partir du mot historiquement précédent *rouge*. C'est le cas – comme nous l'avons déjà évoqué au cours de ce travail – d'un outil étymologique tel que le *Dictionnaire étymologique et historique du français* d'Albert Dauzat et al. (1994 [1964], p. 677) et d'un outil historique tel que le *Dictionnaire historique de la langue française* réalisé par Alain Rey (1993 [1992], p. 1839) (exemple [9]).
- 2) Le « ne pas dire » l'*infrarouge* afin de « ne pas définir » ce qui est insaisissable par les sens. Cela sur la base de la présomption d'un apprentissage stadial, où au départ on évite les mots et les concepts trop complexes. C'est le cas d'un *learner's dictionary* comme *Le Robert des jeunes* (1988) dirigé par Josette Rey-Debove, où *infrarouge* n'a pas fait l'objet d'un article, et par conséquent n'a pas été pris en compte comme concept.
- 3) L'exactitude de la notion scientifique, sans signes de quantité. C'est l'option qui a été préférée par Lorenzo Proteau, entre autres, dans *Le français populaire au Québec et au Canada: 350 ans d'histoire* :

[14] INFRAROUGE se dit des radiations qui sont en deça du rouge, dans le spectre solaire.

Dans ce cas-là, la référence à la couleur rouge semble impliquer: 1) l'expérience visuelle assumée comme donnée initiale ; 2) le procédé avec lequel le lexème *infrarouge* s'est formé. Procédé qui révèle la notion d'expérience visuelle en tant qu'axe conceptuel et « principe d'intelligibilité » sur lequel l'opération néologique, en son temps, a été conçue.

- 4) Une « définition hybride », dans laquelle la formule définitionnelle se compose de deux énoncés, dont le contenu mobilise, respectivement, les deux encyclopédies différentes: « savoir expert » et « sens commun ». C'est le cas d'une définition de *rouge* proposée par le *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Vol. V, 1992, p. 477) :

[15] ROUGE. Qui est d'une couleur voisine de celle de l'extrémité du spectre solaire, la couleur dont la nature offre de nombreux exemples (sang, fleur de coquelicot, rubis, etc.). [Notre barre verticale].

On notera que la réitération anaphorique du mot *couleur* au début de la deuxième phrase souligne un deuxième début de la même procédure définitionnelle qui avait déjà été entreprise dans la première partie de la formule, avec différents moyens linguistiques, c'est-à-dire avec un renvoi à la connaissance intellectuelle. En fait, dans la première partie, une épistémologie « experte » développe le discours intellectuel sur l'« inaccessible », tandis que, dans la seconde partie de la formule, une épistémologie « naïve » développe le discours sur ce que tout le monde peut facilement voir, c'est-à-dire l'évidence. Dans ce cas, nous sommes confrontés à une véritable traduction intralinguistique, dans le sens jakobsonien de reformulation de signes verbaux au moyen d'autres signes de la même langue (Jakobson, 1987 [1959], p. 429).

« Savoir expert » : Qui est d'une couleur voisine de celle de l'extrémité du spectre solaire ;

« Sens commun » : couleur dont la nature offre de nombreux exemples (sang, fleur de coquelicot, rubis, etc.).

Il va sans dire que le référent exerce sa contrainte dans ce sens : que le jeu de réitération qui mobilise, en deux temps, deux épistémologies différentes ne peut être mis en œuvre qu'en présence d'un référent appartenant au monde visible (le rouge), donc à l'univers des « objets » perceptibles, et qui, par contre, n'appartient pas à l'univers des concepts insaisissables par les sens (l'infrarouge).

- 5) La référence orientée vers la connotation : niveaux symboliques, usages culturels, sémiotique des couleurs. C'est le cas du *Dictionnaire culturel en français*, réalisé par Alain Rey (2005, p. 432-435). Ceci est nécessairement dû au mot *rouge* et non au mot *infrarouge*, qui présente une sémantique sans connotation. Le rouge est la couleur de l'iconographie chrétienne (Raphaël, Botticelli, etc.), mais aussi d'un codage social arbitraire : drapeaux, uniformes, symboles révolutionnaires comme celui de la Commune, associations (suggérées par la couleur du sang) avec le thème de la guerre et du combat. Et de plus, puisque cette couleur est un signe de force vitale, le rouge sera considéré le symbole de la plus haute dignité hiérarchique de la Chine impériale, de la Rome antique, de l'Église catholique. Enfin, c'est la couleur de la passion, du désir, de la volupté.

Dans ce cas-là, nous sommes confrontés à une traduction intersémiotique, dans le sens jakobsonien (Jakobson, 1987 [1959], p. 429) d'interprétation des signes verbaux au moyen de systèmes de signes non-verbaux (drapeaux, uniformes, symboles).

8 CONCLUSION

En guise de conclusion, nous pouvons confirmer l'existence d'un lien entre le « dire », le « définir » et l'acte de « se référer » à une expérience visuelle. Les stratégies utilisées par les lexicographes pour définir le rouge, tout au long de l'histoire des langues romanes, sont adaptées – en général – au modèle représenté par l'hypotypose, qui présuppose toujours un témoignage visuel et, en tout cas, l'action de percevoir ainsi que le rappel, chez l'auditeur, du processus perceptif. À cet égard, on a remarqué le double passage du « voir » au « dire » et du « dire » au « définir ». En effet, les définitions de *rouge* présupposent toujours une expérience perceptive antérieure, en particulier visuelle, à laquelle on nous demande de nous référer. Autrement dit, les définitions mobilisent et réactivent une certaine mémoire des événements antérieurs, parmi lesquels des expériences de perception se référant aux « objets ». Plus précisément, la présupposition d'une expérience visuelle « normale » chez le lecteur joue un rôle fondamental dans la communication lexicographique et dans la régulation des relations entre émetteur et destinataire, non seulement à l'égard de la définition des phénomènes ou « objets » moins disponibles à la perception, mais aussi des phénomènes soumis à notre faculté de percevoir. En outre, la différence observée, en termes d'opposition, entre la visibilité du *rouge* et l'invisibilité de l'*infrarouge*, est apparue hors de propos, ou même annulée parfois par la langue, quand elle produit son cryptage « scientifique ». Il y a donc des choix linguistiques à faire concorder avec l'expérience, là où l'expérience perceptive doit être communiquée. Ce sont précisément ces choix qui rendent le message – véhiculé par la définition – acceptable pour le destinataire. Un message définitionnel doit négocier entre un besoin de précision et des possibilités concrètes de réception.

La définition de *rouge* présuppose que les capacités de perception de l'émetteur et du destinataire appartiennent au même statut de « normalité ». À partir de cela, les éléments implicites du dictionnaire prévoient que la couleur soit une propriété intrinsèque des objets et extrinsèque au sujet percevant, qu'elle soit indépendante des conditions d'observation, que les couleurs du feu, du sang et de la pourpre soient homogènes pour les trois « objets », dont une condition d'identité chromatique est ainsi présupposée.

Nous avons pu constater que cet ensemble de présomptions provoque une tension entre le discours du dictionnaire et notre élan vers une connaissance exhaustive du monde. Premièrement, on sait que la couleur n'est pas une propriété des objets mais un phénomène de perception des ondes électromagnétiques ; deuxièmement, on sait qu'un pourcentage assez élevé d'individus est affecté par des anomalies de la vision des couleurs, notamment rouge et verte, au point que, à la rigueur, nous ne pouvons pas parler au sens propre de « vision des couleurs normale ». Tout bien considéré, l'homogénéité du monde représentée par le dictionnaire nous semble dépassée par la réalité. Cependant, toutes les responsabilités de ceci ne doivent pas être attribuées à la lexicographie, parce que la langue aussi n'est pas sans rapport avec ces limites cognitives. À cet égard, nous avons remarqué un modèle général d'expression phraséologique du type « rouge comme

le sang », qui se trouve dans l'utilisation de nombreuses langues naturelles. L'usage de phrases de structure similaire a également été prouvé dans des situations expérimentales.

Enfin, nous avons examiné, à la fois pour le mot *rouge* et *infrarouge*, les solutions mises en place par les lexicographes face à ce dilemme: représenter une langue sans rapport avec la précision scientifique ou représenter la précision scientifique détachée de l'expérience. Nous avons analysé les différentes stratégies utilisées par les compilateurs de dictionnaires, en fonction de ce qu'ils supposaient devoir prendre en compte et du type d'outil qu'ils préparaient : dictionnaire étymologique et historique, *learner's dictionary*, dictionnaire monolingue, dictionnaire encyclopédique, dictionnaire culturel.

Nous avons donc reconnu cinq approches de base : 1) le traitement conjoint et séquentiel des deux lexèmes *rouge* et *infrarouge* ; 2) le « ne pas dire » *infrarouge* afin de « ne pas définir » ce qui est insaisissable par les sens; 3) l'exactitude de la notion scientifique sans signes de quantité ; 4) la « définition hybride » qui mobilise, respectivement, « savoir expert » et « sens commun » ; 5) la référence orientée vers la connotation.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAR, Mark F./Barry W. CONNORS/Michael A. PARADISO (2007³ [2007³]) *Neuroscience: Exploring the Brain. Third Edition*, Baltimore MD: Lippincott Williams & Wilkins (trad. it. Elsevier Masson: Milano).
- BERBINSKI, Sonia (2015) « La couleur des sentiments dans le figement sémantico-lexical et discursif ». *Comparatio delectat II, Akten der VII. Internationalen Arbeitstagung zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich*, LAVRIC E.; PÖCKL W. (eds.), Innsbruck, 6.–8. September 2012, 2 Bände, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 179-195.
- ECO, Umberto (2013¹² [1979]) *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano : Bompiani.
- ECO, Umberto (2016 [2003]) *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano : Bompiani.
- HAIMAN, John (1980) Dictionaries and Encyclopedias. *Lingua* 50 : pp. 329-357.
- JAKOBSON, Roman (1987) On Linguistics Aspects of Translation [1959]. ID, *Language in Literature*, K. Pomorska, S. Rudy (eds.) Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, pp. 428-435.
- KAY, Paul/Willett KEMPTON (1984) « 'What is the Sapir-Whorf Hypothesis ?' ». *American Anthropologist*, New Series, Vol. 86, No. 1 (Mar., 1984), pp. 65-79.
- LENNEBERG, Eric H., (1967 / 1982) *Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley & Sons (trad. it. Torino: Bollati Boringhieri).
- PAOLINI, Michele (2015) Definizione lessicografica e definizione scientifica Il problema della selezione contestuale e circostanziale. *Verbum - Analecta Neolatina*, 16, n. 1-2, pp. 203-218.

- PAOLINI, Michele (2016) La percezione e la definizione. *Rosso e infrarosso* nei dizionari italiani. *Entre Dit et Non-Dit*, Saarbrücken : OmniScriptum, pp. 92-106.
- PAOLINI, Michele (2017) “Le stéréotype du Gitan dans les dictionnaires en Italie, en France et en Espagne: pour une comparaison en diachronie”. *DIRE*, n. 9 | 2017: *La stéréotypie des altérités: clichés, formules, langue de bois, lieux communs*, pp. 1-21. <http://epublications.unilim.fr/revues/dire> - ISSN : 2260-1155.
- PAPINI, Gianni A. (1977) *Parole e cose. Lessicologia italiana*, Firenze: Sansoni.
- PEIRCE, Charles S. (1986) On the nature of signs. *Writings of Charles S. Peirce. A chronological edition*, vol. 3, 1872-1878, Bloomington and Indianapolis : Indiana University Press, pp. 67-69.
- PORTO DAPENA, José A. (2014) *La definición lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros, 2014. ISBN 978-84-7635-889-4
- WESTEN, Drew (2002 [1999]) *Psychology. Mind, Brain & Culture*. 2^e édition, New York : John Wiley & Sons, (1999² [1996]) (trad. it. vol. I. *Psicologia 1. La storia, i metodi, i meccanismi fisiologici e cognitivi del comportamento*. Bologna: Zanichelli, 2002).
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1977) *Remarks on Colour*, Oxford : Basil Blackwell, (trad. it. 2000² [1981]).

Dictionnaires français

- Albert Dauzat, Jean Dubois, Henri Mitterand, *Dictionnaire étymologique et historique du français*. Paris : Larousse, 1994 [1964].
- Jean-François Féraud, *Dictionnaire critique de la langue française* (Marseille, Mossy 1787-1788, p. C497b) :
- Dictionnaire de l'Académie française*. Première édition. Paris : Jean-Baptiste Coignard, 1694 Disponible sur <http://artfl.atilf.fr/dictionnaires/ACADEMIE/PREMIERE/premiere.fr.htm>
- Dictionnaire de l'Académie française*. Quatrième édition. Paris : Bernard Brunet, 1762. Disponible sur <http://artfl.atilf.fr/dictionnaires/ACADEMIE/QUATRIEME/quatrieme.fr.html>
- Dictionnaire de l'Académie française*. Cinquième édition. Paris : Jean Joseph Smits, 1798. Disponible sur <http://artfl.atilf.fr/dictionnaires/ACADEMIE/CINQUIEME/cinquieme.fr.html>
- Dictionnaire de l'Académie française*. Sixième édition. Paris : Firmin Didot, 1835. Disponible sur <http://artfl.atilf.fr/dictionnaires/ACADEMIE/SIXIEME/sixieme.fr.html>
- Dictionnaire de l'Académie française*. Huitième édition. Paris : Hachette, 1932-1935. Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/academie.htm>
- Dictionnaire encyclopédique illustré*. Paris : Hachette, 1997.

Lorenzo Proteau, *Le français populaire au Québec et au Canada: 350 ans d'histoire*. Boucherville : Proteau, 1991.

Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert, 1993 [1992].

Alain Rey, *Dictionnaire culturel en français*, Paris : Le Robert, 2005.

Le Robert des jeunes (1988) dirigé par Josette Rey-Debove, Paris, Le Robert.

Dictionnaires italiens

CRUSCA 1612, *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. Venezia: Alberti, 1612. Disponibile in: <http://www.lessicografia.it> [consultato il 14 aprile 2014].

CRUSCA 1623, *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. Seconda impressione. Venezia: Appresso Jacopo Sarzina, 1623. Disponibile in: <http://www.lessicografia.it> [consultato il 14 aprile 2014].

CRUSCA 1691, *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. Terza impressione. 2 voll. Firenze: Nella stamperia dell'Accademia della Crusca. Disponibile in: <http://www.lessicografia.it> [consultato il 14 aprile 2014].

CRUSCA 1729-1738, *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. Quarta impressione. 6 voll. Firenze: Appresso Domenico Maria Manni. Disponibile in: <http://www.lessicografia.it> [consultato il 14 aprile 2014].

TOMMASEO N- BELLINI B. 1865-79, *Dizionario della lingua italiana*. Torino: Unione Tipografico-Editrice, 1865-79. Disponibile in <http://www.tommaseobellini.it> [consultato il 26 gennaio 2015].

Dictionnaires espagnols

Diccionario de Autoridades - Tomo V (1737), in <http://web.frl.es/DA.html> [consulté le 21 avril 2018]:

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española*. Quinta edición. Madrid . Imprenta Real. 1817, p. 679, 1. Disponible sur <http://ntlle.rae.es/ntlle/> [consulté le 21 avril 2018].

POVZETEK

Percepcija in definicija: rdeče (rouge) in infrardeče (infrarouge) v francoskih slovarjih

V prispevku obravnavamo definicije leksemov rdeče (rouge) in infrardeče (infrarouge), ki sta si navidezno blizu na ravni označenca in označevalca. Kar razlikuje pomen obeh besed, ni le raba in sprejemanje (splošno védenje proti ekspertnemu znanju), pač pa tudi drugačen način razumevanja,

saj se pomen leksema *infrardeče* (infrarouge) nanaša na realnost, ki je z vidom ne moremo zaznati. V primeru *infrarouge* se znanstvena definicija zdi nujna, pomen leksema *rdeče* pa pripada splošnemu besedišču. Definicija besede *rdeče* (rouge) pravzaprav predmetom pripisuje kromatične lastnosti, ki jih z znanstvenega vidika nimajo; v fiziki namreč barva ni lastnost predmeta, pač pa dolžina valov.

Ključne besede: definicija, slovar, enciklopedija, percepcija, epistemologija, kategorizacija, semantika, besedišče

ABSTRACT

Perception and Definition: *Rouge* and *Infrarouge* in French Dictionaries

This study considers the definitions of lexemes such as *rouge* ['red'] and *infrarouge* ['infrared'], seemingly close to the point of view of the signifier and the signified. In this case, what differentiates the semantics of words is not only a mode of use and reception (common sense *vs.* expert knowledge), but also another kind of perception, given the fact that the semantics of the lexeme *infrarouge* refer to a reality that cannot be perceived through vision. In the case of *infrarouge*, the scientific definition seems to be necessary without an alternative, while the semantics of the lexeme *rouge* records characteristics typical of the common lexicon. Indeed, the definition of *rouge* attributes to objects chromatic properties which, from a scientific point of view, they do not have: in physics, colour is not the property of an object, but a wavelength of light.

Key words: definition, dictionary, encyclopaedia, perception, epistemology, categorization, semantics, lexis

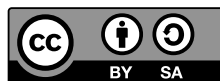
RÉSUMÉ

Examinons les définitions de lexèmes tels que *rouge* et *infrarouge*, apparemment proches du point de vue du signifiant et du signifié. Ce qui différencie la sémantique des mots est non seulement un mode d'utilisation et de réception (sens commun *vs.* savoir expert), mais aussi un autre mode de perception, compte tenu du fait que la sémantique du lexème *infrarouge* a comme référent une réalité qui ne peut être perçue grâce à la vision. Dans le cas d'*infrarouge* la définition scientifique semble être nécessaire, tandis que la sémantique du lexème *rouge* enregistre des caractéristiques typiques du lexique commun. En effet, la définition de *rouge* attribue aux objets des propriétés chromatiques que, d'un point de vue scientifique, ils n'ont pas : en physique, la couleur n'est pas la propriété de l'objet mais une longueur d'onde.

Mots-clés : définition, dictionnaire, encyclopédie, perception, épistémologie, catégorisation, sémantique, lexique.

Kristina Gregorčič
kristina.gregorcic@gmail.com

UDK 811.133.1'367.4
DOI: 10.4312/vestnik.10.81-98



À LA RECHERCHE DE LA FLEXIBILITÉ DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES VERBALES DU FRANÇAIS

1 INTRODUCTION

Les unités phraséologiques (UP) sont souvent considérées comme des blocs de langue complètement figés : elles n'admettraient ni transformations syntaxiques ni modifications de leurs constituants. Même dans les dictionnaires et dans les manuels de FLE, elles sont présentées et traitées comme des structures monolithiques qui doivent être apprises par cœur.

Les études linguistiques plus ou moins récentes montrent néanmoins que les UP peuvent être sujettes à différentes variations (Lamiroy et al. 2010, Melka 2013, González Rey 2015, entre autres). Certains de ces changements font coexister les lectures idiomatique et littérale des séquences figées, ce qui peut créer des effets ludiques, voire humoristiques et ironiques. Dans ce cas-là, on peut parler du défigement, procédé dont le but est de faire naître un sentiment de connivence auprès du destinataire (G. Gross 1996, Mejri 2013).

Un changement, qu'il soit d'ordre morphosyntaxique ou lexical, ne réactive pourtant pas toujours le sens littéral des UP. Une modification ou une transformation syntaxique peut faire partie du « paradigme flexionnel » d'une UP, de sorte que son application ne compromet pas le sens idiomatique de la séquence figée. Plus son paradigme flexionnel est riche, plus l'UP est flexible et plus elle ressemble aux séquences libres, dont l'interprétation est normalement indépendante de la configuration syntaxique. Cette variation paradigmatique, qui ne déstabilise pas l'idiomaticité d'une UP, représente le focus de notre recherche.

Le présent article se concentre sur le paradigme flexionnel des expressions idiomatiques verbales (EIV), les UP les plus fréquentes du français. Selon Nunberg et al. (1994), il y a une corrélation entre la structure sémantique et la flexibilité syntaxique des expressions idiomatiques anglaises. De même, Fellbaum (1993) démontre qu'en anglais, le type de déterminant dans une expression idiomatique n'est pas insignifiant. Par notre recherche, nous avons tenté de vérifier la légitimité des affirmations de ces auteurs en étudiant le comportement syntaxique de 20 EIV françaises.

L'article se compose de trois parties. La première donne un aperçu du cadre théorique de notre recherche. Dans la deuxième, nous décrivons les questions de recherche, la méthode de travail et l'échantillon étudié avant de nous pencher sur l'analyse et l'interprétation des résultats dans la troisième partie.

2 EXPRESSIONS IDIOMATIQUES : DU SÉMANTISME À LA FLEXIBILITÉ SYNTAXIQUE

Beaucoup de théories phraséologiques décrivent les expressions idiomatiques (EI) comme des unités se situant à mi-chemin entre les collocations et les phrases figées (phrases situationnelles et parémies – proverbes, dictons, maximes, aphorismes, sentences, etc.), aussi bien du point de vue sémantique que morphosyntaxique (González Rey 2015, Lamiroy et Klein 2016, entre autres). Nous évoquerons tout d'abord certaines caractéristiques sémantiques séparant les EI des autres UP. Ensuite, nous présenterons les propos de Nunberg et al. (1994) et de Fellbaum (1993), qui tous traitent des caractéristiques morphosyntaxiques des EI.

2.1 Caractéristiques sémantico-lexicales des EI

Les traits sémantico-lexicaux permettant de distinguer les EI des autres UP sont :

- (i) la non compositionnalité et l'opacité du sens,
- (ii) le sens connotatif,
- (iii) la proverbialité,
- (iv) l'exocentrisme,
- (v) la limitation/rupture paradigmatique.

Le sens des EI n'est pas compositionnel (Lamiroy et al. 2010, González Rey 2015, Lamiroy et Klein 2016, entre autres). Le fait de connaître le sens littéral des mots qui composent l'EI *casser sa pipe* 'mourir' ne garantit pas du tout la compréhension de l'expression en tant qu'unité idiomatique. De plus, il est souvent difficile de reconnaître la motivation du choix des constituants idiomatiques, surtout si l'on ne connaît pas l'étymologie des expressions. Pourquoi *casser sa pipe* et non *casser sa gorge*, *casser son tuyau* ou *écraser sa pipe* ?

Toujours est-il que la transparence et la motivation sémantiques importent peu dans le cas des EI, car ces dernières remplissent avant tout des fonctions connotatives. Loin de rendre un discours concis et objectivement précis, elles dévoilent le rapport du locuteur à la réalité, tout en dessinant une image pittoresque de l'événement auquel elles réfèrent. Cette expressivité des EI permet aux destinataires de « mieux 'visualiser' le concept en question » (González Rey 2015 : 118–121).

La proverbialité des EI découle du fait que ces expressions se servent d'un scénario lié aux objets et aux relations familières afin de décrire les situations récurrentes qui concernent un grand nombre de personnes (Nunberg et al. 1994 : 493). L'EI *briser la glace* 'dissiper la gêne' est, par exemple, basée sur une image concrète qui sert à décrire une situation abstraite, typique de la vie de tous les jours.

En tant qu'unités exocentriques, les EI sont composées de mots dont aucun n'a plus d'importance que les autres. En conséquence, elles ne se laissent remplacer par aucun

constituant sans qu'il y ait des changements au niveau de leur sens, parfois aussi au niveau de leur grammaticalité (González Rey 2015 : 115). Ainsi, les phrases de l'exemple (1) ne sont pas synonymes ; la grammaticalité de l'exemple (c) est même compromise par l'absence du groupe nominal complément d'objet direct (GN-COD).

- (1) a. *Ne coupe pas les cheveux en quatre, nous n'avons pas beaucoup de temps !*
 ≠ b. # *Ne coupe pas les cheveux, nous n'avons pas beaucoup de temps !¹*
 ≠ c. * *Ne coupe pas, nous n'avons pas beaucoup de temps !*

Vu que les constituants des EI ne sont normalement pas remplaçables par les mots et les syntagmes du même champ notionnel, on parle de « limitation » et de « rupture paradigmatic » (Lamiroy et al. 2010 : 15). Même si une EI admet une certaine variation au niveau de ses constituants, il ne s'agit là que d'une flexibilité lexicale extrêmement restreinte et imprévisible. Quand le GN *ses oignons* fait partie de l'EI *s'occuper de ses oignons* 's'occuper de ses affaires' (2), il n'est, par exemple, pas du tout interchangeable avec d'autres GN appartenant au même champ sémantique (*ses échalotes, ses fenouils*, etc.). Ce constituant idiomatique se laisse remplacer par *ses fesses, son cul* et *son pot*, GN sans aucun rapport évident avec les oignons et les légumes. En outre, quoique les noms *fesse, cul* et *pot* soient sémantiquement proches l'un de l'autre, ils ne sont pas remplaçables par les GN *son postérieur* et *son derrière*, qui pourtant font référence à la même partie du corps. La variation lexicale dans l'EI *s'occuper de ses oignons* n'est donc ni libre ni systématique, ce qui la sépare de la variation paradigmatic, caractéristique de la syntaxe libre.

- (2) [*s'occuper / se mêler*] de [*ses oignons / ses fesses / son cul / son pot*]

2.2 Caractéristiques syntaxiques des EI

Les EI sont des UP sous-phrastiques ; elles sont censées être plus complexes que les collocations (Lamiroy et Klein 2016). Cette complexité se traduit par un nombre considérable de restrictions et d'écarts syntaxiques.

On invoque souvent le « caractère archaïque » des EI (González Rey 2015 : 116). Certes, il en existe qui témoignent d'une syntaxe obsolète (*baisser pavillon*) ou qui contiennent des lexèmes désuets (*chercher noise*) ; il ne faut pourtant pas oublier que la structure d'une vaste majorité de ces expressions n'indique aucune déviation de la norme linguistique (M. Gross 1982 et 1993, Lamiroy et al. 2010). L'EI *mettre la puce à l'oreille* 'éveiller des soupçons' est ainsi composée de lexèmes qui sont en usage en français moderne. Comme il se doit, le verbe transitif y est suivi par un GN-COD ; il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet de la phrase ; son mode et son temps changent en

1 Le signe dièse (#) indique que la phrase, quoique grammaticale, n'a pas de sens idiomatique.

fonction de l'environnement syntaxique (3). Cette EI n'est donc exceptionnelle ni par sa composition ni par son interaction avec le reste de la phrase.

- (3) a. *Ils m'ont mis la puce à l'oreille.*
b. *Il faut que tu lui mettes la puce à l'oreille.*
c. *Il m'a dit que son amie lui avait mis la puce à l'oreille.*

Malgré la structuration régulière de beaucoup d'EI, les « anomalies » de ces expressions apparaissent le plus souvent au niveau des transformations syntaxiques. Étant donné que les constituants d'une EI pris isolément n'ont pas de référent, leur réorganisation interne ou leur séparation du reste de l'EI peuvent perturber l'idiomaticité de l'expression. Voici les changements qui peuvent être bloqués par les EI :

- (i) le changement du déterminant,
- (ii) la modification interne d'un constituant,
- (iii) l'omission et la pronominalisation d'un constituant,
- (iv) la formation d'une question portant sur un constituant,
- (v) la relativation d'un constituant,
- (vi) la mise en relief d'un constituant,
- (vii) le changement de la polarité de la phrase,
- (viii) le changement de la voix, de l'aspect, du mode et du temps verbal.

Toutes les EI ne sont pas figées au même degré. L'EI *casser sa pipe*, par exemple, n'admet pas la passivation (4a), la relativation (4b) et la mise en relief (4c). Les EI dans les exemples (5–7) jouissent d'une plus grande flexibilité puisqu'elles peuvent subir au moins quelques-unes de ces transformations.

- (4) a. # *Sa pipe a été cassée.*
b. # *La pipe qu'il a cassée était longue.*
c. # *C'est sa pipe qu'Oliver Dragojević a cassée hier.*

- (5) *La glace a été brisée par l'arrivée de Paul.*
(Melka 2013 : 286)

- (6) *Le pli qu'il a pris est détestable.*
(Lamiroy et al. 2010 : 82)

- (7) *C'est sur ton dos que Jean a cassé du sucre.*
(Abeillé 1995 : 21)

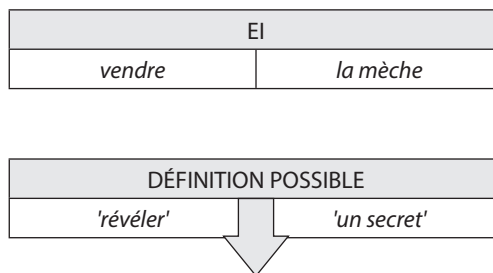
Si l'applicabilité des transformations aux EI a longtemps été une énigme, Nunberg et al. (1994) démontrent que la flexibilité syntaxique d'une EI peut être constatée à partir de ses caractéristiques sémantiques. Fellbaum (1993), à son tour, montre que la variation des déterminants à l'intérieur des EI dépend du sémantisme aussi.

2.2.1 Le sémantisme et la syntaxe des EI vont main dans la main

Dans leur article, Nunberg et al. (1994) soutiennent l'idée que la plupart des EI sont compositionnelles. Ces auteurs n'emploient pas le terme de compositionnalité au même titre que M. Gross (1982, 1993), G. Gross (1996), Lamiroy et al. (2010) et González Rey (2015). Pour Nunberg et al., une EI est compositionnelle s'il est possible de relever des corrélations entre ses constituants et sa dénotation grâce au contexte (1994 : 496). Peu importe quel est le sens « prototypique » (dictionnaire) d'un constituant isolé ; ce qui compte c'est le sens idiomatique, le sens de l'expression en tant qu'UP. Dans certaines EI, ce sens idiomatique global peut être « divisé » en unités sémantiques plus élémentaires. Si une EI est sémantiquement « divisible » et que chacun de ses constituants se laisse relier à l'une des unités de sens, il s'agit d'une expression compositionnelle.

Pour éviter les malentendus, nous appellerons cette caractéristique des EI « analysabilité ». Langacker (1987) la définit comme dépendant des processus cognitifs du locuteur : celui-ci peut être plus ou moins conscient de ce que le sens d'un constituant apporte au sémantisme de la totalité de l'expression (ibid. : 457). Autrement dit, une EI est analysable si le locuteur est capable de redistribuer mentalement la « dénomination générique unitaire et codée [...] sur les parties de l'expression » (Perrin 2013 : 111).

Selon cette théorie, l'EI *vendre la mèche* 'révéler un secret' est analysable : le verbe *vendre* peut y être interprété comme un équivalent métaphorique du verbe *révéler*, tandis que *la mèche* correspond à *un secret*. Le tableau suivant illustre la répartition du sens idiomatique entre les constituants de l'expression :



Nunberg et al. (1994) appellent les EI analysables *les combinaisons idiomatiques*². Vu qu'il est possible de leur attribuer une sorte de référent, les constituants de ces EI sont relativement autonomes. Par conséquent, les combinaisons idiomatiques témoignent d'une grande flexibilité syntaxique : elles permettent la séparation, la modification, l'omission et la pronominalisation de leurs constituants nominaux sans que ces changements compromettent leur idiomaticité (ibid. : 506). Nunberg et al. (1994) proposent les exemples suivants illustrant la flexibilité des combinaisons idiomatiques de l'anglais :

pull the strings 'litt. et idiom. tirer des ficelles'

(8) modification interne³

Pat got the job by pulling the strings that weren't available to anyone else.

(ibid. : 500)

'Pat a obtenu le poste en tirant les ficelles n'étant disponibles à personne d'autre.'

(9) mise en relief

Those strings, *he wouldn't pull for you.* (ibid. : 501)

'Ces ficelles, il ne les tirerait pas pour toi.'

touch a nerve 'litt. toucher un nerf ; idiom. toucher un point sensible'

(10) quantification

touch a couple of nerves (ibid. : 501)

'toucher quelques points sensibles'

cook X's goose 'litt. faire cuire l'oie de X ; idiom. causer la ruine de X'

(11) ellipse et pronominalisation

My goose is cooked, but yours isn't. (ibid. : 501)

'Je suis ruiné, mais tu ne l'es pas.'

spill the beans 'litt. déverser les haricots ; idiom. vendre la mèche'

(12) passivation

The beans were spilled by Pat. (ibid. : 510)

'La mèche a été vendue par Pat.'

2 Terme anglais : *idiomatically combining expressions*.

3 La modification interne est un type de modification où le modificateur n'est compatible qu'avec le sens idiomatique d'un constituant idiomatique (Nunberg et al. 1994 : 500). Ce type de modification ne modifie que ce constituant et non l'expression entière. Le modificateur interne sature le prédicat idiomatique et se laisse substituer par un groupe prépositionnel introduit par la préposition *de* (i). De l'autre côté, la modification externe modifie l'ensemble d'une EI : le modificateur externe correspond à une construction adverbiale (ii) (Abeillé 1995 : 21–22).

(i) *Paul tourne la page* électorale. = *Paul tourne la page* des élections.
(ibid. : 22)

(ii) *Paul prend une veste* inattendue. = *Paul prend une veste* de façon inattendue.
(ibid. : 22)

Pour une étude détaillée des modifications à l'intérieur des expressions figées, voir Haßler et Hümmel (2005).

Ces exemples prouvent que les composantes des combinaisons idiomatiques ne sont pas sémantiquement vides : elles sont chargées d'une partie du sens que porte l'EI en tant qu'UP. Une preuve supplémentaire en est le fait qu'il existe des constituants qui apparaissent dans plusieurs EI différentes, mais dont le sens idiomatique reste inchangé malgré le changement d'environnement linguistique (ibid. : 505). Tel est le cas de l'EI *se mêler de ses oignons*, où le GN *ses oignons* pourrait être interprété comme 'ses propres affaires'. Ce même GN apparaît dans l'expression *ce ne sont pas mes oignons* avec le même sens idiomatique.

Les syntagmes idiomatiques⁴ (EI non analysables) ne se laissent pas transformer. Un exemple français en est l'EI *casser sa pipe* 'mourir' : aucun de ses constituants ne peut être interprété comme détenant une partie du sens idiomatique de l'expression. En conséquence, cette EI est totalement invariable (cf. l'exemple (4)).

2.2.2 Quand les déterminants déterminent la flexibilité des EI

Fellbaum (1993) met en relief l'importance des déterminants dans les GN idiomatiques. Sur la base des exemples anglais, l'auteur démontre que les déterminants dans les combinaisons idiomatiques (cf. 2.2.1) peuvent être dotés d'un sens précis. Les constituants nominaux des EI analysables font référence à des objets extralinguistiques ; les déterminants dans ces GN ont pour fonction de fournir des informations supplémentaires sur la qualité du nom qu'ils précèdent. Les combinaisons idiomatiques *spill the beans* 'vendre la mèche' et *bury the hatchet* 'mettre fin aux hostilités' contiennent l'article défini. En anglais, ce type de déterminant est employé devant les noms désignant les entités déjà connues des locuteurs. La présence de l'article défini dans les deux combinaisons idiomatiques citées se justifie par le fait que les interlocuteurs sont censés tous connaître les référents des noms *beans* 'secret' et *hatchet* 'hostilités' : les personnes participant à la conversation doivent savoir de quel secret et de quelles hostilités il s'agit (ibid. : 285–286).

Les déterminants sémantiquement pleins – comme ceux dans les EI *spill the beans* et *bury the hatchet* – sont souvent interchangeable avec d'autres déterminants qui ont un sens similaire. Une telle variation du déterminant ne change pas considérablement le sémantisme global d'une expression. Fellbaum (ibid.) ne prétend pas que l'interchangeabilité des déterminants dans les EI soit si fréquente et si facile qu'en syntaxe libre. Néanmoins, l'auteur affirme que le comportement des déterminants dans les combinaisons idiomatiques suit le schéma qui structure le fonctionnement des séquences libres (ibid. : 274–275). Comme en syntaxe libre, le déterminant défini signalant les entités connues peut ainsi être remplacé par un adjectif démonstratif (13). L'article indéfini, qui indique l'indétermination et l'unicité, laisse la place à d'autres quantificateurs qui préservent le caractère indéfini du GN (14). En anglais, l'article zéro révèle qu'un GN dénote une entité indénombrable. Ce déterminant est, par conséquent, interchangeable avec l'adjectif indéfini *much* 'beaucoup', lui aussi réservé aux noms indénombrables (15).

4 Terme anglais : *idiomatic phrases*.

(13) *bury the hatchet* ‘litt. enterrer la hache ; idiom. mettre fin aux hostilités’

Bob and John finally buried that old hatchet. (ibid. : 286)

‘Bob et John ont enfin arrêté ces hostilités anciennes.’

(14) *have a bone to pick with X* ‘litt. avoir un os à ramasser avec X ; idiom. avoir un compte à régler avec X’

John has several bones to pick with Bob. (ibid. : 290)

‘John a plusieurs comptes à régler avec Bob.’

(15) *cannot make head nor tail of X* ‘litt. ne pas pouvoir faire tête ni queue de X ; idiom. ne pas arriver à comprendre X’

They couldn't make much head or tail of his story. (ibid. : 292)

‘Ils n'ont pas arrivé à comprendre ce qu'il disait.’

La flexibilité des déterminants dans les combinaisons idiomatiques prouve que les GN y sont bel et bien référentiels. Or, si une combinaison idiomatique admet la variation du déterminant, cela n'implique pas nécessairement qu'elle puisse subir d'autres modifications et transformations syntaxiques (ibid. : 272).

3 À LA RECHERCHE DES TENDANCES SYNTAXIQUES DES EIV

Nunberg et al. (1994) et Fellbaum (1993) tirent des parallèles entre l'analysabilité sémantique et la flexibilité syntaxique. Les auteurs corroborent leurs propos par des exemples anglais. À notre connaissance, les spécialistes du français n'ont pas essayé de faire des généralisations comparables à celles des linguistes anglophones. C'est plutôt vers le traitement individuel de chaque expression que se penche la plupart des études sur la syntaxe des EI françaises (M. Gross 1988, par exemple). Le but de notre recherche a été de combler, au moins partiellement, cette lacune en vérifiant si les théories proposées par Nunberg et al. (1994) et par Fellbaum (1993) étaient valables pour les EI françaises.

Nous nous sommes concentrée sur la flexibilité syntaxique des expressions idiomatiques verbales (EIV). Il s'agit d'expressions qui sont obligatoirement composées d'un verbe précédé ou suivi d'un ou de plusieurs arguments figés. Ces derniers peuvent jouer le rôle de sujet (*les carottes sont cuites*), d'objet direct/indirect (*vendre son âme au diable*) ou même de complément circonstanciel (*casser du sucre sur le dos de X*) (Lamiroy et al. 2010 : 60–61).

Nous avons étudié des EIV qui contiennent au moins un verbe et un GN figé remplissant la fonction de complément d'objet direct (GN-COD). À 20 EIV différentes, nous avons appliqué diverses modifications et transformations afin d'identifier d'éventuels facteurs qui déterminent le type des changements admis ou rejetés par une EIV française. Pour obtenir les réponses à nos questions, nous avons dressé une enquête par

questionnaire. Cela nous a permis de collecter les réponses d'un échantillon relativement équilibré et représentatif de locuteurs, composé de spécialistes, d'amateurs de langue et de personnes qui ne portent pas d'intérêt particulier aux langues.

3.1 Questions de recherche

Tenant compte des propos présentés dans les sections 2.2.1–2.2.3, nous nous sommes posée les questions de recherche suivantes :

1. L'analysibilité sémantique exerce-t-elle une influence sur la flexibilité syntaxique des EIV françaises ?
2. Le déterminant dans le GN-COD idiomatique influence-t-il les capacités transformationnelles des EIV françaises ?

3.2 Méthode de recherche

Nous avons obtenu les réponses à nos questions grâce à deux questionnaires numériques dont chacun contenait 20 questions concernant le sens et la flexibilité de 10 EIV différentes.⁵ Chaque questionnaire comprenait cinq syntagmes et cinq combinaisons idiomatiques. Leurs constituants nominaux étaient précédés de l'article défini, indéfini, partitif, de l'article zéro ou de l'adjectif possessif, de sorte qu'il y avait cinq paires d'EIV selon le déterminant dans le GN-COD idiomatique. Toutes les EIV choisies appartenaient à la langue standard.

La première question portant sur une EIV donnée contenait une phrase authentique⁶ dans laquelle l'EIV était utilisée dans sa forme la plus usuelle : à la forme active, sans omission ni pronominalisation de ses constituants, etc. Les personnes interrogées devaient fournir une courte définition du sens de l'EIV dans le contexte proposé :

Quelle est la signification de l'expression *mettre le feu aux poudres* dans la phrase suivante ?

Diplomatie : comment Trump met le feu aux poudres un peu partout dans le monde²⁹

Signification : _____

Je ne connais pas cette expression.

(Gregorčič 2018 : 103)

5 Nous avons établi deux questionnaires afin de ne pas dépasser la durée optimale de l'enquête (environ 20 minutes). Les questionnaires sont publiés en intégralité dans : Gregorčič (2018 : 101–114).

6 Les phrases étaient puisées dans différents articles et blogs francophones librement accessibles sur Internet. Outre quelques abrégements et modifications des noms propres, elles n'avaient subi aucun autre changement ni transformation syntaxique avant d'être intégrées dans les questionnaires.

7 Source : https://www.lesechos.fr/03/02/2017/lesechos.fr/0211764908373_diplomatie---comment-trump-met-le-feu-aux-poudres-un-peu-partout-dans-le-monde.htm (consulté le 28 septembre 2017).

Si les personnes interrogées fournissaient une explication exacte du sens de l'EIV, une liste s'affichait avec des phrases illustrant l'usage non prototypique de la même expression : à la voix passive, avec le GN-COD extrait ou omis et pronominalisé, etc. Parmi les usages proposés, les personnes interrogées devaient indiquer tous ceux qui leur semblaient acceptables et qui ne provoquaient pas la perte du sens idiomatique de l'expression. Les locuteurs avaient aussi la possibilité de ne choisir aucune alternative proposée.

Les phrases utilisées pour illustrer l'emploi non conventionnel des EIV étaient également empruntées à différents textes authentiques disponibles sur Internet. Dans ces textes, les EIV étaient normalement employées dans leur forme prototypique. Nous les avons donc transformées après coup afin de créer les propositions d'usage non prototypique. Voici les changements appliqués à toutes les EIV dans nos questionnaires :⁸

(i) le changement du déterminant devant le nom tête dans le GN-COD :⁹

Trump met son feu aux poudres un peu partout dans le monde

(ii) la quantification du nom tête dans le GN-COD :

Trump met beaucoup de feu aux poudres un peu partout dans le monde

(iii) la modification interne du nom tête dans le GN-COD :¹⁰

cette dernière a mis le feu de la rage aux poudres, entraînant des heurts entre jeunes et policiers

(iv) la relativation du GN-COD :

Le feu que sa phrase a mis aux poudres sera impossible d'éteindre.

(v) l'extraction du GN-COD :

Au lieu de calmer l'auditoire, c'est le feu que la petite phrase d'Emmanuel Macron a mis aux poudres.

(vi) la passivation :

comment le feu a été mis aux poudres un peu partout dans le monde par Donald Trump

(vii) l'ellipse et la pronominalisation du GN-COD :¹¹

Si la première proposition d'Emmanuel Macron n'a pas mis le feu aux poudres, la deuxième l'a mis immédiatement.

8 Les exemples sont puisés dans : Gregorčič (2018 : 103).

9 Le déterminant n'a été changé que dans les cas où il y avait un déterminant sémantiquement comparable au déterminant usuel de l'EIV (cf. 2.2.2). L'article zéro n'a donc pas été remplacé par d'autres déterminants puisqu'il n'a pas d'équivalent sémantique en français moderne.

10 Parfois la modification du nom a entraîné le changement du déterminant dans le GN-COD. Afin de rendre toutes les phrases grammaticalement correctes, nous avons ainsi inséré le déterminant approprié dans les EIV dont les GN-COD prototypiques contenaient l'article zéro :

(i) *Athènes et Ankara baissent le pavillon militaire en mer Egée.* (Gregorčič 2018 : 106)

11 Dans les GN-COD à déterminant zéro, la relativation, l'extraction et la passivation ont provoqué la variation du déterminant (i). Celle-ci était nécessaire pour maintenir la grammaticalité des séquences. Quant à la pronominalisation des noms précédés de l'article zéro, nous l'avons effectuée à l'aide du pronom personnel *le* (ii).

(i) *Le pavillon que baissent Athènes et Ankara n'a pas surpris les analystes politiques.*

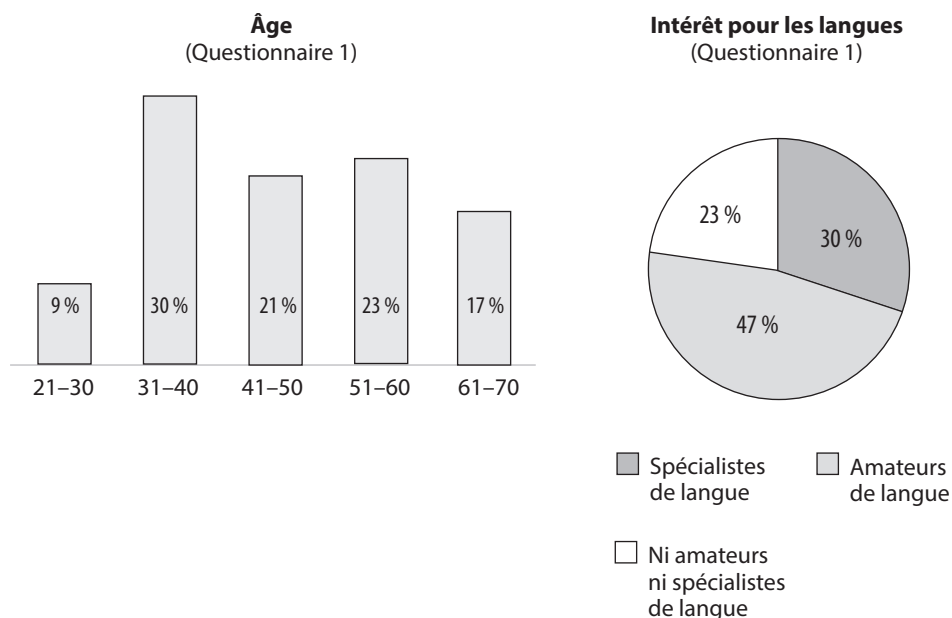
(ii) *Le pavillon est baissé par Athènes et Ankara en mer Egée.* (Gregorčič 2018 : 106)

Notre enquête a été ouverte du 2 novembre au 6 décembre 2017. Les questionnaires ont été disponibles sur Internet. Ils avaient été créés à l'aide de 1KA¹², logiciel de création, de diffusion et d'analyse des questionnaires en ligne. Les locuteurs accédaient aux questionnaires en cliquant sur les liens qui leur avaient été transmis par un courriel électronique.

3.3 Échantillon étudié

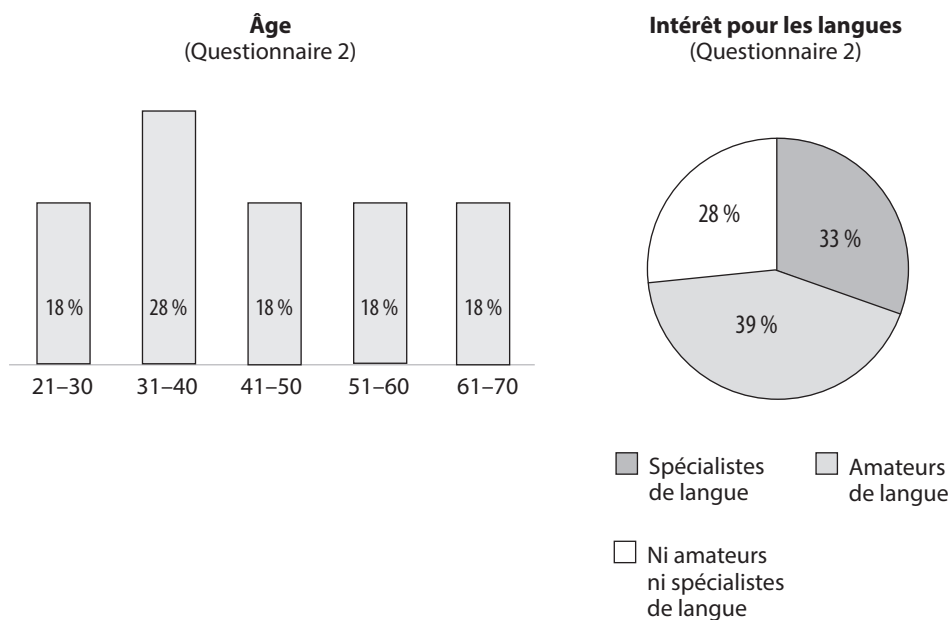
Les personnes interrogées n'étaient que des locuteurs natifs du français. Elles pouvaient transmettre les liens vers les questionnaires à leurs contacts personnels. Notre échantillon est donc partiellement aléatoire. Il est également représentatif puisqu'il n'inclut pas que des spécialistes de langue. Il comprend des individus de différentes générations, âgés de 22 à 70 ans.

Le premier questionnaire a été rempli par 47 personnes dont 81% venaient de France, 17% de Belgique et 2 % de Suisse. Environ 8 personnes sur 10 ont affirmé être souvent en contact avec des langues étrangères, c'est-à-dire des langues autres que le français. Les graphiques suivants présentent le profil des personnes interrogées selon l'âge et selon l'intérêt éprouvé pour la langue française et/ou les langues en général.



12 Lien vers le site officiel du logiciel : <https://www.1ka.si/> (consulté le 4 juin 2018).

Le second questionnaire a été rempli par 39 personnes : la plupart d'entre elles étaient des Français (92%), seuls 8% venaient de Belgique. Presque 9 personnes sur 10 se sont dites être en contact régulier avec des langues étrangères (87%). Les graphiques ci-dessous illustrent la structure d'âge des personnes interrogées ainsi que leur affinité pour les langues.



Presque toutes les personnes interrogées ont affirmé lire des articles dans la presse et de la prose littéraire, où les EIV sont souvent utilisées dans les formes tant prototypiques que non prototypiques. La plupart des locuteurs étaient également en contact régulier avec des langues étrangères. De ce fait, nous nous sommes attendue à ce qu'ils fassent preuve d'une tolérance relativement élevée à l'égard des modifications et des transformations proposées dans les questionnaires. Étant donné la diversité des personnes interrogées, notre enquête devrait nous permettre d'obtenir une image plutôt fiable du statut syntaxique des EIV.

4 RÉSULTATS

Dans le tableau suivant sont indiquées toutes les modifications et transformations des EIV jugées à la fois acceptables et idiomatiques par plus de 50% des personnes interrogées.

	TYPE DE CHANGEMENT						
	VAR. DU DÉT.	QUANT.	MODIF.	RELAT.	EXTR.	PASSIV.	OMISSION, PRONOM.
SYNTAGMES IDIOMATIQUES (EIV non analysables)							
<i>baisser les bras</i> 'renoncer à une action'							✓
<i>prendre la mouche</i> 'se mettre en colère'							
<i>régler ses comptes avec X</i> 'se venger de X'	✓				✓		✓
<i>tirer son épingle du jeu</i> 'bien se sortir d'une situation délicate'							
<i>broyer du noir</i> 'être abattu'					✓		✓
<i>manger de la vache enragée</i> 'être pauvre'							✓
<i>filer un mauvais coton</i> 'être dans une mauvaise passe'							
<i>baisser pavillon</i> 'capituler'							✓
<i>plier bagage</i> 'partir'							
COMBINAISONS IDIOMATIQUES (EIV analysables)							
<i>mettre le feu aux poudres</i> 'créer de nouveaux problèmes là où il y en a déjà assez'							✓
<i>couper les ponts avec X</i> 'arrêter toute relation avec X'						✓	✓
<i>retourner sa veste</i> 'changer d'avis ou de camp'							✓
<i>abattre ses cartes</i> 'dévoiler ses intentions'		✓	✓				
<i>reprendre du poil de la bête</i> 'retrouver de la force'							✓
<i>apporter de l'eau au moulin de X</i> 'apporter des arguments en faveur de X'		✓					

	TYPE DE CHANGEMENT						
	VAR. DU DÉT.	QUANT.	MODIF.	RELAT.	EXTR.	PASSIV.	OMISSION, PRONOM.
avaler des couleuvres 'subir des affronts'		✓		✓	✓		✓
jeter une pierre dans le jardin de X 'lancer une remarque contre X'		✓			✓	✓	
faire un pied de nez à X ³⁵ 'se moquer de X'		✓		✓	✓	✓	✓
déclarer forfait 'annoncer son retrait'				✓			✓
faire flèche de tout bois 'créer une circonstance opportune en se servant de tout moyen possible'							

En général, les combinaisons idiomatiques admettent les transformations syntaxiques plus librement que les syntagmes idiomatiques. La non analysibilité ne bloque pourtant pas tous les changements. Les syntagmes idiomatiques *régler ses comptes avec X* et *broyer du noir* admettent, par exemple, non seulement l'omission et la pronominalisation, mais aussi l'extraction du GN-COD et la variation du déterminant dans le GN-COD. Par contre, la combinaison idiomatique *faire flèche de tout bois* ne permet apparemment aucune transformation, quoique son analysibilité doive lui conférer une certaine liberté sur le plan syntaxique (cf. 2.2.1). Il est possible d'en conclure que, même si l'analysibilité sémantique peut faciliter les transformations syntaxiques, elle n'est pas une condition nécessaire ni suffisante pour assurer la flexibilité d'une EIV française.

La modification du nom dans le GN-COD, la passivation et la relativation du GN-COD ne sont pas admises par les EIV non analysables. Ces changements ne sont pas tolérés par bien des EIV analysables non plus. Ce sont surtout l'extraction, l'omission et la pronominalisation du GN-COD qui sont le plus généralement compatibles avec les EIV françaises, que celles-ci soient analysables ou non. Des tests supplémentaires seraient nécessaires pour expliquer les raisons de l'applicabilité considérable de ces transformations.

Il n'y a apparemment pas de rapport entre la passivation, la relativation et l'extraction du GN-COD au niveau de leur applicabilité aux EIV françaises. Bien que toutes les trois transformations impliquent la séparation du GN-COD du reste de l'EIV, il y a

13 Quoique, au début de notre recherche, nous ayons classé l'EIV *faire un pied de nez à X* parmi les EIV non analysables, force est de constater que cette expression est plus proche des combinaisons que des syntagmes idiomatiques. Il s'agit d'une EIV décrivant le geste qui, lui-même, est un signe de moquerie. En imaginant l'exécution de ce geste, les locuteurs sont capables de relier le nom *pied de nez* directement au geste, c'est-à-dire à un référent extralinguistique. Le GN-COD idiomatique étant sémantiquement autonome, sa place et sa forme à l'intérieur de l'EIV ne sont pas totalement figées.

des expressions qui n'en admettent qu'une ou deux (*couper les ponts avec X, avaler des couleuvres*, etc.) sans que les raisons de cette applicabilité sélective soient claires. Une étude supplémentaire, basée sur un échantillon d'EIV plus large, devrait être menée pour que ce comportement irrégulier des EIV devienne explicable.

Il est incontestable que le verbe idiomatique, lui aussi, peut imposer des restrictions aux EIV. Beaucoup d'UP sont sensibles aux changements du mode, du temps, de l'aspect verbal et de la polarité des phrases dans lesquelles elles sont utilisées. L'EIV *ne pas remuer le petit doigt* 'ne pas faire le moindre effort' ne garde, par exemple, pas son sens idiomatique lorsqu'elle apparaît dans une phrase affirmative (16). Il se peut que la passivation des EIV ne soit donc pas bloquée que par les constituants nominaux, mais aussi par les verbes. Une étude des constituants verbaux pourrait apporter des informations intéressantes au regard de ce sujet. Elle fournirait aussi les réponses aux questions de savoir quelles EIV françaises sont des items de polarité (négative ou positive), lesquelles connaissent des restrictions par rapport au mode, à l'aspect et/ou au temps verbal.

(16) *Elle n'a pas levé le petit doigt pour l'aider. ≠ Elle a levé le petit doigt pour l'aider.*

La corrélation entre le type de déterminant dans le GN-COD et la flexibilité syntaxique des EIV s'est avérée faible. Il y a pourtant des tendances qui méritent d'être notées. La quantification s'applique le plus facilement aux GN-COD à déterminant indéfini. Le remplacement du déterminant par un quantificateur est admis par cinq EIV étudiées : quatre d'entre elles contiennent l'article indéfini ou partitif, seule une comprend un déterminant défini. Les déterminants indéfinis servent souvent à quantifier les entités nominales qu'ils précèdent. Leur interchangeabilité avec d'autres quantificateurs à l'intérieur des EIV rapproche le comportement syntaxique de ces expressions de celui des séquences libres.

L'interchangeabilité faible des déterminants définis dans les EIV peut être expliquée par le sémantisme de ces déterminants. Vu qu'ils sont porteurs de traits sémantiques très spécifiques ([± possession], [± proximité], [± présupposition d'existence], etc.), leur variation dans un GN peut entraîner un changement sémantique considérable. En conséquence, l'idiomaticité d'une EIV risque le plus souvent de se perdre quand un déterminant défini y est remplacé. La substitution du déterminant défini par un quantificateur est néanmoins jugée acceptable dans l'EIV *abatte ses cartes*, quoique cette dernière contienne l'adjectif possessif. Un échantillon d'EIV plus large devrait être étudié pour permettre d'établir si et dans quel cas les déterminants définis sont plus figés que les déterminants indéfinis.

Comme attendu, les EIV à déterminant zéro sont les moins flexibles. Deux d'entre elles admettent toutefois l'omission du GN-COD et sa pronominalisation par le pronom *le*. Une d'entre elles permet même la relativation du GN-COD. En général, la présence de l'article zéro est pourtant indicatrice du caractère monolithique des EIV françaises. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'article zéro n'a pas d'équivalent parmi les déterminants du français moderne et qu'aujourd'hui, son sens est quasi inidentifiable. Du fait de cette obscurité

sémantique, l'invariabilité de l'article zéro et du GN dont il fait partie ne nous semble pas surprenante.

5 CONCLUSION

Notre étude représente un pas vers une meilleure connaissance des EI françaises. Elle prouve que la perception traditionnelle, soulignant l'absence de flexibilité des EI, n'est pas appropriée à la situation du français moderne. Vu que les locuteurs n'ont généralement pas carte blanche pour appliquer toutes les transformations à toute EI, l'étude de la syntaxe des EIV constitue un grand défi pour les linguistes. Notre étude confirme que les EIV françaises s'inscrivent sur un continuum allant des EIV monolithiques aux EIV hautement flexibles (cf. G. Gross 1996, Mejri 2005, Lamiroy et al. 2010, Perrin 2013). Le plus souvent, l'inflexibilité caractérise les syntagmes idiomatiques et les EIV contenant l'article zéro.

Notre recherche n'est focalisée que sur la partie nominale des EIV, notamment sur les transformations qui affectent le GN-COD à l'intérieur de ces expressions. Étant donné qu'aucun élément formatif des EI n'est supérieur aux autres (González Rey 2015 : 115), il serait nécessaire d'étudier également l'influence des constituants verbaux, adverbiaux et prépositionnels sur la flexibilité des EI. Une étude comparative de la flexibilité des EI de différentes langues pourrait aussi s'avérer intéressante et édifiante : elle permettrait d'établir d'éventuelles tendances « universelles » de ces UP. Dans le domaine de la syntaxe des EI, il reste encore *beaucoup de pain sur la planche*...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- ABEILLÉ, Anne (1995) *The Flexibility of French Idioms: a Representation with Lexicalized Tree Adjoining Grammar*. M. Everaert, E. J. van der Linden, A. Schenk et R. Schreuder (éd.), *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Hillsdale : Erlbaum, 15–42.
- FELLBAUM, Christiane (1993) *The Determiner in English Idioms*. C. Cacciari et P. Tabossi (éd.), *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 271–296.
- GONZÁLEZ REY, Isabel (2015) *La phraséologie du français (2^e édition revue et corrigée)*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- GREGORČIČ, Kristina (2018) *La flexibilité syntaxique des expressions idiomatiques verbales du français : Influence du groupe nominal complément d'objet direct : Mémoire de master*. Ljubljana : Filozofska fakulteta.
- GROSS, Gaston (1996) *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris, Gap : Ophrys.

- GROSS, Maurice (1982) Une classification des phrases « figées » du français. *Revue québécoise de linguistique* 112, 151–185. <http://dx.doi.org/10.7202/602492ar> (consulté le 4 juin 2018).
- GROSS, Maurice (1988) Les limites de la phrase figée. *Langages* 23 (90), 7–22. <http://dx.doi.org/10.3406/lgge.1988.1988> (consulté le 4 juin 2018).
- GROSS, Maurice (1993) Les phrases figées en français. *Information Grammaticale* 59 (1), 36–41. <http://dx.doi.org/10.3406/igram.1993.3139> (consulté le 4 juin 2018).
- HÄBLER, Gerda/Christiane HÜMMER (2005) Figement et défigement polylexical : l'effet des modifications dans des locutions figées. *Linx* 53, 103–119. <http://dx.doi.org/10.4000/linx.266> (consulté le 4 juin 2018).
- LAMIROY, Béatrice/Jean-René KLEIN (2016) Le figement : Unité et diversité : Collocations, expressions figées, phrases situationnelles, proverbes. *Information Grammaticale* 148, 15–20. <http://dx.doi.org/10.2143/IG.148.0.3144271> (consulté le 4 juin 2018).
- LAMIROY, Béatrice/Jean-René KLEIN/Jacques LABELLE/Christian LECLÈRE/Annie MEUNIER/Corinne ROSSARI (2010) *Les expressions verbales figées de la francophonie : Belgique, France, Québec et Suisse*. Paris : Ophrys.
- LANGACKER, Ronald W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford : Stanford University Press.
- MEJRI, Salah (2005) Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement. *Linx* 53, 183–196. <http://dx.doi.org/10.4000/linx.283> (consulté le 4 juin 2018).
- MEJRI, Salah (2013) Figement et défigement : problématique théorique. *Pratiques* 159/160, 79–97. <http://dx.doi.org/10.4000/pratiques.2847> (consulté le 4 juin 2018).
- MELKA, Francine (2013) Certains idiomes sont plus idiomatiques que d'autres. C. Rigual, C. Casanova et E. Casanova (éd.), *Actas del XXVI Congreso Internacional de Lingüística y de Filología Románicas IV*. Gottingen : De Gruyter Mouton, 281–288.
- NUNBERG, Geoffrey/Ivan A. SAG/Thomas WASOW (1994) Idioms. *Language* 70 (3), 491–538. <http://lingo.stanford.edu/sag/papers/idioms.pdf> (consulté le 4 juin 2018).
- PERRIN, Laurent (2013) De l'analysibilité au défigement des expressions figées : la leçon de Giono dans *Les Âmes fortes*. *Pratiques* 159/160, 109–126. <http://dx.doi.org/10.4000/pratiques.2860> (consulté le 4 juin 2018).

POVZETEK

V iskanju fleksibilnosti francoskih glagolskih rekel

V članku so predstavljeni rezultati raziskave skladenjske pregibnosti francoskih glagolskih rekel, ki kot osnovni sestavini vsebujejo glagol in samostalniški direktni predmet. Namen raziskave je bil odgovoriti na vprašanje, ali pomenska razčlenljivost in vrsta določevalnika v idiomatskem

direktnem predmetu vplivata na skladenjsko obnašanje glagolskih rek. Izvedena je bila anketa z vprašalnikom, v kateri je sodelovalo preko 35 rojenih govorcev francoščine, obsegala pa je vprašanja, povezana z 20 francoskimi glagolskimi rekli.

Ključne besede: frazeologija, skladnja, glagolska rekla, skladenjska pregibnost, pomenska razčlenljivost, francoski določevalniki

ABSTRACT

In Search of the French Verbal Idioms' Flexibility

The article presents the results of research on the syntactic flexibility of French verbal idioms that consist of at least a verb and a nominal direct object. The aim of the research was to determine whether the semantic analysability and the type of the determiner in the idiomatic direct object influence the syntactic behaviour of verbal idioms. A questionnaire survey was conducted to obtain an answer to this question. It contained questions about 20 French verbal idioms and was carried out among more than 35 native speakers of French.

Key words: phraseology, syntax, verbal idioms, syntactic flexibility, semantic analysability, French determiners

RÉSUMÉ

Dans l'article sont présentés les résultats de la recherche sur la flexibilité syntaxique des expressions idiomatiques verbales du français qui sont composées au moins d'un verbe et d'un groupe nominal complément d'objet direct. Le but de la recherche était d'établir si l'analysabilité sémantique et le type de déterminant dans le complément d'objet direct idiomatique exercent une influence sur le comportement syntaxique des expressions idiomatiques verbales. Une enquête par questionnaire a été menée pour obtenir la réponse à cette question. Les questionnaires contenaient des questions sur 20 expressions idiomatiques françaises ; ils ont été remplis par plus de 35 locuteurs natifs du français.

Mots-clés : phraséologie, syntaxe, expressions idiomatiques verbales, flexibilité syntaxique, analysabilité sémantique, déterminants français.

Mateja Cerovšek
vodomka@gmail.com

UDK 811.133.1'367.4:796.332
DOI: 10.4312/vestnik.10.99-112



LE RÔLE DES COLLOCATIONS ET DES LOCUTIONS DANS LES NOTES DES JOUEURS DE FOOTBALL

1 INTRODUCTION

Les moyens d'expression du discours sportif ne se bornent pas au seul langage spécialisé. Outre une terminologie appropriée et une syntaxe particulière, il abonde en unités phraséologiques dont la présence est loin d'être fortuite. Afin d'observer quelle est la place des unités phraséologiques (UP) dans le discours sportif, nous avons choisi l'exemple des notes des joueurs qui, par leur concision, rappellent la communication raccourcie des réseaux sociaux. Pour être organisé en textes courts, les notes des joueurs s'approprient particulièrement bien à notre analyse dont l'objectif est de montrer l'aspect polyvalent des UP dans un discours sportif ce qui peut être justifié par le type de discours.

Dans le présent article, nous allons dans un premier temps présenter le type de texte étudié avant de passer à la partie phraséologique. Sur la base d'un corpus de notes des joueurs portant sur l'équipe nationale de France en 2016, parus en ligne dans la rubrique sportive du *Figaro* et dans le mensuel de football *So Foot*, nous étudierons par le biais d'une analyse phraséologique et discursive deux rôles majeurs des UP, notamment des collocations et des locutions : le premier pragmatique, lié au domaine de savoir donné, le second stylistique, relevant du type discursif. Notre objectif est d'attirer l'attention sur la présence des UP dans un discours sportif et de déterminer les dimensions dans lesquelles elles opèrent dans un texte au caractère spécialisé, journalistique et de longueur limitée.

2 PRÉSENTATION DU TEXTE : DANS LE MONDE DU SPORT

Le type de texte abordé dans le présent article fait partie du discours sportif. De nature hétérogène, le discours sportif¹ est, de par son contenu, un discours spécialisé puisqu'il

1 Depuis récemment, le sport est devenu l'objet d'études linguistiques. Progressivement apparaissent des dictionnaires sportifs généraux (Ligas 2008) et ceux des disciplines sportives (eg. Goursau 2010 pour le football ; Lavignasse 2010 pour le rugby), de même que se multiplient des études lexicologiques, phraséologiques et discursives (eg. Vanoudheusden 2010 ; Ligas et Frassi 2012). Mentionnons le travail du *Laboratoire de lexicographie sportive* de l'Université de Vérone, ayant pour but de compléter *Dictionnaire alphabétique et analogique du français des activités physiques et sportives*, et du groupe de chercheurs *Innsbruck Football Research Team* qui a produit maints articles linguistiques sur le football.

traite d'un domaine spécifique, celui du sport. Comme il est destiné à un auditoire plus ou moins large – ou plus ou moins connaisseur – il est aussi de caractère journalistique.

Le discours sportif ne se limite pas aux phraséotermes des sports. Il comprend le langage des sportifs et des entraîneurs que partagent également les amateurs et les supporters ; c'est le récit que produisent les commentateurs en reportage direct ou les journalistes sportifs dans les articles postérieurs aux événements. Si ces derniers sont encore considérés comme production du commentaire sportif typique, les canaux de diffusion ont forcément changé au cours du temps. Ainsi se sont ajoutés aux pionniers de la presse et de la radio d'abord la télévision puis, plus récemment, encore Internet.

Sur papier ou en ligne, le commentaire sportif écrit demeure l'un des « classiques » du récit sportif. Selon le moment de la rédaction, on distingue plusieurs types de reportage, tous postérieurs à l'événement donné. *Game story*, à caractère principalement informatif, réfère au commentaire détaillé du jeu produit peu après la fin, alors que, mis dans un contexte plus large et souvent plus émotif, *developed game story* gâte le lecteur avec plus de précisions sur le déroulement du match (Schultz 2005 : 45–46). Il en existe aussi qui se focalisent sur l'analyse d'un seul sportif. C'est une *beat game story* qui se rapproche le plus du type de texte qui nous servira de corpus. Concentré sur une équipe ou sur un sportif en particulier et publié avec un jour de décalage, il propose une analyse détaillée de sa prestation (Schultz 2005 : 46). Notre type de texte n'est pourtant pas conditionné par la présence du journaliste auprès de l'équipe.

2.1 Notes des joueurs de football

Les notes des joueurs sont un type de commentaire sportif qui est le plus représentatif pour les sports collectifs, notamment pour le football et le rugby. Dans le présent article, nous nous appuyerons sur les notes qui portent sur les footballeurs.

Essentiellement, *il s'agit d'une brève évaluation individuelle du jeu de chaque joueur du match* (Cerovšek 2017 : 18). L'article est limité en longueur et morcelé en plusieurs paragraphes dont chacun commente le jeu d'un joueur. En quelques phrases seulement, les auteurs parviennent, avec plus ou moins de succès, à résumer le jeu du joueur, ses gestes réussis et ses échecs, tout en incluant souvent un brin d'humour. Chaque segment est *une entité en soi : introduit, élaboré et conclu* (Cerovšek 2017 : 18).

- (1) **Hugo Lloris (7)** : *Au chômage technique pendant une bonne partie du match, le capitaine des Bleus a sorti le grand jeu au moment opportun. Dans la tempête, ses sorties ont soulagé la défense. Et que dire de cette parade réflexe devant Depay dans les derniers instants (89^e). La marque des grands.*

- (2) **Moussa Sissoko (6)** : *Ce n'était pas le Moussa Sissoko monstrueux de la finale de l'Euro 2016. Mais tout de même. Le nouveau joueur de Tottenham a assuré dans son*

couloir droit. Il s'est beaucoup dépensé, a parfois compensé au milieu de terrain et en défense. Tout en puissance. Il s'est même distingué offensivement avec une frappe lourde captée en deux temps par le portier bulgare (70^e). Précieux.

Comme le montrent les exemples (1) et (2), le paragraphe-type des notes des joueurs commence par le nom du joueur suivi par la note en chiffre entre parenthèses. L'évaluation en texte est souvent introduite par une phrase ou par une proposition qui résume la prestation entière du joueur lors du match (*Ce n'était pas le Moussa Sissoko monstrueux de la finale de l'Euro 2016*). Ensuite, le journaliste peut soit détailler le jeu du joueur comme il le fait dans le second exemple, soit rappeler une action ou un geste précis (*Et que dire de cette parade réflexe devant Depay dans les derniers instants (89^e)*.) Le paragraphe se terminera par une courte phrase, parfois sous forme d'une référence culturelle ou d'un point final à caractère ludique, qui se veut sensationnel, souvent drôle, afin de retenir (encore) l'attention du lecteur et de se graver dans sa mémoire.

Etant donné la longueur limitée des paragraphes qui sont pourtant des messages entiers, les notes des joueurs se prêtent bien à une approche phraséologique du discours sportif. Notre objectif est de discerner les fonctions essentielles qu'y assurent les collocations et les locutions, dont le nombre au sein de ce sous-genre du récit sportif est surprenant. Car on a beau s'attendre à un style très direct, purement technique et sans « excès » ; il y a cependant bon nombre de combinaisons préconstruites, assumant différents rôles dans le texte.

3 CADRAGE PHRASÉOLOGIQUE : LA COLLOCATION ET LA LOCUTION

Dans la phraséologie, deux grandes catégories sont reconnues depuis Bally. Les séries phraséologiques ou les groupements usuels sont formés par des constituants autonomes mais dotés d'une affinité évidente qui les rapproche, de sorte que l'ensemble présente des contours arrêtés et donne l'impression du 'déjà vu' (Bally 1921 : 70). Les unités phraséologiques, en revanche, doivent être considérées en tant qu'entités, leurs formatifs ayant perdu leur sens « individuel » à l'intérieur de ces combinaisons de mots. La première catégorie s'appropriera plus tard la dénomination anglaise de collocations, alors que la seconde dispose d'un pléthore de noms, sans que l'on soit d'accord sur leur délimitation.

Brièvement, la collocation correspond à une *cooccurrence lexicale restreinte* (Blumenthal et Hausmann 2006 : 3). C'est la *combinaison phraséologique (codée en langue) d'une base [...] et d'un collocatif* (Blumenthal et Hausmann 2006 : 4), d'habitude au sens compositionnel. La base est le noyau du groupement qui dirige la sélection de son unité satellite ou du collocatif – on dit que la séquence est orientée. Selon González Rey : *au niveau formel, il s'agit de mots placés les uns à côté des autres, constitué selon un statut sémiotaxique distinct [...] formant une unité polylexicale figée par un emploi réitéré*

(2015 : 80). Le sujet a été abordé par différents auteurs (Mel'čuk, Polguère, Grossmann, Tutin) qui conviennent tous sur le caractère binaire de la collocation² et sur le fait que son figement relève de la fréquence de ses constituants d'apparaître ensemble.

Les locutions, unités polylexicales d'*une existence autonome* (Gross 1996 : 9), sont connues sous plusieurs noms : expressions idiomatiques, phrasèmes, idiomes. Elles sont totalement figées, syntaxiquement et sémantiquement. D'une forme fixe, les locutions ne laissent que très peu ou aucune transformation ; elles n'admettent pas d'actualisation, de transformation, d'insertion ni de paradigmes synonymiques (Gross 1996). Elles ne sont pas compositionnelles et sont dotées de sens opaque. Le sens de leurs formatifs n'aide donc nullement à déduire le sens de la séquence.

Les deux catégories sont, pour différentes raisons, bien présentes dans le discours sportif. Dans les notes des joueurs, cela attire l'attention d'autant plus que le type de texte concerné se trouve contraint par des paragraphes limités en longueur. Il convient, par conséquent, d'analyser les rôles qu'elles y prennent.

4 COLLOCATIONS ET LOCUTIONS DANS LES NOTES DES JOUEURS DE FOOTBALL

Nous proposons deux axes principaux des rôles qu'assument les collocations et les locutions dans les notes des joueurs de football : l'axe pragmatique et l'axe stylistique. Les deux sont en étroite liaison avec le type de discours sportif auquel on a affaire ; le premier relève, comme nous le verrons plus tard, plutôt de son côté spécialiste, alors que le second est relatif au côté journalistique ou médiatisé du texte.

4.1 Rôle pragmatique – discours spécialisé

4.1.1 Dimension terminologique

En tant que discours spécialisé, il va de soi que les notes des joueurs de football contiendront un nombre considérable d'unités phraséologiques spécialisées ou terminologiques. Au sein des notes des joueurs de football, on peut ainsi évoquer des collocations et des locutions, terminologiques dans le sens large, c'est-à-dire sportives, et dans le sens étroit, celles intrinsèques au football.

2 A l'exception des collocations terminologiques ou phraséotermes qui ne sont pas forcément construits en tant que binôme base-collocatif (Hausmann et Blumenthal 2006 : 4).

Passé et frappe	But	Résultat	Action d'attaque ou de menace
Délivrer un centre	Cadrer le tir	Ouvrir le score	Porter le danger
Cadrer le tir	Cadrer un lob	L'ouverture du score	Casser les lignes
Cadrer un lob	Cadrer une tête	Aggraver la marque	Gratter le ballon
Cadrer une tête	Signer un but	Corser l'addition	Gratter le coup franc
Signer une passe	Signer un doublé	Faire le break	Peser sur la défense
Une tête à bout portant	Transformer le penalty	Le but du break	
	Encaisser un but		
	Encaisser un coup franc		
	Encaisser un penalty		
	Ouvrir le score		
	L'ouverture du score		
	Aggraver la marque		
	Corser l'addition		
	Faire le break		
	Le but du break		
	Trouver le chemin des filets		
	Faire mouche		

Action de défense	Erreur, action échouée, faute	Geste technique	Autre
Détourner un centre	Provoquer le penalty	(Faire) le coup de sombrero	Signer une entrée
Couper un centre	Concéder le penalty	Mettre un petit pont	Apporter le surnombre
	S'incliner sur le penalty		Faire l'essuie-glace
	Empiler les déchets techniques		Faire l'accordéon
			(Tirer) à bout portant

Tableau 1 : Exemples des collocations et locutions de rôle terminologique

Les expressions de caractère terminologique assurent avant tout une fonction référentielle : *Capitales particulièrement dans la dénomination des actions, les locutions et d'autant plus les collocations de football positionnent le lecteur indubitablement dans le monde du ballon rond* (Cerovšek 2017 : 57). On peut y ajouter celles de sport qui

esquissent des contours d'un contexte plus large. D'après les exemples extraits du corpus (voir Tableau 1), il ressort d'ailleurs que les collocations prédominent sur les locutions. Elles sont représentées dans tous les champs sémantiques proposés tandis que les locutions se font plus rares et désignent soit un geste (*'mettre le petit pont'*) ou un type de jeu particulier (*'faire l'essuie-glace'*) soit elles alimentent le côté stylistique (*'trouver le chemin des filets'*) (Cerovšek 2017 : 57).

