



Львівський національний університет імені Івана Франка
Факультет іноземних мов
Асоціація українських германістів
Кафедра міжкультурної комунікації та перекладу
Кафедра німецької філології
Департамент германістики і компаративістики університету імені Фрідріха
Александера, Ерланген-Нюрнберг
Німецька служба академічних обмінів
Австрійська служба академічних обмінів у Львові
Інститут імені Гете, Україна
Фонд Ганнса-Зайделя, Мюнхен
Видавництво Hueber

XXII конференція Асоціації українських германістів

УКРАЇНСЬКА ГЕРМАНІСТИКА В ДІАЛОЗІ КУЛЬТУР

Збірник тез

6 жовтня – 8 жовтня 2015 р.



Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service



Kooperationsbüro
Lemberg



GOETHE
INSTITUT



Hanns
Seidel
Stiftung

Hueber

Freude an Sprachen

**Львів
2015**

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw
Fakultät für Fremdsprachen
Ukrainischer Deutschlehrer- und Germanistenverband
Lehrstuhl für Interkulturelle Kommunikation und Translationswissenschaft
Lehrstuhl für Deutsche Philologie
Department Germanistik und Komparatistik
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Deutscher Akademischer Austauschdienst
OeAD-Kooperationsstelle Lwiw
Goethe-Institut Ukraine
Hanns-Seidel-Stiftung München
Hueber Verlag

Die XXII. UDGV-Tagung

UKRAINISCHE GERMANISTIK UND KULTURDIALOG

Thesenband

6. Oktober – 8. Oktober 2015

**Lwiw
2015**

УДК 811.112.2(063)
ББК Ш143.24-91я431

Редакційна колегія:

д-р філол. наук, проф. *А. Й. Паславська* (головний редактор), канд. філол. наук, проф. *Б. В. Максимчук* (заступник головного редактора), д-р філос. наук *М. Бек* (відповідальний секретар), д-р філол. наук, проф. *Т. М. Кияк*, д-р філол. наук, проф. *В. В. Козловський*, канд. філол. наук, проф. *О. М. Білоус*, канд. філол. наук, доц. *В. Т. Сулим*, канд. філол. наук, доц. *Н. Є. Петрашук*, канд. філол. наук, доц. *Х. Ю. Дяків*, канд. філол. наук, маг. *Т. Фогель*, ст. викл. *М. С. Смолій*, асист. *О. Мольдерф*, асист. *М. Пьолкінг*.

Редакційна колегія за зміст і авторство матеріалів відповідальності не несе.

Українська германістика в діалозі культур = Ukrainische Germanistik und Kulturdialog : Матеріали XXII Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів (6 жовтня – 8 жовтня 2015 р.). – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 163 с.

ISBN 978-617-7065-45-5

У збірнику вміщено матеріали XXII Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів, яка відбулася 6 жовтня – 8 жовтня 2015 р. у Львівському національному університеті імені Івана Франка. У тезах висвітлено актуальні аспекти німецької мови, літератури й культури, подано результати досліджень у галузях граматики, фразеології, стилістики, дидактики, літературознавства, перекладознавства та міжкультурної комунікації.

ISBN 978-617-7065-45-5

© Асоціація українських германістів, 2015
© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2015

INHALTSVERZEICHNIS

Paslawska Alla

UKRAINISCHE GERMANISTIK:
HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN 13

Amelina Svitlana

ÜBERSETZUNG DEUTSCHER NOMINALKOMPOSITA
AUS DER FACHSPRACHE DER LANDWIRTSCHAFT 15

Balashova Svitlana

BLENDED LEARNING IM DEUTSCHUNTERRICHT 16

Baran-Szoltys Magdalena

REISEN IM (POST-)GALIZISCHEN RAUM
IN DER POLNISCHEN UND DEUTSCHSPRACHIGEN
LITERATUR NACH 1989 18

Bartoszewicz Iwona

RHETORIK UND LINGUISTIK – GEGENSEITIGE
WAHRNEHMUNG UND BEEINFLUSSUNG 19

Bezugla Lilia

KOMPONENTE DEUTSCHE, ENGLISCHE
UND UKRAINISCHE ANREDEPRONOMEN
IM LAUFE DER ZEIT 21

Byjak Natalija

DIE BEINAMEN DER POLITIKERINNEN
IN DEN MEDIEN 22

Bilous Nataliya

ÜBERSETZUNGSPOTENTIAL
VON CHRISTLICH-THEOLOGISCHEN TEXTEN 23

Bilous Oleksandr

WESTLICHE ANSICHTEN ZUR FRAGE
DER SPRACHSITUATION IN DER UKRAINE 25

Bilozerska Tetiana

POETISCHE ÜBERSETZUNG ALS HÖHEPUNKT
DER LITERARISCHEN ÜBERSETZUNG 27

<i>Bohaichuk Inna</i>	
FRÜHES FREMDSPRACHENLERNEN MIT DEM PROJEKT „DEUTSCH LERNEN IM KINDERGARTEN“	28
<i>Bondartschuk Olena</i>	
BESONDERHEITEN DER AUSSTEIGER-MENTALITÄT	30
<i>Borakovskyy Lyubomyr</i>	
GLAUBE ALS AUSDRUCK EROTISCHER PERVERSITÄT IN LEOPOLD VON SACHER-MASOCHS ERZÄHLUNG „DIE GOTTESMUTTER“	31
<i>Bratytsya Ganna</i>	
GRAMMATIKVERMITTLUNG IM INTERKULTURELLEN KONTEXT ALS EINES DER DIDAKTISCH- METHODISCHEN PRINZIPIEN DES DAF-UNTERRICHTS	32
<i>Bujnytska Tetjana</i>	
STILISTISCHE LEISTUNG DER ZITATE IM TEXT DER REISEREPORTAGE	34
<i>Buchina Kateryna</i>	
MARKIERUNGSMITTEL DER TEXTSTRUKTUR IN DEUTSCHEN VOLKSSAGEN	35
<i>Verezubenko Mykola</i>	
BESONDERHEITEN DER KATEGORIE GRENZBEZOGENHEIT/ NICHTGRENZBEZOGENHEIT IM DEUTSCHEN.....	36
<i>Вереш М.Т.</i>	
КОГЕЗІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМАЛЬНО-ЛОГІЧНОЇ ЗВ'ЯЗНОСТІ У НІМЕЦЬКИХ БОГОСЛОВСЬКИХ ФАХОВИХ ТЕКСТАХ	38
<i>Hamanyuk Vita</i>	
GESAMTSPRACHENCURRICULUM: GRUNDIDEEN UND PERSPEKTIVEN FÜR DAS UKRAINISCHE BILDUNGSWESEN	41
<i>Ginka Bogdan</i>	
KONZEPTION FÜR DAS BUCH „DIE DEUTSCHEN: EIN SOZIOKULTURELLES BILD DES VOLKES“	42

<i>Holub Ivanna</i>	
INTERKULTURELLE LANDESKUNDE AM BEISPIEL DER WORTSCHATZARBEIT IM SCHULISCHEN DaF-UNTERRICHT	44
<i>Dashkina Olga</i>	
DIE ROLLE DER AUSSERSCHULISCHEN BILDUNG	46
<i>Derkewytsch Natalja</i>	
TELESKOPIE.....	47
<i>Dzhava Nadiya</i>	
GRUPPENLESEN MIT VIER STRATEGIEN – REZIPROKES LERNEN UND LEHREN	49
<i>Dovgei Oksana</i>	
PROJEKTUNTERRICHT ALS WICHTIGER BESTANDTEIL HANDLUNGSORIENTIERTER UND FACHÜBERGREIFENDER ARBEIT IM DAF-UNTERRICHT	50
<i>Drobacha Larissa</i>	
SEMANTISCHE BESONDERHEITEN VON ADJEKTIVISCHEN FARBENNAMEN IM VERGLEICHENDEN ASPEKT	53
<i>Druzhyak Svitlana</i>	
KOGNITIVER ASPEKT IN DER UNTERSUCHUNG DER TERMINOLOGIE	54
<i>Dyakiv Khrystyna</i>	
ZUR FRAGE DER TYPOLOGIE VON KOMMUNIKATIVEN DEVIATIONEN	55
<i>Jewentschuk Oxana</i>	
METAPHORISCHES KONZEPT "FAMILIE" IM DEUTSCHSPRACHIGEN WELTBILD	57
<i>Jewtuschyk Larissa</i>	
GRAMMATIKVERMITTLUNG MIT LITERARISCHEN TEXTEN UND LIEDTEXTEN	58
<i>Yermolenko Svitlana</i>	
GRAFFITIZEICHEN ALS EINE FORM DER MASSENKOMMUNIKATION	60

<i>Saika Oksana</i>	
DIE FÖRDERUNG KRITISCHEN DENKENS IM DEUTSCHUNTERRICHT	61
<i>Zakharova Nina</i>	
KURZFILME ALS LEHR-LERN-MITTEL IM DAF-UNTERRICHT	62
<i>Ivanytska Maria</i>	
DIE PERSÖNLICHKEIT DES ÜBERSETZERS IN DEN DEUTSCH-UKRAINISCHEN LITERATURBEZIEHUNGEN.....	64
<i>Kazhan Yuliya</i>	
INSTRUMENTE ZUR TEXTPRODUKTION AUF DER ELEKTRONISCHEN PLATTFORM „MOODLE“ ...	65
<i>Karawajewa Olga</i>	
PROBLEME MIT DER LESEKOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT	67
<i>Kliuieva Nadiia</i>	
ZUR SEMANTIK VON VERBEN DER BESCHÄDIGUNG....	68
<i>Kobsar Julia</i>	
DIE VERFAHREN DER SATIRISCHEN MODELLIERUNG DER GROTESK-PHANTASMAGORISCHEN WELT IM THEATER JURA SOYFERS	70
<i>Коваленко В. М.</i>	
КОГНІТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАУКОВОГО ТЕКСТУ (на матеріалі текстів німецької та української мов)	71
<i>Кресан Н. П.</i>	
ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКА ЛІЦЕЮ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	73
<i>Krukovets Larissa</i>	
SPRACHLAGER – DIE BELIEBTESTE FORM DES SPRACHERLERNENS	74
<i>Kuragina Liubov</i>	
EUPHEMISMEN ALS MITTEL DER SPRACHLICHEN REALISIERUNG DES TABUS IN DER DEUTSCHEN SPRACHE	76

<i>Kurkina Oksana</i>	
KOMPONENTE AUS DER ERFAHRUNG DER LANDESKUNDE-VERMITTLUNG IN DER KLASSE 7 (DEUTSCH ALS 2. FREMDSPRACHE)...	78
<i>Kushch Julia</i>	
MYTHOLOGISCHE METAPHER DER BEZEICHNUNG VON TRANSPORTMITTELN	79
<i>Lipska Jewgenija</i>	
DAS GENRE DER TALKSHOW UND DER TALKSHOWBEGRIFF	80
<i>Ljultschenko Oxana</i>	
HÖRVERSTEHEN ALS BESTANDTEIL VON METHODENKOMPETENZ.....	82
<i>Lyashenko Tetyana</i>	
ZUM BEGRIFF DER MANNIGFALTIGKEIT DER ÜBERSETZUNGEN VON LITERARISCHEN TEXTEN	83
<i>Maksymtschuk Bohdan, Arabska Iryna</i>	
ÜBER DIE ADÄQUATHEIT DER WISSENSCHAFTLICHEN PARADIGMEN IN DEN GERMANISTISCHEN FORSCHUNGEN.....	84
<i>Malenkyi Bogdan</i>	
FUNKTIONALITÄT VON MODALPARTIKELN IM KONTEXT DER MÜNDLICHEN ARGUMENTATION AUF DEUTSCH.....	86
<i>Marchenko Marina</i>	
ALLUSION IM IDIOLEKT VON H. M. ENZENSBERGER.....	88
<i>Materynska Olena</i>	
SEMANTISCHE GESETZMÄSSIGKEITEN IM BEREICH DER MERONYMIE	89
<i>Melnyk Myroslawa</i>	
TYPOLIGISCHE BESONDERHEITEN DES STADTROMANS.....	93
<i>Melnichuk Halyna</i>	
ZUM ONOMASTIKON IN U. TELLKAMPS ROMAN „DER TURM“	94

<i>Melnychuk Svitlana</i>	
DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE NACH ENGLISCH: LERNHILFEN BEI DER WORTSCHATZ- UND GRAMMATIKVERMITTLUNG	95
<i>Mykuljak Maryna</i>	
PROJEKTORIENTIERTER DAF-UNTERRICHT	97
<i>Mykhailivska Yuliya</i>	
ZUR BEGRIFFLICHEN KLÄRUNG DES EUPHEMISMUS....	98
<i>Midjana Tetjana</i>	
INSZENIERTE SELBSTDARSTELLUNG DER POLITIK AM BEISPIEL UKRAINISCHER UND DEUTSCHER WAHLWERBESPOTS	100
<i>Mischtschenko Olexandra</i>	
FILM IM UNTERRICHT	101
<i>Molderf Oksana</i>	
UKRAINISCHE DUMEN IN DEN DEUTSCHEN ÜBERSETZUNGEN VON IWAN FRANKO.....	103
<i>Muzychuk Marta</i>	
PLÖTZLICHKEIT ALS MERKMAL DES MYTHISCHEN IN EINEM MYTHOSHALTIGEN TEXT.....	104
<i>Mustafaeva Alije</i>	
ROMANTISCHE IRONIE IN MÄRCHEN VON CLEMENS BRENTANO	106
<i>Pawlyk Wolodymyr</i>	
INTERTEXTUELLE IRONIE UND BESONDERHEITEN IHRER ÜBERSETZUNG	108
<i>Palamar Natalja</i>	
LOBEN UND ANDERE BEWERTENDE SPRECHAKTE	109
<i>Petrashchuk Natalia</i>	
DAS NEUE CURRICULUM FÜR DEN MA-STUDIENGANG „DEUTSCHE PHILOLOGIE“ AN DER UNIVERSITÄT LWIW	111
<i>Pylyptschuk Olena</i>	
DIE DEUTSCHSPRACHIGE PROSA GALIZIENS 1848-1918 UND IHRE ÜBERSETZUNGEN INS UKRAINISCHE	113

<i>Povedinka Alla</i>	
WEBQUEST IM DEUTSCHUNTERRICHT	116
<i>Poseichuk Daryna</i>	
DEUTSCHUNTERRICHT IN DER ÜBERSETZER- UND DOLMETSCHERAUSBILDUNG: AUF DER SUCHE NACH NEUEN METHODEN	117
<i>Prytoliuk Svitlana</i>	
REIFUNGSPROZESS UND IDENTITÄTSBILDUNG DES PROTAGONISTEN IM ROMAN „MOSCHKO VON PARMA“ VON KARL EMIL FRANZOS.....	119
<i>Sydorenko Maryna</i>	
PROJEKTARBEIT IM LEHRWERK FÜR DEUTSCH ALS 2.FREMDSPRACHE	120
<i>Syno Viktoria</i>	
DIE LEITFADEN DER UNTERRICHTSPLANUNG	122
<i>Смолий Михайло</i>	
ТРАНСФОРМАЦІЇ В ІСТОРИЧНОМУ ЮРИДИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ	123
<i>Somayeh Samizadeh</i>	
PROJEKT „PERSEPOLIS“ ARBEIT MIT FILMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	125
<i>Sulym Wolodymyr</i>	
ZUR DEUTSCHSCHWEIZERISCHEN DIGLOSSIE	127
<i>Taranukha Tetiana</i>	
TYPEN DER INTERLINGUALEN KORRELATION DER PHRASEOLOGISMEN IM DEUTSCHEN UND IM UKRAINISCHEN.....	129
<i>Teslia Viktoria</i>	
SEMANTISCHE BESONDERHEITEN DER EMOTIVEN INTERJEKTIONEN IM DEUTSCHEN.....	131
<i>Tkachivska Maria</i>	
JUGENDSPRACHE UND IHRE ÜBERSETZUNG	133

<i>Tkatschiwsky Wassyl</i>	
KOMPONENTE OKKASIONALISMEN IM ROMAN VON W.BARKA „DER GELBE FÜRST“ UND IHRE DEUTSCHSPRACHIGE ÜBERSETZUNG	135
<i>Fedorenko Larysa</i>	
HEINER MÜLLERS DRAMATIK ALS „INSZENIERTE“ SELBSTREFLEXION BZW. -KRITIK DES INTELLEKTUELLEN	136
<i>Fedorenko Oksana</i>	
DAS INTERNET IM DEUTSCHUNTERRICHT.....	137
<i>Tschystiak Olha</i>	
DIE IDEOGRAPHIE DER VERBALISIERUNGEN VON GENDERSTEREOTYPEN ALS AUSDRUCKSMITTEL VON GENDERASYMMETRIE (anhand des deutschen und ukrainischen literarischen Diskurses).....	139
<i>Shabaikowych Iryna</i>	
THEMATISCHE, STRUKTURELLE UND SPRACHLICHE BESONDERHEITEN DES THEATERTEXTES “DER GOLDENE DRACHE” VON R. SCHIMMELPFENNIG	140
<i>Schalduga Inna</i>	
KULTURTRANSFER IN DER LITERATUR. HERTA MÜLLER UND IHRE WERKE	141
<i>Shapochka Nataliya</i>	
LANDESKUNDE IM DAF-UNTERRICHT: VOM INTERKULTURELLEN ANSATZ ZUR KULTURENKUNDE.....	143
<i>Шаряк Оксана</i>	
ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИКИ ЛЕКСИЧНИХ ІННОВАЦІЙ.....	144
<i>Schvydka Ljudmila</i>	
LEXIKALISCHE INNOVATIONEN UKRAINISCHER HERKUNFT IM POLITISCHEN DISKURS (am Material der deutschsprachigen Presse).....	146

<i>Schyrjajewa Olena</i>	
KOMPONENTE OKKASIONALISMEN IM ROMAN „ATEMSCHAUKEL“ VON H. MÜLLER.....	147
<i>Schkoljarenko Wira</i>	
KULTURSPEZIFIK IN DER PHRASEOLOGIE ALS LINGUOKULTURELLES THEMENFELD	149
<i>Shukaieva Ganna</i>	
KOMPONENTE DIE ENTWICKLUNG KREATIVER FELDER BEI SCHÜLERN ANHAND MODERNEN PÄDAGOGISCHEN TECHNOLOGIEN.....	150
<i>Shumiatska Oleksandra</i>	
ZU DEN NONVERBALEN AUSDRUCKSMITTELN DER ENTSCHULDIGUNG IM DEUTSCHEN	151
<i>Ialunina Olena</i>	
METHODISCHE HINWEISE ZUM ANSATZ VON AUTHENTISCHEN KUNSTBILDERN IM DEUTSCHUNTERRICHT	153
<i>Yaremko Maryana</i>	
ZUR TAGEBUCHFORM DES ROMANS „JAKOB VON GUNTEN“ VON ROBERT WALSER.....	154
<i>Anja Lange, Viktoriya Bilytska</i>	
DIE HANDLUNGS- UND PRODUKTIONSORIENTIERTE METHODE NACH GERHARD HAAS IN DER PRAKTISCHEN ANWENDUNG MIT MODERNEN TEXTEN AM BEISPIEL VON DANIEL KEHLMANNS „RUHM“	156
<i>Politschuk Nadija</i>	
WORTBILDUNG UND SEMANTIK DER DIMINUTIVA IM DEUTSCHEN UND IM UKRAINISCHEN.....	158
<i>Soltys Marjana</i>	
EIGENSCHAFTEN DER KÜRZWÖRTER ALS FACHWÖRTER IN DEN PRESSETEXTEN	160
<i>Suschko-Bezdenezhnykh Maria</i>	
PHRASEOLOGIE IM VERFASSUNGSDISKURS DEUTSCHLANDS	161

*Prof. Dr. Alla Paslawska,
Präsidentin des UDGV,*

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

UKRAINISCHE GERMANISTIK: HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN

Die XXII. Tagung des Ukrainischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes widmet sich dem Thema "**Ukrainische Germanistik und Kulturdialog**". Die Wahl des Themas ist durch eine Reihe von inner- und außergermanistischen Umständen bedingt, die der ukrainischen Germanistik einerseits neue Perspektiven eröffnen, sie jedoch andererseits vor viele neue Herausforderungen stellen.

Die Maidanrevolution von 2014, die russische Aggression in der Ukraine und die Reaktion der Welt darauf machen erneut klar, dass ein Dialog zwischen den Kulturen (oder dessen Fehlen!) tatsächlich eine der fundamentalen kulturellen und politischen Herausforderungen für die Welt von heute ist [1: 13]. Auch die Germanistik, neben anderen Sozial-, Human- und Kulturwissenschaften, muss angesichts solcher Herausforderungen nach einem neuen Format suchen und im Rahmen der germanistischen Ausbildung einen interkulturellen Dialog fördern, der zur Bewältigung von Konflikten zwischen den Völkern über nationale, kulturelle und religiöse Grenzen hinweg beiträgt.

In diesem Zusammenhang sollte sich zunächst die Germanistik selbst in Kontakt mit benachbarten Disziplinen setzen, die sie durch ihre Erkenntnisse bereichern kann. Gemeint sind damit Politik-, Kultur- und Geschichtswissenschaften, Soziologie, Psychologie, Journalistik etc. Die germanistische Ausbildung (Deutsche Philologie, Germanistik, deutsch-ukrainische Translationswissenschaft) sollte neben speziellen, auf das Fach beschränkten Fächern eine Reihe von weiteren, aus benachbarten Wissenschaften stammenden Kursen anbieten und in den DaF-Unterricht integrieren, die den Studierenden die Möglichkeit bieten, das germanistische Berufsbild auszubauen und ihre Kenntnisse zu erweitern. Ein moderner Sprachunterricht kann sich nicht mehr auf den Spracherwerb allein beschränken. Er setzt auch breite Kenntnisse seitens der Lehrenden in Geschichte, Kultur, Literatur, Politik etc. voraus.

Neue Chancen für die germanistische Bildung und Ausbildung schaffen die Reformen im Bereich des ukrainischen Schul- und Hochschulsystems, die vom Bildungsministerium der Ukraine initiiert

werden. Unter anderem ist in deren Rahmen das Masterstudium um ein weiteres Studienjahr verlängert worden. Die seit langem angestrebte Verlängerung der Studienzeit wird bedauerlicherweise von einer Einschränkung der vom Staat bezahlten Studienplätze begleitet. Ein zweijähriges Masterstudium aus eigener Tasche zu bezahlen ist vielen Studierenden aber nicht möglich, was zur Senkung der Anzahl der Masterstudenten geführt hat.

Als eine der wichtigsten Aufgaben dieser Reform wird die Verbesserung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts angesehen. Tatsächlich ist das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse in der Ukraine im Durchschnitt sehr niedrig. Während in Europa 25 % der Bevölkerung Englisch, 7 % Deutsch und 13 % Französisch als Fremdsprachen beherrschen, sprechen in der Ukraine nur 4-7% der Bevölkerung Englisch. Dabei wird es von 91% der ukrainischen Schüler als erste Fremdsprache gelernt. Was die deutsche Sprache betrifft, so wird sie in der Ukraine (entsprechend der 2015 im Auftrag des Auswärtigen Amtes weltweit durchgeführten Datenerhebung der Zahl der Deutschlernenden) von 715.460 Personen gelernt (etwa 1,6 % der Bevölkerung). Dabei bedeutet gelernt bei weitem nicht gesprochen. Bedauerlicherweise ist die Zahl der Deutsch lernenden Schüler in der Ukraine in den letzten fünf Jahren um etwa 50 000 zurückgegangen. Die gleiche Tendenz wird auch im Hochschulbereich beklagt.

Die Situation der deutschen Sprache in der Ukraine wird auch dadurch erschwert, dass Diskussionen um das Thema "Der Fremdsprachenunterricht und Wege seiner Verbesserung" sich hauptsächlich auf das Englische konzentrieren, während andere Fremdsprachen vernachlässigt werden. Tröstlich jedoch ist die Tatsache, dass die Anzahl der Stunden für den Sprachenunterricht im Schulbereich in allen Fremdsprachen seit 2015 erhöht wurde.