Dans les deux cas, ces collocations et locutions ont un rôle dénominatif et descriptif. Regroupées thématiquement, il est possible de constater qu'elles stipulent une action d'attaque ou de défense, qu'elles désignent différentes frappes, fautes et gestes techniques. Ces expressions spécialistes sont dès lors indispensables au récit sportif sur le football. Par le biais de leur caractère terminologique, elles établissent le lien avec le domaine donné, et, grâce à leur forme figée, assurent aussi de l'efficacité et de l'économie du récit.

Il convient de signaler encore que certaines expressions citées, notamment des champs lexicaux de but et de résultat, jouent un double jeu (eg. *trouver le chemin des filets*). Elles transmettent le message sur le déroulement du match lui-même – dans le cas de *trouver le chemin des filets*, le message étant celui d'un but marqué – tout en ayant une valeur stylistique. Les fonctions respectives des collocations et des locutions dans le discours sportif ne s'excluent donc pas.

La présence d'une partie de collocations et de locutions dans les notes des joueurs de football est donc justifiée par des raisons tout à fait pragmatiques de lier le texte au domaine de spécialité concerné. L'autre part, en revanche, alimentera le côté stylistique du texte.

5 RÔLE STYLISTIQUE – DISCOURS MÉDIATISÉ

Aucun discours médiatisé ne peut se priver des traits stylistiques. La citation suivante l'atteste pour le vocabulaire du sport ; un constat que l'on peut répandre facilement sur le discours sportif en général :

On ne peut nier que le vocabulaire du sport présente certaines spécificités, et qu'à côté des termes techniques on enregistre la présence massive de mots à forte charge émotionnelle, de métaphores, de métonymies et autres périphrases, caractérisées par une tendance marquée à l'expressivité. (Ligas et Frassi 2012 : 10)

L'expressivité semble indissociable du discours sportif, car celui-ci ne fait pas qu'informer mais il transmet, voire suscite des émotions. Cela est inhérent au « style » journalistique sportif ; or il convient de distinguer entre le style lié au type de discours et le style dans le sens propre, celui qui caractérise l'auteur. Les collocations et les locutions

« stylistiques » que l'on peut trouver dans un type de texte journalistique s'inscrivent dans l'un et l'autre cas. Dans le premier, elles font ainsi partie d'un vivier d'expressions, à disposition et en usage de la majorité des journalistes sportifs (de football ou autres). Dans le second, on cherche à animer le récit, à illustrer les propos d'une manière innovatrice ou encore à amuser le lectorat.

5.1 Dimension discursive

Les journalistes, dont les journalistes sportifs, opèrent avec un répertoire d'expressions toutes faites qui est censé faciliter leur tâche et qui annonce en même temps le type de discours. En effet, elles n'ont plus de valeur stylistique au sens propre ; elles l'ont perdue à force d'usage. Leur « paradoxe » peut être apparenté à celui des locutions expressives ; comme le dit Schapira : *banalisées du fait du figement, elles ont perdu toute originalité stylistique ; cependant, leur emploi même témoigne d'une aspiration du locuteur à varier l'expression et à l'enrichir* (1999 : 22). Une volonté stylistique d'utiliser ces séquences persiste mais au lieu de continuer à surprendre par l'originalité quand elles sont intégrées dans le discours sportif, elles sont devenues, par la réitération, plus un outil d'expression qu'un moyen stylistique. Pour cette raison, nous considérons qu'elles ont surtout une dimension discursive, facilitant d'un côté, et co-construisant de l'autre, le discours sportif journalistique. En outre, elles établissent et maintiennent *une connivence entre lecteurs et journalistes* (Vanoudheusden 2013) qui « se comprennent » entre eux, qui se trouvent sur les mêmes ondes.

Naturellement, les collocations et les locutions liées au discours sportif journalistique n'appartiennent pas à l'emploi exclusif des journalistes. Il arrive qu'elles changent légèrement de sens une fois immergées dans le contexte sportif ou de football. Nous proposons quelques exemples commentés dans la suite.

- (3) Attendre (quelqu'un) au tournant : *Attendu au tournant, le Sévillan s'est visiblement mis trop de pression et est passé à côté de son rendez-vous.*

La locution s'utilise généralement dans le sens de : *Ne pas avoir confiance dans les capacités de quelqu'un et penser qu'il échouera ou désirer qu'il échoue à la prochaine difficulté, surveiller avec attention ses faits et gestes afin de le prendre en faute* (Wiktionnaire). Populaire parmi les journalistes sportifs, elle paraît, dans le monde du football, insister davantage sur le fait de veiller sur les gestes et les actions du footballeur. Une attention particulière est donc prêtée à sa prestation, sans avoir forcément envie ou besoin de « prendre en faute » le joueur.

- (4) Prendre le relais : *Quarante-cinq minutes plus tard, c'est l'autre taulier Koscielny (6) qui a pris le relais, sur un air d'accordéon.*

Il s'agit d'une collocation au sens premier sportif provenant de l'athlétisme. Progressivement, l'expression a dépassé son domaine pour être employée notamment en politique comme prendre succession, la suite ; le sens dont se servent les journalistes sportifs commentant le football.

(5) (Etre) au chômage technique : *Pour le reste, le capitaine des Bleus était au chômage technique mercredi soir.*

Cette collocation qui est tout à fait compositionnelle dans le monde du travail l'est moins dans le monde du football. Pourtant, de nombreuses occurrences dans les notes des joueurs témoignent de sa popularité dans des milieux sportifs où elle prend plus qu'une seule acception. Elle peut d'abord se référer à un match reporté, on l'utilise également quand un joueur est suspendu du match. Dans le cas ci-dessus pourtant, la cooccurrence se rapporte aux faits lors de la rencontre. Portant sur le capitaine et gardien de but, l'expression décrit *l'inactivité à laquelle Lloris a été induit faute d'actions menaçantes de la part des adversaires* (Cerovšek 2017 : 39).

(6) Répondre présent : *Dans les duels, il a parfaitement répondu présent.*

(7) Etre (présent) au rendez-vous : *Présent au rendez-vous.*

Fréquente dans le discours sportif journalistique, la collocation en deux variantes y connaît différentes significations, l'une plus concrète, l'autre abstraite. Lorsque elle est liée au lexique du combat, elle prend habituellement le sens d' « être présent au moment opportun, quand il le faut » (l'exemple (6)). Tandis que dans le second cas de figure qu'illustre l'exemple (7), elle s'emploie pour dire que le joueur assume ses responsabilités, c'est-à-dire qu'il effectue les tâches accordées.

(8) (Être) aux abonnés absents : *Les notes des Bleus face à la Côte d'Ivoire : Kanté omniprésent, Dembélé aux abonnés absents.*

Ayant l'origine dans les services téléphoniques qui permettaient à l'époque de renseigner l'opératrice téléphonique sur son absence temporaire, la locution signifie aujourd'hui ne pas donner de signes de vie, être comme absent. Ayant le sens contraire à *répondre présent*, les journalistes sportifs s'en servent pour dire qu'un joueur n'a aucunement contribué au jeu.

Certes, les unités phraséologiques à la dimension discursive contribuent à un style, mais c'est un style « général » du journalisme sportif, puisant dans un répertoire commun. Il y a, bien entendu, également des expressions choisies par l'auteur du texte, sans qu'elles soient « imposées » par le type de discours.

5.2 Dimension proprement stylistique

Il va sans dire qu'un discours journalistique portera la marque de son auteur. Ainsi peut-on parler des traits stylistiques au sens propre. Les notes des joueurs, contrairement aux attentes peut-être, manifestent un emploi considérable des unités phraséologiques telles que les collocations et les locutions. Certes, une bonne partie relève du langage du football ; il n'en est toutefois pas moins qui ont un rôle purement stylistique. En dépit de la longueur limitée des paragraphes des notes des joueurs de football, les locutions stylistiques y abondent. Nous n'en listerons qu'une partie, notamment celles qui ont servi à commenter le jeu sans pour autant pouvoir être qualifiées de terminologiques ou de discursives. Elles relèvent du choix personnel du journaliste et d'une volonté à différencier le texte.

Regardons de près les exemples – qui sont peu nombreux ici non pas pour leur rareté dans les textes, mais pour leur abondance. Les locutions telles que *souffler le chaud et le froid* pour dire que le joueur s'est montré alternativement bon et mauvais ; *prendre en flagrant délit* plutôt que *se faire prendre en faute* ; une longue *ne pas avoir grand chose à se mettre sous la dent* au lieu de *manque d'occasions*. Toutes ces expressions connaissent des alternatives neutres, or les auteurs ont opté pour leur variation plus illustrative. Compensant pour le manque d'éléments prosodiques traduisant *action et émotion* (Durry 2005 : 40), soit le débit, le ton, les pauses, d'un récit sportif oral en direct, on se débrouille à l'écrit en recourant à un langage imagé afin de faire (re)vivre au lecteur le meilleur, ou le pire, de la prestation d'un joueur lors de la rencontre.

Extrait du corpus	Expression	Signification au football
<i>Le Sévillan a alterné le bon, avec des interventions tranchantes et une ouverture pour Giroud qui aurait pu faire mouche (25^e).</i>	Faire mouche	Marquer un but
<i>Muet depuis son but contre la Roumanie lors du match d'ouverture, l'attaquant d'Arsenal a retrouvé le chemin des filets.</i>	Trouver le chemin des filets	Marquer un but
<i>Souvent pris en flagrant délit d'oubli défensif.</i>	Prendre en flagrant délit	Surprendre au milieu d'un acte blâmable = faute
<i>Avant de sortir (27^e), le latéral droit avait soufflé le chaud et le froid en concédant un penalty (5^e) puis en délivrant une merveille de centre pour Gameiro sur le but égalisateur (23^e).</i>	Souffler le chaud et le froid	Alterner le bon et le mauvais jeu
<i>Remplacé à la mi-temps par Griezmann, qui avait très, très envie de bien faire, mais qui n'a pas eu grand-chose à se mettre sous la dent.</i>	Ne pas avoir grand-chose à se mettre sous la dent	Manquer d'actions et d'occasions
<i>Seul sur le front de l'attaque, il a manqué de soutien et a trop souvent été envoyé au « casse-pipe » avec des ballons en profondeur.</i>	Envoyer quelqu'un au casse-pipe	L'envoyer à des situations risquées pendant le match

Extrait du corpus	Expression	Signification au football
<i>Longtemps au chômage technique, il a maintenu l'équipe à flots quand le Portugal a commencé à mettre le nez à la fenêtre.</i>	Mettre le nez à la fenêtre	Se montrer menaçant
<i>Sa montée rageuse agrémentée d'un petit pont a donné le ton (5^e).</i>	Donner le ton	Servir de modèle ; encourager le jeu
<i>Au four et au moulin, « NG » a excellé dans son rôle de sentinelle en première mi-temps (73 ballons touchés).</i>	Au four et au moulin	Partout en même temps

Tableau 2 : Exemples d'expressions proprement stylistiques

Si concises qu'elles soient, cela n'empêche pas les journalistes d'insérer des unités phraséologiques dans les notes des joueurs. Quoique l'on puisse passer le message d'une façon directe, c'est dire par l'emploi des expressions terminologiques, on privilège le langage imagé dans le but de faire varier le texte. Parfois, ces intentions prennent la forme de jeux de mots.

5.2.1 Approche ludique

Pour ce qui concerne les intentions stylistiques, il faut mentionner encore la fonction ludique. Étant donné le type et les caractéristiques de ce sous-genre, les notes des joueurs de football se voient souvent intégrer des éléments qui cherchent à amuser. Dans le texte, ils se trouvent pour la plupart aux deux extrêmes du texte. Dans un premier temps, il s'agit de l'extrême de l'article entier, c'est-à-dire les titres. Une telle position ne peut être qu'attendue puisque c'est tout d'abord le titre qui va (ou non) inciter le lecteur à poursuivre sa lecture. Dans un deuxième temps, les jeux de mots vont apparaître dans la clôture du paragraphe, cette fois avec l'intention de provoquer un dernier rire et de se graver dans la mémoire tant que possible.

Dans le cadre des unités phraséologiques, l'objectif ludique est atteint par les moyens de défigement. Le défigement est le procédé inverse au figement dont la rupture (sémantique) peut amener à des effets humoristiques. Le défigement des unités phraséologiques aux effets ludiques fait partie de ce que Guiraud nomme les jeux de mots par enchaînement. Ce procédé brise *la cohérence et règles logiques entre la syntaxe et la sémantique* (Guiraud 1979 : 27) et en profite pour donner lieu à un jeu de mots. Nous en proposons deux exemples tirés du corpus.

(9) [Koscielny] *Kostaud, il a taillé un Kostard à Embolo durant tout le match.*

Le premier jeu de mot présenté est basé sur la locution *tailler un costard à quelqu'un*, signifiant aujourd'hui causer à quelqu'un une mauvaise réputation. Commentant le jeu du

footballeur français Laurent Koscielny, l'auteur a profité de la ressemblance phonique entre *costard* et *Koscielny* pour les unir dans *Kostard*. Il a même doublé l'effet en changeant *costaud* en *kostaud*.

(10) *La France a un joueur d'exception qui a bu autant de paroles de Simeone que de maté.*

Reposant sur *l'incohérence* [sémantique] *des termes coordonnés* (Guiraud 1979 : 28), la locution *boire les paroles de quelqu'un* est défigurée par le nom qui lui suit, imposant la lecture littérale de l'expression. Car autant que le joueur boit les paroles de son entraîneur, c'est dire, qu'il l'écoute avec attention particulière, il boit aussi du thé sudaméricain connu pour donner de l'énergie.

L'effet ludique est encore un moyen de rendre les notes des joueurs plus dynamiques et plus attirantes pour le lecteur. Pour la plupart, ces jeux de mots manquent hélas d'une valeur ajoutée, ne dépassant pas le niveau formel, la raison pour laquelle nous les comptons sous des intentions stylistiques.

6 CONCLUSION

En vue de déterminer le rôle attribué aux collocations et aux locutions au sein d'un discours sportif, le présent article s'est appuyé sur un corpus de notes des joueurs de football. En dressant un lien entre le rôle des unités phraséologiques et le type de discours, nous avons distingué deux grands axes liés au caractère spécialisé et médiatisé des notes des joueurs. Dans une dimension pragmatique tributaire du domaine donné, les collocations et quelques locutions terminologiques issues du vocabulaire footballistique servent ainsi de noms aux concepts du football. La place ne leur est pas accordée par un choix mais imposée par la sphère de savoir concernée. Dans l'axe stylistique, deux points de vue sont à considérer. En tant qu'un discours médiatisé, les notes des joueurs relèvent d'une sphère journalistique dont témoignent certaines expressions caractéristiques que se partagent les journalistes (sportifs). Ces cooccurrences à la dimension discursive sont moins originales qu'elles n'y paraissent. Inversement, les collocations et particulièrement les locutions qu'un journaliste insère par ses goûts et décisions personnels ont une valeur proprement stylistique. Leur but est de varier, enrichir et dynamiser le texte, ce qui passe occasionnellement par le défigement des locutions, provoquant des effets ludiques. Dans une perspective élargie, l'emploi des séquences préconstruites semble être régi surtout par deux principes, la variation stylistique du texte et l'économie de la langue, ce qui contribue à une efficacité linguistique et narrative du discours. Il serait intéressant de mener encore une étude quantitative pour savoir quel est le nombre moyen respectif de

collocations et de locutions par article et par paragraphe. Nous pensons d'ailleurs que les expressions de chaque dimension paraissent sur des positions prévisibles dans le texte. Bien que court, un paragraphe de notes des joueurs connaît sa logique interne et on peut voir à quel point il est riche en informations et en intentions stylistiques.

BIBLIOGRAPHIE

- BALLY, Charles (1921²) *Traité de stylistique française*. Vol. 1. Heidelberg : Carl Winter Universitätsbuchhandlung.
- BAUDORRE, Phillippe/Myriam BOUCHARENC/Michel BROUSSE (eds.) (2005) *Écrire le sport*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- BLUMENTHAL, Peter/Franz Josef HAUSSMANN (2006) Collocations, corpus, dictionnaires. *Langue française*. 150.
- BLUMENTHAL, Peter/Franz Josef HAUSSMANN (2006) Présentation : Collocations, corpus, dictionnaires. P. Blumenthal/F. J. Haussmann, Collocations, corpus, dictionnaires. *Langue française* 150, 3–13.
- CEROVŠEK, Mateja (2017) *Les collocations et les locutions dans un discours sportif. L'exemple des notes des joueurs de football* (mémoire de master). Université de Ljubljana.
- DURRY, Jean (2005) Écrire le sport. Conférence en guise d'ouverture. Baudorre (ed.), *Écrire le sport*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 9–38.
- GONZÁLEZ REY, Isabel (2015²) *La phraséologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- GOURSAU, Henri (2010) *Le grand dictionnaire de football*. Saint-Orens de Gameville : Éditions Henri Goursau.
- GROSS, Gaston (1996) *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Gap-Paris : Ophrys.
- GUIRAUD, Pierre (1979²) *Les jeux de mots*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LAVIGNASSE, Sophie (2010) *Dictionnaire du rugby. L'Ovalie dans tous les sens*. Paris : Honoré Champion.
- Le langage du sport (2012). *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculorologie* 1, jan.-mar.
- LIGAS, Pierluigi (2008) *Dictionnaire alphabétique et analogique du français des activités physiques et sportives*. Verona : QuiEdit.
- LIGAS, Pierluigi/Paolo Frassi (2012) Présentation. Le langage du sport. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculorologie* 1, jan.-mar., 9–13.
- SCHAPIRA, Charlotte (1999) *Les stéréotypes en français. Proverbes et autres formules*. Paris : Ophrys.

- SCHULTZ, Brad (2005) *Sports Media. Reporting, Producing and Planning*. Oxford : Elsevier. 1. 8. 2018. https://books.google.si/books?id=Q1excEhov4YC&pg=PA17&hl=sl&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false.
- TUTIN, Agnès/Francis GROSSMANN (2002) Collocations régulières et irrégulières. Esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée* VII (1), 7–25.
- VANOUDHEUSDEN, Romain (2010) *Stéréotypes et variation sémantique dans un corpus de presse sportive en anglais et en français* (thèse de doctorat). Université de Poitiers.
- VANOUDHEUSDEN, Romain (2013) Comme les journalistes sportifs nous parlent : étude d'un discours 'hyper-appréciatif'. *Academia*. 14. 8. 2018. http://www.academia.edu/758300/Comme_les_journalistes_sportifs_nous_parlent_%C3%89tude_dun_lexique_hyperappr%C3%A9ciatif_.
- Wiktionnaire. Le dictionnaire libre. 1. 8. 2018. https://fr.wiktionary.org/wiki/attendre_au_tournant.

POVZETEK

Vloga kolokacij in frazemov v medijskih ocenah nogometašev

Prisotnost frazeoloških enot v športnem besedilu ni naključje. Stalne besedne zveze – po obliki in pomenu ali po rabi – se pojavljajo tudi v podzvrsteh športnega komentarja. V medijskih ocenah športnikov (nogometašev) tako kolokacije in frazemi prevzemajo različne vloge. Nogometni terminološki izrazi so ključni s pragmatičnega vidika, saj omogočajo izražanje na specifičnem športno-nogometnem področju. Obravnavani frazeološki enoti pa imata tudi stilistični vloge; prva je vezana na skupek novinarskih izrazov, ki spremljajo tip besedila, to je medijski športni govor. Vključenih pa je tudi nemalo besednih zvez, katerih namen je predvsem slogovno razgibati besedilo.

Ključne besede: športni govor, medijske ocene nogometašev, kolokacije, frazemi

ABSTRACT

Role of Collocations and Idiomatic Expressions in Football Player Analysis

The presence of phraseological units in a sports text is not arbitrary. Furthermore, collocations and idiomatic expressions, fixed by form, meaning or use, also appear in very particular types of sports commentary, for instance in the football player analysis, where they take on different roles. The pragmatic aspect of the football terminological expressions ensures communication within

this specific domain. The phraseological units, however, also have a stylistic role. Firstly, the journalistic expressions announce the type of text, in this case the media sports discourse. Secondly, many expressions are included with the sole purpose of making the otherwise technical text richer.

Key words: sports discourse, football player analysis, collocations, idiomatic expressions

RÉSUMÉ

La présence d'unités phraséologiques dans un texte sportif n'est pas due aux coïncidences. Les collocations et les locutions, figées les unes par la forme et le sens, les autres par l'emploi, paraissent aussi dans un type de commentaire sportif, à savoir les notes des joueurs, et y assument différents rôles. Dans la dimension pragmatique se trouvent les expressions qui font partie de la terminologie du football. Elles sont nécessaires pour communiquer dans le domaine de spécialité concerné. La dimension stylistique permet de distinguer, d'un côté, les expressions journalistiques, inscrivant le texte dans un discours sportif médiatisé, et, de l'autre, les locutions stylistiques qui dynamisent le texte spécialisé.

Mots-clés : discours sportif, notes des joueurs, collocations, locutions

Mladen RiegerPhilosophische Fakultät, Universität Ljubljana
mladen.rieger@ff.uni-lj.si

UDK 81'25=163.6=112.2:81'373.21

DOI: 10.4312/vestnik.10.113-132



EINE TOPONYMISCHE REISE DURCH SLOWENIEN AUS DER SICHT EINES DEUTSCHSPRACHIGEN REISEFÜHRERS. EINE FALLSTUDIE.

1 EINLEITUNG

Ist sich die Wissenschaft über die Motiv generierenden Gründe für eine Urlaubsreise manchmal noch uneinig, so wird sie spätestens beim Verlassen der vertrauten Umgebung unwiderlegbar zur Migration auf Zeit. Für Gorsemann (1995: 37) ist „Grundlage jeder touristischen Reise /.../, zum Bereich der Reproduktion zu gehören, in der je nach Beschaffenheit des Arbeitsalltags unterschiedliche physische und psychische Erholungsbedürfnisse verfolgt werden“. Der Reproduktionscharakter der Urlaubsreise macht sie zu einem kurzweiligen Vergnügen, das als wohl verdiente Pause gut organisiert sein will. Die Freizeitindustrie unterbreitet den Erholung suchenden und von Stress geplagten Berufstätigen eine Reihe individuell angepasster Angebote, die darauf ausgerichtet sind, die „auf wenige Wochen im Jahr begrenzte Ausnahmesituation“ (ebd.) zu einem unvergesslichen und gelungenen Erlebnis zu machen. Eines davon sind auch die „eine Mischung aus Werbung, Reiseorganisation und landeskundlichen Informationen“ (ebd.: 38) anbietenden Reiseführer. Darüber hinaus stellen sie vor allem für kleinere Sprachgemeinschaften eine kostbare Sammelstätte kulturspezifischen Ausdrucks dar, der erst im Sprachkontakt (zu Sprachkontaktforschung s. Riehl 2014) seine denotative und konnotative Reichweite durch (Un)übersetzbarkeit ausreizt. Den wichtigsten Meilenstein auf dem Gebiet der slowenisch-deutschen Toponomastik setzten Grah und Klinar (2000), deren erste Auflage des Handbuches *Slovenski toponimi v nemških besedilih*¹ bereits 36 Jahre zurückliegt. In der Zwischenzeit ist Slowenien ein selbstständiges Land, später ein EU-Mitgliedsstaat geworden, durch die Öffnung europäischer Grenzen stieg seine touristische Attraktivität und dadurch auch die Zahl neu veröffentlichter Reiseführer, die sich in den ersten Jahren hauptsächlich als deutsche Übersetzungen slowenischer Titel, jetzt aber vermehrt in deutscher Produktion² am Reiseführermarkt zu behaupten haben. Die Zeit ist also reif, die sehr zahl- und umfangreichen touristischen Gebrauchsanweisungen auf ihren Umgang mit kulturspezifischem Material zu untersuchen,

1 Dt. „Slowenische Toponyme in deutschsprachigen Texten“.

2 Laut Slowenischem Tourismusverband bildeten 2016 die österreichischen und deutschen Gäste mit jeweils 10,10% die zweit- bzw. drittstärkste Urlaubergruppe aus dem Ausland (www.slovenia.info).

sie im Bereich der Toponomastik dem bisherigen Wissensstand gegenüberzustellen und auf Regelmäßigkeiten und Fehler im Gebrauch aufmerksam zu machen, die sich in der Übersetzerausbildung als pädagogisch wertvoll, nützlich und anschaulich erweisen könnten. Gerade die sprichwörtlich „Unübersetzbaren“ stellen semiprofessionelle Übersetzer vor besondere Herausforderungen, indem sie ihnen Entscheidungen abverlangen, die sie im wahrsten Sinnen des Wortes als Vermittler zwischen Kulturen aufstellen.

2 METHODE

Unter den zurzeit auf dem deutschsprachigen Markt verfügbaren Reiseführern musste für diese Fallstudie die Wahl aufgrund formeller und redaktioneller Beschränkungen auf einen Titel reduziert werden. Folgende Kriterien wurden dabei berücksichtigt: Der Reiseführer sollte das gesamte slowenische Gebiet umfassen, d.h. keine Stadtführer und keine auf bestimmte Regionen spezialisierten Ausgaben. Es wurde nach allgemeinen Reiseführern gesucht, Wander- und Kulturreiseführer wurden von der Auswahl ausgeschlossen. Der Titel sollte mindestens in der zweiten Auflage vorliegen, damit eventuelle Fehler der vorherigen zwischenzeitlich korrigiert werden konnten. Generell lassen sich an längeren Texten Regelmäßigkeiten und Abweichungen zuverlässiger untersuchen; deshalb wurden umfangreichere Ausgaben den kompakteren vorgezogen. In die engere Wahl kamen letztlich zwei Reiseführer, einer aus dem Michael-Müller-Verlag und der andere aus dem Know-How-Verlag. Die Entscheidung fiel auf den zweiten und einzigen Titel, für den ein aus einem Deutschen und einer gebürtigen Slowenin bestehendes Autorenduo verantwortlich zeichnete.

In der ersten Phase wurden im Text alle Realien kenntlich gemacht, gesammelt, und mit einem Stichwort (Tag) versehen, das sich an der von Wurm (2013) vorgeschlagenen Kategorisierung orientierte und für die Zwecke dieser Studie noch erweitert wurde (z.B. [GEO, Gewässer, See], [PER, Religion, Heilige], [FIKT, Architektur, Brücke]). Gesondert wurden alle verwendeten slowenischen Ausdrücke gesammelt, die nicht zu der Gruppe der Realien gezählt werden können. Ihr Gebrauch ist für weitere Forschungsvorhaben insofern interessant, als er textsortenspezifisch eine appellative Funktion zu erfüllen scheint, die den Fremdwörtern in Werbetexten bescheinigt wird (mehr dazu in Janich 2005: 109–117). Danach wurde nach Regelmäßigkeiten innerhalb einzelner Kategorien gesucht, um schließlich abweichende Fälle herausheben zu können, oder solche, die bislang wenig bis gar nicht berücksichtigt wurden. Für den vorliegenden Aufsatz wurde die Auswahl nochmals auf Toponyme eingengt.

Der auf Realien beschränkte Korpusaufbau orientiert sich an der Definition von Markenstein (1998: 288):

Neben der gängigen, konkreten Definition der Realie als Element des Alltags, der Geschichte, der Kultur, der Politik u.drgl. eines bestimmten Volkes,

Landes, Ortes, die keine Entsprechung bei anderen Völkern, in anderen Ländern, an anderen Orten hat, würde ich verallgemeinernd noch hinzufügen: Die Realien sind Identitätsträger eines nationalen/ethnischen Gebildes, einer nationalen/ethnischen Kultur – im weitesten Sinne – und werden einem Land, einer Region, einem Erdteil zugeordnet. (vgl. auch Florin 1993, Kadrić et al. 2012: 34–39, Duden-Zweifelsfälle 2016: 328)

Der vorliegende Aufsatz soll auf folgenden Seiten einzelne, besonders interessante Beispiele in den Vordergrund stellen, sie mit den notwendigen theoretischen Erkenntnissen verknüpfen, er erhebt aber keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit und Verallgemeinerung der Analyseergebnisse, für die weitere Untersuchungen vonnöten wären.

3 ANALYSE UND DISKUSSION

Köthe und Schetar (2017: 4) leiten ihren Reiseführer mit folgenden Worten ein: „*Slowenien – nicht Slawonien und nicht Slowakei, auch nicht Jugoslawien – einfach Slowenien*“. Ein Satz, der es in sich hat, macht er doch „die unbestrittene Hauptfunktion von Namen [als] sprachliche[n] Bezug auf nur EIN Objekt, auf EIN bestimmtes Mitglied einer Klasse“ (Nübling et al. 2015: 17; Hervorhebung im Original) zum Thema. Namen stellen zu ihrem Bezugsobjekt eine direkte und nur in seine Richtung verlaufende Verbindung her, ohne dabei das Saussur'sche Signifikat zu bemühen, sie verleihen dem Signifikanten stattdessen seine für die Namen typische Monoreferenzialität bzw. Direktreferenzialität (vgl. Nübling et al. 2015: 17–22).

3.1 Länder-, Landschafts- und Städtenamen

Der Ländername (LänderN) Slowenien kann sich folglich auf nur ein Denotat beziehen, da er es trotz partieller Homophonie mit dem in Kroatien liegenden Slawonien und der Slowakei eindeutig identifiziert und es als eigenständigen Staat von dem einstigen Staatenverbund Jugoslawien heraushebt – d.h. individualisiert (vgl. ebd. 20–22). Es verwundert umso mehr, dass es während des Zeiten Weltkrieges „*Deportationen der Intellektuellen und Geistlichen nach Kroatien und Slowenien*“ (Köthe und Schetar 2017: 569) gegeben haben soll, die realiter nach Kroatien bzw. Slawonien stattfanden. Abgesehen von dem oben zitierten Beispiel, das präsumtiv einer phonetischen Nähe der beiden Namen geschuldet ist, bieten insgesamt 332 Erwähnungen des Namens „*Slowenien*“, 333 Ableitungen auf *-isch*, 99 maskuline und 3 feminine Volksbezeichnungen (*Slowene/n*, *Slowenin/innen*) relativ wenig sachdienliches Beispielmateriale. Als Abweichung von der Norm sei der generische Gebrauch der Singularformen hervorgehoben.

Während die Duden-Grammatik (2016: 153-154) auffordert, den generischen Gebrauch von appellativen Volksbezeichnungen im Singular zu vermeiden, weisen Nübling et al. (2015: 21, Fußnote 10) darauf hin, dass solche generischen Formen (auch im Plural) als „ein häufig genutztes Verfahren zur Diskriminierung von Gruppen“ und meist „nicht einmal per se negativ[en]“ eingesetzt werden. Auch Sätze wie „*Das Herz des Nationalparks ist das Triglav-Massiv mit dem 2864 m hohen Triglav, dem Schicksalsberg der Einheimischen – wer ihn nicht bestiegen hat, darf sich eigentlich nicht als Slowene bezeichnen*“ (Köthe und Schetar 2017: 75) und „*Der männliche Slowene ist vom Temperament her eher dem nördlichen Nachbarn, dem Steiermärker, zuzurechnen, als dem heißblütigen südeuropäischen Mittelmeerbewohner aus der Kinowelt, dessen Tagesbeschäftigung sich schon mal auf die Kontaktaufnahme zu hübschen Touristinnen reduzieren soll*“ (Köthe und Schetar 2017: 502) sind vordergründig im positiven, also nicht verhöhnenden Sinne (vermeintliche Verhaltensmuster der ‚Mittelmeerbewohner‘ ausgeschlossen) zu verstehen, aber dennoch vermeidbar.³ Zur Verteidigung der beiden Autoren sei jedoch erwähnt, dass sie im ersten Fall lediglich einen inzwischen schon sprichwörtlich gewordenen Ausdruck aus dem Slowenischen übernommen haben. Auch eine große Mehrzahl maskuliner Volksbezeichnungen (99 gegen 3) lässt auf den generischen Gebrauch schließen, was jedoch aus pragmatischen, den Buchumfang reduzierenden Gründen zu erklären ist.

Wenn, wie oben festgestellt wurde, Eigennamen (EN) das ihnen zugrundeliegende Denotat ohne Umwege, direkt, bezeichnen, also „keine Semantik oder lexikalische Bedeutung [haben], sondern sie denotieren nur ein Objekt, gleich einem Etikett /.../ [und] sagen nichts über das Referenzobjekt aus, außer dass es X heißt“ (Nübling et al. 2015: 29), so stellt sich zwangsläufig die Frage nach der grundsätzlichen Übersetzbarkeit der Namen. Kalverkämper (1996: 1019) schreibt dazu, dass „nur übersetzt werden kann, was im Ausgangs- wie im Zielcode Zeichen-Status und somit eine sozial verständliche, konventionalisierte, eine codierte Bedeutung(sseite) hat, [und deswegen] /.../ Eigennamen, deren semantische Bedeutung nicht transparent ist, nicht übersetzt werden [können].“ Wie lassen sich dann semantisch leere Paare wie *Slovenija/Slowenien*, *Koroška/Kärnten*, *Ljubljana/Laibach*, *Grofje Celjski/die Grafen von Cilli* erklären? Kalverkämper (ebd.: 1019–1020) und Nübling et al. (2015: 42) beschreiben diese interlinguale Allonymie mit ähnlichen Worten; während der erste sie als „Namenvarianten“ definiert, verstehen die zweiten sie als „verschiedensprachige Formen für ein und denselben Namen“, beide stellen schließlich fest, dass bei solchen Wortpaaren keine Übersetzung, da auch keine semantische Übertragung, vorliege. Der LänderN und gleichzeitig Endonym ‚Slovenija‘ findet sein exonymisches Pendant in der Variante ‚Slowenien‘ im deutschsprachigen Raum. Kalverkämper (1996: 1020; Hervorhebung M.R.) führt weiter aus, dass „[d]ie **Entscheidung** für eine der Formen aus solchen Angeboten an einzelsprachlichen Varianten /.../ immer einen mitschwingenden Aussagewert [hat], eine Signalfunktion seitens

3 Für weitere Beispiele s. (Köthe und Schetar 2017: 435, 437, 494)!

des Wählenden und eine Appellfunktion an den Hörenden oder Lesenden“. Den Beweis dafür liefert für das konkrete Sprachpaar Slowenisch/Deutsch der historisch motivierte, intralinguale Gebrauch von Dubletten Typus *Štajerska/Steiermark*, *Maribor/Marburg* oder *die Stadt Celje/die Grafen von Cilli*. So nimmt es nicht wunder, wenn ein und daselbe Toponym abhängig von dem (nicht) historischen Kontext anders benannt wird:

(1) „*Jože Plečnik kann in den 1920er und 1930er Jahren diese Pläne verfeinern und verwirklichen – nun aber nicht mehr in Laibach, sondern in Ljubljana, der Hauptstadt der Slowenen im Königreich Jugoslawien.*“ (Köthe und Schetar 2017: 25; Hervorhebung M.R.)

Besonders Landschaftsnamen (LandschaftsN) und Ortsnamen (OrtsN) stehen in deutschsprachigen Texten über Slowenien nach wie vor im Spannungsfeld historischer und aktueller Ortsbezeichnungen, die mancher Autorin/Übersetzerin und manchem Autor/Übersetzer eine eindeutige Entscheidungsfindung erschweren bis unmöglich machen.⁴ So ist im analysierten Reiseführer für slowenische LandschaftsN und OrtsN eine Vielzahl konkurrierender, kontextuell meist unmotivierter Allonyme zu finden, die darauf verweisen, dass die beiden Autoren kein konsequentes und systematisches Konzept verfolgt zu haben scheinen. Neben historisch motiviertem und mustergültigem Einsatz von Dubletten, wie „*Burgen und auch Schlösser künden ebenfalls von dieser Zeit und vom Mittelalter, als das heutige Slowenien und damalige Krain als Kulturlandschaft auf Mitteleuropa Einfluss nahm, von ihm beeinflusst wurde und nicht zuletzt als Bollwerk gegen die Türkeneinfälle stand*“ (Köthe und Schetar 2017: 276; Hervorhebung M.R.), finden sich alle erdenklich möglichen Kombinationen, oft sogar nebeneinander, z.B. für die Region Koroška: „*Koroška (slowenisches Kärnten)*“, „*im slowenischen Kärnten*“, „*des slowenischen Kärnten – der Koroška*“; für die Region Štajerska: „*Štajerska (Untersteiermark)*“, „*in der Region Štajerska*“, „*in der slowenischen Steiermark – Štajerska*“, „*die östliche Štajerska*“, „*als der slowenischen Štajerska*“; für die Region Gorenjska: „*Gorenjska (Oberkrain)*“, „*in Gorenjska – der Oberkrain*“ usw., alles Beispiele aus Köthe und Schetar (2017). Auch Grah und Klinar (2000: 2–3) überlassen bei den an Österreich grenzenden LandschaftsN Koroško/a und Štajersko/a der Übersetzerin bzw. dem Übersetzer ansatzweise freie Wahl, indem sie anmerken, dass für die innerhalb Jugoslawiens⁵ gelegenen Regionen slowenische Namen, d.h. Endonyme verwendet werden können. Präskriptiver äußern sie sich zu österreichischen Bundesländern (Kärnten und Steiermark), sowie zu slowenischen geografischen, nicht historischen Regionen (z.B. Gorenjsko/a, Bela Krajina), die in deutschen resp. slowenischen Texten in

4 Zieht man die Ergebnisse von Almasy (2014: 200) heran, die zu dem Schluss kommt, dass „[d]ie kollektive Identität ‚der Slowenen‘ und auch im engeren nationalen Sinn ‚der Deutschen‘ es in Marburg bis 1861 noch nicht gegeben zu haben [scheint]“, dann wird die Koexistenz unterschiedlicher Toponym-Varianten bis in die heutige Zeit nachvollziehbar.

5 Das zitierte Werk wurde zu einer Zeit verfasst, als Slowenien noch ein Teil des ehemaligen Staatenverbundes Jugoslawien war. Dies wurde auch in der letzten (unveränderten) Auflage aus dem Jahr 2000 beibehalten.

ihrer endonymischen Gestalt verwendet werden sollen. Nübling et al. (2015: 43) konstatieren, dass „heute weniger denn je übersetzt [wird] /.../. Generell ersetzt man Exonyme immer öfter durch Endonyme, dabei mit möglichst originalsprachlicher Aussprache.“

Die meisten OrtsN werden im analysierten Reiseführer endonymisch verwendet, nachdem sie am Anfang jedes sich auf eine neue Stadt beziehenden Kapitels systematisch in ihrer ehemaligen deutschen Variante wiedergegeben worden sind (z.B. *Slovenj Gradec, dt. Name: Windischgrätz; Metlika, dt. Name: Merling/Möttling* usw.). Parallel dazu gibt es einige unnötige Dubletten (s. Beispiel 2) bzw. historisch unzureichend motivierte Exonyme (s. Beispiel 3).

(2) *Der schöne, helle Barockbau war 1743 fertig, eine der ursprünglichen Glocken hängt noch im Turm, sie wurde 1766 von Balthasar Schneider in **Laibach (heute Ljubljana)** gegossen.* (Köthe und Schetar 2017: 444; Hervorhebung M.R.)

(3) *1944/45 war **Marburg** als Industriestandort schweren Bombardements seitens der Alliierten ausgesetzt, die einen Teil der historischen Bausubstanz zerstörten. In der sozialistischen Ära wuchs **Maribor** über die nördliche Drava-Seite hinaus, /.../. (Köthe und Schetar 2017: 328–329; Hervorhebung M.R.)*

Der Zweite Weltkrieg in Beispiel 3, als die Stadt Maribor zwangsläufig umbenannt wurde, ist aus heutiger Sicht kein gerechtfertigter Grund, den damals aufgezungenen Namen im Text beizubehalten.

Auch folgenden OrtsN gilt noch besondere Aufmerksamkeit zu schenken:

(4) *Eine erste schriftliche Erwähnung erfuhr der Ort 1060 als Festung des Bischofssitzes Brixen, zu einer Zeit, als die Stadt auch zum Amtssitz des Markgrafen zu **Krain** wurde. 1256 erhielt **Krain** Stadtrechte und in der Folge wechseln seine Besitzer mehrfach, bis es schließlich an die Habsburger fiel, die **Krain** an Feudalherren weiterreichten. /.../ Über die Jahrhunderte wüteten in **Krain** mehrfach schwere Feuersbrünste, aber es wurde immer wieder neu aufgebaut /.../ und zunehmend ersetzte Stein das traditionelle Baumaterial Holz.* (Köthe und Schetar 2017: 58–59; Hevorhebung M.R.)

Die erste Erwähnung von „Krain“ bezieht sich korrekt auf den historischen LandschaftsN und seine damaligen Herrscher, im Gegensatz dazu werden alle anderen „Kra-“ in Beziehung zur Stadt Kranj gesetzt, die ihr historisches Allonym in Krainburg findet. Dass mit scheinbaren Allonymen behutsam umzugehen ist, zeigen noch prononcierter folgende Beispiele:

(5) *Nostalgiezug – In der Saison fährt ein historischer Dampfzug einmal im Monat von **Gorizia/Nova Gorica** (Start 8.45 Uhr) kommend morgens gegen 9.23 Uhr in Richtung Bohinj und Bled und kehrt abends zurück.* (Köthe und Schetar 2017: 137; Hervorhebung M.R.)

(6) *Sehenswert ist allerdings der 1906 erbaute und schön restaurierte, klassizistische Riesenbahnhof aus der k. u. k.-Ära, ein unübersehbares Symbol für die große Bedeutung, die **Nova Gorica/Gorizia** früher hatte.* (Köthe und Schetar 2017: 145; Hervorhebung M.R.)

Heute steht der OrtsN Gorizia für die italienische, vormals auf Deutsch als Görz benannte Grenzstadt, demgegenüber ist Nova Gorica eine erst nach dem Zweiten Weltkrieg auf dem Reißbrett entstandene slowenische Retortenstadt, die es zur Zeit der k. u. k.-Ära (vgl. Beispiel 6) noch gar nicht gegeben hatte. Darüber hinaus hat das damalige Jugoslawien nach dem Krieg quasi den Bahnhof der alten, damals noch einheitlichen Stadt sichern können, der Rest wurde später Italien zugesprochen, das infolgedessen einen neuen, auf italienischer Seite liegenden Bahnhof errichten musste. Auch nach Grenzwegfall zwischen den beiden Ländern bleiben beide Bahnhöfe in Betrieb, was für den sich am Reiseführer orientierenden Touristen unangenehme Konsequenzen haben könnte.

Straßennamen (StraßenN) und Stadtteile werden von Köthe und Schetar (2017) gekannt in den Text integriert, sodass eine begleitende Erklärung in der Regel mangels Bedarf wegfällt. Die Beschreibung in Beispiel (7) versteht sich so auch ohne Zuhilfenahme von deutschsprachigen Erläuterungen:

(7) ***Am Maistrov trg** gleich südlich des Parkplatzes **an der Gregorčičeva ulica** stand einst das obere Stadttor.* (ebd.: 59; Hervorhebung M.R.)

Nur durch intensiven slowenisch-deutschen Sprach- und Kulturkontakt der Autoren lassen sich folgende ‚volksetymologische‘ Umformungen erklären:

(8) *Südwestlich des Platzes der Französischen Revolution und durch das alte Fischerviertel Krakovo /.../ erreicht man den Römischen Wall, der ein gutes Stück dem Verlauf der **Mirje ulica** folgt und von einem Park gesäumt ist.* (ebd.: 32; Hervorhebung M.R.)

(9) *Samstagvormittag treffen sich Trödel- und Antiquitätenverkäufer in der **Šutna ulica** zum Flohmarkt.* (ebd.: 318; Hervorhebung M.R.)

Im Allgemeinen bestehen slowenische StraßenN aus einer zwei- bzw. mehrteiligen Nominalphrase: Straßenname = Derivat von Eigennamen oder Appellativen in Form eines

Attributes auf *-ska/-ška, -ova/-eva, -ovo/-evo* gefolgt von einem appellativischen Determinantum (Anton Aškerc → Aškerčeva **ulica**; France Prešeren → Prešernova **ulica**; Ivan Adamič, Rudolf Lunder → Adamič-Lundrovo **nabrežje**; Sava → Savska cesta; vas → Vaška **ulica**). Selten sind slowenische StraßenN einteilig (z.B. in Portorož: Obala), obwohl umgangssprachlich fast immer und formell sehr oft das Determinantum wegfällt (z.B. Prešernova ulica → Prešernova). Die StraßenN Mirje und Šutna sind keine Attribute und können folglich auch keine Syntagmen mit einem appellativischen Determinantum eingehen.

Erwähnenswert ist noch die Verwendung des Mariborer Stadtteils Lent. Ortsteile werden im Deutschen in der Regel ohne Artikel verwendet (z.B. Nippes in Köln, Pankow in Berlin, Bogenhausen in München, Altona in Hamburg, aber **die** Josefstadt in Wien). Das Grazer Stadtviertel Lend wird primär artikellos, attribuiert mit Artikel und neutral verwendet: „*Kein anderer Grazer Bezirk lässt sich so gut mit dem Begriff „Gentrifizierung“ verbinden wie **Lend**. /.../ Aber es existiert noch immer **das alte Lend, jenes Lend** abseits des hippen Geschmacks.*“ (Derler und Schindler 2013; Hervorhebung M.R.) Im vorliegenden Reiseführer wird das Mariborer Lent als Stadtteil durchgängig (mit Ausnahme der Überschrift *Flößerviertel Lent*) mit dem bestimmten Artikel und feminin wiedergegeben:

(10) **Die Lent** von Maribor war ursprünglich der Stammplatz der Flößer, heute haben sich Läden und Lokale angesiedelt. (Köthe und Schetar 2017: 323; Hervorhebung M.R.)

Als Bezeichnung für das alljährlich stattfindende Festival wird ‚Lent‘ beispielgebend mit dem bestimmten Artikel und neutral verwendet (nach dem Muster: **das** Spiel – **die** Spiel[emesse] in Essen; **das** Bild → **die** Bild[zeitung]):

(11) Wichtigstes und interessantestes Festival ist **das Lent** (www.festival-lent.si), **das** in der Regel alljährlich Ende Juni abgehalten wird (s. Exkurs „Konzerte auf Flößen – Musik- und Kulturfestival Lent“). (Köthe und Schetar 2017: 341; Hervorhebung M.R.)

3.2 Deonymische Derivation und Wohnernamen

Findet man im Reiseführer zu ‚Slowenien‘ noch über 300 Ableitungen auf *-isch*, entweder als Attribute (*die slowenische Hauptstadt*) oder als Bezeichnungen für Sprache (*ein bisschen Slowenisch*), so zeigt die Analyse anderer aus EN abgeleiteter Adjektive und Bezeichnungen für Bewohner ein ganz anderes Ergebnis. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Gebrauch deonymischer Derivate und Konversionen (vgl. dazu

Fleischer und Barz 2012: 317–319, Nübling et al. 2015: 61–63, 77–80, Lohde 2016: 180, 185–186) aus slowenischen EN systematisch vermieden wird, wofür eine auffallend niedrige Verwendungsfrequenz den Beweis erbringt.

Deonymische Derivate auf *-isch* finden bei Köthe und Schetar (2017) ausschließlich in ihrer prädominanten attributiven Funktion Verwendung, deren onymische Basen durchweg Exonyme sind (*slowenische Küche, Julisches Läusekraut, Julischer Mohn, istrische Küche, Windische, im modernen alpenländischen Stil*). Folgende Beispiele fallen auf:

(12) *Der Bauernhof liegt östlich Maribors in den Weinbergen und serviert zur schönen Aussicht gute **steirische** Küche und selbst gekelterten Wein, auch Zimmervermietung.* (Köthe und Schetar 2017: 341; Hervorhebung M.R.)

(13) *Im Haus erblickte Petra Dajnka⁶ (1787–1873) das Licht der Welt, der als Schriftsteller und Grammatiker in **slowenisch-steyrischem** Dialekt schrieb und auch eine eigene Schrift entwickelte (die Dajncica).* (Köthe und Schetar 2017: 385–386; Hervorhebung M.R.)

Grah und Klinar (2000: 8–15) weisen darauf hin, dass solche aus slowenischen Landschaftsn abgeleiteten Adjektive mit dem Suffix *-er* zu bilden sind, weiter schlagen sie vor, dadurch entstandene Hiata mit einer von-Konstruktion aufzulösen. Für slowenische Mundarten und Dialekte empfehlen sie mit Nachdruck, Derivate auf *-isch* zu verwenden, relativieren ihre Empfehlung für Mundarten ohne bestimmten Artikel und vor allem in Hinblick auf mögliche Genitivstrukturen, wo sie sich wiederum für von-Konstruktionen bzw. Originalbezeichnungen (aus Gründen der Varietät) aussprechen. Vom Gebrauch exonymischer Varianten wird von Grah und Klinar (ebd.: 10) abgeraten. Alle slowenischen Regionen, Bezeichnungen für die slowenische Sprache und ihre Mundarten lauten auf einen Vokal aus; daher ist das Zusammentreffen zweier Vokale bei Suffixbildungen auf *-er* unvermeidbar. Textsortenbedingt ist die Häufigkeit deonymischer Derivate und Konversionen in Reiseführern so hoch, dass ein rekurrentes Zurückgreifen auf Substitute stilistisch fragwürdig erscheint. Auch kann man den Autoren nicht nachtragen, dass sie auf Formen wie „Štajerskisch, das Štajerskische“ (ebd.) für die Mundart der Region Štajerska verzichtet haben. Abgesehen davon, dass die deutsche Rechtschreibung ‚steirisch‘ mit *y* nicht vorsieht, muss man den beiden Beispielen doch zielsprachliche Adäquatheit zusprechen, es besteht weder Verwechslungsgefahr mit der steirischen Küche aus dem benachbarten Österreich noch mit dem österreichisch-steirischen Dialekt, da hier ein Kopulativkompositum vorliegt, das mit ‚und‘ aufgelöst werden kann (vgl. Fleischer und Barz 2012: 326–327).

6 Richtigerweise müsste es heißen: Im Haus erblickte Peter Danjko (1787–1873) das Licht der Welt, /.../. Hierbei handelt es sich um den slowenischen Genitiv (*hiša Petra Danjka* → dt. Peter Danjkos Haus).

(14) *Im Jahr 1091 erwähnen die Urkunden zum ersten Mal eine Burg namens Grez. Die Burgherren gründeten Mitte des 13. Jh. einen Markt und nannten ihn Windisch-Grez („Windische“ ist eine kaum noch verwendete, heute meist abwertend verstandene, österreichische Bezeichnung für die Slowenen).* (Köthe und Schetar 2017: 309; Hervorhebung M.R.)

Windisch in der Bedeutung slowenisch ist in historischen Bezeichnungen für einige Toponyme erhalten geblieben (z.B. **Windischlandsberg** für Podčetrtek, **Windischgrätz** für Slovenj Gradec, **Windischfeistritz** für Slovenska Bistrica, **Windische** Büheln für Slovenske gorice). Mit Ausnahme von Podčetrtek blieb der Zusatz ‚slowenisch‘ in seiner endonymischen Form auch nach dem Zerfall von Österreich-Ungarn erhalten, obgleich dieser wahrscheinlich zum Auseinanderhalten (Monoreferentialität) gleichnamiger OrtsN in Österreich diente (vgl. österreichische OrtsN **Deutschlandsberg**, Graz, **Deutschfeistritz**).

Deonymische Bezeichnungen für slowenische Bewohner auf *-er* und ihre unflektierten adjektivischen Konversionen stellen Übersetzer aus dem Slowenischen ins Deutsche bzw. deutschschreibende Autoren/Journalisten vor besondere Herausforderungen. Es überrascht wenig, dass diese lieber gänzlich vermieden werden, z.B.:

(15) *„Bestens restauriert laden die steinernen Sitzreihen zur Rast unter Trauerweiden und zum Traum über einen Städtebau, der die Bedürfnisse der Bewohner fokussiert.“* (ebd.: 15; Hervorhebung M.R.)

Auch Grah und Klinar (2000: 21–27) kommen zu dem Schluss, nachdem sie allen slowenischen OrtsN mit Ausnahme von zweiteiligen und jenen auf *-er* eine potentielle Suffixbildung auf *-er* grundsätzlich bescheinigt haben, dass sich endonyme Bildungen auf *-er* – bei slowenischen oft auf Vokale endenden Ortsbezeichnungen – geringer Beliebtheit erfreuen und deshalb, wo möglich, mit anderen Konkurrenzformen zu ersetzen sind. Zur Unterstützung dieser Empfehlung soll die vorliegende Analyse dienen, die keine einzige Form auf auslautenden Vokal + *-er* verzeichnen konnte. Doch ist gegen Ausführungen von Grah und Klinar (ebd.: 27) einzuwenden, dass sie einige durchaus akzeptable Bildungen (z.B. Koper – Koperaner nach dem Muster Hannover – Hannoveraner) als zu deutsch disqualifizieren, sich gleichzeitig aber für Formen wie ‚Prekmurjisch‘ und ‚Koroškisch‘ aussprechen. Die eingehende Fallstudie hat gezeigt, dass sich exonyme, in (nicht) historischen Kontexten verwendete Bildungen und solche, deren onymische Basen auf einen Konsonanten enden, problemlos in den Text integrieren lassen:

(16) *Das Schloss entstand in der Renaissance 1510 für den Landeshauptmann Ecker – alter **Krainer** Adel –, sah mehrere Besitzerfamilien und kam schließlich im 18. Jh. in den Besitz der Familie Zois /.../.* (Köthe und Schetar 2017: 63; Hervorhebung M.R.)

Dasselbe gilt auch für usualisierte Begriffe ohne historischen Bezug:

(17) **Krainer Würste** sind eine Spezialität aus Kranj (Krain),⁷ die im ganzen Land serviert wird. (Köthe und Schetar 2017: 495; Hervorhebung M.R.)

Auch auf einen Konsonanten auslautende OrtsN nehmen oft das Suffix *-er* an:

(18) Vier Doppelzimmer in einer historischen Villa mit Garten, nur wenige Schritte von der **Piraner Altstadt**. (Köthe und Schetar 2017: 224; Hervorhebung M.R.)

Enden slowenische OrtsN auf einen Vokal, wird in seltensten Fällen ein nachgestelltes onymisches Attribut verwendet (s. Beispiel 19), die von Grah und Klinar (2000) mehrmals vorgeschlagene Konstruktion mit *von* (,die Bewohner von') kommt dagegen nie vor. Meistens wird eine genaue Bezeichnung einfach durch das Appellativ „Bewohner“ ersetzt, dessen Bezug entweder aus dem Kontext zu erschließen ist (s. Beispiel 15), oder durch ein Attribut näher bestimmt wird (s. Beispiel 19).

(19) Das Mineralwasser wird in die ganze Welt exportiert und **die meisten Bewohner Radencis** leben von dem kostbaren Nass aus den Tiefen der Felsen. (Köthe und Schetar 2017: 397; Hervorhebung M.R.)

Oft werden Bewohnerbezeichnungen als fremdsprachliches Material ohne zusätzliche Erklärung (s. Beispiel 20) übernommen, ihre Bedeutung wird an nur einer Stelle semantisch aktualisiert (s. Beispiel 21):

(20) Sie müssen die Stadt mit einem 30 km langen Ring aus Stacheldraht und Bunkern sichern, der heute als „Grüner Ring“ beliebtes Sport- und Freizeitziel **der Ljubljanci** ist. (Köthe und Schetar 2017: 25; Hervorhebung M.R.)

(21) Hausberg **der Primorci**, der Bewohner der slowenischen Küstenregion, ist der 1028 m hohe Slavnik. (Köthe und Schetar 2017: 192; Hervorhebung M.R.)

Besonders interessant sind deonymische Konversionen der OrtsN Ljubljana und Lendava. Durch apokopierte Suffixderivate auf *-er*, die als unflektierte Attribute auftreten, wird der als störend empfundene Hiatus vermieden.

⁷ Zur Unterscheidung Kranjsko/Krain bzw. Kranj/Krainburg s. Kapitel 3.1! Außerdem stammen die Würste nicht aus Kranj, sondern aus der Region Gorenjsko (sl. „mesna klobasa iz Kranjskega“ – dt. „Fleischwurst aus Kranjsko“) (vgl. dazu <http://simbolkakovosti.eu/o-kranjski-klobasi/>).

(22) *International berühmt und fast immer ausgebucht ist die **Ljubljaner** Jugendherberge Celica in einem ehemaligen Gefängnis.* (Köthe und Schetar 2017: 522; Hervorhebung M.R.)

(23) *Die Schergen des Dritten Reiches deportierten die **Lendaver** Juden in die Vernichtungslager, wo der Großteil nicht überlebte.* (Köthe und Schetar 2017: 383; Hervorhebung M.R.)

Auch bei deutschen OrtsN auf *-en* kann vor dem Suffix *-er* das auslautende *-en* wegfallen (Bremen – Bremer, Emden – Emd(er), München – Münch(e)ner, Zürich – Zür(i)cher). Der den im Deutschen bevorzugten Trochäus fördernde Wegfall ist zwar rückläufig und oft nur noch dialektal zu beobachten, zudem wird dadurch gegen die angestrebte onymische Schemakonstanz – „die exakte Wiedergabe von Eigennamen“ (Duden-Grammatik 2016: 200) – verstoßen (vgl. auch Duden-Zweifelsfälle 2016: 270, Nübling et al. 2015: 79, zum Wortakzent auch Eisenberg 2006: 138–149), abseits dessen ist den beiden Lösungen eine adäquatere Anpassung an das deutsche morphologische und phonologische System zu bescheinigen, als dies bei nichtapokopierten Derivaten (Ljublanaer, Lendavaer) der Fall wäre.

In die Kategorie Hiatus vermeidender und Trochäus fördernder Ableitungen slowenischer OrtsN gehört zweifelsohne auch die Suffixbildung auf *-iner*, usualisiert in Florentiner, Dalmatiner, Sachsen-Anhaltiner. Das von Grah und Klinar (2000)⁸ für slowenische onymische Derivate nicht vorgesehene Ableitungssuffix *-iner* findet sich in folgender Form wieder:

(24) *Die Dauerausstellungen des Klosters widmen sich jedem einzelnen bedeutenden slowenischen Künstler: /.../ ebenfalls ein Expressionist, der Namensgeber der Galerie Božidar Jakac (1899–1989), der auch als Mitbegründer einer Avantgarde-Bewegung bekannt wurde („novomeško⁹ pomlad“ – **Novomestiner** Frühling), und Jože Gorjup.* (Köthe und Schetar 2017: 249; Hervorhebung M.R.)

3.3 Berg-, Täler- und Gewässernamen

Ähnlich wie bei Landschafts- und OrtsN fehlt es den beiden Autoren auch bei Berg- und Gebirgsnamen, Täler- und Seenamen (SeeN) sowie bei den Flussnamen (FlussN) an der notwendigen Konsequenz. So finden sich zweisprachige Benennungen neben Lehnübersetzungen, historische Namen in nicht historischen Kontexten und umgekehrt. Zweifellos

⁸ Grah und Klinar (2000: 23-26) schlagen die Ableitung ‚Novo Mestoer‘ vor.

⁹ Korrekt hätte es auf Slowenisch heißen müssen: „novomeška pomlad“.

ist man als Autor versucht, alleine schon aus Kompetenzgründen, die vielen zur Verfügung stehenden exonymen Varianten in seine Texte aufzunehmen, denn letztendlich „bezeichnen [wir nur das], was uns wichtig ist“ (Nübling et al. 2015: 18). Dass in unserem Fall nur noch die wenigsten deutschsprachigen Varianten für slowenische Toponyme im gesellschaftlichen Gedächtnis verankert sind und die Reisenden daraus höchstens einen ideellen, wenn schon nicht praktischen Nutzen ziehen können, wird an so mancher Stelle ausgeblendet. Ein systematischerer Ansatz im Umgang mit Exonymen und Endonymen wäre anzustreben gewesen, ähnlich wie dies offensichtlich bei OrtsN geplant, aber nicht gänzlich vollzogen wurde (s. Kapitel 3.1). Folgende Beispiele sollen diesen Kritikpunkt verdeutlichen:

(25) *In den Julischen Alpen und dem Gebirgsgebiet weiter westlich starben so viele Soldaten wie vor Verdun im Grabenkampf – nur war an der **Isonzo-Front, den Ufern der Soča**, das Ringen in Schnee und Eis vielleicht ein noch erbärmlicherer Krieg.* (Köthe und Schetar 2017: 52; Hervorhebung M.R.)

(26) *Der Erste Weltkrieg allerdings sieht Laibach als Etappenstadt der **Isonzo-(Soča-)front** und viele Pläne sind nicht mehr zu realisieren.* (Köthe und Schetar 2017: 25; Hervorhebung M.R.)

(27) *Nördlich der Stadt verlässt die **Soča** ihr enges Tal, fließt zwischen den Bergen Sabotin und Sveta gora hindurch auf italienisches Territorium und wird zum **Isonzo**.* (Köthe und Schetar 2017: 144; Hervorhebung M.R.)

(28) *Zwölf Schlachten wurden am Fluss **Isonzo, slowenisch Soča**, zwischen den Italie nern auf der einen und Österreich/Ungarn und dem Deutschen Heer auf der anderen Seite geschlagen.* (Köthe und Schetar 2017: 77; Hervorhebung M.R.)

In Beispiel (25) wird exemplarisch die lexikalisierte Benennung eines historischen Ereignisses dem Potamonym gegenübergestellt, ein deonymisches Kompositum, das dem Durchschnittseuropäer die Gräueltaten des Ersten Weltkrieges anschaulich vor Augen führt, gegen einen semantisch unaufgeladenen Wegweiser in Form eines FlussN. Ähnlich anschaulich wird in Beispiel (27) deutlich, dass im Gegensatz zu Endonymen und usualisierten Exonymen, deren Formkonstanz innerhalb einer Sprachgemeinschaft vergleichsweise konserviert bleibt, der phonisch-graphische Ausdruck für Toponyme nicht „landesgrenzenresistent“ sein muss. Der Rhein oder die Moldau bleiben für die deutschen Reisenden auch in Frankreich und Tschechien „der Rhein“ bzw. „die Moldau“, solange sie untereinander Deutsch sprechen; dagegen wird der in Spanien entspringende Duero zum Douro, sobald die deutsche Reisegruppe die spanisch-portugiesische Grenze passiert. Beispiele (26) und (28) sollen die oben diskutierte Inkonsequenz verdeutlichen

und stehen selbsterklärend wegen ihrer thematischen Übereinstimmung im direkten Vergleich zu den jeweils vorher zitierten Beispielen.

Viele SeeN sind sowohl im Slowenischen wie im Deutschen transparent geblieben. Im Slowenischen treten sie als Nominalphrasen, im Deutschen auch als Komposita auf. Aufgrund ihrer Transparenz und ihres bildhaften Ausdrucks verleiten sie offensichtlich dazu, häufiger übersetzt zu werden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen einer s.g. „Spleißung“ (Kalverkämper 1996: 1020), einer einmaligen Doppelbenennung (s. Beispiel 29), die in Reiseführern ihrer Appellfunktion zuarbeitet und woraus „ein lexikalischer Translationsprozeß“ (ebd.) erkennbar ist und schließlich einem in der Zielsprache usualisierten „Namenersatz“¹⁰ (ebd.). Die durchgeführte Analyse lieferte noch eine dritte Verwendung, einen okkasionellen Namenersatz (s. Beispiel 30), bei dem der übersetzte EN selbstständig und quasi lexikalisiert auftritt, was wahrscheinlich der aus den journalistischen Darstellungsformen bekannten und oft kritisierten Häufung von Synonymen zuzuschreiben ist (Näheres bei Schneider 2001: 74–79).

(29) *Hinter dem See wird es wieder steiler und nach 40 Min. steht man auf der Passhöhe auf 2000 m am fünften der sieben Seen – **Zeleno jezero „Grüner See“**, 100 x 80 m, 2 m tief. Von hier sind es 30 Min. hoch zur Hütte Zasavska koča, von deren Zuweg aus man schließlich die verbleibenden Seen **Rjava mla-ka („Brauner See“**, 150 x 100 m, 10 m tief) und **Jezero pod Vršacem („See unter den Vršac“**, 90 x 60 m, 5 m tief) sehen kann. (Köthe und Schetar 2017: 435; Hervorhebung M.R.)*

(30) *Nach 10 Min. kündigt sich **das Hochmoor des Črno jezero** mit Holzbohlen an, die die feuchten Böden für den Wanderer befestigen. 5 Min. sind es nun noch **bis zum Schwarzen See**. (Köthe und Schetar 2017: 461; Hervorhebung M.R.)*

3.4 Artikelgebrauch und Genuszuweisung

EN sind aufgrund ihrer Direktreferenz auf nur ein Objekt per se definit; trotzdem unterscheiden sie sich im Gebrauch des bestimmten Artikels stark voneinander. Die Duden-Grammatik (2016: 299–302) spricht diesbezüglich von primärer Artikellosigkeit, primärem Artikelgebrauch, sekundärer Artikellosigkeit und sekundärem Artikelgebrauch. Wenn alle Onyme definit sind, dann geht die Funktion des bestimmten Artikels über das übliche Definieren hinaus und muss unbedingt mit der Genuszuweisung verknüpft werden. Nübling et al. (2015: 73–77) sprechen in diesem Zusammenhang von „referentieller“

10 Kalverkämper (1996: 1020) und Nübling et al. (2015: 43) illustrieren dieses Phänomen am Beispiel Schwarzwald (en. Black Forest, fr. Forêt-Noire). Interessanterweise wird der Schwarzwald im Slowenischen nicht übersetzt, jedoch die Schwarzwälder Kirschtorte, die auf Slowenisch „črni gozdček“ (dt. „schwarzes Wäldchen“) genannt wird.

(ebd.: 74) Genuszuweisung, d.h. dass sich „das Genus der meisten EN /.../ nur durch Kenntnis des Referenzobjekts [erschließt]“ (ebd.). Da EN keine eigene Semantik haben, könnte man umgekehrt behaupten, dass das Genus und der Artikelgebrauch bei EN Aufschluss über ihre Identität liefern, die Artikellosigkeit bzw. der Artikelgebrauch in Verbindung mit dem entsprechenden Genus dienen als „Klassenmarker“ (ebd.: 75).

Artikelgebrauch und Genuszuweisung bieten im analysierten Reiseführer wenig Anlass zur Kritik. Erwähnenswert sind Fälle, bei denen die Autoren den Spagat zwischen Exonymen und Endonymen, zwischen dem slowenischen und dem im Deutschen vorherrschenden Genus versuchen. Vor allem bei den Landschaftsnamen fällt es Köthe und Schetar (2017) schwer, sich zwischen Artikellosigkeit und Artikelgebrauch zu entscheiden, insbesondere wenn es um die Region Štajerska geht, die an einigen Stellen als ‚*die (slowenische) Steiermark*‘ wiedergegeben wird.¹¹

(31) *Das Slowenische in Primorska hört sich deutlich italienisch an, während man in Štajerska und Koroška das Österreichische durchklingen hört.* (Köthe und Schetar 2017: 541; Hervorhebung M.R.)

(32) *Die Primorska genannte Region ist dicht besiedelt, ihre Kapitale Koper (Capodistria) eine wichtige Hafenstadt, in deren Umkreis sich verarbeitende Industrie niedergelassen hat.* (Köthe und Schetar 2017: 533; Hervorhebung M.R.)

(33) *Die Drava entlangfahrend, verlässt man bei Maribor das alpine Slowenien; Pohorje und Haloze sind Mittelgebirge, die allmählich überleiten zum Weinbaugebiet der Štajerska und zum Pannonischen Tiefland jenseits der Mura.* (Köthe und Schetar 2017: 324; Hervorhebung M.R.)

(34) *Slovenj Gradec ist die Hauptstadt des slowenischen Kärnten – der Koroška.* (Köthe und Schetar 2017: 309; Hervorhebung M.R.)

3.5 Hybride Formen

Abschließend sind noch EN in Form slowenischer Nominalphrasen zu analysieren, deren Bestimmungswort ein Attribut und das Grundwort ein Appellativ sind. Slowenische Adjektive weisen im Gegensatz zu deutschen, die von Kasussynkretismus gekennzeichnet sind, eine Formvielfalt auf, die sich auf sechs Kasus, drei Genera und drei Numeri erstreckt. In der Regel würde das Deutsche hier mit einem Kompositum oder einem unflektierten Adjektiv auf *-er* auskommen. Sind solche Syntagmen zu übersetzen, rät Kelleter

¹¹ Die Steiermark ist neben dem Burgenland das einzige österreichische Bundesland mit primärem Artikelgebrauch.

(1998: 297) z.B. das Bestimmungswort der Kremler Sehenswürdigkeit Архангельский собор (Archangelski sobor) zu transliterieren und das Grundwort zu übersetzen, daraus entsteht „Archangelski-Kathedrale“ (ebd.). Kelleter berücksichtigt nicht die Tatsache, dass Kathedrale im Deutschen feminin und собор (sobor) maskulin ist; dementsprechend ist -ий ein maskulines Flexiv, das sein feminines Pendant in -ая, z.B. Архангельская область (die Oblast Archangelsk), findet. Auch Grah und Klinar (2000: 30-33) schlagen vor, solche Nominalphrasen entweder unübersetzt mit einem vorangehenden Appellativ einzuleiten (z.B. das Tal Soška dolina), oder ein Kompositum zu bilden, wobei das slowenische deonymische Derivat auf seine ursprüngliche onymische Form zurückzuführen ist (z.B. das Soča-Tal). Dieser Prozess erfordert für das Sprachpaar Slowenisch-Deutsch nicht nur gute Geographiekennntnisse, sondern auch eine tiefere Einsicht in das slowenische morphologische System, was am Beispiel Soča (Substantiv) → soški (Adjektiv) deutlich wird. Dieser Aufgabe ist das Autorenpaar durchaus gewachsen, die beiden stellen auch bei morphologisch schwierigsten Adjektivbildungen ihr Können unter Beweis (s. Beispiel 35). Es stellte sich heraus, dass in nur 18 Fällen slowenische Nominalphrasen suboptimal oder falsch aufgelöst wurden (s. Beispiel 36). Berücksichtigt man den Umfang und die Frequenz, so ist die Fehlerquote ausgesprochen niedrig.

(35) *Die Hochebene von Banjšice* – Eine ganz eigenwillige Landschaft stellt die *Banjška planota* dar, die sich im Nordosten von Nova Gorica Richtung *Most na Soči* hinzieht. (Köthe und Schetar 2017: 148; Hervorhebung M.R.)

(36) *Kostanjeviška-Höhle*¹² – Die Führung durch die *Höhle Kostanjeviška jama*, 1,5 km südlich der Stadt über die *Gorjanska cesta* zu erreichen, dauert 30 Minuten und bringt den Besucher 300 m tief in den Berg hinein /.../. (Köthe und Schetar 2017: 250; Hervorhebung M.R.)

4 CONCLUSIO UND AUSBLICK

Toponyme sind noch mehr als andere Realien an feste Orte und Landschaften gebunden, an denen der direkte Bezug auf das zu benennende Objekt historisch, kulturell und gesellschaftlich sowohl im kollektiven als auch individuellen Gedächtnis verankert ist. Sie folgen teilweise anderen grammatischen Regeln, haben einen besonderen Schutzmechanismus zur Schonung ihrer äußeren Gestalt entwickelt und lassen in einer Übersetzung immer das Fremde und Unbekannte durchklingen. Kalverkämper (1996: 1021) attestiert der „Namenübersetzung /.../ eine komplexere Auswirkung /.../, [weil dadurch] der ganze Text, der Rezeptionsprozeß selbst /.../ betroffen [ist].“ Es wäre falsch zu erwarten, dass der Aufbau und

¹² Die Höhle befindet sich in der Nähe von Kostanjevica; deswegen wäre es besser, den Namen ‚Kostanjevica-Höhle‘ zu wählen.

die Pflege des eigenen Toponomastikons, sofern es in Übersetzungen und fremdsprachigen Texten vorkommt, alleine der Zielsprache und -kultur obliegt. Gerade in diesem Bereich sehe ich zahlreiche Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen Übersetzungs- und Sprachwissenschaft einerseits und Verlagen, Übersetzern und Autoren andererseits. Da Slowenien kein Stammgast in deutschen Zeitungsberichten und Fernsehreportagen ist, neue und umfangreichere Monographien über das Land, das häufig auf der Durchreise zur Adria kurz passiert wird, nicht allzu oft erscheinen, stellen Reiseführer, die an einem Ort neben praktischen Informationen Wissenswertes zu Landeskunde, Geschichte, Kultur und Gesellschaft vereinen, eine wertvolle Quelle dar, die im Gegenzug durch regelmäßige Nachdrucke und immer neu erscheinende Titel von einer breiten Leserschaft zeugt und deren Einfluss auf den sprachlichen und ideellen Umgang mit kulturspezifischen Elementen auch die Wissenschaft vermehrt Rechnung tragen sollte. Einen solchen Versuch bietet dieser Aufsatz, indem an einigen Beispielen gelungene wie misslungene Lösungen, typische Aufgabenstellungen und Strategien beim Umgang mit fremdsprachlichen Toponymen aufgezeigt wurden. Die durchgeführte Analyse bestätigte meine Hypothese, dass auch deutschsprachigen Autoren slowenische Toponyme mangels vorher festgelegter bzw. verinnerlichter Strategien Schwierigkeiten bereiten werden. Um verallgemeinernde Thesen aufstellen zu können, müssten mehrere Slowenien-Reiseführer ausgewertet werden – eine entsprechende, sieben unterschiedliche Titel umfassende Auswertung ist bereits angelaufen, die neben Toponymen noch andere Realien einschließen wird. Besonders interessant wäre eine vergleichende Studie deutscher Originaltitel mit den ins Deutsche übersetzten Reiseführern sowie eine Studie zum Gebrauch und zur Funktion fremdsprachiger Elemente in deutschen und slowenischen Reisebegleitern.

QUELLENVERZEICHNIS

- DERLER, Hartmut/Bernhard SCHINDLER (2013) Das andere (eigentliche) Lend. *UR-Blmagazin*, November 2013
- KÖTHER, Friedrich/Daniela SCHETAR (2017) *Slowenien mit Triest. Handbuch für individuelles Entdecken*. Bielefeld: Reise-Know-How Verlag.
- O kranjski klobasi. 11. März 2018. <http://simbolkakovosti.eu/o-kranjski-klobasi/>
- Slovenia.info. 11. März 2018. https://www.slovenia.info/uploads/dokumenti/raziskave/2017_06_sto_tvs_2016_a4_slo_web_1.pdf.

LITERATURVERZEICHNIS

- ALMASY, Karin (2014) *Wie aus Marburgern ‚Slowenen‘ und ‚Deutsche‘ wurden. Ein Beispiel zur beginnenden nationalen Differenzierung in Zentraleuropa zwischen 1848 und 1861*. Graz: Pavelhaus.

- DUDEN (2016) *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Berlin: Dudenverlag.
- DUDEN (2016) *Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Richtiges und gutes Deutsch*. Berlin: Dudenverlag.
- EISENBERG, Peter (2006) *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- FLEISCHER, Wolfgang/Irmhild BARZ (2012) *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin und Boston: Walter de Gruyter.
- FLORIN, Sider (1993) Realia in translation. P. Zlateva (Hrsg.): *Translation as Social Action*. London und New York: Routledge, 122–128
- GORSEMAN, Sabine (1995) *Bildungsgut und touristische Gebrauchsanweisung. Produktion, Aufbau und Funktion von Reiseführern*. Münster und New York: Waxmann.
- GRAH, Käthe/Stanko KLINAR (2000) *Slovenski toponimi v slovenskih besedilih*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- JANICH, Nina (2005) *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- KADRIĆ, Mira/Klaus KAINDL/Michèle COOK (2012) *Translatorische Methodik*. Wien: Facultas.
- KALVERKÄMPER, Hartwig (1996) Namen im Sprachaustausch: Namenübersetzung. E. Eichler, G. Hilty, H. Löffler, H. Steger, L. Zgusta (Hrsg.): *Namenforschung. Ein internationales Handbuch zur Onomastik. Bd. 2*. Berlin und New York: Walter de Gruyter, 1018–1025
- KELLETAT, Andreas F. (1998) Eigennamen. M. Snell-Hornby, H. G. Hönig, P. Kußmaul, P. A. Schmitt (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 297–298
- LOHDE, Michael (2006) *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- MARKSTEIN, Elisabeth (1998) Realia. M. Snell-Hornby, H. G. Hönig, P. Kußmaul, P. A. Schmitt (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 288–291
- NÜBLING, Damaris/Fabian FAHLBUSCH/Rita HEUSER (2015) *Namen. Eine Einführung in die Onomastik*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- RIEHL, Claudia Maria (2014) *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- SCHNEIDER, Wolf (2001) *Deutsch für Profis*. München: Goldmann Verlag.
- WURM, Andrea (2013) *Eigennamen und Realia in einem Korpus studentischer Übersetzungen (KOPTE)*. trans-kom6 [2]. 11. März 2018. http://www.trans-kom.eu/bd06nr02/trans-kom_06_02_06_Wurm_Eigennamen.20131212.pdf.

POVZETEK

Toponimsko popotovanje po Sloveniji na primeru nemškega turističnega vodnika

Dobrih 35 let po izdaji prvega in do danes edinega sistematičnega dela, posvečenega prevajanju slovenskih toponimov v nemščino, je treba na novo analizirati rabo kulturnospecifičnih izrazov v turističnih vodnikih po Sloveniji, primerjati rabo toponimov z dognanji prevodne stroke ter opozoriti na neustrezne prevodne rešitve. Izsledke take raziskave je mogoče s pridom uporabiti tudi pri izobraževanju študentov prevajalstva.

Toponimi so še bolj kot druge realije vezani na kraje in pokrajine; z njimi namreč skušamo poimenovati pojme, v katerih se prepletajo zgodovinske, kulturne in družbene niti tako kolektivnega kot tudi individualnega spomina. Torej bi bilo napačno pričakovati, da je gradnja in urejanje slovarja toponimov, če se le-ti pojavijo v prevodih ali tujejezičnih besedilih, zgolj naloga ciljnega jezika in kulture. V pričujočem prispevku skušam s pomočjo primerov analizirati neustrezne ali manj ustrezne prevodne rešitve, opozoriti na značilne težave in nakazati možne strategije pri prevajanju tujejezičnih toponimov.

Ključne besede: toponimi, prevajanje imen, (ne)prevedljivost, turistični vodniki, realije

ABSTRACT

A Toponymical Trip around Slovenia from the Perspective of the Tourist Guidebooks in German – Case Study

Some 35 years since the publication of the first and, to date, the only systematic piece of work dedicated to translating the Slovenian toponyms into the German language, the use of culture-specific terms in tourist guidebooks on Slovenia need to be analysed anew, the use of toponyms compared with the new findings in the field of translation and inadequate translation solutions pointed out. The findings of the survey have also proved to be efficiently used in educational activities with students of translation studies.

Even more so than any other terms, toponyms are associated with places and landscapes, as we use them in an attempt to name the concepts interlacing historical, cultural and social threads that belong to the collective as well as individual memory. Therefore, it would be a mistake to expect that drawing up and editing a dictionary of toponyms, if they appear in translations or foreign language texts, is a task to be completed solely on behalf of the target language and culture. The present contribution aims to analyse the examples of inadequate or less appropriate translation solutions by drawing attention to some particular problems and hint at the possible strategies that may come useful in translating foreign language toponyms.

Key words: toponyms, translating names, (un)translatability, tourist guidebooks, realities

ZUSAMMENFASSUNG

Etwa 35 Jahre nach der ersten Auflage des ersten und bis heute einzigen systematischen Werkes zur Übersetzung slowenischer Toponyme ins Deutsche ist die Zeit reif, die inzwischen sehr zahl- und umfangreichen touristischen Gebrauchsanweisungen auf ihren Umgang mit kulturspezifischem Material zu untersuchen, sie im Bereich der Toponomastik dem bisherigen Wissensstand gegenüberzustellen und auf Regelmäßigkeiten und Fehler im Gebrauch aufmerksam zu machen, die sich in der Übersetzerausbildung als pädagogisch wertvoll, nützlich und anschaulich erweisen könnten.

Toponyme sind noch mehr als andere Realien an feste Orte und Landschaften gebunden, an denen der direkte Bezug auf das zu benennende Objekt historisch, kulturell und gesellschaftlich sowohl im kollektiven als auch individuellen Gedächtnis verankert ist. Es wäre falsch zu erwarten, dass der Aufbau und die Pflege des eigenen Toponomastikons, sofern es in Übersetzungen oder fremdsprachigen Texten vorkommt, alleine der Zielsprache und -kultur obliegt. Einen solchen Versuch bietet dieser Aufsatz, indem an einigen Beispielen gelungene wie misslungene Lösungen, typische Aufgabenstellungen und Strategien beim Umgang mit fremdsprachlichen Toponymen aufgezeigt wurden.

Schlüsselwörter: Toponyme, Namenübersetzung, (Un)übersetzbarkeit, Reiseführer, Realien

Antonia OrduljFilozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
antoniasvetic@gmail.com

UDK 811.163.42'243:81'367.4

DOI: 10.4312/vestnik.10.133-153



ANALIZA ODGOVORA IMENSKIH KOLOKACIJA KOD NEIZVORNIH GOVORNIKA HRVATSKOGA JEZIKA

1 UVOD

Kolokacije su na važnosti počele dobivati 50-ih godina 20. stoljeća zahvaljujući predstavniku Londonske lingvističke škole Johnu R. Firthu (1957). Od toga vremena postaju predmetom brojnih rasprava te im se sve više pristupa iz primijenjenolingvističke perspektive. S obzirom na njihov lingvistički, a iznad svega komunikacijski potencijal kolokacijama se sve više posvećuje pažnje u okviru procesa ovladavanja inim jezikom (OVIJ). Kolokacije su u OVIJ-u prepoznate kao leksički fenomen koji doprinosi razvoju fluentnosti i vještine čitanja dok uporaba strukturno i semantički različitih vrsta kolokacija doprinosi zanimljivijem stilu u usmenoj i pismenoj proizvodnji kod neizvornih govornika.

Kolokacije se u lingvističkoj literaturi definiraju na različite načine. Blagus Bartolec (2014) ističe značenjske odnose među kolokacijskim sastavnicama u hrvatskom jeziku te formalne kriterije (vrsta riječi, morfološka, tvorbena i sintaktička obilježja) kao najvažnije u određenju kolokacija. Struktura kolokacije sastoji se od osnove koja se smatra značenjskom dominantom te kolokata koji predstavlja promjenjivu sastavnicu koja jasnije određuje osnovu te sužava značenje leksičke sveze. U ovom je radu osnova imenica, a kolokat pridjev, a o definiciji kolokacija govori se detaljnije u poglavlju o kriterijima za odabir kolokacija u ovom istraživanju.

2 KOLOKACIJSKA KOMPETENCIJA U HRVATSKOM KAO J2

Kolokacije su se u hrvatskom jeziku ponajprije istraživale s leksikografskoga te općelingvističkoga aspekta (Blagus Bartolec 2014) dok su radovi koji se bave ovladavanjem kolokacija još uvijek rijetki i kod izvornih (J1) (Ordulj i Cvikić 2017) i kod neizvornih (J2) govornika hrvatskoga jezika (HJ) (Ordulj 2017). U okviru leksikografskoga te općelingvističkoga poimanja kolokacija važno je spomenuti vrlo vrijedan rad Blagus Bartolec (2014). Autorica je, osim definicije, ponudila i prvu detaljniju podjelu imenskih kolokacija u hrvatskom kao J1 s obzirom na formalne i značenjske kriterije. Osim spomenutoga

rada, u hrvatskom kao J1 istraženi su i čimbenici koji utječu na uporabu kolokacija (Ordulj i Cvikić 2017). Rezultati istraživanja pokazuju da izvorni govornici HJ-a ostvaruju najvišu točnost odgovora za kolokacije visoke čestote i jake asocijativne snage, što je u skladu s uporabno utemeljenim teorijama „prema kojima različite vrste čestote utječu na usvajanje jezičnih jedinica i obrazaca“ (Ordulj i Cvikić 2017: 26). Morfološka obilježja nisu se pokazala važnim čimbenikom kod izvornih govornika jer je njihov morfološki razvoj završen, no upravo ovaj čimbenik uz asocijativnu snagu ukazuje na razlike u ovladanosti kolokacijama između izvornih i neizvornih govornika na razinama B1 i B2 u hrvatskom kao J2. Drugim riječima, morfološka su obilježja i čestota najvažniji čimbenici u uporabi kolokacija u hrvatskom kao J2 kod govornika razine B1. Neizvorni govornici razine B1 pokazuju bolju proizvodnju kolokacija u morfološki neobilježenom padežu nominativu u odnosu na kolokacije u kosim padežima. Kod neizvornih se govornika razine B1 asocijativna snaga kolokacijskih sastavnica nije pokazala značajnim čimbenikom (Ordulj 2017). S druge strane, govornici razine B2 u hrvatskom kao J2 pokazuju podjednaku ovladanost kolokacijama u nominativu i kosim padežima te su se čestota i asocijativna snaga pokazale najznačajnijim čimbenicima uporabe kolokacija na ovoj razini. S obzirom na to da neizvorni govornici razine B2 ostvaruju najvišu točnost odgovora za kolokacije visoke čestote i jake asocijativne snage te morfološka obilježja nisu utjecala na uporabu kolokacija na ovoj razini, moguće je povući paralelu s izvornim govornicima HJ-a koji pokazuju isti obrazac uporabe kolokacija. U odnosu na neizvorne govornike razine B2, a posebice izvorne govornike HJ-a, neizvorni govornici razine B1 pokazuju da još uvijek nisu ovladali imenskom i pridjevskom deklinacijom HJ-a pri čemu ni predvidljivost, odnosno asocijativna snaga kolokacija nema značajniju ulogu (Ordulj 2017). Utjecaj je asocijativne snage te čestote kolokacijskih sastavnica, osim u hrvatskom kao J1 i J2, potvrđen i u drugim jezicima, posebice u engleskom (Siyanova-Chanturia 2015; Siyanova i Schmitt 2008). Shodno tome, dominacija je kolokacija visoke čestote i jake asocijativne snage potvrđena i u pisanim radovima kineskih studenata talijanskoga jezika na početnoj razini (Siyanova-Chanturia 2015). Ipak je potrebno istaknuti da istraživanja za engleski kao J1 i J2 pokazuju da je obrada kolokacija u izvornih govornika u prvom redu pod utjecajem asocijativne snage jer kolokacije usvajaju nesvjesno oslanjajući se na jezičnu intuiciju. Neizvorni se govornici pak oslanjaju ponajviše na čestotnost leksičkih jedinica, što je u skladu s uporabno-utemeljenim teorijama, ali i činjenicom da neizvorni govornici nemaju u potpunosti razvijenu jezičnu intuiciju, često nisu dovoljno izloženi kolokacijama u prirodnom okruženju J2 te ih, shodno tome, ne percipiraju kao (veće) leksičke cjeline, nego kao pojedinačne leksičke jedinice (Durrant i Schmitt 2009; Siyanova i Schmitt 2008; Ellis i suradnici 2008). Naposljetku, istraživanje je kolokacijske kompetencije u hrvatskom kao J1 (Ordulj i Cvikić 2017) i hrvatskom kao J2 (Ordulj 2017) pokazalo da širi kontekst nema značajniji utjecaj na uporabu kolokacija u HJ-u. Radove su o kolokacijama u hrvatskom kao J2 ponudili i Petrović (2007) te Burić i Lasić (2012). Petrović (2007) raspravlja o vrstama zadataka pogodnima za uvježbavanje kolokacijske

kompetencije dok Burić i Lasić (2012) analiziraju udžbenike za hrvatski kao J2 s obzirom na vrste zastupljenih kolokacija te pokazuju da su u analiziranim udžbenicima najzastupljenije kolokacije sa strukturom pridjev+imenica.

S obzirom na nedostatak radova o ovladanosti kolokacijama u hrvatskom kao J2, u ovom će se radu analizirati vrste odgovora kod imenskih kolokacija ne bi li se dobio jasniji uvid u probleme u uporabi kolokacija na razini B1 i B2 u hrvatskom kao J2. Rezultati će istraživanja donijeti novi uvid u probleme ovladavanja kolokacijama u hrvatskom kao J2.

3 KOLOKACIJSKA Odstupanja u J2

Analiza je kolokacijskih odstupanja jedna od najčešćih tema lingvističkih radova, posebice za engleski kao J2. S obzirom na to da je ovladavanje inim jezikom vrlo složen proces, stupnjevito po svojoj naravi te pod utjecajem različitih čimbenika, pojava je odstupanja na svim jezičnim razinama u J2 sasvim očekivana pojava. Vokabular je najopsežnija sastavnica koju treba obraditi i kojom neizvorni govornik treba ovladati te posebno mjesto unutar leksičke kompetencije pripada upravo kolokacijama. Gitsaki (1999) smatra da je razvoj kolokacijske kompetencije stupnjevito te pod utjecajem različitih čimbenika poput izloženosti kolokacijama, strukturne i semantičke složenosti kolokacijskih vrsta te razlika u odnosu na materinski jezik. Pogledaju li se radovi za engleski kao J2 razvidno je da je udio kolokacijskih odstupanja dosta velik te iznosi čak 57 % (Gilquin 2007). Među najčešćim se odstupanjima nalaze negativan prijenos, uporaba sinonima i bliskoznačnica (engl. *approximation*) (Koya 2003; Gilquin 2007; Phoocharoensil 2011; Miščin 2012; Shooshtari i Karami 2013), a također se susreće kovanje novih riječi (Huo 2014; Cao i Nishina 2007), preopćavanje (engl. *overgeneralization*) (Hussein 1990), kolokacije izvan raspona (Miščin 2012) te uporaba pogrešnih vrsta riječi u odabiru kolokacijskih sastavnica (Miščin 2012; Cao i Nishina 2007). Nesselhauf (2003) navodi da je moguće i preklapanje više vrsta odstupanja. Izostanak potpunih prijevodnih ekvivalenata kolokacija između J1 i J2 često dovodi do negativnoga prijenosa. Shooshtari i Karami (2013) smatraju kako pojavi negativnoga prijenosa pogoduju značenjske i kulturne razlike među leksičkim jedinicama. Shodno tome, kada se neizvorni govornici ne mogu sjetiti ciljane kolokacije, često se koriste strategijom izbjegavanja odgovora (Shooshtari i Karami 2013) ili se oslanjaju na sinonime (Koya 2003). Miščin (2012: 121) zaključuje da se u engleskom kao J2 kod hrvatskih studenata medicine pored negativnoga prijenosa (28 %) najčešće pojavljuju bliskoznačnice (36 %), odnosno aproksimacije pri čemu se „student koristi kolokatom koji je približan ciljanom kolokatu“ te kolokacije izvan raspona (24 %). Nepoznavanje kolokacijske strukture ili preopćavanje pojave su zabilježene kod studenata engleskoga kao J2 iz Jordana (Hussein 1990), Tajlanda (Phoocharoensil 2011) i Kine (Huo, 2014). Vrlo zanimljivo istraživanje o kolokacijskim odstupanjima kod kineskih učenika japanskoga jezika ponudili su Cao i Nishina (2007). Analizom kolokacija sa

strukturu pridjev+imenica, Cao i Nishina (2007) izdvajaju dvije kategorije odstupanja. Semantička se odstupanja odnose na one leksičke sveze koje nisu često u uporabi te čija je uporaba kulturno i metaforički obojena. Unutar formalne kategorije odstupanja nalaze se leksičke jedinice koje ne postoje u japanskom jeziku te je upravo zato često doslovno prevođenje, pojava novotvorenica ili uporaba pogrešnih vrsta riječi. Pojavu novotvorenica potvrđuje i Huo (2014) u pisanim radovima kineskih studenata engleskoga kao J2, a oslanjanje je na pogrešne vrste riječi primjetno i kod hrvatskih studenata u engleskom jeziku medicinske struke (Miščin 2012).

Hussein (1990) smatra da je pojava kolokacijskih odstupanja iznad svega uvjetovana nedovoljno razvijenom vještinom čitanja te činjenicom da se ovladavanje leksičkom sastavnicom, a posebice kolokacijama često zanemaruje, što potvrđuju i druga istraživanja (Jaén 2007; Koya 2003; Gitsaki 1999).

4 CILJ I HIPOTEZA

Temeljni je cilj ovoga rada ispitati zastupljenost pojedine vrste odgovora/odstupanja kod imenskih kolokacija u zadacima popunjavanja praznina u hrvatskom kao J2. S obzirom na to da slični radovi o imenskim kolokacijama u hrvatskom kao J2 izostaju, teško je pretpostaviti koja će vrsta odgovora prevladati. No, uzimajući u obzir analizu vrsta odgovora u hrvatskom kao J1 (Ordulj i Cvikić 2017) te rad o čimbenicima (čestota, asocijativna snaga, morfološka obilježnost) koji utječu na uporabu kolokacija u hrvatskom kao J2 (Ordulj 2017) postavljena je sljedeća hipoteza:

H1. Od netočnih odgovora na obje će razine prevladati vrsta odgovora kolokati izvan konteksta (KIK) u svim zadacima popunjavanja praznina.

5 METODOLOGIJA

5.1 Ispitanici

Prvi se dio istraživanja odnosi na procjenu asocijativne snage kolokacijskih sastavnica s izvornim govornicima hrvatskoga jezika. Istraživanje se svelo tijekom zimskoga semestra ak. god. 2015./2016. na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, a uzorak je obuhvatio 50 ispitanika.

Drugi se dio istraživanja proveo tijekom zimskoga semestra ak. god. 2015./2016. u Croaticumu – Centru za hrvatski kao drugi i strani jezik pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Uzorak je obuhvatio 70 polaznika kolegija *Jezične vježbe iz hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika* na razinama B1, B1+, B2, B2+. S obzirom na to da su se sve analize radile na grupnim podacima, ispitanici su podijeljeni u dvije grupe – B1 (niža razina) i B2 (viša razina). Struktura uzorka je vrlo heterogena te podrazumijeva

različitu zastupljenost ispitanika prema spolu, razini jezičnoga (pred)znanja i različitim materinskim jezicima. U istraživanju je sudjelovalo 29 ispitanika i 41 ispitanica u dobi od 18 do 70 godina. U istraživanju su sudjelovali ispitanici sljedećih materinskih jezika: poljski (12), španjolski (12), engleski (8), njemački (5), arapski, japanski, francuski, mađarski i talijanski po 3 ispitanika, makedonski, perzijski, ruski i slovački po 2 ispitanika te albanski, armenski, češki, danski, korejski, portugalski, rumunjski, turski i ukrajinski s jednim ispitanikom (1).

5.2 Prikupljanje i kriteriji za odabir kolokacija u istraživanju

Odabir se kolokacija u istraživanju odvijao prema unaprijed određenim kriterijima. Shodno tome, na samom je početku istraživanja bilo potrebno odrediti definiciju kolokacija u hrvatskom jeziku. Uzimajući u obzir formalne i značenjske kriterije, pod kolokacijama se u ovom radu podrazumijevaju leksičke sveze nastale sintagmatizacijom pri čemu se leksičke jedinice udružuju u novo, kolokacijsko značenje s obzirom na komunikacijske potrebe govornika. Strukturu kolokacije u ovom radu čini imenica kao osnova i značenjski nositelj te pridjev kao kolokat, odnosno promjenjiva sastavnica koja pobliže određuje značenje osnove. Spomenuti se tip kolokacija temelji na binarnoj podjeli kolokacijskih sastavnica (osnova+kolokat) te je pogodan i za korpusnu analizu.

Imenske su se kolokacije ekstrahirale iz eseja studenata kolegija *Jezične vježbe iz hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika* na razini B1 i B2. Ukupno je analizirano 300 eseja različite tematike. Svi su eseji dio prvoga *Učeničkoga korpusa hrvatskoga kao inoga jezika* – CroLTeC (Mikelić Preradović i sur. 2015) koji predstavlja prvi i jedini računalni korpus za hrvatski kao J2. CroLTeC ima 1,054.287 pojavnica te je dio korpusa dostupan od studenoga 2017. na poveznici: <http://teitok.iltec.pt/croltec/index.php?action=home>. CroLTeC je uvršten na svjetsku listu učeničkih korpusa Sylviane Granger (<https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html>). Ovjerenost se kolokacija provjerila u *Velikom rječniku hrvatskoga standardnoga jezika* (Jojić 2015) i Anićevo (2003) *Velikom rječniku hrvatskoga jezika* te hrWaC-u (Ljubešić i Erjavec, 2011). Riječ je o najvećem web korpusu hrvatskoga jezika s ukupno 1,9 milijardi pojavnica.

Pored značenjskih i formalnih obilježja za odabir je kolokacija u ovom radu bila važna i njihova čestota koja se provjerila u korpusu hrWaC (Ljubešić i Erjavec, 2011). Čestotnost se leksičkih jedinica smatra jednim od najvažnijih kriterija za odabir leksičkih jedinica koje će se obrađivati, a potom i procjenjivati u J2 (Jaén 2007; Nation 2001; Read 2000). Potrebno je spomenuti da za hrvatski kao J1 i J2 ne postoji kolokacijski rječnik te su jezični resursi, posebice za hrvatski kao J2, ograničeni te je upravo iz toga razloga čestotu prikupljenih kolokacija bilo potrebno provjeriti u korpusu za izvorne govornike, iako istraživanja ukazuju da čestota leksičkih jedinica i sveza u izvornih govornika ne odražava nužno realnu čestotu i kod neizvornih govornika. Drugim riječima, leksičke jedinice i sveze koje nisu

čestotne za izvorne govornike mogu biti puno češće u uporabi kod neizvornih govornika i obrnuto (Fernández i Schmitt 2015). S obzirom na čimbenik čestotnosti, kolokacije su u ovom radu podijeljene u dvije grupe – kolokacije više (VČ) i niže (NČ) čestote.

Posljednji je kriterij za odabir kolokacija u istraživanju asocijativna snaga kolokacijskih sastavnica. Leksičke se jedinice koje se uobičajeno supojavljaju u mentalnom leksikonu udružuju u asocijativne nizove te ih je neizvorni govornik u mogućnosti uvijek iznova prizvati u određenoj komunikacijskoj situaciji. Upravo zato ovladavanje se kolokacijama može opisati kao asocijativno učenje (višečlanih) leksičkih sklopova (James 1950; Pawley i Syder 1983). Shodno tome, kako bi se dobio uvid u asocijativnu povezanost kolokacijskih sastavnica, u ovom radu provelo se predistraživanje s izvornim govornicima HJ-a koji su snagu kolokacijskih sastavnica procjenjivali na skali od 1 do 5. S obzirom na vrijednosti aritmetičke sredine, kolokacije su grupirane u dvije grupe – jače (JAS) i slabije (SAS) asocijativne snage. Kolokacije jače asocijativne snage karakterizira jača predvidljivost, odnosno kolokacijske su sastavnice zamjenjive s ograničenim brojem leksičkih jedinica (*osnovna škola*). S druge strane, za kolokacije je slabije asocijativne snage karakteristična slabija predvidljivost, odnosno moguće ih je zamijeniti s većim brojem leksičkih jedinica (*bijelo brašno*). Asocijativnu su snagu kolokacija u ovom radu procjenjivali izvorni govornici jer su dosadašnja istraživanja na izvornim i neizvornim govornicima pokazala da je uporaba kolokacija kod izvornih govornika u prvom redu pod utjecajem asocijativne snage jer su im više izloženi te ih usvajaju intuitivno. Neizvorni se govornici u prvom redu oslanjaju na čestotu pri obradi kolokacija dok im je za uporabu kolokacija s obzirom na čimbenik asocijativne snage potrebno više vremena, što uključuje i veću izloženost u prirodnom okruženju J2 (Durrant i Schmitt 2009; Siyanova i Schmitt 2008; Ellis i suradnici 2008).

Naposljetku, važno je spomenuti da su se i čestota i asocijativna snaga kolokacijskih sastavnica pokazale važnim čimbenicima u ovladavanju imenskim kolokacijama u hrvatskom kao J1 (Ordulj i Cvikić, 2017) te hrvatskom kao J2 (Ordulj, 2017).

5.3 Instrumenti

Produktivno se znanje imenskih kolokacija u hrvatskom kao J2 provjerilo trima zadacima popunjavanja praznina. Kako bi se ispitao utjecaj morfološke obilježenosti na uporabu kolokacija, ispitanici su rješavali zadatke popunjavanja praznina u kojima su kolokacije bile prezentirane u užem kontekstu, odnosno u izoliranim rečenicama. Riječ je o dva zadatka pri čemu je u jednom zadatku bilo dvadeset kolokacija u morfološki neobilježenom padežu nominativu, a u drugom istih dvadeset kolokacija, ali u kosim padežima.

- (1) Najpoznatije DRUŠTVENE mreže i servisi koji služe za međusobno povezivanje korisnika i prijenos multimedijских sadržaja su Facebook, Twitter, You Tube i Skype.

- (2) Među najpoznatijim DRUŠTVENIM mrežama i servisima koji služe za međusobno povezivanje korisnika i prijenos multimedijских sadržaja su Facebook, Twitter, YouTube i Skype.

Osim uporabe kolokacija u užem kontekstu, istražila se i uporaba kolokacija u širem kontekstu. Drugim riječima, kolokacije su bile prezentirane u kraćem tekstu o prehranbenim navikama Hrvata. Zadatak s kolokacijama u širem kontekstu dijelio je deset istih kolokacija sa zadatkom s kolokacijama u kosim padežima te je, također, imao i deset novih kolokacija.

U svim su zadacima zastupljene kolokacije različite čestote i asocijativne snage te je uvijek bila ponuđena osnova, a ispitanici su trebali pokazati produktivno znanje kolokata (pridjev). Za obradu je rezultata korišten statistički paket Statistica.

5.4 Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje se provodilo prema unaprijed određenoj shemi. S obzirom na to da su zadaci s kolokacijama u kosim padežima i širem kontekstu dijelili deset istih kolokacija, a u prvom su zadatku kolokacije bile samo u nominativu, svi su se zadaci morali dijeliti pojedinačno te je redosljed zadataka i kolokacija u zadacima variran. Svi su ispitanici rješavali zadatak s kolokacijama u širem kontekstu, no za zadatke s kolokacijama u nominativu i kosim padežima ispitanici su bili podijeljeni u dvije grupe. Ispitanici su potpisali informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Sudjelovanje je u istraživanju bilo anonimno i dobrovoljno. Drugim riječima, svi su ispitanici imali lozinke te su bili informirani o ciljevima i ishodima istraživanja.

6 REZULTATI

6.1 Analiza vrsta odgovora u zadacima popunjavanja praznina

Analiza vrsta odgovora obuhvatila je ukupno tri zadatka popunjavanja praznina: 1) izolirane rečenice s kolokacijama u morfološki neobilježenom padežu nominativu; 2) izolirane rečenice s morfološki obilježenim kolokacijama u kosim padežima i 3) kolokacije u širem kontekstu. Netočni odgovori ispitanika grupirani su u tri kategorije (leksičku, gramatičku i preklapanja) unutar kojih su podijeljeni na različite vrste/odstupanja. Kategorija „nema odgovora“ obuhvaća sva prazna mjesta u zadacima (izostavljeni odgovori) te sve odgovore koje nije bilo moguće razumjeti te smjestiti u tri ponuđene kategorije netočnih odgovora.

U kategoriji leksičkih odgovora javljaju se sljedeće vrste odgovora/odstupanja:

1. fonološko-pravopisna odstupanja (FP) – utječu na promjenu fonološkoga statusa leksičke jedinice
2. novotvorenice (NT) – leksičke jedinice nastale prema tvorbenim pravilima hrvatskoga jezika
3. kolokati izvan konteksta (KIK) – postojeće leksičke sveze u hrvatskom jeziku, ali izvan zadanoga konteksta
4. nepoznata motivacija odstupanja (NM) – nejasan kriterij odabira kolokata
U kategoriji gramatičkih odgovora analiza je pokazala da se javljaju sljedeće dvije vrste odstupanja:
5. netočan oblik kolokata (NOK) – netočan padež
6. pogrešna vrsta riječi u odabiru kolokata (VR)
U kategoriji preklapanja primjetne su sljedeće kombinacije više vrsta već spomenutih odgovora leksičke i gramatičke kategorije:
7. kolokati izvan konteksta + netočan oblik kolokata (KIK + NOK)
8. kolokati izvan konteksta + fonološko-pravopisna odstupanja (KIK + FP)
9. kolokati izvan konteksta + fonološko-pravopisna odstupanja + netočan oblik kolokata (KIK + FP + NOK)

Slijedi detaljnija analiza kojom će se objasniti i oprimjeriti sve vrste odgovora.

6.2 Analiza vrsta odgovora u zadacima s kolokacijama u nominativu i kosim padežima za razinu B1 i B2

Analiza vrsta odgovora u zadacima produktivnoga znanja s kolokacijama u nominativu i kosim padežima obuhvatila je ukupno 38 ispitanika razine B1 i 32 ispitanika razine B2. Poglavlje započinje analizom prosječnoga postotka odgovora u zadatku s kolokacijama u nominativu i kosim padežima za ispitanike obje razine znanja u hrvatskom kao J2, a potom se donose rezultati i za svaku pojedinačnu razinu.

Općenito se može reći da analiza s obzirom na vrste odgovora ukazuje na nizak postotak točnih odgovora neovisno o tome jesu li se kolokacije javljale u nominativu ili kosim padežima za obje razine znanja (Tablica 1). Ipak, nešto je viši postotak točnih odgovora primjetan na razini B2 (32 % u nominativu i 18 % u kosim padežima). Od ostalih odgovora, najzastupljenija je leksička kategorija odgovora neovisno o razini i vrsti zadatka.

		B1		B2	
		NOMINATIV	KOSI PADEŽI	NOMINATIV	KOSI PADEŽI
KATEGORIJA ODGOVORA	TOČNO	14	5	36	18
	GRAMATIČKA	3	3	2	3
	LEKSIČKA	25	14	29	23
	PREKLAPANJA	3	4	1	3
	NEMA ODGOVORA	55	75	32	54

Tablica 1. Prosječan postotak pojedine kategorije odgovora u zadatku s kolokacijama u nominativu i kosim padežima za ispitanike razine B1 i B2

Na razini cijeloga uzorka (N=36) u zadatku s kolokacijama u nominativu najviši je postotak točnih odgovora postignut za kolokacije *sportske novine* (58 %) i *osobni podaci* (53 %), a najmanji je postotak točnih odgovora za kolokacije *masovna proizvodnja* (8 %), *sinkronizirano plivanje* (8 %), *nevladina organizacija* (6 %) i *umjetničko klizanje* (3 %). S druge strane, najviše je odgovora izostalo za kolokacije *stereotipna uloga* (72 %), *nevladina organizacija* (67 %), *virtualni prijatelj* (64 %) i *masovna proizvodnja* (61 %) dok je najniži postotak odgovora izostao za kolokacije *društvena mreža* (19 %) i *organska hrana* (17 %).

U zadatku s kolokacijama u kosim padežima za cijeli je uzorak (N=34) točnih odgovora najviše bilo za kolokacije *ljudska prava* (50 %) i *sportske novine* (47 %) dok je najniži postotak točnih odgovora s ukupno 6 % postignut za kolokacije *samohrani roditelj*, *organska hrana*, *farmaceutska industrija*, *masovna proizvodnja*, *umjetničko klizanje*, *sinkronizirano plivanje* i *nevladina organizacija*. Također, najviše je odgovora izostalo za kolokacije *zdravstvena zaštita* (82 %), *masovna proizvodnja* (79 %), *stereotipna uloga* (74 %) i *samohrani roditelj* (68 %) dok je najmanje odgovora izostalo za kolokaciju *sportske novine* (29 %). Potrebno je reći da je za kolokaciju *stereotipna uloga* postotak točnih odgovora u oba zadatka bio 0 %.

6.3 Analiza vrsta odgovora u zadatku s kolokacijama u nominativu i kosim padežima za ispitanike razine B1

Rezultati analize za razinu B1 u hrvatskom kao J2 ukazuju na nizak postotak točnih odgovora neovisno o vrsti kolokacija i vrsti zadatka. (Tablica 2).

		NOMINATIV				KOSI PADEŽI			
		VRSTA KOLOKACIJE							
		VČ		NČ		VČ		NČ	
		JAS	SAS	JAS	SAS	JAS	SAS	JAS	SAS
VRSTA ODGOVORA	TOČNO	22	19	7	7	7	7	1	6
	NOK	3	1	1	0	1	4	0	1
	VR	2	1	3	1	1	0	3	0
	FP	0	0	2	3	1	0	2	2
	NT	11	3	3	7	2	2	1	2
	KIK	11	7	17	11	10	6	9	3
	NM	5	3	14	4	4	2	4	3
	KIK+NOK	1	2	0	1	2	4	2	2
	KIK+FP	4	1	0	2	2	1	0	0
	KIK+FP+ NOK	1	0	1	0	0	0	0	0
	NEMA ODGOVORA	40	63	52	64	69	73	77	80

Tablica 2. Postotak odgovora ovisno o čestoti i asocijativnoj snazi s kolokacijama u nominativu i kosim padežima kod ispitanika razine B1

Najbolji je postotak odgovora ostvaren za kolokacije više čestote i jake asocijativne snage (22 %) i to u zadatku s kolokacijama u nominativu. Od ostalih vrsta, prevladava leksička kategorija odgovora i to kolokati izvan konteksta (KIK) u oba zadatka. Tako su, primjerice, umjesto zadane kolokacije *organska hrana*, ispitanici navodili sljedeće kolokate: *ekološka/prirodna/biološka/zdrava/eko hrana*. Umjesto zadane kolokacije *društvene mreže*, ispitanici su ponudili kolokate poput *digitalne/internetske/javne mreže*, a umjesto kolokacije *kulturna baština* odgovori su bili *gradska/narodna/nacionalna baština*. Također, 11 % odgovora za kolokacije više čestote i jake asocijativne snage odnosi se na novotvorenice kao u primjerima *zdravska hrana*, *bogatski simbol*, *kreditska/bankovska kartica* i *farmaceutička industrija*. Za sve ostale vrste leksičkih i gramatičkih odgovora, kao i preklapanja, postotak odgovora je nizak, tj. u rasponu od 0 do 7 %.

6.4 Analiza vrsta odgovora u zadatku s kolokacijama u nominativu i kosim padežima za ispitanike razine B2

Rezultati analize za razinu B2 u hrvatskom kao J2 ukazuju na 56 % točnih odgovora za kolokacije visoke čestote i jake asocijativne snage bez obzira na vrstu zadatka (Tablica 3).

		NOMINATIV				KOSI PADEŽI			
		VRSTA KOLOKACIJE							
		VČ		NČ		VČ		NČ	
		JAS	SAS	JAS	SAS	JAS	SAS	JAS	SAS
VRSTA ODGOVORA	TOČNO	56	45	23	19	56	38	16	23
	NOK	4	0	1	0	4	11	4	0
	VR	0	0	1	3	0	0	1	1
	FP	1	3	0	1	8	0	1	3
	NT	4	1	8	4	9	1	1	8
	KIK	13	18	21	25	9	9	24	16
	NM	3	3	8	5	4	3	13	4
	KIK+NOK	0	0	0	1	1	4	1	1
	KIK+FP	3	0	1	0	3	0	1	3
	KIK+FP+ NOK	0	0	0	0	3	0	0	0
	NEMA ODGOVORA	18	31	38	43	11	35	38	43

Tablica 3. Postotak odgovora ovisno o čestoti i asocijativnoj snazi s kolokacijama u nominativu i kosim padežima kod ispitanika razine B2

Veći postotak točnih odgovora uočava se kod ispitanika razine B2 u odnosu na ispitanike razine B1. Od ostalih vrsta odgovora, i to u još većem postotku nego kod ispitanika razine B1, prevladavaju kolokati izvan konteksta (KIK). Tako su, primjerice, ispitanici na razini B2 ponudili sljedeće odgovore za pojedine kolokacije:

- (3) masovna proizvodnja: *industrijska, automatska, mehanička*
- (4) samohrani roditelj: *samostalan, usamljen*
- (5) statusni simbol: *luksuzni, životni, vrijednosni, društveni*
- (6) ručna torba: *ženska, prijenosna, osobna, putnička*

Ostale su vrste odgovora zanemarivoga postotka (od 0 do 9 %).

6.5 Analiza vrsta odgovora u zadatku s kolokacijama u širem kontekstu za razinu B1 i B2

U trećem zadatku produktivne razine s kolokacijama u širem kontekstu sudjelovalo je ukupno 70 ispitanika razine B1 (N=38) i B2 (N=32).

Općenito se može reći da dobiveni rezultati pokazuju nizak postotak točnih odgovora (8 %), osobito za razinu B1 (Tablica 4). Kao i u prethodna dva zadatka od ostalih odgovora prevladava leksička kategorija, osobito na razini B2. Na razini cijeloga uzorka (N=70) u zadatku s kolokacijama u širem kontekstu najviši je postotak točnih odgovora postignut za kolokacije *životni standard* (53 %) i *ljudska prava* (46 %), a najmanji je postotak točnih odgovora za kolokacije *masovna proizvodnja* (1 %), *klimatski uvjet* (6 %) te *nevladina organizacija*, *organska hrana* i *ruralno područje* s 4 % točnih odgovora. S druge strane, najviši je postotak odgovora izostao za kolokacije *klimatski uvjet* (81 %) i *masovna proizvodnja* (81 %) dok je najniži postotak odgovora izostao za kolokacije *životni standard* (26 %) i *društvene mreže* (30 %). Za kolokaciju *smrtonosne bolesti* nema točnih odgovora.

		B1	B2
KATEGORIJA ODGOVORA	TOČNO	8	24
	GRAMATIČKA	2	2
	LEKSIČKA	12	28
	PREKLAPANJA	2	4
	NEMA ODGOVORA	75	41

Tablica 4. Prosječan postotak pojedine kategorije odgovora u zadatku s kolokacijama u širem kontekstu za ispitanike razine B1 i B2

Analiza odgovora s obzirom na čestotu i asocijativnu snagu kolokacija u daljnjem tekstu donosi jasniji uvid u zastupljenost različitih vrsta odgovora na razini B1 i B2 (Tablica 5). Rezultati pokazuju da je postotak točnih odgovora veći za razinu B2 nego za B1, što je u skladu i s prethodno spomenutim rezultatima s kolokacijama u izoliranim rečenicama u nominativu i kosim padežima.

		NOMINATIV				KOSI PADEŽI			
		VRSTA KOLOKACIJE							
		VČ		NČ		VČ		NČ	
		JAS	SAS	JAS	SAS	JAS	SAS	JAS	SAS
VRSTA ODGOVORA	TOČNO	14	3	5	11	50	11	9	26
	NOK	3	0	1	2	3	0	0	2
	VR	4	1	0	0	2	1	1	1
	FP	0	0	0	0	1	0	0	1
	NT	4	1	5	1	6	1	3	4
	KIK	5	3	12	9	11	18	28	26
	NM	4	1	4	1	3	3	8	1
	KIK+NOK	1	2	1	0	1	6	0	1
	KIK+FP	2	1	0	1	1	5	2	1
	KIK+FP+ NOK	1	0	0	0	0	0	0	0
	NEMA ODGOVORA	63	89	73	76	22	56	49	38

Tablica 5. Postotak odgovora s obzirom na čestotu i asocijativnu snagu u zadacima s kolokacijama u širem kontekstu kod govornika razine B1 i B2

Osobito se ističe postotak točnih odgovora (50 %) za kolokacije više čestote i jake asocijativne snage na razini B2. Kao i u prethodnim zadacima, i u ovom zadatku od ostalih ponuđenih odgovora prevladavaju kolokati izvan konteksta (KIK) dok je postotak za ostalu vrstu odgovora vrlo nizak u rasponu od 0 do 6 %. Zanimljivo je spomenuti da je vrsta odgovora kolokati izvan konteksta (KIK) ostvarila najveći postotak odgovora s kolokacijama niže čestote i jake asocijativne snage na razini B2 čemu svjedoče i primjeri kolokacija te vrste:

(7) smrtonosna bolest: *teška, dobroćudna, strašna, opasna, genetska, kronična, infekcijska*

(8) samohrani roditelj: *samostalan, usamljen, razveden, pojedinačni, rastavljen*

6.6 Analiza gramatičkih odstupanja

Postotak je gramatičkih odstupanja u svim zadacima vrlo nizak, što pokazuje da morfološka obilježja riječi nisu imala značajniji utjecaj na znanje imenskih kolokacija. Na razini B1 na NOK otpada 1 % u zadatku s kolokacijama u nominativu, odnosno 2 % u zadatku s kolokacijama u kosim padežima. Na razini B2 primjetan je 1 % odgovora NOK bez obzira na vrstu zadatka. U zadatku s kolokacijama u širem kontekstu, NOK je zastupljen s 1 % odgovora na obje razine znanja. S obzirom na to da je u ovom istraživanju jedan od

ciljeva bio ispitati utječu li morfološka obilježja riječi na usvajanje imenskih kolokacija, analizom gramatičkih odstupanja (NOK) u svim zadacima primjetno je da se javljaju sljedeće tendencije kod odabira kolokata (pridjev):

1. nominativ se mijenja kosim padežima – *farmaceutskog* industrija (umj. farmaceutska industrija); *privatne* podaci (umj. osobni podaci)
2. kosi se padeži mijenjaju nominativom – *socijalna* mrežama (umj. društvenim mrežama); *samohrani* roditelje (umj. samohrane roditelje)
3. kosi se padeži mijenjaju kosim padežima – *društvenih* mrežama (umj. društvenim mrežama); *ljudskih* pravima (umj. ljudskim pravima); *ručnoj* torbu (umj. ručnu torbu)
4. dodavanje nastavka analogijom prema imenici – *sinkronizirane* plivanje, *statusnom* simbolom, *opasni* bolesti.

Rezultati ove analize potvrđeni su i u analizi pogrešaka pridjeva i imenica u Novak (2002). Također, u vrlo malom postotku primjetno je da se ispitanici u odabiru kolokata oslanjaju i na druge vrste riječi (VR), odnosno imenice kao u primjerima: *status* simbol, *akcija* film, *život* standard, *zdravljem* zaštitu. Na uporabu drugih vrsta riječi u odabiru kolokata (VR) otpada 2 % odgovora u zadatku s kolokacijama u nominativu i 1 % u zadatku s kolokacijama u kosim padežima na razini B1. Na razini B2 odgovor VR zastupljen je s 1 % bez obzira na to jesu li kolokacije u nominativu ili kosim padežima. Na obje srednje razine znanja u zadatku s kolokacijama u širem kontekstu na odgovor VR također otpada 1 % odgovora.

6.7 Analiza preklapanja više vrsta odgovora

Kao što je već spomenuto tijekom analize, preklapanja više vrsta odgovora javljaju se u iznimno malom postotku. Općenito se može reći da se sve vrste preklapanja na razini B1 javljaju u sljedećim postotcima: 3 % u zadatku s kolokacijama u nominativu, 4 % u zadatku s kolokacijama u kosim padežima i 2 % u zadatku s kolokacijama u širem kontekstu. Na razini B2 postotak je preklapanja podjednak razini B1, odnosno 1 % u zadatku s kolokacijama u nominativu, 3 % u zadatku s kolokacijama u kosim padežima i 4 % u zadatku s kolokacijama u širem kontekstu. U odgovorima ispitanika primijećeni su sljedeći primjeri preklapanja:

- a) kombinacija semantičkoga i fonološko-pravopisnoga odstupanja (KIK + FP) zbog pogrešnog izbora kolokata u zadanom kontekstu te neusvojenosti izraza pridjeva:

(9) *socialnim* (umj. društvenim) mrežama

(10) *bijološku* (umj. organsku) hranu

(11) *luksusni* (umj. statusni) simbol

- b) kombinacija semantičkoga i gramatičkoga odstupanja (KIK+NOK) zbog pogrešnog izbora kolokata u zadanom kontekstu te netočnoga oblika pridjeva:
(12) *javni/internetski* (umj. društvenim) mrežama
- c) kombinacija semantičkoga, fonološko-pravopisnoga i gramatičkoga odstupanja (KIK + FP + NOK) zbog pogrešnog izbora kolokata u zadanom kontekstu, neusvojenosti izraza te netočnoga oblika pridjeva:
(13) *industrijskih* (umj. masovna) proizvodnja.

6.8 Analiza vrste odgovora kolokati s nepoznatom motivacijom

Potrebno je spomenuti da se manji dio postotaka odnosi i na kolokate za koje nije jasan kriterij odabira te su označeni kao kolokati s nepoznatom motivacijom (NM) kao u primjerima:

- (14) *čoveče* (umj. ljudska) prava
(15) *debetna* (umj. kreditna) kartica
(16) *akcnih* (umj. akcijski) film
(17) *plesnje* (umj. sinkronizirano) plivanje

Na vrstu odgovora NM na razini B1 otpada 7 % u zadatku s kolokacijama u nominativu, 4 % u zadatku s kolokacijama u kosim padežima i 2 % u zadatku s kolokacijama u širem kontekstu. Na razini B2 NM se javlja u 4 % odgovora u zadatku s kolokacijama u nominativu, 5 % u zadatku s kolokacijama u kosim padežima i 4 % u zadatku s kolokacijama u širem kontekstu.

7 RASPRAVA

Analiza rezultata ukazuje da ispitanici obje razine znanja ostvaruju najviši prosječan postotak točnih odgovora za kolokacije visoke čestote i jake asocijativne snage i to u svim zadacima popunjavanja praznina. Kolokacije visoke čestote i jake asocijativne snage češće su u jezičnoj uporabi te ih k tome karakterizira veća predvidljivost, odnosno mogućnost kombiniranja s manjim brojem leksičkih sastavnica, što u mentalnom leksikonu neizvornoga govornika stvara jače asocijativne veze. Dominacija je kolokacija visoke čestote i jake asocijativne snage potvrđena i u prijašnjim radovima u hrvatskom kao J2 (Ordulj 2017) i hrvatskom kao J1 (Ordulj i Cvikić 2017), a također je u skladu i s radovima za engleski kao J2 (Siyanova-Chanturia 2015; Siyanova i Schmitt 2008). Nadalje, ispitanici razine B1 imaju veći prosječan postotak točnih odgovora s kolokacijama u nominativu u odnosu na kolokacije u kosim padežima. Razvidno je da ispitanici razine B1 postižu svega 22 % točnih odgovora (Tablica 2) i to samo za kolokacije visoke čestote i

jake asocijativne snage u nominativu, što upućuje na još uvijek slabije razvijenu gramatičku kompetenciju, odnosno slabiju ovladanost pridjevskom deklinacijom u hrvatskom kao J2. S druge strane, ispitanici razine B2 imaju podjednak prosječan postotak točnih odgovora (56 % za VČ+JAS) (Tablica 3) neovisno radi li se o kolokacijama u nominativu ili kosim padežima. Drugim riječima, rezultati pokazuju da morfološka obilježja nisu imala utjecaj na uporabu kolokacija kod ispitanika razine B2, što je i u skladu s njihovom razvijenijom gramatičkom i leksičkom kompetencijom, a također je potvrđeno i u hrvatskom kao J1 (Ordulj i Cvikić 2017). Iako zasebna analiza ukazuje na razmjerno nizak postotak gramatičkih odstupanja, primjetno je nekoliko tendencija pri odabiru kolokata pri čemu se nominativ mijenja kosim padežima ili se kosi padeži mijenjaju nominativom i drugim kosim padežima te se nastavci također dodaju analogijom prema imenici. Spomenuti su obrasci pri odabiru pridjeva potvrđeni i u Novak (2002). Potrebno je spomenuti da je tijekom provedbe istraživanja, unatoč jasnoj uputi istraživača da u svim zadacima nedostaje samo jedna riječ i to pridjev, bilo dosta upita ispitanika o tome što je to pridjev iz čega je razvidno da neizvorni govornici imaju poteškoća s prepoznavanjem vrsta riječi. Veći broj ispitnih materijala zbog ovoga se razloga smatrao nevažecim jer su ispitanici umjesto pridjeva (kolokat) često navodili glagole, imenice, zamjenice i prijedloge uz zadanu osnovu kolokacije (imenica). Iako je riječ o pojavi koja je potvrđena i kod neizvornih govornika engleskoga (Miščin 2012) i japanskoga jezika (Cao i Nishina 2007) te vrlo heterogenoj skupini ispitanika u ovom istraživanju, na srednjoj razini znanja u morfološki razvijenom jeziku kao što je HJ neusvojenost i nerazlikovanje vrsta riječi veliki je problem koji se, osim na razvoj gramatičke kompetencije, reflektira i na samo razumijevanje poruke, osobito kada je riječ o leksičkim svezama. Osim toga, na razini B1 moguće je uočiti 11 % novotvorenica pri čemu ispitanici proizvode nove leksičke jedinice već usvojenim tvorbenim morfemima (*zdravska hrana*, *bogatski simbol* ...). Kovanje je novih riječi zabilježeno i kod neizvornih govornika engleskoga (Huo 2014) i japanskoga jezika (Cao i Nishina 2007).

Rezultati analize vrsta odgovora pokazuju da na obje razine znanja u hrvatskom kao J2 i u svim zadacima na produktivnoj razini dominira leksička kategorija odgovora, točnije kolokati izvan konteksta (KIK) koji obuhvaćaju postojeće leksičke sveze u hrvatskom jeziku, ali izvan zadanoga konteksta. Ovim je rezultatom hipoteza potvrđena. Oslanjanje na kolokate izvan konteksta pokazuje da su ispitanici u mogućnosti tvoriti različite vrste leksičkih sveza pomoću usvojenih leksičkih jedinica s ciljem konkretizacije značenja. Iako širi kontekst nije značajnije utjecao na uporabu kolokacija na obje razine znanja, što je i u skladu s radom za hrvatski kao J1 (Ordulj i Cvikić 2017), zanimljivo je spomenuti da su kolokati izvan konteksta (KIK) zabilježili najveći postotak odgovora s kolokacijama niže čestote i jake asocijativne snage (28 %) (Tablica 5) na razini B2 u zadatku s kolokacijama u širem kontekstu. Teško je pretpostaviti što je tome uzrok, no moguće objašnjenje odnosi se na izloženost spomenutim kolokacijama u svakodnevnom životu kroz društvene mreže, putovanja i hobije, ali i na prezentaciju kolokacija u širem kontekstu i nemogućnost razumijevanja kako ciljanih kolokacija tako i ostalih leksičkih jedinica

u tekstu. Analiza preklapanja više vrsta odgovora ukazuje na pojavu koja je zabilježena i u istraživanjima za engleski kao J2 (Nesselhauf 2003). Shodno tome, uočava se kombinacija semantičkoga, fonološko-pravopisnoga i gramatičkoga odstupanja. Naposljetku, razmjerno malen postotak odgovora otpada i na kolokate s nepoznatom motivacijom. Potrebno je reći da je vrlo teško pretpostaviti što je tome uzrok bez opsežnije, metalingvističke analize pri kojoj bi i sami ispitanici detaljnije obrazložili svoje odgovore.

8 ZAKLJUČAK

Osnovni je cilj ovoga rada bio istražiti i analizirati vrste odgovora kod imenskih kolokacija u zadacima popunjavanja praznina u hrvatskom kao J2. Produktivno se znanje imenskih kolokacija na razini B1 i B2 u hrvatskom kao J2 provjerilo trima zadacima popunjavanja praznina s kolokacijama u nominativu, kosim padežima i širem kontekstu. Zastupljene su kolokacije bile različite čestote i asocijativne snage kolokacijskih sastavnica.

Analita rezultata pokazuje da u svim zadacima popunjavanja praznina prevladava nizak postotak točnih odgovora te vrsta odgovora kolokati izvan konteksta (KIK) na obje srednje razine znanja. Postavljena je hipoteza (H1) potvrđena u potpunosti. Treba spomenuti da je postotak točnih odgovora viši za razinu B2 u odnosu na razinu B1 u svim zadacima popunjavanja praznina bez obzira na čestotu i asocijativnu snagu kolokacija, što upućuje na ipak bolje razvijenu kolokacijsku kompetenciju ispitanika razine B2. No, općenito se može reći da je kolokacijska kompetencija u hrvatskom kao J2 još uvijek nedovoljno razvijena na razini B2, a osobito na razini B1. Detaljnija je analiza pokazala da je na razini B1 najviši postotak točnih odgovora (22 %) te novotvorenic (11 %) kod kolokacija više čestote i jake asocijativne snage, ali samo u zadatku s kolokacijama u nominativu. Ističe se i 28 % odgovora kolokati izvan konteksta (KIK) za kolokacije niže čestote i jake asocijativne snage na razini B2.

Nizak postotak točnih odgovora ukazuje na potrebu eksplicitnijega poučavanja kolokacija te važnost razvijanja kolokacijske kompetencije. Osim što nastavnici moraju osvijestiti i vrste i izvor kolokacijskih odstupanja, i neizvorni govornici već od početne razine moraju shvatiti da je učenje kolokacija obogaćuje vokabular, utječe na razvoj vještine čitanja, pridonosi razvoju fluentnosti te prirodnijoj komunikaciji na J2. Upravo zato nastavnici trebaju uvoditi jednostavnije vrste kolokacija već od početne razine te usložnjavanje jezičnoga znanja popratiti odgovarajućim kolokacijskim vrstama i vježbama. Na samom je početku potrebno birati kolokacije više čestote i jače asocijativne snage, a s razvojem leksičke i kolokacijske kompetencije uvoditi i kolokacije niže čestote i slabije asocijativne snage. Neizvorni govornici istovremeno trebaju razvijati strategije učenja kolokacija. U tome bi im od velike pomoći, za početak, bio i kolokacijski rječnik koji za hrvatski kao J2 još uvijek, nažalost, ne postoji pa se odabir kolokacija još uvijek temelji na analizi postojećih udžbenika ili pretraživanju dostupnih korpusa.

LITERATURA:

- ANIĆ, Vladimir (2003) *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
- BLAGUS BARTOLEC, Goranka (2014) *Riječi i njihovi susjedi. Kolokacijske sveze u hrvatskom jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- BURIĆ, Helena/Josip LASIĆ (2012) Kolokacije u nastavi inojezičnoga hrvatskog. Renata Relja (ur.), *Zbornik radova Filozofskoga fakulteta u Splitu 5*. Split: Filozofski fakultet, 233-249.
- CAO, Hongquan/Kikuko NISHINA (2007) *Error analysis of japanese adjectival collocations for an error database*. CASTEL-J Proceedings. Hawaii.
<http://castelj.kshinagawa.com/proceedings/files/Poster06%20Cao.pdf>
- DURRANT, Philip/Norbert SCHMITT (2009) To what extent do native and non-native writers make use of collocations?. *IRAL* 47, 157-177 DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.2009.007>
- ELLIS, C. Nick/Rita SIMPSON-VLACH/Carson MAYNARD (2008) Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus, Linguistics and TESOL. *TESOL Quarterly* 41 (3): 375-396.
http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/TQ.pdf
- FIRTH, John Rupert (1957) A synopsis of Linguistic Theory, 1930-1955. *Studies in Linguistic Analysis*. Special Volume. Oxford: Philological Society.
- GITSAKI, Christina (1999) *Second Language Lexical Acquisition. A study of the Development of Collocational Knowledge*. San Francisco-London-Bethesda: International Scholars Publications.
- GILQUIN, Gaëtanelle (2007) To err is not all. What corpus and elicitation can reveal about the use of collocations by learners. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 55(3): 273-291. DOI: <https://doi.org/10.1515/zaa.2007.55.3.273>
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Beatriz/Norbert SCHMITT (2015) How much collocation knowledge do L2 learners have?. *International Journal of Applied Linguistics* 166 (1): 94-126. DOI: 10.1075/itl.166.1.03fer
- HILL, Jimmie (1999) Collocational competence. *English Teaching Professional* 11, 4-7.
- HUO, Yanjuan (2014) Analyzing Collocation Errors in EFL Chinese Learners' Writings Based on Corpus. *Higher Education of Social Science*, 7(1): 87-91. http://cscanada.net/index.php/hess/article/viewFile/5182/pdf_67
- HUSSEIN, Ryad Fayez (1990) Collocations: The missing link in vocabulary acquisition amongst EFL learners. *Papers and studies in contrastive linguistics* 26, 123-136.
- JAÉN, María Moreno (2007) A corpus-driven design of a test for assessing the ESL collocational competence of university students. *International Journal of English Studies* 7(2): 127-147. <http://revistas.um.es/ijes/article/view/49031/46901>
- JAMES, William (1950) *The Principles of Psychology*. Volume 1. New York: Dover Publications.

- JOJIĆ, Ljiljana (ur.) (2015). *Veliki rječnik hrvatskoga standardnoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- KOYA, Taeko (2003) A study of Collocation in English and Japanese Noun-Verb Combinations. *Intercultural Communication Studies* 12(1): 125-145. <https://web.uri.edu/iaics/files/08-Taeko-Koya.pdf>
- LJUBEŠIĆ, Nikola/ Tomaž ERJAVEC (2011) hrWaC and slWac: Compiling Web Corpora for Croatian and Slovene. I. Habernal i V. Matoušek (ur.), *Text, Speech and Dialogue. TSD 2011. Lecture Notes in Computer Science*. Vol. 6836. Berlin: Springer, 395-402. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-23538-2_50
- NATION, Paul (2001) *Learning vocabulary in another language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- NESSSELHAUF, Nadja (2003) The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics* 24(2): 223-242.
- NOVAK, Jasna (2002) Neke morfološke pogreške stranaca kod učenja hrvatskoga kao drugoga ili stranoga jezika. N. Ivanetić, B. Pritchard i D. Stolac (ur.), *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – Izazovi na početku XXI. stoljeća*. Zagreb – Rijeka; Graftrade, 373-401.
- MIKELIĆ PRERADOVIĆ, Nives/ Monika BERAĆ/Damir BORAS (2015) Learner Corpus of Croatian as a Second and Foreign Language. K. Cergol Kovačević i S. L. Udier (ur.), *Multidisciplinary Approaches to Multilingualism*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang, 107-126.
- MIŠČIN, Evelina (2012) *Glagolske kolokacije u engleskome jeziku medicinske struke*. Osiijek: Filozofski fakultet. Doktorska disertacija. <http://dar.nsk.hr/?vdoc=8794&page=1>
- ORDULJ, Antonia/Lidija CVIKIĆ (2017) Čimbenici ovladanosti kolokacijama kod izvornih govornika hrvatskoga jezika. *Croatian Journal of Education* 19(4): 1167-1197. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i4.2655>
- ORDULJ, Antonia (2017) Kolokacijska kompetencija u hrvatskom kao inom jeziku. *Philological studies* XV (2): 196-218. http://philologicalstudies.org/dokumenti/2017/issue2/17_Ordulj.pdf
- PAWLEY, Andrew/Frances H. SYDER (1983) Two puzzles of linguistic theory: nativelylike selection and nativelylike fluency. J. C. Richards i R. W. Schmidt (ur.), *Language and communication*. London: Longman. 191-225. https://lexutor.ca/rt/pawley_syder_83.pdf
- PETROVIĆ, Bernardina (2007) Razvijanje kolokacijske kompetencije u hrvatskome kao stranom i drugom jeziku. *Strani jezici* 3, 31-38.
- PHOOCHAROENSIL, Supakorn (2011) Collocational Errors in EFL Learners' Interlanguage. *Journal of Education and Practice* 2 (3): 103-120. <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/204/1862>
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press.
- SIYANOVA-C-HANTURIA, Anna (2015) Collocation in beginner learner writing: A longitudinal

study. *System*, 53, 148–160. <https://www.victoria.ac.nz/lals/about/attachments/Siyanova-Chanturia-System-2015.pdf>

SIYANOVA, Anna/Norbert SCHMITT (2008) L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective. *Canadian Modern Language Review* 64, 429-458. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.722.789&rep=rep1&type=pdf>

SHOOSHTARI, Zohreh/Nasibeh KARAMI (2013) Lexical Collocation Instruction and Its Impact on Iranian Non-academic EFL Learners' Speaking Ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (4): 767-776. <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/04/16.pdf>

Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ) (2005) Zagreb: Školska knjiga.

POVZETEK

Analiza odgovorov z imenskimi kolokacijami v hrvaščini kot J2

Prispevki, ki obravnavajo razvoj kolokacijske kompetence v hrvaščini kot drugem in tujem jeziku (J2), niso številni, zato še ni narejena tipologija kolokacijskih odstopanj kot tudi ne tipologija različnih vrst v preverjanjih dobljenih odgovorov. Prav zato je cilj prispevka analiza različnih vrst odgovorov pri produktivnih nalogah, s katerimi preverjamo poznavanje imenskih kolokacij glede na njihovo pogostost, asociativno moč in raven znanja jezika. V analizi odgovorov smo zajeli tri produktivne naloge: 1) izolirane stavke s kolokacijami v imenovalniku, 2) izolirane stavke s kolokacijami v odvisnih sklonih in 3) kolokacije v širšem kontekstu. Odgovori sodelujočih v raziskavi so razvrščeni v tri kategorije (leksikalno, slovnično in kombinirano), znotraj katerih smo razlikovali različna odstopanja. Analizo smo na vzorcu 70 tujih govorcev hrvaščine, ki imajo raven znanja B2 in B1, izvedli za imenske kolokacije, kjer je osnova samostalnik, kolokat pa pridevnik. Preden smo izdelali analitična orodja, smo naredili dve predhodni raziskavi: analizo kolokacij v dveh korpusih (CROLTEC in hrWaC) ter določitev asociativne moči kolokacij na vzorcu rojenih govorcev hrvaščine. Ugotovimo lahko, da na obeh ravneh znanja prevladuje visok odstotek napačnih odgovorov in kolokatorjev v nalogah, kjer ni podan kontekst (KIK). Kljub temu je potrebno omeniti, da je, ne glede na pogostost in asociativno moč kolokacij, odstotek pravih odgovorov pri vseh nalogah višji na ravni B2 kot na ravni B1.

Ključne besede: imenske kolokacije, hrvaščina kot J2, kolokacijska kompetenca in odstopanja

ABSTRACT

Answer type analysis of noun collocations in Croatian as L2

The development of collocational competence is a highly complex process similar to learning individual lexical units, where different deviations occur. There is a lack of research on collocational competence of non-native speakers of Croatian and there is still no collocational deviation or answer type typology. Therefore, the main goal of this research was to examine the answer types in productive knowledge tasks on noun collocations, considering their frequency, associative strength, and subjects' Croatian as L2 (CLS) proficiency level. The answer type analysis comprised three blank-filling tasks of the productive level: 1) isolated sentences with collocations in the morphologically unmarked nominative case, 2) isolated sentences with morphologically marked collocations in oblique cases, and 3) collocations in a wider context. Responses were grouped into three categories (lexical, grammatical, and overlapping answers), which were then divided into different types or deviations. The research deals only with noun collocations having nouns as bases and adjectives as their collocators. The sample comprised of 70 students of Language exercises in Croatian as L2 at B2 and B level. Before creating the research instruments (blank-filling tests), it was necessary to verify collocations in the hrWaC and CROLTEC corpus. Finally, the associative strength of collocational elements was assessed by native speakers of Croatian. It can generally be said that there is a high percentage of incorrect answers and collocators out of context (KIK) answer types on both levels of CSL proficiency in productive level tasks. However, the percentage of correct answers by subjects of higher CSL proficiency is higher than by those with lower CSL proficiency in all productive tasks, regardless of frequency and the associative strength of collocations, which shows that higher CSL proficiency level indicates better collocational knowledge.

Key words: *noun collocations, Croatian as L2, collocational competence and deviations*

Natasha Stojanovska-Ilievska
Ss. Cyril and Methodius University,
University in Skopje
n.stojanovska@flf.ukim.edu.mk

UDK 811.111'42:378(497.7)
DOI: 10.4312/vestnik.10.155-166



THE USE OF LOGICAL CONNECTORS IN THE ACADEMIC WRITING OF MACEDONIAN LEARNERS OF ENGLISH

1 INTRODUCTION

This paper explores the use of English logical connectors in the academic writing of twenty-six Macedonian learners of English. Logical connectors are defined as types of cohesive devices “that may add little or no propositional content by themselves, but that serve to specify the relationships among sentences in oral and written discourse”, and this description includes both subordinating conjunctions and conjunctive adverbials (Celce-Murcia and Larsen-Freeman, 1999: 519). The analysis of logical connectors in this paper primarily focuses on conjunctive adverbials, which indicate the logico-semantic relationships between independent clauses, sentences or longer stretches of text, such as paragraphs.

Conjunctive adverbials have been the subject of considerable interest in the past four decades, and are known under various names in the linguistic literature: cohesive conjunctions (Halliday and Matthiessen, 2014: 609), discourse markers (Fraser, 1999: 938), logical connectives (Jones, 2010: 200-201), linking adverbials (Biber et al. 1999: 875; Liu (2008: 491-492), conjunctive adjuncts or discourse adjuncts (Halliday and Hasan, 1976: 228) and conjuncts (Quirk et al., 1985: 631-636).

In their Academic Writing classes, second-year students of English Language and Literature, at the Faculty of Philology of Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia are taught, among other things, about the importance of using these cohesive devices in their essays and asked to demonstrate what they have learned in the essays they submit for their writing portfolios. These essays are then graded and contribute to a student’s final grade in the courses of Modern English Language 3 and 4.

My personal teaching experience has shown that students often stack their essays with logical connectors when they know that their work will be graded, possibly thinking that this alone would impress the examiner. Precisely because of this, in the present study I aim to discover whether Macedonian students of English really tend to overuse logical connectors in their essays, and how their use of these compares to other non-native learners of English. I also analyse the most and least frequently used logical connectors and try to provide explanations for the students’ selection of logical connectors in given contexts.

In addition, I also aim to explore the different types of problems students encounter when trying to select an acceptable logical connector in a given context, including the inability to correctly identify the logico-semantic relationship between two sections of the text, which results in supplying the wrong logical connectors in these contexts. Finally, this paper outlines the implications of this study for teaching Academic Writing in English to non-native students, and recommendations are given for the improvement of the students' performance in this respect.

2 LITERATURE REVIEW

While the use of logical connectors among non-native upper-intermediate to advanced learners of English has been extensively studied, the implications from these works do not point in one direction. The findings generally suggest the overuse of connectors by non-native speakers of English, though occasionally some authors report quite the opposite, i.e. underuse in comparison to the native norm (Altenberg and Tapper, 1998). Another possibility is that there is no significant difference in connector frequency between native and non-native writing, though the actual connectors used are different in the two groups (Granger and Tyson, 1996).

Based on the International Corpus of Learner English (ICLE), Louvain Corpus of Native English Essays (LOCNESS) and Freiburg-London-Oslo-Bergen (FLOB) Corpus, Leńko-Szymańska (2008) compared the use of logical connectors in the essays written by native speakers (students and professional writers) and advanced learners of English from a variety of linguistic backgrounds. In her study she found that Swedish, German, Spanish and Russian students tend to use logical connectors less than British students, and that the frequency of logical connectors used by French and Finnish students is roughly the same as that of British ones (Leńko-Szymańska, 2008). Polish students demonstrated overuse of logical connectors compared to the native norm. The results of her study also indicate that it is actually students (regardless of their mother tongue) rather than expert writers who tend to overuse logical connectors in their essays, which could be attributed to the instruction students are exposed to.

A study of essays written by Chinese learners of English (Liu Y., 2013) indicated that they use logical connectors much more frequently than native speakers of English. In fact, the study revealed that students in general tend to overuse logical connectors. This means that even native English students used logical connectors excessively, much like the Chinese learners of English. The average frequency of logical connectors was three per 100 words in papers written by both Chinese and English-native university students. In comparison, in the papers written by native-English journalists, logical connectors were used much less frequently, one per 100 words.

A study of the logical connectors used by Japanese students in their academic writing classes (McCulloch, 2009) indicated that the average frequency was 16 per 1,000

words of text. The study included both conjunctive adverbs, conjunctions and prepositional phrases. Connectors signalling a cause-and-effect relationship were found to be most problematic, accounting for 35.1% of the errors. Misuse was primarily related to more formal logical connectors, such as: *therefore*, *in addition*, *however*, etc., but the study also indicated that students often make mistakes even with basic informal logical connectors, like *so* or *also*. The research findings indicate that insufficient familiarity with a given logical connector, though relevant, is not the overriding cause of errors, which appears to be the lack of “knowledge transforming skills” (ability to read, synthesise and critique information and then organise this into a coherent argument).

The findings from this study are discussed in the context of the previously mentioned studies, aiming to identify the general tendencies in EFL academic writing, as well as country-specific traits.

3 STUDY DESIGN AND METHODOLOGY

The study corpus comprises essays written in class by 26 second year students at the Department of English Language and Literature, at the Faculty of Philology of Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia. These essays were part of the students’ writing portfolios, and were written in their Academic Writing classes in the academic year 2015 / 2016. All students were native speakers of Macedonian, their age ranged from 19-22, and four of them reported that they had previously stayed in an English-speaking country. Among the respondents there were seven male and 19 female students, and at the time of the study they reported that they had been learning English for 9-14 years.

The titles of the essays were: *The problems faced by students pursuing their university studies in Skopje*, *The advantages of living in the city*, *The advantages of modern technology*, *The advantages of playing video games*, *The advantages of studying abroad*, *The qualities of a successful student*, *The cons of the animal testing*, *The adventures of traveling to Skopje every day*, and *Surviving a major disaster*.

The students’ level of English was not formally established for this particular purpose. Considering these students’ exam results in the university courses of Modern English Language 1 and 2, their level of English fell within the spectrum between levels B2 and C1 according to the Common European Framework of Reference.

The corpus comprising 14,509 words in total was first searched for individual logical connectors, and then all of these were classified into four categories: temporal, additive, adversative and causal. The erroneous uses of the logical connectors were identified, and the types of errors determined and classified based on McCulloch (2009) into the following three categories: linguistic form (non-standard form, faulty punctuation, faulty placement), inappropriate register, and meaning (redundancy, faulty logic, poor organisation of ideas). For each logical connector the error rate was determined so as to identify

the most problematic ones for Macedonian undergraduates and discuss the possible steps to remediate the situation. The results of the quantitative analysis are shown in Tables 1-3. These were then compared to the findings from similar studies carried out among non-native undergraduate learners of English, as explained below.

Some of the previous studies on logical connectors focused entirely on conjunctive adverbials, while others examined both conjunctive adverbials and subordinating conjunctions. In order to make my findings comparable to most of these earlier works, only conjunctive adverbials were extracted from the corpus and subjected to quantitative analysis.

4 RESULTS AND DISCUSSION

4.1 Findings from the Corpus of Macedonian Learners of English

The distribution of logical connectors across the four types (additive, adversative, causal and temporal) is shown in Table 1 below. The error rates for the four types of logical connectors are calculated and presented in Table 2.

Types of logical connectors	Number of occurrences	Share in the total number of connectors
Additive	130	45 %
Adversative	16	5%
Causal	60	21%
Temporal	85	29%
Total	291	100%

Table 1: The distribution of different types of logical connectors

Types of logical connectors	Correctly used	Incorrectly used	Correctly used in %	Incorrectly used in %
Additive	112	18	86.2	13.8
Adversative	10	6	62.5	37.5
Causal	41	19	68.3	31.7
Temporal	67	18	78.8	21.2

Table 2: Error rates for different types of logical connectors

In the following discussion the examples from the corpus are quoted precisely as they were written in the original student papers, including any mistakes students may have made in spelling, punctuation, grammar or vocabulary.

a) Additive logical connectors

Additive logical connectors appear to be the least problematic for learners, as the error rate for these is just 13.8%. However, the errors in this group were more varied than in the other groups and included redundant use of connectors, poor organisation of ideas, using non-standard forms, faulty punctuation and wrong position in the sentence. In the group of additive connectors, all the other connectors were clearly outnumbered by *also*, which had 75 occurrences in the corpus. In example (1) a causal connector, such as *consequently*, would be more appropriate than *furthermore*, as the information in the second sentence follows logically from the information in the preceding sentence, and is not merely an additional fact. As it is, there is no implication of any causal relationship between the two sentences. In other cases, as in example (2), the student has used both *in addition* and *also* to stress the relation of addition, making the use of one of these two logical connectors superfluous.

- (1) For instance, when they are at university they always sit alone, didn't want to work in groups and find it difficult to build new contacts with other people. *Furthermore* they feel very lonely.
- (2) But if you feel like you didn't have enough sleep you can always enjoy a nap or just relax with music. *In addition* you can also use the time to revise or catch up with some subject material.

b) Adversative logical connectors

The highest error rate (37.5%) was recorded in the group of adversative logical connectors. This figure should be handled with caution, since the total number of adversative connectors used in the essays was as low as 16. The high error rate in this group can be attributed to the frequent misuse of *however* in six out of 11 cases, while the low overall number of adversative logical connectors is at least partly due to the fact that the adversative relation in the essays was primarily realised by conjunctions, particularly *but* (51 occurrences). Oftentimes students use *however* where actually the paratactic conjunction *but* would be more appropriate, as in (3), because in this case the student is trying to conjoin two independent clauses. Alternatively, the sentence could have been divided into two separate sentences, and *however* could have been used in sentence-initial position in the second of these. There were no correct occurrences of *however* in medial or final sentence position in this corpus.

- (3) In short these are difficulties that each and every one of these students living and studying in a different city go through, *however*, eventually they learn to overcome them.

In some instances the use of *however* was not legitimate, as in (4), since the word is normally used to introduce a contrast, which is clearly not the case here.

- (4) Nowadays, the number of students is increasing more and more. *However*, there are several qualities of being a successful student, such as: being hardworking, responsible and regularly attending the classes.

c) Causal logical connectors

The prevalence of errors of the faulty logic type in the group of causal connectors is hardly surprising. Understanding the causality of events requires profound logical reasoning, and sometimes, when the cause and effect are more abstract concepts or more complex ideas, some students struggle simply to understand the nature of the relationship between events, let alone formulate it by using appropriate logical connectors. Failing to grasp the logical relationship between ideas accounts for 47% of all errors in the use of the causal logical connectors, as in (5). In this example, finding a place to live does not logically follow from having to adapt to the new environment. On the contrary: having to adapt to the new environment logically follows from finding a place to live. Likewise, in (6) not having many friends is the cause of the students' loneliness, rather than its consequence. There were several cases of redundant use of causal connectors, as in (7), where there is stacking of two causal logical connectors: *so* and *for this reason*. One of these can obviously be left out without any consequences for the meaning of the sentence.

- (5) First of all, they have to adapt to the new environment and *therefore* find a place to live during the school year, as a start.
- (6) Secondly, coming into a new environment may cause them to feel isolated, lonely. *Therefore* they don't have many friends.
- (7) *So, for this reason*, students leave their home and move in Skopje.

d) Temporal logical connectors

In the corpus used for this study, the temporal conjunctive adverbials were primarily used for sequencing ideas for the purposes of text organisation, rather than for chronological ordering of events. Sequencing of ideas is taught as part of the curriculum. Hence, the mistakes in this category are more of a 'technical' kind and typically involve wrong punctuation (e.g. no comma following the logical connector) and only occasionally non-standard forms, but there seem to be no errors due to faulty logic or poor organisation of ideas. This is aided by the fact that Macedonian uses basically the same strategies for sequencing ideas in writing as English, which means that there was practically no negative transfer from L1 in this group of connectors.

4.2 Cross-linguistic comparison

One of the main aims of the current study was to compare the results from this work to those from similar studies conducted on non-native academic writing in English, so as to see whether the deviations from the native norm are similar in all learners, regardless of their mother tongue.

The quantitative analysis of the data reveals that those Macedonian students who participated in this study used 2.01 logical connectors per 100 words in their essays. Unlike Swedish, German, Spanish and Russian students, who have a tendency to use fewer logical connectors, or French and Finnish students, whose frequency of use of logical connectors is roughly the same as that seen with British students (Leńko-Szymańska, 2008), Macedonian students tend to overuse logical connectors, similar to Polish (Leńko-Szymańska, 2008), Japanese (McCulloch, 2009) and Chinese students (Liu Y., 2013).

Listed below are some of my findings arising from a comparison between the Macedonian list of the ten most frequently used logical connectors in this study, and the connector frequency lists compiled by Leńko-Szymańska (2008) based on corpora of essays written in English by Swedish, Polish and British students, as well as British professional writers. Table 3 summarises the most frequently used logical connectors in the essays of these native and non-native students and professional writers.

	Polish students	Swedish students	British students	British experts	Macedonian students
1.	also	also	also	also	also
2.	however	however	however	so	so
3.	therefore	so	so	however	for example
4.	for example	therefore	therefore	yet	first of all
5.	so	for example	for example	instead	in conclusion
6.	thus	thus	yet	therefore	however
7.	moreover	on the other hand	thus	thus	in addition
8.	on the other hand	instead	firstly	after all	furthermore
9.	consequently	furthermore	instead	first	secondly
10.	nevertheless	for instance	in conclusion	in the first place	to sum up

Table 3: The ten most frequently used logical connectors by Swedish, Polish and British students, as well as British professional writers (Leńko-Szymańska, 2008), along with the data from the Macedonian corpus

Of all causal connectors, the Macedonian learners in this study favour the use of *so* to such an extent that no other causal connector could make it to the top ten connector frequency list. Leńko-Szymańska’s study (2008) similarly revealed that *so* was the preferred

causal connector in most of the analysed corpora (Polish and British students, British professional writers), though two other causal connectors (*thus* and *therefore*) were also featured high on the respective frequency lists. Interestingly, in the Macedonian corpus there were only three instances of *therefore* and 1 of *thus*, compared to 47 instances of *so*. This lack of variety can be attributed to the assumption that students prefer to use a connector they feel familiar with, rather than experiment with ones they feel less confident about.

Of the adversative connectors, *however* is the most commonly used among students and experts alike. Unlike *however*, the contrastive-concessive connector *yet* frequently appears only in the corpora for British students and experts. Macedonian upper-intermediate/advanced students of English, though probably having receptive knowledge of this use of *yet*, preferred to use other adversative connectors in their essays instead. It is quite possible that non-native students avoid using the contrastive connector *yet* as they are more familiar with the use of *yet* as an adverb of time, or for emphasis, as in (8). To convey their messages clearly students consistently opt for unambiguously contrastive connectors, like *however* or *on the other hand*.

(8) ... finding a proper roommate is *yet* another problem.

Instead is another connector that is frequently used in native speakers' writing (both students' and experts') and is practically non-existent in the Macedonian corpus. This could be due to the fact that Macedonian lacks a single-word contrastive connector that would neatly correspond to this use of *instead*. The English connector can be used in either initial, medial or final sentence positions, which adds to the uncertainty of the Macedonian learners about the correct placement of *instead* in the sentence, which is why they prefer using other adversative connectors. All this results in pieces of writing that may be grammatically correct, but sound less native-like.

Also was the most frequently used logical connector across all the surveyed corpora, and actually the only additive connector that appeared on the list of ten most frequent connectors used by British professional writers. In the other corpora (native and non-native English students), *for example* appears frequently in the writing of student writers, regardless of their mother tongue.

This strong preference for English logical connectors that have direct translation equivalents in Macedonian is far from surprising. Learners naturally choose connectors they feel confident about. The absence of the connectors *yet* and *instead* in the Macedonian corpus is not wrong in itself, as Macedonian learners employ other lexical means to express those ideas where native speakers would prefer to use *yet* or *instead*, but the very fact that these logical connectors are featured high on the native-speakers' lists while being totally absent from the Macedonian corpus, suggests that Macedonian learners need to learn how to use these connectors properly so that their writing can become more native-like.

5 PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

In the light of the findings from this study, teachers could try to adjust their way of teaching logical connectors by addressing several important aspects in that process. Firstly, the general overuse of logical connectors is largely due to the students' misconception that using a lot of connectors necessarily contributes to greater text coherence, and that their extensive use would ultimately earn them a higher grade. To rebuff this myth, teachers must first face students with the fact that relying heavily on connectors is not typical of native speakers' writing, and that it is an indication of poor style. Instead, efforts should be made to encourage students to employ other means for achieving text cohesion (reference, substitution, ellipsis, lexical cohesion), and not just to saturate the text with logical connectors. The reader should be able to infer the logical relationship between different stretches of text without having to rely on overt discourse markers.