Rein quantitative Veränderungen können jedoch die Qualität des Fremdsprachenunterrichts nicht verändern. Damit Schüler eine fremde Sprache fließend sprechen, müssen zunächst ihre Lehrer das können. Hier sollten die Hochschulen sowohl für den praktischen Sprachunterricht im Rahmen der Ausbildung der zukünftigen DaF-Lehrer, als auch für die Vertiefung der methodisch-didaktischen Vorbereitung der Deutschlehrer mehr leisten. Dementsprechend sollte für das Schulpraktikum in den Masterprogrammen ein längerer Zeitraum vorgesehen werden.

Der DaF-Unterricht wird in der Ukraine traditionell mit guter Qualität assoziiert. Diese Tradition soll weiter gepflegt werden. Nicht die Anzahl der Deutschlernenden soll zum Endziel werden (wenn auch das nicht zu vernachlässigen ist), sondern ein hohes Niveau der Sprachbeherrschung, gute Aussichten für die Berufswahl, eine breite Ausrichtung der erworbenen Kenntnisse und die Bereitschaft einen interkulturellen Dialog zu führen.

Der UDGV leistet seinen Beitrag zur Förderung des DaF-Unterrichts in der Ukraine u. a. durch folgende Veranstaltungen:

1. Organisation und Durchführung von DaF-Lehrerfortbildungen;
2. Vermittlung beim landesweiten zwischenuniversitären Dozenten- und Studentenaustausch;
3. Einrichtung einer „Übersetzer-Werkstatt“ für junge Übersetzer;
4. Hilfe bei curricularer Entwicklung;
5. Vermittlung und praktische Hilfe bei Vorbereitung und Herausgabe von Lehrwerken, Fachwörterbüchern;
6. Organisation und Unterstützung von Übersetzungs-Projekten.

Literatur:

1. Deutsche UNESCO-Kommission : Kultur und Entwicklung. Zur Umsetzung des Stockholmer Aktionsplans / Hrsg. von Roland Bernecker. – Bonn : Deutsche UNESCO-Kommission, 1998. – 240 S.

Amelina Svitlana
Nationale Universität für Bioressourcen
und Naturnutzung der Ukraine Kyiw

ÜBERSETZUNG DEUTSCHER NOMINALKOMPOSITA AUS DER FACHSPRACHE DER LANDWIRTSCHAFT

1. Die Fachsprachen sind durch eine große Menge von Fachwörtern und Fachausdrücken gekennzeichnet, was die Kommunikation in dem entsprechenden Fachbereich einerseits erleichtert und andererseits erschwert. Durch die Fachwörter werden präzise Informationen vermittelt. „Ideale Informationsträger in Fachtexten sind Nomina, durch die man eine große semantische Intension bei gleichzeitig geringer Extension erreichen kann“ (Ptäcnikova, 2004: 109). Dabei haben Komposita einen besonders hohen Informationsgehalt.

2. Auf formaler Ebene können die Komposita durch ihre Länge auffallen, es sind aber auch verschiedene andere strukturelle

Besonderheiten festzustellen (Elsen, 2009: 60). Nominale Komposita in der Fachsprache der Landwirtschaft können aus zwei, drei, vier und mehr Konstituenten bestehen (z. B. *Rindermast*, *Weidesystem*, *Mastengewicht*, *Tierschutz-Nutztierhaltungsverordnung*). Bei der Übersetzung sind semantische Beziehungen zwischen den Konstituenten zu berücksichtigen.

3. Die Wiedergabe der zweigliedrigen Nominalkomposita aus der Fachsprache der Landwirtschaft erfolgt im Ukrainischen überwiegend durch Modell „Substantiv + Substantiv“, z. B.: *Weidesystem* – *система випасу*, *Kraftfutter* – *концентровані корми*. Es sind auch andere Varianten möglich: durch Substantiv, z. B. *Schweinefleisch* – *свинина*, *Pflanzenproduktion* – *рослинництво*, *Tierproduktion* – *тваринництво*; durch mehrere Substantive, z. B. *Rindermast* – *відгодівля великої рогатої худоби*.

4. Die dreigliedrigen Nominalkomposita aus der Fachsprache der Landwirtschaft können ins Ukrainische folgenderweise übersetzt werden: durch Modell „Substantiv + Substantiv“ (z. B. *Rindfleischerzeugung* – *виробництво яловичини*, *Schweinefleischproduktion* – *виробництво свинини*, *Milchviehbetrieb* – *молочна ферма*), durch Komposita aus drei substantivischen Konstituenten (z. B. *Lebensmittelversorgung* – *забезпечення продуктами харчування*, *Pflanzenschutzmittel* – *засоби захисту рослин*).

Literatur

Elsen, H. Komplexe Komposita und Verwandtes / H. Elsen // Germanistische Mitteilungen. – 2009. – № 69. – S. 57–71.

Ptäčnikova, V. Wortarten und Wortbildungsmuster in der Fachsprache / V. Ptäčnikova // Sbornik praci filozofickej fakulty Brnenskí univerzity studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis. – 2004. – S. 109–128.

Balashova Svitlana

Staatliche pädagogische M.-Kozjubynskij-Universität Winnyzja

BLENDED LEARNING IM DEUTSCHUNTERRICHT

Die digitale Medienlandschaft ist sehr vielseitig geworden – viele neue Geräte und Anwendungen haben sich etabliert und das Internet ist Teil des täglichen Lebens geworden.

Laut einer Umfrage, die im Rahmen der online-Fortbildung vom Goethe-Institut „Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien“ am SLZ Winnyzja im Februar 2015 durchgeführt wurde, besitzen alle Lerner einen Computer, 90 % der Befragten haben auch Notebooks und Smartphones, es gibt auch Studenten, die auch über iPads (63 %), Tablets (76 %) und ebook-Reader verfügen. Im Alltag werden die digitalen Medien genutzt, um im Internet zu recherchieren, Filme zu sehen und E-Mails zu verfassen (PC), um zu kommunizieren, Nachrichten-feeds zu lesen, Musik zu hören und als Navigationsgerät (Smartphone), also meistens für private/Unterhaltungszwecke. Die meisten Web-2.0-Werkzeuge werden vorwiegend über den PC benutzt – bis auf private/Foto-Communities, Twitter und online-Spiele, die eher durch den Gebrauch des Smartphones unterstützt werden. Beim Lernen steht das Kursbuch an erster Stelle, gefolgt von Arbeitsbuch und CDs, was eher den Lerngewohnheiten entspricht, die vom traditionellen – im Sinne der eingesetzten Medien – Unterricht geprägt werden. Die Angaben über die Werkzeuge, die ein erfolgreiches Lernen unterstützen, zeugen auch davon, dass die Lerner entweder keine Erfahrung mit interaktiven Foren und online-Communities haben oder ein Misstrauen diesen Tools gegenüber haben, obwohl das Internet wegen der kommunikativen Möglichkeiten und der Mobilität von fast allen Befragten gern genutzt wird. Die Mehrheit der Befragten (60 %) hat sich für ein Blended-Learning-Szenario entschieden – gegenüber 40 %, die Deutsch lieber im Präsenzunterricht weiter lernen möchten.

Das Potential und die hohe Akzeptanz der digitalen Medien im Alltag sollten in die Unterrichtsrealität miteinbezogen werden. Es müssen Strategien ermittelt werden, die den Einsatz der digitalen Medien sowohl in der Klasse unterstützen als auch das selbstständige Lernen mittels mobiler Geräte außerhalb der Klasse fördern.

Mit unterschiedlichen Werkzeugen stehen den Lernern viel mehr Lernmöglichkeiten zur Verfügung, zur die Interaktion anregen und eine Kollaboration mit Partnern fördern.

Beim Blended Learning wird entweder individuell oder gemeinsam in einer Lerngruppe, im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts, mit dem Computer oder ohne, gleichzeitig oder zeitversetzt, mit vielen verschiedenen oder eher wenigen Medien Deutsch gelernt. Das englische Wort „blended“ bedeutet „vermischt“ oder „vermengt“ und signalisiert, dass es bei Blended Learning um eine sinnvolle

Verknüpfung verschiedener Aspekte geht. Die Elemente können in unterschiedlichem Maße miteinander verzahnt sein (Rösler, 2014: 145).

Wichtig ist, dass Blended Learning eingesetzt wird, wenn es didaktisch begründet ist, weil es für das Lernen einer bestimmten Gruppe mit einem bestimmten Lernziel sinnvoll ist und nicht nur aus Gründen einer möglichen Abwechslung oder einer kurzfristigen Motivierung (Rösler, 2010: 8).

Literaturverzeichnis:

Rösler, D., Würffel, N. Blended Learning im Fremdsprachenunterricht// Fremdsprache Deutsch. 2010. – Heft 42: Blended Learning im Deutschunterricht. – S. 5–11.

Rösler, D., Würffel, N. DLL 5, Lernmaterialien und Medien/ D. Rösler, N. Würffel. – München: Langenscheidt Klett, 2014. – 190 S.

Baran-Szoltys Magdalena
Universität Wien

REISEN IM (POST-)GALIZISCHEN RAUM IN DER POLNISCHEN UND DEUTSCHSPRACHIGEN LITERATUR NACH 1989

1 Gegenstand

Die komparatistische Studie untersucht die nach 1989 zahlreich erschienenen Texte, die sich den Reisen im (post-)galizischen Raum widmen. Die zentralen Fragen berühren die spezifische Poetik der Texte sowie die Funktion Galiziens darin.

2 These – Galizien als Archiv

Die literarische Wiederentdeckung Galiziens als zwar historischen, aber nicht mehr existierenden Raum eröffnet für die Reisenden die Möglichkeit, diesen imaginär zu erschließen und neu zu kreieren. Dabei übernimmt Galizien die Rolle eines Archivs, in dem Themen, Bilder, Mythen, Geschichten, materielle Relikte oder kulturelle Praktiken textuell und materiell aufbewahrt werden und aus dem sich die Autoren bedienen. In der Auseinandersetzung mit diesem bereits hochgradig textualisierten Raum ist der Bezug auf die im *Archiv Galizien* abgelegten Materialien, das konkrete Aufsuchen und die konkrete Bewegung in diesem Raum von besonderer Bedeutung.

3 Korpus – Reisen nach Galizien

In Bezug auf die Reisetexte fungiert Galizien demnach als realer und imaginärer Raum, der auf der Basis einer bereits textuell

erschlossenen Topographie während einer Reise erkundet wird. Dabei übernimmt die Reise die Funktion eines Gangs ins Archiv und die Reisetexte werden zu einer Verbindungsstelle zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Die Verhandlung der historischen, literarischen Bilder mit den gegenwärtigen Erwartungen und den Erlebnissen der Reise lassen den Text erst entstehen und formen ihn.

Das Korpus lässt sich je nach Art des Zugriffs auf das Archiv in drei Gruppen einteilen: Galizien als historisch-literarisches Archiv, Galizien als Familienarchiv und Galizien als Mikrokosmos für die Erneuerung von Galizienbildern.

4 Conclusio

Die Reisen im (post-)galizischen Raum in der polnischen und deutschsprachigen Literatur nach 1989 übernehmen im Sinn des kollektiven Gedächtnisses von Assmann den Zweck eines aktiven Funktionsgedächtnisses, das dem Sammeln und Erinnern dient, indem es Elemente aus dem passiven Speichergedächtnis, dem galizischen Archiv, an die Oberfläche führt. Am Ende des 20./Anfang des 21. Jahrhundert rekonstruiert und aktualisiert die Reisetexte den Themen- und Mythenkomplex Galizien erneut und dienen dessen weiterer Überlieferung.

Bartoszewicz Iwona

Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytet Wrocławski Polen

RHETORIK UND LINGUISTIK – GEGENSEITIGE WAHRNEHMUNG UND BEEINFLUSSUNG

Es ist ein Faktum, dass es zwischen Rhetorik und Linguistik verschiedenartige Relationen gibt. Es hat sie schon immer gegeben, d. h. seitdem es Rhetorik als Kunst und Objekt der wissenschaftlichen Reflexion gibt. Da es sich um die Zeit handelt, in der es auf der damals zu Magna Graecia gehörenden Insel Sizilien zur Abschaffung der Tyrannis kam, so dass die Demokratie als eine der in Frage kommenden politischen Staatsordnungen, die die Griechen kannten, mit ihrem *Glanz* und Schatten entstehen konnte (5. Jahrhundert vor Christus), bedeutet es, dass Linguistik, die es damals in der uns bekannten Form noch nicht gab, von dem Reichtum der rhetorischen auf der Praxis basierenden und durch sie determinierten Theorie schöpfen konnte.