Secondly, students seem to rely heavily on logical connectors they are familiar with, at the expense of some more appropriate alternatives in a given context. Thus, students should be encouraged to use more advanced logical connectors as well. Thirdly, students should be familiarised with the most frequently used logical connectors in English native academic writing, so as to try to mirror that model and achieve native-like proficiency in English.

These students have been taught academic writing skills in English, but not in their mother tongue, which means that they have never been taught the importance of logical connectors for achieving cohesion in their written discourse in Macedonian. Bearing this in mind, it would be interesting to note whether the same exaggerated use of logical connectors would be evident in their writing in Macedonian or not. However, this is beyond the scope of the present study.

6 CONCLUSION

The findings from this study indicate that the Macedonian upper-intermediate/advanced learners of English taking part in this study use considerably more logical connectors in their academic writing essays compared to British students and to British professional writers. This overuse of connectors is also typical of other EFL learners, such as Polish, Japanese or Chinese ones. The very fact that these languages are genetically unrelated, or only distantly genetically related (as is the case with Macedonian and Polish) implies that the problem of connector overuse is not inherently bound to a specific linguistic background. It would be safer to assume that the underlying cause of the exaggerated use of connectors lies in the process of instruction, as the teaching materials at upper-intermediate/advanced level place special emphasis on the importance of using logical connectors to achieve text cohesion.

Several important pedagogical implications arise from this study. To address the problem of logical connectors' overuse, language instructors, and particularly academic

writing instructors, should teach their students that the use of logical connectors (conjunctions) is only one of the possible ways to establish cohesive ties within a text, the others being lexical cohesion, substitution, reference and ellipsis (Halliday and Hasan, 1976: 6). Relying too heavily on logical connectors in essays actually defeats the purpose of their use, as what is supposed to contribute to the overall cohesion of the text in fact implicitly signals that the argumentation itself is not effective enough, and therefore overt markers are needed to help the reader interpret the logico-semantic relationships within the text. In addition, to help EFL learners achieve native-like, or near-native-like proficiency in writing, teachers should provide students with information on the most frequently used logical connectors in native speakers' writing and should teach students how to use these, however untypical they may seem for their mother tongue.

REFERENCES:

- ALTENBERG, Bengt / Marie TAPPER (1998) The Use of Adverbial Connectors in Advanced Swedish Learners' Written English. S. Granger (ed.) *Learner English on computer*. London: Longman, 80 – 93
- BIBER Douglas / Stig JOHANSSON / Geoffrey LEECH / Susan CONRAD (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited
- CELCE-MURCIA, Marianne / Diane LARSEN-FREEMAN (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teachers Course*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- FRASER, Bruce. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31, 931–52.
- GRANGER, Sylviane / Stephanie, TYSON (1996) Connector Usage in the English Essay Writing of Native and Non-native EFL Speakers of English. *World Englishes* 15 (1), 17-27.
- HALLIDAY, M. A. K. / Ruqaiya HASAN (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. / Christian M.I.M. MATTHIESSEN (2014) *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th edition). Abingdon: Routledge.
- JONES, Alan (2010) Why Are Logical Connectives Sometimes Detrimental to Coherence? A. Mahboob / N. Knight (eds) *Applicable Linguistics: texts, contexts and meanings*. London: Continuum, 200-220
- LEŃKO-SZYMAŃSKA, Agnieszka (2008) Non-native or non-expert? The use of connectors in native and foreign language learners' texts. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangere 27: Savoirs et savoir-faire dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère*
- URL : <http://journals.openedition.org/aile/4213>
- LIU, Dilin (2008). Linking adverbials: an across-register corpus study and its Implications. *International Journal of Corpus Linguistics* 13 (4), 491–518

- LIU, Yuwei (2013) A Study of Chinese University Students' Usage of Logical Connectors in English Argumentations, Descriptions and Narrations *The Asian Conference on Language Learning 2013 - Official Conference Proceedings*, 103-116
- McCULLOCH, Sharon (2009) Japanese undergraduates' use of logical connectors in their written work. *Papers from the Temple University Japan Campus Applied Linguistics Colloquium 2009*, 97-112.
- MILTON, John / Elza Shuk-ching TSANG (1993) A Corpus-Based Study of Logical Connectors in EFL Students' Writing: Directions for Future Research. R. Pemberton & E.S. C. Tsang (eds.) *Lexis in Studies*, 215-246. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- QUIRK, Randolph / Sidney GREENBAUM / Geoffrey LEECH / Jan SVARTVIK (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.

POVZETEK

Uporaba logičnih konektorjev v akademskem pisanju makedonskih učencev angleščine

V besedilu raziskujemo, kako makedonski študenti angleščine v akademskem pisanju uporabljajo logične konektorje. Logični konektorji so v tem besedilu določeni kot vrsta kohezivnih sredstev "ki sami zelo malo prispevajo ali sploh ne prispevajo k propozicionalni vsebini, ampak pomagajo določiti odnose med stavki v ustnem in pisnem diskurzu" (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999: 519). V članku predstavljamo analizo besedil makedonskih študentov angleščine, ki v drugem letniku študija kot del študijskega programa obiskujejo predavanja iz akademskega pisanja. Osredotočamo se zlasti na naslednje tipe logičnih konektorjev: dodajalne, protivne, vzročne ter časovne. Namen študije je analiza pogostosti logičnih konektorjev, njihove razporeditve v omenjene štiri kategorije, pa tudi analiza ustreznosti njihove uporabe v določenem kontekstu. V članku analiziramo rezultate in skušamo predstaviti morebitne vzroke pogoste oziroma nepogoste rabe posameznih konektorjev. Rezultate primerjamo z rezultati podobnih študij, opravljenih na vzorcih akademskih pisnih izdelkov rojenih in tujih govorcev angleščine. V zadnjem delu predstavljamo tudi pedagoške implikacije študije.

Ključne besede: akademsko pisanje, kohezija, logični konektorji, analiza diskurza, korpusna študija

ABSTRACT

The Use of Logical Connectors in the Academic Writing of Macedonian Learners of English

This paper explores the use of English logical connectors in the academic writing of Macedonian learners of English. In this paper, logical connectors are defined as types of cohesive devices "that

may add little or no propositional content by themselves, but that serve to specify the relationships among sentences in oral and written discourse” (Celce-Murcia and Larsen-Freeman, 1999: 519). The paper is based on a study carried out among Macedonian second-year university students of English who attend Academic Writing classes as part of the curriculum. More specifically, the study focuses on the following subtypes of logical connectors: additive, adversative, causal and temporal. It aims to determine the frequency of logical connectors, their distribution across the four categories, as well as the appropriateness of their use in a given context. The paper discusses the research findings and investigates the possible reasons for the (in)frequent use of specific logical connectors. These results are then placed in the context of similar studies conducted on non-native and native academic writing in English and finally, the pedagogical implications of the study are discussed.

Key words: academic writing, cohesion, cohesive devices, logical connectors, discourse analysis, corpus study

DIDAKTIKA

Cvetka SokolovFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
cvetka.sokolov@ff.uni-lj.si

UDK 811.111'243:37.091.279.7

DOI: 10.4312/vestnik.10.169-186



ANALIZA ZGLEDOV MERIL ZA RAZČLENJEVALNO OCENJEVANJE RAZLAGALNIH IN UTEMELJEVALNIH PISNIH SESTAVKOV

1 UVOD

Strokovna literatura na temo razčlenjevalnega ocenjevanja pisnih sestavkov ponuja različna merila. Njihova analiza razkriva različne poglede na dejavnike, ki so sestavni del kakovostnega pisanja: strokovnjaki in strokovnjakinje s področja testiranja, avtorji in avtorice kriterijev, pripisujejo določenim sestavinam besedila večjo težo kot drugim, kar se odraža tako v njihovi izbiri vidikov, ki jih vključijo v merila, kakor tudi v deležu, ki ga pri končni oceni odmerijo določnemu vidiku. Natančnejša razčlemba meril razkrije tudi razlike v terminologiji, različne poglede na klasifikacijo besedilnih prvin, občasno pa tudi pomanjkanje jezikoslovnega ali/in besediloslovnega znanja. Merila se med seboj razlikujejo tako po številu ravni kakor tudi po številu kategorij, ki se vrednotijo.

V članku sta predstavljena in kritično ovrednotena dva zгледа razčlenjevalnih meril za ocenjevanje razlagalnih/utemeljevalnih sestavkov, in sicer Meril Holly L. Jacobs *et al.* (1981) in *Navodil za ocenjevanje*¹ Vicki Spandlove *et al.* (1990). Članek se osredotoča na dobre plati in hkrati opozarja na tako ali drugače sporne opisnike v obravnavanih merilih. Iz analize je razvidno, da merila niso vedno neproblematična, čeprav jih poiščemo v strokovni literaturi; zato jih je pred uporabo potrebno kritično ovrednotiti in po potrebi izboljšati oziroma prilagoditi konkretnemu izobraževalnemu kontekstu.

2 LASTNOSTI KAKOVOSTNIH OPISNIKOV

Pri razčlembi in vrednotenju izbranih meril se bomo osredotočili na štiri lastnosti, ki jih priporoča Splošni evropski jezikovni okvir/SEJO (2001: 205–207; v nadaljevanju *Okvir*): dorečenost, jasnost, kratkost in neodvisnost.

Dorečenost označuje izogibanje nekonkretnim in meglenim formulacijam, kot npr. »posamezni izvorni vpogledi«² in »nalogi primerno besedišče«³, če zгледа vzamem kar iz

1 *Scoring Guide*

2 »some original insights«

3 »vocabulary appropriate to task«

meril, ki jih lektorice uporabljamo na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (2014). Kakšni »vpogledi« so pravzaprav »izvirni« in kaj je »primerno besedišče«? Ker pa se nedorečenosti v celoti ni mogoče izogniti, če naj bodo merila dovolj splošna, da bodo uporabna za raznolike pisne sestavke znotraj različnih besedilnih zvrsti, naletimo na zglede podobno nekonkretnih opisnikov tudi v *Okviru*, na primer v preglednici C4, ki pokriva »Mrežo opisnikov za ocenjevanje pisne zmožnosti« (C1: Razpon)⁴: »Slog in ton pisanja sta *do neke mere* neprožna«⁵ (Priročnik 2009: 187; moj poudarek) Pri ocenjevanju pisnih sestavkov je zato ključnega pomena standardizacija ocenjevanja – usklajevanje razumevanja opisnikov s strani ocenjevalcev in ocenjevalk na podlagi testnih primerkov izpitnih izdelkov.

Nedorečeni opisniki so tudi tisti, pri katerih sestavljalci/sestavljalke meril razlike med njimi s 'kozmetičnimi' posegi in minimalnimi preubeseditvami ustvarijo umetno.

Razlike med posameznimi stopnjami na lestvici ne smejo biti odvisne od nadomeščanja določiteljev, kot na primer "nekaj" ali "nekateri" z "mnogo" ali "večina", ali z nadomeščanjem "precej široko" z "zelo široko" ali "poprečno" z "dobro" na višji stopnji. Razlike med opisniki ne smejo biti samo črke na papirju. To lahko pomeni, da bodo na ocenjevalni lestvici vrzeli na mestih, kjer ni mogoče uvesti opisnikov, ki bi se drug od drugega razlikovali dejansko in dovolj očitno.⁶ (Svet Evrope 2001: 206)

Zahteva po **jasnosti** se nanaša na izogibanje pretirano zapleteni strokovni terminologiji in na preprosto, nazorno in logično ubeseditvev opisnikov; jasni opisniki so nedvoumni, česar pa ne moremo trditi niti za vse opisnike v *Okviru* – Spiros Papageorgiou (2009: 185), denimo, opozarja na v njem nepojasnjeno razliko med »razumeti«⁷ in »slediti«⁸ (oziroma njeno odsotnost): »Ni jasno, ali sta dva različna glagola (v zgornjem primeru 'razumeti' in 'slediti') uporabljena kot sinonima ali označujeta dva različna procesa.«⁹

Naslednja zaželena lastnost opisnikov, njihova **kratkost**, prispeva k preglednosti in omogoča lažjo in bolj zanesljivo/dosledno uporabo meril. »Opisnik, ki je daljši od dvostavčne povedi, ocenjevalcu ali ocenjevalki v resnici ni v pomoč.«¹⁰ (Svet Evrope 2001: 207) Krajši in konkretni opisniki so pogoj za njihovo **neodvisnost**, kar pomeni, da

4 »Written Assessment Criteria Grid« (C1: Range)

5 »The flexibility in style and tone is *somewhat* limited.«

6 Distinctions between steps on a scale should not be dependent on replacing a qualifier like 'some' or 'a few' with 'many' or 'most' or by replacing 'fairly broad' with 'very broad' or 'moderate' with 'good' at the next level up. Distinctions should be real, not word-processed and this may mean gaps where meaningful, concrete distinctions cannot be made. (Council of Europe 2001: 206)

7 »understand«

8 »follow«

9 »[I]t is not clear whether different verbs (in the above example 'understand' and 'follow') are used as synonyms or indicate different processes.«

10 »A descriptor which is longer than a two-clause sentence cannot realistically be referred to during the assessment process.«

jih je mogoče uporabiti kot »neodvisne kriterijske trditve«¹¹, denimo na kontrolnih seznamih. »Tovrstna neodvisnost nakazuje, da ima opisnik sam po sebi oprijemljiv pomen, katerega interpretacija ni odvisna od njegove primerjave z ubeseditvijo drugih opisnikov na lestvici.«¹² (Svet Evrope 2001: 207)

3 SPORNI OPISNIKI

Sporni opisniki niso v skladu z zgoraj navedenimi priporočili *Okvira*. Za potrebe pričujoče analize sem jih razdelila v naslednje skupine:

Dvoumni opisniki so opisniki v določenih ocenjevanih kategorijah, ki bi jih lahko razumeli tudi kot opisnike, ki se nanašajo na katero od drugih kategorij. Da uporabniki opisnike interpretiramo različno, ni presenetljivo. Razlike v razumevanju so posledica razlik v percepciji, ki je odvisna od naših izkušenj, prepričanj, znanja in, ne nazadnje, od naše osebnosti. Za nameček je pisni sestavek kompleksna celota, ki jo v sestavne dele v prid večji preglednosti in boljšemu razumevanju razbijemo umetno. V resnici se v večji ali manjši meri pokrivajo, zato je jasna razmejitev med njimi občasno težavna. V tej luči je toliko bolj pomembno, da razlik v razumevanju z dvoumno razporeditvijo in/ali ubeseditvijo ne povečujemo, temveč da poskrbimo za največjo možno mero jasnosti in preglednosti. Dvoumna razporeditev opisnikov povečuje razlike v interpretaciji meril in lahko privede do tega, da pri ocenjevanju isto lastnost besedila vrednotimo dvakrat, zaradi česar trpi zanesljivost ocenjevanja.

Neustrezno kategorizirani opisniki so opisniki, ki ne sodijo v kategorijo, v katero so razvrščeni. Tako razporejeni opisniki razkrivajo površnost ali pomanjkljivo znanje tistih, ki so se jih domislili. Poleg tega, da širijo neznanje, postavijo pod vprašaj dele konstrukta (lastnosti izdelka, ki jih v določeni kategoriji ocenjujemo).

Neustrezno poimenovani opisniki so opisniki, v katerih so strokovni termini uporabljeni neustrezno, na primer, termin »kohezija« namesto »koherenca«.

Neprimerni/Nerelevantni opisniki so opisniki, s katerimi ocenjevalec/ocenjevalka vrednoti vidike izdelka, ki niso del konstrukta, denimo, (ne)urejenost pisave.

4 RAZČLEMBa MERIL HOLLY L. JACOBS ET AL. (1981)

Teoretiki testiranja (Bacha 2001: 373; Brown 2004: 243; Hughes 2003: 103; Cushing Weigle 2002: 116; Hamp-Lyons 1990: 78, Polio 2001: 102) se pogosto sklicujejo na merila, ki so jih za ocenjevanje pisnih sestavkov v angleščini kot drugem oziroma tujem jeziku leta

11 »independent criteria statements«

12 »This kind of independent integrity is a signal that the descriptor could serve as an objective rather than having meaning only relative to the formulation of other descriptors on the scale.«

1981 razvili Holly L. Jacobs, Stephen A. Zinkgraf, Deanna R. Wormuth v Faye Hartfiel in Jane B. Hughey. To je eden od glavnih razlogov, da sem jih vključila v analizo. Drugi je povezan s prvim – ta merila so, kot ugotavlja Richard H. Haswell (2007: 2), med učitelji in učiteljicami (ne samo v ZDA, ampak v mednarodnem prostoru) zelo priljubljena in zato – kljub oddaljeni letnici nastanka – v široki uporabi: »Navodila za ocenjevanje [Jacobs *et al.*] in njihove priredbe so priljubljena od leta 1981, ko so izšla. Poznajo jih tisti, ki so jih prejeli na izročkih kot udeleženci in udeleženke izobraževalnih delavnic, in tisti, ki so naleteli na fotokopirane izvode, pozabljene v kotičkih fakultet, namenjenim pitju kave.«¹³

Prav ta merila sem izbrala tudi zato, ker gre za prva razčlenjevalna merila, s katerimi sem kot učiteljica prišla v stik na enem od seminarjev *Novosti stroke*, ki jih vsako leto organizira Oddelek za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, in ki sem jih s pridom uporabila za oblikovanje prvih razčlenjevalnih meril za ocenjevanje pisnih sestavkov pri predmetu *lektorske vaje* na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Nekaj let pozneje so mi na nekem drugem seminarju spet prišla v roke. Pri predmetu *jezik v rabi* na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko še danes uporabljamo merila, ki se naslanjajo tudi na merila Jacobs *et al.*

Avtorji meril predvidevajo ocenjevanje/točkovanje naslednjih petih vidikov pisanja: **vsebine**¹⁴, **zgradbe**¹⁵, **besedišča**¹⁶, **jezikovne rabe**¹⁷ in **pravopisnega nadzora**¹⁸, razdeljenih na štiri ocenjevalne ravni¹⁹, in sicer (od najvišje do najnižje): odlično do zelo dobro²⁰, dobro do povprečno²¹, zadovoljivo do slabo²² in zelo slabo²³. Merila za doseganje določene ravni opredeljujejo opisniki, ki podrobneje pojasnjujejo, o kakovosti katerih lastnosti besedila presojamo, ko vrednotimo, na primer, **vsebino** izdelka. Prvine besedila, ki jih pokrivajo opisniki (denimo »jasno izražene/utemeljene misli«²⁴ ali »nekoliko razdrobljeno«²⁵ v sklopu **zgradbe** besedila), lahko razumemo kot 'podvidike' oziroma po Haswellu (2007: 4) 'podznačilnosti'²⁶ pisnega izdelka. Kriteriji določajo tudi razpon točk, znotraj katerega se ocenjevalci/ocenjevalke odločajo za število točk glede na raven, ki jo v konkretni kategoriji, recimo **zgradbi**, pisni izdelek dosega. Največji pomen so sestavljalci in sestavljalkе meril pripisali **vsebini**, ki lahko kandidatu/kandidatki prinese do 30 točk, na drugem mestu

13 »Since this scoring guide was published in 1981, it has proved very popular. It, or its offspring, will be familiar from workshop handouts or Xeroxes left behind in faculty coffee rooms.«

14 content

15 organization

16 vocabulary

17 language use

18 mechanics/orthographic control (CEFR 2011: 118)

19 rating levels

20 excellent to very good

21 good to average

22 fair to poor

23 very poor

24 »ideas clearly stated/supported«

25 »somewhat choppy«

26 'subtraits'

je **jezikovna raba** (do 25 točk), tretje mesto si delita **zgradba** in **besedišče** (do 20 točk), medtem ko je na koncu na vrsti še kategorija *pravopisni nadzor* (do 5 točk).

Opisniki Jacobs *et al.* se **nedoločenosti** ne izognejo v celoti (npr. »poglobljeno besedišče/ustrezen razpon besedišča«²⁷), sicer pa so jasni (uporabljajo le osnovno strokovno terminologijo, poznavanje katere od študentov in študentk lahko pričakujemo, npr. »teza«, »razvoj misli«, »obvladovanje konvencij«²⁸), kratki (izraženi s ključnimi besedami in ne v celih stavkih) in neodvisni od ostalih opisnikov.

Ne glede na našete dobre plati pa analiza opisnikov meril Jacobs *et al.* zlasti pri vidikih **zgradba** in **pravopisni nadzor** razkrije tudi naslednje dvome in/ali pomanjkljivosti:

Zgradba: odlično do zelo dobro

Avtorji meril k **zgradbi** sestavka med drugim prištejejo »tekoče izražanje«²⁹. Če se opisnik nanaša na lastnost besedila, da »se gladko bere«, potem je povezava s koherenco (in s tem z zgradbo) sestavka očitna, lahko pa bi jo seveda razumeli kot gibko rabo jezika ali tekoč slog, kar, strogo vzeto, ne sodi več k presoji o kakovosti zgradbe besedila. Seveda se jezik, ki gladko teče, tudi gladko bere, kar nemara upraviči odločitev avtorjev, toda v primeru slednje interpretacije je po moji presoji vendarle v ospredju jezikovna raba. Opisnik »tekoče izražanje« me spomni na opisnike kot »tekoča raba angleščine, blizu rabi domačih govorcev«³⁰ (Brown 2004: 245), »slovnica blizu rabi slovnice domačih govorcev«³¹ (Carr 2000: 236), »akademska raba besedišča in registra, blizu rabi domačih govorcev«³² (*ibid.*), »večina izrazov zveni idiomatsko«³³ (SAR 2018: 108) in »raba frazemov se redko (če sploh) razlikuje od rabe frazemov izobraženih domačih govorcev«³⁴ (Anderson v Harris 1968, naveden v Hughes 2003: 101), ki jih najdemo v številnih drugih ocenjevalnih lestvicah pod kategorijo »raba jezika (slovnica in besedišče)«³⁵ (glej npr. Brown 2004: 245; Carr 2000: 236; Hughes 2003: 101; SAR 2018: 108). Tudi Charlene Polio (2001: 105) opaža, da se termin »tekoče izražanje« v merilih pogosto nanaša na »kako podobno pisanju domačih govorcev je pisanje«³⁶. Očitno je opisnik **dvoumen**, zato bi ga veljalo prebesediti, na primer v »se bere tekoče«.

Pod **zgradbo** je na najvišji ravni (odlično do zelo dobro) v merilih Jacobs *et al.* naveden tudi opisnik »koheziven«³⁷. Ker se vezljivost/ kohezija³⁸ nanaša na jezikovna sredstva,

27 »sophisticated /adequate range of vocabulary«

28 »thesis«, »development of ideas«, »mastery of conventions«

29 »fluent expression«

30 »native-like fluency in English«

31 »the grammar is native-like«

32 »the grammar is native-like«

33 »most expressions have an idiomatic feel to them«

34 »idiom rarely (if at all) distinguishable from that of educated native writer«

35 »Language use (grammar/vocabulary)«

36 »how native the writing sounds«

37 »cohesive«

38 cohesion

ki jih uporabljamo za zagotavljanje sovisnosti/koherence (McCarthy 1991: 26; Lang 1995: izroček), in ker kohezija sama po sebi ne zagotavlja koherence (za podrobnejšo obravnavo glej npr. Enkvist 1990: 13; Sokolov 1999: 10–17; 70; Widdowson 1978: 29), ocenjujem, da je **raba tega termina** povsem **neustrezna** in da bi ga bilo potrebno nadomestiti z izrazom »koherenten«³⁹ – ker pa ta dejansko bdi nad drugimi opisniki (»jasno izražene misli«⁴⁰, »jedrnat«⁴¹, »dobro zgrajen«⁴², »logično zaporedje«⁴³), je kot opisnik pravzaprav nepotreben; bolj smiselno bi ga bilo dodati k opredelitvi kategorije **zgradba besedila** (kot **zgradba/koherenca** ali **zgradba in koherenca**⁴⁴), s čimer bi kategorijo natančneje določili. Zanimivo je, da se termin »koheziven« ne ponovi na nobeni od nižjih ravni, čeprav brez koherence (ki jo zagotavljajo kohezivne vezi) ni (niti okrnjene) komunikacije.

Zgradba: dobro do povprečno in zadovoljivo do slabo

Opisnik »okrnjene utemeljitve«⁴⁵ nima z zgradbo in koherenco pisnega sestavka nobene povezave; pomanjkljivo utemeljevanje/razvijanje izraženih misli se namreč navezuje na njegovo vsebino. Opisnik je torej razvrščen v zanj **neustrezno kategorijo**. Isto velja za del opisnika z ravni *zadovoljivo do slabo*: »manjkata logično zaporedje in razvoj misli«⁴⁶ (moj poudarek), kjer se *razvoj misli* prav tako nanaša na vsebino in ne na zgradbo sestavka.

Pravopisni nadzor

Pri kategoriji **pravopisni nadzor** zmoti, da se v njenem okviru ocenjuje tudi (ne)ustreznost členitve besedila v odstavke⁴⁷, čeprav opisniki »malo napak pri členitvi v odstavke«⁴⁸, »občasne napake pri členitvi v odstavke, a ne na račun jasnosti pomena«⁴⁹, »pogoste napake pri členitvi v odstavke; pomen zmeden ali nejasen«⁵⁰ in »prevladujejo napake pri členitvi v odstavke«⁵¹ v skladu s teoretičnim spoznanji o zgradbi in koherenci besedila v resnici sodijo v kategorijo »zgradba«. Ustrezna razporeditev odstavkov je namreč pomemben mehanizem za zagotavljanje koherence celotnega sestavka. (Glej na primer Wikborg 1990: 134 in Sokolov 1999: 101) Da bi preverila, do kakšne mere se opisniki, ki opredeljujejo pravopisni nadzor, ujemajo s siceršnjimi pristopi k tej kategoriji, sem

39 »coherent«

40 »ideas clearly stated«

41 »succinct«

42 »well-organized«

43 »logical sequencing«

44 **organization/coherence, organization and coherence**

45 »limited support«

46 »lacks logical sequencing and development«

47 paragraphing

48 »few errors of paragraphing«

49 »occasional errors of paragraphing but meaning not obscured«

50 »frequent errors of paragraphing; meaning confused or obscured«

51 »dominated by error of paragraphing«

si ogledala domačo strani Oddelka za lingvistiko naključno izbrane ameriške univerze, Univerze Ohio. K pravopisnemu nadzoru prištevajo vse, kar je razvidno iz meril Jacobs *et al.*, vključno s členitvijo v odstavke (ki jo neposredno povežejo s koherenco sestavka) plus rabo povezovalcev⁵² (Ohio University 2009), ki kot kohezivne vezi definitivno sodijo h kategoriji koherence (glej na primer Wikborg 1990: 134 in Sokolov 1999: 101) Raba ločil, raba velike začetnice in pravilen zapis besed⁵³ pa so tako in tako del jezikovne rabe (prim. Polio 2001: 94).

Zanimiv 'podvidik' pravopisnega nadzora je tudi **pisava/rokopis**⁵⁴, ki se pojavi na ravni *zadovoljivo do slabo* kot »neurejena pisava«⁵⁵, na ravni *zelo slabo* pa kot »nečitljiva pisava«⁵⁶. Neberljivi rokopisi so seveda problem, primerljiv z besedili, ki denimo niso dovolj dolga, da bi jih lahko ovrednotili⁵⁷, medtem ko je »neurejen rokopis« nadležna in zamudna lastnost besedila, »[neprijetna spremljevalka] ocenjevanja«, kot jo poimenuje Sonja Čokl (Čokl in Cankar 2008: 27), vendar branja ne onemogoča. Nekateri teoretiki pisanja upoštevanje neurejenosti rokopisa uvrščajo med vzroke za pristranskost ocenjevalcev/ ocenjevalk, medtem ko Rob Schoonen (2011: 703) opozarja na povezavo med uspešnostjo sporazumevanja in (ne)urejenostjo pisave. Kljub temu se nagiba k stališču, da rokopis kot nejezikovna prvina besedila ne more biti predmet ocenjevanja: »Neberljiv rokopis je lahko za sporočanje usoden, a intenziven jezikovni tečaj problema skoraj gotovo ne bo rešil. Večina ljudi bi se verjetno strinjala, da rokopis ni jezikovna zmožnost.«⁵⁸

Če je tako, so opisniki, ki se nanašajo na pisavo, pod pogojem, da je sestavek še mogoče prebrati, **neprimerni/nerelevantni**.

Po merilih Jacobs *et al.* ima kategorija pravopisni nadzor majhno težo; poleg tega so raziskave pokazale, da je razlikovanje med kakovostjo izdelkov v tej kategoriji lahko nezanesljivo, in da za to, da pravopisni nadzor obravnavamo kot ločeno kategorijo in konstrukt, sploh ni teoretične podlage (Polio 2001: 102). Zato bi bilo opisnike pod kategorijo **pravopisni nadzor** smiselno premestiti v kategoriji **zgradba in jezikovna raba**, tiste, ki se nanašajo na (ne)čitljivost pisave, pa opustiti.

Sklepna ugotovitev analize meril Jacobsove *et al.* je, da so opisniki, ki jih sestavlja jo, v veliki meri primerni in pri oblikovanju novih kriterijev uporabni za kombiniranje s tistimi iz drugih strokovnih virov, da pa hkrati vsebujejo sporne elemente, ki bi jih bilo potrebno izboljšati oziroma opustiti.

52 Linking/transitional devices; transitions

53 spelling

54 handwriting

55 »poor handwriting«

56 »handwriting illegible«

57 »not enough to evaluate«

58 »Illegible handwriting can be fatal to the communication of ideas but at the same time an intensive language course will most likely not solve the problem. Most people probably would agree that handwriting is not a language ability.«

5 RAZČLEMBNA NAVODIL ZA OCENJEVANJE (ANGL. SCORING GUIDE) VICKI SPANDLOVE ET AL. (1990)

Merila, ki jih vsebujejo navodila za ocenjevanje Vicki Spandlove *et al.* (Spandel in Stiggins 1990: 29–36), sem izbrala pod vtisom uporabniku/uporabnici prijaznega in hkrati strokovno podkovenega priročnika Vicki Spandel in Richarda Stigginsa *Ustvarjanje piscev: Povezovanje ocenjevanja in poučevanja pisanja*⁵⁹ (1990). Kot Spandlova pojasnjuje v opombi, je merila leta 1984 pod njenim mentorstvom izdelala skupina sedemnajstih učiteljic in učiteljev, do danes pa so bila že neštetokrat preoblikovana in izpopolnjena (Spandel in Stiggins 1990: 29). Če se za njimi razgledamo po internetu, ugotovimo, da jih ameriški učitelji in učiteljice v več konkretnim izobraževalnim kontekstom prilagojenih različicah uporabljajo na različnih stopnjah izobraževanja, med drugim na srednjih šolah in fakultetah. Nastala so torej za ocenjevanje pisanja v angleščini kot maternem jeziku, kar pojasnjuje nekatere njihove posebnosti. Ker se slovenski študentje in študentke angleščine kot tujega jezika na univerzitetnem nivoju izobražujejo za profesionalno rabo angleškega jezika, so spoznanja, do katerih pridemo z razčlembno meril Spandlove *et al.*, dragocena in uporabna tudi za nas.

Kljub nekoliko samosvoji terminologiji in klasifikaciji (**Misli in vsebina**⁶⁰ – Zakaj neki tudi **misli** – kaj niso misli tiste, ki tvorijo vsebino? **Izbira besed**⁶¹ za besedišče, **Tekoča raba povedi**⁶² za slog in **Konvencije**⁶³ za pravopisni nadzor in jezikovno rabo/slovnico) v bistvu tudi navodila za ocenjevanje Spandlove *et al.* vsebujejo osnovne ocenjevalne kategorije (vsebino, zgradbo, besedišče in slovnico); razen tega predvidevajo ločeno ocenjevanje sloga [po Spandel *et al.*, kot smo videli, »tekoča raba povedi«] in **osebne note**⁶⁴.

Posebnost obravnavanih navodil za ocenjevanje je tudi, da vsebujejo opisnike za tri ocenjevalne ravni: 5, 3 in 1, čeprav naj bi uporabniki in uporabnice meril dodeljevali tudi 2 in 4 točke – torej dejansko ocenjevali na petih ravneh.

Bodite pozorni na to, da navodila za ocenjevanje vsebujejo določila (kriterije) na 5., 3. in 1. ocenjevalni ravni. 4. in 2. raven nista izrecno določeni (da navodila ne bi bila tako dolga, da jih ne bi nihče prebral). Od [ocenjevalcev in ocenjevalk] se pričakuje, da na ustrezen način sami oblikujejo razpon vseh ocenjevalnih ravni – 5., 4., 3., 2. in 1.

Ocenjevalno raven 3 vzemite kot srednjo vrednost med močnimi in šibkimi platmi določenega vidika pisanja. Na 4. ocenjevalni ravni začnejo močne plati prevladovati nad šibkejšimi, medtem ko so na 5. ravni v večini. Podobno

59 *Creating Writers: Linking Assessment and Writing Instruction*

60 Ideas and Content

61 Word choice

62 Sentence fluency

63 Conventions

64 Voice

velja za 2. ocenjevalno raven, na kateri pomanjkljivosti ocenjevanega vidika začnejo prevladovati nad močnimi platmi, medtem ko slednjih na 1. ocenjevalni ravni skoraj ni (čeprav ne smemo pozabiti, da izdelek lahko vsebuje močne plati, kar zadeva druge vidike pisanja).⁶⁵
(Spandel in Stiggins 1990: 27–28)

Čeprav so citirana navodila razumljiva in smiselna, je utemeljitev, zakaj merila ne vsebujejo opisnikov za ravni 4 in 2, milo rečeno, nenavadna – da ne bi bila tako dolga, da jih ne bi nihče prebral? Si kot učitelj/ce smemo privoščiti takšen odnos?

Merila za vsako od treh ravni v vseh kategorijah vsebujejo splošen opis doseženega standarda za določeno raven, ki mu sledijo podrobnejši neodvisni opisniki, izraženi s celimi povedmi, ponekod z eno, drugod z dvema, tako da še ustrezajo kriteriju **kratkosti**.

Oglejmo si najprej opisnike za ocenjevanje **vsebine**, kjer opazimo tako koristne poudarke kakor tudi **neustrezno kategorizirane** in **neprimerne opisnike**. Splošen opis ravni, ki prinese 5 točk, pravi: »Izdelek je jasen, osredotočen in zanimiv. Zadrži bralčevo pozornost. Relevantne anekdote in podrobnosti obogatijo osrednjo temo ali pripoved.«⁶⁶

Lastnosti »jasen«, »osredotočen« in »relevanten« so bolj povezane s koherenco, zato bi jih veljalo prestaviti v drugo kategorijo. Da je dobra vsebina zanimiva, se bomo bralci in bralke gotovo strinjali, problem je samo v tem, da se mnenje, kaj je zanimivo, od bralca do bralca razlikuje. Izbira med »osrednjo temo« in »pripovedjo« razkriva, da naj bi bili kriteriji uporabni tako za ocenjevanje razlagalnih kakor tudi pripovednih sestavkov (o čemur v spremljevalnem besedilu sicer ne preberemo niti besede). Navodilom za ocenjevanje v priložniku sledi vrsta po obravnavanih merilih ocenjenih in pokomentiranih vzorčnih sestavkov (namenjena urjenju v uporabi meril), ki to domnevo potrdi – poleg razlagalnih in pripovednih med njimi najdemo tudi opisne sestavke. Pomanjkljivost meril, ki naj bi pokrila tako širok razpon zvrsti, je v tem, da morajo ostati dovolj splošna, zato so manj uporabna za vsako posamezno zvrst. Druga možnost je, da vsebujejo opisnike, ki se nanašajo na eno in drugo zvrst; to pomeni, da je v določenih ocenjevalnih kontekstih del meril nerelevanten, kar je s stališča teorije testiranja sporno.

Prvi podrobnejši opisnik na 5. ocenjevalni ravni je prikrojen predvsem pripovednemu sestavku in se glasi: »Videti je, da pisanje temelji na osebni izkušnji pisca, ki izkazuje globlji vpogled: dober občutek za to, kako se dogodki razvijajo, kako se ljudje odzivajo na življenje in drug drugega in kako so misli med seboj povezane.«⁶⁷

65 »Notice that the scoring guide presents definitions (criteria) for the various traits at the 5, 3, and 1 score levels. Levels 4 and 2 are not defined in writing (in order to keep the scoring guide from becoming so long that no one would read it), but you should assign the full range of scores – 5, 4, 3, 2, and 1 – as appropriate.

Think of a score of 3 as representing a balance between strong and weak with respect to a particular trait. At the 4 level, strengths begin to outweigh weaknesses, and at the 5 level, strengths are dominant. Similarly, at the 2 level, weaknesses begin to outweigh strengths, while at the 1 level, few if any strengths are evident with respect to the trait being scored (though, remember, there may be strengths in other traits). «

66 »This paper is clear, focused, and interesting. It holds the reader's attention. Relevant anecdotes and details enrich the central theme or story line.«

67 »The writer seems to be writing from experience and shows insight: a good sense of how events unfold, how people respond to life and each other, and how ideas relate.«

Če pustimo ob strani, da sodi tudi način, »kako so misli med seboj povezane« h koherenci, se zdi **neprimerno** in sporno *pričakovati*, da bodo mladi pisci pisali na podlagi lastnih izkušenj, kljub temu, da so prav lastne izkušnje njihov najbogatejši in najbolj prepričljiv vir zamisli, kako utemeljiti svoje trditve (glej npr. Sokolov 2005: 233–235). Toda obstaja bistvena razlika med tem, da jim to omogočimo ali/in jih k temu spodbujamo, in tem, da to od njih pričakujemo celo do take mere, da vključevanje osebnih izkušenj postane del konstrukta/predmet ocenjevanja. Pisanje o lastnih izkušnjah za nameček tako in tako ni preverljivo in torej tudi ne merljivo – od tod modalni »*videti je* [da pisanje temelji na osebni izkušnji]«, ki nemara sugerira, da je »izkušnja« lahko izmišljena, vendar tako prepričljiva, da deluje, kot bi bila resnična. Kaj naj si pravzaprav pod tem »pričakovanjem« predstavljamo, je bolj razumljivo, ko si ogledamo še relevantne opisnike na srednji in najnižji ravni, kjer so nasproti mislim, ki jih pisec črpa iz lastnih izkušenj in razmišljanj, postavljene misli in opažanja, ki so označena kot »enolična«⁶⁸, »že slišana«⁶⁹ na ravni 3 in kot »klišeji, puhlice ali stereotipi«⁷⁰ na ravni, ki velja 1 točko. Če je vsebina povprečna/predvidljiva/»izrabljena«, kot ugotavljajo avtorji in avtorice meril (glede na to, da je Spandlova pri njihovem oblikovanju sodelovala z učitelji in učiteljicami), »bralac/bralca ne obžaluje, da se besedilo konča«. (Spandel in Stiggins 1990: 30) Po eni strani je tako po domače izražen opisnik zelo nazoren, po drugi pa vendar preveč prepuščen osebni presoji in okusu posameznega bralca/ocenjevalca oziroma bralke/ocenjevalke.

Naslednji opisnik na ravni 5 je bližje razlagalnemu in utemeljevalnemu sestavku: »Konkretne utemeljitve ter relevantne in zgovorne podrobnosti bralcu/bralci nudijo pomembne podatke, ki bi mu/ji bili sicer nedosegljivi. Videti je, da ta pisec opazi, kar bi drugi utegnili spregledati.«⁷¹ Zadnji citirani stavek sicer na preprost in razumljiv način izrazi, kaj pomenijo »izvirni vpogledi«, a je hkrati **sporno** pričakovati, da bodo študentje in študentke za najvišjo oceno v svojih izdelkih navajali *izključno* podkrepitve, ki se jih bralec/bralca ne bi domislil/a sam/a, da o subjektivnosti presoje, katere podkrepitve bi sodile v to kategorijo in katere ne, niti ne izgubljam besed. Vprašljiv je tudi naslednji opisnik, ki izraža pričakovanje, da drugotne podkrepitve ne pritegnejo preveč pozornosti na račun prvotnih. Ker slednjim največkrat vdahnejo življenje prav prve (zanimive podrobnosti, primeri, anekdote), ni razloga, da se v bralčev/bralkin spomin ne bi smele vtisniti bolj kot glavne misli – katerih sporočilna moč se posredno okrepi prav s pomočjo drugotnih podkrepitev.

Merila v nadaljevanju poudarjajo pomen razvoja teme »na informativen in zabaven način«⁷², kjer smo spet soočeni s težavo, kako interpretirati zlasti pridevnik »zabaven«.

68 »mundane«

69 »heard elsewhere«

70 »clichés, platitudes, or stereotypes«

71 »Supporting, relevant, telling details give the reader important information that he or she could not personally bring to the text. This writer seems to notice what others might overlook.«

72 »in an enlightening, entertaining way«

Zadnji opisnik pod »Misli in vsebina« poudarja pomen razmišljanja z lastno glavo, če naj si kandidat prisluži najvišjo oceno: »Pisec uporablja in oblikuje misli, pri čemer ustvarja povezave in z bralci deli vpoglede, ki odražajo njegovo lastno mišljenje.«⁷³ Tudi presoja kritičnega mišljenja je vsaj delno subjektivna.

Po pričakovanjih je z drugimi opisniki, katerih razumevanje je manj odvisno od subjektivnosti ocenjevalca/ocenjevalke, manj težav. Tako se z izjemo opisnikov »privlačen uvod«⁷⁴ in »zadovoljiv zaključek«⁷⁵, ki bi bolj sodila k vsebini, vsi opisniki v kategoriji **zgradba** nedvoumno navezujejo na koherenco besedila. Posebej koristen se zdi zadnji, ki ubesedi občutek, ki ga ustvari zares koherentno besedilo: "Zgradba omogoča tako tekoče branje, tako da se bralec nemara niti ne zaveda njenih sestavnih delov, razen če jim zavestno posveti pozornost.«⁷⁶ Tudi naslednji opisnik je s svojo neposrednostjo nadvse dobrodošel: »Razporeditev ali nerelevantnost nekaterih podrobnosti bralca/bralke občasnno zmede ali ga/jo vznejevolji.«⁷⁷ Skratka – opisniki, ki se nanašajo na logično zgradbo in koherenco besedila, so večinoma ne samo primerni, ampak zaradi podrobne, nazorne in življenjske obravnave hkrati presegajo večino opisnikov iz drugih meril, navedenih v strokovni literaturi. Poleg v tem odstavku uvodoma omenjene **neustrezne kategorizacije**, me zmoti samo še **napačna terminologija** v naslednjem opisniku: »Povezovalci so uporabljeni tekoče in stekajo posamezne pomenske niti v kohezivno celoto.«⁷⁸ Na mestu termina »kohezivno« bi moral biti izraz »koherentno«.

Pri naslednji kategoriji je objektivnost interpretacije meril spet otežena – **ocenjevanje osebne note**, sicer pomembne sestavine učinkovitega pisanja, je še bolj subjektivno kot ocenjevanje vsebine, kar je razvidno iz večine opisnikov. Oglejmo si niz nazornih zgledov. Raven 5: »Izdelek je iskren in napisan od srca. Zveni prepričljivo.«⁷⁹ / »Bralec/Bralka občuti močno interakcijo s piscem besedila in za besedami zaznava človeka.«⁸⁰ / »Ton in osebna nota (...) začinita avtorjevo/avtoričino sporočilo.«⁸¹ Raven 3: »Videti je, da avtor/ica skrbno pretehtava besede, da bi med seboj in bralcem obdržal/a varno razdaljo, da bi se izognil/a tveganju in da bi pisal/a o tistem, za kar meni, da bralec/bralca pričakuje.«⁸² / »Pisanje izkazuje piščevo težnjo k skrivanju namesto k razkrivanju.«⁸³.

73 »The writer works with and shapes ideas, making connections and sharing insights that reflect his or her own thinking.«

74 »an inviting introduction«

75 »a satisfying conclusion«

76 »Organization flows so smoothly that the reader may not be conscious of organizational patterns or structures unless looking for them.«

77 »Placement or irrelevance of some details leaves the reader occasionally confused or impatient.«

78 »Transitions are smooth and weave the separate threads of meaning into one cohesive whole.«

79 »The paper is honest and written from the heart. It has a ring of conviction.«

80 »The reader feels a strong sense of interaction with the writer and senses the person behind the words.«

81 »The projected tone and voice (...) give flavor to the writer's message.«

82 »The writer seems to weigh words carefully, to keep a safe distance between writer and reader, to avoid risk, and to write what he or she thinks the reader wants.«

83 »The writing tends to hide rather than reveal the writer.«

/ »Osebna nota je lahko na trenutke močno prisotna, a že čez eno ali dve vrstici preskoči ali izgine za fasado splošnega, neizrazitega ali abstraktnega jezika.«⁸⁴ Raven 1: »Bralac/Bralka ne zaznava pisca za besedami in nima občutka, da si pisec zares želi karkoli sporočiti.«⁸⁵ / »Videti je, da avtor piše monotono, kar izniči učinek potencialno izstopajočih misli in delov sporočila, ki naj bi ostali v ozadju.«⁸⁶ / »Pisanje v najboljšem primeru sporoča na funkcionalni ravni, vendar se bralca/bralke ne dotakne oziroma ga/je ne vključi v interakcijo z besedilom.«⁸⁷ Visoka stopnja modalnosti v opisnikih (»zveni«, »(ne) zaznava človeka za besedami«, »videti je«, »izkazuje težnjo k«) že sama po sebi izpostavlja negotovo naravo/nedorečenost vrednotenja **osebne note** v besedilih. Težko je presoditi, ali se je konkreten študent/konkretna študentka za določen način pisanja odločil/a zato, da bi ustregel/ustregla učiteljici/bralci. In kako vedeti, ali se je premalo *potrudil/a*, da bi se z bralcem/bralco zares povezal/a, mu/ji sporočil/a kaj pomembnega? Zelo kočljivo je tudi pričakovanje, da se bo avtor/ica besedila razkril/a. Ne glede na resne pomisleke, ki se odražajo tudi v dejstvu, da večina drugih meril za ocenjevanje tega vidika pisanja ne vsebuje, vsaj ne v samostojni kategoriji, menim, da je posvečanje pozornosti osebni noti pri pisanju izredno pomembno in vznemirljivo.

V kategoriji **besedišče** je interpretacija opisnikov spet bolj oprijemljiva. Med njimi so sicer tudi taki, ki vsebujejo modalnost in (z njo povezano in siceršnjo) nedorečenost, s tem pa tudi **nedoločnost**, kot recimo v opisniku »Besede se zdijo ravno pravišnje«⁸⁸ (kar koli že to pomeni) ali »V izdelku je *lahko* nekaj dobrih rešitev«⁸⁹ (poudarek avtorjev) in »Bralcu/Bralki se za razumevanje ni treba naprezati«⁹⁰, medtem ko praviloma prevladuje natančnost. Dobrodošli so zlasti opisniki, ki pokrivajo, kar srečujem pri svojem delu (ocenjevanju izdelkov študentov in študentk), ne pa tudi v številnih merilih iz strokovne literature, na primer: »Besedišče nemara v ničemer ne izstopa, vendar je naravno in nikoli pretirano.«⁹¹ / »Pisec uporablja sveže besedišče in le izjemoma sleng«⁹². / »Čeprav je na splošno pomen jasen, delu besedišča manjka natančnost.«⁹³ / »Poskusi vključevanja barvitega in poetičnega jezika pogosto delujejo pretirano in preračunljivo, kot da bi pisec želel narediti vtis na bralca.«⁹⁴ (Previdnost pri ocenjevanju, ali so študentje in

84 »Voice may emerge strongly on occasion, only to shift or to disappear a line or two later behind a facade of general, vague, or abstract language.«

85 »The reader has no sense of the writer behind the words and no sense of a real desire on the part of the writer to communicate.«

86 »The writers seems to speak in a kind of monotone that flattens all potential highs or lows of the message.«

87 »The writing communicates on a functional level, at best, without moving or involving the reader at all.«

88 »[Words] seem just right.«

89 »The paper *may* have some fine moments.«

90 »There is little for the reader to grasp.«

91 »Vocabulary may not be striking, but it's natural and never overdone.«

92 »Expression is fresh and appealing; slang is used sparingly.«

93 »While the overall meaning is clear, some words may lack precision.«

94 »Attempts at colorful or poetic language often seem to be overdone and calculated to impress the reader.«

študentke »preračunljivi«!) / »Klišej, odvečne besede in izrabljene fraze so pogoste.«⁹⁵ / »Besedilo 'naseljuje' zgolj splošno besedišče.«⁹⁶ / »Glagoli so šibki in malošvilni; prevladujejo *je, so, je bil, so bili*.«⁹⁷ Menim, da bi številna merila pridobila, če bi si izposodila katerega od navedenih opisnikov. Na koncu ne bo odveč opozorilo, da merila Spandlove *et al.* predvidevajo napake v rabi besedišča šele na najnižji (in, predvidoma, tudi na nespecificirani drugi najnižji) ravni, medtem ko se napake dejansko pojavijo tudi na višjih ravneh – najbrž moramo spodrsljaj ali dva tolerirati celo na najvišji ravni (tudi pri domačih govorcih).

Pri **slogu** (kategorija **Tekoča raba povedi**) so napake, razumljivo, prvič prav tako omenjene šele na najnižji ravni, sicer pa se opisniki večinoma nanašajo na »tok in ritem pisanja«⁹⁸, poudarjajo vlogo jezikovnih struktur pri logičnem povezovanju misli (kar pomeni, da so razvrščeni v **neustrezno kategorijo**) in pomen rabe raznolikih jezikovnih konstrukcij (»Povedi se razlikujejo po zgradbi in dolžini, kar prispeva k zanimivosti besedila«⁹⁹) Z nekaterimi opisniki gredo sestavljalci/sestavljalki v svojih pričakovanjih in subjektivnosti predaleč, kot recimo pri opisniku »V besedilu se učinkovito prepletajo močne in lahkotne povedi.«¹⁰⁰

Kot smo že zapisali, Spandlova *et al.* h konvencijam (jezikovne rabe) prištevajo tako slovnično pravilnost kakor tudi pravopis in členitev besedila v odstavke. Obravnavo slovnice in pravopisa v skupni kategoriji odobravam, zakaj členitev v odstavke po moji presoji vanjo ne sodi, pa sem že pojasnila. Prav je, da smejo v tej kategoriji tudi najboljši narediti kakšno napako (»Tudi težje besede so *na splošno* zapisane pravilno.«¹⁰¹ – moj poudarek), po drugi strani pa v njej opažam primere **neustrezne kategorizacije**, na primer »Lahko se zgodi, da pisec z namenom, da bi dosegel slogovni učinek, krši konvencije – predvsem slovnične.«¹⁰². Takšno ponavljanje 'vsebin' ocenjevalce/ocenjevalke spodbuja k vrednotenju sloga v dveh kategorijah (pod **Tekoča raba povedi** in **Konvencije**). Tudi glede opisnika »Potrebni bi bili zgolj manjši lektorski popravki, če bi želeli besedilo izpiliti za objavo.«¹⁰³ lahko pričakujemo različne poglede – je za najvišje število točk dovolj dobro res zgolj besedilo, ki je (skoraj) primerno za objavo? Poleg tega je tudi pri tem opisniku problematična subjektivnost presoje.

Kot je razvidno iz analize navodil za ocenjevanje, pomislekov glede njihove primerčnosti v konkretnih primerih ne manjka. Kljub temu predstavljajo izjemen prispevek k razčlenjevalnemu ocenjevanju pisnih sestavkov, zlasti zato, ker so tako drugačna od večine

95 »Clichés, redundancies, and hackneyed phrases are common.«

96 »The text is 'peopled' only with generalities.«

97 »Verbs are weak and few in number; *is, are, was, were* dominate.«

98 »flow and rhythm of writing«

99 »Sentences vary in structure and length, adding interest to the text.«

100 »Sentences display an effective combination of power and grace.«

101 »Spelling is *generally* correct, even more difficult words.«

102 »The writer may manipulate conventions – particularly grammar – for stylistic effect.«

103 »Only light editing would be required to polish the text for publication.«

drugih meril – podrobnejša (ne glede na to, da pokrijejo samo tri ravni, preostali dve pa si moramo 'zamisliti' sami), manj 'teoretična', s tem pa uporabnikom/uporabnicam prijaznejša, in drznejša (ker posegajo na področji, ki ju ostali teoretiki ocenjevanja pisne zmožnosti zgolj mimogrede oplazijo ali se jima v celoti izognejo – na področji sloga in osebne note). Zaradi vsega tega bi bilo zaželeno, da bi se kdo lotil odpravljanja njihovih pomanjkljivosti in jih sčasoma izpilil do različice, v kateri bi prevladovale njihove prednosti.

6 SKLEPNE MISLI

V presoji, katere prvine pisanja so tako pomembne, da naj postanejo del konstrukta, so si strokovnjaki in praktiki testiranja dokaj enotni (glej tudi Sokolov 2014). Kot posebnost izstopata ocenjevanje osebne note in sloga v merilih Spandlove in Stigginsa, pri čemer je treba poudariti, da je oboje z uvedbo ustreznih opisnikov mogoče ocenjevati tudi znotraj osnovnih kategorij (**osebno noto** denimo znotraj **vsebine** in **slog** tako v okviru **zgradbe** kakor tudi **besedišča** in **jezikovne rabe**). Pri vseh ostalih razlikah se ob natančnejšem pregledu opisnikov izkaže, da gre bolj za razlike pri poimenovanju ocenjevanih vidikov in pri kategorizaciji opisnikov kot za omembe vredna razhajanja. Tudi neenakomerna obtežitev kategorij v merilih Jacobs *et al.* v resnici odstopa samo na prvi pogled: ker gre pri pravopisnem nadzoru v bistvu za del jezikovne rabe, lahko točke zanj prištejemo k slednji; s tem postane največje možno število točk za jezikovno pravilnost enako številu točk za vsebino (30 točk). Razlika med vrednotenjem vsebine in zgradbe ni majhna (10 točk v prid vsebini), kar velja tudi za razliko med vrednotenjem jezikovne pravilnosti in besedišča. Toda če upoštevamo tesno prepletenost vsebine in koherence (ki skupaj veljata 50 točk) in dejstvo, da sta tako besedišče kot slovnica (ki prav tako prineseta do 50 točk) del jezika, ugotovimo, da so vidiki pisnega izdelka pravzaprav tudi v merilih Jacobs *et al.* obravnavani dokaj uravnoteženo.

MERILA	OCENJEVANE KATEGORIJE						
	vsebina	zgradba/ koh.	besedišče	Jezik. raba	Konven- cije	glas	slog
Jacobs et al. (1981)	✓ 13 do 30 točk	✓ 7 do 20 točk	✓ 7 do 20 točk	✓ 5 do 25 točk	✓ (Pravo- pis) 2 do 5 točk		
Spandel in Stiggins (1990)	✓ (Misli in vsebina) 1 do 5 točk	✓ (Zgradba) 1 do 5 točk	✓ (Izbira besed) 1 do 5 točk	✓ (Kon- vencije) 1 do 5 točk	✓ (Konven- cije) 1 do 5 točk	✓ (Osebna nota) 1 do 5 točk	✓ (Tekoča raba povedi) 1 do 5 točk

Preglednica: Primerjava ocenjevanih kategorij in njihove teže v obravnavanih merilih

Kar merilom najbolj manjka, sta poenotena terminologija in kategorizacija opisnikov (prim. Sokolov 2014). Trenutna raznolikost nemara do neke mere razkriva raziskovalni duh, po drugi strani pa morda tudi samovoljnost, samozadostnost in, deloma, pomanjkljivo teoretično podkovanost strokovnjakov in strokovnjakinj za testiranje, ki se ne potrudijo dovolj, da bi raziskali, kaj je na tem področju že dognanega, kategoriziranega in/ali poimenovanega. Teoretikom v opravičilo naj hkrati omenim izmuzljivo naravo zapletenega procesa pisanja (ki se za nameček razlikuje od pisca do pisca). Različni pogledi na to, kateri podvidik pisanja sodi v to ali ono kategorijo, so zato razumljivi. Pomembno je, da o njih razmišljamo, diskutiramo in premoščamo različne interpretacije. Upoštevati velja tudi stališče, naj bodo pristopi k testiranju prožni in prilagojeni konkretnemu kontekstu, ki ga zavzeto, čeprav teoretično skromno utemeljeno, zastopata denimo Spandel in Stiggins (1990: 149).

Vsekakor bi bilo dobrodošlo, da bi v prihodnosti kdo od raziskovalcev/raziskovalk na tem področju naredil nekaj več reda. V primerih, ko se ena in ista pomanjkljivost pojavlja v različnih merilih, bi lahko denimo prispeval/a k razumevanju, zakaj je tako, in k iskanju ustrežnejših rešitev. Pri razmejevanju kategorij vsebine in koherence, na primer, velja (zlasti glede na njuno tesno prepletenost) razmisliti, ali ne bi bilo smiselno obeh kategorij združiti v eno. Po drugi strani pa lahko raznolikost meril učitelji/ce obrnemo sebi (in učencem/učenkam) v prid tako, da iz različnih virov izberemo tisto, kar najbolj ustreza našemu izobraževalnemu kontekstu in našim strokovnim premislekom. Namen tega članka tako ni končna sodba, katera od obeh zgledov obravnavanih meril so boljša, temveč spodbuda k iskanju lastnih poti ob podpori gradiv, ki so jih že domislili drugi.

BIBLIOGRAFIJA

- BACHA, Nahla (2001) Writing evaluation: what can analytic versus holistic essay scoring tell us? *System* 29: 371–383.
- BROWN, H. Douglas (2004) *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Longman.
- CARR, Nathan T (2000) A Comparison of the Effects of Analytic and Holistic Rating Scale Types in the Context of Composition Tests. *Issues in Applied Linguistics* 11 (2): 207–241.
- COUNCIL OF EUROPE (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUSHING WEIGLE, Sara (2002) *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ČOKL, Sonja in Gašper CANKAR (2008) *Raziskava različnih vrst kriterijev za ocenjevanje maturitetnih esejev iz slovenščine*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- (2009) English Writing: Writing Mechanics. Athens, Ohio: Ohio University, Department of Linguistics. 29. november 2012. <http://www.ohio.edu/linguistics/esl/writing/mechanics.html>.
- ENKVIST, Nils Erik (1990) Seven Problems in the Study of Coherence and Interpretability. Ulla Connor in Ann M. Johns (ur.), *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives*. Alexandria: TESOL, 11–28.
- HAMP-LYONS, Liz (1990) Second language writing: assessment issues. Barbara Kroll (ur.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 69–87.
- HARRIS, David Payne (1969) *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- HASWELL, Richard H. (2002/2007) Researching Teacher Evaluation of Second Language Writing via Prototype Theory. Paul Kei Matsuda in Tony Silva (ur.) (2005) *Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge Construction*. Erlbaum, 105–120. 26. april 2018. http://www.writing.ucsb.edu/wr-conf08/Pdf_Articles/Haswell-Article.pdf.
- HUGHES, Arthur (1989/2003) *Testing for Language Teachers*. (2. izd.) Cambridge: Cambridge University Press.
- JACOBS, Holly J., Stephen A. ZINKGRAF in Deanna R. WORMUTH (1981) ESL Composition Profile. Faye Hartfiel in Jane B. Hughey (ur.), *Testing ESL composition: a practical approach*. Rowley, Mass: Newbury House.
- LANG, Margaret (1995) Coherence and Cohesion. Izroček ob predavanju »The need for mother tongue competence and the need to teach transferable skills in translation and interpreting«. (2. sestanek projekta TEMPUS, 14.10.1995). Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.

- McCARTHY, Michael (1991) *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POLIO, Charlene (2001) Research Methodology in Second Language Writing Research: The Case of Text-Based Studies. Tony Silva in Paul Kei Matsuda (ur.), *On Second Language Writing*. Mahwah, New Jersey in London: Lawrence Erlbaum Associates, 91–115.
- Sample Assessment Rubrics (SAR): Speaking and Writing Rubric (2018) (*Tiptiktak*). 18. julij 2018. <https://tiptiktak.com/speaking-and-writing-rubric.html>.
- SCHOONEN, Rob, Patrik SNELLINGS, Marie STEVENSON in Amos van GELDEREN. (2009) Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing. Rosa M. Manchón (ur.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research*. Bristol: Multilingual Matters, 77–101.
- SOKOLOV, Cvetka (1999) *Pisni sestavek pri študentih angleščine*. (Neobjavljeno magistrsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta UL, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
- SOKOLOV, Cvetka (2013) *Pomen standardizacije ocenjevanja pisnih sestavkov pri poučevanju angleščine kot tujega jezika*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta UL, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
- SOKOLOV, Cvetka (2014) Merila za ocenjevanje pisnih sestavkov. (Neobjavljena, modificirana v lektorski skupini Oddelka za anglistiko in amerikanistiko FF; sprejeta v uporabo v 2014/15.) Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.
- SPANDEL, Vicki in Richard J. STIGGINS (1990) *Creating Writers: Linking Assessment and Writing Instruction*. New York in London: Longman.
- WIDDOWSON, Henry (1984) *The realization of rules in written discourse*. (Explorations in Applied Linguistics.) Oxford: Oxford University Press.
- WIKBORG, Eleanor (1990) Types of Coherence Breaks in Swedish Student Writing: Misleading Paragraph Division. Ulla Connor in Ann M. Johns (ur.), *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives*. Alexandria: TESOL, 133–148.

POVZETEK

V članku avtorica analizira in ovrednoti dva zglede razčlenjevalnih meril za ocenjevanje razlagalnih/utemeljevalnih sestavkov, in sicer Meril Holly L. Jacobs et al. (1981) in *Navodil za ocenjevanje* Vicki Spandlove et al. (1990). Avtorica prispevka je obravnavana merila izbrala zato, ker so med učitelji in učiteljicami še vedno zelo priljubljena. Pri pretresanju dobrih in slabih plati meril se osredotoča na lastnosti opisnikov. V skladu s priporočili *Splošnega evropskega jezikovnega okvira/SEJO* (2001: 205–207) ugotavlja, do kakšne mere so dorečeni, jasni, kratki in neodvisni. Analiza razkriva, koliko sta si zglede meril podobna in v čem se razlikujeta, obravnava njune dobre

in šibke plati in pripelje do zaključka, da bi učitelji in učiteljice morali navodila za ocenjevanje kritično ovrednotiti, po potrebi izboljšati in prilagoditi izobraževalnemu kontekstu, v katerem delujejo, preden jih začnejo uporabljati.

Ključne besede: merila za ocenjevanje pisne zmožnosti, navodila za ocenjevanje, lastnosti opisnikov, Splošni evropski jezikovni okvir, izobraževalni kontekst

ABSTRACT

An analysis of two sets of analytical expository and argumentative writing assessment criteria

The article focuses on the analysis of two sets of analytical writing assessment criteria, namely the scoring guides by Meril Holly L. Jacobs *et al.* (1981) and by Vicki Spandl *et al.* (1990), evaluating them in terms of their descriptors' features. Writing assessment descriptors should be definite, clear, brief and independent as recommended by the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001: 205–207). Both scoring guides were chosen because they are still used by teachers extensively. The analysis displays similarities and differences between the two scoring guides, their strengths and weaknesses, and the need for teachers to evaluate a particular scoring guide critically before starting to use it, to introduce improvements if necessary and, finally, to adjust the writing assessment criteria to their educational context.

Key words: writing assessment criteria, scoring guides, descriptors' features, Common European Framework of Reference for Languages, educational context

Mojca Leskovec

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'243:811.163.6'242

DOI: 10.4312/vestnik.10.187-197



VOM SLOWENISCHEN ALS ERST- ZUM DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE: WEGE ZUR ENTWICKLUNG GRAMMATISCHER UND KOMMUNIKATIVER KOMPETENZ

1 EINFÜHRUNG

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik wurden die Vermittlung der Grammatik und die Rolle der Muttersprache äußerst unterschiedlich behandelt. Denken wir an die Grammatik-Übersetzungsmethode auf der einen und die audio-linguale Methode auf der anderen Seite. Jahrelang war die Fremdsprachendidaktik mit der Suche nach der besten Methode für den Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Die Existenz einer universell zu favorisierenden Methode zum Erlernen von Fremdsprachen ist allerdings bis heute nicht nachgewiesen worden. In der neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts spricht man vielmehr über didaktisch-methodische Prinzipien, auf denen der moderne Sprachenunterricht beruhen soll.

Es bestehen unterschiedliche Auflistungen von didaktisch-methodischen oder methodisch-didaktischen Prinzipien bzw. Unterrichtsprinzipien. Klippel (2016: 320) hebt jedoch hervor, dass auch hier keine dauerhaft und ubiquitär gültigen Prinzipien zu erwarten sind, da die Bedingungen für den Unterricht so verschieden sein können. Als die Unterrichtsprinzipien des heutigen Sprachenunterrichts stellt sie (ebd.: 317–319) die Kompetenz- und Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und Authentizität heraus. Grotjahn und Kleppin (2013: 26) führen neben der Handlungs- und Kompetenzorientierung sowie der Lernorientierung und -aktivierung die Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeits- und Aufgabenorientierung an.

Dieser Beitrag setzt sich zweierlei zur Aufgabe: erstens, im Kontext der didaktisch-methodischen Prinzipien den Stellenwert von Grammatik und Erstsprache im Fremdsprachenunterricht der Postmethodenära zu untersuchen, und zweitens, am Beispiel des Slowenischen als Ausgangssprache und des Deutschen als Zielsprache mögliche Vorteile der sprachenübergreifenden Grammatikarbeit zu schildern. Es wird zunächst versucht, die Rolle der Grammatik und danach der Erstsprache im Dokument „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ (Europarat 2001) sowie in einigen Fachdiskussionen zum Thema darzustellen. Des Weiteren folgt ein Beispiel dafür, wie die Grammatikarbeit unter Einbeziehung der Erstsprache im DaF-Unterricht erfolgen kann.

2 HANDLUNGSFÄHIGKEIT ALS OBERSTES LERNZIEL

Als das wichtigste im Fremdsprachenunterricht zu erreichende Lernziel wird im Allgemeinen die kommunikative Kompetenz verstanden. Folglich wäre von den didaktisch-methodischen Prinzipien in erster Linie das Prinzip der Handlungsorientierung hervorzuheben. Denn Lernende sollen mit der Fremdsprache handeln können. Um dies zu erreichen, schlagen Funk et al. (2014) auch für das Deutsche als Fremdsprache anstatt des traditionellen Modells von vier Fertigkeiten sowie den separaten Komponenten Wortschatz und Grammatik in Anlehnung an Nation und Newton (nach ebd.: 22–23) das sog. Modell von vier Lernfeldern vor: Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten (Lernen durch Hören, Lesen, Hörsehen), Arbeit mit sprachlichen Formen (sprachformbezogenes Lernen), Produktion von bedeutungsvollem Output (Lernen durch Sprechen und Schreiben) und Training von Flüssigkeit (flüssig werden im Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen, Hörsehen).

Das Lernfeldermodell geht davon aus, dass die Lernaktivitäten im Rahmen eines gesamten Kurses bzw. Schuljahres alle vier Lernfelder in gleichem Umfang abdecken sollen, so dass eine ausgeglichene Kompetenzentwicklung gewährleistet wird (Funk et al. 2014: 23). Die gleichmäßige Verteilung der Aktivitäten wird dabei mit dem Time-on-Task-Prinzip begründet, nach dem die zur Verfügung stehende Zeit auf das verwendet wird, was die Lernenden später können sollen, denn „Lesen lernt man nur durch Lesen, Sprechen durch Sprechen, und Flüssigkeit kann in einer Sprache nur erreicht werden, wenn man sie auch trainiert“ (ebd.).

2.1 Sprachformbezogenes Lernen

Sich im DaF-Unterricht von Zeit zu Zeit mit Grammatik zu beschäftigen, ist beim Lernfeldermodell also nicht verboten, sondern empfehlenswert. Nach Funk et al. (2014: 24) bedeutet die Arbeit mit sprachlichen Formen als eines der vier Lernfelder „eine zeitweise Konzentration auf sprachliche Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene im Rahmen eines inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts“. Der Europarat bezeichnet in seinem Dokument „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ (weiter GeR) (2001) die grammatische Kompetenz, worunter die Fähigkeit, Sätze zur Vermittlung von Bedeutungen zu strukturieren, verstanden wird, als zentralen Bestandteil der kommunikativen Kompetenz.

Im Allgemeinen werden in der heutigen Fachdiskussion kognitive Lerntheorien, wie es Drumm et al. (2013: 20) konstatieren, am stärksten gewichtet. Man muss Funk et al. (2014: 23) zwar völlig zustimmen, dass „sich mündlich-produktive Kompetenz, also das flüssige Sprechen einer fremden Sprache, nicht als Nebenprodukt der bewusst gemachten Regeln durch das Üben grammatischer Formen einstellt“. Gnutzmann (2016: 146) hebt mehrfach hervor, dass die Rolle des expliziten, bewussten Wissens im Vergleich zu der des impliziten, unbewussten Wissens weniger eindeutig ist. Zu den Untersuchungen über

die Wirkung sprachlicher Bewusstmachung von ausgewählten grammatischen Erscheinungen im Fremdsprachenunterricht merkt er kritisch an, „dass sie sich im Allgemeinen nur über kurze Zeiträume erstrecken“; er gibt zu, dass ein positiver Zusammenhang von explizitem Wissen und Kompetenzentwicklung festgestellt werden kann, es bleibt aber seinen Worten nach „aufgrund fehlender Langzeitstudien offen, ob die gelernte sprachliche Regel ebenfalls langfristig verfügbar ist“ (ebd.).

Dennoch schließen sich in dem oben dargestellten Lernfeldermodell bewusstmachende und automatisierende Unterrichtsverfahren nicht aus. Vielmehr wird die Arbeit mit sprachlichen Formen durch das Training von Flüssigkeit ergänzt.

3 VERBUNDENHEIT DER SPRACHEN

Nach dem GeR (2001) werden Sprachen, die ein Mensch erwirbt bzw. erlernt, nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“. Ein weiteres vom einleitend angedeuteten Gesichtspunkt her betrachtet wichtiges didaktisch-methodisches Prinzip wäre also das der Mehrsprachigkeitsorientierung. Kosevski Puljić (2015: 18) spricht in diesem Zusammenhang explizit über das methodische Prinzip der Verbundenheit der Fremdsprache mit der Muttersprache.

Die Erstsprache aus dem Fremdsprachenunterricht auszuklammern, ist aus mehreren Gründen nicht sinnvoll. Wie einem der zentralen Leitgedanken der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu entnehmen ist, erreicht man gerade aufgrund von bereits vorhandenen Sprachkenntnissen einen schnelleren Lernfortschritt in einer neuen Fremdsprache; zwar können diese das Lernen einer weiteren Sprache sowohl positiv als auch negativ beeinflussen, doch wie Pilypaityté (2013: 141, 144) aufgrund neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse feststellt, ist der positive Transfer viel umfangreicher als der negative, so dass der Vergleich von Sprachen im Unterricht empfohlen wird. Auch Hu (2016: 13) betont, dass im Sprachenunterricht die Kultur der Mehrsprachigkeit gefördert werden soll, denn „Sprachvergleiche semantischer, morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Art können Spezifika der unterschiedlichen Sprachen erhellen, ‚Fehler‘ und *faux amis* erklären sowie spezifische Blickrichtungen auf die Welt verdeutlichen“. Dies trägt nicht nur zur Effizienz des Unterrichts bei, sondern ebenso zur Erhöhung der Lernmotivation (Pilypaityté 2013: 141). Darüber hinaus tritt – insbesondere im Anfängerunterricht – damit ein weiteres didaktisch-methodisches Prinzip in den Vordergrund, nämlich das der Erfolgsorientierung.

Neuner et al. (2009: 70) weisen darauf hin, dass der Vergleich und das Einordnen neuer grammatikalischer Phänomene in die bereits vorhandenen Strukturen bei Lernenden früher oder später als eine Art „stumme Prozess“ stattfindet. „Wenn also Interferenzfehlerquellen nicht rechtzeitig erklärt und geklärt werden, ist das Produzieren solcher Fehler faktisch programmiert“, fügen sie hinzu (ebd.). Marx (2016: 297) berichtet, dass

diejenigen L3-Lernenden,¹ „die im Rahmen des L3-Unterrichts explizit auf ihre anderen Sprachen und ihre Sprachlernerfahrungen hingewiesen werden, Sprachenvergleiche gezielt üben und somit die Systematik von Sprachen reflektieren“, tatsächlich erfolgreicher sind. Wie sie bemerkt, scheint die Lexik anfälliger für den L2-Transfer² zu sein, bei syntaktischen Strukturen oder pragmatischem Handeln hingegen wird häufiger von L1-Transfererscheinungen³ berichtet (ebd.: 296).

3.1 PLURALE ANSÄTZE ZU SPRACHEN

Skela (1999: 168) bezeichnet die Gründe für die lange dominierende monolinguale Ausrichtung in erster Linie als kommerziell. Marx (2018) sieht die Gründe für die inzwischen immer noch vorhandene Scheu vor sprachenübergreifendem Arbeiten zum einen in der Befürchtung der Lehrenden vor Interferenzen und zum anderen in ihrer Verunsicherung bei einer anderen Fremdsprache. Als das Hauptproblem der intralingualen Unterrichtsverfahren stellt Skela (1999: 173) insbesondere das Verstehen, das dabei nicht völlig zugesichert wird, hervor. Ähnlich wie dies für kognitiverende und automatisierende Unterrichtsverfahren gilt, sollten folglich auch die intralingualen und die interlingualen Strategien einander ergänzen.

Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen, der sich als Ergänzung des GeRs und des Europäischen Sprachenportfolios versteht, bietet eine systematische Darstellung von Kompetenzen und Ressourcen, die durch plurale Ansätze entwickelt werden können. Es lassen sich in den drei Bereichen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten u. a. folgende Deskriptoren finden: „Die in einer Sprache verfügbaren Kenntnisse und Fertigkeiten für Handlungen des Sprachverstehens oder der Sprachproduktion in einer anderen Sprache nutzen können“ (Fertigkeiten), „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Sprachen haben, z. B. ihre Analyse oder ihre Benutzung“ (Einstellungen), „Wissen, dass zwischen Sprachen oder sprachlichen Varietäten Ähnlichkeiten und Unterschiede bestehen“ (Wissen) (Candelier et al. 2012).

Neuner et al. (2009: 40) heben hervor, dass eine direkte Übertragung davon, was man aus anderen Sprachen kennt und versteht, auf die Äußerung in der Zielsprache nicht ohne Weiteres möglich ist: Dazwischen „muss ein intensiver Prozess der Besprechung und Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden und der Einübung von korrekten Äußerungsmustern [...] erfolgen“. Pilypaitytė (2012: 19) fasst die Prinzipien, die bei verschiedenen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu finden sind, mit dem Dreischritt *Bewusstmachen – Vergleichen – Anknüpfen* zusammen. Dabei kommt der

1 Die Abkürzung L3 steht für Tertiärsprache, d. i. jede nach der erstgelernten (gesteuerten) Fremdsprache (L2) gelernte Sprache, die wegen der chronologischen Reihenfolge oft als L3 spezifiziert wird (Marx 2016: 295).

2 Die Abkürzung L2 steht für die erstgelernte Fremdsprache. S. auch Anmerkung 1.

3 Die Abkürzung L1 steht für die Erstsprache, d. i. die erste erworbene Sprache eines Menschen, häufig auch Muttersprache genannt. Vgl. Anmerkung 1.

Sprachlehrkraft die zentrale Rolle zu. Das Leitbild des Muttersprachlers, der jahrelang ein großes Ansehen genoss, sollte nach Hu (2016: 13) nun durch die Idee des „intercultural speakers“ ersetzt werden.

Das Primat der Einsprachigkeit gilt im modernen Fremdsprachenunterricht also nicht mehr. In diesem Sinne folgt des Weiteren ein Beispiel, wie das Slowenische als Erstsprache in das Erschließen des Artikelsystems beim Deutschen als Fremdsprache sinnvoll einbezogen werden kann.

4 SPRACHENÜBERGREIFENDES ARBEITEN: EIN BEISPIEL

4.1 Slowenisch als Ausgangssprache, Deutsch als Zielsprache

Das Deutsche und das Slowenische besitzen neben den sprachtypologischen Unterschieden auch viele Gemeinsamkeiten. In der Entwicklung der slowenischen Sprache kommt dem Deutschen nicht lediglich als einer Nachbarsprache eine ganz besondere Rolle zu; das Slowenische hat sich als Schriftsprache in der Anwesenheit des Deutschen entwickelt und durchgesetzt. Manche Eigenschaften gewann es, wie Toporišič (1991: 17) konstatiert, gerade in Anlehnung an das Deutsche. Dennoch wird das Deutsche von den slowenischen Lernenden häufig als eine „schwierige“ Sprache bezeichnet. Nicht selten lautet die Antwort auf die Frage, was ihnen beim Deutschlernen am meisten Schwierigkeiten bereitet, „Artikel“.

Es erscheinen zum einen Schwierigkeiten beim Bestimmen des (grammatischen) Geschlechts der Nomina,⁴ zum anderen haben die Lernenden Schwierigkeiten damit, die Rolle des Artikels als Begleiter des Nomens im Deutschen zu verstehen. Anders als das Deutsche verfügt das heutige Slowenisch nämlich über keine Artikel. Anhand der zu Beginn des 19. Jahrhunderts von Kopitar verfassten Grammatik der slawischen Sprache stellt Toporišič (1991: 14–17) auch den Einfluss des Deutschen auf die syntaktische Ebene des Slowenischen fest und erwähnt dabei u. a. gerade die (definiten) Artikel bei Nomina, doch diese verschwanden später aus der Schriftsprache.⁵

Zum Erschließen des deutschen Artikelsystems scheint für die slowenischen Deutschlernenden folglich das Englische, das ebenso wie das Deutsche zwischen dem bestimmten sowie dem unbestimmten Artikel unterscheidet und von den slowenischen

4 Im Sinne der Mehrsprachigkeitsorientierung kann es durchaus sinnvoll sein, im DaF-Unterricht anstelle von *Substantiv* die synonyme Bezeichnung *Nomen* zu gebrauchen, bei der für die Lernenden eine Ähnlichkeit mit dem englischen Ausdruck *noun* sichtbar ist (vgl. Neuner et al. 2009: 82). Dies wird auch im vorliegenden Artikel konsequent beachtet.

5 Während der neutrale Gebrauch im Slowenischen also die Abwesenheit des Artikels bedeutet, weisen Lipavc Oštir und Koletnik (2012: 758, 766) auf zwei Artikelformen – die Demonstrativpronomina in der Funktion des definiten Artikels und das Zahlwort in der Funktion des indefiniten Artikels – in den slowenischen Grenzdialekten (kärntnerische, steirische und pannonische Dialektgruppe) hin. Diese Formen weisen zwar die meisten Funktionen, die der definite und der indefinite Artikel im Deutschen hat, aus, jedoch auch eine niedrige Vorkommenshäufigkeit (ebd.: 758, 780).

Schülerinnen und Schülern überwiegend vor Deutsch gelernt wird, geeigneter zu sein. Das Englische nimmt jedoch keine Differenzierung der Nomina nach Genus vor, während das Slowenische genauso wie das Deutsche zwischen drei Genera unterscheidet: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Für das Verständnis der deutschen Genera bietet das Slowenische als die Ausgangssprache also doch einen besseren Bezugspunkt als das Englische an (vgl. Pilypaityté 2013: 137–139). Die Einbeziehung der Erstsprache erweitert darüber hinaus nach Neuner et al. (2009: 32) das Bezugsfeld für die neu zu erlernende Sprache, auch wenn die zweite und die dritte Sprache näher miteinander verwandt sind als die erste und die dritte Sprache. Das Genus der Nomina stimmt im Deutschen und Slowenischen zwar nicht überein, doch die eventuellen daraus resultierenden Fehler lassen sich durch Hinweise im Unterricht vermeiden bzw. reduzieren.

4.2 Kasussystem im Deutschen und Slowenischen

Während das Genus sowie der Numerus (das Slowenische kennt neben dem Singular und Plural auch den Dual) und Kasus (das Slowenische kennt neben dem Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ auch den Lokativ und Instrumental) im Slowenischen durch phonetische Endungen (oder durch die Nullendung) bezeichnet werden, erfolgt dies im Deutschen hauptsächlich durch Artikel. Im Slowenischen nimmt das Nomen somit an der Kasus-Deklination teil, was auch im Deutschen fragmentarisch vorhanden ist, u. zw. beim Genitiv der Maskulina und Neutra sowie beim Dativ Plural, aber auch im Rahmen der *n*-Deklination und der fakultativen Endung *-e* im Dativ Singular bei Maskulina und Neutra. Dies stellt einen geeigneten Ausgangspunkt zum weiteren Sprachenvergleich dar, der die diesbezüglichen Besonderheiten beider Sprachen erhellen und bei Lernenden wesentlich zum Verständnis des Artikelgebrauchs in der deutschen Sprache beitragen kann. Insbesondere am Beispiel der redundanten Genitiv-Markierung im Deutschen⁶ lässt sich die Kasusendung beim Nomen in beiden Sprachen vergleichen.

Selbstverständlich konfrontieren wir die Lernenden nicht im Anfängerunterricht mit Überlegungen zu redundanten Markierungen im deutschen Kasussystem. Doch sobald

6 Während Feminina und Plural ihren Genitivmarker bereits am Ende des Althochdeutschen verloren haben (Lipavc Oštir 2001: 254), erhalten, wie es Weinrich (2003: 350) formuliert, „[a]lle Nomina im Maskulin und Neutrum, soweit sie nicht unter die ‘Regel des Menschen und Löwen’ fallen, [...] im Singular [immer noch] ein S-Flexiv als Genitiv-Signal“; dabei ist dieses *s* das gleiche Genitiv-*s*, das an den Formen des Artikels auftritt, „so daß der Genitiv redundant am Artikel und am Nomen markiert wird: *des/eines/meines/dieses Vaters*“ (Hervor. im Original). Die *Regel des Menschen und Löwen* hingegen besagt, dass ein Lebewesen bezeichnende maskuline Nomina der *n*-Deklination als Kasus-Signal für die „obliquen“ Kasus Akkusativ, Dativ und Genitiv das *n*-Flexiv (*-n* oder *-en*) auch im Singular annehmen; so heißt es *der Mensch/die Menschen, den Menschen, dem Menschen, des Menschen* (ebd.: 353).

Sowohl bei Weinrich (2003: 699) als auch im Duden (2006: 203) ist allerdings über die Tendenz zu lesen, das redundante Genitiv-*s* in bestimmten Fällen wegzulassen. „Es handelt sich um eine Erscheinung, die mit der Tendenz zur Monoflexion in der Nominalphrase zusammenhängt: Ein grammatisches Merkmal wird nur noch einmal ausgedrückt“, erklärt es Duden (ebd.). Bei normalen Appellativen ist das Weglassen der Genitivendung nach Duden (ebd.: 203–204, 222) standardsprachlich noch nicht anerkannt, in einigen Bereichen des Wortschatzes ist es jedoch schon zugelassen, u. zw. bei Fremdwörtern mit unbetontem Wortausgang wie *-us* (*des Zirkus*) und bei Varianten zur semantischen Differenzierung (*des Fels/Felses* (Gestein) vs. *des Felsen/Felsens* (Felsblock)).

die Artikel vorkommen, was i. d. R. nach wenigen Unterrichtseinheiten erfolgt, können schrittweise folgende Fragen – zu diesem Zeitpunkt wohl noch auf Slowenisch – gestellt werden: *Wie viele Genera unterscheidet das Deutsche? Welche Ähnlichkeiten ergeben sich in den Sprachen, die ihr schon kennt? Wie wird das Genus im Deutschen bezeichnet? Wie geschieht dies im Slowenischen? Wie stellt man das Genus des Nomens im Deutschen fest? Wie erkennt man es im Slowenischen?* Als Impuls können bei Bedarf folgende Vergleiche dienen: dt. **der** Mann- \emptyset (m) – slow. mošk-**i** (m), dt. **die** Person- \emptyset (f) – slow. oseb-**a** (f), **das** Rad- \emptyset (n) – slow. kol-**o** (n), aber slow. otrok-**o** (m) – dt. **das** Kind- \emptyset (n), slow. miz-**a** (f) – dt. **der** Tisch- \emptyset (m), slow. drev-**o** (n) – dt. **der** Baum- \emptyset (m).⁷ Somit ist der erste Schritt in Richtung Bewusstmachung des Artikelgebrauchs im Deutschen getan.

Erst auf einem höheren Niveau, nachdem das ganze Kasussystem schrittweise bekannt geworden ist, kann man die Lernenden – diesmal im Deutschen – mit Fragen wie *In welchen Fällen nimmt im Deutschen auch das Nomen an der Kasus-Deklination teil?* oder *An welchen Stellen im deutschen Kasussystem werden Kasus zweimal markiert?* und *An welchen Stellen im deutschen Kasussystem ergeben sich Ähnlichkeiten mit dem Slowenischen?* sowie *Welche weiteren Beispiele davon gibt es im Deutschen? Worauf könnte man daraus schließen?* zum Nachdenken über weitere Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und slowenischen Sprache bringen. Als hilfreich können sich dabei folgende Vergleiche erweisen: dt. **der** Freund- \emptyset – slow. prijatelj-**o**, dt. **das** Haus- \emptyset – slow. hiš-**a** (Nominativ), aber dt. **des** Freund-**es** – slow. prijatelj-**a**, dt. **des** Haus-**es** – slow. hiš-**e** (Genitiv); dt. **die** Freund-**e** – slow. prijatelj-**i**, aber dt. **den** Freund-**e-n**, slow. prijatelj-**em** (Dativ).

Beginnt die Lehrkraft mit der Sensibilisierung der Lernenden für Sprachenvergleich in den ersten gemeinsamen Unterrichtsstunden, so können bei späterer Auseinandersetzung unbestreitbar zufriedenstellende Antworten erwartet werden.

5 SCHLUSSBEMERKUNGEN

Wie einleitend angedeutet, gilt als das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts die kommunikative Kompetenz, die nach dem GeR (2001) durch alle von einem Menschen erworbenen bzw. erlernten Sprachen gemeinsam gebildet wird und deren zentralen Bestandteil die grammatische Kompetenz darstellt. Es sind aus diesem Grunde im vorliegenden Artikel aus der Reihe von didaktisch-methodischen Prinzipien, auf denen der Fremdsprachenunterricht in der Postmethodenära beruhen soll, zwei hervorgehoben worden: die Handlungs- und die Mehrsprachigkeitsorientierung. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik setzt auf das bewusste Verarbeiten von Sprache; die Grammatikarbeit soll jedoch im Rahmen eines handlungsorientierten, nicht grammatikzentrierten Fremdsprachenunterrichts stattfinden. Mehrsprachigkeitsorientierung bedeutet freilich auch nicht, dass die Fremdsprache in der Erstsprache als Unterrichtssprache vermittelt wird.

⁷ Die Abkürzung *m* steht für maskulin, *f* für feminin, *n* für neutral.

Im modernen Fremdsprachenunterricht sollen sich zum einen kognitiverende und automatisierende Unterrichtsverfahren und zum anderen intralinguale und interlinguale Strategien ergänzen. Der Artikel fasst unterschiedliche Gründe für das sprachenübergreifende Arbeiten beim Fremdsprachenunterricht zusammen. Im Hinblick darauf, dass das Deutsche im slowenischen Schulsystem vorwiegend als zweite Fremdsprache gelernt wird, weshalb es später als das Englische vorkommt und ihm eine kürzere Zeit zur Verfügung steht, gilt es allerdings insbesondere die Lernökonomie, zu der mit pluralen Ansätzen wesentlich beigetragen wird, hervorzuheben. Anknüpfen lässt sich dabei nicht nur an die Sprach-, sondern auch Kulturkenntnisse, womit die interkulturelle Kompetenz in den Vordergrund tritt; ferner an Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und -unterricht.

Das Erlernen vom Deutschen als erste Fremdsprache oder als Folgefremdsprache unterscheiden sich voneinander, in beiden Fällen kann jedoch auf die Erstsprache zurückgegriffen werden. Beim Deutschen als Folgefremdsprache kann sich – noch insbesondere bezüglich der Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen und -unterricht – auch die erste Fremdsprache durchaus als hilfreich erweisen; beim Entscheiden über die zu vergleichende(n) Sprache(n) wählt man dann die jeweils effektivere Variante aus. Beim frühen Fremdspracherwerb hingegen bedürfte das oben dargestellte Konzept einer Anpassung. Obwohl die didaktisch-methodischen Prinzipien im Allgemeinen auch dafür gelten, lernen Kinder vorwiegend nachahmend, wobei ein Minimum an Grammatik vorhanden ist.

Abschließend kann man festhalten, dass die beiden lange umstrittenen, einleitend angesprochenen Gesichtspunkte – die Vermittlung der Grammatik sowie die Einbeziehung der Erstsprache – im modernen Fremdsprachenunterricht zu Recht wieder ihren Platz gefunden haben. Eine ausgewogene Einbeziehung der kognitiverenden Unterrichtsverfahren sowie der interlingualen Strategien trägt nämlich wesentlich zur Effizienz des Fremdsprachenunterrichts bei und verleiht ihm eine zusätzliche Qualität, indem sie lebensbegleitendes Fremdsprachenlernen fördert.

LITERATURVERZEICHNIS:

- CANDELIER, Michel/Antoinette CAMILLERI GRIMA/Véronique CASTELLOTTI/Jean-François DE PIETRO/Ildikó LŐRINCZ/Franz-Joseph MEIßNER/Muriel MOLINIÉ/Artur NOGUEROL/Anna SCHRÖDER-SURA (2012) *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. <http://carap.ecml.at/>, Zugriffsdatum: 23. 2. 2018.
- DRUMM, Sandra/Britta HUFEBISEN/Johanna KLIPPEL (2013) Wie lernt man eigentlich Fremdsprachen? In: Ballweg, Sandra/Drumm, Sandra/Hufeisen, Britta/Klippel, Johanna/ Pilypaityté, Lina (2013): *Deutsch lehren lernen 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt. S. 14–64.
- DUDEN, Band 4 (2006) *Die Grammatik*. Siebte, völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim [etc.]: Dudenverlag.

- EUROPARAT, Hrsg. (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm>, Zugriffsdatum: 18. 2. 2018.
- FUNK, Hermann/Christina KUHN/Dirk SKIBA/Dorothea SPANIEL-WEISE/Rainer E. WICKE (2014) *Deutsch lehren lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt.
- GNUTZMANN, Claus (2016) Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 144–149.
- GROTJAHN, Rüdiger/Karin KLEPPIN (2013) Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weitere Prinzipien. In: Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin/Mohr, Imke (2013): *Deutsch lehren lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Goethe-Institut, Langenscheidt. S. 26–32.
- HU, Adelheid (2016) Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 10–15.
- KLIPPEL, Friederike (2016) *Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung*. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 315–320.
- KOSEVSKI PULJIĆ, Brigita (2015) *Einführung in Theorie und Praxis der Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja (2001) Grammatikalisierungsgrade auf dem Weg von der Präposition zu einem Kasus. In: *Vestnik*. Jg. 35, Nr. 1/2. Ljubljana. S. 245–255.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Mihaela KOLETNIK (2012) Substantivartikel im Slowenischen: Varianten, Verwendung und Entstehung. In: *Jezikoslovlje*. Jg. 13, Nr. 3. S. 757–783. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=140135, Zugriffsdatum: 11. 3. 2018.
- MARX, Nicole (2018) Deutsch nach Englisch: Wenn mehr doch besser ist. In: *Magazin Sprache*. Januar 2018. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21161178.html>, Zugriffsdatum: 9. 3. 2018.
- MARX, Nicole (2016) Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 295–300.
- NEUNER, Gerhard/Britta HUFEISEN/Anta KURSIŠA/Nicole MARX/Ute KOITHAN/Sabine ERLLENWEIN (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26*. Berlin [etc.]: Langenscheidt.

- PILYPAITYTĒ, Lina (2013) Wie helfen andere Sprachen beim Deutschlernen? In: Ballweg, Sandra/Drumm, Sandra/Hufeisen, Britta/Klippel, Johanna/PilypaitytĒ, Lina (2013): *Deutsch lehren lernen 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt. S. 132–170.
- PILYPAITYTĒ, Lina (2012) *Argumente für die Mehrsprachigkeit: Sprachenpolitische Forderungen und ihre Umsetzung im schulischen Kontext*. Ljubljana: Goethe-Institut, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- SKELA, Janez (1999) Vloga materinščine pri poučevanju in učenju tujega jezika. In: Čok, Lucija/Skela, Janez/Kogoj, Berta/Razdevšek-Pučko, Cveta (1999): *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. S. 166–173.
- TOPORIŠIČ, Jože (1991) *Družbenost slovenskega jezika: sociolingvistična razpravljajna*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- WEINRICH, Harald (2003) *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 2., revidierte Auflage. Hildesheim [etc.]: Georg Olms Verlag.

POVZETEK

Od slovenščine kot prvega jezika k nemščini kot tujemu jeziku: poti do razvoja slovnične in sporazumevalne zmožnosti

V zgodovini didaktike tujih jezikov sta se poučevanje slovnice in vključevanje materinščine obravnavala izrazito raznoliko, pri modernem pouku tujih jezikov pa sta upravičeno zopet našla svoje mesto. Temeljni cilj pouka tujih jezikov je namreč razvoj sporazumevalne zmožnosti, pri kateri se po Skupnem evropskem jezikovnem okviru jeziki povezujejo in medsebojno delujejo ter za katero je najpomembnejša slovnična zmožnost. Članek izmed didaktično-metodičnih načel, na katerih naj bi temeljil pouk v postmetodski dobi, tako izpostavlja dve: akcijsko in raznojezično usmerjenost. Pri modernem pouku tujih jezikov naj bi se dopolnjevali spoznavni učni procesi in procesi avtomatizacije ter intralingvalna in interlingvalna strategija poučevanja. Članek povzema različne razloge za vključitev slednje ter na primeru slovenščine kot izhodiščnega in nemščine kot tujega jezika prikazuje, kako lahko vključitev prvega jezika pozitivno vpliva na razumevanje rabe členov v drugem oz. tretjem jeziku.

Ključne besede: nemščina kot tuji jezik, sporazumevalna zmožnost, slovnična zmožnost, didaktično-metodična načela, akcijsko usmerjeni pristop, raznojezičnost, transfer

ABSTRACT

From Slovene as a First to German as a Foreign Language: Ways of Developing Grammatical and Communicative Competence

In the history of foreign language didactics, the teaching of grammar and the integration of the mother tongue into foreign language classrooms were treated very differently; in modern foreign language classrooms, however, they have both found their place again. The main goal of foreign language teaching is the development of communicative competence, which according to the Common European Framework of Reference for Languages is formed through interrelation and interaction of all the languages one has learned and for which the grammatical competence is of the utmost importance. This article therefore emphasises two of the many didactic-methodological principles that a foreign language classroom in the post-method era should be based on: action and plurilingual orientation. In a modern foreign language classroom, cognitive learning processes and automatisations, as well as intra- and interlanguage teaching strategies, should complement each other. This article summarises different reasons for inclusion of the latter and shows, based on the example of Slovene as a first and German as a foreign language, how inclusion of the first language can positively influence the understanding of the use of articles in the second or third language.

Key words: German as a foreign language, communicative competence, grammatical competence, didactic-methodological principles, action-oriented approach, plurilingualism, transfer

Saša JazbecPhilosophische Fakultät, Universität Maribor
sasa.jazbec@um.si

UDK 811.112.2'243:37.091.279.7

DOI: 10.4312/vestnik.10.199-217

**Brigita Kacjan**Philosophische Fakultät, Universität Maribor
brigita.kacjan@um.si

MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE SPRACHHANDLUNGSKOMPETENZEN IM FRÜHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT BEWERTEN UND BENOTEN

1 EINLEITUNG¹

Frühes Fremdsprachenlernen² wird auf der Ebene der Sprachenpolitik und Entscheidungsträger europaweit gefördert (siehe den Aktionsplan der Europäischen Kommission 2003) und findet eine Bestätigung in der Einführung von einer oder sogar zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe in den Schulen Europas (vgl. European Commission 1995).³ Das frühe Fremdsprachenlernen wird theoretisch erforscht und es erweist sich immer aufs Neue als ein komplexes und sensibles Forschungsfeld, auf das verschiedene Faktoren einwirken (der Prozess des Lernens und Lehrens, das Konzept (Fremd-)Sprachenlernen, Lernsubjekte) und das von unterschiedlichen diskussionsbedürftigen Aspekten (die Wahl der (Fremd-)Sprache, die didaktischen Ansätze, die Lern- und Lehrtradition) beeinflusst wird (vgl. bspw. Krumm 2001, Muñoz 2006, Legutke, Müller-Hartmann 2009, Chighini, Kirsch 2009, Enver 2011, Mihaljević Djigunović 2012).

Der frühe Anfang war vielleicht noch vor Jahrzehnten umstritten und wurde auf seine Plausibilität hin diskutiert, heute ist das nicht mehr der Fall. Es hat sich erwiesen,

1 Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprogramms *Interkulturelle literaturwissenschaftliche Studien* (Nr. P6-0265) und des Forschungsprogramms *Slowenische Identität und kulturelles Bewusstsein in sprachlichen und kulturellen Kontaktträumen in der Vergangenheit und heute* (Nr. P6-0372) entstanden, die von der Slowenischen Forschungsagentur aus öffentlichen Mitteln finanziert werden.

2 Die Forscher sind sich nicht ganz einig, welche Altersperiode das Syntagma *frühes Fremdsprachenlernen* eigentlich umfasst, insofern soll festgehalten werden, dass sich der Begriff in diesem Beitrag auf das Alter zwischen 6 und 10 Jahren bezieht.

3 Der Quelle *Key data on teaching languages at school in Europe 2017* ist zu entnehmen, dass in einigen Ländern mit der ersten Fremdsprache schon sehr früh angefangen wird, z. B. in Belgien mit 3 Jahren, in Zypern und Malta mit 5 Jahren, in vielen anderen Ländern fangen Schüler mit der ersten Fremdsprache im Alter von 6 bis 10 Jahren an, z. B. Italien, Kroatien, Polen, Frankreich, Ungarn usw. (vgl. Europäische Union 2017).

dass es wesentlich mehr Vorteile als Nachteile gibt (vgl. Adesope, Olusola O. u. a. 2010, Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2013). Was in der Forschung gegenwärtig thematisiert und erörtert wird, ist die relevante Methodik, die unter bestimmten, spezifischen und von vielen Variablen (Ausgangssprache, Zielsprache, Dauer des Unterrichts, Schülerzahl usw.) geprägten Umständen zu den optimalsten Leistungen führt.

Das Anliegen dieses Beitrags ist es, einen wichtigen und wesentlichen Teil jeder offiziellen (fremd)sprachlichen Ausbildung hervorzuheben, das ist das Bewerten und Benoten im frühen Fremdsprachenunterricht. Das Fach Deutsch oder Englisch mit sechs-, sieben- oder achtjährigen Schülern hat denselben Status wie alle anderen Schulfächer und die Leistungen der Schüler müssen auch im frühen Fremdsprachenunterricht bewertet und benotet werden. Da jedoch ein kindgerechter, spielerischer und ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht nicht unmittelbar mit Testverfahren und Beurteilungen durch Noten kompatibel sei (Kubaneck-German 2003) und u. a. auch langfristige negative Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen der Schüler haben können, muss das Bewerten und Benoten sehr subtil und vorsichtig eingesetzt werden. Erwähnt werden muss aber auch, dass zum jetzigen Zeitpunkt im Gegensatz zu etablierten Tests, Testverfahren und Prüfungskonzepten für ältere Lernende die Konzepte des Bewertens und Benotens beim frühen Fremdsprachenlernen ein praktisches und theoretisches Forschungsdesiderat sind. Dieser Beitrag füllt diese Lücke, denn es werden zwei handhabbare Instrumente zum Bewerten und Benoten mündlicher und schriftlicher Sprachhandlungskompetenzen im frühen DaF-Unterricht auf ihre Vor- und Nachteile hin diskutiert. Die analytisch betrachteten Instrumente zur Bewertung und Benotung schriftlicher und mündlicher Sprachhandlungskompetenzen im frühen DaF-Unterricht wurden vom slowenischen Schulamt (ZRŠŠ) entwickelt und an Schulen eingesetzt. Hier werden sie mit Einverständnis der zuständigen Entwickler präsentiert und theoretisch diskutiert.

Im Beitrag wird zuerst allgemein-theoretisch auf die Leistungsbeurteilung und Benotung im frühen Fremdsprachenunterricht eingegangen, dann werden die wichtigsten Begriffe kurz umrissen und zuletzt werden die Instrumente zum Bewerten und Benoten mit konkreten Aufgabenformaten dargestellt, diskutiert und kommentiert. Die Instrumente messen, bewerten und benoten die fremdsprachlichen Kompetenzen, genauer gesagt die mündlichen und schriftlichen Sprachhandlungskompetenzen von jungen Schülern, aber diese fühlen sich dabei nicht überfordert und empfinden diesen Prozess nicht als Stress oder Frust.

2 BEGRIFFLICHE FESTLEGUNGEN: BEWERTEN, BENOTEN UND MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE SPRACHHANDLUNGSKOMPETENZEN IM FRÜHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Zum Thema Bewerten und Benoten gehören verschiedene Begriffe, wie bspw. *testen*, *prüfen*, *evaluieren*, *bewerten*, *benoten*. Diese Begriffe bezeichnen verschiedene Verfahren der

Leistungsmessung im Unterricht bzw. beim Lernen. In der Fachliteratur und dazu noch in der Praxis werden sie nicht einheitlich verwendet. Im Weiteren werden nur die für diesen Beitrag wichtige Begriffe *bewerten* und *benoten* sowie das Syntagma *mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenzen im frühen Fremdsprachenunterricht* genauer erörtert.

Bewerten wird in allen Phasen des Unterrichtsprozesses eingesetzt und kann punktuell, aber auch kontinuierlich in den Unterricht integriert werden. Es setzt bestimmte Funktionen in die Praxis um, wie die Vorkenntnisse am Anfang des Unterrichtsprozesses zu bestimmen und folglich den Unterrichtsablauf möglichst optimal zu planen, die Qualität und Quantität der erworbenen Kenntnisse evident zu machen, die Kenntnisse durch Schüler selbstständig einschätzen zu lassen usw. (Vogrinc u. a. 2011: 10f.). Durch den Bewertungsprozess werden Schüler beim Lernprozess immer selbstständiger und entwickeln Kompetenzen wie das „Lernen lernen“, die für das lebenslange Lernen von entscheidender Bedeutung sind. Das Hauptanliegen des Bewertens ist festzustellen, ob bzw. inwieweit die gestellten Lernziele auch erreicht werden, was eventuelle Gründe für das Nicht-Erreichen des Lernziel-Optimums sind und welche Maßnahmen unternommen werden sollen, um die dokumentierten Defizite zu beheben.

Benoten dagegen bedeutet die Leistungen der Schüler im Blick auf die gestellten Ziele, deren Gewichtung nach im Voraus festgelegten Kriterien bestimmt wird, mit Noten oder deskriptiv zu bestimmen bzw. zu beschreiben (Vogrinc u. a. 2011: 12). Im Gegensatz zum *Bewerten* ist *Benoten* nicht ein Teil aller Unterrichtsphasen, sondern es findet in einer gesonderten, ganz speziellen Phase statt. *Benoten* hat aber immer einen direkten und auch indirekten Einfluss auf den Unterricht (auf die Arbeit, die Intensität und Qualität des Unterrichts), wofür in der Fachliteratur der Begriff „positiver oder negativer Washback“ verwendet wird (Grotjahn, Kleppin 2015, Marentič Požarnik 2001).

Während im gesamten Schulwesen das Bewerten und Benoten offizielle Prozesse mit stets festgelegten Richtlinien und genau umrissenen Grenzen sind, ist das, was im frühen Fremdsprachenlernen bewertet und benotet werden soll, gezielt auf das frühe Fremdsprachenlernen und seine Spezifika ausgerichtet und weicht deshalb von den gängigen Bewertungs- und Benotungsbereichen relativ stark ab. So kann man im frühen Fremdsprachenlernen nicht wirklich vom Bewerten und Benoten des Sprechens oder des Schreibens sprechen, wie das bei allen älteren Lernenden der Fall ist, sondern muss sich bewusst sein, dass es neben dem Sprechen und Schreiben noch weitere Sprachhandlungskompetenzen gibt, die im frühen Fremdsprachenlernen eine größere Rolle spielen als bei den restlichen Zielgruppen.

Aus diesem Grunde wird im vorliegenden Beitrag neben den bereits erwähnten Begriffen das Syntagma „mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenzen“ verwendet und zunächst noch genauer gefasst. Die Schüler, deren sprachliche Kenntnisse benotet werden, sind 6 bis 10 Jahre alt (im weiteren Verlauf werden sie als junge Schüler bezeichnet). Sie lernen die Fremdsprache ca. 70 Stunden pro Jahr, d. h. insgesamt ca. 210 Stunden. Sie befinden sich in der Muttersprache im Prozess des Lesen- und

Schreibenlernens und das Curriculum für das frühe Fremdsprachenlernen (in Slowenien und vermutlich auch anderswo) schreibt in den Bereichen Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht nur wenige Ziele vor und noch dazu erst gegen Ende des dritten Jahres des Fremdsprachenlernens. Das Hauptanliegen des sog. frühen Fremdsprachenlernens ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, konkret geht es hier um die Förderung des Hörverstehens und Sprechens, die letztendlich aufgrund der jeweils national vorgegebenen (fremd-)sprachpolitischen Grundsätze aber auch bewertet und benotet werden müssen. Bewertung und Benotung im frühen Fremdsprachenunterricht kann und wird allerdings von Land zu Land sehr unterschiedlich umgesetzt. Die Begriffe Hörverstehen und Sprechen sind im Kontext des Bewertens und Benotens im frühen Fremdsprachenunterricht nicht ganz zutreffend, da es um die von den Kindern erreichte Kompetenz in den Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen geht, diese werden aber „schriftlich“ geprüft. Dabei bedeutet schriftlich, dass den Schülern die Anweisungen vorgelesen oder vorgeführt werden und dass das Lösen der Aufgaben eigentlich umkreisen, ankreuzen, einzelne Buchstaben einsetzen, einzelne Wörter oder Sätze lesen oder bemalen bedeutet. Um Missverständnisse im Vergleich zu den sonst üblicheren Konzepten der Bewertung und Benotung zu vermeiden, wird im weiteren Verlauf von der Bewertung und Benotung von „mündlichen und schriftlichen Sprachhandlungskompetenzen“ gesprochen.

3 LEISTUNGSBEURTEILUNG VON SCHRIFTLICHEN UND MÜNDLICHEN SPRACHHANDLUNGSKOMPETENZEN BEIM FRÜHEN FREMDSPRACHENLERNEN

Im Weiteren werden zwei Instrumente dargestellt, womit man mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenzen von jungen Schülern bewerten und benoten kann. Leistungsbeurteilung wird laut Weskamp (2007) (1) im dynamischen Verhältnis zu den Lernprozessen im Klassenzimmer des frühen Fremdsprachenlernens verstanden, (2) als Diagnostik, durch die Lernbereiche erkennbar werden, die noch bearbeitet werden sollen, und (3) formativ, da die Leistungsbeurteilung die Stärken und Schwächen aufzeige, die stärker gefördert bzw. behoben werden sollen.

Zuerst wird der Test bzw. das Instrument für das Bewerten und Benoten von schriftlichen Sprachhandlungskompetenzen am Ende der dritten Klasse beschrieben und kommentiert, anschließend noch das Instrument für das Bewerten und Benoten von mündlichen Sprachhandlungskompetenzen am Ende der dritten Klasse, d. h. es geht um Schüler im Alter von 8–9 Jahren, die wenigstens 140 Stunden frühen Fremdsprachenunterricht hatten. Die Diskussion beider Leistungsmessinstrumente, die im Rahmen der Einführung und fachlichen Unterstützung der ersten Fremdsprache in die 2. und 3. Klasse der Gesamtschule

in Slowenien⁴ entwickelt wurden, basiert auf dem Feedback, das bei der Erprobung an Schulen von Lehrern gegeben wurde.

3.1 Instrument zum Benoten von schriftlichen Sprachhandlungskompetenzen

Die jungen Schüler bekommen einen ausgedruckten Test mit verschiedenen Aufgabenformaten. Alle beinhalteten Aufgaben sind geschlossen und inhaltsorientiert, die Anweisungen sind in der Muttersprache der Schüler. Die Anweisungen sowie die Texte zu den Aufgaben werden den jungen Schülern auditiv abgespielt. Die Ergebnisse, in den meisten Fällen ist es das zu umkreisende Bild, das, neben zwei sog. Distraktoren (ebenfalls Bildern), dem auditiv vermittelten Text entspricht, zeigen das Hörverstehen der jungen Schüler.

In diesem Instrument geht es um eine kontextualisierte Überprüfung, da alles in eine Geschichte über den Schüler Tom eingebettet ist. Tom ist den jungen Schülern bekannt und dies wird auch in der muttersprachlichen Einführung (siehe folgendes Transkript des einführenden Hörtextes, im Original auf Slowenisch) aufgegriffen, die Kontextualisierung wird auch sehr genau beschrieben:

⁵[Lieber Schüler, liebe Schülerin, ich bin der Lehrer Tomaž und wir kennen uns jetzt schon ziemlich gut. Weil du mir bisher schon öfters geholfen hast, bin ich davon überzeugt, dass du mir auch diesmal helfen wirst. Mein Schüler Tom wird in ein paar Tagen seine Freunde in England besuchen und auch seine ehemaligen Mitschüler treffen, die gerne von ihm erfahren würden, was Tom so alles in Slowenien macht. Tom hat sich entschieden, ihnen mithilfe von Bildern zu erzählen, womit er sich in Slowenien alles beschäftigt. Hilf mir bitte bei der Auswahl der richtigen Bilder. Hör Tom genau zu und umkreise das passende Bild. Tom wird alles zweimal sagen. Fangen wir also an!]

Der auf diese Einleitung folgende Vorschlag der Leistungsmessung schriftlicher Sprechhandlungskompetenzen beinhaltet 15 Aufgaben, die zu 5 verschiedenen Aufgabenformaten gehören. Im Weiteren werden illustrative Beispielaufgaben für jedes Format dargestellt und analysiert.

4 Grundlegende Dokumente dieser Einführung der ersten Fremdsprache sind: der *Plan der Einführung und fachlichen Begleitung der ersten Fremdsprache in die 2. und 3. Klasse (Načrt uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu)*, der vom Schulministerium bestätigte *Lehrplan für die Fremdsprache in der 2. und 3. Klasse der Gesamtschule (Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole)* (MIZŠ 2003) und die *Richtlinien zur stufenweisen Einführung der Fremdsprache in die 2. Klasse der Gesamtschule (Pravilnik o postopnem uvajanju tujega jezika v 2. razred osnovne šole)*.

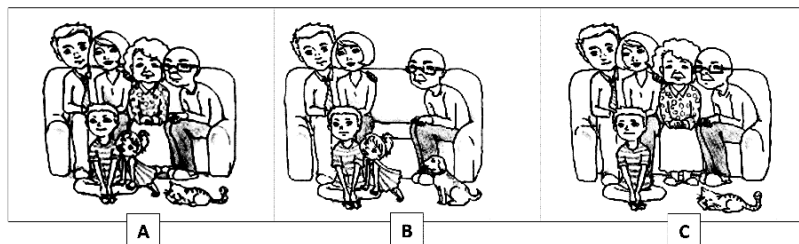
5 Das Transkript des einführenden Textes ist im Original in der Muttersprache der Schüler, konkret Slowenisch, hier ist es, für diejenigen Leser, die Slowenisch nicht verstehen, ins Deutsche übersetzt. Das gilt auch für alle anderen Testteile, die den Schülern im Original in der Muttersprache, hier Slowenisch, präsentiert werden. Damit sie als Transkript erkennbar sind, werden diese Texte in eckigen Klammern angeführt.

Aufgabenformat 1: Bildbestimmung aufgrund auditiver Beschreibungen

Dieses Aufgabenformat umfasst 11 Aufgaben, die alle dem gleichen Prinzip folgen. Es handelt sich um jeweils drei Bilder, die ähnliche Situationen darstellen, allerdings nur eines der Bilder entspricht genau den Beschreibungen des Hörtextes. Dieses müssen die jungen Schüler erkennen und umkreisen. Thematisch beziehen sich die Aufgaben auf die in den Lehrplänen vorgegebenen Themenbereiche. Didaktisch gesehen geht es darum, dass der junge Schüler den auditiven Text detailliert verstehen und die auditiven Informationen in visuelle übertragen bzw. anhand der visuellen Informationen erkennen muss. Im Weiteren werden drei Aufgaben exemplarisch dargestellt, wobei für das Verständnis der Aufgaben in eckigen Klammern die Anweisungen ins Deutsche übersetzt sind und nach den bildlichen Darstellungen das Transkript des gehörten Textes hinzugefügt wird.

1. AUFGABE

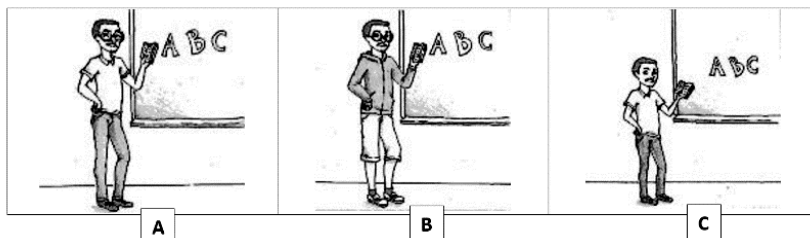
Anweisung (auf Slowenisch): *[Tom erzählt über seine Familie. Hör zu und umkreise das richtige Bild.]*



Hörtext (auf Deutsch): Das ist meine Familie. Das ist meine Mama, das ist mein Papa, hier sind meine Großeltern, mein Opa und meine Oma. Das ist meine Schwester Anna und unsere Katze.

2. AUFGABE

Anweisung (auf Slowenisch): *[Toms Freunde wollten gerne wissen, wie sein Lehrer ist. Tom beschreibt ihn wie folgt:]*



Hörtext (auf Deutsch): Das ist mein Lehrer Tomaž. Er ist sehr groß, er hat kurzes schwarzes Haar, oft trägt er eine Jeans und ein T-Shirt. Er trägt auch eine Brille.

In diesem Aufgabenkomplex wird das Hörsehverstehen zu verschiedenen, den jungen Schülern bekannten und im Fremdsprachenunterricht behandelten Themenbereichen überprüft (Familie, Hobbys, Leben/Wohnen, Spielsachen, Klassenzimmer, Schulweg, Körperteile, Aktivitäten beim Unterricht, Essen und Geburtstag). Die jungen Schüler sollen den auditiv präsentierten Text detailliert verstehen. Sie haben immer drei Möglichkeiten: die richtige Lösung und zwei Distraktoren-Bilder. Prinzipiell besteht die Möglichkeit, dass die Schüler die Lösung erraten, aber das ist eine bekannte Schwäche aller Multiple-Choice-Aufgaben. Der Text zu jeder Aufgabe wird zweimal abgespielt, die Aussprache ist etwas deutlicher und das Sprechtempo etwas langsamer als im muttersprachlichen Alltag, ist also der Zielgruppe angepasst. Zeitdruck spielt bei der Bearbeitung der Aufgaben aber keine entscheidende Rolle. Vielleicht überrascht die hohe Zahl der Beispiele, die zu diesem Aufgabenformat gehören. Die relativ hohe Zahl der Aufgaben ist dem Anliegen der Leistungsmessung geschuldet, die fremdsprachlichen Kenntnissen zu allen während des Schuljahres behandelten Themenbereichen zu messen, nicht etwa nur zu bestimmten bzw. ausgewählten. Erwähnt werden muss auch, dass laut Curtain und Pesola (1994) eine längere Dauer der Leistungsmessung ihre Zuverlässigkeit steigere.

Aufgabenformat 2: Reimfindung


Bei diesem Aufgabenformat sollen die jungen Schüler den passenden Reim zu einem vorgegebenen Wort finden. Sie sehen ein Bild und hören das fremdsprachige Wort, dann sollen sie aus drei auditiv und visuell präsentierten Beispielen das Bild/Wort umkreisen, das sich auf das vorgegebene Wort reimt. Dazu hören die jungen Schüler zunächst ein Musterbeispiel und lösen dann 3 Beispiele.

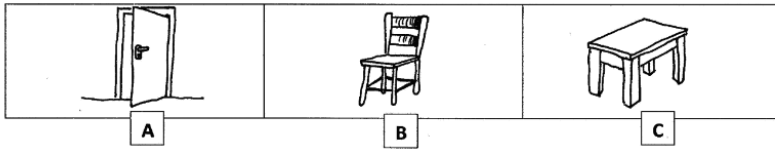
Einführung zur 12. Aufgabe:

Hörtext (auf Slowenisch): *[Tom sucht Wörter, die sich reimen. Hör dir das Wort an, das sich nur auf das Wort eines der drei Bilder reimt. Umkreise den Buchstaben beim richtigen Bild. Hör dir zunächst das Beispiel an: Auf welches Wort reimt sich das Wort Fisch, auf das Wort Tür in Bild A, auf das Wort Stuhl in Bild B oder auf das Wort Fisch in Bild C? Die richtige Antwort ist natürlich C, Fisch. Umkreise nun den Buchstaben C.]*


12. AUFGABE

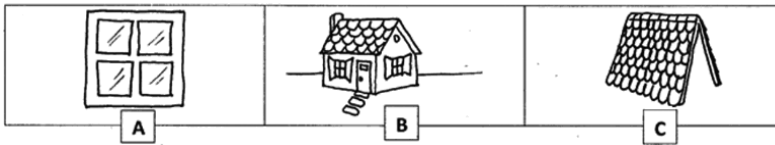
Anweisung (auf Slowenisch): *[Tom sucht Reimwörter. Welches Wort reimt sich mit einem der drei Wörter, die auf den Bildern zu sehen sind. Umkreise den Buchstaben bei dem richtigen Wort. Höre zunächst das Beispiel.]*

Mit welchem Wort reimt sich  ?




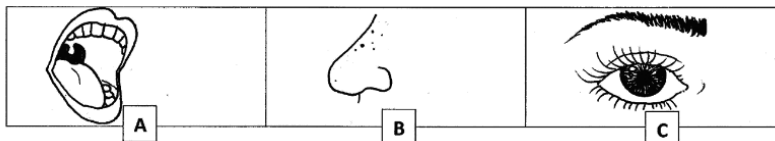
Hörtext (auf Deutsch): Hör nun genau zu und finde heraus, welche Wörter sich reimen.

1. Beispiel: Mit welchem Wort reimt sich das Wort  ? (Maus)



Hörtext (auf Deutsch): Mit welchem Wort reimt sich das Wort Maus? – Fenster, **Haus**, Dach.

2. Beispiel: Mit welchem Wort reimt sich das Wort  ? (Hund)



Hörtext (auf Deutsch): Mit welchem Wort reimt sich das Wort Hund? (**Mund**, Nase, Auge)

Mit diesen Aufgaben werden das Hörverstehen und das Hörsehverstehen überprüft und zwar geht es darum, dass die jungen Schüler zeigen, ob sie in der Lage sind, das ausgesprochene Wort mit einem Bild zu verbinden, das den Reim zu dem ausgesprochenen Wort abbildet. Der Wortschatz ist ihnen bekannt, aber es kann dennoch passieren, dass sie das Reimwort hören, aber nicht wissen, welches Bild zu der phonetischen Information gehört, weil sie sich eventuell nicht an das entsprechende deutsche Wort erinnern. Reime sind zwar im Prinzip ein fester Bestandteil jedes frühen Fremdsprachenlernens, neu für die jungen Schüler ist aber das Aufgabenformat, das eventuell auch die Ergebnisse negativ beeinflussen könnte.

Aufgabenformat 3: Satz-Bild-Zuordnung

Bei diesem Aufgabenformat sollen die jungen Schüler Sätze mit den Bildern, die den Inhalt darstellen, verbinden.

13. AUFGABE

Anweisung (auf Slowenisch): *[Verbinde die kurzen Sätze mit den passenden Bildern.]*

Hörtext (im Original auf Slowenisch): *[Tom versucht die Sätze mit den passenden Bildern zu verbinden. Kannst du das auch?]*

	Es regnet.	
	Es ist Frühling.	
	Das ist ein Berg.	
	Der Junge läuft.	
	Das Mädchen springt.	
	Der Junge ist in der Schachtel.	
	Das Mädchen zeichnet.	
	Da sind drei Tomaten.	
	Der Junge schläft.	
	Der Junge sitzt auf der Schachtel.	

Diese Aufgabe stellt eine weitere Progression bei der Leistungsbeurteilung dar, denn hier geht es nicht mehr um die einzelnen Wörter bzw. Begriffe, sondern um Aussagen bzw. Sätze. Auch hier sollen die jungen Schüler versuchen die verschiedenen visuellen Informationen (als Schrift und als Bild präsentiert) zu verbinden. Auch wenn die Sätze bei diesem Aufgabenformat sehr kurz sind, kann man davon ausgehen, dass die jungen

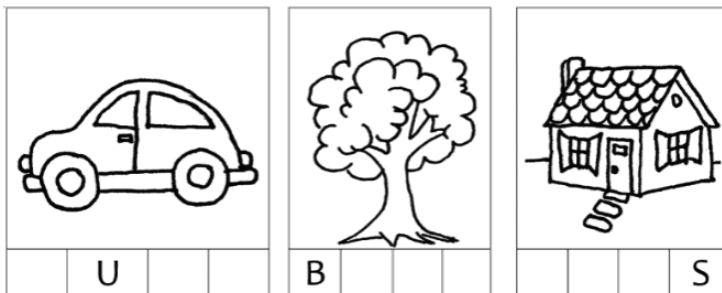
Schüler die Sätze eher selektiv lesen und sich auf die bedeutungstragenden Wörter im Satz konzentrieren, wie bspw. auf die Substantive (Tomaten, Junge, Schachtel ...) oder Verben (regnet, schläft).

Aufgabenformat 3: Buchstaben ergänzen

Bei der nächsten Aufgabe sollen die jungen Schüler die fehlenden Buchstaben des bildlich dargestellten Wortes ergänzen. Die vorgegebenen Quadrate suggerieren die Zahl der Buchstaben. Die jungen Schüler sollen die fehlenden Buchstaben in 3 Wörtern ergänzen.

14. AUFGABE

Anweisung (auf Slowenisch): *[Tom schreibt Wörter zu den Bildern, aber ein paar Buchstaben fehlen. Ergänze sie.]*



Hörtext (auf Deutsch): Tom hat die Wörter zu den Bildern geschrieben, aber einige Buchstaben fehlen, ergänze sie bitte.

Die Beispiele, die ausgewählt wurden, sind nicht kompliziert, denn der ausgesprochene Buchstabe soll auch aufgeschrieben werden und der auditiv vermittelte Laut ist gleich wie der Buchstabe, den die jungen Schüler in Slowenien bereits von der Muttersprache her kennen. D. h. hier wird die Sensibilität der jungen Schüler für das Erkennen bestimmter Buchstaben getestet, kurzum es wird überprüft, ob sie in der Lage sind, die Laute zu erkennen und sie als Buchstaben aufzuschreiben. Vielleicht könnte man hier in wenigstens einem Beispiel versuchen, die schriftlichen Sprechhandlungskompetenzen spezifisch für die Fremdsprache zu testen, denke man etwa an die Wörter Hund (Aussprache mit [-t], Schreibung mit [-d]), Schlange (drei Buchstaben für einen Laut [sch]), klein (unterschiedliche Verschriftlichung im Deutschen [-ei-] und Slowenischen [-aj-]), Sonne (unterschiedliche Aussprache des [-s-] am Wortanfang) usw.

Aufgabenformat 4: Geheimwort

Bei der nächsten Aufgabe sollen die jungen Schüler ein Wort in einer Geheimschrift erkennen und aufschreiben. Dazu bekommen sie auditiv vermittelte Anweisungen, in denen genau diktiert wird, welchen Buchstaben man in welche Form (Herz, Dreieck, Quadrat, Stern)

schreiben soll. Die Buchstaben werden nicht in derselben Reihenfolge diktiert, wie sie im Wort vorkommen, sondern gemischt. Schließlich sollen die jungen Schüler noch eine Antwort auf das Geheimwort in die Sprechblase, die auf das Geheimwort folgt, aufschreiben.

Einführung zur Aufgabe 15:

Anweisung (auf Slowenisch): *[Zum Schluss hat Tom für seine Freunde noch ein Geheimwort vorbereitet und die Buchstaben in verschiedene Formen versteckt. Schreibe die Buchstaben in die passenden Formen und entschlüssele so das Geheimwort. Sieh dir das Beispiel an.]*

15. AUFGABE 



Hörtext (auf Deutsch): Schreibe den Buchstaben C in den Kreis. Schreibe den Buchstaben H in das Herz, den Buchstaben Ü in das Dreieck, den Buchstaben S in die zwei Quadrate und den Buchstaben T in den Stern.

Anweisung (auf Slowenisch): *[Wie antwortest du auf Toms Wort? Schreibe die Antwort in die Sprechblase.]*



Diese letzte Aufgabe zeigt eine deutliche Progression, was das Überprüfen der mündlichen und schriftlichen Sprechhandlungen angeht. Die jungen Schüler zeigen bei dieser Aufgabenstellung, ob sie die Buchstaben sowie die Formen kennen und darüber hinaus auch noch, dass sie das Wort verstehen bzw. in der relevanten Situation darauf kommunikativ passend reagieren können. Das Wort *tščüs/Tščüs* gehört bestimmt zum mündlichen Repertoire der jungen Schüler, in geschriebener Form ist es ihnen in diesem Alter wahrscheinlich nicht so geläufig.

Auch das Aufgabenformat ist den jungen Schülern vermutlich nicht bekannt. Sie schreiben bzw. zeichnen gelegentlich im Unterricht nach Diktat aber in einer solchen Form kennen sie den Übungstyp wahrscheinlich nicht, was die Ergebnisse eventuell negativ beeinflussen könnte.

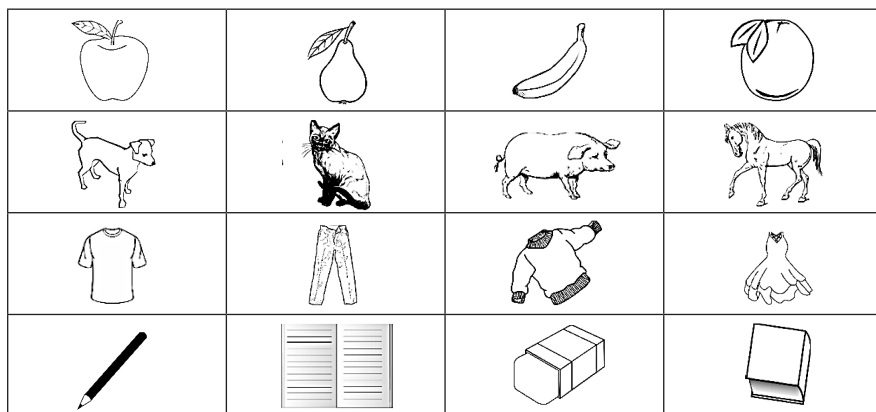
3.2 Instrument zum Bewerten und Benoten von mündlichen Sprachhandlungskompetenzen

Die Leistungsmessung von mündlichen Sprachhandlungskompetenzen ist im frühen Fremdsprachenunterricht eine heikle Sache. Genauso wie das Messen von schriftlichen Sprachhandlungskompetenzen steht das Messen von mündlichen Sprachhandlungskompetenzen im Gegensatz zu den meisten bisherigen Aktivitäten, bei denen die jungen Schüler aufgefordert werden zu sprechen, und verfolgt die Messung des Lernziels *kommunikative Aufgaben in der Fremdsprache bewältigen zu können*. Beim Bewertungs- und Benotungsprozess müssen sie auch eine kommunikative Aufgabe bewältigen, wobei hier die Leistungsmessung vor das eigentliche kommunikative Ziel gestellt wird. Die jungen Schüler sollen sich bemühen den Test zu lösen und sie sollen sich bewusst sein, dass ihre mündlichen Handlungskompetenzen bewertet werden. Allerdings muss der Lehrer sehr darauf achten, dass die jungen Schüler dies nicht als Stress und Frust empfinden, aber dennoch als eine ernsthafte Situation ansehen.

AUFGABE 1

Die Aufgabe verlangt vom jungen Schüler, dass er die genannten abgebildeten Gegenstände erkennt und dass er sie benennen kann. Die Prüfungssituation ist für den Lehrer sehr genau vorgegeben und auf Slowenisch beschrieben (siehe die folgende Anweisung zur Aufgabe 1). Der Lehrer erklärt dem Schüler die Anweisungen, die konkreten Fragen stellt er dann auf Deutsch:

[Durchführung der Aufgabe: *Der Lehrer sitzt dem Schüler gegenüber und gibt ihm Anweisungen, wie er die Bilder ordnen soll. So entstehen 4 Reihen: Obst, Tiere, Kleidung und Schulsachen. Der Schüler soll aus jeder Reihe ein Bild auswählen, auf dem abgebildet ist, was er „mag“ oder was er interessant findet, und benennt es. Danach gibt der Lehrer dem Schüler die Anweisungen, wohin er ein Bild legen soll (unter den Tisch, auf den Stuhl ...).*]



Bei dieser Aufgabe werden die mündlichen Sprechhandlungskompetenzen des jungen Schülers getestet. Es geht um eine konstruierte kommunikative Handlung, die als Kommunikation zwischen dem Lehrer und einem jungen Schüler bewältigt wird, aber formal gesehen erinnert die Situation nicht an eine Prüfung, was auch das Ziel dieses Testformats ist. Die Themen (Kleidung, Obst, Gemüse, Tiere, Schulsachen, Präpositionen) sowie der dazugehörige Wortschatz sind dem jungen Schüler bekannt, hier geht es darum, dass er mit Hilfe einer visuellen Unterstützung und nach den Anweisungen des Lehrers ein bestimmtes Bild nimmt und an eine vorgegebene Stelle (Ort) legt.

Die Aufgabe kann der junge Schüler unterschiedlich erfolgreich lösen: (1) vollkommen selbstständig, d. h. er zeigt eine sehr gute Leistung, oder (2) er braucht Hilfe, eine Demonstration und eventuell auch die Hilfe des Lehrers in der Muttersprache. Es ist auch möglich, dass er (3) die fremdsprachlichen Sprechhandlungskompetenzen nur auf der rezeptiven Ebene entwickelt hat, d. h. er versteht die Anweisungen des Lehrers, kann aber die Gegenstände nicht auf Deutsch nennen oder versucht sie zu erraten oder nennt sie ohne Artikel u. a. m., all diese Aktivitäten gehören zu den kommunikativen Handlungen. Die jungen Schüler können dabei entweder die produktive Stufe (1 – selbstständiges Lösen der Aufgaben) erreichen, d. h. die Ziele werden kommunikativ relevant und auch sprachlich korrekt realisiert, oder sie erreichen eine Kombination von produktiven und rezeptiven Fertigkeiten (2 – mit unterschiedlichster Hilfestellung des Lehrers) oder nur ein rezeptives Niveau (3 – nur nichtsprachliche Reaktionen).

AUFGABE 2

Der junge Schüler stellt selbstständig mit Hilfe eines Fotos seine Familie vor und/oder beantwortet die Fragen des Lehrers dazu.

[Durchführung der Aufgabe: Zuerst stellt der Lehrer seine Familie vor, indem er auf die Familienmitglieder auf dem Foto zeigt, und fordert dann den Schüler auf, auf dem Foto, das der Schüler mitgebracht hat, seine Familie zu beschreiben bzw. über seine Familie zu sprechen. Dann sprechen der Lehrer und der Schüler noch über drei weitere, unterschiedliche Familienbilder, der Lehrer stellt einige Fragen und der Schüler antwortet.]



Die Ausgangssituation, in der der Lehrer sein Familienfoto beschreibt, ist wieder eine quasi authentische Situation. Der Lehrer schafft mit seiner Beschreibung eine positive

Atmosphäre und präsentiert eigentlich auch den nötigen Wortschatz. Der junge Schüler kann seine kommunikativen Sprachhandlungen selbstständig an einem ihm vertrauten Foto und Thema zeigen oder der Lehrer hilft ihm dabei mit Fragen. Da das Thema Familie immer sehr persönlich ist, reicht hier das Nennen der Familienmitglieder und ihrer Namen. Beim dritten Teil, beim Gespräch über eine unbekannte Familienkonstellation, kann man dann das Thema Familie eventuell noch ausweiten. Einige junge Schüler sind hier schon in der Lage kurze Sätze zu formulieren (*Das ist mein Vater... Er heißt...*), die meisten beschränken sich aber wahrscheinlich nur auf Ein-Wort-Antworten oder sind nur in der Lage, die vom Lehrer genannten Familienmitglieder auf verschiedenen Fotos zu erkennen.

AUFGABE 3

Bei dieser Aufgabe soll der Schüler zeigen, ob er mit einem Gesprächspartner über ein Foto (mit einem bekannten Thema/Wortschatz) kommunizieren kann.

[Durchführung der Aufgabe: *Der Lehrer zeigt dem Schüler die beiden Zimmer, das von Tim (Bett, Schreibtisch, Schrank, Fußball, Computer usw.) und das von Petra (Bett, Schreibtisch, Bücher, Stuhl, Gitarre) und leitet das Gespräch.*]



Bei diesem Aufgabenformat handelt es sich um eine authentische kommunikative Handlung, die mit unterschiedlichem sprachlichem Material realisierbar ist, d. h. produktiv auf der Satzebene oder auf der Wortebene oder nur rezeptiv. Der Lehrer und der junge Schüler sprechen über die Zimmer; welches Zimmer dem jungen Schüler gefällt, was alles im Zimmer ist, ob er ein eigenes Zimmer hat. Der junge Schüler kann selbstständig die Zimmer beschreiben oder er antwortet auf die Fragen, die ihm der Lehrer stellt, oder er zeigt nur auf die Gegenstände und zeigt damit, dass er rezeptiv, aber noch nicht produktiv kommunizieren kann.

3.3 Der Notenschlüssel – ein Vorschlag

In Tabelle 1 wird noch ein Vorschlag zum deskriptiven und summativen Bewerten und Benoten im frühen Fremdsprachenlernen dargestellt, der von Čagran und Brumen (2004) entwickelt wurde, und für das Bewerten und Benoten von mündlichen und schriftlichen Sprachhandlungskompetenzen adaptiert wurde.

Note	Erklärung für den Schüler	Deskriptive Note
5 (sehr gut)	Sehr gut!	Der Schüler versteht alle Anweisungen und ist in der Lage die Aufgaben selbstständig und korrekt (produktiv) zu lösen.
4 (gut)	Gut!	Der Schüler versteht alle Anweisungen und ist in der Lage fast alle Aufgaben selbstständig und korrekt (produktiv) zu lösen.
3 (befriedigend)	Ganz gut, aber du kannst noch besser werden!	Der Schüler versteht alle Anweisungen und ist in der Lage einige Aufgaben selbstständig und korrekt zu lösen, bei einigen braucht er aber Hilfe, eine Demonstration oder zusätzliche Fragen.
2 (ausreichend)	Du solltest dich noch ein bisschen mehr bemühen, denn du kannst noch besser werden!	Der Schüler versteht einige Anweisungen und ist in der Lage die Aufgaben zu lösen, wenn der Lehrer hilft und ihn stark führt.
1 (ungenügend)	Du solltest dich noch mehr bemühen, dann kannst du es schaffen!	Der Schüler versteht kaum Anweisungen und kann die Aufgaben nur mit umfangreicher Hilfe des Lehrers rezeptiv lösen.

Tabelle 1: Notenschlüssel

Das hier vorgestellte Notensystem besteht aus fünf Niveaus, das beste, also das höchste Niveau ist in Slowenien 5, in Deutschland 1, aber im Prinzip ist die Skalierung der Sprachhandlungskompetenzen wichtig und nicht die Zahlen, die das jeweilige Schulsystem vorschreibt, und kann grundsätzlich an das vorhandene Benotungssystem angepasst werden. In Anlehnung an den GERS (Europarat 2001) werden bei den Niveaubeschreibungen die positiven Deskriptoren genannt, diese können aber auch von der Deskription in Noten übersetzt werden. Da hier der pädagogische Fachjargon verwendet wird, werden noch die „Erklärungen für den Schüler“ formuliert. Diese sind für die jungen Schüler geschrieben und sind als Lob bzw. Ratschläge zu verstehen, die den jungen Schüler zum weiteren Lernen, zu einer erfolgreicherer Arbeit ermuntern sollen. Die Niveaubeschreibungen sind sehr allgemein, können aber für bestimmte Themen oder Teilfertigkeiten detaillierter beschrieben und ergänzt werden.

4 DISKUSSION UND ZUSAMMENFASSUNG

Das Anliegen dieses Beitrags war es, das Thema *Bewerten und Benoten im frühen Fremdsprachenunterricht* aufzugreifen und genauer auszuführen. Es wurde bereits theoretisch bewiesen, dass es sich bei dem Thema um ein sehr spezifisches Feld handelt und dass in diesem Kontext konkret vom „Bewerten und Benoten von mündlicher und schriftlicher Sprachhandlungskompetenzen“ gesprochen werden sollte. In den theoretischen Überlegungen zu dem behandelten Thema wird eine große Diskrepanz zu – den soweit möglich – objektiven, zuverlässigen und validen Sprachtests ermittelt. Der frühe Fremdsprachenunterricht weist

sich durch seine Ganzheitlichkeit, Gefühle, Bewegung usw. und einen starken Fokus auf die Entwicklung von Kompetenzen aus (wie „sich für die fremde Sprache zu sensibilisieren“, „das Gefühl fremd, fremde Sprache braucht nicht immer fremd zu sein“), die mit klassischen Testinstrumenten nicht zu messen sind. Da jedoch die Schulsysteme formal gesehen diese Diskrepanz überwinden müssen, wurde ein didaktischer Vorschlag gemacht bzw. es wurden zwei handhabbare Leistungsmessinstrumente und ein an die Zielgruppe angepasster Notenschlüssel dargestellt, die es dem Lehrer ermöglichen, mündliche und schriftliche Sprechhandlungskompetenzen altersadäquat, aber auch systemgerecht zu beschreiben bzw. mit Zahlen oder deskriptiv zu benoten.

Die Instrumente sind als offene Vorschläge zu verstehen, die mit neuen Aufgabenformaten zu neuen, anderen Themen erweitert werden können. Die vorgeschlagenen Aufgabenformate, ihre Qualität und Quantität wurden durchdacht ausgewählt. Es hat sich gezeigt, dass die Dauer und die Anzahl der Aufgaben geeignet waren. Auch die auditiven Informationen sind bei den „Prüflingen“ gut angekommen. Bei den verwendeten Bildern und Skizzen muss der Testersteller sehr aufpassen, dass sie dem Inhalt genau entsprechen, denn die jungen Schüler schauen sich die Bilder sehr genau an und beachten oder heben oft andere Details hervor als Erwachsene (bspw. kommentierten junge Schüler, dass Toms Lehrer sicher keine kurze Hose trägt, wie das in der Aufgabe 2 abgebildet ist).

Bezüglich des Bewertens und Benotens der schriftlichen Sprachhandlungskompetenzen wurden bereits im Beitrag selbst neben den positiven Aspekten auch einige problematische Aspekte angesprochen: Als sehr positiv sind (1) die Kontextualisierung, (2) die Altersadäquatheit und (3) die kommunikative Ausrichtung des Prüfungsprozesses zu erwähnen. Als etwas problematisch haben sich die folgenden Aspekte erwiesen: (1) Ein zu großer Umfang des ersten Aufgabenformats führt je nach Zielgruppe und Prüfungssituation dazu, dass der Umfang und auch der Inhalt angepasst werden muss. (2) Ungewohnte Test- bzw. Aufgabenformate sind die Folge der Anpassung an das frühe Fremdsprachenlernen, das neue Formen der Bewertung und Benotung fordert und anstößt. (3) Es werden keine für die deutsche Sprache typischen Laut-Buchstabenverknüpfungen überprüft. (4) Das Aufgabenformat Geheimwort klingt interessant und damit auch motivierend, aber es unterliegt einer ziemlich starken Abstraktion, die außerdem in eine komplexe Aufgabenstellung integriert ist, was den jungen Schüler in einer Prüfungssituation eventuell überfordern könnte. Als Lehrer sollte man den Einsatz von mehrschichtigen oder komplexen Aufgabenstellungen in Test- bzw. Prüfungssituationen sehr genau überdenken.

Beim Bewerten und Benoten von mündlichen Sprachhandlungskompetenzen sollte der Lehrer darauf achten, dass er nicht zu viel spricht und dass er den jungen Schülern genug Zeit gibt, sich zu äußern, und dass er ihre Aussagen nicht immer wiederholt. Diese üblichen Wiederholungen seitens des Lehrers sind für den Unterricht geeignet, weil der Lehrer auf diese Weise die Fehler oder falschen Aussagen indirekt berichtigt, aber beim Testen sollte der Lehrer versuchen sie zu vermeiden. Allerdings sollte der Lehrer den jungen Schüler ganz eindeutig zu sprachlichen Reaktionen auffordern. Wichtig ist dies insbesondere in

Situationen außerhalb des Unterrichts, in denen eine gestellte Aufgabe in der Regel ohne viele Worte oder sogar wortlos erledigt wird (z. B. ein Nicken als Zustimmung).

Schließlich muss noch einmal hervorgehoben werden, dass beim frühen Fremdsprachenlernen die Gefahr des Washback-Effekts besonders groß ist. Es könnte passieren, dass sowohl die Lehrer als auch die jungen Schüler und Eltern in ihrem Wunsch, möglichst gute Resultate beim Benoten zu erzielen, die Förderung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache vernachlässigen und somit das frühe Fremdsprachenlernen und seine Ganzheitlichkeit auf eine Einseitigkeit reduzieren, d. h. die Fremdsprache auf eine bestimmte Zahl von Wörtern oder Aussagen reduzieren, die auch ohne Kontext verwendet werden. Gut durchdachte, strukturierte Testinstrumente, wie bspw. die zwei dargestellten, können einen positiven Washback-Effekt erzielen und trotzdem die sprachlichen Kenntnisse der jungen Schüler in diesem Alter relevant bewerten oder benoten.

LITERATURVERZEICHNIS

- ADESOPE, Olusola O./Tracy LAVIN/Terri THOMPSON/Charles UNGERLEIDER (2010) A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research* 80, 207–245.
- ČAGRAN, Branka/Mihaela BRUMEN (2004) Examination and Assessment in Foreign Language Classes of the Lower Grades of Primary School. *Sodobna pedagogika* 55/121, 124–46.
- CHIGHINI, Patricia/Dieter KIRSCH (2009) *Deutsch im Primarbereich*. München: Goethe.
- CURTAIN, Helena/Carol Ann Bjornstad PESOLA (1994) *Languages and children: Making the match. Foreign language instruction for an early start, grades K-8*. New York: Longman.
- ENVER, Janet (Hg.) (2011) *ELLiE: Early language learning in Europe*. London: British Council.
- EUROPARAT (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- EUROPEAN COMMISSION (1995) *White paper on education and training: Teaching and learning, towards the learning society*. Brüssel: European Commission. Online. 14. Juli 2017. http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-09-415_en.htm?locale=en.
- EUROPEAN COMMISSION (2017) *Key data on teaching languages at school in Europe*. Online. 12. Februar 2018. https://webgate.ec.europa.eu/jpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2003) *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006*, Brüssel, den 24.07.2003, KOM (2003) 449.
- GROTJAHN, Rüdiger/Karin KLEPPIN (2015) *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Goethe.

- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (2013) Bericht: „Fremdsprachen in der Grundschule Sachstand und Konzeptionen 2013“. Online. 12. Februar 2018. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf.
- KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001) *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- KUBANEK-GERMAN, Angelika (2003) *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Ideengeschichte*. (Bd. 1), *Didaktik der Gegenwart* (Bd. 2). Münster: Waxmann.
- LEGUTKE, Michael/Andreas MÜLLER-HARTMANN/Marita SCHOCKER-V. DITFURTH (Hrsg.) (2009) *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett.
- MARENTIČ-POŽARNIK, Barica (2001) Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika* 52/3, 54–75.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena (2012) Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *CEPS Journal – Center For Educational Policy Studies Journal* 2/3, 55–74.
- MUÑOZ, Carmen (2006) *Age and the rate of foreign language learning: Second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- MIZŠ (2003) *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu* (2013) Članice delovne skupine za pripravo učnega načrta Katica Pevec Semec ... [et al.]. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- VOGRINC, Janez, u. a. (2011) *Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- WESKAMP, Ralf (2007) *Die Entwicklung und Erprobung diagnostisch-formativer Leistungsbeurteilungsinstrumente für das frühe Fremdsprachenlernen*. Norderstedt: Grin.

POVZETEK

Preverjanje in ocenjevanje ustnih in pisnih jezikovnih kompetenc pri zgodnjem pouku tujega jezika

Zgodnje učenje tujega jezika je v večini evropskih držav postalo paradigma šolskega vsakdanjika. Medtem ko je bilo zgodnje učenje tujega jezika še pred desetletji označeno za sporno in diskutabilno, danes vemo, da ima bistveno več prednosti kot slabosti. Stroka pa še vedno razpravlja o relevantnih metodah, ki vodijo, upoštevajoč specifično in okoliščine ter spremenljivke zgodnjega pouka tujega jezika (izhodiščni, ciljni jezik, trajanje pouka, število učencev itd.), k optimalnim rezultatom. Namen tega prispevka je obravnava pomembne teme v okviru zgodnjega učenja, to sta preverjanje in ocenjevanje kot obvezna dela zgodnjega učenja tujega jezika, katerih izvajanje je še posebno subtilno. V prispevku bodo predstavljeni in analizirani praktični primeri oz. instrumenti za ocenjevanje in preverjanje ustnih in pisnih jezikovnih kompetenc pri zgodnjem pouku tujega jezika, obenem pa bodo izpostavljene njihove prednosti in slabosti.

Ključne besede: zgodnje učenje tujega jezika, preverjanje, ocenjevanje, instrument, ustne in pisne jezikovne kompetence

ABSTRACT

Assessing and Grading Oral and Written Language Skills in Early Foreign Language Teaching

Across Europe, early foreign language learning has already become a paradigm of everyday school life. While beginnings of this process may have been controversial and hotly debated decades ago, experts today agree that there are far more advantages than disadvantages to this. The current discussion in research concentrates on the relevant methodology that leads to the optimal performance under changing circumstances, determined by many variables (source language, target language, duration of teaching, number of students, etc.). The aim of this paper is to address assessment and grading as significant processes in early foreign language teaching, and ones must be used very subtly. The article presents concrete examples and instruments for assessing and grading verbal and written language skills in early lessons of foreign language learning and discusses their advantages and disadvantages.

Key words: early foreign language learning, assessment, grading, instrument, verbal and written language skills

ZUSAMMENFASSUNG

Europaweit ist das frühe Fremdsprachenlernen schon zu einem Paradigma des Schulalltags geworden. Während der frühe Anfang vielleicht noch vor Jahrzehnten umstritten und heftig diskutiert wurde, sind sich die Fachleute heute zumindest darüber einig, dass er wesentlich mehr Vorteile als Nachteile hat. Was in der Forschung gegenwärtig eher thematisiert und erörtert wird, ist die relevante Methodik, die unter bestimmten, spezifischen und von vielen Variablen (Ausgangssprache, Zielsprache, Dauer des Unterrichts, Schülerzahl usw.) bestimmten Umständen zu den optimalsten Leistungen führt. Das Anliegen dieses Beitrags ist, das Bewerten und Benoten als bedeutende Prozesse im frühen Fremdsprachenunterricht zu thematisieren, die sehr subtil eingesetzt werden müssen. Im Beitrag werden konkrete Beispiele bzw. Instrumente zum Bewerten und Benoten mündlicher und schriftlicher Sprachhandlungskompetenzen im frühen DaF-Unterricht dargestellt und auf ihre Vor- und Nachteile hin diskutiert.

Schlüsselwörter: frühes Fremdsprachenlernen, bewerten, benoten, Instrument, mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenzen

Doris Mlakar Gračner

Philosophische Fakultät, Universität Maribor
doris.mlakar@um.si

UDK 811.112.2'243:81'271.1

DOI: 10.4312/vestnik.10.219-237



FEHLER BEIM SCHRIFTLICHEN PRODUZIEREN VON TEXTEN IM DAF-STUDIUM. EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG AM BEISPIEL SLOWENISCHER GERMANISTIKSTUDIERENDER

1 EINLEITUNG

Das Schreiben ist ein komplexer Prozess, auf den verschiedene Faktoren einwirken. Das sind physische, physiologische, sprachliche und mentale Faktoren. Unter physischen und physiologischen Faktoren versteht man im Allgemeinen den Gebrauch von Schreibbedarf wie z.B. ein Blatt Papier, einen Füller, einen Computer usw. Die sprachlichen Faktoren umfassen das Wissen von der Morphologie, der Orthographie, der Syntax und der Semantik. Zu den mentalen Faktoren gehören z.B. das Weltwissen, Vertextungsstrategien, das Sammeln und Gliedern von Inhalten usw. (vgl. Ludwig 1995 und Kosevski 2003).

Das schriftliche Produzieren von Texten gehört zu den vier Fertigkeiten, die beim Erlernen einer Fremdsprache erworben werden sollten. Im slowenischen Lehrplan für den DaF-Unterricht ist festgelegt, dass die Lernenden während des Lernprozesses zum mündlichen als auch schriftlichen Kommunizieren befähigt werden, indem sie Wissen von der Phonetik, der Morphologie, der Syntax und der Wortbildung erwerben (vgl. Holc, Emeršič, Orešič 2011).

Aufgrund der Komplexität des fremdsprachlichen Schreibprozesses ist es nicht verwunderlich, dass dabei Fehler gemacht werden.

Hier liegt der Ansatzpunkt und das Forschungsinteresse des vorliegenden Artikels. Er widmet sich den Fehlern beim schriftlichen Produzieren von Texten bei slowenischen Germanistikstudierenden. Erstens wird erforscht, in welchen Bereichen (orthographische Ebene, morphosyntaktische Ebene und lexikalisch semantische Ebene) die Studierenden am häufigsten Fehler machen und zweitens wird untersucht, welche Fehler in den einzelnen Bereichen wiederholt auftreten. Darüber hinaus wird versucht, Ursachen für die entstandenen Fehler zu finden.

2 FEHLERDEFINITION

Aus linguistischem Gesichtspunkt ist für die Definition eines Fehlers *Norm* ein relevanter Begriff (Bohnensteffen 2010). Lewandowski beschreibt Fehler als „eine Abweichung von geltenden Normen, ein[en] Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit oder Angemessenheit“ (Lewandowski 1994: 297). Dabei ist es wichtig zu bestimmen, was als Norm aufgefasst wird und wer diese Norm statuiert. Lewandowski definiert den Begriff *Norm* als den allgemein übliche[n] Gebrauch sprachlicher Mittel, die Gesamtheit über individuelle Regeln/Reglementierungen/Vorschriften/Grundsätze/Muster, die den individuellen Sprachgebrauch verbindlich ordnen. S [= Sprachnormen] werden manifest als orthoepische, orthographische, grammatische und syntaktische, lexikalisch-semantische, semantisch-pragmatische, rhetorische und stilistische Normen (Lewandowski 1994: 1037).

In der Sprachlehrforschung gibt es verschiedene Definitionen des Begriffs Fehler (vgl. Gnutzman 1992, Nickel 1972, Corder 1967).

Kleppin (1998) unterteilt aufgrund unterschiedlicher Definitionen den Begriff Fehler nach folgenden fünf Kriterien:

1. Korrektheit
2. Verständlichkeit
3. Situationsangemessenheit
4. Unterrichtsabhängige Kriterien
5. Flexibilität und Lernerbezogenheit.

Unter dem ersten Kriterium versteht sie eine Abweichung vom Sprachsystem und der geltenden linguistischen Norm. Beim Kriterium Verständlichkeit handelt es sich um Fehler, wenn ein Kommunikationspartner etwas nicht versteht und wenn einem Muttersprachler eine Aussage nicht verständlich ist. Das dritte Kriterium thematisiert die pragmatische Norm. Hierbei spricht Kleppin von Fehlern, wenn ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation etwas nicht äußern oder tun würde. Unter unterrichtsabhängigen Kriterien beschreibt sie Fehler erstens als etwas, was gegen die Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt, zweitens als das, was ein Lehrer als Fehler charakterisiert und drittens als etwas, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt. Beim letzten Kriterium stellt sie die Relativität eines Fehlers in den Vordergrund, das bedeutet, dass das, was bei einem Lernenden in einer bestimmten Lernphase als Fehler gedeutet wird, bei einem anderen in einer anderen Phase toleriert wird (vgl. Kleppin 1998: 19-22).

Um forschungstheoretischen und unterrichtspraktischen Präentionen der Fehlerbestimmung entgegenzukommen führt Legenhausen unterschiedliche Gesichtspunkte (Legenhausen 2001) auf:

- Sie sollte nicht nur die Ursachen für die Festlegung der Fehler, sondern auch das Fehlervorhersagen ermöglichen.
- Sie müsste die Fehler innerhalb des linguistischen Systems eruieren.

- Sie inkludiert eine Charakterisierung der performativ-prozesshaften Verarbeitungsprämissen.
- Sie sollte Anzeichen auf die Auswirkungen der Fehler in konkreten Kommunikationssituationen miteinbeziehen.
- Die Deskription sollte den bisherigen Unterrichtsstoff und die bisherigen Unterrichtsziele miteinander in Beziehung setzen (Legenhausen 2001: 48f.).

In der Fremdsprachendidaktik interpretiert man Fehler als Abweichung von einer verbindlichen Norm, was bedeutet, dass man gegen sprachliche Regeln oder sprachliche Angemessenheit verstößt, man versteht darunter: eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führen kann. (Doff/Klippel 2007: 198).

3 FEHLERTYPEN UND -KLASSIFIKATION

Eine der bekanntesten Klassifikationen ist Corders (1967) Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler. Kompetenzfehler (engl. *error*) sind Fehler, die der Lernende selber nicht identifiziert. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass der Lernende etwas falsch verstanden hat oder er eine bestimmte sprachliche Struktur noch nicht gelernt hat. Performanzfehler sind hingegen Fehler, die der Lernende selber identifizieren und korrigieren kann, wenn sie ihm bewusst werden. Performanzfehler werden weiter in Unterkategorien gegliedert:

1. in Fehler, die entstehen, weil bekannte Strukturen noch nicht völlig automatisiert sind (engl. *mistakes*) und
2. in Versprecher bzw. Irrtümer (engl. *lapses*) (Bohnensteffen 2010).

Die Ursachen für Performanzfehler sind unterschiedlich. Muster (2000) teilt die Ursachen in äußere und innere Störungen. Zu den äußeren zählt sie zum Beispiel Stress, Angst und Müdigkeit. Die inneren (sprachlichen) Störungen umfassen eine schwierige Orthographie, die Länge der Äußerungen, schwer zu artikulierende Wörter und Ähnliches.

Auch Edge (1989) stellt eine ähnliche Kategorisierung von Fehlern auf. Jedoch gliedert er im Vergleich zu Corder Fehler in drei Bereiche. Edges *Ausrutscher* sind mit Corders Performanzfehlern vergleichbar. Corders Kompetenzfehler benennt Edge als *Irrtümer*. Als dritten Bereich führt Edge *Versuche* an. Hierzu werden solche Fehler gezählt, die entstehen, wenn der Lernende Hypothesen aufstellt, da er bestimmte sprachliche Regeln noch nicht gelernt hat. Auch diese Fehler sind zu Corders Performanzfehlern zu zählen.