Die moderne Linguistik ist als selbstständige wissenschaftliche Disziplin erst im 19. Jh. entstanden. Sie hat sich bis anfänglich mit Erfolg darum bemüht, ihren Interessenbereich exakt zu bestimmen und die Forschung methodologisch im Sinn der harten Wissenschaften zu gestalten, die die Modernisten als Musterdisziplinen betrachtet haben. Aber schon im 20. Jh. ließen sich bestimmte Defizite dieser engen und im Grunde genommen enthumanisierten, reduktionistischen Art der Betrachtung der Sprache und des Sprechens erkennen, die nach der sogenannten pragmatischen Wende vor der Sprachwissenschaft interessante (ich wage sie kaum als neu zu bezeichnen) Perspektiven eröffnet hat.

Es ist die Notwendigkeit entstanden, nach inspirierenden Vorbildern auch dort zu suchen, wo die Sprache als eine der vielen Komponenten eines umfassenden Ereignisses, des Kommunikationsprozesses, betrachtet und begriffen wird, das sich in unserer Gegenwart abspielt und sowohl uns als Interaktanten als auch diese Gegenwart nicht unberührt lässt. Aus dieser Perspektive wird der Forscher in die Lage versetzt, nicht nur die Fragen der Sprachnorm zu erörtern, sondern auch zu versuchen zu ergründen, wie der Mensch als absichtlich handelnder Sprachnutzer das Werkzeug Sprache in verschiedenen Kommunikations-, Kultur- und Situationskontexten zu benutzen pflegt.

Diese Fragen teilt die Linguistik mit der *ars rhetorica*, der Kunst der erfolgreichen, auf Konsenssuche ausgerichteten Persuasion. Die Schlüsselrolle erfüllt dabei die Sprache, mit der sich sowohl Rhetorik als auch Linguistik intensiv befassen.

Linguistik bedient sich vieler Termini, die sie der Rhetorik, nicht selten ziemlich unreflektiert, entnommen hat. Es werden dabei nicht nur diejenigen Einheiten des Fachwortschatzes gemeint, womit verschiedene sprachliche Phänomene genannt und definiert werden können, wie etwa diejenigen, die im Rahmen der *elocutio* gebraucht werden. Man kann sogar die Behauptung wagen, dass Linguistik nach verschiedenen theoretischen Lösungen, was auch die Terminologie betrifft, in verschiedenen Disziplinen sucht, die sich dabei als behilflich erweisen bzw. lediglich scheinen, es zu sein.

Auf der anderen Seite bemühen sich mancher Rhetorikforscher nicht nur in Polen darum, die linguistische Perspektive in einem gewissen Sinn zu beachten.

DEUTSCHE, ENGLISCHE UND UKRAINISCHE ANREDEPRONOMEN IM LAUFE DER ZEIT

1 Im Vortrag werden soziolinguistische und soziokulturelle Gründe des Gebrauchs der deutschen, englischen und ukrainischen Anredepronomen in diachroner Perspektive betrachtet. Unter Anrede wird die sprachliche Bezugnahme eines Sprechers auf seinen Gesprächspartner verstanden.

2 Das Englische hat für die Anrede an eine einzelne Person nur ein Anredepronomen (*you*), das Deutsche und Ukrainische haben dagegen zwei Anredepronomen (jeweils *Du/Sie* und *Tu/Bu*). Die Wahl zwischen diesen Formen ist durch außersprachliche Faktoren bestimmt.

3 Vor unserer Zeitrechnung herrscht in den meisten Sprachen der Gebrauch der Form der 2. Person Singular – *T* (lat. *tu*). Im Römischen Reich entsteht die pronominale Pluralform *V* (lat. *vos*), die sich zunächst als Form der 1. Person Plural als Selbstbezeichnung römischer Kaiser und analog dazu als Form der 2. Person Plural als Anredepronomen gebildet hat (der sog. Majestätsplural).

4 Unter dem lateinischen Einfluss entwickelt sich die *V*-Anrede in vielen europäischen Sprachen, u. a. im Deutschen (*ir*), im Englischen (*ye*) und im Ukrainischen (*Bu*). Das pronominale Anredesystem mit den dichotomischen Formen *T* und *V* kann im Ukrainischen als relativ stabil bezeichnet werden. Aber im Deutschen und Englischen war sie nur bis zum 16. Jh. stabil.

5 Von dem einen Pronomen *þu* des Altenglischen geht die Entwicklung über ein Doppelsystem – *you* neben *thou* – weiter zu dem einem Pronomen *you*. Das Verschwinden des Singularpronomens *thou* ist gesellschaftlich bedingt. Zu Shakespeares Zeiten wird normalerweise ein reziprokes *you* gebraucht, *thou* kommt vor unter Freunden, non-reziprok an Untergebene, abwertend an Fremde und im Gebet. Im 18. Jh. stirbt das *thou* als Folge der Demokratisierung der Gesellschaft aus.

6 Das deutsche pronominale Anredesystem hat sich im 17. Jh. zu einem vierstufigen entwickelt. Mit dem Niedergang des Adels bemächtigt sich das Volk des Titels Herr und Frau und gibt den höheren Ständen die selbsterfundene neue Anredeart in der 3. Person der Einzahl: das *Er/Sie*, das über das *Ihr* siegt. Dann wird von dem Adel

eine neue Form erfunden: das *Sie*, das sich als das lebensfähigste gezeigt hat. Die Bewahrung des zweigliedrigen Systems *Du/Sie* verdankt dem neuen Freundes-*Du*, das dem Freundschaftskult der Goethezeit entstammt und mit dem Trinken von Brüderschaft der Stürmer verbunden ist.

7 Gegenwärtig gibt es im Deutschen zwei Möglichkeiten des Gebrauchs der Anredepronomen zwischen zwei nicht miteinander verwandten Erwachsenen: 1) *Sie* als Neutralanrede für alle Erwachsenen, denen der Sprecher damit die bürgerlichen Rechte zuerkennt – *Du* als differenzierende Alternative für sehr vertraute Adressaten; 2) *Du* als Standardanrede innerhalb einer Bezugsgruppe, die Solidarität ausdrückt, – *Sie* als differenzierende Alternative für höherstehende und Nicht-Mitglieder der Gruppe. Für das Ukrainische ist nur die erste Möglichkeit relevant.

Byjak Natalija

Nationale pädagogische Wolodymyr-Hnatjuk-Universität Ternopil

DIE BEINAMEN DER POLITIKERINNEN IN DEN MEDIEN

Im Mittelpunkt unserer Untersuchung stehen die Beinamen der Politikerinnen, die von den Journalisten in den Presstext gebraucht werden.

Fast alle Beinamen stammen aus deutschsprachigen Tages- und Wochenzeitungen, sowie Zeitschriften unterschiedlichen journalistischen Profils. Sie stehen im Kontext des jeweiligen journalistischen Genres.

Im Vergleich zu Männern, kamen Frauen in die Politik viel später an. Männer haben die Politik seit Jahrhunderten beherrscht, sie haben die Spielregeln festgelegt, an die sich Frauen im Interesse des eigenen Fortkommens anzupassen haben. Politikerinnen werden oft gezwungen, sich in der Öffentlichkeit als Männer benehmen (wie die Zeitungen bezeichnen: "emotionslos", "kühl" und "eisern"). Wegen ihrer kompromisslosen Politik haben sie manchmal auch männliche Beinamen bekommen: *Attila* (Margaret Thatcher), *Bismarck im Rock* (Angela Merkel), *Partei-Terminator* (Maria Fekter).

Nicht selten werden schon bereits bestehende Beinamen als bestimmte stilistische Mittel gebraucht. Fast in jedem Land gibt es heutzutage wenigstens eine Politikerin, die nach weltberühmten großbritannischen Premierministerin Margaret Thatcher *die Eiserne*

Lady genannt ist: *Deutschlands Eiserne Lady*, *die Eiserne Lady Europas*, *Eiserne Lady aus dem Osten* (Angela Merkel), *die Eiserne Lady Litauens*, *die Eiserne Lady des Baltikums* (Dalia Grybauskaitė), *die Eiserne Lady von Liberia* (Ellen Johnson Sirleaf), *eiserne Lady der Ukraine* (Julia Timoschenko), *die Eiserne Lady von Eberau* (Maria Fekter), *Polens eiserne Lady* (Ewa Kopacz), *Washingtons eiserne Lady* (Condoleezza Rice), *eine neue eiserne Lady* (Hillary Clinton), *die Eiserne Lady im Weißen Haus* (Michelle Obama).

Frauen, die sich in die Politik begeben, müssen nicht nur mit den Männern konkurrieren, sondern auch gegen gesellschaftliche Stereotype kämpfen. Viele von ihnen sind hübsche Frauen, modisch gekleidet und genug emotionell. In den Medien gebraucht man oft die Beinamen, die die weibliche Seite der Politikerinnen unterstreichen: *Kohls Mädchen*, *Madame Non*, *Mutti* (Angela Merkel), *Merkels Mädchen* (Kristina Schröder), *Madonna des Neokommunismus* (Sahra Wagenknecht), *Äbtissin* (Maria Fekter).

Grosse Gruppe von Beinamen für Frauen in der Politik wurde als hypokoristische Namen aus dem Familien- und Freundeskreis überliefert. Am Anfang der politischen Karriere nannten manche Journalisten noch junge Margaret Thatcher *Maggie*. Die Bundeskanzlerin Angela Merkel ist als *Angie* bekannt. Man hat die Österreichs Innenministerin Maria Fekter in ihrer eigenen Partei, der ÖVP, hinter ihrem Rücken *Mizzi* genannt. In den Medien finden wir den hypokoristischen Namen *Heidi* für vier Politikerinnen zugleich: deutsche PDS-Politikerin Heidemarie Lüth, österreichische Grüne Heidemarie Rest-Hinterseer und zwei deutsche SPD-Politikerinnen Heidemarie Wright und Heidemarie Wieczorek-Zeul.

Bilous Nataliya

Nationale Taras-Schewtschenko-Universität Kyiw

ÜBERSETZUNGSPOTENTIAL VON CHRISTLICH-THEOLOGISCHEN TEXTEN

Die sprachlichen Schwierigkeiten der Übersetzung von theologischen Texten werden durch verschiedene Faktoren verursacht:

1) durch die allgemeinen System- und Strukturmerkmale der Ausgangs- sowie Zielsprache

2) durch die spezifischen Ziele der Religionskommunikation im Allgemeinen

3) durch die Organisationsprinzipien des theologischen Diskurses als einer Unterart des Religionsdiskurses

4) durch die gattungsspezifischen Kompositionsmerkmale der untersuchten Gattung des theologischen Texts.

Um die Übersetzungsbesonderheiten der Wiedergabe von terminologischen Einheiten des deutschsprachigen christlich-theologischen terminologischen Systems in der ukrainischen Sprache zu analysieren, ist es nötig, die Merkmale der religiösen Termini, die in der Übersetzung erhalten bleiben sollen, zu identifizieren. In diesem Zusammenhang ist für uns die Studie von Ye. H. Žernovey besonders interessant, denn sie ist der sakral-thematischen Klassifizierung der religiösen terminologischen Einheiten gewidmet (Žernovey 2011: 505).

Es wäre sinnvoll, die theologischen, katholischen, liturgischen und kanonisch-rechtlichen Termini im Einklang mit der theologischen Terminologie im Rahmen des gemeinsamen christlich-theologischen terminologischen Systems zu vereinen, da alle angeführten Untergruppen den bestehenden Zweigen der Theologie entsprechen, und der Kategorie „christlichen Begriffe“ entsprechen (Smirnova 2007: 247).

Die oben genannten lexikalischen Übersetzungsschwierigkeiten beziehen sich in vollem Maße auch auf die theologischen Texte, obwohl in diesem Fall die Notwendigkeit einer angemessenen Wiedergabe von terminologischen Einheiten der Fachsprache der Theologie, die zum christlich-theologischen terminologischen System (Terminus von L. A. Zakrenytska) gehören, in den Vordergrund gerückt wird. (Zakrenytska, 2011)

Bei der Übersetzung der theologischen Texte ins Ukrainische geschieht die Anpassung des terminologischen Systems des Ausgangstextes, die u. a. durch Vermeidung terminologischer Synonymie, kontinuierliche Wiedergabe der Termini des Ausgangstexts durch die gleiche Entsprechung und eine gewisse Neutralisierung expressiver Elemente der stilistischen Bedeutung eines Terminus zum Ausdruck kommen.