Nach Kleppin (1998) können Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zugeordnet werden. Diese Ebenen sind:

1. phonetisch/phonologische Ebene: * zurück,
2. orthographische Ebene: * allein

3. morphologische Ebene: * das Stadt
4. syntaktische Ebene: * der Vater dann wusste.
5. lexikosemantische Ebene: * trafen sie Leute kennen,
6. pragmatische Fehler (entstehen oft durch kulturelle Unterschiede oder Missverständnisse): * Sehr geehrte Schmidt Helga und
7. inhaltliche Fehler: * Wien liegt in Deutschland (vgl. Kleppin 1998: 42-43 und Muster 2000: 21).

Das Vorhaben der vorliegenden Untersuchung war die orthographische, die morphosyntaktische und lexikosemantische Ebene auf Fehler zu erforschen um festzustellen, in welchen Bereichen die Fehler am häufigsten auftreten, welche Fehler prototypisch für die einzelnen Bereiche sind und welche Ursachen es für die Fehler gibt. Die Kategorisierung in Performanz- und Kompetenzfehler wurde dabei nicht in Betracht gezogen.

4 URSACHEN FÜR FEHLER

Im Fremdsprachenunterricht treten ständig unterschiedliche sprachliche Fehler auf. Für diese Fehler gibt es mehrere Ursachen (Kleppin 2009). Im Weiteren wird auf mögliche Ursachen eingegangen. Zuerst soll die Einwirkung der Muttersprache oder einer anderen Sprache in Betracht gezogen werden. In der Fachliteratur wird diese Erscheinung als Interferenz bezeichnet. Dabei wird zwischen der Interferenz innerhalb einer Sprache (intra-linguale Interferenz) und der Interferenz zwischen zwei Sprachen (inter-linguale Interferenz) unterschieden (Karbe und Piepho 2005). Bei der ersten handelt es sich darum, dass aufgrund von Übertragungen innerhalb der zu erlernenden Fremdsprache Fehler entstehen können. Einige wesentliche daraus resultierende Fehler werden in Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung kategorisiert. Eine Übergeneralisierung liegt dann vor, wenn z. B. eine Regel auf eine andere Kategorie übertragen wird, auf die sie nicht zutrifft (zum Beispiel, wenn das unregelmäßige Verb *schlafen* im Präteritum regelmäßig konjugiert wird –*schlafte*). Unter Regularisierung versteht man, wenn aus einem unregelmäßigen Phänomen ein regelmäßiges produziert wird (zum Beispiel, wenn dem Modalverb *dürfen* in der dritten Person Singular die Endung –*t* hinzugefügt wird: *Er darf ins Kino gehen*). Als Simplifizierung werden Vereinfachungen bezeichnet. Das sind zum Beispiel die Verwendung von nichtflektierten Formen oder Vermeidung von komplexen Strukturen (zum Beispiel, wenn das Verb im Satz nicht konjugiert wird – *Ich gehen nicht in die Schule*). Bei der Interferenz zwischen zwei Sprachen, geht es darum, dass aufgrund von Übertragungen aus der Muttersprache auf die Fremdsprache Fehler entstehen können (vgl. Kleppin 1998: 30-33). Ein slowenischer Muttersprachler wird beim DaF-Unterricht des Öfteren folgenden Fehler produzieren und sagen: *Wir sind gekauft* statt *Wir haben gekauft*. Die Ursache liegt darin, dass im Slowenischen lediglich

das Hilfsverb „sein“ zur Bildung der Vergangenheitsform verwendet wird, im Deutschen dagegen die Hilfsverben „haben“ und „sein“ gebraucht werden.

Fehler können auch durch die Einwirkung von Kommunikationsstrategien entstehen. Hierbei übernehmen die Lernenden einen Begriff aus der Muttersprache (zum Beispiel *Ich wollte ihn nicht udarit* statt *Ich wollte ihn nicht schlagen*), da ihnen das entsprechende Wort in der Muttersprache unbekannt ist oder sie es im gegebenen Moment aus dem Gedächtnis nicht abrufen können (Bohnensteffen 2010).

Als eine Ursache von Fehlern können ebenfalls Elemente des Fremdsprachenunterrichts genannt werden. Das bedeutet, dass ein Lernender eine bestimmte grammatische Struktur, die er gerade im Unterricht intensiv übt, auch in Situationen anwendet, in denen die Struktur nicht angemessen ist.

Weiterhin können Faktoren wie Stress, Angst oder Müdigkeit Fehler verursachen (Muster 2000 und Bohnensteffen 2010).

Als letztes sollen hier noch sozio-kulturelle Faktoren erwähnt werden, die auch als Fehlerursache genannt werden können. Dazu zählen handlungsbezogene Fehler, die daraus resultieren, dass zum Beispiel ein Lernender Handlungsmuster aus seiner Kultur auf die fremdsprachliche Kultur appliziert.

5 KONTURIERUNG DES FORSCHUNGSFELDES

Im Weiteren wird die vorliegende empirische Untersuchung kurz skizziert. An der Untersuchung nahmen 48 Germanistikstudierende des 1. Jahrgangs folgender Studienrichtungen teil: Einzelfachrichtung Germanistik, Doppelfachrichtung Deutsche Sprache und Literatur und Doppelfachrichtung Zwischensprachliche Studien. Für die Analyse der Fehler ist es notwendig hervorzuheben, dass die Studierenden zu Beginn ihres Studiums eine Sprachlernbiographie verfassen mussten. In dieser Biographie sollten die Studierenden beschreiben, welche Erfahrungen sie beim Deutschlernen gesammelt haben. Sie sollten detailliert beschreiben, mit welchen Sprachen sie aufgewachsen sind, welche Sprachen sie in der Schule oder in Kursen gelernt haben. Dazu mussten sie angeben, seit wie vielen Jahren sie Deutsch lernen, wie viele Stunden des Deutschunterrichts sie ungefähr bis zum Studienbeginn absolviert haben, welche Schulen und in welchem Ort sie diese besucht haben. Im Folgenden mussten sie auch anführen, welche Inhalte thematisiert und welche Lehrwerke dabei gebraucht wurden, ob welche zusätzlichen Prüfungen absolviert wurden und ob sie dazu Zeugnisse vorweisen können. Des Weiteren sollten die Studierenden beschreiben, in welchen Situationen sie die Fremdsprache gebraucht haben und wodurch sie Kontakte (z. B. Fernsehen, Radio, Musik, Zeitungen, Bücher) mit der Fremdsprache hatten. Nach der Analyse der Sprachbiographien konnte festgestellt werden, dass die Studierenden in der Grundschule (in Slowenien dauert die Grundschulausbildung 9 Jahre) von der siebten bis neunten Klasse Deutsch als zweite Fremdsprache als Wahlfach

belegten und dieses Fach dann in der weiteren vierjährigen Mittelschulbildung als Pflichtfach absolvierten. Das bedeutet, dass sie insgesamt 7 Jahre Deutsch innerhalb einer Institution lernten. In der Sprachbiographie gaben die Studierenden aber auch an, dass sie schon davor durch das Fernsehen regen Kontakt mit der deutschen Sprache hatten und sie vor dem schulischen Deutschlernen die Sprache verstanden und in ihr kommunizieren konnten.

Die Studierenden erhielten in der Untersuchung im 1. Semester die Aufgabe, ein Märchen zu schreiben. Vor dem Schreibprozess wurde diese Textsorte in den Veranstaltungen genau behandelt. Das bedeutet, dass die wesentlichen Merkmale (Aufbau, Inhalt, sprachliche Strukturen) eines Märchens detailliert erklärt wurden. Da für diese Textsorte das Präteritum als Tempusform verwendet wird, wurden die Studierenden explizit darauf aufmerksam gemacht und des Weiteren wurde die Bildung der erwähnten Tempusform bearbeitet. Daraus resultierte das Korpus von 48 Texten. Diese Texte wurden auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen untersucht, und zwar auf der orthographischen, morphosyntaktischen und lexikosemantischen Ebene.

Im Weiteren wurde in der vorliegenden empirischen Untersuchung folgenden Fragen nachgegangen:

- In welchen Bereichen (orthographische Ebene, morphosyntaktische Ebene und lexikosemantische Ebene) machen die Studierenden am häufigsten Fehler?
- Welche Fehler treten in den einzelnen Bereichen wiederholt auf?
- Welche Ursachen gibt es für die entstandenen Fehler?

Das Anliegen der Untersuchung war lediglich die linguistische Kompetenz zu erforschen. Diese wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001: 110) wie folgt gegliedert: lexikalische Kompetenz, grammatische Kompetenz, semantische Kompetenz und phonologische Kompetenz. Da es sich hier um die schriftliche Produktion von Texten handelt, konnte die phonologische Komponente nicht berücksichtigt werden, jedoch aber wurde aus diesem Grund die orthographische Komponente miteinbezogen.

Zur ersten Fragestellung soll erwähnt werden, dass zu orthographischen Fehlern Fehler in der Laut-Buchstaben-Zuordnung, in der Groß- und Kleinschreibung, in der Getrennt- und Zusammenschreibung, in der Schreibweise von Fremdwörtern und der Zeichensetzung kategorisiert wurden. Zu morphosyntaktischen Fehlern wurden der inkorrekte Kasusgebrauch, die inkorrekte Tempusform, die inkorrekte Konjugation des Verbs, der inkorrekte Kasusgebrauch in Verbindung mit Präpositionen, inkorrekte Präpositionen, inkorrekte Pluralformen, Fehler bei der Wortstellung in Nebensätzen, Fehler bei der Genuszuweisung, Gebrauch der Konjunktion „wenn“ anstatt „als“ und Fehler bei der Wortstellung in Hauptsätzen zugeordnet. Zu lexikosemantischen Fehlern wurden Fehler wie die nichtangemessene Verwendung von Ausdrücken hinsichtlich der Bedeutung und des Sprachregisters gezählt.

Zur zweiten Fragestellung muss erläutert werden, dass lediglich die prototypischsten Fehlertypen für die einzelnen Bereiche in dem folgenden Kapitel 6 in Tabellen angezeigt werden. Fehler, die nicht so oft oder nur vereinzelt auftraten (ein Fehler kann lediglich nur bei einem Studierenden erscheinen), wurden in den Tabellen nicht aufgenommen. Abschließend muss noch erwähnt werden, dass ein Fehler, der in einem Text wiederholt auftrat (zum Beispiel die falsche Schreibweise desselben Wortes), als ein Fehler gezählt wurde. Auch bei der Kommasetzung wurde bei einer sich wiederholenden Konjunktion das Fehlen des Kommas (das Komma fehlt zum Beispiel immer vor der Konjunktion *dass*) nur als ein Fehler gewertet. Bei unterschiedlichen Konjunktionen (zum Beispiel ist das eine Mal kein Komma vor der Konjunktion *dass* vorhanden, das nächste Mal vor der Konjunktion *wenn*) wurden alle Fehler gezählt.

Zur dritten Fragestellung soll hier hervorgehoben werden, dass eine exakte Erklärung der Ursachen für die entstandenen Fehler lediglich durch eine gemeinsame Textanalyse mit den Studierenden vollzogen werden könnte. Die in der Untersuchung beschriebenen Erklärungen sind dementsprechend als Vermutungen zu betrachten.

6 ANALYSE DER FEHLER

Im folgenden Kapitel werden die Fehler tabellarisch angeführt und analysiert. Den Fragestellungen entsprechend werden zuerst die Fehler für alle in der Studie untersuchten Bereiche dargestellt. Des Weiteren werden die einzelnen sprachlichen Bereiche untersucht und detaillierter erläutert.

Sprachliche Ebenen	Zahl der Fehler
orthographische Ebene	815 (52%)
morphosyntaktische Ebene	659 (42%)
lexikosemantische Ebene	79 (6%)
<i>Insgesamt</i>	<i>1553</i>

Tabelle 1: Zahl der Fehler für die einzelnen sprachlichen Ebenen

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, machten 48 Studierende in ihren Texten insgesamt 1553 Fehler. Die Anzahl der Fehler ist auf der orthographischen Ebene am größten, es folgt die morphosyntaktische Ebene, an dritter Stelle liegt die lexikosemantische Ebene. Der Grund für die große Zahl von orthographischen Fehlern liegt in der folgenden Tatsache: die Studierenden hatten schon als Kleinkinder durch das Fernsehen Kontakt mit der deutschen Sprache und lernten diese auch ziemlich schnell. Das Lernen der deutschen Sprache in der Schule begann bei den meisten Studierenden erst Ende der Grundschule oder sogar erst in der Mittelschule. Somit wurden orthographische Kenntnisse über die

deutsche Sprache relativ später erworben, was dazu führt, dass dieser Bereich den Studierenden am meisten Schwierigkeiten bereitet. Diese Schlussfolgerung beruht auf der Analyse der Sprachbiographien, die im vorangehenden Kapitel behandelt wurden.

An zweiter Stelle liegt die morphosyntaktische Ebene. Dies hat seine Ursache in den unterschiedlichen Sprachgruppen. Die Muttersprache der Studierenden ist Slowenisch, das zu den slawischen Sprachen gehört. Die Fremdsprache Deutsch gehört zu den germanischen Sprachen. Das morphosyntaktische System beider Sprachen ist bei einigen Strukturen sehr verschieden. Es kommt oft vor, dass einer Struktur im Slowenischen mehrere Strukturen im Deutschen entsprechen. Muster (2000: 27) spricht in diesem Zusammenhang von divergenten Strukturen. Als Ursache für Fehler auf dieser Ebene kann auch das Genus genannt werden, da eine große Anzahl an Substantiven im Slowenischen ein anderes Genus hat als in der deutschen Sprache (Muster 2000: 37). Ebenfalls zu erwähnen ist das Kasussystem, das im Deutschen aus vier und im Slowenischen aus sechs unterschiedlichen Kasus besteht. Weiterhin waren Fehler beim Artikelgebrauch zu erwarten, da die slowenische Sprache keine Artikel kennt. In diesem Zusammenhang spricht Muster (2000: 26) von asymmetrischen Strukturen. Hierbei handelt es sich um Strukturen, die keine Entsprechungen in der Muttersprache haben. Demzufolge ist die große Zahl an morphosyntaktischen Fehlern nachvollziehbar. Interessant ist, dass explizit im syntaktischen Bereich sehr wenige Fehler auftraten, obwohl das Slowenische zu den SVO-Sprachen zählt, das Deutsche hingegen nicht. Der Grund für die kleine Anzahl an Fehlern könnte in der Tatsache liegen, dass die Reihenfolge Subjekt-Verb-Objekt im Deutschen dennoch sehr häufig ist und die Studierenden die Regel aus dem Slowenischen auf das deutsche Sprachsystem applizierten.

Auch auf der lexikosemantischen Ebenen produzierten die Studierenden eine kleine Zahl an Fehlern. Es wird angenommen, dass die Studierenden größtenteils die Bedeutung der gelernten Wörter erworben haben und deswegen in diesem Bereich wenige Fehler produzierten.

6.1 Orthographische Ebene

Bei der Analyse der Texte wurde festgestellt, dass sich die orthographischen Fehler in zwei umfangreichere Bereiche einteilen lassen: in den Bereich der korrekten Schreibweise der einzelnen Wörter und in den Bereich der Zeichensetzung (siehe Tabelle 2).

Orthographische Fehler	Zahl der Fehler
Falsche Schreibweise von Wörtern	616 (76%)
Zeichensetzung	199 (24%)
<i>Insgesamt</i>	<i>815</i>

Tabelle 2: Zahl der orthographischen Fehler

Die Tabelle zeigt, dass drei Viertel der Studierenden Schwierigkeiten mit der korrekten Schreibweise von einzelnen Wörtern hatten, aber nur ein Viertel mit der Zeichensetzung. Die Zeichensetzung des Slowenischen kommt der Zeichensetzung des Deutschen sehr nahe, was die beträchtlich kleinere Zahl an Fehlern in diesem Bereich erklärt.

Im Weiteren werden beide umfangreicheren Bereiche einzeln näher analysiert und beschrieben. Zuerst folgt der Bereich der falschen Schreibweise von Wörtern (siehe Tabelle 3). Die Terminologie zu den einzelnen Unterbereichen wurde nach Duden (2006) übernommen.

Falsche Schreibweise von Wörtern	Zahl der Fehler
Laut-Buchstaben-Zuordnung	429 (69,8%)
Groß- und Kleinschreibung	167 (27%)
Getrennt- und Zusammenschreibung	19 (3%)
Fremdwörter	1 (0,2%)
<i>Insgesamt</i>	<i>616</i>

Tabelle 3: Zahl der Fehler im Bereich der Schreibweise von Wörtern

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, produzierten die Studierenden den größten Teil ihrer Fehler im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung und Groß- und Kleinschreibung. Da es im Slowenischen keine Groß- und Kleinschreibung gibt (mit Ausnahme von Eigennamen, geographischen Bezeichnungen und die Großschrift am Satzanfang) waren diese Fehler zu erwarten. Nach Muster (2000: 26) könnte man von Fehlern sprechen, die asymmetrischer Natur sind, da es sich hierbei um sprachliche Merkmale handelt, die in der Muttersprache nicht vorkommen. Auch die Laut-Buchstaben-Zuordnung verläuft im Slowenischen grundlegend anders wie im Deutschen, worauf weiter unten näher eingegangen wird.

Um einen gründlichen Überblick über die produzierten Fehler zu erhalten, werden in den folgenden Tabellen die häufigsten Fehler in den einzelnen Themenbereichen angeführt.

Laut-Buchstaben-Zuordnung	Zahl der Fehler
Ohne Doppelkonsonanten	110
Doppelkonsonant, wo keiner steht	62
Ohne Umlaut	66
<i>Umlaut, wo keiner steht</i>	<i>45</i>

Tabelle 4: Zahl der häufigsten Fehler im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung

Die Tabelle zeigt, dass die Studierenden am meisten Schwierigkeiten mit den Doppelkonsonanten und den Umlauten hatten. Diese Tatsache lässt sich leicht klären, da es

im Slowenischen keine Doppelkonsonanten und Umlaute gibt. Wie oben erwähnt, könnte auch hier die Rede von Fehlern sein, die asymmetrischer Natur sind (Muster 2000:26). Interessant ist, dass die Studierenden aber des Öfteren Doppelkonsonanten und Umlaute dort anwendeten, wo keine stehen (zum Beispiel *Vermächtniss* statt *Vermächtnis* oder *käm* statt *kam*). Dies zeigt, dass sie sich bewusst sind, dass diese Laute im Deutschen bestehen, aber die Regeln in Bezug darauf noch nicht fehlerfrei beherrschen.

Groß- und Kleinschreibung	Zahl der Fehler
Nomen – klein geschrieben	110
Adjektive - groß geschrieben	62
Substantivierungen – klein geschrieben	66
Verben - groß geschrieben	45

Tabelle 5: Zahl der häufigsten Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung

Hier zeigt sich dasselbe Problem wie bei den Doppelkonsonanten und den Umlauten. Die Studierenden haben zwar beim DaF-Unterricht gelernt, dass es im Deutschen Groß- und Kleinschreibung gibt, wenden die Regeln aber im Hinblick darauf nicht immer zutreffend an. Das könnte auch daran liegen, dass in den slowenischen Lehrwerken nicht detailliert auf die einzelnen Regeln in diesem Bereich eingegangen wird.

Abschließend folgt der Bereich der Zeichensetzung. Hier konnten lediglich Fehler in der Kommasetzung und beim Gebrauch der Anführungszeichen festgestellt werden (siehe Tabelle 7).

Zeichensetzung	Zahl der Fehler
Kommasetzung	194 (97,5%)
Anführungszeichen	5 (2,5%)
Insgesamt	199

Tabelle 6: Zahl der häufigsten Fehler im Bereich der Zeichensetzung

Bei den Anführungszeichen geht es darum, dass fünf Studierende beim Produzieren des Märchens die direkte Rede verwendeten, aber keine Anführungszeichen setzten. Es wird angenommen, dass die Studierenden die Regeln diesbezüglich kennen, aber während ihres Schreibprozesses nicht explizit darauf geachtet haben, und deshalb entstanden diese Lapsus-Fehler.

In der folgenden Tabelle werden die häufigsten Fehler im Bereich der Kommasetzung dargestellt.

Kommasetzung	Zahl der Fehler
Konjunktionalsatz	80
Interrogativsatz	42
Relativsatz	36
<i>Komma, wo kein Komma stehen soll</i>	20

Tabelle 7: Zahl der häufigsten Fehler im Bereich der Kommasetzung

Die Tabelle zeigt, dass die Studierenden des Öfteren kein Komma vor Konjunktionen, Interrogativ- und Relativpronomen gesetzt haben. Auch wurde gelegentlich ein Komma platziert, wo keins stehen soll. Die Kommasetzung ist ein Bereich, der auch im Slowenischen für viele Studierende eine Problemzone darstellt. Dementsprechend werden auch im Deutschen in diesem Zusammenhang wiederholt Fehler produziert.

6.2. Morphosyntaktische Ebene

Morphosyntaktische Fehler	Zahl der Fehler
Inkorrekter Kasus	124
Inkorrekte Tempusform	99
Verb inkorrekt konjugiert	91
Inkorrekter Kasus in Verbindung mit Präposition	91
Inkorrekte Präposition	33
Inkorrekte Pluralform	29
Fehler bei der Wortstellung in Nebensätzen	21
Fehler bei der Genuszuweisung	21
Gebrauch der Konjunktion „wenn“ anstatt „als“	15
Fehler bei der Wortstellung in Hauptsätzen	8

Tabelle 8: Zahl der häufigsten morphosyntaktischen Fehler

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die umfangreichste Anzahl an Fehlern im inkorrekten Kasusgebrauch vorzufinden ist. Es wurden Fehler gemacht wie: *gab den Mann* statt *gab dem Mann*, *einen Tier bringen* statt *ein Tier bringen* oder *ein Apfelkuchen backen* statt *einen Apfelkuchen backen*. Es muss hervorgehoben werden, dass es sich hierbei nicht um eine inkorrekte Genusfestlegung handelt, da aus den Texten ersichtlich ist, dass die Lernenden das Substantiv mit seinem entsprechenden Genus in dem restlichen Text korrekt verwendeten.

Die hohe Zahl an Fehlern kann anhand unterschiedlicher Ursachen erklärt werden. Erstens hat das Slowenische im Vergleich mit dem Deutschen sechs Kasus (siehe Tabelle 9) und zweitens hat die slowenische Sprache keinen Artikel (Muster 2000: 37). Dass deswegen Schwierigkeiten auftreten, ist zu erwarten.

Bei maskulinen Substantiven, bei denen statt des Akkusativs der Nominativ verwendet wurde, könnte die Ursache der häufige außerschulische Kontakt mit dem Deutschen sein. Im deutschen mündlichen Sprachgebrauch werden des Öfteren Kasusendungen ungenau artikuliert, zum Beispiel *ein'n* statt *einen*. Diese Tatsache könnte ein Auslöser für Fehler wie *ein Apfelkuchen backen* statt *einen Apfelkuchen backen* sein.

Deutsch		Slowenisch	
Nominativ	wer oder was?	Imenovalnik	kdo ali kaj?
Genitiv	wessen?	Rodilnik	koga ali česa?
Dativ	wem oder was?	Dajalnik	komu ali čemu?
Akkusativ	wen oder was?	Tožilnik	koga ali kaj?
		Mestnik Orodnik	pri kom ali pri čem? s kom ali s čim?

Tabelle 9: das Kasussystem im Deutschen und Slowenischen

Der zweithäufigste Fehler, der in den Texten produziert wurde, ist die Wahl der inkorrekten Tempusform. Diese Tatsache wurde nicht erwartet, da in den Veranstaltungen die Textsorte Märchen genau besprochen wurde und dabei explizit erklärt wurde, dass die gebräuchliche Tempusform das Präteritum ist. Die Studierenden verwendeten allerdings des Öfteren das Perfekt. Die Ursache dafür könnte im vor- und außerschulischen Kontakt mit der deutschen Sprache liegen. Eine große Anzahl an Studierenden lernte Deutsch schon vor der schulischen Ausbildung durch das Fernsehen und den Kontakt mit Verwandten aus deutschsprachigen Ländern. Auch heute noch pflegen viele der Studierenden diese Art von Kontakten. Da in der Umgangssprache und in der mündlichen Kommunikation das Perfekt häufig anstelle des Präteritums verwendet wird, ist es dennoch nicht außergewöhnlich, dass die Studierenden das Perfekt verhältnismäßig oft beim Schreiben der Textsorte Märchen einsetzen.

An dritter Stelle stehen zwei verschiedene Arten von Fehlern: erstens die inkorrekte Konjugation der Verben und zweitens der inkorrekte Kasusgebrauch in Verbindung mit Präpositionen. Zuerst wenden wir uns der Konjugation der Verben zu. Hier wurden zum Beispiel folgende Fehler produziert: *halfte* anstatt *half*, *gebte* anstatt *gab* oder *schlafte* anstatt *schliefen*. Es fällt auf, dass unregelmäßige Verben regelmäßig konjugiert wurden. Hierbei geht es um Übergeneralisierungen (Muster 2000: 15), wo eine Regel auf eine andere Kategorie übertragen wird, auf die sie nicht zutrifft. Das bedeutet, dass die Studierenden die Grundregeln von der Bildung des Präteritums erworben haben, aber sie noch nicht detailliert beherrschen. In diesem Zusammenhang spricht man von intralingualer Interferenz (Muster 2000: 30).

Im Weiteren wird der inkorrekte Kasusgebrauch in Verbindung mit Präpositionen erläutert. Dabei wurden folgende Fehler produziert: *ging zu einen Haus* statt *ging zu einem Haus*, *sie leben in das Haus* statt *sie leben in dem Haus* oder *er machte sich auf dem Weg* statt *er machte sich auf den Weg*. In der deutschen Sprache stehen Präpositionen in der Regel fest mit einem Kasus. Das der Präposition folgende Substantiv muss dementsprechend in dem entsprechenden Fall stehen, den die Präposition verlangt. Im Slowenischen gilt diese Regel auch. Der Unterschied zwischen den erwähnten Sprachsystemen liegt darin, dass das Slowenische keinen Artikel hat (Muster 2000: 37) und sich dementsprechend nicht der Artikel je nach Kasus verändert, sondern dem Substantiv bestimmte Endungen als Kasussignal hinzugefügt werden. Als zweite Ursache für die Entstehung der oben erwähnten Fehler kann ebenfalls die Tatsache genannt werden, dass die Präpositionen, die zwar in beiden Sprachen vorkommen, nicht dringend den gleichen Fall verlangen. Anhand der produzierten Fehler ist anzunehmen, dass eine große Zahl an Studierenden noch nicht alle Präpositionen mit dem dazugehörigen Kasus des Deutschen beherrscht.

Neben den drei am häufigsten auftretenden Fehlern traten noch andere unterschiedliche Fehler auf. In der Tabelle 8 wurden noch der inkorrekte Gebrauch der Präpositionen, Fehler bei der Genuszuweisung wie auch die inkorrekte Bildung von Pluralformen angeführt.

Beim inkorrekten Gebrauch von Präpositionen wurden folgende Fehler produziert: *erinnern auf* statt *erinnern an*, *bei der Prüfung teilnehmen* statt *an der Prüfung teilnehmen* und bei Fehlern der Genuszuweisung erschienen folgende Fehler: *eine Zimmer* statt *ein Zimmer* oder *das Stadt* statt *die Stadt*. Bei beiden Arten von Fehlern handelt es sich um die interlinguale Interferenz (Muster 2000: 25), wo die Studierenden kurzerhand Übertragungen aus der Muttersprache in die Zielsprache durchführten. Die Ursachen für die Fehler im inkorrekten Gebrauch der Präpositionen liegen darin, dass die Studierenden die Präpositionen, die bei den entsprechenden Verben stehen, lediglich aus dem Slowenischen ins Deutsche übersetzt haben. Die gleiche Vorgehensweise wählten sie bei der Genusbestimmung der einzelnen Substantive.

Bei der inkorrekten Bildung von Pluralformen machten die Studierenden folgende Fehler: *drei Tochter* statt *drei Töchter*, *zwei Schwester* statt *zwei Schwestern* oder *die Plane* statt *die Pläne*. Diese Fehler lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Plural mit Numeralia und Plural ohne Numeralia. Die Fehler im Bereich Plural mit Numeralia könnte man damit interpretieren, dass die Studierenden annahmen, dass eine Kardinalzahl, die größer als eins ist, ausreichend für die Pluralbildung ist. Die Ursache von Fehlern im Bereich Plural ohne Numeralia liegt darin, dass die Studierenden die Pluralformen der entsprechenden Substantive noch nicht beherrschen.

In der Tabelle sind 21 Fehler aufgeführt, die auf die Wortstellung in Nebensätzen rekurrieren. Bei allen aufgelisteten Konjunktionen und Pronomen ist in den Nebensätzen die Verbletzstellung obligatorisch. In diesem Zusammenhang machten die Studierenden Fehler, da sie diese Regel nicht befolgten und das Verb nicht am Ende des Satzes verwendeten, wie im folgenden Beispiel zu sehen ist: *Er musste sich entscheiden, welche*

Tochter dürfte sein Haus haben statt Er musste sich entscheiden, welche Tochter sein Haus haben dürfte.

Die anderen acht entstandenen Fehler beziehen sich auf die Wortstellung in Hauptsätzen. Dabei produzierten die Studierenden folgende Fehler: *der Vater dann wusste, dass statt der Vater wusste dann, dass* oder *der König plötzlich verstand, dass statt der König verstand plötzlich, dass*. Wie aus den Beispielen ersichtlich ist, handelt es sich hierbei um Fehler in der SVO-Stellung. Die Ursache dafür könnte darin liegen, dass der deutsche Aussagesatz eine Verbzweitstellung erfordert, wobei im Slowenischen das Verb auch im Aussagesatz frei verschiebbar ist.

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass es ebenfalls Fehler bei der Unterscheidung beim Gebrauch der Konjunktion „wenn“ und „als“ gab. Die Studierenden verwendeten die Konjunktion „wenn“, obwohl die Konjunktion „als“ eingesetzt werden müsste. Daraus lässt sich schließen, dass die Studierenden die Regeln, dass die Konjunktion „als“ nur für eine einmalige Handlung in der Vergangenheit benutzt wird und die Konjunktion „wenn“ für eine gleichzeitige Handlung in der Zukunft und in der Gegenwart sowie für eine wiederholte Handlung in der Vergangenheit benutzt wird, nicht erworben haben.

Auch Funktionsverbgefüge bereiteten den Studierenden Schwierigkeiten. In diesem Bereich wurden zum Beispiel folgende Fehler produziert: *Entscheidungen machen statt Entscheidungen treffen, sich auf den Weg gehen statt sich auf den Weg machen* oder *das Urteil als gerecht befinden statt das Urteil als gerecht finden*.

Vereinzelt produzierten die Studierenden noch andere Fehler. Zum Beispiel wurde das Reflexivverb ohne Pronomen verwendet oder beim Infinitiv mit „zu“ wurde das „zu“ ausgelassen, ebenfalls wurde der Nullartikel dort gesetzt, wo er nicht stehen sollte oder anstatt des Konjunktivs wurde der Indikativ gebraucht.

6.3 Lexikosemantische Ebene

Lexikosemantische Fehler kommen vereinzelt vor und weisen keine charakteristischen Merkmale auf, nach denen man sie in größere Einheiten gliedern könnte.

Es konnten interlinguale Interferenzen festgestellt werden, wo zum Beispiel einfach aus der Muttersprache Slowenisch in die Fremdsprache Deutsch übersetzt wurde (Muster 2000:60): *biti dobrega srca = vom guten Herzen sein statt ein gutes Herz haben* oder *zaradi tega = wegen dem statt deshalb*. Beim erwähnten Fehler *vom guten Herzen sein* handelt es sich um einen Fehler im Bereich der Phraseme. Es zeigte sich, dass die Studierenden nicht alle Phraseme der deutschen Sprache kennen und deshalb kurzerhand das Phrasem aus dem Slowenischen ins Deutsche übersetzten. Um auszudrücken, dass jemand mitfühlend, gutmütig oder hilfsbereit ist (im Dt. *ein gutes Herz haben*), verwendeten sie das Phrasem *vom guten Herzen sein*. Der Unterschied im Phrasem beider Sprachen liegt im Verb. Im Slowenischen wird das Verb *sein* verwendet und im Deutschen das Verb *haben*. Da im Slowenischen im Phrasem der Genitiv folgt, müsste auch bei der

Übersetzung das Phrasem im Genitiv stehen (*des guten Herzens sein*), es wird aber in Form eines Präpositionalobjekts mit der Präposition *von* gebildet. Die Ursache für diesen Fehler liegt im natürlichen Wandel der deutschen Sprache, die dazu tendiert, den Genitiv mit der Präposition *von+Dativ* zu ersetzen.

Andere lexikosemantische Fehler, die auftraten, waren zum Beispiel noch: *ererven* statt *erben*, *der Vater war überraschend* statt *der Vater war überrascht* oder *der Vater war Glück* statt *der Vater war glücklich*.

Das Anliegen der Untersuchung war zwar nicht, unterschiedliche Sprachregister zu erforschen, dennoch wird im Weiteren kurz darauf eingegangen, da sich in der Analyse der Texte herauskristallisierte, dass auch in diesem Bereich 32 Fehler auftraten.

Die Studierenden verwendeten in ihren Texten umgangssprachliche oder moderne Ausdrücke, die normalerweise nicht in der Textsorte Märchen vorkommen, außer sie werden aufgefordert ein Märchen zu schreiben, dass moderner zu gestalten ist und demzufolge auch die Umgangssprache oder modernere lexikalische Einheiten erwartet werden. In der vorliegenden Untersuchung bekamen die Studierenden explizit die Anweisung ein traditionelles Märchen zu schreiben, in dem keine umgangssprachlichen oder modernen Ausdrücke vorkommen sollen. Bei der Analyse der produzierten Texte konnte festgestellt werden, dass sich nicht alle Studierenden an die gegebenen Anweisungen hielten. In den analysierten Texten wurden zum Beispiel folgende moderne lexikalische Einheiten eingesetzt: *Party* statt *Feier* oder *Kneipe* statt *Gasthaus*. Die Ursache für diese Tatsache könnte erstens in der Stresssituation liegen, da den Studierenden die Texte benotet wurden und sie sich deshalb auf andere für sie wichtigere Bestandteile im Text konzentrierten wie zum Beispiel auf morphologische und syntaktische Strukturen. Das zweite Motiv für die entstandenen Fehler könnte darin liegen, dass die Studierenden nicht zwischen modernen, alltäglichen, umgangssprachlichen und standardsprachlichen Ausdrücken unterscheiden können und aufgrund dessen Fehler produzierten.

7 VORSCHLÄGE ZUR VORBEUGUNG VON FEHLERN

Das Hauptanliegen der vorliegenden Untersuchung war das Diagnostizieren von Problemzonen bei der schriftlichen Produktion von Texten. Um den Lernprozess zu optimieren und den Fehlern vielleicht vorbeugen zu können, werden in diesem Kapitel einige mögliche Aktivitäten zu den festgestellten Problemzonen aufgelistet, die größtenteils auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001: 147-150) basieren. Sie sollten lediglich als Ansatzpunkt für eine weitere Forschungsarbeit dienen. Die Orthographie kann durch Kontakt mit authentischen schriftlichen Texten, die entweder per Computer oder handschriftlich verfasst sind, trainiert werden, indem man sie die Lernenden abschreiben lässt. Auch durch das Auswendiglernen des Alphabets, der Wortformen (einzeln oder unter Anwendung von Rechtschreibregeln) und Rechtschreibregeln

allgemein sowie durch das Schreiben von Diktaten kann die orthographische Kompetenz verbessert werden. Da die Lernenden tagtäglich mit modernen Informationstechnologien in Kontakt stehen, ist es angebracht, ihnen auch den Orthografietrainer.net¹ als eine Lernplattform zu präsentieren, wo der Lernende gezielt auf seine individuellen Schwächen eingehen und seinen Lernfortschritt verfolgen kann.

Die grammatischen Kenntnisse können mit verschiedenen Lernaktivitäten erweitert, geübt und gefestigt werden. Man kann zum Beispiel mit authentischen oder didaktisierten Texten arbeiten, in denen die zu übenden grammatischen Strukturen sehr oft auftreten, um deren Struktur, Funktion und Bedeutung zu verdeutlichen. Darauf folgend wird empfohlen, mit Formentabellen die jeweilige Struktur zu visualisieren, sie und deren Funktion anschließend in der L2 oder der L1 zu erklären sowie die Struktur mit formbezogenen Übungen (z. B. Lückentexte, Einsetzübungen, *Multiple-Choice*-Aufgaben, Verbinden von Sätzen usw.) zu erlernen und zu festigen.

Um die lexikalische Kompetenz zu fördern, gibt es eine große Anzahl von Möglichkeiten, z. B. kann die Bedeutung einzelner sprachlicher Einheiten sowie feststehender Wendungen, Idiome und Redewendungen durch den Kontakt mit authentischen Texten, visuell unterstützten Materialien (Videos, Bilder usw.) sowie mithilfe von ein- und zweisprachigen Wörterbüchern, verschiedenen Korpora und Lexika herausgearbeitet werden. Diese sprachlichen Einheiten können des Weiteren z. B. in Form von Wortfeldern und mind maps („mentaler Landkarten“) geübt und gefestigt werden. Dabei müssen kulturelle Unterschiede zwischen L1 und L2 berücksichtigt werden, indem man sich mit den semantischen Merkmalen der sprachlichen Einheiten in der L1 und der L2 auseinandersetzt.

8 ZUSAMMENFASSUNG

Folgende Ergebnisse lassen sich zusammenfassen: Die Analyse der produzierten Texte zeigte, dass die häufigsten Fehler auf der orthographischen Ebene und morphosyntaktischen Ebene auftraten. Dabei konnte festgestellt werden, dass auf der orthographischen Ebene die Studierenden den größten Teil ihrer Fehler im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung und Groß- und Kleinschreibung produzierten. Bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung hatten die Studierenden vorwiegend Schwierigkeiten mit den Doppelkonsonanten und den Umlauten.

Auf der morphosyntaktischen Ebene konnte die umfangreichste Anzahl an Fehlern im inkorrekten Kasusgebrauch konstatiert werden. Der zweithäufigste Fehler, der in den Texten vorzufinden war, ist die Wahl der inkorrekten Tempusform und an dritter Stelle befinden sich zwei unterschiedliche Gruppen von Fehlern: erstens die inkorrekte Konjugation der Verben und zweitens der inkorrekte Kasusgebrauch in Verbindung mit Präpositionen.

1 <https://www.orthografietrainer.net/index.php> (letzter Zugang: 5. 10. 2018)

Auf der lexikosemantischen Ebene gab es die wenigsten Fehler. Sie kamen vereinzelt vor. Im Bereich des Sprachregisters wurde der Gebrauch von umgangssprachlichen oder modernen lexikalischen Einheiten, die für diese Textsorte nicht üblich sind, festgestellt.

Beim Versuch, die Ursachen für die entstandenen Fehler zu ermitteln, stellte sich heraus, dass als Ursache der Fehler sehr häufig die intralinguale und interlinguale Interferenz zu nennen sind.

Die Ergebnisse sind von großer Relevanz, weil sie Problemzonen bei slowenischen Deutschlernenden aufzeigen. Das bedeutet für den slowenischen DaF-Unterricht, die Lernenden auf diese speziellen Bereiche aufmerksam zu machen um zu vermitteln, dass in diesen Bereichen Fehler normale Erscheinungen sind, die aber nach einer gewissen Lernzeit mit gezielten Lernaktivitäten und Lernstrategien behoben werden können.

LITERATURVERZEICHNIS

- BARKOWSKI, Hans (2007) Zweitsprachenunterricht. K. R. Bausch/H. Christ/H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u. a.: Francke, 157-163.
- BOHNENSTEFFEN, Markus (2010) *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Dissertation. Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig.
- CORDER, Pit (1967) The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistic*, 5/2, 161-170.
- DEMME, Silke (2001) „...über Fehler beim Fremdsprachenlernen sollten wir noch viel mehr erfahren.“ Wie-DaF-Studierende ihre Erfahrungen im Umgang mit Fehlern beim Fremdsprachenlernen reflektieren. K. Aguado/C. Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Reihe: *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache* 15. Hohengehren: Schneider Verlag, 227-244.
- DOFF, Sabine/Friederike KLIPPEL (2007) *Englisch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Duden Band 1- Die deutsche Rechtschreibung*. 24. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2006.
- EDGE, Julian (1989) *Mistakes and corrections*. London/New York: Longman.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Online. 5. Oktober 2018. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>.
- GNUTZMANN, Claus (1992) Fehlerdidaktik. Sprachliche Abweichungen und ihr didaktisches Potential im Fremdsprachenunterricht. F. Königs/F. A. Szulc (Hrsg.), *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums*. Bochum: Brockmeyer, 63-85.

- HOLC, Nada/Stanka EMERŠIČ/Herta OREŠIČ (2011) *Učni načrt. Program osnovna šola. Nemščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- KARBE, Ursula/Hans-Eberhard PIEPHO (2005) *Fremdsprachenunterricht von A-Z: Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- KLEPPIN, Karin (1998) *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- KLEPPIN, Karin (2009) »Fehler und Fehlerkorrektur«. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 60-61.
- KLEPPIN, Karin (2010) Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. W. Hallet/F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, 224-228.
- KÖNIGS, Frank G. (2003) Fehlerkorrektur. K. R. Bausch/H. Christ/H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 377-382.
- KOSEVSKI, Brigita (2003) *Sozvočje prostega in vodenega, pisanje pri pouku (tujih) jezikov*. Ljubljana: DZS.
- LEGENHAUSEN, Lienhard (2001) Lernerfehler in Forschung und Unterrichtspraxis. U. O. H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M: Lang, 46-51.
- LEWANDOWSKI, Theodor (1994) *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- LUDWIG, Otto (1995) Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. J. Baurmann/R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Westdeutscher Verlag: Opladen, 273-287.
- MUSTER, Nanika (2000) *Napake slovenskih učencev pri učenju nemščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- NICKEL, Gerhard (Hrsg.) (1972) *Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung, Fehlertherapie*. Tübingen: Niemeyer.
- Orthografietrainer. Das Rechtschreibportal. 5. Oktober 2018. <https://www.orthografietrainer.net/index.php>.

POVZETEK

Napake pri pisanju besedil v nemščini kot tujem jeziku. Empirična raziskava na primeru slovenskih študentk in študentov germanistike

V pričujočem članku je avtorica analizirala napake slovenskih študentk in študentov germanistike prvega letnika pri pisanju pravljice. Pri tem je poskusila ugotoviti, na katerih področjih (pravopis, oblikoslovno-skladenjska ravnina in leksikalno-semantična ravnina) študenti naredijo največ napak. Prav tako je raziskovala, katere napake se na posameznih področjih pogosteje pojavljajo in kakšni bi lahko bili vzroki za te napake.

Rezultati raziskave so za učitelje nemškega jezika in za avtorje učbenikov nemščine kot tujega jezika pomembni, saj izpostavljajo mesta, kjer pri pisanju besedil v nemščini kot tujem

jeziku pogostejše prihaja do napak. Na osnovi izsledkov pričujoče raziskave bi lahko tem mestom namenili pri pouku nemščine kot tujega jezika posebno pozornost.

Ključne besede: pisanje, nemščina kot tuji jezik, napake, problematična jezikovna mesta, pisna spretnost

ABSTRACT

Mistakes in Writing in German as a Foreign Language. An Empirical Research on a Case of Slovene Students of German Studies

This article deals with the analysis of mistakes made by Slovene students of German Studies while writing a fairy tale in German.

The main aim of the empirical research is to identify those areas (orthographical plane, syntactic-morphological plane and lexico-semantic plane) where the students make the most mistakes. We investigated which mistakes in each specific area appear more than once and what the reasons for these are.

The results of the empirical research are of great importance for teachers as well as for authors of student course books for learning German, since they identify problematic areas in writing, thus enabling teachers of German to focus on these.

Key words: writing, German as a foreign language, mistakes, problematic areas, writing competence

ZUSAMMENFASSUNG

Im folgenden Artikel werden Fehler von slowenischen Germanistikstudierenden aus dem ersten Jahrgang beim schriftlichen Produzieren eines Märchens analysiert.

Im Fokus des Forschungsinteresses steht die Frage, in welchen Bereichen (orthographische Ebene, morphosyntaktische Ebene und lexikosemantische Ebene) die Studierenden am häufigsten Fehler machen. Des Weiteren wird untersucht, welche Fehler in den einzelnen Bereichen wiederholt auftreten und welche Ursachen es für die entstandenen Fehler geben könnte.

Die Ergebnisse der Untersuchung sind für Deutschlehrende und Autoren von DaF-Lehrwerken in Slowenien von großer Bedeutung, da sie die Problemzonen beim schriftlichen Produzieren von Texten in den einzelnen Bereichen aufzeigen und somit ermöglichen, im DaF-Unterricht auf diese einzugehen.

Schlüsselwörter: Schreiben, Deutsch als Fremdsprache, Fehler, Problemzonen, Schreibkompetenz

JEZIKI STROKE

Laura Mrhar
lauramrhar@gmail.com

UDK 81'373.46=111=163.6:620.92
DOI: 10.4312/vestnik.10.241-254



/DE/TERMINOLOGIZATION IN ENGLISH AND SLOVENE GREEN ENERGY TERMINOLOGY

1 INTRODUCTION

Whilst terminology is not a new field of study, it is still developing due to the basic human need to name and identify. Its precise definition and extent, however, have still not been clearly defined, which can be seen from the numerous debates and critiques surrounding it (Sageder 2010: 123). Questioned most often are the main principles of traditional terminology, which can be divided into five categories. The first principle (the onomasiological perspective) applies to the concept as the meaning of the term that exists, according to the traditional theory, independently of the term. This is rather contradictory, since the concept as the meaning of the term cannot exist independently of the term, especially as the naming of concepts is in fact part of their creation in the human mind. Evidence suggests that in the case of some concepts, the phenomena existed prior to being properly understood and named (e.g., *DNA*), whereas others are creations of our pursuits/actions and comprehension (e.g., *biotechnology*) (Temmerman 2000: 1–6). The latter are especially common in new, rapidly evolving specialized domains, such as that of green energy, in which terms of the type *active biomonitoring*, *bioenergetics*, *eco-audit*, *ecotourism*, *hybrid vehicle*, *recycling*, *sustainable development*, etc., speak of human activities (concepts) that needed to be named (become terms) as the need arose.

According to the second principle, concepts are clear-cut and can be given a place in a structured concept system in which each individual concept reveals its relationships to other concepts, whereas in reality, as Temmerman (2000: 6–8) explains, many concepts are ambiguous and clear-cut boundaries practically inexistent. Traditional terminology requires a clear definition of the concept placed into the concept system, before the concept can actually become a term, which brings us to the third principle of terminological definitions. As stated by Temmerman (2000: 9–10) definitions proposed by traditional schools of terminology do not favor unnecessary explanations of ‘real’ definitions, which in no way point towards the position of a concept in the concept system, even though definitions are only meaningful if they provide enough information for the proper understanding of the term in question.

The fourth principle Temmerman (2000: 10) establishes is that each concept must be assigned permanently to only one term (the univocity ideal), thus eliminating synonymy

and polysemy. Especially in the case of rapidly evolving specialized domains with exceptionally dynamic terminologies (e.g., green energy), we are currently witnessing a complex linguistic phenomenon in which synonymy and polysemy are the norm rather than the exception; words tend to travel from here to there, from one domain into another, from general to specialized language, and vice versa. Sageder (2010: 125) furthermore believes that synonymy and polysemy are facts in a language and terms are often vague and ambiguous, particularly in specialized language.

In the fifth and final principle, traditional terminology steps away from studying language development and evolution (the synchrony principle), and again puts to the forefront the concept system and permanence of the concept/term. Concepts, however, change and evolve with time, as do their designations (Temmerman 2000: 15–16). The critiques of the general theory of terminology therefore might lie in the fact that its practical goals are not always clear or, as Žagar Karer (2011: 16) states, are too random and imprecisely defined¹. Nevertheless, the significance of terminology must not be ignored, especially due to the changes it has undergone recently, its advancement and continuing evolution.

1.1 /DE/TERMINOLOGIZATION

Within the context of specialized language pertaining to the field of green energy, this paper will mainly focus on the second, fourth and fifth principles, with the purpose of showing how and why these concepts are not always applicable in practice. First of all the language of new and unstable domains is particularly vulnerable and open to variation. It often happens that terms reciprocally move from general language to specialized language, and also from one domain into another, which is described as the nomadization of expressions or /de/terminologization. Whenever lexemes move from general language into specialized language, this phenomenon is referred to as terminologization², the process during which the lesser known is named with an expression that is typically already part of our collective conscience (Vidovič Muha 2000: 16). Determinologization is, on the other hand, the process of semantically generalizing the term with its use in less specialized contexts or, rather, the movement of the terms from specialized into general language.

In the case of /de/terminologization the terms keep their core meaning for the most part, which ultimately produces polysemy (Bertels 2014: 260). As numerous terms coexist in different domains, especially those that were formed from general, non-terminological meanings, monosemy cannot be transferred from one domain to another, and the fourth principle (the univocity principle) thus becomes inapplicable. As the general theory of terminology developed, numerous studies (Cabré 2003: 168) began accepting a certain

1 All translations from Slovene to English: Laura Mrhar.

2 Žele (2004: 77–89) also talks about wider terminologization, the process during which the same lexeme moves into several different specialized domains. It must be mentioned, however, that such expressions are mostly non-terminological and thus cannot be perceived as true terms.

degree of polysemy (synonyms in the form of variants), but all the while emphasized the importance of its avoidance in terminology intended to be standardized, labelling this phenomenon as ‘controlled synonymy’.

Whereas there are scientific and technological fields where definiteness and determinacy are required and unavoidable (e.g., mathematics, physics, engineering) (Sageder 2010: 125), other fields, characterized by constant development and a massive influx of new ideas, advancements and concepts, remain fairly flexible. In such domains (e.g., green energy) concepts and terms are not always clear-cut but, rather often ambiguous and fuzzy, which can also be attributed to the nomadization or the /de/terminologization process. It is precisely this flexibility (of constant movement and evolution) that enables more functional communication, variation, and progress in understanding (Temmerman 2000: 8). The second principle (concepts are clear-cut) and the fifth principle (the synchrony principle) therefore become irrelevant.

1.2 VERBS AS A LEXICAL CATEGORY OF TERMS

In terminological research related to a particular specialized domain, the most perilous task remains in determining what constitutes a term, as it normally does not differ from a general language lexeme in neither shape nor form (Jemec Tomazin 2010: 155). Vintar (2008: 37) adds this is precisely why we cannot devise a formal criterion for the separation of terms from general language lexemes, as the only criterion for their differentiation is their specialized use. Even though the concepts in use within a particular specialized domain should be precisely defined and the relationships between them unambiguous, examples of specialized use prove the opposite; existing concepts change and new concepts are constantly formed.

Due to their organizational role in verbal clauses, verbs in general are a rather untypical lexical category for terms (Žele 2004: 78), which is often overlooked, despite the fact that it is a part of a structured system in which terms can be connected to other terms in the same specialized domain or to terms in other domains. Even though verbs are often not perceived as potential verbalizations for concepts (Vintar 2008: 41), they are used in all specialized domains, much like nouns or nouns phrases, the most common lexical category for terms. Žagar Karer (2011: 33) estimates that verbal terms in Slovene are much more common in the specialized domains of electrotechnics, military and sports terminologies than other domains. The most effective criterion for determining whether a given verb is used terminologically (i.e., with a specialized meaning related to a particular specialized domain that differs from the meaning used in general language) is its actual use in authentic texts. With regard to actual use, Žele (2004: 79) distinguishes between primary and secondary verbal terms. Primary verbal terms are classified as semantically specialized, whereas secondary verbal terms are classified as semantically primitive and base verbs or, rather, verbs with a generalized meaning. The semantically specialized

verbs can undergo the process of determinologization as their use spreads from one to multiple specialized domains as well as general language, whereas the semantically primitive and base verbs can undergo the process of terminologization as their use spreads from general language to a given specialized domain.

2 DEGREES OF /DE/TERMINOLOGIZATION IN GREEN ENERGY TERMINOLOGY

The abovementioned studies inspired the semantic and corpus analysis of verbs as they occur in the *English-Slovene Dictionary of Green Energy Terms*³ (Mrhar 2015). *GREET* includes 300 headwords, only 16 of which are verbs, which will be analyzed from the point of view of /non/terminological use in the dictionary, the *Dictionary of Standard Slovene*⁴, and the monolingual corpus Gigafida. *GREET* was compiled as a bilingual translational dictionary, which functions, to a limited extent, as an explanatory dictionary. The technical terms are given brief, non-encyclopedic definitions, which are extracted from various specialized dictionaries or from *SSKJ*. Following the definition the acronym in parentheses shows the dictionary from which the definition was taken. In some cases the borrowed definitions have already been shortened, modified or made more specific (particularly when the definition in *GREET* was taken from *SSKJ*), but could, in the future, also be omitted, as they are seen as additional and not obligatory pieces of information.

The verbs will be analyzed according to their meaning, as provided by *GREET* and *SSKJ*, and examples of actual use, as provided by Gigafida. Two hundred concordances from Gigafida will serve as a sample for the detailed analysis and quantification of each individual verb. Based on the acquired data the verbs will be classified as semantically specialized and semantically unspecialized, upon which it will be determined to what extent the language of this particular domain overlaps with general language as well as the language of other domains, and in which cases /de/terminologization has occurred.

3 THE ANALYSIS OF VERBAL TERMS FROM THE POINT OF VIEW OF /DE/TERMINOLOGIZATION

(1) *aerate* – *prezračevati*

Definition in *GREET*: to force a larger quantity of air to have an effect on something (*SSKJ*)

Definition in *SSKJ*: (1) to force, cause the air in a particular area to change, (2) to

3 Henceforth abbreviated as *GREET*.

4 The online version of the *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (*The Dictionary of Standard Slovene*), accessible at: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>. Henceforth abbreviated as *SSKJ*.

force a larger quantity of air to have an effect on something

In Gigafida the verbal term *prezračevati* ‘to aerate’ occurs especially in the combinations *prezračevati prostor/stavbo/sobo/hišo/stanovanje* ‘to aerate an area/building/room/house/apartment’. There are significantly fewer examples of the type *prezračevati tla/zemljo* ‘to aerate land/soil’ and *prezračevati gnojevko* ‘to aerate manure’, which are more specialized and consequently of greater importance for specialized dictionaries such as *GREET*. In most examples the verbal term carries the meaning *to force, cause the air in a particular area to change* (1). When it occurs in specialized texts, related to the fields of chemistry, geography or green energy, it carries the meaning *to force a larger quantity of air to have an effect on something* (2) (e.g., *Through its stool the reed aerates the muddy soil and changes the quality of water. / After a while the sludge will be pumped into the dispensable sludge pool, where it will be aerated and aerobically stabilized.*). Such examples show that the verb, often used in general language, takes on a specialized meaning in specialized domains such as chemistry, geography and green energy. Terminologization thus occurs.

(2) *damage – poškodovati*

Definition in *GREET*: to cause damage (*SSKJ*)

Definition in *SSKJ*: (1) to cause damage, (2) to make something worse, useless

In Gigafida the verbal term *poškodovati* ‘to damage’ most often has the first meaning (1) and is typically found in texts related to medicine, for example *poškodovati imunski sistem/možgansko tkivo/stegensko mišico* ‘to damage one’s immune system/cerebral tissue/femoral muscle’. It also occurs in examples of the type *poškodovati z nožem* ‘to damage with a knife’, *poškodovati v prometni nesreči* ‘to suffer damage in a car accident’, whereas there are significantly fewer instances of the verbal term being used in the specialized field of green energy, as in the following examples: *poškodovati gozd/okolje/rastlinje/ekosistem* ‘to damage the forest/environment/vegetation/ecosystem’. In green energy terminology the verb is semantically specialized and relates only to the damage caused to the environment by man and his actions. In this case terminologization can be observed.

(3) *decompose – razkrojiti*

Definition in *GREET*: to make, cause a substance to change into simpler compounds or elements (*SSKJ*)

Definition in *SSKJ*: (1) to make, cause a substance to change into its components, (2) chem. to make, cause a substance to change into simpler compounds or elements, (3) lit. to make something stop doing its core activity, (4) lit. to make something defunct

In Gigafida the verbal term *razkrojiti* ‘to decompose’ most often arises in examples related to biology, chemistry and medicine, for example: *razkrojiti v enostavne*

sladkorje/sluz/organska hranila ‘to decompose/break down into simple sugars/slime/organic nutrients’, *razkrojiti odpadke/hrano/holesterol* ‘to decompose waste/food/cholesterol’. The examples clearly show that the verb is terminological. Determinologization occurs in texts related to law, politics and the economy, in the case of which the verb carries either the third (3) or the fourth (4) meaning, e.g., *razkrojiti javni sektor/državo/stranko/družbene vrednote/javno moralo* ‘to decompose the public sector/country/party/social values/public moral’. The verb carrying the fourth meaning (4) frequently occurs in the domain of meteorology, where it also undergoes the process of determinologization, especially in examples of the type: *razkrojiti meglo/oblak/ledeno skorjo* ‘to decompose fog/a cloud/ice crust’.

(4) *distil – destilirati*

Definition in *GREET*: to change a liquid into vapor and this vapor into liquid (*SSKJ*)

Definition in *SSKJ*: (1) to change a liquid into vapor and this vapor into liquid, (2) to obtain by distillation

In most examples taken from Gigafida the verbal term carries either the first (1) or the second meaning (2), but the number of examples carrying the second meaning (2) is significantly larger, e.g., *destilirati eterično olje/olje iz rastlin/vino/snov* ‘to distil essential oils/oils from plants/wine/substances’, *destilirati v kotlu* ‘to distil in a boiler’. In green energy terminology the verbal term mostly carries the first meaning (1), in examples of the type *destilirati nafto/bituminozno zmes* ‘to distil oil/a bituminous substance’, which confirms that the verb is used terminologically and terminologization occurs. Interestingly the verbal term undergoes the process of determinologization especially when used figuratively or with a literary meaning, e.g., *destilirati iz eseja/podobe* ‘to distil from an essay/image’, *destilirati duha časa zgodnjih osemdesetih let/pozicijo individualizma* ‘to distil the attitude of the early eighties/position of individualism’. In this case the verb acquires a third meaning, i.e., ‘to extract, draw something out of something else’.

(5) *eco-audit – ekološko nadzorovati*

Definition in *GREET*: to determine and control the effects of something on the environment

Definition in *SSKJ*: /

The verbal term cannot be found in *SSKJ* or Gigafida, as its use is not sufficiently widespread in the Slovene area. Generally the verb is only used in the domain of green energy and environmental protection and has a specialized meaning, which is significantly narrower than the base meaning of the verb *nadzorovati* ‘to audit’ (to systematically examine, monitor the progress or development of something, especially a particular activity) (*SSKJ*), indicating that the process of terminologization occurs. It would be particularly interesting to furthermore inspect the use of the

prefix *eko-* ‘eco-’ in the Slovene language, especially in cases such as *ekorevidirati*⁵ (a variant of *ekološko nadzorovati*), to see whether the semantically specialized verbal term could be used without the prefix (i.e., *revidirati*) and whether the surrounding text would convey its concrete meaning without it getting lost.

(6) *forecast – napovedati*

Definition in *GREET*: to predict, set the course of something in advance (*SSKJ*)

Definition in *SSKJ*: (1) to make the arrival of someone, the occurrence of something known in advance, (2) to predict, set the course of something in advance, (3) with a verbal noun to express one’s own determination in completing the activity proposed by the noun, (4) expr. to tell, report

The verb taken from general language is most often used with its first (1) and second (2) meanings, and does not undergo the process of terminologization when used in specialized domains, as it keeps its base meaning.

(7) *insulate – izolirati*

Definition in *GREET*: to protect, cover something with a material that prevents the passage of moisture, heat, sound, electricity (*SSKJ*)

Definition in *SSKJ*: (1) to cause a person to not live with, be with others, isolate, (2) to prevent a person from being in contact with others, (3) to protect, cover something with a material that prevents the passage of moisture, heat, sound, electricity, (4) biol. to obtain a substance, item from a substance in pure form

The first (1) and the second (2) meanings are most often used in general language, in examples of the type *izolirati od zunanjega sveta/skupin* ‘to isolate from the outside world/group’, *izolirati pred skupnostjo* ‘to isolate from the community’. The verb ‘to isolate’ is used in these two cases instead of ‘to insulate’, as different verbs occur here in English for the same verb in Slovene. In specialized domains of green energy, environment protection and the building industry, the third (3) meaning is normally used, in examples of the type *izolirati s stiroporom* ‘to insulate with styrofoam’, *izolirati pred hrupom* ‘to insulate from sound’, *izolirati hišo/prostor/stene* ‘to insulate a house/space/walls’. The fourth (4) meaning is only used in the specialized domains of biology and chemistry, in examples of the type *izolirati virus/bakterijo/DNK/molekulo* ‘to isolate a virus/bacterium/DNA/molecule’. In

⁵ According to Slovene orthography the prefix *eko-* ‘eco-’, abbreviated from the adjective *ekološki* ‘ecological’, must be written together with the word that follows. If the prefix and the following word were hyphenated (e.g., *eko-revidirati*), this would suggest that the prefix could also connect to another word or ending. It must be mentioned that the prefix *eko-* ‘eco-’ is a highly productive form of word-formation in Slovene (Gigafida shows a large number of examples of the type *ekotelefon* ‘eco-telephone’, *ekoturizem* ‘ecotourism’, *ekosklad* ‘eco-trust’, *ekoprogram* ‘eco-program’, *ekoterorizem* ‘ecoterrorism’, along with several examples in the case of which the prefix and the following word are written separately, e.g., *eko organsko gnojilo* ‘eco organic fertilizer’, *eko šola* ‘eco school’, *eko projekt* ‘eco project’, *eko počitnice* ‘eco holiday’, pointing to the fact that as of yet, the use of the prefix has not stabilized). A summary of a personal communication with Mateja Jemec Tomazin, 28 June 2012.

specialized domains the process of terminologization occurs and the verbal term is used terminologically.

(8) *irrigate – namakati*

Definition in *GREET*: to supply water, especially to arable land (*SSKJ*)

Definition in *SSKJ*: (1) to immerse something in liquid, usually with a particular purpose, (2) to supply water, especially to arable land, (3) to dip, (4) to take a dip

The first (1) meaning of the verb is most often used, particularly in examples of the type *namakati v kisu/vročici vodi* 'to immerse in vinegar/hot water', *namakati preko noči* 'to immerse something overnight'. In colloquial language the fourth (4) meaning is also used quite regularly, and always with the free morpheme *se*: *namakati se v morju/bazenu* 'to take a dip in the sea/pool'. Used to a significantly lesser extent are the third (3): *namakati v omako/gorčico* 'to dip in a sauce/mustard' and second (2) meanings: *namakati polje/zemljo/puščavo* 'to irrigate a field/land/the desert'. In the specialized domain of green energy terminologization occurs and the semantically specialized verb is used terminologically (2). It must also be mentioned that three different verbs (i.e., 'to dip', 'to immerse' and 'to irrigate') are used in English for the same verb in Slovene; their meanings, however, differ according to the context in which they are used.

(9) *liquefy – utekočiniti*

Definition in *GREET*: to make a substance liquid

Definition in *SSKJ*: (1) to make a substance in the gaseous state change into a liquid state, (2) to make a substance in the solid state change into a liquid state

The verb, frequently used in general language, retains its unspecialized meaning when used in specialized domains. In the field of green energy both the first (1) and the second (2) meanings are used, in examples of the type *utekočiniti plin/zrak/klor* 'to liquefy gas/air/chlorine' and *utekočiniti sladkor/maso/kristal* 'to liquefy sugar/mass/crystal'.

(10) *mitigate – ublažiti*

Definition in *GREET*: to make something reach a lesser degree (*SSKJ*)

Definition in *SSKJ*: (1) to make something less unpleasant, harmful, painful, severe, negative (2) to make something reach a lesser degree, (3) to make something light, mild

In the field of green energy the verbal term is repeatedly used with the second (2) meaning, especially in examples of the type *ublažiti posledice suše/iztekanja nafte* 'to mitigate the effects of drought/oil leakage'. As such the verbal term is used terminologically and can be categorized as semantically specialized. Terminologization occurs. In contrast the verbal term is normally used with the first (1) meaning in

the field of medicine, specifically in examples of the type *ublažiti simptome/kašelj/vnetje/srbenje* ‘to mitigate symptoms/cough/inflammation/itching’.

(11) *pollute – onesnaževati*

Definition in *GREET*: to make something unclean, contaminated, usually detrimental to health (*SSKJ*)

Definition in *SSKJ*: (1) to make something unclean, contaminated, usually detrimental to health

The verb is semantically specialized and occurs in the domain of green energy especially in examples of the type *onesnaževati z dušikovimi oksidi/blatom/kemikalijami* ‘to pollute with nitric oxides/sludge/chemicals’ and *onesnaževati okolje/naravo/pitno vodo/zrak/lokalna jezera* ‘to pollute the environment/nature/drinking water/air/regional lakes’. In all probability the verb first came into being as a term which then underwent the process of terminologization as its use spread to general language and the language of other domains, e.g., politics, in which it nowadays arises in phrases of the type *onesnaževati javno življenje* ‘to pollute public life’.

(12) *power – poganjati*

Definition in *GREET*: to supply a machine or vehicle with energy

Definition in *SSKJ*: (1) to make, cause something to move, (2) to make, cause something to move at high speed, (3) to make, cause an animal to move to a certain spot, (4) to make, cause something to perform a certain task, (5) to make, cause something to get somewhere, (6) to make, cause someone to get to a certain state; to push forward, (7) to chase off, drive away, (8) to put out shoots, (9) to cause something to be made from something else, (10) to begin growing

The verb is often used in both general language and specialized domains, such as politics, e.g., *nemško-francoska os poganja združeno Evropo* ‘the French-German axis powers the united Europe’, *slovenski trg poganja zaveza vlade* ‘the Slovene market is powered by the government’, economy, e.g., *poganjati gospodarsko rast/inflacijo* ‘to power economic growth/inflation’, and computer sciences, e.g., *poganjati strežnik/procesor/program* ‘to power a server/processor/program’, in which it retains an unspecialized meaning. When the verb taken from general language occurs in the specialized domain of green energy, it is usually in examples of the type *x is powered by x* (e.g., *vlak poganja elektrika iz sončnih celic* ‘the train is powered by solar cell electricity’, *avtobus poganja elekromotor* ‘the bus is powered by an electric motor’, *letalo poganja sončna energija* ‘the airplane is powered by solar energy’). The most often used meanings of the verb in the domain of green energy are the first (1), second (2) and fourth (4) meanings. The verb is semantically unspecialized and terminologization does not occur.

(13) *reclaim – predelati*

Definition in *GREET*: to make a previously used thing reusable

Definition in *SSKJ*: (1) to make a product, products out of something, (2) to make one thing from another, (3) to cause something to change its characteristics, form, usability, (4) to get a planned knowledge of a certain topic

The verb taken from general language remains semantically unspecialized in the domain of green energy in which the first (1), second (2) and third (3) meanings are used, particularly in examples of the type *predelati iz cinkove rude v svinec* ‘to reclaim lead from zinc ore’ and *predelati surovo nafto* ‘to reclaim crude oil’. Even though the use of the verb is widespread, the primary meaning is retained in all examples. Terminologization does not occur.

(14) *recycle – reciklirati*

Definition in *GREET*: to reuse waste material in a production process (*SNBSJ*⁶)

Definition in *SNBSJ*: (1) to reuse waste material in a production process, (2) expr. to reuse, reanimate, reactualize

In *Gigafida* the verbal term principally arises in examples of the type *reciklirati odpadno embalažo/izdelke/odpadke/papir/materialie* ‘to recycle packaging waste/products/waste/paper/materials’. The verbal term is highly characteristic of the green energy domain and is semantically specialized, even though it has the same meaning (1) in both general and specialized language. This can mainly be attributed to the fact that it is a newly formed word which has as of yet not been introduced into the *SSKJ* despite its extensive use in all areas of life. As likely as not the verb underwent a slow process of determinologization, during which it spread from the specialized domain of green energy to other domains as well as general language, in which the second (2) meaning of the verb can also be used in examples of the type *reciklirati stare uspešnice/zamisel/pohištvo* ‘to recycle old chart-toppers/ideas/furniture’.

(15) *transmit – oddajati*

Definition in *GREET*: to be the source of something that passes into the surrounding area (*SSKJ*)

Definition in *SNBSJ*: (1) to cause something to pass from one place to another, (2) to make someone not have something anymore, (3) to be the source of something that passes into the surrounding area, (4) to broadcast a program, news with radio or television devices

In the domain of green energy the verbal term is semantically specialized and as such only occurs with its third (3) meaning, e.g., *oddajati škodljive hlape/zvok/svetlobo/*

6 *SNBSJ* stands for the *Slovar novejšega besedja slovenskega jezika* ‘Dictionary of New Slovene Words’ (Bizjak Končar et al. 2012).

ogljikov dioksid ‘to transmit noxious fumes/sound/light/carbon dioxide’. Terminologization occurs.

(16) *transplant – presaditi*

Definition in *GREET*: to dig out a plant and replant it somewhere else (*SSKJ*)

Definition in *SNBSJ*: (1) to dig out a plant and replant it somewhere else, (2) to take tissue, an organ and implant it in another part of the body or another organism

In the domain of green energy and other related domains (e.g., biology), the semantically specialized verb undergoes the process of terminologization and is typically used with a preposition, e.g., *na* ‘onto’, *iz* ‘from’, *v* ‘into’ (*presaditi na novo gredo* ‘to transplant onto a new bed’, *presaditi iz lončkov v gredice* ‘to transplant from small pots onto beds’, *presaditi v nov substrat* ‘to transplant into a new substrate’). The use of the verb is especially extensive in the medical domain, in which the verb undergoes the process of determinologization and is used with its second (2) meaning: *presaditi ledvico/jetra/roko* ‘to transplant a kidney/liver/arm’. In Gigafida the verb also occurs in examples of the type *Verdijevo opero je presadil iz renesančne Italije v povojni New York*. ‘He transplanted Verdi’s opera from renaissance Italy into post-war New York.’ / *Poglavitna novost je motor, ki so ga presadili iz modela 916*. ‘The great novelty is the engine, which was transplanted from the 916 model.’ / *Nazivov ni bilo mogoče kar presaditi iz slovenščine v drug jezik*. ‘The titles could not be transplanted from Slovene into another language.’ Such examples show the broader use of the verb and point towards determinologization.

4 CONCLUSION

It can be deduced from the detailed analysis of verbal terms taken from *GREET* that the majority are semantically specialized and occur not only in the domain of green energy but also other related domains, e.g., biology, chemistry, environmental protection, geology, and geography, among others. Examples of specialized use show that in some cases the concepts are not precisely defined and the relationship between them often remains ambiguous and clear-cut boundaries hard to establish (Temmerman 2000: 6–8). Even though some verbal terms are used terminologically (e.g., *destilirati* ‘to distil’), they are often used in general language as well, which furthermore points toward the principal characteristic of verbal terms related to green energy terminology, i.e., their recurrent coinciding with verbs taken from general language. What distinguishes terms from lexemes is their specialized use in technical texts and communication, in this case related to the domains of green energy, environmental protection, etc. Some verbs taken from *GREET* are subjected to the process of determinologization as they migrate into other domains (e.g., *reciklirati* ‘to recycle’, *razkrojiti* ‘to decompose’ when used in political, economic and legal contexts,

destilirati ‘to distil’ when used in a literary sense, *utekočiniti* ‘to liquefy’ when used in colloquial language, especially in examples of the type *utekočiniti denar* ‘to liquefy money’, i.e., to drink away the money left from something, *onesnaževati* ‘to pollute’ when used in political or economic contexts). As the use of a particular verb is increased it becomes less specific. Monosemy, the essential quality of terms in general, indicating that a single term is attributed a single meaning, is weakened with verbal terms of the type *predelati* ‘to reclaim’, which are used to the point of acquiring several different meanings in the same domain (e.g., (1) to make a product, products out of something, (2) to make one thing from another, (3) to cause something to change its characteristics, form, usability).

A significantly smaller amount of verbs taken from *GREET* remains semantically unspecialized or, rather, retains the meaning normally used in general language (e.g., *napovedati* ‘to forecast’, *poganjati* ‘to power’). Such verbs are often used in several different domains, whereas the number of verbs used in no more than one domain is even smaller (e.g., *ekološko nadzorovati* ‘to eco-audit’). In Slovene green energy terminology such terms are more often than not relatively recent, and thus frequently set apart with variants (e.g., *ekološko nadzorovati* in contrast to *ekorevidirati* ‘to eco-audit’) or different transcriptions (e.g., *ekorevidirati* / *eko-revidirati* / *eko revidirati* ‘to eco-audit’). Even though synonyms or variants are both undesirable and non-functional, they are highly characteristic of fairly new domains such as that of green energy, in which the use of terminology is not as regulated or as unified as it should be. Monosemy and the permanence of the concept/term thus cannot be ensured, as both concepts and terms change and evolve with time. According to this and the socio-cognitive approach to terminology, many principles of the traditional theory of terminology (namely the second, fourth and fifth principles) cannot always be applied in practice (Temmerman 2000: 6–16). In interdisciplinary fields, distinguished by both terminologization and determinologization, which encourage broader terminological use, constant and rapid changes will continue to happen, and it will become more and more important to monitor these changes (in specialized bilingual dictionaries) to keep the specialized language alive and fully functional.

LITERATURE:

- BERTELS, Ann (2014) The Dynamics of Terms and Meaning in the Domain of Machining and Metalworking Terminology in French and English. Rita Temmerman and Marc Van Campenhoudt (eds.), *Dynamics and Terminology*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 259–280.
- CABRÉ, Maria Teresa (2003) Theories of Terminology: Their Description, Prescription and Explanation. Marie-Claude L’Homme, Ulrich Heid and Juan C. Sager (eds.), *Terminology* 9:2. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 163–199.

- JEMEC TOMAZIN, Mateja (2010) *Slovenska pravna terminologija*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- MRHAR, Laura (2015) *Bilingual Specialized Dictionary Compilation from a Translational Point of View*. (Unpublished doctoral thesis) Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- SAGEDER, Dagmar (2010) Terminology Today: a Science, an Art or a Practice? Some Aspects on Terminology and Its Development. 6 October 2018. https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/105092/1_BrnoStudiesEnglish_36-2010-1_9.pdf. 123–134.
- TEMMERMAN, Rita (2000) *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- VIDOVIČ MUHA, Ada (2000) *Slovensko leksikalno pomenoslovje: Govorica slovarja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete (Razprave Filozofske fakultete).
- VINTAR, Špela (2008) *Terminologija: Terminološka veda in računalniško podprta terminologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za prevajalstvo.
- ŽAGAR KARER, Mojca (2011) *Terminologija med slovarjem in besedilom*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- ŽELE, Andreja (2004) Stopnje terminologizacije v leksiki na primerih glagolov. Marjeta Humar (ed.), *Terminologija v času globalizacije*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 77–91.

POVZETEK

/De/terminologizacija v angleški in slovenski zelenoenergetski terminologiji

Prispevek obravnava dinamiko glagolskih terminov s področja zelenoenergetske terminologije, s poudarkom na glagolskem pomenju ter smernicami /de/terminologizacije tako splošnopomenskih kot pomensko specializiranih glagolov. Primeri rabe v konkretnih besedilih, analizirani s pomočjo *Angleško-slovenskega slovarja zelenoenergetskih terminov (GREET)* (Mrhar 2015), *Slovarja slovenskega knjižnega jezika (SSKJ)* in enojezičnega korpusa Gigafida, kažejo poti in stopnje /de/terminologizacije, izsledki pa prikazujejo ali večina glagolov s področja zelene energije izvira iz splošnega jezika ali v zelenoenergetsko terminologijo prehaja iz drugih strok. Prikazani so tudi primeri specializiranih glagolov, ki v zelenoenergetski stroki uvajajo popolnoma nove pomene, in se nato iz te interdisciplinarne stroke širijo drugam.

Ključne besede: terminologija, zelenoenergetska terminologija, splošni jezik, specializirani jezik, /de/terminologizacija, glagoli, korpusna analiza

ABSTRACT

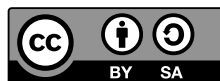
This paper discusses the dynamics of verbal terms in the specialized domain of green energy terminology, with a special emphasis on verbal meanings and the directions of /de/terminologization of both general and semantically specialized verbs. Examples of use in authentic texts, analyzed with the help of the *English-Slovene Dictionary of Green Energy Terms (GREET)* (Mrhar 2015), the *Dictionary of Standard Slovene (SSKJ)*, and the monolingual corpus Gigafida, show the degrees of /de/terminologization, and the research findings reveal how many verbs used in this domain are taken from general language and how many migrate into green energy terminology from other specialized domains. Typical cases of semantically specialized verbs that introduce new meanings in the interdisciplinary domain of green energy and then move to other domains are presented as well.

Key words: terminology, green energy terminology, general language, specialized language, /de/terminologization, verbs, corpus analysis

Polona Svetlin GvardjančičEkonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani
polonca.svetlin@ef.uni-lj.si

UDK 81'243:37.091.279.7

DOI: 10.4312/vestnik.10.255-272



PRAKSA OCENJEVANJA ZNANJA PRI TUJEM JEZIKU STROKE V SLOVENSKEM VISOKOŠOLSLEM PROSTORU

1 UVOD

Na splošno velja, da se je zanimanje za ocenjevanje znanja v terciarnem izobraževanju v zadnjih letih povečalo (Opre, 2015; Ribeiro Pereira in Assunção Flores, 2016), k čemur je zlasti prispevalo spoznanje, da ocenjevanje ne služi le podeljevanju ocen, marveč vpliva na koncipiranje pouka in ima vpliv na študentov pristop do učenja (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002). Ribeiro Pereira in Assunção Flores (prav tam) povzemata različna razumevanja ocenjevanja in sicer

- ocenjevanje kot orodje za učenje
- ocenjevanje kot sredstvo za izboljšanje poučevanja in učenja ter
- na učenca osredinjeno ocenjevanje (ang. *learner centred assessment*)

Na pomenu pa vseeno prav nič ne izgublja ‚klasični‘ pomen ocenjevanja in ocen, to je informacija, ali in v kakšni meri je študent izpolnil predpisane standarde. Ta informacija je namenjena tudi deležnikom zunaj visokošolske institucije, na primer bodočim delodajalcem ali podeljevalcem štipendij, študijskih praks in podobno. Ker se študijski uspeh študenta še vedno izraža s številčnimi ocenami in mu o(ne)mogoča prehod v višji letnik ali zaključek študija, se to odraža v prehodnosti študentov, kar je tudi eden od kazalnikov uspešnosti posamezne visokošolske ustanove. Te so vedno bolj izpostavljene mednarodnemu primerjanju, na primer v obliki akreditacij, katerih pridobitev lahko pomembno poveča ugled posamezne institucije, s tem pa tudi poveča zanimanje tako domačih kot vedno bolj tudi tujih študentov za študij na njej. Glede na vedno večjo odvisnost terciarnih ustanov od zunajproračunskih sredstev oziroma njihovo vedno večjo tržno naravnost, je to toliko bolj pomembno.

2 OCENJEVANJE ZNANJA PRI TUJIH JEZIKIH STROKE

Za ocenjevanje znanja pri tujih jezikih stroke je dolgo veljalo, da gre za malo raziskano področje, ki mu raziskovalci niso posvečali posebne pozornosti (Hutchinson in Waters,

1987). Stanje se je začelo spreminjati šele v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Jarc in Zorko, 2014), ko je v ospredje zanimanja stopil učenec in njegove potrebe. Prve raziskave so prihajale iz ZDA in Združenega kraljestva, razumljivo so se ukvarjale z angleškim jezikom in ta primat državi ohranjata do danes, čeprav ne gre spregledati številnih raziskav z vsega sveta, precej odmevnih prihaja v zadnjem času iz Azije (npr. Chang, 2014). V Sloveniji ni veliko raziskav s tega področja, izpostavimo lahko Tratnikovo (2008), ki je pisala o ključnih zadevah pri ocenjevanju angleščine kot jezika stroke in Djurićevo (2008), ki se je ukvarjala s povratno informacijo (ang. *washback*) in Sejom.

Ključne teme, ki so se jim posvečali oziroma se jim posvečajo raziskovalci, izhajajo iz osnovnih posebnosti in dilem, ki spremljajo poučevanje jezika stroke, to pa so odnos oziroma interakcija med jezikovnim znanjem in znanjem stroke, vpliv nejezikovnih dejavnikov in uporaba avtentičnih oblik ocenjevanja znanja. Med novejšje teme, ki zanimajo raziskovalce, lahko uvrstimo problematiko kriterijev ocenjevanja znanja (Jacoby in McNamara, 1999; Douglas, 2000, 2001), kar se je posebej izpostavilo z vključevanjem alternativnih metod ocenjevanja (Douglas, 2001; O'Sullivan, 2012), v tem kontekstu še posebej primerljivost ocen (ang. *inter rater reliability*). Narašča tudi število raziskav, ki obravnavajo učitelja¹ tujega jezika stroke kot ocenjevalca, zlasti z ozirom na njegova prepričanja (ang. *beliefs, conceptions*) in njihovim vplivom na ocenjevanje znanja (npr. Chang, 2014; Zalipyatskikh, 2017). Vse bolj izpostavljena tema je tudi medkulturnost in etični vidik ocenjevanja znanja ter dostopnost testov (ang. *affordability*) z ekonomskega vidika, saj nekateri testi, ki so velikega pomena za testiranca (ang. *high stakes tests*), npr. za pridobitev državljanstva, licence za delo ipd., pomenijo zanj (pre)velik finančni zalogaj (O'Sullivan, 2012).

Ne gre spregledati dejstva, da se večina raziskav posveča standardiziranim testom² zlasti za angleški jezik in za specifične družbene (npr. imigranti) ali poklicne (npr. zdravniki) skupine.

Kljub opisani živahni raziskovalni dejavnosti na področju ocenjevanja znanja pri tujih jezikih stroke, to ostaja vse slej ko prej na praktični ravni, manjka pa, po mnenju vodilnih raziskovalcev (Douglas, 2000; Davies, 2001), teoretična podlaga, ki bi povezala številne prakse, o katerih pišejo posamezni avtorji oziroma zgradila most med teorijo in prakso (Brunfaut, 2014).

2.1 Posebnosti ocenjevanja znanja pri tujih jezikih stroke v visokem šolstvu

Ugotovitev o odsotnosti teoretične osnove še toliko bolj velja za ocenjevanje znanja pri tujih jezikih stroke na terciarni ravni, ki tako glede deležnikov kot tudi glede same prakse izvajanja odstopa od standardiziranih testov.

1 V prispevku navajamo le moške spolne oblike, kjer pa so zajeti vsi spoli.

2 V Sloveniji standardiziranih testov v visokošolskem prostoru ni (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002).

Glavne značilnosti ocenjevanja znanja pri tujih jezikih stroke na terciarnih izobraževalnih ustanovah lahko glede na deležnike povzamemo v naslednjem:

1) Učitelj tujega jezika stroke

Samostojnost učitelja pri ocenjevanju je pogojena z organiziranostjo znotraj posamezne ustanove: tam, kjer obstajajo tako imenovani jezikovni centri, ki pokrivajo pouk jezikov stroke na ravni na primer celotne univerze, poteka določanje vsebin in oblik ocenjevanja znanja ter tudi kriterijev zanj centralizirano³. Kjer so učitelji tujih jezikov organizirani v katedre ali njim podobne organizacijske oblike, je situacija lahko različna, lahko vsak učitelj sestavlja teste sam, ali je to skupno oziroma jih učitelji izmenjujejo.⁴ Neredki so primeri, kjer je za posamezen jezik na določeni instituciji zaposlen en sam učitelj, ki je povsem samostojen. Čeprav se to zdi na eni strani ugodno za učitelja, pa je večja tudi njegova odgovornost.

Poleg teh objektivnih okoliščin ocenjevanja znanja pa obstajajo tudi dejavniki, ki jih pri razmišljanju o ocenjevanju znanja na področju tujih jezikov stroke ne gre spregledati, to pa je, da učitelji tujih jezikov stroke nimajo izobrazbe v stroki, kateere jezik predavajo. Skoraj vsi brez izjeme so po osnovni izobrazbi jezikoslovci in morajo svoje znanje splošnega tujega jezika sami nadgraditi z znanjem vsakokratne stroke (na primer ekonomije, strojništva, etnologije itd.). Glede na to, da strokovne vsebine in zlasti terminologija predstavljajo vsebinsko jedro pouka tujih jezikov stroke in posledično tudi ocenjevanja znanja, je torej v literaturi pogosto izpostavljeno vprašanje, ali je učitelj TJS za to sploh usposobljen (McNamara in Ryan, 2011; O'Sullivan, 2012). Ta učiteljev specifični položaj se odraža v celotnem pedagoškem procesu in s tem tudi v ocenjevanju znanja.

2) Študenti

Ciljna skupina so študenti različnih študijskih programov. Značilno za ciljno skupino je, da je običajno heterogena glede na predznanje. Druga značilnost je, da (še) nima veliko znanja stroke, še manj pa predstave o potrebah v kasnejšem poklicu in teh potreb zato ni sposobna ubesediti. Tudi temu morda lahko pripišemo njen določen odpor do avtentičnih oblik ocenjevanja, kar je pokazala raziskava, ki smo jo opravili med študenti Ekonomske fakultete UL (Svetlin Gvardjančič, 2017). Poleg tega je ta skupina v zadnjih desetih letih vedno bolj nacionalno heterogena, saj se število tujih študentov na visokošolskih ustanovah nenehno povečuje.⁵ Na študij v Slovenijo prihajajo študenti iz različnih kulturnih okolij in z različnimi pričakovanji.

3 Kot primer navajamo nam poznano ureditev na Warsaw School of Economics. (Vir: osebni razgovori ob obisku v okviru Erasmus Teacher Mobility, 2014).

4 Primer: Ekonomska fakulteta v Ljubljani, učitelji angleškega jezika imajo enotne pisne izpite, ne pa tudi ustnih.

5 Po podatkih Statističnega urada RS je v študijskem letu 2017/2018 v Sloveniji študiralo 3420 mobilnih študentov, to so tisti, ki študirajo v Sloveniji, stalno bivališče pa imajo v tujini. Njihov delež med vsemi študenti v Sloveniji je 4,5 %.

Kot izziv gre tu omeniti določanje nivojev znanja tujega jezika. Praksa namreč kaže, da kljub temu, da 90 % študentov prihaja iz evropskih držav (Statistični urad RS, 2017) in kljub obstoju Skupnega evropskega jezikovnega okvira, poenotenja glede nivojev znanja ni in to, kar morda za učitelja v Sloveniji pomeni znanje na nivoju B1, ne pomeni, da ta raven velja tudi za učitelja v neki drugi državi. Je pa za ciljno skupino študenti značilno, da se vedno bolj zaveda pomena ne samo znanja tujega jezika stroke ampak tudi pomena ocene⁶, ki jo pridobi, saj je od tega neredko odvisna pridobitev prakse ali delovnega mesta (Svetlin Gvardjančič, prav tam; Ribeiro Pereira in Assunção Flores, 2016).

3) Visokošolska ustanova

Ker v Sloveniji pouk tujih jezikov stroke na terciarni ravni ni centraliziran v obliki jezikovnih centrov na ravni posameznih univerz, je izvedba pouka in s tem tudi ocenjevanja znanja v domeni vsake posamezne članice univerze. Slednja sicer s študijskim redom⁷ ali podobnim dokumentom določi formalni okvir za izvajanje ocenjevanja znanja, ki opredeljuje zlasti izpitni red, izvajanje izpitov, pogoje napredovanja in podobno. Podrobnejše opredelitve vsebujejo pravilniki posameznih članic, zlasti roke izpitov, ocene, število možnih kreditnih točk pri predmetu in drugo. Kolikor poznamo to področje, vodstva posameznih fakultet v sam način ocenjevanja znanja pri jezikih stroke ne posegajo, kar gre na eni strani pripisati zaščiti akademske svobode učiteljev pri njihovem delu, na drugi strani pa tudi nezanimanju za pogosto marginalizirane jezike stroke. Drugače je seveda v primeru pritožb študentov.

4) Delodajalci

Delodajalci kot tisti deležniki, ki so pravzaprav končni uporabniki, so po našem mnenju zagotovo spregledani kot sogovorniki na področju tujih jezikov stroke. Pričakujejo pa jezikovno kompetentnega zaposlenega in so glede tega pri odločanju o zaposlovanju odvisni od informacije o jezikovnem znanju, ki je rezultat ocenjevanja. Zato pričakujejo, da bodo ocene odražale dejansko jezikovno usposobljenost kandidata za določeno delo.

Če povzamemo, lahko rečemo, da večina študentov znanje tujega jezika stroke dejansko potrebuje oziroma ga bo potrebovala, saj se povečuje število tistih, ki bodisi študij deloma opravijo na tujih univerzah ali se nameravajo po zaključku študija zaposliti v tujini. Za takšen namen, torej za študij ali delo v tujejezičnem okolju, se povečuje potreba po primerljivosti ocen med visokošolskimi institucijami v različnih državah.

6 Tako opažamo, da vedno več študentov prihaja na zviševanje ocen, saj je študijsko povprečje pomembno za pridobivanje stipendij, nadaljevanje študija na drugi stopnji ipd. Delno pa najbrž to pripisemo tudi tako imenovani »inflaciji« dobrih ocen (Zupanc in Bren, 2010).

7 Prim.: Študijski red Univerze v Ljubljani z dne 27.6.2017.

Lahko bi rekli, da sta ocenjevanje znanja oziroma končna ocena na splošno postala pomembna za vse deležnike, kot izvajalec in odločevalec pa v terciarnih ustanovah ostaja slej ko prej eden, to je učitelj.

3 RAZISKAVA

Vpogled v stanje na področju ocenjevanja znanja pri tujih jezikih stroke na terciarni ravni v Sloveniji smo skušali pridobiti z anketo med učitelji tujih jezikov stroke na terciarni stopnji. Pri tem nas je zanimalo samo končno (sumativno) preverjanje ter tisto, ki je, tudi če se izvaja med semestrom (torej formativno), obvezni del končne ocene pri predmetu tuji jezik stroke.

3.1 Cilji raziskave

V teoretičnem delu smo podali kratek pregled obravnavane tematike in opozorili na nekatera dejstva in izzive pri ocenjevanju znanja pri jeziku stroke nasploh in posebej v terciarnem izobraževanju. Ožji cilj raziskave je dobiti vpogled v prakso ocenjevanja znanja pri tujih jezikih stroke na terciarnih ustanovah v Sloveniji. Širši (in dolgoročni) cilj pa je ozaveščanje o izzivih pri ocenjevanju znanja, s katerimi se v današnjem času soočamo učitelji tujih jezikov stroke v visokošolskem izobraževanju, saj, kot pravi Grotjahn (2000: 5) »je pričakovati, da bodo znanja na področju merjenja in presoje tujejezikovnih zmožnosti v prihodnje v Evropi spadala med osrednje karakteristike kvalificiranosti vsakega učitelja tujega jezika«.

3.2 Metodologija

3.2.1 Vzorec

K sodelovanju smo povabili 36 učiteljev tujega jezika stroke, katerih kontaktne podatke smo uspeli pridobiti. Natančnega števila učiteljev v času raziskave nismo imeli, kot osnovo smo vzeli takratni seznam učiteljev tujega jezika stroke pri Slovenskem društvu učiteljev tujega strokovnega jezika (SDUTSJ), na katerem je bilo 65 učiteljev tujega jezika stroke, na vseh štirih univerzah in zasebnih visokošolskih ustanovah.⁸ Ti predstavljajo osnovno množico.

⁸ Leta 2008, so Djuričeva, Godnič Vičičeva in Jurkovičeva delale raziskavo med učitelji tujega jezika stroke in nagovorile 94 učiteljev na treh univerzah v Sloveniji (četrti takrat še ni bila ustanovljena). Primerjava z današnjim stanjem jasno kaže na velik upad števila učiteljev tujega jezika stroke.

3.2.2 Instrumenti

Podatke smo zbirali s pomočjo spletnega vprašalnika 1ka, za katerega smo se odločili zaradi njegove dostopnosti in ekonomičnosti. Sestavili smo vprašalnik, ki je obsegal tri sklope vprašanj: prvi sklop (3 vprašanja) se je nanašal na formalno ureditev ocenjevanja znanja, drugi sklop (8 vprašanj) se je nanašal na vsebinsko in izvedbeno plat ocenjevanja, v tretjem sklopu (2 vprašanja) pa smo spraševali po demografskih podatkih. Na koncu smo dali anketirancem z odprtim vprašanjem možnost, da podajo svoje komentarje.

Zbirali smo podatke objektivnega in subjektivnega tipa in za to uporabili vprašanja zaprtega (10 vprašanj), kombiniranega (1 vprašanje) in odprtega tipa (2 vprašanja) ter petstopenjsko Likertovo lestvico stališč (1 vprašanje).

Vprašalnik sledi zahtevam za sestavo kvalitetnega vprašalnika. Vsebinsko veljavnost smo zagotovili tako, da je vprašalnik pregledala strokovnjakinja za didaktiko nemškega jezika in opravila racionalno presojo. Objektivnost, to je izključitev subjektivnih vplivov anketarja (Sagadin, 1993), zagotavlja zbiranje podatkov preko spleta. Uporabili smo tudi pretežno vprašanja zaprtega tipa, ki veljajo za bolj objektivna.

3.2.3 Postopek

Na elektronske naslove učiteljev tujega jezika stroke smo v januarju 2016 poslali vabilo k izpolnjevanju ankete s povezavo do nje. Ta datum smo izbrali zato, ker je v tem času izpitno obdobje in smo domnevali, da bodo učitelji občutljivejši za temo raziskave. V vabilu smo jih seznanili z namenom raziskave in jim zagotovili anonimnost. Navedli smo tudi naše kontaktne podatke za morebitna dodatna pojasnila. Na prvo vabilo se je odzvalo 14 učiteljev, zato smo po 14-ih dneh vabilo ponovili, odzvalo se je še osem učiteljev. Anketo smo zaključili po enem mesecu.

4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

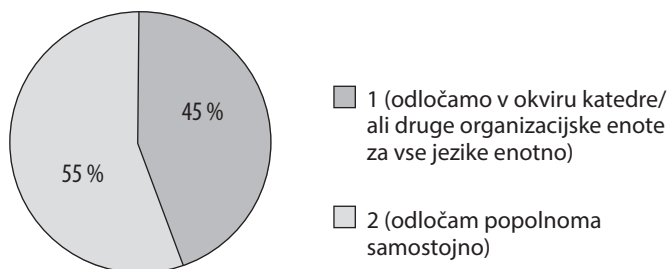
4.1 Podatki o vzorcu

Anketo je v celoti izpolnilo 22 učiteljev, od tega 21 žensk in 1 moški, kar predstavlja (61 % vzorca oziroma dobrih 33 % osnovne množice). Največ anketirancev je iz starostne skupine 41–60 let (18 ali 82 %), ostali (4 oziroma 18 %) so iz starostne skupine 21–40 let, kar kaže na to, da na slovenskih visokošolskih ustanovah prevladujejo starejši učitelji, na podlagi česar lahko sklepamo, da imajo dolgoletne izkušnje pri poučevanju tujega jezika. Obenem ta podatek kaže na manj razveseljivo dejstvo, namreč, da je zelo malo mlajših učiteljev tujega jezika stroke na terciarni ravni, kar pa ne velja samo za učitelje tujega jezika stroke. Podatek se namreč ujema z ugotovitvami Eurydice (2017), po katerih spada Slovenija med države z najnižjim deležem učiteljev na terciarni ravni, starih pod 35 let.

4.2 Praksa ocenjevanja znanja

V prvem delu vprašalnika so nas zanimali okvirni pogoji v zvezi z ocenjevanjem znanja.

V skladu s pričakovanji je odločanje o načinih ocenjevanja v celoti v domeni učiteljev tujih jezikov stroke (torej brez poseganja institucije), bodisi, da učitelji odločajo sami ali v okviru vsakokratne organizacijske oblike, npr. katedre.⁹ Pri tem je treba upoštevati, da je precej visokošolskih ustanov, ki imajo v študijskem programu samo en tuji jezik in tudi samo enega zaposlenega učitelja, zato je delež tistih, ki so popolnoma samostojni odločevalci, višji.

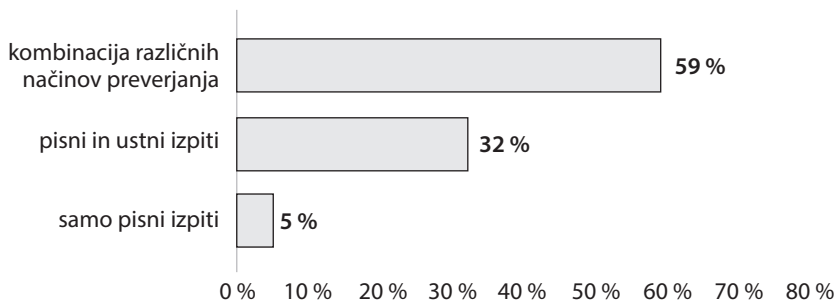


Graf 1: Odločanje o postopkih ocenjevanja znanja pri predmetu

Na vprašanje o oblikah ocenjevanja znanja je le 5 % vprašanih učiteljev odgovorilo, da uporabljajo samo pisni izpit, tretjina jih izvaja pisni in ustni izpit, največ, (62 %) anketirancev pa kombinira različne oblike ocenjevanja, kar lahko ocenimo kot pozitivno in v skladu s sodobnimi teoretičnimi smernicami. S kombinacijo več oblik ocenjevanja kompenziramo slabosti posameznih oblik, obenem pa se tudi bolj približamo študentovim potrebam, njihovim preferencam in kognitivnim ali osebnim stilom (Dimić in Stručić, 2008; Mauranen, 2012).

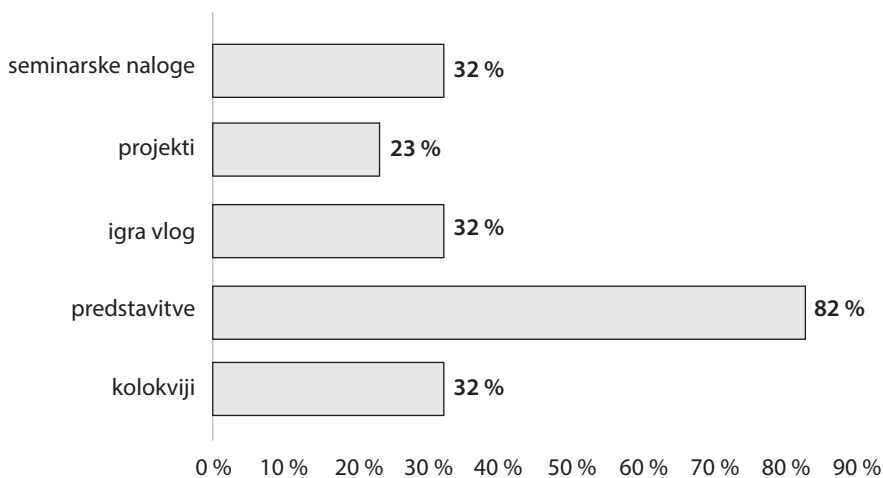
Ob tem je treba dodati, da je po uvedbi bolonjskega sistema študija na večini programov prišlo do prevetritve in posodobitve programov in s tem tudi do uvedbe novih oblik ocenjevanja znanja (Perović, Ignjačević in Svetlin Gvardjančič, 2005; Ribairo Pereira in Assunção Flores, 2016). Deloma lahko to odprtost pripišemo tudi starostni strukturi anketirancev. Raziskave na različnih stopnjah izobraževanja namreč kažejo, da so starejši in bolj izkušeni učitelji bolj naklonjeni uporabi raznolikih oblik ocenjevanja znanja (Bol, Stephenson, O'Connel in Nunnery, 1998; Žveglič Mihelič, 2017), med učenci/študenti pa so manj priljubljene, kot bi pričakovali (Vrkić Dimić in Stručić, 2008; Svetlin Gvardjančič, 2017)

⁹ Na nekaterih fakultetah učitelji tujih jezikov nimajo lastne katedre, ampak so vključeni v druge.



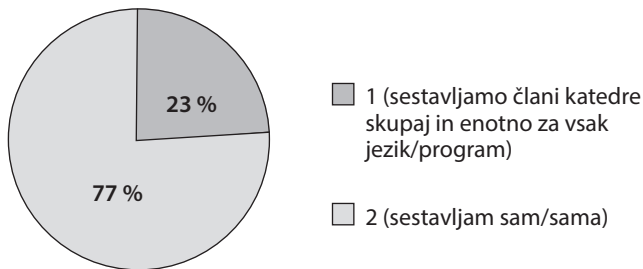
Graf 2: Oblike ocenjevanja znanja (sumativno ocenjevanje)

Med drugimi načini ocenjevanja znanja, ki jih učitelji uporabljajo poleg pisnega in ustnega izpita in so vključeni v končno oceno pri predmetu, močno izstopajo predstavitve študentov, ki jih uporablja 82 % anketirancev, ostale oblike (kolokviji, igre vlog, projekti in seminarska dela) pa uporablja med dobro petino in slabo tretjino vprašanih učiteljev. Najmanj učitelji uporabljajo projekte, kar najbrž lahko pripišemo njihovi precejšnji časovni zahtevnosti. Seveda pa obstajajo tudi razlike med jeziki posameznih strok in njihovimi specifičnimi zahtevami glede jezikovnih znanj, čemur sledijo cilji pouka in končno tudi oblike ocenjevanja znanja. Zato je na primer na družboslovnih študijih več seminarških nalog, medtem ko na tehniških študijih prevladujejo razne projektne naloge, poročila in podobno (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002).



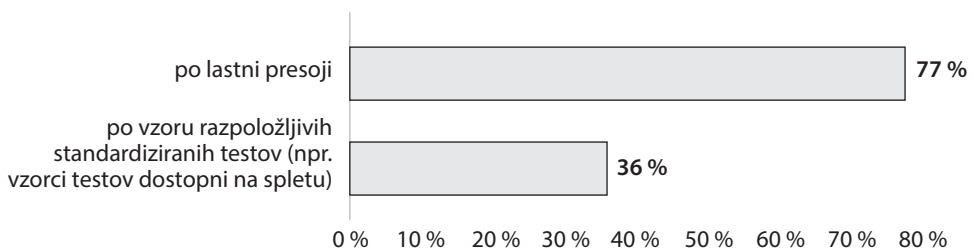
Graf 3: Ostali načini pridobivanja ocen

V nadaljevanju smo želeli izvedeti podrobnosti o najpogostejših oblikah ocenjevanja znanja. Najprej nas je zanimalo pripravljanje pisnih izpitov. 17 učiteljev (77 %) je navedlo, da jih pripravljajo povsem samostojno, slaba četrtina (23 %) pa jih pripravlja skupaj s kolegi in so izpiti tako enotni za posamezen jezik in/ali program. Rezultat je podoben kot pri vprašanju o odločanju o oblikah ocenjevanja, le da je samostojnost učitelja tu še nekoliko bolj izrazita. Seveda tudi tu velja upoštevati, da je na marsikateri visokošolski ustanovi za določen jezik zaposlen samo en učitelj.



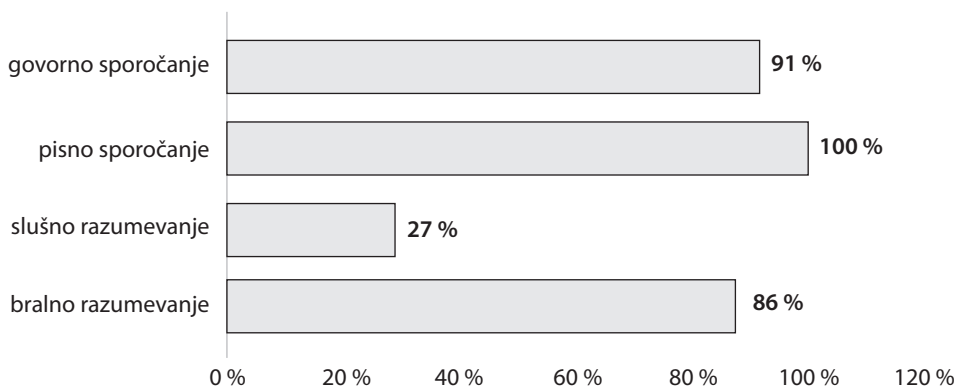
Graf 4: Priprava pisnih izpitov

Tudi pri naslednjem vprašanju, po čem se učitelji zgledujejo pri pripravi pisnih izpitov, se je izkazalo, da so zelo samostojni. Štiri petine (81 %) učiteljev teste oblikuje po lastni presoji, 19 % pa se jih pri tem zgleduje po razpoložljivih primerih standardiziranih testov (ki so na primer dostopni na spletu). To je pričakovano, saj je za teste v visokošolskem izobraževanju značilno, da so zelo pogosto koncipirani tako rekoč ‚po meri‘ za bolj ali manj ozko specializirano ciljno skupino študentov in podobno, kot velja za gradiva za pouk, tudi ni testov, ki bi bili pripravljene za posamezno stroko. Če pa ti za nekatere bolj izpostavljene stroke že obstajajo (na primer poslovni jezik, jezik tehnike, zdravstva), so, enako kot tudi učbeniki, namenjeni drugi ciljni skupini, namreč zaposlenim, ki pa se kot ciljna skupina razlikujejo od študentov.



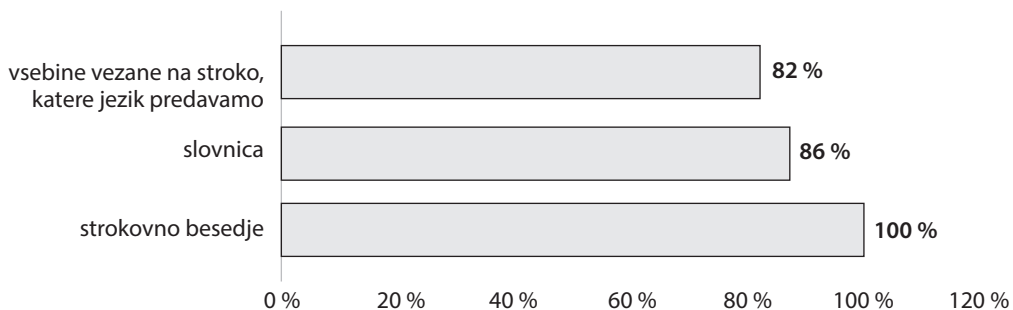
Graf 5: Priprava pisnih izpitov

Glede ocenjevanja štirih spretnosti izstopa le majhen delež preverjanja slušnega razumevanja. Razlog za to je običajno predvsem tehnične narave, saj zlasti na programih z veliko študenti različnih letnikov in programov, ki opravljajo izpit naenkrat, to praktično ni izvedljivo. Ostale tri spretnosti, torej bralno razumevanje ter pisno in govorno sporočanje, so zastopani dokaj enakovredno, nekoliko izstopa le pisno sporočanje.



Graf 6: Ocenjevanje spretnosti pri pisnem izpitu

Pri vsebini je največ pozornosti namenjene strokovnemu besedišču, slovnica in strokovne vsebine¹⁰ so zastopani v približno enakem deležu. To ustreza teoretičnim načelom, ki so dolgo veljala (in marsikje še veljajo)¹¹ za pouk tujega jezika stroke in po katerih je ravno osredinjenost na terminologijo tisto, kar ločuje pouk tujega jezika stroke od pouka splošnega tujega jezika (Fluck, 1998, Nitu, 2008)), medtem ko se slovnica ne obravnava sistematično in progresivno, marveč le selektivno.



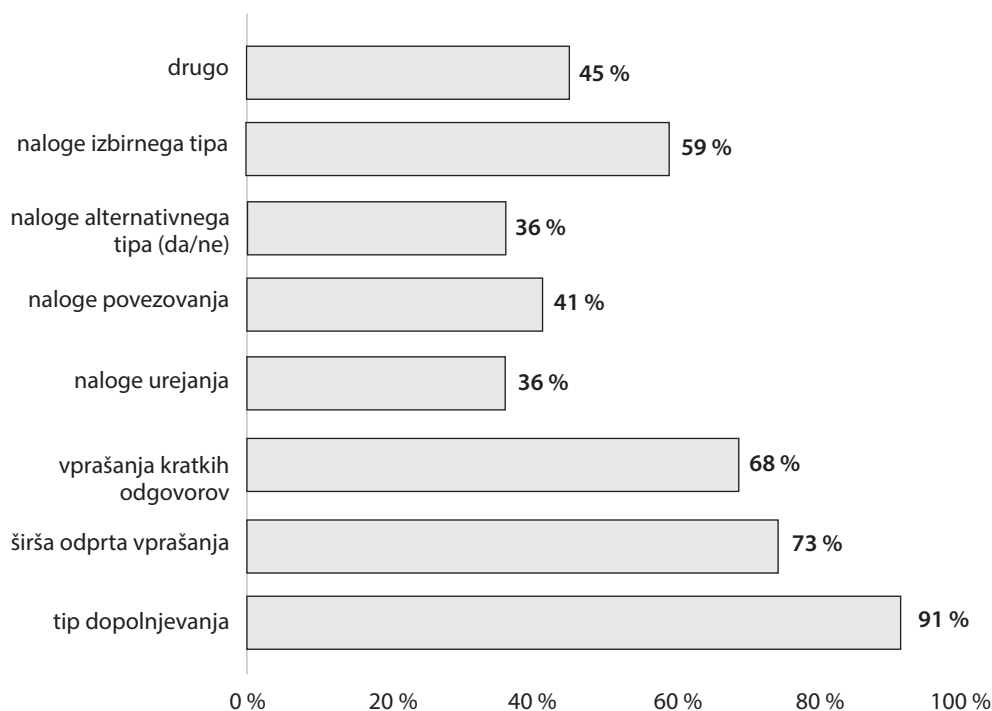
Graf 7: Vsebinski poudarki

10 Pod 'strokovne vsebine' spadajo tako pri jeziku ekonomije vsebine iz ekonomske znanosti, na primer pravno organizacijske oblike podjetij, bančništvo, finance in podobno.

11 Na primer na Pravni fakulteti PF obstaja predmet pravna terminologija v nemškem jeziku.

Odgovori na vprašanje, kakšne tipe nalog učitelji vključujejo v pisne izpite, kažejo, da je težišče razločno na esejskih nalogah (73 %) in na nalogah objektivnega tipa, kamor spadajo vprašanja odprtega tipa. V našem primeru so to naloge dopolnjevanja (91 %) in naloge s kratkimi odgovori (68 %), za katere Marentič Požarnikova in Peklajeva, 2002) sicer menita, da je pri njih ocenjevanje lahko bolj subjektivno, glede nivojev znanja pa sežejo največ do razumevanja.

Pri odgovorih na vprašanje, kakšne tipe nalog učitelji vključujejo v pisne izpite, lahko pozitivno ocenimo visok odstotek (91 %) nalog odprtega tipa, to so naloge dopolnjevanja in naloge s kratkimi odgovori, pa tudi širših odprtih vprašanj in kratkih odgovorov, s katerimi lahko merimo višje nivoje znanja (Marentič Požarnik in Peklaj, prav tam) ter na drugi strani opazno nižji delež nalog povezovanja (41 %), urejanja in alternativnega tipa s po 36 %, nekaj več je spet nalog alternativnega tipa (59 %). Slednje sicer terjajo več časa za pripravo, omogočajo pa bolj objektivno ocenjevanje in so bolj ekonomične glede popraviljanja. Sicer je opazno, da pri učiteljih kriterij ekonomičnosti ni v ospredju, razlog je morda tudi v tem, da vsaj nekateri od njih in pri nekaterih manj zastopanih jezikih nimajo tako velikega števila študentov.



Graf 8: Tipi nalog pri pisnem izpitu

Sicer pa so učitelji pri vprašanju, katere druge tipe nalog, poleg zgoraj naštetih, še vključujejo v svoje teste, navedli:

Drugo
spis
prevodi poslovnih pisem
pisanje povzetkov
opisi grafov, tabel
argumentiranje
korespondenca oz. kratko poročilo na dano temo
pisanje sestavkov

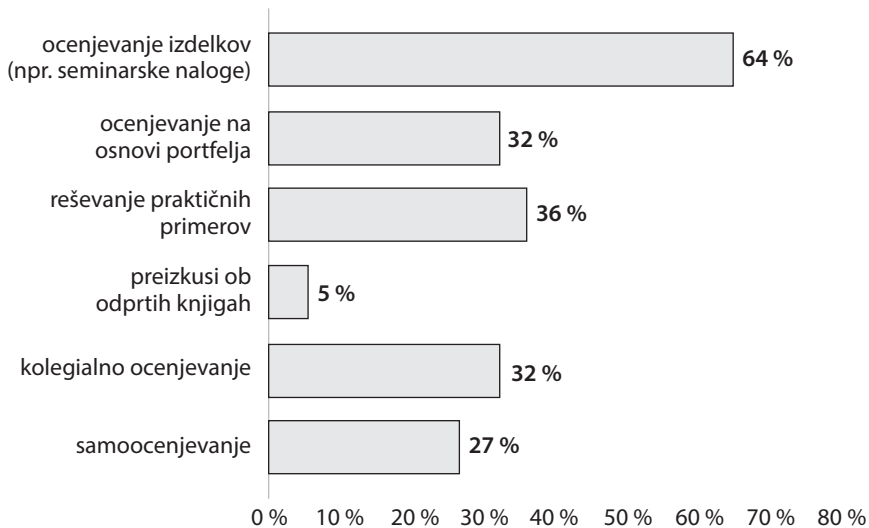
Učitelji so odgovarjali tudi na odprto vprašanje o trajanju in vsebinah ustnega preverjanja. Odgovori kažejo, da je trajanje zelo različno, od 5 do 50 minut, ali to pomeni tudi različno težo ustnega izpita v končni oceni, učitelji niso navedli. Nekateri učitelji izvajajo izpite v parih ali v skupinah, drugi individualno. Da bi prikazali raznolikost vsebin, navajamo najpogostejše odgovore učiteljev:

odgovor na 2 vprašanji iz predelane snovi
obravnavane strokovne teme
kratko strokovno besedilo, razumevanje celote, posameznih izrazov
predstavitev po izbiri študenta
predstavitev seminarske naloge ali ustni izpit, pri katerem dobijo 3 vprašanja
diskusija na teme iz lekcij
igra vlog
<i>small talk</i> in predstavitev študenta ter njegove mini raziskovalne naloge
študent predstavi knjigo, ki jo je prebral
igranje vlog, opis grafike, argumentiranje (predstavitev dveh konceptov, ponudb in odločitev za enega)
pogovor ob prebranem članku in eni obravnavani enoti
komentar in izmenjava mnenj na osnovi naključno izbranega vprašanja
študent izbere 2 tematski vprašanji in se nanju pripravi. V strukturiranem cca. enominutnem monologu uporabi ključno strokovno besedišče

Kot je videti, pri ustnih izpitih prevladujejo teme, ki so študentom blizu in so jih obravnavali pri pouku. Poudarek je na uporabi strokovnega besedišča in značilnih komunikacijskih vzorcev za posamezni jezik stroke. To je na eni strani prijazno do študentov, ki se lahko vnaprej pripravijo, na drugi strani pa gre to na račun manjše spontanosti in nepredvidljivosti, ki bi bila verjetno boljša priprava na komunikacijo v realnem življenju

oziroma bi napovedna veljavnost bila večja. Tako bi se izognili tudi učenju na pamet. Drugo dejstvo, ki izhaja iz takšne raznolikosti, pa je različna zahtevnost usnega izpita (tudi znotraj iste ustanove), ki lahko postavi pod vprašaj enakopravnost študentov, glede na to, pri katerem učitelju opravljajo ustni izpit¹².

Med alternativnimi načini ocenjevanja znanja močno prevladujejo seminarske naloge s 67 %, sledi ocenjevanje praktičnega izvajanja z 38 %, ter kolegialno ocenjevanje (ang. *peer assessment*) in ocenjevanje na osnovi portfelja s po 33 %. Izpite »odprtih knjig« uporabljajo samo eden od anketiranih učiteljev. Iz odgovorov lahko razberemo, da je še vedno najpogostejša uporaba najbolj »klasične« oblike, to pa so seminarske naloge. Pozitivno lahko ocenimo delež ocenjevanja na osnovi portfelja, ki med raziskovalci (Douglas, 2000; O'Sullivan, 2012) velja za posebej primerno obliko za ocenjevanje znanja pri tujem jeziku stroke, ker lahko na ta način v ocenjevanje vključimo zelo raznolike ciljne situacije. Samoocenjevanje in kolegialno ocenjevanje si le počasi utirata pot v pedagoško prakso. Sklepali bi lahko, da so razlog temu učitelji, ki želijo ostati izključna instanca, ko gre za ocenjevanje, vendar pa nekatere raziskave za različne ravni izobraževanja kažejo, da ti dve obliki tudi med učenci in študenti nista posebej priljubljena (Vrkić Dimić in Stručić, 2008; Goršak in Pižorn, 2010).



Graf 9: Uporaba alternativnih oblik ocenjevanja znanja

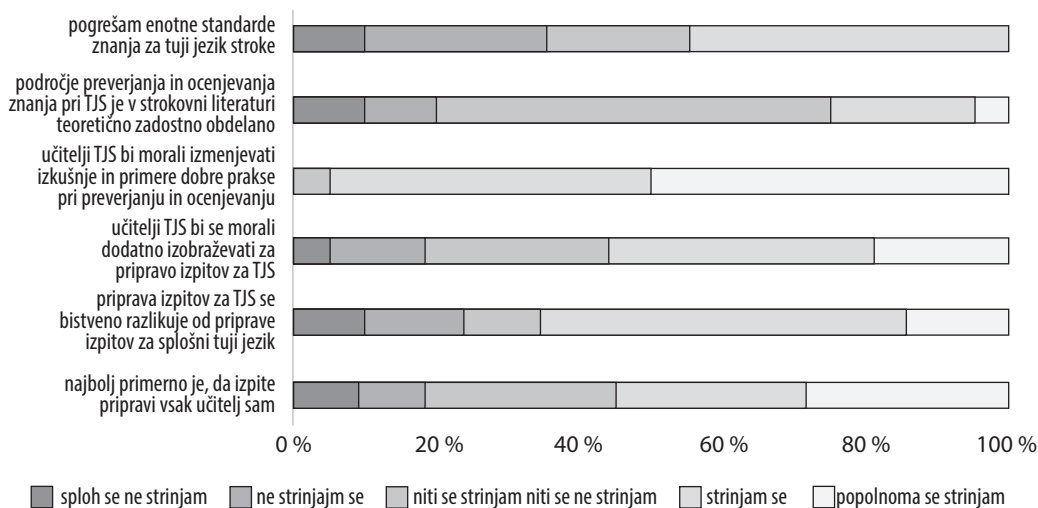
Končno smo želeli od učiteljev izvedeti njihova mnenja o nekaterih načelnih vprašanjih v povezavi z ocenjevanjem.

12 Analiza komentarjev študentov v študentskih anketah na Ekonomski fakulteti UL je pokazala na precejšno kritičnost študentov zaradi prevelikega razkoraka pri ustnih izpiti med posameznimi učitelji istega tujega jezika (Svetlin Gvardjančič, 2017).

Največje strinjanje (55 % se jih popolnoma strinja in 45% se jih strinja) so učitelji izrazili s trditvijo, da bi bila potrebna izmenjava izkušenj in dobrih praks med učitelji tujih jezikov stroke.

Zanimivo je, da je na drugem mestu po strinjanju trditev, da je najbolje, da učitelj izpite pripravi samostojno. Tako meni 54 % anketirancev (27 % se jih popolnoma strinja, 27 % se jih strinja), 27 % se niti strinja niti ne strinja. To si lahko razlagamo v smislu, kot da jim to ne predstavlja problema ali pa, da so morda manj naklonjeni timskeemu delu. Seveda ob tem ne gre pozabiti na že omenjeno dejstvo, da je znatno število učiteljev takšnih, ki edini (celo na ravni države!) poučujejo tuji jezik določene stroke. Najbrž bi v ta kontekst lahko umestili tudi relativno medlo zanimanje za enotne standarde, s trditvijo se nobeden od učiteljev ne strinja popolnoma, strinja se 45 % vprašanih, 20 % je neopredeljenih, medtem ko se jih četrtina ne strinja, desetina pa se jih sploh ne strinja.

Več kot polovica anketirancev se tudi strinja, da učitelji tujih jezikov stroke potrebujejo dodatno izobraževanje za pripravo testov za jezik stroke. Pri zadnjih dveh trditvah, torej, da je področje ocenjevanja znanja v literaturi zadostno teoretično obravnavano, in o pogrešanju enotnih kompetenčnih standardov na področju tujih jezikov stroke, prevladujejo odgovori niti/niti, kar si morda lahko razlagamo kot neodločnost, najbrž pa gre razlog za to iskati zlasti v tem, da učitelji manj poznajo literaturo s tega področja in so o tem tudi teoretično manj poučeni. Če primerjamo to z vprašanjem o izmenjavi izkušenj, vidimo, da so učitelji zainteresirani za bolj praktično usmerjeno dodatno izobraževanje, kar se ujema tudi z nekaterimi raziskavami s tega področja (na primer Huhta, Hirvalä in Banerjee, 2005, v Fulcher, 2012) ki so pokazale, da učitelje bolj zanimajo praksa, morda osnovna statistika, manj pa zapletena statistična vprašanja (McNamara, 2009), kar nenazadnje glede na njihovo humanistično ozadje tudi ne preseneča.



Graf 10: Mnenja učiteljev o nekaterih vidikih ocenjevanja znanja

5 SKLEP

Zanimanje za ocenjevanje znanja se je v zadnjih desetletjih povečalo, kar je posledica spoznanja, da ocenjevanje znanja ni zgolj cilj, ampak sopotnik na poti k znanju s tem, ko v veliki meri določa učiteljeve pristope pri poučevanju in spremlja učenca/študenta pri njegovem usvajanju znanja, saj mu daje smernice za učenje. Učitelja pa ocenjevanje znanja spremlja tudi na njegovi poti nazaj, na začetek, k novim učencem/šudentom, ker mu daje povratno informacijo in smernice za ravnanje v prihodnje.

Ocenjevanje znanja pri tujih jezikih stroke zaznamuje na eni strani institucionalni okvir, to je visokošolska ustanova s svojimi pravili, na drugi strani stroka, katere jezik predava učitelj in ki mora biti vključena v vse faze njegovega pedagoškega dela: pri analizi potreb, določanju ciljev, opredelitvi standardov in končno pri ocenjevanju znanja. Tretji dejavnik pa so študenti, kot specifična ciljna skupina, ki še nima tako jasno definiranih predstav o svojih jezikovnih potrebah kot na primer odrasli zaposleni, obenem pa je v današnji izrazito kompetitivni družbi na vsakem koraku odvisna od različnih ocen in/ali ocenjevanj.

Rezultati spletne ankete so potrdili predvidevanja o tem, da je pri ocenjevanju znanja na področju tujih jezikov stroke učitelj večinoma avtonomen, kar samo po sebi ni problematično in, kot kažejo odgovori, to učiteljev ne obremenjuje. Izkazalo se je, da učitelji dokaj enotno uporabljajo različne oblike pridobivanja končnih ocen pri svojih predmetih in v tem ne odstopajo od običajnih praks. Poudarjeno individualni karakter ocenjevanja znanja pa se je zelo jasno pokazal pri praksi ustnih izpitov, kjer komaj lahko najdemo skupne imenovalce. To sproža tudi vprašanje zahtevnosti in posledično primerljivosti končnih ocen, kar je pri tako raznolikih praksah lahko vprašljivo tudi znotraj ene in iste visokošolske ustanove in/ali predmeta. Ravno zato gre slediti mnenju učiteljev, da bi bilo potrebno več sodelovanja in izmenjave dobrih praks med učitelji tujega jezika stroke v slovenskem visokošolskem prostoru. S pričujočo raziskavo smo želeli narediti korak v tej smeri.

LITERATURA

- BOL, Linda/STEPHENSON Patricia L./O'CONNEL, Ann A./NUNNERY, John A. (1998) Influence of Experience, Grade Level, and Subject Area on Teacher's Assessment Practices. *The Journal of Educational Research* 91, 323-330.
- BRUNFAUT, Tineke (2014) Language for Specific Purpose: Current and Future Issues. *Language Assessment Quarterly* 11, 216-225.
- CHANG, Chiung-Wen (2014) Teachers' beliefs and practices about ESP assessment: a phnemographic study. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* 2, 625-645.
- DAVIES, Alan (2001) The logic of testing Languages for Specific Purposes. *Language Testing* 18, 133-147.

- DJURIĆ, Melita (2008) Dealing with Situations of Positive and Negative Washback. *Scripta Manent* 4, 14-27.
- DOUGLAS, Dan (2000) *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGLAS, Dan (2001b) Three problems in testing language for specific purposes: Authenticity, specificity and inseparability. V R. Unido (ur.), *Experimenting with uncertainty – essays in honour of Alan Davies*. Cambridge: Cambridge University Press, 45-52.
- FLUCK, Hans-R. (1998) Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung. V L. Hoffmann, H. Kalverkämper in H. E. Wiegrand (ur): *Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 944-954.
- FULCHER, Glenn (2012) Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly* 9, 1-17.
- GORŠAK, Karmen/Karmen PIŽORN (2010) Prednosti in pomanjkljivosti vrstniškega ocenjevanja: umestitev vrstniškega ocenjevanja v pouk tujih jezikov v gimnaziji. *Vestnik za tuje jezike* 2 193-205.
- GROTJAHN, Rüdiger (2002) *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Postgraduiertenstudium Deutsch als Fremdsprache*. Patras: Hellenic Open University. 18. januar 2017. <http://herder.philol.uni-leipzig.de/temp/lehrende/tschirner/testen/grundlag.pdf>
- HUTCHINSON, Tom/Alan WATERS (1987) *English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JACOBY, Sally/Tim McNAMARA (1999) Locating Competence. *English for Specific Purposes* 18, 213-241.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica/Cirila PEKLAJ (2002) *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- MAURANEN, Anna (1989) *New Directions in LSP Testing at Finnish Universities* [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse,
- McNAMARA, Tim (2009) Principles of testing and assessment. V K. Knapp in B. Seidlhofer (ur.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Walter de Gruyter, 607-627.
- McNAMARA, Tim/Kerry RYAN (2011) Fairness Versus Justice in Language Testing: The Place of English Literacy in the Australian Citizenship Test. *Language Assessment Quarterly* 8, 161-178.
- NIŢU, Raluca (2008) Assessing Language for Specific Purposes. Referat predstavljen leta 2008 na konferenci Language and Literature. European Landmarks of Identity. Izvleček pridobljen dne 1.9.2014 s <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A5665/pdf>.
- OPRE, Dana (2015). Teacher's Conceptions of Assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209, 229-233.

- O'SULLIVAN, Barry (2012). Assessment Issues in Language for Specific Purposes. *The Modern Language Journal* 96, 71-88.
- RIBEIRO PEREIRA, Diana/Maria FLORES ASSUNÇÃO (2016) Conceptions and Practices of Assessment in Higher Education: Study of Portuguese University Teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9, 9-29.
- SAGADIN, Janez (1993) *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- SVETLIN GWARDJANČIČ, Polona (2017) Leistungsbeurteilung im Fachsprachenunterricht aus der Sicht der Studierenden. V: *16. Internationale Tagung der Deutschlehrenden und Deutschlehrer, Freiburg, Schweiz, 31. Juli - 4. August 2017*. <https://events.artefact-sa.ch/artefact/frontend/reg/absViewDocumentFE.csp?documentID=895>.
- TRATNIK, Alenka (2008) Key Issues in Testing English for Specific Purposes. *Scripta Manent*, 4, 3-13.
- VRKIĆ DIMIĆ, Jasmina/Maja STRUČIĆ (2008). *Mišljenja učenika o provođenju provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi*. Zadar: Univerza v Zadru.
- ZALIPYATSKIKH, Natalya (2017). *Didaktik der technischen Fachkommunikation*. Berlin: Frank & Timme.
- ZUPANC, Darko/Matevž BREN (2010) Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 3, 208-228.

POVZETEK

Praksa ocenjevanja znanja pri tujem jeziku stroke v slovenskem visokošolskem prostoru

Zanimanje za ocenjevanje znanja se je v zadnjih desetletjih povečalo, tako na področju terciarnega izobraževanja kot na področju tujih jezikov stroke. V teoretičnem delu smo osvetlili razloge za ta premik in opozorili na ključne teme, ki zanimajo raziskovalce na omenjenem področju. Z raziskavo smo opravili posnetek stanja pri ocenjevanju znanja tujega jezika stroke na visokošolskih ustanovah v Sloveniji. Rezultati potrjujejo osrednjo vlogo učitelja tujega jezika stroke pri vseh opravilih, ki zadevajo ocenjevanje znanja: odločanje o načinih, priprava testov in podelitev ocene. Praksa ocenjevanja znanja kaže na to, da učitelji v ocenjevanje znanja pozorno vključujejo teme, ki so relevantne za stroko, katere jezik predavajo, v izvedbenem delu pa sledijo trendom v pedagoški stroki, kar se odraža v uporabi različnih oblik ocenjevanja. Kljub temu, da se jim zdi primerno, da sami odločajo o ocenjevanju znanja, pa si želijo več sodelovanja in izmenjave izkušenj s kolegi.

Ključne besede: tuji jezik stroke, terciarno izobraževanje, praksa ocenjevanja znanja, alternativne oblike ocenjevanja znanja, učitelj tujega jezika stroke

ABSTRACT

Assessing Foreign Languages for Specific Purposes in Slovenian Higher Education

In recent decades, interest in assessment has increased in relation to both tertiary education and languages for specific purposes (LSP). The theoretical part of this paper elucidates the reasons for this shift and draws attention to key topics of interest to researchers in this field. A study was conducted to determine current practice in LSP assessment at Slovenian higher-education institutions. Its findings confirm the central role of LSP teachers in all the tasks relating to grading students' proficiency: selecting the assessments methods, preparing tests, and assigning grades. Assessment practice indicates that teachers carefully include topics relevant to the individual discipline for the languages they teach and, as far as actual assessment is concerned, they follow current trends in education, which is reflected in the use of various forms of assessment. Even though they feel it is appropriate that they can make decisions on assessment themselves, they would prefer more cooperation and experience sharing with their colleagues.

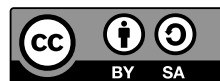
Key words: foreign language for specific purposes, tertiary education, assessment practice, alternative forms of assessment, LSP teacher

Aleksandra Radovanović

Faculty of Hotel Management and Tourism
in Vrnjačka Banja, University of Kragujevac
aleksandra.radovanovic@kg.ac.rs

UDK 811.111'366.58:338.48

DOI: 10.4312/vestnik.10.273-289



Dragoslava Mićović

Academy of Criminological and Police Studies
dragoslava.micovic@kpa.edu.rs

FROM GRAMMATICAL TO PRAGMATIC COMPETENCE: TENSE AND ASPECT AS POLITENESS DEVICES IN ENGLISH FOR TOURISM PURPOSES

1 INTRODUCTION

Tense and aspect are intuitively associated with grammatical competence. Since the 1970s when the communicative approach took hold in English as a Foreign/Second Language (EFL/ESL) teaching pedagogy, the grammatical competence has been put aside and the emphasis shifted to communicative competence. Roughly coinciding with the surge of interest in pragmatics, the changed orientation in the EFL paradigm has been equally promoting pragmatic competence. In Canale's (1983) framework, communicative competence includes four areas of knowledge and skill: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence. As such, pragmatic competence is identified as sociolinguistic competence that "addresses the extent to which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistic contexts" (Canale 1983: 7). For EFL teachers, pragmatic competence is one of the cornerstones of the overall communicative competence that refers to understanding and producing language appropriate for the context. This view, which is adopted in this study, implies that pragmatic competence entails other sub-competences, including interactional competence. Theorists view pragmatic competence as "the ability to communicate your intended message with all its nuances in any socio-cultural context and to interpret the message of your interlocutor as it was intended" (Fraser 2010: 15). Either way, linguistic politeness competence is its significant part.

The English language has indisputably acquired the role of *lingua franca* in academic and professional contexts (Crystal 2003). Given its unique status as the international language of travel that no other language can rival, a very good command of English is a basic prerequisite in the tourism industry. A growing body of literature thus emphasizes English

language proficiency as one of the main prerequisites for work in this context (see Sirikhan/Prapphal 2011). English for Tourism Purposes (ETP) belongs to English for Specific Purposes (ESP), an approach to EFL teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning (Hutchinson/Waters 1987: 19). In general, ETP is centred on the language appropriate to activities in the broad field of tourism and hospitality, and the instruction is geared towards enabling learners to successfully fulfill occupational tasks and engage in active interactions in their work. The desired general outcome is to enable the learners to function effectively in their prospective spoken and written interactions with customers/clients, colleagues and other stakeholders in the industry, which requires more than linguistic knowledge as it depends on the awareness of the language appropriate for the given context, participants and topics.

Concerned with contextually effective communication, pragmatic competence might be seen as opposed to grammatical competence that is related to the decontextualized usage and the mastery of language code (Canale 1983). As frequently noted, there is an imbalance in the attainment of the two in favour of the latter (see subsection 1.3.). A way to start reducing this discrepancy is to approach the polyvalent grammatical forms so that their pragmatic facets are reflected in the instruction. In this regard, the insights drawn from theoretical studies can prove valuable and informative for ETP teachers.

Since tense and aspect are among the linguistic roots of pragmatics (Leech 2014), they should be addressed as such in the ETP instruction. Thus, the linguistic analysis of these grammatical forms as the "devices conducive to politeness" (Leech 2014: 179), or politeness devices in our terms, is expected to yield favourable results. The analysis could contribute to the linguistic research of politeness, as its pragmalinguistic aspect has been somewhat neglected (Leech 2014: ix). In this respect, this study is an attempt to take the deictic expressions from the pragmatic wastebasket where they have been put, although they always convey much more than what is said (Yule 1996: 10–16).

1.2 Politeness framework

The Speech Act Theory, fully formulated by Searle (1969), served as one of the pillars of the politeness studies. Politeness is conceptualized in linguistics as strategic conflict avoidance (Kasper 1990: 3; Cf. Culpeper 2011). With their ground-breaking study originally published in 1978, Brown and Levinson (1987) illuminated this multi-layered phenomenon and provided the model widely applied by scholars and researchers for politeness and pragmatic competence studies.

Drawing on Speech Act Theory and other previous models, Leech formulated a new framework of politeness in his very last monograph. To be polite, as Leech (2014: 3) puts it, is "to speak or behave in such a way as to (appear to) give benefit or value not to yourself but to the other person(s), especially the person(s) you are conversing with". Thus, the phenomenon of politeness, in broad terms, is conceived as "communicative altruism"

(Leech 2014: 3–8). For Leech (2014: 25) face is “the positive self-image or self-esteem that a person enjoys as a reflection of that person’s estimation by others”. Using the labels neg-politeness and pos-politeness, Leech (2014: 11–26) treats face-threat mitigation as the function of neg-politeness only, whereas he sees face enhancement as the function of pos-politeness.

In this maxim-centred model, five pairs of maxims (which are related to particular classes of speech acts/events and are the matching pairs with regard to the asymmetries in O(the other person(s)/S(peaker) orientation, high/low value, pos-/neg-politeness) are suggested as substrategies of the superconstraint, the general strategy of politeness (Leech 2014: 50). Politeness is a scalar phenomenon on both pragmalinguistic (context-free) and sociopragmatic (context-sensitive) scales. The appropriate degree of politeness can be assessed with regard to the parameters of *vertical distance (power)*, *horizontal (social) distance*, *cost/benefit*, *strength* and *self/other territory* (Leech 2014: 103).

1.3 Previous research

As observed by the authors engaged in in-depth literature reviews (Watts 2003: xi; Culpeper 2011: 392; Leech 2014: 29), the past decades have seen an enormous interest in theoretical and empirical research on politeness in various fields. The prevailing strand of research has been set within the field of Cross-Cultural Pragmatics and focused on interlinguistic politeness, for which the insights provided by Blum-Kulka (1982) and Wierzbicka (2003) largely paved the way. The most comprehensive research, carried out by Blum-Kulka and Olshtain (1984) within the CCSARP project, focused on the realization patterns of requests and apologies in eight languages/varieties. The empirical research confirmed that the languages differ in the range of pragmalinguistic options, the degree to which these options are realized and the manner in which they combine to realize the speech act. These studies also proved the reliability of discourse completion tasks in collecting data, and thus facilitated the subsequent research. The greatest interest has been put on the differences between requesting strategies in English and other languages, but also other speech acts in other languages were investigated (Hebrew: Blum-Kulka 1982; Japanese: Kitao 1987; Olshtain & Cohen 1990; Spanish: Díaz Pérez 2006; Serbian and German: Schlund 2014; Russian: Krulatz 2015).

The results on the inter-language variability have affected the area of EFL/ESL by bringing to the fore the pragmatic domain in the context of language acquisition. Blum-Kulka’s (1982) claim that language learners often fail to realize their communicative acts in terms of social appropriateness and pragmatic effectiveness generated interest in the strategies employed by EFL/ESL learners. Throughout the growing body of research, the inadequate pragmatic knowledge of the EFL/ESL learners, including ESP learners (Sirikhan & Prapphal 2011; Halupka-Rešetar & Knežević 2016; Taghizadeh 2017; Kreishan 2018), compared to the native speakers’ linguistic performance, was reported.

Research has shown that learners lacked the ability to realize successful speech acts in different social contexts (Halupka-Rešetar & Knežević 2016) and pragmatic failures were noted in both pragmalinguistics and sociolinguistics (Sirikhan & Prapphal 2011). Overall, the studies supported Bardovi-Harlig and Dörnyei's (1998: 234) claim that "grammatical development does not guarantee a corresponding level of pragmatic development". The majority of studies focused on use rather than EFL learning (Kasper & Schmidt 1996), yet the last decades have seen a shift in the orientation (Olshtain & Cohen 1990; LoCastro 1997; Juan & Campillo 2002; Rose 2005; Jianda 2006; Rueda 2006; Fraser 2010; Kusevska 2014; Barron 2016; Taghizadeh 2017). However, few studies focused on pragmatic development in ETP students. In addition, no research has been found that surveyed tense and aspect as pragmalinguistic devices in ETP. In fact, no previous study focused on the use of grammar items as politeness devices in this specific genre (Tourism English) of spoken discourse.

Some of the studies investigated the linguistic components of polite behaviours. Noteworthy are Fraser's analyses of pragmatic markers (Fraser 1996), conversational mitigation (Fraser 1980) and the speech act aspect of hedging (Fraser 2010), as well as Thomas's (1983) concept of pragmatic failure, the inability to understand "what is meant by what is said". The useful insights on the link between politeness and deixis were provided by Haverkate (1992), who confined the analysis to the conditionals, Trommer (2011), in the corpus research on *wondered/was wondering*, and by a few inter-language studies (e.g. Díaz Pérez 2006).

2 METHODOLOGY

2.1 Aims of the study

The current study focuses on the pragmatic facets of tense and aspect with two complementary aims: 1) to identify and set forth a characterization of tense and aspectual verbal forms used as the internal pragmatic modifiers contributing to politeness in ETP, and 2) to highlight the relevant points and outline the proposals for ETP teachers.

2.2 Corpus

As politeness is related primarily to spoken language, it would have been ideal to perform a corpus-based analysis of speech corpus from tourism discourse. As no such corpus was publically available, the data for this study comprised the corpus of approximately 34,000 words created by excerpting speech-like text samples (*Listening scripts*) from four Tourism English textbooks (of the B1/B2 and B2/C1 levels) (*English for International Tourism* (Jacob/Strutt 1997), *English for International Tourism* (Strutt 2003),

Tourism 2 (Walker/Harding 2007), and *Tourism 3* (Walker/Harding 2009).¹ The scripts used in the analysis are based on authentic language production and cover the typical interactions tourism employees engage in. They can be broadly classified into three categories: employee-customer interaction (dialogues with guests/clients during check-in, check-out, at travel agency, car hire, etc.), employee-employee interaction (dialogues with colleagues at meetings, conversations between a travel agent and a tour operator, etc.), and monologue-like extracts (delivering commentaries on tours, giving lecture, a speech, or a presentation).

2.3 Procedure

The scripts were scrutinized page by page looking for the instances of tense and aspect conveying politeness. The relevant instances were noted down and counted manually. The qualitative analysis, supplemented with the quantitative data, was primarily oriented towards pragmalinguistics but not neglecting the socio-pragmatic aspects. Hence, it relied on Leech's (2014) model (see 1.2.) and adopted his tools for classifying and exploring linguistic elements, with past tense modals considered under the rubric of hypothetical past. The occurrences in conditional sentences and of *would* not related to the hypothetical willingness meaning were disregarded from the analysis. As regards the distribution of the identified verbal forms, the analysis followed Leech's (2014) classification of speech acts (apologies, requests and other directives, and other politeness sensitive speech acts including offers, invitations, suggestions etc.). However, it slightly diverged from this model regarding the utterances of the type *S's attempt to elicit the information from H*. Given its prominence in the register, this type was considered, according to Searle's (1969: 69) proposal, a (real) question, i.e. a speech act with the following felicity conditions: 1) S does not know the answer/the information, 2) it is not obvious to both S and H that H will provide the information at that time without being asked, and 3) S wants this information. However, the analysis did not neglect Leech's (2014: 60) claim that such utterances fall within the category of requests.

3 RESULTS

3.1 Quantitative data

Table 1 lists the identified occurrences of the tense and aspect verbal forms employed due to the syntactic manipulations for politeness effects, i.e. as the internal pragmatic modifiers in

¹ The same corpus was used in the other analyses (e.g. Radovanović 2018).

ETP. As shown in Table 1, of the identified forms hypothetical past tense is most frequently found in this usage, followed by that of the progressive aspect. It is apparent from this table that tense is used for politeness in a very few instances in our material.

Politeness device		Instances
Hypothetical past tense	<i>could</i>	43
	<i>would</i>	6
Tense	Past	3
	Future	1
Progressive aspect	present	1
	future	10

Table 1. Tense and aspect as politeness devices

The distribution of the identified forms across the speech acts is presented in Figure 1. As it reveals, relevant instances were found in only three types of speech acts. As politeness devices, verbal forms are most often found in requests, far less frequently in questions and only rarely in suggestions.

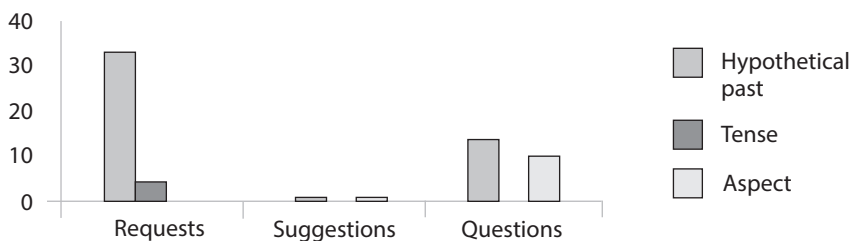


Figure 1. Politeness devices across speech acts

3.2 Theoretical account

3.2.1 Hypothetical past tense

Generally, the mood markers are the most frequent pragmalinguistic devices in all speech acts. As shown in Figure 1, the hypothetical past tense forms of the ability/possibility and willingness modal auxiliaries (modals) (*can/could*, *will/would*) dwarf the other investigated verbal forms and are used most frequently in the speech acts of neg-politeness such as (1).

(1) Could you just sign here? (Walker & Harding 2007: 129)

Given that “the more a request offers choice to H, the more polite it is” (Leech 2014: 88), in this typical example of on-record strategy for performing directives three strategies of neg-politeness are incorporated to mitigate the imposition on H: the question form, ability modal, adverb *just* used as a modifier in the sense of *only* (a downtoner) and the past tense. Thus, H’s negative response would not be offending if (s)he could not comply with speaker’s wishes due to some reasonable reasons, although the very goal of S’s making the request is to gain compliance. As (2), an S-oriented request, illustrates, S can employ further lexicogrammatical forms to mitigate the directive force. Due to the *if*-clause, an unstated hypothetical condition is sensed and neg-politeness is reinforced with another implicit option of non-compliance.

(2) Well, if I could just finish? (Walker & Harding 2009: 133)

Yet, the interpretation based on the semantic features of the incorporated politeness markers, however, does not justify the general high frequency of *Could you* in requests. It is, however, fully accounted for by the high degree of conventionalization and standardization (Brown & Levinson 1987: 70; Fraser 1996: 178), i.e. pragmaticalization (Leech 2014: 14). Although it is nominally the interrogative by which S seeks for a *yes/no* response (Fraser 1996: 178), the likelihood of getting a negative answer is almost non-existent.² Hence, non-compliance with the request is only purported and the extent to which H has an option not to perform the requested action is more apparent than real. As due to pragmaticalization a weakening of pragmalinguistic politeness arises, *Could you* occupies the middle ground of politeness.

Likewise, the interrogatives with volitive modals have become routine ways of making requests, such as (3), and a part of a ready-made toolkit of politeness (Leech 2014: 76).

(3) Would all foot passengers please proceed to the disembarkation point on B deck. (Jacob & Strutt 1997: 120)

Requests with *will/would* are more direct than the ones with *can/could*, which accounts for the significant discrepancy between the frequency of *would* and *could* in the investigated register. The possibility of the H’s negative response to the request is minimized, as volitional questions cannot be denied without impoliteness – then H behaves impolitely in evaluating his own wishes or goals as higher than those of S (Leech 2014: 154).

Due to the semantic contribution of the hypothetical past tense, *could/would* in questions can be placed on the pragmalinguistic politeness scale on a higher level in comparison to *can/will*. The past form distances the request from the deictic centre of the communicative act (*I-here-now*) and places it in some possible world of unreality,

² This is even more obvious given the term *whimperatives* occasionally used for these interrogative devices (Wierzbicka 2003: 77).

thereby making the request more indirect and distancing it further from the direct S's imposition, which accounts for the questions rendered by means of *could/would* as (4).

(4) Would that be a non-smoking room, sir? (Walker & Harding 2007: 129)

Although the sense of unreality is greatly reduced by pragmaticalization, the past form indicates slightly greater tentativeness in (1)–(3) since, indicating that the request belongs to some unreal world, S expresses the belief that the action is unlikely to be performed (Leech 2014: 168).

3.2.2 Tense

The concept of distance also accounts for the use of tenses as pragmatic modifiers. In fact, any closer investigation of politeness by necessity tackled distance (Blum-Kulka & Olshtain 1984; Brown & Levinson 1987; Díaz Pérez 2006), however with imprecise terminological distinctions (see Spencer-Oatey 1996). We make use of the conceptual nature of distance. The canonical function of tense as a deictic category is to indicate the remoteness in time from the deictic centre, i.e. temporal distance. However, temporal distance figures as “a basic linguistic metaphor” (Fleischman 1989) and is easily metaphorically transported into other distances: the distance in reality, i.e. epistemic distance and social, i.e. sociopragmatic distance.

Temporal distance systematically extends to convey distance in the pragmatic component (Fleischman 1989: 2), and the past tense of the verb *wonder* can be considered a case in point which gives proof of the connection between politeness and deixis (Trommer 2011: 202). The simple or progressive past tense form of mental state verbs, typically *want* and *hope*, with a first-person subject in indirect questions as (5), does not have past time reference. Rather, it is related to the speaker's state of mind, therefore labelled *attitudinal past* (Quirk et al 1985; Trommer 2011).

(5) I was wondering if you could arrange for a bottle of champagne to be in our room when we come... (Strutt 2003: 135)

Example (5) employs the combination of several neg-politeness strategies. The past tense form detaches both S and H from the request in view of its presence and face-threatening potential (Trommer 2011: 202). By putting *wonder* in the past tense, S seems to suggest that (s)he is now prepared to abandon that attitude, thus avoiding confrontation with H's wishes (Leech 2014: 69). The past form thus indicates S's reduced expectations regarding the H's compliance with the request.

The past tense form used as a device of distancing to convey politeness in (6b) calls for additional explanation.

(6a) Tourist: Hello. Are you full?

(6b) Receptionist: What were you looking for? (Walker & Harding 2009: 132)

The request (6b) is rendered in the past tense although it refers to the clearly present situation, H's current preferences regarding the available accommodation. As S wants specific concrete information, (s)he employs the straightforward question to ask for it. However, as *What are you looking for?* may be impolite in this on-record request, S opts for a remote tense. This form does not indicate that S treats the situation of *looking for* as the past one, and thus not valid at the time of the utterance. Rather, temporal distancing mitigates the directiveness of the speech act.

Also, in (6b) temporal distance is metaphorically extended into the social realm. The chosen distancing element is directed towards raising horizontal distance, which is closely related to the sociopragmatic appropriateness of a linguistic device. As (6b) is uttered during the telephone conversation that generally tends to be clear, precise and informative, it may be regarded in terms of 'politeness appropriate for the situation' (which seems even more justified as (6a) can be seen in terms of 'underpoliteness'), whereas *Would you mind telling me...?*, although ranked higher on the pragmalinguistic scale, would result in 'overpoliteness' in this conversational exchange.

Since in English an affirmative sentence in the future directed towards the addressee is characteristic of a command, and not a polite request (Schlund 2014), example (7) deserves a comment.

(7) Great, so the total price will be... (Strutt 2003: 140)

Judging from (7), it can be speculated that politeness effects are also produced by temporal distancing in the future and that changing the tense to the future (more accurately changing the mood) serves as a distancing element in neg-politeness strategy. Temporal distance, remote in the future, metaphorically extends into the epistemic distance. The transposition is from the world of reality to some future non-factual, and thus possible, world. By (7), S makes a request for payment, but although the stated price is the information at the time of the utterance, S places this fact in some possible world, and thus mitigates the imposition on H. As such, the mechanism of distancing in reality contributes to the politeness effect of the future tense.

3.2.3 Progressive aspect

As a syntactic modifier, verbal aspect, primarily the progressive form of the mental state verbs, increases the degree of politeness. The past progressive form, as shown by example (5):

- (5) I was wondering if you could arrange for a bottle of champagne to be in our room when we come... (Strutt 2003: 135)

increases tentativeness and downgrades the directness level of a request even further (Trommer 2011: 190), whereas the present form, as in (8), lacks the additional distancing effect of the past tense. The progressive in (8) stresses the doubtfulness of the suggestion, which implies that S's expectations regarding the H's agreement are reduced.

- (8) I am assuming it'll be all right to get them each a complimentary drink. (Walker & Harding 2007: 134)

The semantic notions of the progressive aspect (temporariness, inconclusiveness) account for the tentativeness effect conveyed by the progressive form. Given that the stative verbs are used in the progressive, the inconclusive overtone of the progressive lessens S's professed commitment to the mental states indicated by the verb (Leech 2014: 170).

This account, however, does not hold for the progressive future tense form generally favoured in the second-person subject questions by tourism employees about means of payments, such as (9a), the customer's future activities or the forthcoming services needed (Radovanović 2018: 376). The comparison of two utterances with the same illocutionary force, (9a) and (9b), indicates that the progressive form as a syntactic modifier in the on-record requests mitigates the face-threat.

- (9a) Will you be paying by credit card? (Walker & Harding 2007: 129)
(9b) Will you pay by credit card?

Due to the retained volitional meaning of *will* in (9b), the question can be interpreted by H as an enquiry about his/her intentions with the focus on the current state of his/her volition, thus as rude and intrusive as S is invading into his/her personal space (Quirk et al. 1985: 210, 216). Hence, the progressive serves to express S's respect for H's freedom of action and choice, and thereby is used to establish rapport with a customer. Two kinds of goals are pursued in communication, illocutionary and social (Leech 2014: 89). Enquiry (9b) meets the illocutionary goal, yet, the social goal regarding maintaining good communicative relations with H may not be met. Owing to the semantic contribution of *will*, (9b) has a somewhat imperative function, so that it may sound like a demand for payment by credit card. Accordingly, it may give rise to H's hostile attitude, as S is felt to be imposing his will or opinion. On the other hand, (9a) does not violate the neg-politeness tact maxim, "Give a low value to S's wants" (Leech 2014: 89), hence the direct imposition on H is avoided.

4 DISCUSSION

Thus far the studies that dealt with linguistic encodings of politeness within different frameworks have linked tense and aspect with politeness under the rubrics of syntactic downgraders (Blum-Kulka & Olshtain 1984), play-downs (Watts 2003), linguistic hedges (Fraser 2010), and internal pragmatic modifiers (Thomas 1983; Leech 2014). The analysis presented in the current study has confirmed this link and provided further insights. The findings are largely consistent with the previous proposals, apart from those concerning the future-reference forms. However, the results need to be taken with caution. Certainly, the one instance of the future tense conveying politeness does not provide conclusive results. Moreover, the qualitative analysis of the future progressive form might be contradicted in terms of the *matter-of-course* meaning (Leech 1987: 67) as a relevant semantic component. It seems plausible, though, that the investigated function of this verbal form is based on the pragmatic rather than semantic grounds.

Interestingly, the quantitative results were beyond initial expectations. Two possible explanations for the overall low frequency of tense and aspect as politeness devices in our data (Table 1) can be offered. For one thing, this might be due to the generally rare tendency of native speakers to use these verbal forms for politeness purposes, as hinted previously (Díaz Pérez 2006; Trommer 2011). A firm conclusion, however, would require much more reliable empirical findings. Further, the quantitative results can be ascribed to the lack of politeness strategies in the ETP textbooks' listening materials, as discussed below. Moreover, the question arises as to what extent the analysed material creates access to real-life situations. This is not a new issue, though. Considerable criticism has previously levelled at the authenticity of language samples in ELT textbooks based on the argument that language samples need to more closely approximate the results of conversation analysis (Taghizadeh 2017: 235–236).

As learners do not possess universal strategies resulting in adequate speech act production (e.g. Blum-Kulka 1982; Wierzbicka 2003), and there is the transfer of speech act strategies from their native language (Thomas 1983; Kasper & Schmidt 1996), pragmatic strategies should be taught. Although the complete change of speech act behaviour requires a long term stay within the target speech community (Thomas 1983: 110; Olshtain & Cohen 1990: 57), pragmatic competence is teachable. The arguments presented in theoretical (Thomas 1983; Rueda 2006; Leech 2014) and empirical research on the effectiveness of instruction in pragmatics in EFL/ESL teaching (see Rose 2005) provide strong support to the position that “the instruction makes a difference” (Kasper & Schmidt 1996: 160). The disparity between learners' and native speakers' pragmatic competence may be attributed to factors related to input (Bardovi-Harlig & Dörnyei 1998: 234). These can be due to the amount and quality of pragmatic input provided by means of teacher talk, or the lack of reliable pragmatic input provided in teaching materials.

Consequently, we advocate for raising awareness about the contextualized appropriate input in ETP instruction. As tense and aspect verbal forms are clearly teachable pragmatic

features, the pragma(linguistic) failure resulting from “teaching-induced errors” (Thomas 1983: 101) has to be overcome. We also argue for the combination of both types of pedagogical intervention, explicit and implicit (Rose 2005: 393), which parallels Ellis’s (2002) distinction between two senses of awareness: learners can be made aware of the properties of the language as they experience these in input, and they can be made aware in the sense of developing explicit knowledge. We thus recommend the provision of explicit metapragmatic information (Rose 2005: 393) and heightening students’ metapragmatic ability to analyse language use in a conscious manner and focusing on “what is meant” (Thomas 1983: 98).