LITERATURVERZEICHNIS

Жерновой Є.Г. Сакрально-тематична класифікація релігійних термінологічних одиниць сучасної французької мови // *Studia Linguistica*. – Вип.5. – 2011.– С.500–505.

Закреницька Л. А. Англійська християнсько-богословська терміносистема: генезис, структура, семантика : автореф. дис. ...

канд. філол. наук : 10.02.04 / Л. А. Закреницька. – Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 2011. – 20 с.

Smirnova M. Religiöse Begriffe im Neuen deutsch-russischen Großwörterbuch // Das Wort. Germanisches Jahrbuch. – 2007. – S. 231–247.

Bilous Oleksandr

*Staatliche pädagogische Wolodymyr-Wynnytschenko-Universität
Kirowohrad*

WESTLICHE ANSICHTEN ZUR FRAGE DER SPRACHSITUATION IN DER UKRAINE

Die Sprachsituation in der Ukraine */Gegenstand/* ist in vielem ein Spiegel der Sprachpolitik */Objekt/* auch anderer Länder der ehemaligen Sowjetunion und wird als widersprüchlich charakterisiert. Die Untersuchungen dieser Situation können wichtige Informationen für soziolinguistische Studien, die Erforschung der Zweisprachigkeit und die Prognose der zukünftigen Sprachsituation im gesamten Osteuropa liefern. Zu diesen Aussagen kommt man, nach Meinung *Mokienkos*, wenn man berücksichtigt, dass mit der Unabhängigkeit der Ukraine am 24. August 1991 Europas zweitgrößter Staat (nach Russland) mit 52 Millionen Einwohnern entstand (vgl. Mokienko 2000: 85).

Die Unabhängigkeitserklärung der Ukraine, die nach der Russischen Föderation nach Einwohnerzahl und Wirtschaftskraft die wichtigste Republik war, versetzte der Sowjetunion den Todesstoß. Noch im Jahr 1991 kam es zur Auflösung der UdSSR, die durch die Gemeinschaft unabhängiger Staaten (GUS) ersetzt wurde. Die Ukraine wurde mit ihrem Eintritt in die europäische Welt zu einem wichtigen politischen Akteur. Das wird daran gemessen, dass der Untergang der Sowjetunion zu einem enormen Teil auf ihr Konto geht. Zwar vollzieht sich die Staatsbildung unter großen Schwierigkeiten, doch man muss mit der Ukraine, die fast so viele Einwohner hat wie Frankreich oder Großbritannien, als einem unabhängigen Staat heute und künftig rechnen. Das plötzliche Auftreten der Ukraine in der europäischen Politik kam ziemlich überraschend für den Westen. Jahrzehntlang hatte man dieses Land kaum wahrgenommen und seine Bevölkerung wurde als regionale Sondergruppe der Russen betrachtet. Im öffentlichen Bewusstsein, in der Politik, Wissenschaft und Wirtschaft war die

Ukraine kaum präsent und die ukrainische Geschichte als Gegenstand von Forschung und Lehre in Mittel- und Westeuropa stand im Schatten „des älteren Bruders“ Russland (vgl. Kappeler 2007: 7). Aber warum wurde die Ukraine kaum zur Kenntnis genommen? „Zum einen ist die Tatsache, dass die Ukrainer im Westen kaum bekannt sind, darauf zurückzuführen, dass sie bisher nie über längere Zeit einen eigenen Nationalstaat hatten“ (Hausmann 1993: 7). Als zweite Ursache der fehlenden Präsenz der Ukrainer wird die nahe Verwandtschaft russischer und ukrainischer Sprache genannt. Auch die sowjetische Politik und ihre Folgen sind dafür mitverantwortlich. Der sowjetische Staat erkannte die Ukrainer nicht als eigene Nation an und versuchte immer wieder ihre nationalen Bestrebungen zu unterdrücken. Die Auffassung von den Ukrainern als Bestandteil der russischen Nation hat man im Westen weitgehend übernommen (Hausmann 1993: 8). All das weckt ein Bedürfnis nach Informationen über die Ukraine und diesem Bedürfnis soll der vorliegende Aufsatz entgegenkommen und die relevanten Daten darstellen, die die *westlichen Ansichten* über die Ukraine und ihr Volk erklären /*Aktualität*/.

Nach Auffassung von *Mokienko* ist die Ukraine „[...] ein Staat mit einer traditionsreichen Kultur und einer Sprache, deren Wurzeln sich bis in die urslawische Vergangenheit verfolgen lassen“ (Mokienko 2000: 85). Und somit ist auch eines der großen tragischen Paradoxe der ukrainischen Geschichte angesprochen. Einerseits ist die Ukraine die Wiege des ostslawischen Christentums und der ostslawischen Staatlichkeit, gemeint ist die Taufe der Alten Rus' im Jahre 988 in Kiew unter Fürst Wolodymyr. Andererseits hat die Ukraine eine eigene Staatlichkeit erst im 20. Jahrhundert, genauer gesagt 1917 nach der Oktoberrevolution, gewonnen. Man kann die aktuelle Sprachsituation in der Ukraine nicht verstehen, wenn man dieses Paradoxon und einige Etappen der historischen und auch sprachlichen Entwicklung der ukrainischen Kultur nicht in Betracht zieht.

LITERATURVERZEICHNIS

1. *Hausmann, Guido/ Kappeler, Andreas* Ukraine: Gegenwart und Geschichte eines neuen Staates. Nationen und Nationalitäten in Osteuropa.– Band 1.– Baden-Baden: Nomos, 1993. – 402 p.

2. *Kappeler, Andreas / Кappelер Андреев* Kleine Geschichte der Ukraine. – München, 1994//Мала історія України/ Пер. з німецької. – Київ: К.І.С., 2007. – 264 с.

3. *Mokienko, Valerij* Zur aktuellen Sprachsituation in der Ukraine. In: Panzer, Baldur (Hg.): Die sprachliche Situation in der Slavia zehn Jahre nach der Wende. – Frankfurt am Main/Berlin/Bern, 2000. – S. 85–115.

Bilozerska Tetiana

Nationale technische Universität Cherson

POETISCHE ÜBERSETZUNG ALS HÖHEPUNKT DER LITERARISCHEN ÜBERSETZUNG

1. Literarische Übersetzung ist ein Kunstwerk, denn der Übersetzer muss für diese Arbeit nicht nur die Fremdsprache ausgezeichnet beherrschen, sondern auch über ein literarisches Talent verfügen. Seine erste Aufgabe ist die Bewahrung der Individualität des Materials während der Anpassung des Textes an eine bestimmte Kultur. Der Übersetzer ist auch ein Schriftsteller, ein Dichter, der einen Roman oder ein Gedicht erneut schreibt. Es gibt eine Reihe der Voraussetzungen, denen das Resultat der Übersetzung entsprechen muss. So ist wichtig, die lexikalische und syntaktische Struktur des Werkes zu übertragen und wörtliche Übersetzung zu vermeiden. Das Hauptkriterium ist die Adäquanz der inhaltlichen Linie und des Wortschatzes sowie die Bewahrung des individuellen Stils des Autors. Eine erfolgreiche Übersetzung lässt sich durch Genauigkeit und Klarheit charakterisieren. Der Übersetzer soll nicht den inhaltlichen Faden mit den Feinheiten der Gedanken und Gefühle des Autors verlieren. Trotz seiner Erfahrung und tiefer Kenntnisse darf der Übersetzer kein Wort von sich selbst ergänzen. Eine der wichtigsten Besonderheiten der Übersetzung von schöner Literatur besteht in dem Gebrauch verschiedener Tropen und Figuren, die dem bunten Portrait der handelnden Personen dienen. Bei der Übersetzung eines literarischen Werks muss man die Wiedergabe der festen Redewendungen besonders beachten, weil Sprichwörter, Redensarten oder Aphorismen oft nur für den Muttersprachler verständlich sind und für andere Menschen, die mit der fremden Kultur nicht bekannt sind, als Geheimnis gelten. Eine besondere Rolle spielt die Wiedergabe des Humors und der Ironie.

2. Höhepunkt der Tätigkeit jedes Übersetzers ist die Übersetzung eines poetischen Werkes. Der Übersetzer benötigt nicht nur ein literarisches Talent und die Fähigkeit, zu dichten, sondern auch die

Fähigkeit, in eine poetische Form einer fremden Sprache den primären Inhalt, die Idee und oft auch die literarische Verfahren hineinzulegen. Ein gutes Beispiel dafür ist die Übersetzung des Gedichts von Heinrich Heine „Lorelei“. E. Bezkorovainii, O. Blok und M. Staritskii beschäftigten sich mit der Übersetzung von Heines „Lorelei“. Die Schwierigkeit der Arbeit an dem Gedicht liegt in der Wiedergabe der Emotionen, der Architektur, des Rhythmus und möglicherweise der Melodie des Texts. Die Übersetzer versuchten die objektive Landschaft zu zeigen, die in dem mythologischen Bild unauffällig unscharf wird. L. Pervomaiskii war der erste, der eine ukrainische Variante der „Lorelei“ anbot. Trotz kleiner Abweichungen vom Original schaffte er, Laune und Rhythmik zu übertragen. L. Pervomaiskii erhielt das jambische Versmaß, die Anzahl der Strophen und den Reim. Der größte Unterschied vom Original liegt aber in der Phonetik: Bei Heine dominieren Konsonanten, bei L. Pervomaiskii Vokale. Außerdem ist die morphologische Struktur in der Übersetzung anders als im deutschen Original. Das alles beeinflusst aber kaum die gemeinsame Wahrnehmung des Gedichts, weil der Übersetzer die zugrundeliegende Legende und die Laune des Werks meisterhaft darstellte. Alle Bilder sind metaphorisch miteinander verbunden. In diesem kurzen Text zeigte der Übersetzer auch die Spannung, die auf der subjektiven Angst basiert. Die Schwierigkeit der Arbeit des Übersetzers ist also nicht nur die wörtliche, sondern auch psychologische und emotionelle Wiedergabe des Texts.

Bohaichuk Inna

Zhytomyrer allgemeinbildende Schule mit eDU № 16

FRÜHES FREMDSPRACHENLERNEN MIT DEM PROJEKT „DEUTSCH LERNEN IM KINDERGARTEN“

Kinder leben heute in einer höchst vernetzten Umgebung. Globale Prozesse und neue Kommunikationstechnologien führen zu einem veränderten Umgang mit Sprache. Der Alltag ist vielerorts schon bei ganz kleinen Kindern medial und zunehmend multikulturell und multilingual geprägt.

Kleine Kinder lernen spielerisch und entdecken mit Freude die sprachliche Vielfalt unserer Welt. Sie sind offen für Neues und können

gerade im jungen Alter Sprachen leicht lernen. Gerade beim Entdecken einer neuen Sprache entfalten sich ihre emotionalen, kreativen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten.

Das Goethe-Institut in der Ukraine hat sich diese Erkenntnisse zu Nutze gemacht und 2012 hat das Projekt „Deutsch lernen im Kindergarten“ seinen Anfang genommen. Dieses Projekt hat im Schuljahr 2014/2015 seine Fortsetzung gefunden. Drei Kindergärten in Zhytomyr (№ 26, № 56, № 65) und fünf Deutschlehrerinnen aus der Zhytomyrer allgemeinbildenden Schule mit erweitertem Fremdsprachenunterricht № 16 nehmen an diesem Projekt teil.

„Deutsch mit Hans Hase“ ist ein motivierendes Sprachprogramm mit 30 Lerneinheiten für kleine Kinder, das auf neusten Erkenntnissen der fremdsprachlichen Frühförderung basiert. Das kleine Häschen, eine Handpuppe, besucht die Kinder im Kindergarten und spielt mit ihnen. Dadurch wird das Häschen für die Kinder zum Freund und zu einer Identifikationsfigur, die mit einer neuen Sprache verbunden ist. Die Methodik von „Deutsch mit Hans Hase“ berücksichtigt natürliche Bedürfnisse der Kinder, macht sie neugierig und weckt ihr Interesse an Fremdsprachen. Wichtig ist dabei die Methodenvielfalt. Die Kinder erforschen Sprache mit kurzen Geschichten, Liedern, Reimen, Malen, Basteln und Spielen. Hören, Verstehen und Freude an der neuen Sprache stehen wie beim muttersprachlichen Erwerb im Vordergrund. Die sprachlichen Aktivitäten sind in verschiedene Handlungen (Basteln, Tanzen, Spielen usw.) eingebettet. Bilder, Plakate und Ausmalbilder sind tragende Elemente der Methodik. Sie unterstützen beim Verstehen und Erzählen von Geschichten. Jedes Kind lernt in seinem eigenen Tempo. Eine entspannte Atmosphäre ohne Zwang zum Sprechen oder Nachsprechen ist dabei besonders wichtig.

Wir hoffen, dass durch dieses Projekt kleine Kinder beim Tanzen, Singen, Basteln und Geschichtenhören ein gutes Sprachgefühl entwickeln und Lust auf lebenslanges Sprachenlernen bekommen.

Literatur

Widlok, B. Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen – München, 2010. – 39 S.

Frühes Fremdsprachenlernen. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.goethe.de/ins/ua/de/kie/lhr/ffl.html>

BESONDERHEITEN DER AUSSTEIGER-MENTALITÄT

1 Die Frage der Aussteiger-Mentalität (AM) wird im interkulturellen Kontext aktuell, da die Aussteiger über eine eigenartige Mentalität verfügen, die durch ein besonderes Wertesystem bedingt ist.

1.1 Mentalität soll hier Denkweise und Besonderheiten der Weltwahrnehmung, die durch die Gesamtheit der kognitiven Stereotype bestimmt werden, bezeichnen, die einer Persönlichkeit, sozialen oder ethnischen Gruppe typisch sind (Popova 2010: 9).

1.2 Mithilfe der Sprache und des Textes wird es möglich, den nationalen Charakter und den Volksgeist, seine Ideale und Überzeugungen festzustellen (Alifereneko 2010: 83).

2.1 Der deutsche Soziologe G. Siefer findet, dass AM mit der Enttäuschung in den gültigen deutschen Werten und der Technikfeindlichkeit verbunden ist. Die Naturwissenschaftler seien an Grenzen des Fortschritts gekommen (Siefer 2012: 553–554).

2.2 U. Brommer sieht den Grund für AM in der Enttäuschung erfolgreicher Menschen in ihrem Beruf, die auf die Ausklammerung der Emotionen in der sachlichen Welt zurückzuführen ist (Brommer 2013: 63).

2.3 Der deutsche Philosoph E. Sandvoss führt Beispiele der Schattierungen der AM im Vermeiden der Herausforderungen und Verspielen der Entwicklungsmöglichkeiten auf (Sandvoss: 176).

3 Die Besonderheiten der AM kommen im deutschen sprachlichen Weltbild zum Vorschein in Form von Lexemen, die in vielen anderen Kulturen fehlen: *Aussteiger, Auszeit, Sabbatikal, Downshifting, Aussteigertum*. Es sind auch okkasionelle Neubildungen wie *Abenteuerfreund, Andersartiger, Naturliebhaber, Genügsamer, Traveller, Wellenreiter* u. a. und neue Bedeutungen in der Semantik des Wortes „der Aussteiger“, die im Pressediskurs und Definitionen der Sprachträger vorkommen und in gegenwärtigen Wörterbüchern noch nicht eingetragen worden sind.

4 Im konzeptuellen Weltbild tritt die Aussteigermentalität (AM) in einer besonderen inhaltlichen Füllung der konzeptuellen Dominanten wie Leben, Glück, Freiheit, Zeit auf.

Literatur

Алиференко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. / Н. Ф. Алиференко. М.: Флинта, Наука, 2010. – 224 с.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314 с.

Brommer, U. Lehr- und Lernkompetenz erwerben. Ein Weg zur effizienten Persönlichkeitsentwicklung. Gabler, 2013.

Sandvoss, E. R. Weltbilder der Philosophie. Aufsätze und Vorträge. discorsi Verlag, 2007, 190 S.

Siefer, G. Splitter. Soziologische Akzente. Lit Verlag, 2012, 616 S.

Borakovskyy Lyubomyr

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

GLAUBE ALS AUSDRUCK EROTISCHER PERVERSITÄT IN LEOPOLD VON SACHER-MASOCHS ERZÄHLUNG „DIE GOTTESMUTTER“

1. In Bezug auf die literarische Darstellung religiöser Gefühle sowie interkonfessioneller Beziehungen in Galizien stellt die 1883 erschienene Erzählung „Die Gottesmutter“ von Leopold von Sacher-Masoch ein interessantes Forschungsobjekt dar. Der Grund dafür ist die Besonderheit der Ästhetisierung des Tragischen und Erotischen wie auch die Vielfalt der in der Erzählung angesprochenen religiösen Themen. Zu solchen zählt z. B. die Darstellung der Konfrontation einzelner konfessioneller Gruppen wie auch die Konkurrenz zwischen deren LeiterInnen. Eine nicht geringe Rolle spielt auch die Frage nach dem institutionellen Charakter einer religiösen Gemeinde sowie dem von ihr ausgeübten Einfluss auf die psychische und sogar physische Verfassung eines Individuums.

2. Das sujetbildene Motiv ist die Geschichte einer Liebesbeziehung zwischen der Leiterin einer Sekte und einem ihrer Untertanen, die eine tragische Austragung hat. Sacher-Masoch instrumentalisiert die Geschichte einer der russischen Orthodoxie entstammten protestantischen Sekte von Duchoborzen (rus. „духоборы“). Deren religiöse Grundlagen, vor allem die Idee der freien Liebe samt der Ablehnung jeglichen kirchlichen Formalismus neigen besonders gut zur Erschaffung des exotischen Bildes einer religiösen Gemeinde mit der sich da abspielenden tragischen Liebesbeziehung voller Erotik.

3. Das besondere Merkmal der in der Erzählung dargestellten konfessionellen Beziehungen liegt in der Überlappung der Glaubens- und Liebesgefühlen, indem die religiöse Handlung eines Protagonisten

als die durch seine physischen und psychologischen Triebe motiviert gezeigt wird. Damit hängt auch die Thematisierung des für Sacher-Masochs Werk typischen Motivs der sexuellen Dominanz der Frau über einen Mann zusammen. Diese Dominanz wird in der Erzählung neben den sexuellen Verhältnissen auch auf innerkonfessionelle Beziehungen projiziert. Daraus erschließt sich auch das in der Erzählung aufgefasste Bild der Liebe, die als kein romantisches Gefühl, sondern als quälende Hingabe zu verstehen ist. Denn es ist die Angst vor Mardona, der Sektenleiterin, und vor ihrer unbegrenzten Macht, die als wichtiger Bestandteil des Glaubens unter den Mitgliedern der Sekte wie auch der Treue ihres Geliebten gezeigt wird.

4. Hinsichtlich der Darstellung des Glaubens und der Liebe ist die abschließende Szene der Kreuzigung von großer Relevanz. Einerseits wird diese zum Symbol der Kreuzigung menschlicher Gefühle und Triebe durch Religion, andererseits ergibt sich letztlich der Tod des Protagonisten als Ergebnis der pathologischen Begierde der Sektenleiterin zur Macht und zum sexuellen Vergnügen.

Literatur:

Exner L. Leopold von Sacher-Masoch / Liesbeth Exner. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., 2003. – 160 S.

Latzke R. Ein Realist: Leopold von Sacher-Masoch / Rudolf Latzke // Michael Farin (Hrsg.) Leopold von Sacher-Masoch. Materialien zu Leben und Werk. Bonn 1987. S. 226–251.

Sacher-Masoch L. v. Die Gottesmutter / Leopold von Sacher-masoch // Erotische Literatur 1787 - 1958. Berlin 1990. S. 47–206.

Полубояриновая Л. Сектантский роман Захер-Мазоха / Лариса Полубояриновая // Леополь фон Захер-Мазох. Мардонна. – СПб.: Азбука-классика, 2007. С. 5–20.

Bratytsya Ganna

Nationale Iwan-Ohijenko Universität Kamjanez-Podilskyj

GRAMMATIKVERMITTLUNG IM INTERKULTURELLEN KONTEXT ALS EINES DER DIDAKTISCH-METHODISCHEN PRINZIPIEN DES DAF-UNTERRICHTS

1. Interkultureller Unterricht ist immer durch die Begegnung mindestens zweier Kulturen gekennzeichnet, wobei Subjekte mit ihren Gedanken, ihren Emotionen, ihren Erfahrungen, ihren Wertvorstellungen,

mit anderen Worten mit ihren Identitäten aufeinander treffen. Diese Realitäten der Individuen sind in ihnen auch „versprachlichte Realitäten“, d. h. sie befinden sich sowohl gedanklich, emotional und sprachlich in der Fremde. In der interkulturellen Begegnung treffen mindestens zwei „kulturelle Identitäten“ aufeinander: Die bisherigen Vertrautheiten haben keine Gültigkeit mehr, es kommt zu Missverständnissen, zum Nichtverstehen und nicht selten auch zu Konflikten. Im Unterricht auftretende „Sprachbarrieren“ sind also nicht nur Barrieren der Sprache.

2. Bei der Planung eines DaF-Unterrichts sind mehrere didaktisch-methodische Prinzipien zu berücksichtigen: Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Lernerorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, Interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung, Aufgabenorientierung.

2.1 Eine interkulturelle Orientierung des Unterrichts berücksichtigt, dass sprachliches Handeln immer in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden ist. Deshalb ist es wichtig, Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden die kulturelle Prägung kommunikativer Handlungen in der Fremdsprache erfahren können. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum eigenen kommunikativen Handeln werden im Unterricht wahrnehmbar. Im besten Fall erwerben die Lernenden Kenntnisse und kommunikative Strategien, damit sie sich in der Lebenswirklichkeit der deutschsprachigen Umgebung orientieren können.

3. Die Förderung der mündlichen kommunikativen Kompetenz zählt zu den zentralen Anliegen, eines universitären DaF-Unterrichts, der auf zielsprachliche Handlungsfähigkeit und interkulturelle Verständigung abzielt. Die Fähigkeit, sich mündlich auf Deutsch auszudrücken, ist jedoch im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten, die im Laufe des institutionellen Fremdsprachenunterrichts erworben werden, immer noch benachteiligt. Tatsächlich wird in der Disziplin der Fremdsprachendidaktik der Kognition traditionell viel mehr Bedeutung zugemessen als der Emotion, was zu einer einseitigen Orientierung geführt hat, die in bestimmten Bereichen Probleme zur Folge hat. Die Ausklammerung emotionaler und sozialer Aspekte macht das Sprachenlernen zu einer „verkopften“ Angelegenheit, Lernende haben insbesondere beim Sprechen Hemmungen, da Kommunikation nicht emotionsfrei ablaufen kann.

4. Literaturverzeichnis:

Schwerdtfeger, I. Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach verlorenen Emotionen//Info DaF 24. Jahrgang Nr. 5. – 1997. – S.587–606.

Wolff, D. Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb// Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004), Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Verlag.-2004.- S. 87–103.

Bujnytska Tetjana

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

STILISTISCHE LEISTUNG DER ZITATE IM TEXT DER REISEREPORTAGE

Das Zitieren im fremden Text ist ein breit verwendeter Griff, der oft als effektives stilistisches Mittel gilt. Die Reisereportagen bilden in dieser Hinsicht keine Ausnahme. Die Autoren dieses Genres bemühen sich in ihrem Streben, alle Seiten des besuchten Landes aufs Genaueste zu zeigen, ihre Eindrücke, Gedanken und Haltungen zu den dargestellten Sachverhalten mit den Äußerungen bekannter Autoritäten zu unterstützen.

Meistens sind es die Äußerungen der Vertreter der Kultur des bereisten Landes, vor allem bekannter Schriftsteller, Künstler, Politiker.

Das Zitat wird in der theoretischen Literatur als eine semantische Einheit betrachtet, die ihren konkreten Inhalt und ihre besondere Form hat, was ihre Widerspiegelung in der buchstäblichen Wiedergabe der fremden Rede und ihrer unbedingten Unstetigkeit findet. [1, S. 6].