Considering the importance of the evaluating teaching materials in an ESP course (Hutchinson & Waters 1987: 96), the textbooks’ merit for the pragmatic development also came under scrutiny. Overall, the textbooks used in the analysis are not equipped as expected given the importance of pragmatic competence for communication success in ETP, and the issues identified partially coincide with the previously expressed criticisms (Olshtain & Cohen 1990; Juan & Campillo 2002; Rueda 2006; Barron 2016). As ETP is primarily a topic-based and functions-oriented course, the speech acts and the language functions relevant for professional practice are not neglected, but are occasionally presented with a high level of generality and simplicity (e.g. the simplistic treatment of the apology strategies). Few linguistic items are addressed with the explicit attention given to politeness (indirect questions (Strutt 2003: 58), or conditionals (Jacob & Strutt 1997: 85)). We could agree that the presentation of politeness is focused mostly on the conventional, formal linguistic markers (LoCastro 1997; Juan & Campillo 2002). To illustrate, there are no examples with the modal adverb *possibly* used as a downtoner, whereas the discourse particle *please* frequently occurs as a polite formula.

The insignificant exposure to the pragmlinguistic functions of the investigated grammatical items is provided. Being the multifaceted linguistic devices and most prominent carriers of politeness, modals require substantially more consideration. Irrespective of the type of modality conveyed, different language functions are often lumped together under the semantic labels as obligation, permission, etc. (Strutt 2003: 128; Walker & Harding 2007: 126), and the unavoidable overlaps of functions and the subtle semantic differences are not addressed. As regards tense and aspect, the standard pedagogical practice is followed. The presentation of tenses encapsulates the rules of the aspect values with temporal reference. The textbooks thus fail to address the non-temporal functions of the Past Simple as well as of the Future Continuous/Progressive other than “to describe a situation in progress at a particular time in the future” (Jacob & Strutt 1997: 47).

Hence, given the desired level of the students’ pragmlinguistic competence and based on the foregoing analysis, several points should be taken as relevant in inducing pragmatic awareness and possible inclusion in the metapragmatic provision in ETP. For one thing, the differences between the most frequent modals in terms of a partially ordered scale of pragmlinguistic politeness (e.g. from the imperative to more wordy expressions) and regarding the sociopragmatic scale (with respect to the level of formality,

status, etc.) and speech acts/events need be highlighted. The correlation of indirectness and politeness and the possible internal modifiers deserve emphasis, since learners tend to rely on formulaic expressions across all levels of language learning and the variety of strategies used does not increase (Kusevska 2014). The input is also to include the pragmatic choices regarding tense and aspectual forms, given that non-native speakers do not tend to resort to these pragmalinguistic devices, either alone or in combination (Díaz Pérez 2006: 173), and thus it is advisable to make students overtly aware of the pragmatic choices regarding these forms. The differences in the appropriateness of the available verbal forms regarding the content, the speaker's goals and specific situations can be explicitly stated. In this regard, the frequent functions of the Future Continuous Tense without any notion of progressivity and for politeness purposes (see Radovanović 2018) need be emphasized. The notion of distance should also be included in the metapragmatic provision, as it is a relevant concept crucial for expressing unreality in English.

5 CONCLUSION

The paper has argued that tense and aspect verbal forms should be addressed in the ETP instruction as the pragmatic modifiers contributing to politeness. From the angle of linguistic research, the study has confirmed the association between the investigated linguistic items and politeness. The relevant forms were identified and the theoretical account of the hypothetical past, past tense and progressive aspect was provided, thereby contributing to the linguistic research of the syntactic expressions used for politeness purposes. In addition, the analysis shed light on the politeness effects conveyed by the future-reference verbal forms. However, these proposals should be taken as inconclusive and possibly indicative of the need for future research, more so given the major limitation of the study regarding the materials used for the linguistic analysis.

From the angle of language teaching, the study has tackled only the tip of the iceberg of the complex pragmatic competence development, yet it has emphasized its relevance and pointed to one way of overcoming the pragma(linguis)tic failure resulting from teaching-induced errors. The suggested approach is based on raising students' pragmatic awareness, including explicit metapragmatic information. Pointing to the interface of grammar and pragmatics instruction, this study has highlighted proposals regarding the input but also pointed to the relative merit of ETP textbooks for the development of pragmatic competence. This suggests that the teachers' engagement in enriching and developing appropriate materials is needed, since even when they exist the published materials do not always provide the type of texts and activities that a teacher is seeking for a given class (Mićović & Stojov 2011).

In this regard, the current study has added to the rather limited number of works that are developmental in nature and focused on teaching practice. As such, it could prove

useful at least as a starting point in addressing the ETP learners' pragmatic competence attainment, as well as indicating some directions for future research.

LITERATURE

- BARDOVI-HARLIG, Katleen/Zoltan DÖRNYEI (1998) Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 2, 233–262.
- BARRON, Anne (2016) Developing pragmatic competence using EFL textbooks: Focus on requests. *Literacy Information and Computer Education Journal* 7(1), 2172–2179.
- BLUM-KULKA, Shoshana (1982) Learning to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of Hebrew second language learners. ERIC Document Reproduction Service No. ED 195 173.
- BLUM-KULKA, Shoshana/Elite OLSHTAIN (1984) Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 5, 198–212.
- BROWN, Penelope/Stephen C. LEVINSON, 1987 [1978] *Politeness: Some universals in language usage. Studies in Interactional Sociolinguistics 4*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANALE, Michael (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. J. Richards & R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. London: Longman Group Ltd., 2–27.
- CRYSTAL, David (2003) [1997] *English as a global language. 2nd edition*. Cambridge: CUP.
- CULPEPER, Jonathan (2011) Politeness and impoliteness. Karin Aijmer / Gisle Andersen (eds.), *Sociopragmatics, Volume 5 of Handbooks of Pragmatics* edited by Wolfram Bublitz, Andreas H. Jucker and Klaus P. Schneider, Berlin: Mouton de Gruyter, 391–436.
- DÍAZ PÉREZ, Francisco Javier (2006) Deixis and verbal politeness in request production in English and Spanish. *Revista de Estudios Culturales de la Universidad Jaume I* (3), 161–176.
- ELLIS, Rod (2002) The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. Eli Hinkel & Sandra Fotos (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Routledge: London, 14–34. [<http://www.tesolbrowblog.com/HUFS-TESOL/MatDev/The%20Place%20of%20Grammar%20Instruction%20in%20the%20Second&Qs.pdf>, date of retrieval: May 26th, 2017]
- FLEISCHMAN, Susanne (1989) Temporal distance: a basic linguistic metaphor. *Studies in Language* 13/1, 1–50.
- FRASER, Bruce (1980) Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics* 4, 341–350.

- FRASER, Bruce (1996) Pragmatic markers. *Pragmatics* 6(2), 167–190.
- FRASER, Bruce (2010) Pragmatic competence: The case of hedging. Gunther Kaltböck, Wiltrud Mihatsch and Stefan Schneider (eds.), *New approaches to hedging*, Bingley, UK: Emerald Group, 15–34.
- HALUPKA-REŠETAR, Sabina/Ljiljana KNEŽEVIĆ (2016) Refusals in the Production of Serbian ESP Learners. *Facta Universitatis Series: Linguistics and Literature* Vol. 14, No 2, 103–116.
- HAVERKATE, Henk (1992) Deictic categories as mitigating devices. *Pragmatics* 2(4), 505–522.
- HUTCHINSON, Tom/Alan WATERS (1987) *English for Specific Purposes: A learner/centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JACOB, Miriam/Peter STRUTT (1997) *English for International Tourism. Course Book*. Pearson Education Limited.
- JIANDA, Liu (2006) Assessing EFL Learners' Interlanguage Pragmatic Knowledge: Implications for Testers and Learners. *Reflections on English Language Teaching* 5 (1), 1–22.
- JUAN, Esther Usó/Patricia Salazar CAMPILLO (2002) Developing pragmatic competence in the EFL setting. The case of requests in Tourism Texts. *ELIA* 3(1), 103–22.
- KASPER, Gabriele. (1990) Linguistic Politeness: Current Research Issues. *University of Hawai'i Working Papers in ESL* Vol. 9, No. 1, 1–33.
- KASPER, Gabriele/Richard SCHMIDT (1996) Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 149–169.
- KITAO, Kenji (1987) Differences between Politeness Strategies Used in Requests by Americans and Japanese. ERIC Document Reproduction Service No. ED 280 118.
- KREISHAN, Lana (2018) Politeness and Speech acts of Refusal and Complaint among Jordian Undergraduate Students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 68–76.
- KRULATZ, Anna (2015) Judgements of politeness in Russian: How non-native requests are perceived by native speakers. *Intercultural Communication Studies* 24(1), 103–122.
- KUSEVSKA, Marija (2014) Developing Pragmatic Competence at A1, A2, B1 and B2 Level Requests [<http://eprints.ugd.edu.mk/11028/1/Developing%20pragmatic%20competence%20at%20A1%2C%20A2%2C%20B1%20and%20B2%20level-Requests.pdf>, date of retrieval: May 27th, 2017]
- LEECH, Geoffrey (1987) [1971] *Meaning and the English Verb*, 2nd edition. London and New York: Longman.
- LEECH, Geoffrey (2014) *The Pragmatics of Politeness*. New York: Oxford University Press.
- LOCASTRO, Virginia (1997) Politeness and pragmatic competence in foreign language education. *Language Teaching Research* 1, 239–267.

- MIĆOVIĆ, Dragoslava/Mirjana STOJOV (2011) Tailor-made Course Book for English or Police Purposes. Andjelka Ignjačević i dr. (ur.) *Jezik struke: Izazovi i perspektive*, DSKJKS, Beograd, 416–424.
- OLSHAIN, Elite/Andrew COHEN (1990) The learning of complex speech act behavior. *TESL Canada Journal* 7, 45–65.
- QUIRK, Randolph, Sidney GREENBAUM, Geoffrey LEECH/Jan SVARTVIK (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- RADOVANOVIĆ, Aleksandra M. (2018) Revisiting will be V-ing: Insights from English for Tourism Textbooks. *Philologist* 17 (2018), 365–379.
- ROSE, Kenneth R. (2005) On the effects of instruction in second language pragmatics. *System* 33, 385–99.
- RUEDA, Yined Tello (2006) Developing pragmatic competence in a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal* 8, 169–182.
- SCHLUND, Katrin. (2014) Aspects of Linguistic Politeness in Serbian. A Data-based Comparison with German” [<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1657/2802>, date of retrieval: July 5th, 2017]
- SEARLE, John (1969) *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University.
- SIRIKHAN, Sonporn/Kanchana PRAPPHAL (2011) Assessing pragmatic ability of Thai hotel management and tourism students in the context of hotel front office department. *The Asian EFL Journal* 53, 79–94.
- SPENCER-OATEY, Helen (1996) Reconsidering power and distance. *Journal of Pragmatics* 26, 1–24.
- STRUTT, Peter (2003) *English for International Tourism. Intermediate. Student's Book*. Pearson Education Limited.
- TAGHIZADEH, Reza (2017) *Pragmatic competence in the target language: A study of Iranian Learners of English*. PhD. Thesis. [<http://usir.salford.ac.uk/42206/1/Thesis.pdf>, date of retrieval: September 20th, 2018]
- THOMAS, Jenny (1983) Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4, 91–112.
- TROMMER, Ann-Kathrin (2011) Wondering about the intersection of speech acts, politeness and deixis: I wondered and I was wondering in the BNC. *ICAME Journal* No. 35, 185–204.
- WALKER, Robin/Keith HARDING (2007) *Tourism 2, Encounters, Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- WALKER, Robin/Keith HARDING (2009) *Tourism 3, Management, Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- WATTS, Richards J (2003) *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WIERZBICKA, Anna (2003) [1991] *Cross/Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction, 2nd edition*. Series: Mouton Textbook.
- YULE, George (1996) *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

POVZETEK

Od slovnične do pragmatične kompetence: glagolski čas in aspekt kot sredstvi za izražanje vljudnosti v angleščini za potrebe turizma

Da bi zmanjšali verjetno odstopanje med pragmatičnim in gramatičnim razvojem učencev angleščine za potrebe turizma (AJT), je potrebno v poučevanje vključiti pragmatične aspekte polivaletnih slovničnih paradigem. Prispevek opisuje analizo glagolskega časa in aspekta z dvema dopolnjujočima se ciljema: 1) določiti in ponuditi opis rabe različnih oblik glagolskih časov in aspekta, ki imajo funkcijo notranjih pragmatičnih modifikatorjev, s katerimi se doseže višja stopnja vljudnosti v AJT, ter 2) predstaviti ugotovitve in oblikovati predloge za učitelje AJT. V analizi, ki je usmerjena predvsem v jezikovno pragmatiko, smo uporabili besedila za slušno razumevanje iz štirih učbenikov. Analiza je potrdila povezavo med analiziranimi jezikovnimi elementi in izražanjem vljudnosti. Posebej se je osredotočila na teoretični okvir za rabo preteklega pogojnika, preteklika in nedovršnih oblik, osvetlila pa je tudi vljudnostne aspekte, izražene z glagolskimi oblikami v prihodnjiku. Prav tako predlagamo, da se pri poučevanju AJT spodbuja jezikovnopragmatična zavest učenca.

Ključne besede: pragmatična kompetenca, angleščina kot jezik stroke turizma, glagolski čas in aspekt, vljudnost

ABSTRACT

To start reducing the probable discrepancy between English for Tourism Purposes (ETP) learners' pragmatic and grammatical development, the pragmatic facets of the polyvalent grammatical categories should be reflected in the instruction. The study focused on tense and aspect with two complementary aims: 1) to identify and set forth a characterization of tense and aspectual verbal forms used as the internal pragmatic modifiers contributing to politeness in ETP, and 2) to highlight the relevant points and outline the proposals for ETP teachers. The listening scripts from four textbooks were used in an analysis primarily oriented towards pragmalinguistics. The study confirmed the association between the investigated linguistic items and politeness, and provided the theoretical account of the hypothetical past, past tense and progressive aspect, but also shed light on the politeness effects conveyed by future-reference verbal forms. It also suggested an approach in ETP instruction based on raising students' pragmatic awareness.

Key words: pragmatic competence, English for Tourism Purposes, tense, aspect, politeness

RECENZIJE

Mojca Leskovec

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.10.293-295



PANORAMA: DEUTSCH ALS FREMSPRACHE: KURSBUCH B1

Dusemund-Brackhahn, Carmen/Finster, Andrea/Giersberg, Dagmar/Williams, Steve/Würz, Ulrike (2017). *Panorama: Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch B1*. Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN: 978-3-06-120523-2, mehka vezava, 183 strani, 14,99 €.

UVOD

Učno gradivo *Panorama* za raven B1 poleg pregledanega učbenika, izdanega v letu 2017, in delovnega zvezka ter njemu priloženih avdiozgoščenk obsega še aplikacije za učenje, digitalni in tiskani priročnik za učitelja, DVD z videoposnetki, dvojezične slovarje in vadnico s testi. Dodatno gradivo za učitelje in učence ponuja tudi platforma *Scook* (<https://www.scook.de/>), kjer je prav tako na voljo učbenik v e-obliki.

Učbenik z e-gradivom za raven B1 je Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 21. junija 2018 potrdil za uporabo pri nemščini kot prvem tujem jeziku v 1. in 2. letniku gimnazijskega izobraževanja ter pri nemščini kot drugem tujem jeziku v 3. in 4. letniku gimnazijskega izobraževanja.

ZASNOVA UČBENIKA

Učbenik sestavlja 16 enot, vsakokrat s šestimi stranmi, od tega štirimi stranmi vnosa novih jezikovnih fraz in struktur, ki jim sledita stran z avtentičnimi besedili o nemško govorečih deželah ter zaključna stran s povzetkom najpomembnejših fraz in struktur enote. Za dve zaključeni enoti sta vselej uvrščeni dve dvojni strani, tj. *Deutsch aktiv* in *Panorama*: medtem ko sta prvi namenjeni ponavljanju v predhodnih enotah obravnavanega besedišča in struktur prek igre ter dela v dvojicah in skupinah, drugi ponujata nadaljnji nabor možnosti za ustno izražanje ob slikovnih iztočnicah, avdio- in videoposnetkih ter posredujeta dodatne vsebine o nemško govorečih deželah in kulturah. Na zadnjih straneh učbenika najdemo partnerske strani z dopolnjenimi podatki za delo v dvojicah, pregled obravnavanih glasoslovnih zakonitosti, besedila v okviru učbenika predvajanih

posnetkov, ki niso (v celoti) natisnjena že v posameznih enotah, ter abecedni seznam v učbeniku rabljenih besed s pripisano enoto in nalogo njihove prve pojavitve. Primera dveh raznolikih uveljavljenih formatov izpita na ravni učbeniškega gradiva – *Goethe-Zertifikat B1* in *telc Zertifikat Deutsch B1*, pregled obravnavane slovnice ter seznam nepravilnih glagolov in glagolov s predlogi pa najdemo na zadnjih straneh delovnega zvezka, sestoječega iz ekvivalentnih 16 enot.

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI IN DOSEGANJE CILJEV

Učno gradivo *Panorama B1* s postopnim razvijanjem splošnih zmožnosti in specifičnih sporazumevalnih zmožnosti uresničuje temeljni cilj pouka nemščine kot tujega jezika, opredeljen v aktualnem učnem načrtu za pouk nemščine v gimnaziji (UN 2008), tj. razvijanje medkulturne in medjezikovne zmožnosti. Na ravni B1 uporabniki splošne in sporazumevalne zmožnosti razvijajo v okviru enot, naslovljenih *Razmerja blizu in daleč*, *Delitev in menjava*, *O kuharskih spletnih straneh, dietah in foodiejih*, *Mi in naše okolje*, *Veselje in stres ob delu*, *Pomoč: v bolnišnici in vsakdanu*, *Dobro obveščeni*, *Zgodovina in politika*, *Preko meja*, *Nova služba*, *Storitve*, *To je pa dobra ponudba!*, *Na štirih kolesih*, *Prepričljive poslovne ideje*, *Divji sosede* in *Kaj prinaša prihodnost?*, ki so usklajene s temami *Medčloveški odnosi*, *Hrana in pijača*, *nakupovanje*, *Telo in zdravje*, *Narava in varstvo okolja*, *Delo in poklic*, *storitvene dejavnosti*, *Znanost*, *tehnologija*, *množični mediji*, *Politika in družba*, *Medkulturnost* ter *Prosti čas in zabava*, priporočenimi v UN-ju (2008).

Poleg zmožnosti sporazumevanja v tujem jeziku z gradivom *Panorama B1* uporabniki v različnem obsegu razvijajo tudi druge ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, še posebej digitalno pismenost in učenje učenja. Gradivo jim namreč ponuja široko digitalno podporo: od e-učbenika in interaktivnih vaj na platformi *Scook* do aplikacij za učenje besedišča in v učbeniške enote vgrajenih videoposnetkov z besediščem in glasoslovjem, s slovničnimi animacijami in kvizi ter nasveti za učenje učenja, preprosto dostopnimi s pametnim telefonom ali tablico. Pregledna zgradba, na vsaki drugi strani enote navedeni učni cilji, pregled najpomembnejših fraz in struktur enote na njeni vsakokratni zadnji strani in dopolnjujoči samoevalvacijski test v delovnem zvezku uporabniku omogočajo hitro orientacijo ter ga navajajo na samostojno učenje, nabor možnosti zanj pa predstavljajo omenjene vgrajene digitalne vsebine.

S *Panorama B1* uporabniki razvijajo vse sporazumevalne zmožnosti – receptivne in produktivne zmožnosti ter interakcijo, mediacijo in medkulturno zmožnost. Ob posebni pozornosti, ki jo gradivo posveča slušno-vidni in medkulturni zmožnosti, v središče postavlja govorno sporočanje in sporazumevanje, tako da uporabnike opolnomoči za izvajanje sporazumevalnih dejavnosti in uporabo ustreznih sporazumevalnih strategij. Slovnično zmožnost kot ključni sestavni del sporazumevalne zmožnosti uporabniki delno razvijajo s samostojnim odkrivanjem jezikovnih zakonitosti po načelu iskanja, urejanja

in sistematiziranja, kar dopolnjujejo nazorni prikazi v učbeniku in slovničnih animacijah na vgrajenih videoposnetkih ter v preglednici v delovnem zvezku. Urjenje oblik je usmerjeno k avtomatizaciji, zaznamuje ga prvoosebna raba jezika. Usvajanje besedišča poteka kontekstualizirano, prek besednih zvez in fraz, z vizualno podporo, ki spodbuja tudi naključno učenje.

METODIČNO-DIDAKTIČNI PRISTOP

Pristop učnega gradiva *Panorama B1* povzemajo naslednja metodično-didaktična načela: usmerjenost k pravilom, uporabniku, uspehu in vsebini. Posreduje namreč stvarne, življenjske vsebine, spodbuja k dejavni uporabi jezika in s formatom vaj, ki preprečuje pojavljanje napak, omogoča uresničevanje v zavarovanem načinu. Nagovarja različne učne tipe in upošteva raznolikost učnih slogov ter z izborom aktualnih tem, kot so *cohousing*, *foodies*, *skype*, *start up*, vključuje sodobne težnje in hkrati priteguje tudi zanimanje mlajših odraslih. Z vsem navedenim uporabnikom olajša proces učenja ciljnega jezika in zagotavlja motivacijo za nadaljnjo uporabo ciljnega jezika, kot tudi vseživljenjsko učenje tujih jezikov.

Gradivo sicer poudarjeno razvija medkulturno zmožnost ter z vključevanjem govorcev iz celotnega nemško govorečega prostora in opozoril na različice nemščine v posameznih deželah odpira pot pluralnim pristopom, a vključevanje prvega in morebitnega drugega jezika v proces učenja s ciljem večje učinkovitosti in hitrejšega napredka ostaja v domeni učitelja, ki pa ga *Panorama B1* izdatno podpira v vseh preostalih pogledih. Izkaže se celo kot dober pripomoček pri pripravi na izpit iz nemščine na osnovni ravni slovenske splošne mature: ne le z ekvivalentnimi formati slušnega in bralnega razumevanja, temveč predvsem z izčrpnim naborom vaj in nalog za rabo jezika, pisno izražanje v stalni sporočanjski obliki in ustni del izpita v delovnem zvezku.

ZAKLJUČEK

Ocenjujem, da *Panorama B1* uporabnike učinkovito vodi prek sporazumevalnega praga proti cilju samostojne uporabe jezika: skladno z opredelitvijo ravni v dokumentu SEJO se uporabniki po predelanem učnem gradivu znajdejo v večini situacij in lahko dejavno sodelujejo v pogovoru ter so prejemniki in tvorci besedil s splošnimi temami ter temami, ki se navezujejo nanje in njihova osebna zanimanja. Učno gradivo je pri tem usklajeno z najnovejšimi spoznanji o učenju in poučevanju tujega jezika ter uporabnikom prijazno.

Mojca Leskovec

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.10.297-300



STUDIO [21]: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: DAS DEUTSCHBUCH B1

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Nielsen, Laura/Winzer-Kiontke, Britta (2015): *studio [21]: Deutsch als Fremdsprache: das Deutschbuch B1*. Berlin: Cornelsen. ISBN: 978-3-06-520599-3, mehka vezava, 287 strani, 29,99 €.

UVOD

Pregledani učbenik z vajami in priloženim DVD-jem z e-učbenikom prenovljene učbeniške serije *studio 21* za raven B1, izdan v letu 2015 in dostopen tudi v dveh zvezkih, smiselno dopolnjujejo dodatna gradiva za pouk ter samostojno delo v tiskani in digitalni obliki, in sicer avdio- in videozgoščenska k učbeniškim enotam, digitalni in tiskani priročnik za učitelja, vadnica s testi, dodatna jezikovna vadnica, žepnica z besediščem, dvojezični slovarji in aplikacije za učenje besedišča, kot tudi platforma *Scook* (<https://www.scook.de/>) s spletnimi gradivi.

Učbenik z e-gradivom *studio 21 B1* je Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 20. oktobra 2016 potrdil za uporabo pri nemščini kot prvem tujem jeziku v 2. letniku in kot drugem tujem jeziku v 3. in 4. letniku gimnazijskega izobraževanja ter nemščini kot prvem tujem jeziku v 3. in 4. letniku srednjega tehniškega in strokovnega izobraževanja.

ZGRADBA UČNEGA GRADIVA

Tudi v prenovljeni različici učbeniške serije *studio* osnovno učno sredstvo predstavlja učbenik z vajami, le da mu je sedaj priložen tudi DVD z njegovo različico v e-obliki. Tako tiskana kot digitalna oblika učbenika obsegata uvodno enoto, ki po predhodnih učbenikih za osnovno raven učenja ciljnega jezika uvaja v srednjo raven, tj. učenje za samostojno rabo, deset nadaljnjih enot, vsako z lastno temo, ter dve mednje uvrščeni dodatni enoti, t. i. postaji, namenjeni ponovitvi in poglobitvi obravnavanega v predhodnih enotah. Priložena e-knjiga, sicer prav tako dostopna prek platforme *Scook*, poleg

učbenika v digitalni obliki vsebuje še avdioposnetke k vajam, videoposnetke za vadbo govorjenja in interaktivne vaje.

Vsaka od desetih učbeniških enot obsega skupno 16 strani, od tega osem strani obravnave nove snovi, zatem pa osem strani vaj, čemur sledita samoevalvacijski test ustnega in pisnega izražanja, besedišča, slovnice in izgovarjave ter stran s pripravo za izpit iz ciljnega jezika na ravni B1, ki vsakokrat prinaša vaje za posamezni del izpita, tj. bralno ali slušno razumevanje oz. pisno ali ustno izražanje, ter je uporabna tudi kot priprava na izpit iz nemščine na osnovni ravni slovenske splošne mature. Postaji uvaja urjenje za uporabo jezika v poklicnih situacijah, sledijo vaje za utrjevanje besedišča in slovnice predhodnih enot, nato pa videopostaja z vajami za razvijanje slušno-vidnega razumevanja in končno t. i. revijalni strani z raznolikimi besedilnimi vrstami.

V dodatku na zadnjih straneh učbenika najdemo primer testa za preverjanje dosežkov na ravni predelanega gradiva, sestavljenega iz nalog bralnega in slušnega razumevanja ter pisnega in ustnega izražanja, t. i. partnerske strani z dopolnjenimi podatki za delo v dvojicah, nadalje pregled obravnavane slovnice, seznama nepravilnih glagolov in glagolov s predlogi, besedila v okviru učbenika predvajanih posnetkov, ki niso (v celoti) natisnjena že v posameznih enotah, ter abecedni seznam v učbeniku uporabljenih besed s pripisano enoto in nalogo njihove prve pojavitve. Rešitve vaj učbeniku niso priložene, temveč so brezplačno dostopne prek spletne strani oz. platforme *Scook*.

VSEBINA UČNEGA GRADIVA

Prenovljeno učno gradivo *studio 21* kot eno sedmih načel, na katerih učbeniška serija temelji, ohranja usklajenost s smernicami *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* (SEJO). Tako implicitno kot eksplicitno je tudi v enote in postaji gradiva za raven B1 integrirano učenje nemščine za splošno in poklicno življenje.

Učne teme, obravnavane na predhodnih ravneh, gradivo na ravni B1 nadgrajuje in jim dodaja nove. Pri tem je deset osnovnih enot, naslovljenih *Trenutki*, *Vsakdan*, *Moški – ženske – pari*, *Delo v spreminjanju*, *Šola in učenje*, *Podnebje in okolje*, *Nerodno mi je!*, *Rodovi*, *Migracija*, *Evropa*, vsebinsko usklajenih z učnimi temami *Delo in poklic*, *storitvene dejavnosti*, *Prosti čas in zabava*, *Politika in družba*, *Medčloveški odnosi*, *Šola in izobraževanje*, *Medkulturnost*, *Narava in varstvo okolja*, *Družina in stanovanje* ter *Literatura*, priporočenimi v aktualnem učnem načrtu za pouk nemščine v gimnaziji (UN 2008). Učbeniška serija *studio 21* tako na ravneh A1–B1 obravnava vse teme, ki jih učni načrt predvideva za razvijanje splošnih in sporazumevalnih zmožnosti.

Učno gradivo s ciljno skupino starejši mladostniki in odrasli uporabnika sooča z aktualnimi družbenimi temami, kot so spremembe na trgu dela, migracija, medkulturnost, podnebne spremembe, Evropska unija, a s posameznimi vsebinami, kot so film, nogomet, potovanja, šolski vsakdan v Nemčiji, študentske izmenjave, nagovarja tudi njegova mladostniška zanimanja.

RAZVIJANJE SPORAZUMEVALNIH ZMOŽNOSTI

Celostno sporazumevalno zmožnost v nemščini uporabniki s *studiem 21* na ravni B1 dosegajo z nadaljnjim razvijanjem receptivnih in produktivnih zmožnosti, tj. slušnega in bralnega razumevanja ter pisnega in ustnega izražanja, kot tudi z razvijanjem interakcije, mediacije in medkulturne zmožnosti ter specifičnih jezikovnih zmožnosti. Skladno s ciljno ravni učbenik posebej spodbuja interakcijo ter zmožnosti govorjenja in pisanja. Učno gradivo, ki pouk pojmuje kot razvijanje kompetenc, uporabnike širše vodi h ključni kompetenci sporazumevanje v tujih jezikih, poleg te pa v sicer različnem obsegu razvija še preostalih sedem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, pri čemer posebno pozornost namenja digitalni pismenosti in učenju učenja.

METODIČNO-DIDAKTIČNI PRISTOP

Poleg usklajenosti s smernicami dokumenta SEJO prenovljeno učno gradivo *studio 21* na ravni B1 ohranja tudi preostalih šest osnovnih načel, na katerih je temeljila že učbeniška serija *studio d*, tj. poklicna usmerjenost, optimalna in prilagodljiva raba digitalnih pripomočkov, k uporabi jezika usmerjeno učenje slovnice, avtomatizacija, dosledna vadba glasoslovja, spoznavanje dežele in kulture z medkulturnim vidikom, ter jih nadgrajuje. Ponudba digitalnih vsebin je tehnično aktualizirana in vsebinsko nadgrajena, spoznavanje dežele in kulture obogateno s številčnejšimi stvarnimi besedili, fotografijami in videoposnetki nemško govorečih dežel, načelo vadenja in avtomatizacije pa dopolnjeno v skladu z novimi spoznanji metodično-didaktičnega raziskovanja.

Učno gradivo se ne osredotoča le na eno učno metodo, temveč pri izbiri izhaja iz učnih ciljev in združuje različne pristope. Učni proces je osredinjen na učenca in komunikativno usmerjen. Namesto h kopičenju vedenja o jeziku spodbuja k njegovi dejavni uporabi, pri čemer so vaje zasnovane preventivno, tj. tako, da napake bolj preprečujejo kot popravljajo in samodejno vodijo k uspehu. Vpeljava slovničnih struktur spodbuja raziskovalno učenje, vendar so jezikovne zakonitosti kljub pričakovanju uporabnikovega udejstvovanja predstavljene razumljivo, njihov končni pregled pa podaja nazoren oris jezikovnega sistema. Pri delu z besediščem učno gradivo skladno s spoznanji nevrodidaktike posebno pozornost namenja povezovanju informacij in ustrezni pogostnosti ponavljanja. Učbeniška serija poleg tega smiselno uporablja predhodne izkušnje z učenjem jezikov kot prednost ciljne skupine mlajši odrasli in odrasli uporabniki.

ZAKLJUČEK

Ocenjujem, da so uporabniki po predelanem učnem gradivu skladno z opredelitvijo ravni B1 v dokumentu SEJO kot prejemniki in tvorci govorenih in pisanih besedil s splošnimi temami v pretežno vsakdanjem jeziku usposobljeni za samostojno uporabo ciljnega jezika. Menim, da jih učno gradivo *studio 21 B1* ob upoštevanju najnovejših spoznanj stroke k temu cilju vodi po dobro preišljeni in učinkovito načrtovani poti.

Alina Țiței

DOI: 10.4312/vestnik.10.301-302

Facultad de Letras

Universidad Alexandru Ioan Cuza de Iași, Romania

alina83titei@yahoo.com



NUESTRO QUIJOTE. NUESTRO ESPAÑOL

Talaminos Cantillo, Alejandro (A.); Vázquez Martínez, Tomás (il.) (2017). *Nuestro Quijote. Nuestro Español*. Zafra (Badajoz): Imprenta RAYEGO S.L. ISBN 978-84-617-8177-5, 312 pp., 23,95 €.

En la estela de las conmemoraciones celebradas alrededor del mundo con motivo del cuarto centenario cervantino, el libro *Nuestro Quijote. Nuestro Español* viene a rendir homenaje al escritor más trascendental de la letras españolas y a su obra cumbre, convidándonos a conocer íntimamente al pueblo y la lengua que los vio nacer.

Obra didáctica de alto valor pedagógico, histórico, literario y cultural, que destaca enseguida por la riqueza y diversidad de sus contenidos, así como por los atractivos y coloristas dibujos e ilustraciones que los acompañan, *Nuestro Quijote. Nuestro Español* se enmarca en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el español, mediante una aproximación lúdica y al tiempo erudita a la más importante obra de la literatura española, el *Quijote*.

Estructurado en once capítulos acotados por una introducción al universo cervantino y un apartado conclusivo a guisa de cuaderno de bitácora, el libro recoge fragmentos de la primera parte del *Quijote*, acertadamente seleccionados, que sirven como punto de partida para todo un abanico de ejercicios y actividades, de simples a complejos, contextualizados en el tiempo y con una presentación amena y original. Concebidos para diferentes niveles educativos y con un enfoque innovativo, los ejercicios están agrupados bajo varios temas: fonética y fonología, morfología, sintaxis, léxico y teoría literaria.

Las prácticas de gramática, de corte más bien tradicional, se articulan en torno a las principales categorías morfológicas —nombres, adjetivos, determinantes, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, interjecciones— y abarcan también la oración simple y la compuesta; por otra parte, las prácticas de vocabulario llaman la atención por lo variopinto de su tipología: desde sopas de letras, tachar el intruso, formar palabras derivadas con prefijos y sufijos, encontrar el sinónimo o el antónimo de una palabra dada, o elaborar campos léxicos y semánticos, hasta definir palabras, rellenar huecos con el vocablo adecuado, señalar el gentilicio, emparejar columnas, relacionar imágenes o elementos de

una imagen con las descripciones o definiciones correspondientes, o formular oraciones utilizando palabras determinadas o distintas categorías morfosintácticas.

Todo esto se complementa con breves explicaciones teóricas en un lenguaje siempre asequible y, al final de cada capítulo, con un apartado de carácter axiológico que se propone educar en los valores del rico acervo cultural español a través de citas, refranes y locuciones e, igualmente, mediante elaborados crucigramas que aúnan a modo de repaso los contenidos gramaticales, léxicos y culturales del capítulo tratado. No podemos dejar de mencionar tampoco las enriquecedoras actividades de comprensión lectora o de escritura creativa que buscan facilitar la profundización en la obra de Cervantes, así como aquellas destinadas a resumir los géneros y subgéneros literarios a través de fragmentos ilustrativos del texto cervantino.

Pero quizá el aspecto más sugestivo y que aporta un punto adicional de originalidad sea la dimensión sociohistórica y cultural del libro, que el autor supo atinadamente relacionar con el papel central otorgado al potencial alumno; se apuesta sin lugar a dudas por el aprendizaje autónomo mediante la participación directa y activa de los aprendices, que se ven impulsados a averiguar, conocer, investigar y aprender por sí mismos con la ayuda de numerosas actividades especialmente diseñadas a fin de estimular su curiosidad e interés por las múltiples facetas de la época de máximo esplendor en la historia de España: el Siglo de Oro. Además, el proceso de autoaprendizaje e investigación se puede seguir de cerca gracias a los apartados de apuntes que convierten el libro de texto en una especie de diario personal que el alumno tiene la posibilidad de consultar en cualquier momento.

Así, con un planteamiento diferente, que permite aprender o mejorar el castellano y a la par descubrir la obra de Cervantes gracias a lecturas divertidas y una multitud de actividades provechosas que combinan ponderadamente humor y sabiduría, *Nuestro Quijote. Nuestro Español* resulta ser una herramienta didáctica de gran utilidad, un instrumento docente al alcance tanto de nativos, como de jóvenes y adultos que se acercan al español como lengua extranjera; en resumidas cuentas, estamos ante un libro novedoso en el ámbito de la enseñanza, ideal para todo aquel que desee sumergirse en el estudio del español y de lo español de la mano de esta riquísima, inagotable y siempre actual fuente de conocimientos que es el *Quijote*.

Mojca MedvedšekFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
mojca.medvedsek@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.10.303-305



PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: INVESTIGAÇÃO E ENSINO

Rosa BIZARRO, Maria Alfredo MOREIRA, Cristina FLORES (2016). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: LIDEL. ISBN-978-972-757-928-0, 194 strani, 30,20 €.

V zbirki, ki izhaja s podporo portugalskega Ministrstva za znanost in tehnologijo, *Ensino e Aprendizagem do Português para Falantes de Outras Línguas*, (Poučevanje in učenje portugalščine za govorce drugih jezikov, ur. Maria José Grosso) je na Portugalskem izšlo obsežno delo več avtoric, zbor člankov in raziskav, namenjen poučevanju portugalščine kot nematerne jezika¹ z naslovom *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (Portugalščina kot nematerni jezik: raziskave in poučevanje). Urednice te izdaje ter obenem avtorice obsežnega uvoda, vodilne strokovnjakinje na področju izobraževanja profesorjev portugalščine kot drugega, nematerne jezika in raziskovalke na tem področju, so delo razdelile v dva sklopa: prvi del je sestavljen iz petih poglavij, posvečenih teoretičnim dognanjem tako s področja poučevanja PNMJ kot nekaterih vidikov dvojezičnosti (bilingvizma), drugega pa sestavlja sedem poglavij, ki obravnavajo dvojezično izobraževanje in izobraževanje učiteljev.

V uvodu avtorice pojasnijo kontekst nastanka publikacije: Portugalska je v zadnjem desetletju postala dežela, v kateri zatočišče iščejo številni migranti, kar pred izziv postavlja mnoge učitelje, ki se v vedno večjem številu soočajo z učenci, katerih materni jezik ni portugalščina. V delu so tako zbrane izkušnje profesorjev v visokošolskih ustanovah, raziskovalcev in udeležencev različnih evropskih projektov, ki so svoja dognanja delili na istoimenskem kolokvijju, ki ga je organizirala Univerza v Portu.

V teoretičnem delu publikacije večina avtorjev obravnava kritična področja s področja poučevanja PNMJ. Tako na primer Maria Helena Araújo Carreira, z Univerze Paris 8 – Vincennes, Saint Denis, v poglavju z naslovom “*Algumas Especificidades da Língua Portuguesa do Ponto de Vista do Ensino do Português Língua Segunda e Língua estrangeira: Problematização*” (Nekatere specifične portugalskega jezika s perspektive

1 V nadaljevanju PNMJ. (op.avt.)

poučevanja portugalsčine kot drugega/tujega jezika, str. 25–33), na podlagi dolgoletne prakse predstavi problem različnih sociolingvističnih in kulturnih profilov učencev ter poudarja: »da morajo biti lingvistične posebnosti portugalskega jezika nujno prilagojene sociolingvističnemu profilu učencev« (str. 32).

Cristina Flores, v poglavju "*Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística*" (Portugalsčina kot nematerni jezik: razprava o konceptih v lingvistični perspektivi), na straneh 35 do 46 prinaša razpravo o konceptu portugalsčine kot »jeziku dediščine« (*português língua herança*), ki mu raziskovalci posvečajo pozornost šele od leta 2012. Avtorica poudarja prednost učencev, ki jih tradicionalno obravnavajo kot učence portugalsčine drugega/tujega jezika in opozarja na nujnost, da se v državah, ki so povezane s portugalsko zgodovino migracij (in v katerih se jezik še vedno govori, vendar ima dandanes pogosto drugačen administrativni ali socialni status), to pojmovanje v prihodnosti dokončno uveljavi in izkoristi svojo specifiko v procesu poučevanja.

V perspektivi poučevanja PNMJ se Helena Ançã, v članku "*Saberes Vulgares de Africanos sobre a Língua Portuguesa: um Contributo para o Português Língua Não Materna*" („Ljudsko poznavanje portugalskega jezika Afričanov: prispevek k poučevanju PNMJ“, str. 81–91), izhajajoč iz teorije *Folk Linguistics*, ukvarja s sociolingvističnimi predstavami afriških govorcev, ki bivajo na Portugalskem, o portugalsčini in lastnih, materinih jezikih, pri čemer poudarja pomembnost določenih prepričanj posameznikov v procesu učenja PNMJ, zlasti kar zadeva metalingvistični diskurz, s katerim so soočeni učenci.

Drugi del publikacije prinaša razpravo o izobraževanju učiteljev, povezane z naraščajočo lingvistično in kulturno raznolikostjo učencev ter nujnostjo kontrastivnih pristopov z drugimi jeziki, ki jih učenci obvladajo ter o pomenu razvijanja multikulturnih praks, ki povečujejo zavest o večjezičnosti.

Avtorice Joana Duarte, Maria Alfredo Moreira in Cristina Flores, v članku "*Bilinguismo e Educação: um Novo Currículo para a Formação de Professores*" (Dvojezičnost in izobraževanje: nov kurikulum za izobraževanje učiteljev (str. 111–128), skušajo predstaviti evropski projekt EUCIM-TE, ki poučevanje jezikov povezuje z ostalimi vsebinami v osnovnošolskih in srednješolskih kurikulumih učencev, zlasti z usvajanjem večšin akademskega jezika, ki naj ne bi bilo več zgolj stvar predmeta jezika (maternega, drugega, tujega) temveč tudi vseh drugih predmetov. Avtorice skušajo prikazati možen model prilagoditve tega evropskega kurikula razmeram na Portugalskem.

V 8. poglavju avtorji Dulce Pereira, Pedro Martins in Vanessa Antunes, v prispevku z naslovom "*Educação Bilingue e Aprendizagem do Português em Contexto Multilingue*" (Dvojezično izobraževanje in učenje portugalsčine v večjezičnem kontekstu, str. 121–143) predstavijo izkušnjo dvojezičnega poučevanja portugalsčine/kapverdščine in projekt Dvojezična izmena (Turma Bilingue) v osnovnih šolah prve triade na Kapverdskih otokih. V razpravi izpostavijo lingvistične in medkulturne prednosti tako za otroke, katerih materin jezik je kapverdščina, kot za tiste, ki kot materni jezik uporabljajo portugalsčino, zlasti kar zadeva večjo sposobnost abstrakcije in krepitev lingvistične zavesti.

Eden zadnjih prispevkov “*A Formação de Professores de Língua Não Materna na Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Questões Interculturais e Ensino Inclusivo do Português Língua Segunda*” (Izobraževanje učiteljev portugalsčine kot nematerne jezika na Filozofski fakulteti v Portu: vprašanja medkulturnosti in inkluzivnega poučevanja portugalsčine kot drugega jezika) avtoric Rose Bizarro in Fátima Braga, precej skrbno predstavi pojem inkluzivnosti pri medkulturnih temah pri poučevanju portugalsčine in se nasloni na izkušnje izobraževanja bodočih učiteljev PNMJ Filozofske fakultete v Portu. Članek obravnava nekatere zakonske ovire pri tovrstnem izobraževanju učiteljev, ki je lahko zaradi le-teh nepopolno in neučinkovito in razgrne problem pojma inkluzivnega šolanja in medkulturnega izobraževanja, ki temelji zgolj na evropsko napisanih ali predstavljenih besedilih, ki so navadno osnova za poučevanje portugalsčine kot drugega/tujega jezika.

Zbirka prispevkov, raziskav in člankov je dragoceno branje in pomembna referenca za vse učitelje portugalsčine kot drugega/tujega jezika, saj prinaša različna videnja in izkušnje, ki se prepletajo, ponavljajo in dopolnjujejo, zlasti pa kažejo na kompleksnost problema, ki ga predstavlja poučevanje PNMJ v današnjem svetu.

Boštjan Marko TurkFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
bostjan-marko.turk@guest.arnes.si

DOI: 10.4312/vestnik.10.307-310



DO PARIZA IN NAZAJ: VLADIMIR LEVSTIK IN FRANCOŠKA KNJIŽEVNOST

Florence GACOIN-MARKS (2017). *Do Pariza in nazaj: Vladimir Levstik in francoska književnost*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. ISBN 978-961-237-958-2, 273 strani, 22,90 €.

Florence Gacoin-Marks se donne dans son étude *Un aller-retour pour Paris – Vladimir Levstik et la littérature française* (le livre, rédigé en slovène dont le titre est *Do Pariza in nazaj: Vladimir Levstik in francoska književnost*) pour objectif de cerner les contacts littéraires de l'écrivain, traducteur, essayiste Vladimir Levstik (1886 – 1957) avec l'ensemble des aspects propres de ce qu'on appelle la civilisation française, à cette époque une civilisation mondiale. La monographie est répartie en trois chapitres qui présentent des unités autonomes : celles-ci sont pourtant organisées de façon à former une entité homogène dont l'ensemble ne pourrait exister si ses éléments organisateurs, les socles fondamentaux de l'ouvrage, n'étaient pas là.

Préalablement, Florence Gacoin-Marks met en relief le fait qu'aux yeux de Vladimir Levstik étudier le français était un signe de révolte contre l'ambiance délétère qui caractérisait « la prison des nations », i. e. la monarchie de Habsbourg (depuis 1867 le Royaume austro-hongrois). Par la *lingua franca* le règne de Vienne tympanisait les peuples dont les langues furent autres que l'allemand. La révolte devint la pierre angulaire sur laquelle Levstik assit son *pensum* vital. Le motif pour chercher à acquérir la connaissance du français résidait donc en un zélotisme panslaviste exacerbé notamment par la prépondérance des Allemands dans sa région natale, à Celje (Cilli) et dans la Carniole (Slovénie) entière. Les Slovènes furent en vérité acculés : toutes les sources en témoignent : « *En tant qu'héritiers du Saint empire romain, les Germains purent asservir les Slovènes plus facilement du point de vue national et religieux. Dans la monarchie habsbourgeoise, les Slovènes furent séparés par des frontières provinciales, nationalement tout à fait contre nature. Ainsi les dirigeants étrangers (même les savants allemands) parlaient des Slovènes comme d'une race non slave ou comme d'Allemands slavisés* ». ¹ Tout ce qui a été « germanique » répugnait Vladimir Levstik.

1 Slokan, France : *Panorama littéraire slovène*. Ljubljana : DSP, 1972, 15.

Ce qui est pire : il s'agissait d'un véritable *syndrome* dans le sens étymologique du mot : le despotisme politique, aux yeux du jeune intellectuel, coïncidait avec le despotisme familial qu'exerçait sur le jeune styrien Mihael Levstik, son père. Celui-ci le chassa même de la maison natale, en raison de la non-conformité de l'adolescent aux normes inébranlables de l'éducation et de l'enseignement à cette époque. On dirait que pour le jeune « insurgé » au début de sa carrière il n'y eut qu'un point à l'horizon : « *Le siège du monde éclairé qui se trouve aux bords de la Seine : Paris, à propos duquel le roi François I dit : « Paris, ce n'est pas une ville, c'est un monde »*² (cité d'après Gacoïn-Marks, 2017, 11). L'initiation à la culture française devrait donc être comprise comme un pied de nez, un affront à l'autorité présentée par la Monarchie, une atteinte qui est envoyée de face et dont les séquelles seront de longue durée.³

Florence Gacoïn-Marks recherche en premier lieu la façon dont Vladimir Levstik abordait l'apprentissage du français et comment. Elle découvre que les premiers pas ont été faits grâce à la célèbre méthode de Charles Toussaint et de Gustav Langenscheidt, surnommée à l'époque « *Metoula* » en raison de sa popularité. L'auteure met en relief le fait que Vladimir Levstik fut surtout un autodidacte qui ne manquait pas de talent. La *Metoula* lui permit d'acquérir les connaissances solides qui lui permirent bientôt de faire les premiers séjours dans la Capitale et de passer à ses premières adaptations des œuvres littéraires françaises. L'auteure analyse successivement *Le Tartuffe*,⁴ *Le Mari de Simone*,⁵ *La Débâcle*⁶ et *Boubouroche*.⁷ Bien que ses traductions (adaptations) ne présentent pas la fine fleur de son œuvre de traducteur postérieure (à l'exception possible de *La Débâcle*) elles fournirent à Levstik une expérience incontournable pour ce qu'il allait entreprendre par la suite.

Le chemin de recherche de Florence Gacoïn-Marks bifurque à cet endroit pour un moment afin d'introduire le personnage qui, toute la vie durant, fut un « *alter ego* » de Vladimir Levstik, André Algoud (1892 – 1983). Ce partisan des idées de Charles Maurras (dans la période d'avant-guerre) et un adhérent du gaullisme (après la guerre) l'initia davantage à la culture française étant devenu son ami intime. Dans le poème – publié à titre posthume – qu'il dédia à sa famille, Vladimir Levstik est évoqué par les mots qui marquent une bienveillance profonde : « *Leoustik, mon ami, mon frère des beaux jours* »⁸ (cité d'après Gacoïn-Marks, 2017, 45).

L'influence de la famille Algoud fut double. Sur le plan idéologique elle touchait les idées de Maurras qui coïncidaient avec le monarchisme, une manière de se comporter

2 Levstik, Vladimir : *Pariška legenda*. Ljubljana : NUK, rokopisna zbirka, Ms 954.

3 C'est pour la même raison que Vladimir Levstik se lança dans l'étude du russe.

4 Molière, Jean-Baptiste : « *Le Tartuffe* ». In : Œuvres complètes. Paris : Gallimard, 1956, 681. 1.

5 Champol, Marie-Anne Bertille : *Le Mari de Simone*. Paris : Plon, 1896.

6 Zola, Emile : *La Débâcle*. Paris : Gallimard, 1967.

7 Courteline, Georges : *Boubouroche*. Paris : Garnier, 1965.

8 Algoud, Albert André : *Sur le Seuil*. Paris : Éditions de Chiré, 1996, 31.

politiquement très correcte au temps du Royaume Yougoslave et du roi Alexandre Karadjordjevič. Cela allait de pair avec la marotte qui ne cessa jamais de hanter Levstik : la haine envers les Allemands qui s'aggrava pendant la seconde guerre mondiale lorsqu'il devint victime de la SS. Il y va sans dire que les idées maurrassiennes stimulèrent le nationalisme yougoslave, qui d'ailleurs se réclamait volontiers d'être un parallèle au nationalisme français (de l'extrême droite). Ainsi *Orjuna*, organisation ouvrière militante à laquelle Levstik participait fut – en ce qui concerne quelques-uns de ses postulats nodaux (anticommunisme, syndicalisme jaune, corporatisme, patronat) – une sorte d'analogie à l'Action française.

L'autre ascendant qu'André Algoud exerçait sur Vladimir Levstik fut de nature littéraire. Les deux eurent une prédilection commune pour la même famille d'esprit. « *Il est difficile de constater si les convictions littéraires de deux amis étaient proches par hasard ou si elles se sont formées par l'influence que l'un exerçait sur l'autre* » (Gacoin-Marks, 2017, 50). Ainsi Vladimir Levstik eut un penchant pour les écrivains « *qui communiquent la satire des mœurs sociales et politiques soit en forme des œuvres comiques (vérifier la formulation de la citation) (Molière et Gogol') soit dans les romans réalistes (Balzac, Flaubert, Zola). C'est pour cette raison que son œuvre est marquée par la satire, au plus profond* » (Gacoin-Marks, 2017, 51). Les auteurs préférés de Levstik restèrent – avec ceux évoqués *supra* – Henri Bosco, Romain Rolland, Paul Claudel, Georges Bernanos ...

Florence Gacoin-Marks conclut la première approche de son étude par la constatation suivante : « *Dans la période de son apprentissage de la langue, culture et littérature françaises Vladimir Levstik s'est formé comme traducteur habile de la littérature française. Ce qu'il prouvera entre 1913 et 1914 lorsqu'il entreprendra la traduction intégrale de Madame Bovary qui sera publiée pour la première fois en 1915. Jusqu'en 1998 cela restera la seule traduction slovène du chef-d'œuvre de Flaubert* » (Gacoin-Marks, 2017, 52).

Le chapitre premier est l'anabasis du deuxième et du troisième chapitre : l'auteure y entreprend la mise en révision de grands romans français du 19^e siècle tels qu'ils ont été traduits par Vladimir Levstik. Il s'agit des œuvres capitales, particulièrement accomplies qui sont les suivantes : *Madame Bovary*,⁹ *La Légende et les aventures héroïques, joyeuses et glorieuses d'Ulenspiegel et de Lamme Goedzak au Pays de Flandres et ailleurs*,¹⁰ *Illusions perdues*,¹¹ *Splendeurs et misères des courtisanes*¹² et *Les Paysans*¹³ et finalement *Bel-Ami*.¹⁴

L'analyse de la première traduction de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert fait preuve de la rigueur minutieuse apportée à un travail d'érudition approfondi. En fait,

9 Flaubert, Gustave : *Madame Bovary*. Paris: Gallimard, 1998.

10 Coster, Charles : *La Légende d'Ulenspiegel au Pays de Flandres et ailleurs*. Paris : La Différence, 2003.

11 Balzac, Honoré de : « Illusions perdus ». In : *La Comédie humaine*. Paris : Gallimard, 1977. 5.

12 Balzac, Honoré de : « Splendeurs et misères des courtisanes ». In : *La Comédie humaine*. Paris : Gallimard, 1977. 6.

13 Balzac, Honoré de : « Les Paysans ». In : *La Comédie humaine*. Paris : éd. Folio (publié pour la première fois à titre posthume), 1855.

14 Maupassant, Guy de : *Bel-Ami*. Paris : Gallimard, 1987.

Florence Gacoin-Marks poursuit son approche en l'appliquant d'une même discipline aux autres romans, cités ci-dessus.

Le troisième chapitre est consacré aux enjeux des ascendants littéraires à l'intérieur de l'œuvre de Vladimir Levstik. Dans son roman *La Comète bleue*¹⁵ Levstik reprend les procédés du roman réaliste français et russe afin de mieux mettre en relief la critique de la société slovène du début du 20^e siècle. Florence Gacoin-Marks remarque que la structure du roman rappelle *La Comédie humaine de Balzac*.¹⁶ Il y va de même pour *Hilarij Pernat*¹⁷ qui paraît être inspiré par *Le Cousin Pons*.¹⁸

La monographie *Paris, Un aller-retour pour Paris – Vladimir Levstik et la littérature française* est le fruit du courage et de l'intuition. Florence Gacoin-Marks s'est consacrée à un auteur dont l'œuvre jusqu'à présent n'a pas été l'objet d'une étude intégrale. Elle l'a menée à bien dans une langue qui n'est pas la sienne. Néanmoins : le slovène dans lequel le livre est rédigé est académique, *nec plus ultra*. En plus : le livre fait témoignage de l'unité méthodologique où, dans le sens épistémologique, cartésien du mot, la décomposition du phénomène en vue d'identifier ses éléments constitutifs va de pair avec la synthèse, les deux formant une mise en évidence plus qu'efficace du sujet ciblé par ce travail. Il faut notamment savoir que les relations franco-slovènes, en ce qui concerne le domaine des contacts culturels, n'ont été exploités que trois fois, l'étude en question étant le quatrième livre sur ce sujet et le premier livre sur l'auteur éponyme.

15 Levstik, Vladimir : *Višnjeva repatica*. Ljubljana : Mladinska knjiga, 1983.

16 Balzac, Honoré de : *La Comédie humaine*. Paris: Gallimard, 1950.

17 Levstik, Vladimir : *Hilarij Pernat*. Maribor : Obzorja, 1995.

18 Balzac, Honoré de : » Le Cousin Pons «. In *La Comédie Humaine*. Paris: Gallimard, 1950. 6.

Urška Valenčič ArhFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
urska.valencic-arh@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.10.311-313



RJEČNIK HRVATSKIH ANIMALISTIČKIH FRAZEMA

Ivana Vidović Bolt, Branka Barčot, Željka Fink-Arsovski, Barbara Kovačević, Neda Pintarić, Ana Vasung (2017). *Rječnik hrvatskih animalističkih frazema*. Zagreb: Školska knjiga. ISBN: 978-953-0-40044-3, trda vezava, 244 strani, 159,00 kn.

Pri založbi Školska knjiga je leta 2017 izšel frazeološki slovar *Rječnik hrvatskih animalističkih frazema* avtoric Ivane Vidović Bolt, Branke Barčot, Željke Fink-Arsovski, Barbare Kovačević, Nede Pintarić in Ane Vasung. Kot je zapisano na spletni strani založbe Školska knjiga, je slovar plod znanstvenega dela frazeologinj, ki se ukvarjajo s frazeologijo v različnih slovanskih jezikih (med njimi so hrvaščina, poljščina, ruščina in bolgarščina) in del raziskave živalskih izrazov v slovanskih jezikih pod vodstvom prof. dr. Ivane Vidović Bolt.

Ko govorimo o frazeologiji, govorimo o frazeoloških enotah z večbesedno jezikovno zgradbo, ki s svojo ekspresivnostjo izkazujejo tudi pomensko celovitost. Ko govorimo o frazeološkem slovarju, se porodijo makro- in mikrostrukturalna vprašanja, ki zadevajo osnovne vidike: katere frazeološke enote so zajete v slovar, koliko frazeoloških enot ponuja slovar in kako so frazeološke enote prikazane v slovarju, da bo zadoščeno pričakovanjem ter potrebam slovarskih uporabnikov. Ko govorimo o frazeološkem slovarju *Rječnik hrvatskih animalističkih frazema*, govorimo o novem zavidljivem podvigu zagrebške frazeološke šole, saj slovar ponuja pester izbor in izčrpno obdelavo bogatega gradiva.

Slovar, ki obsega 244 strani, je vsebinsko razdeljen na več delov. Po predgovoru (4 strani) sledijo osnovna navodila za branje slovarja (13 strani) ter slovar hrvaške zoonimske frazeologije, ki predstavlja vsebinsko jedro knjige (185 strani). V kazalu frazemov so po abecednem redu naštetni vsi obravnavani frazemi (25 strani). Knjiga se končuje s seznamom literature znanstvenih in strokovnih del s področja frazeologije, frazeografije in leksikografije (2 strani) in seznamom virov za ilustrativno gradivo.

V navodilih avtorice pojasnijo dvojno pojmovanje frazeologije kot jezikoslovno disciplino, ki obravnava frazeme in kot zbirko frazemov, ki glede na različne kriterije tvorijo posebne frazeološke skupine. Tako lahko z ozirom na skupne sestavine z različnih

pomenskih polj ločimo med somatsko, fitonimno ali zoonimno frazeologijo. Slednja skupina predstavlja jezikovno gradivo za slovar *Rječnik hrvatskih animalističkih frazema*, v katerem je obdelanih okoli 1400 ustaljenih frazeoloških enot, ki imajo v svoji sestavinski zgradbi (vsaj) eno sestavino, s katero je mogoče frazeološko enoto povezati z živalskim svetom. V animalistično frazeologijo sodijo torej frazemi, ki imajo v sestavinski zgradbi zoonim oz. zoonimne sestavine (npr. MUHA v **dosadan kao muha**), frazemi z zoonimno pridevniško izpeljanko, (npr. KOKOŠJI v frazemu **kokošja pamet**) ter zoonimno ali živalsko somatsko sestavino (PERO v **lak (lagan) kao pero**). V izjemno zanimivi četrti skupini so obdelani frazemi s sestavinami iz živalskega sveta kot so različne priprave in predmeti (UZDA v **držati na uzdi koga, što**), habitat (DŽUNGLA v **zakon džungle**), bivališče (BRLOG v **živjeti <kao> u brlogu**) in druge, kot na primer mrhovina, nepredelani živalski izdelki ali glagoli, ki so povezani z živalmi in onomatopoični izrazi.

Avtorice so se odločile za frazeološke enote tako v širšem kot tudi v ožjem smislu. V slovarju so zbrane leksikalizirane stalne zveze, ki so vsaj deloma idiomatične in so dosegle določeno stopnjo desemantičnosti (**dobiti mlade**) in tudi terminološke zveze iz strokovnih pojmovanj, torej leksikalizirane stalne zveze, ki jih ne odlikuje posebna ekspresivnost (**ptičja gripa**). Glede na različne strukturne vrste frazeoloških enot so v slovarju predstavljeni besednozvezni frazemi, ki so sestavljeni iz polnompomske in nepolnompomske besede, glagolske, samostalniške ali pridevniške besedne zveze. Zelo pogosti so primerjalni oz. komparativni frazemi, pri katerih frazemi glede na strukturni vidik sestavljajo dve skupini: skupino trodelnih (A + B + C) in skupino dvodelnih (B + C). Pri trodelnih primerjalnih frazemih lahko del C sestavlja več besed (**vrtjeti se (meškoljiti se i sl.) kao piškori u loncu**), pri dvodelnih lahko tudi manjka del A (**kao pas na lancu**). Stavčnih frazemov ne navajajo z veliko začetnico, in način zapisovanja potrjujejo v ilustrativnem gradivu, npr. **<i>vuk sit i ovce na broju** v zgledu „Kako smo mi površinski mala zemlja, teško je to sve skupa uskladiti da bude i vuk sit i ovce na broju.“ (Str. 198) Pri zapisovanju dvojčičev (**zakukuljeno i zamumuljeno**) se držijo jezikovnega merila, saj vključujejo tudi tvorjenke tipa **zakukuljeno-zamumuljeno**. Animalistični frazemi so najpogosteje odraz antropocentrizma v jeziku in negativno konotirani. Nekateri frazemi vsebujejo sestavine, ki niso zgolj del živalskega sveta, vendar je slikovitost, ki jo izražajo, močno povezana z živalskim svetom (**držati glavu u pesku, gledati u zube**). Pogled v preteklost pripelje do zanimivega spoznanja, da številni animalistični frazemi izvirajo iz mitologije ali biblije (**žrtveni jarac, zlatno tele**). Pogled v sedanost odkriva, kako poteka proces frazeologizacije, na primer besedna zveza **modni mačak**. V slovarskem gradivu najdemo tudi frazeme s determinologiziranimi sestavinami, pri katerih je prišlo do procesa prehajanja strokovnega izrazja v splošni jezik (**stati na kurje oko komu**).

Slovar je oblikovno in vsebinsko že na prvi pogled bralcu zelo prijazen. V poglavju o osnovnih napotkih za branje slovarja so predstavljeni slovarski članki, ki vsebujejo: nadiztočnice, frazem v iztočnici v imenovalniški in edninski obliki, pomenski opis in ponazarjalni zglede v sobesedilu. Nadiztočnice, ki so glavne sestavine frazema, so:

„jednorječnice, polusloženice, višerječni nazivi“ in so razvrščene abecedno po naslednji hierarhiji: zoonim (SLON), pridevniška izpeljanka (PASJI), zoosomatska sestavina (ŠKRGE) in ostale sestavine, ki so povezane z živalskim svetom. Če je v sestavi frazema več frazemskih iztočnic, so razporejene po abecednem redu prve sestavine, pod vsemi iztočnicami so napotki, kje lahko najdemo podrobni slovarski članek. Slovarski članek odlikujejo premišljeno izbrana oblikovna sredstva kot so različne vrste pisave, različni oklepaji in različni znaki, s katerimi so podane določene oznake, na primer zvrstne, stilne in pragmatične. Frazemski iztočnici sledi pomenski opis ali definicija in primer uporabe v sobesedilu oziroma ponazarjalni zgled. Ilustrativno gradivo so avtorice izpisovale iz hrvaških umetnostnih besedil, spletnih korpusov, različnih tiskanih medijev in spletnih iskalnikov Google in Yahoo. Pohvaliti velja odločitev avtoric, da so sistematični in pregledni nabor animalističnih frazemov iz navedene znanstvene in strokovne literature kot so enojezični ter dvojezični slovarji, vzporedno preverili v različnih anketah med govorce hrvaškega jezika na terenu, tudi med starejšimi osebami v domovih.

Naj zaključim s povzetkom: Slovar je napisan z znanjem, pregledno, smelo zasnovano, z jasnim konceptom, prodorno in predvsem uporabno. Poznavalcem bo služil kot strokovna knjiga in prinesel veliko novega, radovednim bralcem pa bo nedvomno odprl pogled v frazeološki svet. *Rječnik hrvatskih animalističkih frazema* je zgleden dosežek timskega dela zagrebške frazeološke šole, ki vedno znova navdušuje s svojimi izjemnimi projekti.

Marija Javor BriškiFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
marija.javorbriski@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.10.315-317



LITERATUR UND MENSCHLICHES WISSEN. ANALYSEN ZU EINER GRENZÜBERSCHREITENDEN BEZIEHUNG

Helena Ulbrechtová, Frank Thomas Grub, Edgar Platen, Siegfried Ulbrecht (Hgg.) (2018). *Literatur und menschliches Wissen. Analysen zu einer grenzüberschreitenden Beziehung*. Berlin: Kulturverlag Kadmos. ISBN 978-3-86599-360-1, 411 Seiten, 29.80 €.

Die von Helena Ulbrechtová, Frank Thomas Grub, Edgar Platen und Siegfried Ulbrecht herausgegebene Monographie *Literatur und Wissen. Analysen zu einer grenzüberschreitenden Beziehung* ist eine produktive Weiterführung der noch immer aktuellen Forschungsdebatte über das Verhältnis von Literatur und Wissen, deren Lücken aufgrund der Komplexität des Themas auch das jüngst erschienene interdisziplinäre Handbuch nicht schließen konnte. Das vorliegende Buch ist das Resultat des Prager und Göteborger Projektteams, das sich über einen längeren Zeitraum mit dem Thema aus transdisziplinärer Perspektive intensiv auseinandergesetzt hat.

Das einleitende Kapitel bietet einen detaillierten Überblick über die Forschungsgeschichte zum Thema Literatur und menschliches Wissen im Spannungsfeld von Kultur und Naturwissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Fiktion als einer Form des Wissens. Näher vorgestellt werden u. a. die Forschungen des Literatur- und Kulturzentrums in Berlin, die Verhandlung des Themas in tschechischen Wissenschaftskreisen und das gemeinsame Projekt der in der vorliegenden Monographie mitwirkenden Autoren.

Sehr aufschlussreich sind Edgar Platens theoretische Ausführungen zum Verhältnis von Literatur und Wissen. Die seit der Antike forcierte Trennung des erkennenden Subjekts von der Welt führt den Überlegungen des Autors zufolge im Namen einer dem Objektivitätsideal huldigenden Wissenschaftlichkeit zu einer Reduktion der Welterkenntnis. In einer luziden Darstellung richtet er sein Hauptaugenmerk auf die Bestimmung spezifisch literarischer Wissensformen und deren Beitrag zum Wissen des Anderen.

Nach theoretischen Vorüberlegungen zum Verhältnis von Wissen und Literatur fokussiert sich Frank Thomas Grub in seinen Ausführungen auf Reisetexte aus der DDR. Anhand einer gut fundierten Analyse exemplarischer Beispiele zeigt er, wie das für

totalitäre Staaten übliche Gutachterverfahren vor der Drucklegung von Werken das Wissen systematisch mit Blick auf die herrschende Ideologie transformiert.

Achim Küpper befasst sich mit dem bislang eher wenig erforschten Verhältnis von Literatur und Alchemie, deren Wissens- und Erkenntnisbestände als Folge aufklärerischer Bestrebungen in wissenschaftlichen Diskursen zurückgedrängt wurden, in der fiktionalen Literatur aber bezeichnenderweise fortbestehen; besonders ausgeprägt ist die Vorliebe für alchemistische Zusammenhänge in der deutschsprachigen Literatur um 1800. In einer überzeugenden, vielschichtigen Interpretation von Goethes *Faust* und E. T. A. Hoffmanns *Sandmann* zeigt er die Alchemie unter Berücksichtigung der Relation von Text und Bild in ihrer neuen poetologischen, medienreflexiven Dimension.

Dirk Uffelman analysiert in seinem Beitrag die Verflechtung von Wissen und Nicht-Wissen in Sienkiewicz' Knabenroman *W pustyni i w puszczy* und zeigt, wie die verschiedenen Facetten des (Nicht-)Wissens sich auf einander beziehen, einander ergänzen oder als koloniales Wissen und Opferwissen einander in Konflikt geraten.

Ein Spezifikum der ‚russischen Philosophie‘ ist, wie Hanuš Nykl schreibt, eine vorherrschende Absenz von systematischen Fachdiskursen. Die Vermittlung des am Publikum orientierten russischen Denkens und deren Popularisierung erfolgt mit Blick auf die Umsetzung der Ideen in der realen Welt vielmehr durch Literatur. Der Fokus liegt auf der Wechselbeziehung von Philosophie und literarischem Schaffen in den Werken von Aleksandr S. Chomjakov, Konstantin N. Leont'ev und Vladimir S. Solov'ev.

Das Thema von Jan Vorels weitgreifender Studie ist die „ästhetisch-philosophische Metamorphose des tschechischen und russischen Modernismus“, der sich vom „Kantischen Modell der autonomen Schönheit zur Hegelschen Darstellung der absoluten Idee in der Kunst“ wandte. Systematisch und anschaulich werden die verschiedenen Entwicklungsphasen des Symbolismus dargestellt, die von einer *L'art pour l'art*-Ästhetik zum theurgischen Konzept führen.

Isabell Wünsche befasst sich mit Nikolaj Kul'bins und Wassily Kandinskys kunsttheoretischen Überlegungen zum künstlerischen Schaffensprozess, deren Genese und Inhalte die Autorin in ihrer subtilen, klar aufgebauten Untersuchung in einen breiteren wissenschaftstheoretischen Kontext stellt. Die Arbeiten beider Künstler sind geprägt durch einen subjektiv-intuitiven und synästhetischen Zugang zur Kunst.

Miroslav Oišovský reflektiert in seinem bisweilen ‚fragmentarisch‘ anmutenden Essay über verschiedene Aspekte der Philosophie des im Westen kaum bekannten russischen Philosophen und Musikologen Jakov Ruskin und setzt dessen Denken in Bezug zu europäischen Philosophen wie Husserl, Heidegger und Sartre. Eine wichtige Erkenntnis, die uns der Autor in Auseinandersetzung mit dem ‚anderen‘ russischen Denken vermittelt, ist die Einschränkung kreativen Denkens durch „Unterdrückung und Gewalt“, die sich in einer vorweg bestimmten intentionalen Fixierung „auf einen Gegenstand“ – oder, um ein aktuelles Beispiel zu nennen, im repressiven Systemzwang des Wissenschaftsbetriebs vieler Länder – manifestiert.

Das im Jahre 1953 veröffentlichte Essay *Der gordische Knoten* des kontrovers rezipierten Autors Ernst Jünger ist Gegenstand von Siegfried Ulbrechts bemerkenswertem Aufsatz, in dem er Jüngers mythisierendes Verständnis von ‚West‘ und ‚Ost‘ als ‚Freiheit‘ und ‚Macht‘ in den verschiedensten Dimensionen darlegt. Jüngers dichotomisches Geschichtsdenken wird nicht nur mit den Ideen von Bachofen, Niekisch und Wittvogel in Bezug gesetzt, sondern bietet auch ein Erklärungsmodell für aktuelle politische Verhältnisse.

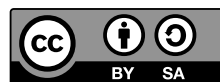
Ausgehend von einer tiefen Auseinandersetzung mit der einschlägigen Forschungsliteratur untersucht Helena Ulbrechtová die bislang kaum beachteten Parallelen zwischen zwei Romanen von Susan Taubes und Marija Rybakova. Korrespondenzen konstatiert sie u. a. sowohl auf narrativer Ebene als auch im philosophischen Subtext, der in beiden Werken eine jeweils spezifische Ausprägung des gnostischen Denkens offenlegt. Dabei erschöpft sich die Analyse des philosophischen Kontextes nicht allein im Gnostizismus, sondern verweist weiterführend auf Reflexe von Freuds Psychoanalyse und C. G. Jungs Archetypen.

Die Mehrstimmigkeit des Wissens in Thomas Stangls historischem Afrika-Roman *Der einzige Ort* wird auf kreative Weise in einem Dialog zwischen Karin S. Wozonig, einer ‚professionellen‘, mit literaturwissenschaftlichem Wissen ausgestatteten Leserin, und dem Autor auf eine Metaebene transponiert. Durch die Konfrontation von Leser- und Autorhorizont generiert die Lektüre des Werkes eine ‚Wissensvielfalt‘ der Textdeutung.

Abgerundet wird das Buch durch ein Verzeichnis der mitwirkenden AutorInnen und ein Personenregister. Um der besseren Übersicht willen wäre ein Literaturverzeichnis am Ende der einzelnen Beiträge wünschenswert, auch hätten einige Aufsätze etwas gestrafft werden können, doch leistet die vorliegende Monographie alles in allem einen wertvollen innovativen wissenschaftlichen Beitrag, der aus transdisziplinärer Perspektive unser Wissen über ‚Wissen und, in oder durch Literatur‘ in bedeutendem Maße erweitert und zu neuen Forschungen anregt.

Meta LahFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
meta.lah@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.10.319-320



ITALIJANŠČINA ZA ŠTUDENTE ETNOLOGIJE IN KULTURNE ANTROPOLOGIJE II – ITALIANO PER GLI STUDENTI DI ETNOLOGIA E ANTROPOLOGIA CULTURALE II

Kaja Brecelj (2018). *Italijanščina za študente etnologije in kulturne antropologije II - Italiano per gli studenti di etnologia e antropologia culturale II*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. ISBN 978-961-06-0094-7, 149 strani, 16,40 €.

Učbenik *Italiano per gli studenti di etnologia e antropologia culturale II* obsega 149 strani in je opremljen z avtorskimi ilustracijami Petre Brecelj. Namenjen je študentom, ki z učenjem italijanščine nadaljujejo (raven A2/B1 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru).

Učbenik je razdeljen v dvanajst poglavij: Italia, Friuli – Venezia Giulia, Veneto, Trentino – Alto Adige, Piemonte, Lombardia, Liguria, Toscana, Campania, Puglia, Sicilia in Sardegna. V bibliografiji na koncu učbenika so navedeni viri razdeljeni v tri skupine: besedila, prirejena po elektronskih virih, besedila, prirejena po drugih virih in video posnetki.

Avtorica je v vseh enotah uporabila enako zaporedje aktivnosti. Na začetku vsake je del, poimenovan *Che cosa sai già!* (Kaj že veš), del, namenjen priklicu že znanega in motivaciji za nadaljnje učenje. Sledi *Verso il testo*, v katerem je predstavljeno besedišče, uporabljeno v enoti (ali uporabno za govorjenje o določeni temi), sledi besedilo z vajo *Focus sulla comprensione*. Po tem sta predstavljena dela, namenjena usvajanju besedišča in slovnice, *Focus sul lessico*, *Focus sulla grammatica*. Večino enot sklene del, naslovljen *Ora tocca a te!* (Zdaj si ti na vrsti), v katerem mora študent uporabiti besedišče in strukture, ki se jih je poprej naučil v vsaki enoti. V tem delu gre večkrat tudi za projektno delo oz. opravila, saj je avtorica predvidela aktivnosti, ki jih bodo študentje izpeljali v parih ali v skupinah, s pomočjo različnih virov, ki jih bodo našli sami in bodo dopolnili učbeniško gradivo.

Avtorica je učbenik tematsko spretno zgradila tako, da preide od splošnejšega k bolj specifičnemu in od znanega k manj znanemu; v prvi enoti namreč predstavi državo ciljnega jezika, Italijo, nato pa v naslednjih enotah nadaljuje s posameznimi pokrajinami. Učbenik je po temah dobro prilagojen ciljni publiki, študentom etnologije in kulturne antropologije; vključuje namreč besedila, ki jih bodo zanimala ali jim utegnejo priti prav, na primer predstavitev Etnografskega muzeja v mestu Servola, različnih običajev,

tradicionalnih izdelkov (npr. idrijske čipke), izročil (npr. predstavitev folklorne skupine iz Rezijske in rezijskih bajk), redkih poklicev (mlekarice v Trstu) in podobno.

Besedila so primerne dolžine in težavnosti, večinoma prirejena po izvirnih. Zelo pohvalno je, da se je avtorica odločila za taka besedila; dosti lažje bi bilo namreč napisati kratka pedagoška besedila na določene teme, bi pa to bilo hkrati veliko manj smiselno in manj uporabno.

Slovnica je v učbeniku v glavnem obravnavana zelo sistematično (velikokrat s pomočjo različnih tabel) in induktivno, se pravi, da bodo študentje iz predloge sami izpeljali pravilo ali na podlagi besedila dopolnili tabelo (aktivnost, ki služi utrjevanju usvojenih struktur). Tak pristop je vsekakor primeren za študente, ki niso več začetniki; na ta način bodo slovnici poglavja bolj utrdili in se jim bodo zdela bolj smiselna.

Pri obravnavi besedišča je avtorica uporabila različne tipe vaj. Večinoma gre za vaje povezovanja in dopolnjevanja, s katerimi se išče pomen besed, sopomenke ali protipomenke - v italijanščini ali/in materinščini. Večinoma se vaje nanašajo na že znano besedišče, včasih pa si bodo študentje pomagali s slovarjem ali razlago na spletu.

Omeniti velja tudi avtorske ilustracije Petre Brecej, ki so prilagojene besedilom in jih ne zasenčijo; so pa zelo dobro dopolnilo k posameznim temam, študentje bodo v njih (npr. v zemljevidih) našli tudi dodatne informacije.

Učbenik Italijanščina za študente etnologije in kulturne antropologije II upošteva smernice sodobnega jezikovnega pouka. Pomembno in pozitivno je, da bodo študentje etnologije in kulturne antropologije uporabljali učbenik, ki je bil napisan posebej zanje in upošteva njihove jezikovne ter kulturne potrebe. Ker je avtorica rojena govorka slovenske, dobro pozna zagate in težave, na katere pri učenju italijanščine naletijo slovenski govorniki in jim je lahko prilagodila razlage in način dela. Želeli bi si, da bi temu sledili še učbeniki za ostale jezikovne ravni.