W. Fleischer und G. Michel teilen die Zitate in drei Arten ein: Thesenzitat, Beweiszipat und Anschauungszitat. Ihrer Meinung nach wirken die Anschauungszitate zumeist expressiv und anschaulich, sie kommentieren, bewerten und charakterisieren, darum werden sie vor allem in der Kunstprosa verwendet. [2, S. 211]

Solche Zitate findet man gewöhnlich im Text der Reisereportagen, wo sie effektive stilistische Dienste leisten. Als Beispiel kann man das Buch „Reisen nach Frankreich“ von Wolfgang Koeppen nennen, in dem er mehrere Zitate der französischen Schriftsteller zu stilistischen Zielen verwendet. Die wichtigsten Funktionen, die diese Zitate ausüben, sind: die Charakterisierung der Menschen und Städte, Dokumentierung von

Äußerungen, Verleihung der Überzeugungskraft den Meinungen des Autors. Man findet auch Beweiszitate im Text, die den Text besonders glaubwürdig und überzeugungskräftig machen.

Literatur

1. Булах М. И. Цитата как лингвистическое явление немецкой научной прессы. Автореф. канд. дисс. Калинин, 1978, с. 1–14.

2. Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig, 1975, 394 S.

Buchina Kateryna

Nationale Wassyl-Karasin-Universität Charkiw

MARKIERUNGSMITTEL DER TEXTSTRUKTUR IN DEUTSCHEN VOLKSSAGEN

Die Komponenten der Erzähltexte, zu denen auch deutsche Volkssagen gehören, stehen in einem engen Zusammenhang mit den Textkategorien, die ihre Struktur bedingen, und diese sind durch grammatische und lexikalische Mittel gekennzeichnet.

O. Prokopchuk schreibt, dass bei der Behandlung der Makrostruktur eines narrativen Textes die Markierungsmittel sehr wichtig sind. Besonders vielfältig markieren die lexikalischen Einheiten die bestimmten Strukturteile des jeweiligen Texts (Prokopchuk, 2011:31).

Analysieren wir Prädikate von Sätzen, die Expositionen der deutschen Volkssagen angehören, so finden wir hauptsächlich lexikalische Einheiten wie *liegen, heißen, wohnen, brauchen (nicht) zu gehen, arbeiten, kommen, speisen, sehen, gehen, genießen, sitzen, zeigen, haben, sein u. a.* Sie werden oft im Kontext gebraucht, in dem ihre imperfektive Aspektbedeutung zutage tritt.

P. Klotz findet, dass die Beschreibung von Alltagsgeschehen oder Stille und Friedlichkeit der Anfangsszene die Texte narrativ markieren, und sie verstärken den Kontrast zu den in der Komplikation auftretenden besonderen Geschehen (Klotz 1996: 152). Die Anfangsszenen können mithilfe von verschiedensten Strategien dargestellt werden, das Prinzip bleibt aber immer gleich: Alles zeugt davon, dass es immer ungefähr so war. Vergleichen wir folgende Wendungen: *wie alle Morgen, vor tausend und mehr Jahren, in uralten Zeiten, allnächtlich, an jedem Abend usw.*

In der Komplikation und anderen Textteilen narrativen Charakters können Verben und verbale Wortverbindungen in der Umgebung gefunden werden, die als perfektiv interpretiert werden kann. An der Übergangsgrenze zwischen der Exposition und Komplikation treten meistens solche Adverbialien hervor wie *plötzlich, eines Tages, auf einmal, da* usw.

In der Auflösung finden wir verschiedene lexikalische Mittel (z. B. Partikeln wie *da, nun*) und satzförmige Wendungen, die die erzeugte Spannung abbauen und signalisieren, dass etwas (nicht) passiert ist.

Das sind bei Weitem nicht alle Mittel, die als Strukturmarker betrachtet werden können. Im narrativen Text der deutschen Volkssage findet man sehr unterschiedliche Arten von Markern, von der temporal-aspektualen Bedeutung der auftretenden Prädikate und bis zu den bestimmten lexikalischen Mitteln.

Klotz, P. Grammatische Wege zur Textgestaltungscompetenz. Theorie und Empirie. — Tübingen: Niemeyer, 1996. — 272 S.

Prokopchuk O. Geschehen/Ereignis als Textkategorie, Sachverhalt und Wortbedeutung. — Frankfurt am Main et. al.: Peter Lang GmbH, 2011. — 212 S.

Verezubenko Mykola

*Staatliche Pädagogische Wolodymyr-Wynnytschenko-Universität
Kirowohrad*

BESONDERHEITEN DER KATEGORIE GRENZBEZOGENHEIT/ NICHTGRENZBEZOGENHEIT IM DEUTSCHEN

Die aspektuelle Charakteristik der verbalen Handlung erweist sich als eines der schwierigsten Probleme der modernen Linguistik. Die Kategorie der Aspektualität im Deutschen beruht sich auf der Gegenüberstellung der Kategorie Grenzbezogenheit/Nichtgrenzbezogenheit. Die grenzbezogenen Verben sind es, die in der außerkontextuellen Bedeutung oder im neutralen Kontext einen Hinweis auf die Richtung zur Grenze (Anfang, Ende) aufweisen“ [1, 43]. Die Semantik der grenzbezogenen Verben beinhaltet den Begriff der Grenze, d.h. den Moment des Überganges zu etwas Neuem, auch in der Perspektive“ [1, 44]. „Verben, deren Semantik außer dem Kontext oder im neutralen Kontext keinesfalls auf die mögliche Grenze der durch sie

bezeichneten Handlung hinweisen, und zwar solche, die nur zur Bezeichnung der Handlung beziehungslos zu ihrem möglichen Anfang oder Ende, werden als nichtgrenzbezogene gedeutet. Unter anderem gehören zu den grenzbezogenen Verben *abnehmen, bekommen, fallen, geben, kommen, sterben, finden*; zu den nichtgrenzbezogenen – *suchen, arbeiten, bedeuten, erwarten, hüsteln, kennen*. Es sei aber betont, dass „die Gliederung der Verben in grenzbezogene/ nichtgrenzbezogene nicht erschöpfend ist, und deswegen gibt es Vorschläge, diese in solche zu teilen: 1) ultragrenzbezogene – *kommen, sterben, erblassen*; 2) grenzbezogene – *nehmen, sagen*; 3) neutrale – *schreiben, bauen, fliegen*; 4) nichtgrenzbezogene – *hören, sehen, lachen*; 5) nichtgrenzbezogene mit der kursiven Bedeutung – *lieben, schlafen, existieren, hassen*“ [1, 47].

Im Rahmen der traditionellen Deutung der Kategorie Grenzbezogenheit/ Nichtgrenzbezogenheit wird betont, dass „die Gliederung der Verben in grenzbezogene/ nichtgrenzbezogene auf der paradigmatischen Ebene stattfindet. Die paradigmatische Bedeutung von Grenzbezogenheit/ Nichtgrenzbezogenheit verursacht grammatische und aspektologische Relevanz dieser Semantik auf der syntagmatischen Ebene. Also, die Teilung der Verben in grenzbezogene/ nichtgrenzbezogene kommt nur auf der Ebene der Syntagmatik vor, d.h. auf der Ebene des Funktionierens dieser Erscheinung in der Rede, im Text“ [1, 89]. Als die verbreitetste Methode der distributiven Analyse wird die Transformation der Entwicklung mittels der Adverbien *plötzlich, einmal* (für grenzbezogene) und *lange, immer, ständig* (für nichtgrenzbezogene) verwendet [1, 21].

Davon zeugt die Substitution des nichtgrenzbezogenen Verbs in der Konstruktion *plötzlich* + nichtgrenzbezogenes Verb durch die Verbindung des Verbs mit der Semantik des Beginns mit dem Infinitiv, z. B.: *Plötzlich zweifelte er daran = Plötzlich begann er daran zu zweifeln*. Wenn diese Transformation unmöglich ist, zeugt das vom nichtgrenzbezogenen Charakter des Verbs, da es in der Verbindung mit *plötzlich* auf den plötzlichen Schluss der Handlung hinweist, z.B.: *Plötzlich verschwand er ≠ Plötzlich begann er zu verschwinden*“ [2, 105]. Auf der Grundlage der Transformationsanalyse zieht die Wissenschaftlerin die Schlussfolgerungen, dass „es sich lohnt, zu den grenzbezogenen Verben solche zuzurechnen, die in der Verbindung mit *plötzlich* die Veränderung der Struktur durch “beginnen + Infinitiv”

nicht zulassen. Zu den nichtgrenzbezogenen gehören Verben, die durch das Phasenverb zur Bezeichnung des Anfangs der Handlung ersetzt werden können“ [2, 105].

Literaturverzeichnis:

Балин Б. М. Немецкий аспектологический контекст в сопоставлении с английским / Б. М. Балин. – Калинин : Калининский гос. пед. ин-т им. М. И. Калинина, 1969. – 432 с.

Морковина Н. В. К проблеме изучения дистрибуций предельных и неопредельных глаголов в современном немецком языке / Н. В. Морковина // Немецкий глагол. Вид и время. – Калинин, 1968. – С. 99–111.

Вереш М.Т.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

КОГЕЗІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМАЛЬНО-ЛОГІЧНОЇ ЗВ'ЯЗНОСТІ У НІМЕЦЬКИХ БОГОСЛОВСЬКИХ ФАХОВИХ ТЕКСТАХ

Фахова комунікація в межах богослов'я забезпечується, зокрема, за допомогою фахового тексту, який співвідноситься із фаховою мовою богослов'я, послуговується богословськими термінами як елементами богословської терміносистема. Важливим засобом формально-логічної зв'язності фахового тексту в цілому та богословського, зокрема, виступає когезія.

Когезія – це структурно-граматичний різновид зв'язності тексту, показниками якого є формальні засоби зв'язку слів, речень, зокрема узгодженість морфологічних категорій слів, синтаксичні відношення сурядності й підрядності, поверхнева організація синтаксичних структур, повтори, анафоричні зв'язки, сполучники, порядок слів тощо [2, 210]. Когезію визначають також як взаємозв'язок поверхневої структури тексту: граматично-синтаксичну, лексичну, ритмічну та графічну [4, 20]. Термін когезія запозичений із фізики, який характеризує зв'язок всередині тіла в межах однієї фази [3, 391]. З точки зору лінгвістики когезія вказує на морфологічний зв'язок категорії слів та синтаксичні відношення між частинами речень, які знаходяться у відповідному взаємозв'язку в межах певного тексту. Зв'язки на морфологічному рівні можна досягнути, зокрема, за допомогою використання граматичних категорій часу, способу, роду, числа, відмінка, особи

тощо. На синтаксичному рівні це відбувається за допомогою сполучників та сполучувальних слів, прийменників, артиклів, займенників для морфологічної й семантичної узгодженості слів на рівні синтаксичної структури, дотриманні правил синтаксичної будови речення тощо [1, 69].

Розглянемо засоби когезії, опираючись на богословські фахові тексти.

Сполучувальні слова, займенникові прислівники та клішовані звороти використовуються у фахових текстах для того, щоб пов'язати окремі сегменти речення, фрази, надфразової єдності або ж тексту. Семантика цих сполучувальних слів та словосполучень показує на типи логічних відношень на рівні синтаксичної структури тексту, наприклад, *damit, dadurch, denn* (наслідок); *nämlich, im allgemeinen* (пояснення), *hingegen, im Gegenteil dazu* (протиставлення), *weiterhin* (приєднання) та інші [1, 69-70].

Der heilige Johannes Chrysostomus sagt sehr richtig: "Wer die Ehe abwertet, schmälert auch den Glanz der Jungfräulichkeit; wer sie hingegen preist, hebt deren Bewunderungswürdigkeit mehr hervor und macht sie leuchtender. Was nämlich nur durch den Vergleich mit Schlechterem gut erscheint, dürfte kaum besonders gut sein; was jedoch, verglichen mit anerkannt Gutem, noch besser ist, das ist im Übermaß gut" [5]

Логічні зв'язки у реченні реалізуються сполучниками сурядності (*und, oder, aber, sondern, denn* тощо) та підрядності (*weil, obwohl, ob, während, als* тощо), а також за допомогою парних сполучників та прислівників (*nicht nur – sondern auch, entweder – oder, weder – noch* тощо). Вербалізація може також відбуватися за допомогою інфінітивних конструкції *um + zu + Infinitiv* (мета) [1, 70-71].

Weil der Mann die Vaterschaft Gottes selbst (Vgl. Eph 3,15) auf Erden sichtbar macht und nachvollzieht, ist er berufen, die gleichmäßige Entwicklung aller Mitglieder der Familie zu gewährleisten. [5]

Obwohl Gott sich offenbart, bleibt er doch ein unaussprechliches Geheimnis. [7, 93]

В когезії виділяють також метакумінікативні висловлення як спосіб експліцитного зв'язування тексту, за допомогою яких підкреслюють структуру й перспективу представлення матеріалу в проекції на обрану тему й адресата <...> На мовному рівні

виокремлюють, зокрема, дієприкметникові звороти та іменники у формі множини, утворені від дієслів *führen vt*, *ausführen vt*, *betrachten vt*, *darlegen vt*, *darstellen vt*, *erläutern vt*, *erörtern vt*, *bahendeln vt*, *schildern vt*. та ін. із загальною семантикою “вказувати, розглядати, викладати”, а також від дієслова *erwähnen vt* “згадувати” [1, 72- 73].

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Betrachtungen gilt es nun, eine unmittelbarere Untersuchung des Verhältnisses zwischen geoffenbarter Wahrheit und Philosophie vorzunehmen [6].

На основі проілюстрованого нами матеріалу можна зробити висновок, що явище когезії характерне для німецького фахового богословського тексту і стосується поверхневої його структури.

Список літератури

1. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу : монографія / Міщенко А. Л. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 448 с.

2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Селіванова О. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.

3. Физическая энциклопедия [ред. Прохоров А. М.]. – Т. 2. – М. : “Советская энциклопедия”, 1990. – 703 с.

4. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. / Чернявская В. Е. [Учебное пособие]. – М. : Книжный дом “Либроком”, 2009. – 248 с.

5. Johannes Paulus II. Familiaris Consortio. Apostolisches Schreiben. / Papst Johannes Paulus II. - Stein am Rhein : Christiana-Verlag, 1982. – 100 S. : [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/de/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html

6. Johannes Paulus II. Fides et ratio. Enzyklika. / Papst Johannes Paulus II. – Bonn : Sekretariat der Dt. Bischofskonferenz, 1998. – 106 S. : [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/de/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html

7. Katechismus der Katholischen Kirche : Neuübersetzung aufgrund der Editio typica latina. [2., veränd. Aufl.] – München, Wien, Oldenbourg, Leipzig : St.-Benno-Verlag, 2003. – 824 S.

GESAMTSPRACHENCURRICULUM: GRUNDIDEEN UND PERSPEKTIVEN FÜR DAS UKRAINISCHE BILDUNGSWESEN

Die europäische Politik der Mehrsprachigkeit sieht voraus, dass Europäer noch an den Schulen zwei Sprachen lernen. Das sind am meisten Englisch als FS 1 und noch eine Fremdsprache, die in verschiedenen Ländern Europas entweder eine der europäischen Sprachen, Chinesisch, Japanisch oder Latein und Griechisch ist (traditionelle Fremdsprachen an klassischen Gymnasien Deutschlands). Selbstverständlich können weder Latein noch Griechisch das Problem der internationalen Verständigung in Europa lösen, deshalb wird heute an den Schulen oft eine der modernen Sprachen als FS 2 angeboten.

Neue sprachpolitische Ziele verursachten die Erarbeitung neuer Ansätze für die Sprachausbildung im Bildungswesen. 2005 erschien „Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung“ von B. Hufeisen und M. Lutjeharms. Das war der erste Schritt zur realen Umsetzung des Mehrsprachigkeitskonzeptes. Später (2011) hat B. Hufeisen die Situation mit der Sprachausbildung an europäischen Schulen sowie Probleme mit der Umsetzung des Gesamtsprachencurriculums analysiert und ihre Gedanken in dem Beitrag „Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell“ dargelegt.

2011 erschien auch „Curriculum Mehrsprachigkeit“ von H.-J. Krumm und H. H. Reich, wo bildungspolitische Grundlagen, Unterrichtsorganisation und Ziele, didaktische Ansätze und Lehrinhalte für jede Stufe von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II zusammengefasst sind. In der Einführung betonen die Autoren, dass das Curriculum Mehrsprachigkeit der Integration der sprachlichen Ausbildung dient [1]. Beide Curricula zielen darauf, individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern. Dabei stützen sie auch auf die relevanten Tertiärsprachendidaktik, Mehrsprachigkeitsdidaktik, rezeptive Mehrsprachigkeit und Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen. Das Positive besteht darin, dass Gesamtsprachencurriculum alle vorhandenen Sprachkenntnisse, sowie auch linguistische Kenntnisse und

Lernerfahrung in den Lehrprozess jeder einzelnen Sprache einbezieht. Es erlaubt, Lehrzeit zu sparen und Wiederholungen zu vermeiden.

In der Ukraine sind die Schüler zweisprachig, deshalb wäre es logisch, wenn man Ukrainisch und Russisch als Basis für jede weitere Fremdsprache betrachten würde, was heute leider nicht der Fall ist. Die Sprachen werden an den ukrainischen Schulen einzeln unterrichtet. Das zeugt davon, dass die Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums für das ukrainische Schulwesen notwendig ist und die europäische Erfahrung als Muster zu betrachten ist.

Literaturverzeichnis

Curriculum Mehrsprachigkeit [Електронний ресурс] / Н.-
J. Krumm, Н. Н. Reich. – Режим доступу:
[oesz.at/download/cm/Curriculum Mehrsprachigkeit2011.pdf](https://oesh.at/download/cm/Curriculum_Mehrsprachigkeit2011.pdf)

Ginka Bogdan

Pädagogische Wolodymyr-Hnatjuk-Universität Ternopil

KONZEPTION FÜR DAS BUCH „DIE DEUTSCHEN: EIN SOZIOKULTURELLES BILD DES VOLKES“

1. Das empfohlene Buch trägt von seiner Konzeption her den Charakter eines Sammelwerks und umfasst Texte sowie Textauszüge aus unterschiedlicher Fachliteratur und Medien. Es ist ein Reader in Interkultureller Kommunikation, in erster Linie für ukrainische GermanistikstudentInnen der höheren Studienjahre gedacht und soll für sie ein Lehrbehelf und Nachschlagewerk zugleich sein, indem es die wichtigsten Schwerpunkten der geistigen Kultur Deutschlands und speziell dessen menschlichen Faktors behandelt. Es ist ein Versuch, die Studierenden in die Problematik der interkulturellen Kommunikation einzuführen und die Innen–bzw. Außenwelt der Deutschen durch das Phänomen „typisch deutsch“ darzustellen, das heißt, es wird ein Versuch unternommen, die wichtigsten Programmleitsätze des Kurses zu erläutern, nämlich: Mentalität des deutschen Volkes, Nationalcharakter, nationale Helden und Symbole, Wahrnehmung des Raumes und der Zeit durch Deutschen, Benehmensnorme der deutschen Lebensweise und deren Auswirkung auf die zwischenmenschlichen Beziehungen usw. Anders gesagt, das ist praktisch eine Menschenkunde Deutschlands.

2. Die Zusammenstellung der Studententexte erfolgte auf der Grundlage jahrelanger Erfahrung des Autors in Lehre, Forschung und

praktischer Tätigkeit an der pädagogischen Wolodymyr-Hnatjuk-Universität Ternopil. Die Studientexte sind so angelegt, dass die Studierenden Grundlagen, Zusammenhänge und Probleme des Faches Interkulturelle Kommunikation in groben Zügen kennen lernen können, ohne sich im großen Umfang des Stoffgebietes zu verlieren. Einige Abbildungen, die im Buch vorhanden sind, sollen Stoffinhalte in ihren Zusammenhängen anschaulich und einprägsam vermitteln.

3. Der Reader besteht aus 9 Kapiteln und dem Verzeichnis empfohlener Literatur und anderer Medien. Jedes Kapitel wird durch Programmschwerpunkte eingeführt, welche Raum für Studierende zur weiteren Vervollkommnung des jeweiligen Kapitelinhalts lassen, besonders durch Vergleich mit ukrainischen Realien, Werten und Einstellungen. Mancher mag das eine oder andere Thema vermissen, aber auf Vollständigkeit kam es gar nicht an, vielmehr soll dieses Buch dazu anregen, neue Informationen zu sammeln und sie zu hinterfragen. Manche Texte können mit Erfolg in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen benutzt werden.

4. Die Auswahl aus verschiedenen Büchern und die Ergänzung aus den Erfahrungen der eigenen Tätigkeit sollen den ukrainischen Germanistik-studentInnen grundlegende Fragen, die beim Studium dieses Lehrfaches auftauchen, beantworten und den Zugang zu der Vielfalt der geistigen Kultur Deutschlands (im weitesten Sinne dieses Wortes) eröffnen. Ferner soll es ihnen ein Studienbegleiter sein und auch zum Verständnis verschiedener historischer, kulturologischer, psychologischer, ethnologischer, ja auch philologischer Zusammenhänge verhelfen, weil die Aufgabe der Germanistiklehrausbildung nicht nur Aneignung des Wissens durch die Studierenden ist, sondern bei ihrer Begegnung mit deutscher Kultur ihre leichtere künftige Sozialisation in fremde Alltagsverhältnisse zu sichern. Die Lehrmaterialien sind speziell auf kreative sprachliche Tätigkeit der Studenten gezielt, auf die Entwicklung ihrer Fähigkeiten zur selbstständigen Analyse der landeskundlichen Texte sowie eigene Meinung zum Ausdruck zu bringen. Das Endziel des Buches ist, „interkulturelle Persönlichkeiten“ (N. Borisko, 2003) zu erziehen, welche mit eventuellen interkulturellen Missverständnissen bzw. Komplikationen reibungsfrei umgehen und sie tolerant überwinden können.

**INTERKULTURELLE LANDESKUNDE
AM BEISPIEL DER WORTSCHATZARBEIT
IM SCHULISCHEN DAF-UNTERRICHT**

1 Interkulturelle Landeskunde zum Begriff

Ausgangspunkt des interkulturell orientierten Landeskundekonzepts ist die Erkenntnis, dass erfolgreiche Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen mehr als sprachliche Korrektheit und kommunikative Angemessenheit umfassen muss. Sie erfordert ein Bewusstsein der eigenen und der fremdem kulturellen Prägung bei der Wahrnehmung und Interpretation interkultureller Situationen. Interkulturelle Landeskunde soll die Lernenden dazu befähigen, sich in anderen Kulturen besser zu orientieren (Biechele 2003: 146). Dabei bezieht sich der interkultureller Ansatz auf alle Bereiche der Fremdsprachendidaktik, darunter auch auf die Wortschatzarbeit.

2 EINE LANDESKUNDLICH ORIENTIERTE WORTSCHATZDIDAKTIK

Ergebnisse psycholinguistischer Untersuchungen zeigen, dass die Wörter einer Sprache mit Vorstellungen und Begriffen verbunden werden, die in vielfältiger Weise die Gesellschaft und Kultur eines Landes widerspiegeln (Müller 1994). Folglich werden durch den Wortschatz landeskundliche Informationen übermittelt. Für alle, die Fremdsprachen lernen, heißt es, dass man sich mit den landeskundlich relevanten Aspekten dieser Bedeutungen beschäftigen muss.

Es sei anzumerken, dass Begriffe, die auf den ersten Blick kulturneutral bzw. in allen Kulturen identisch erscheinen (wie z. B. *Bahnhof, Fahrrad, Wochenende, sich erholen, frei* etc.), unter bestimmten Fragestellungen kulturspezifische Ausformungen zeigen. Da Kommunikationsteilnehmer mit gleichen Wörtern nicht immer gleiche Inhalte, sondern manchmal nur ähnliche oder auch sehr verschiedene, verbinden, kann das zu Problemen interkultureller Kommunikation führen. Die Aufgabe einer landeskundlich orientierten Wortschatzdidaktik besteht deshalb darin, solche Bedeutungsunterschiede transparent zu machen. Das Wörterbuch kann in diesem Fall kaum helfen, denn es enthält im Allgemeinen nur die denotative Bedeutung, sagt aber nichts aus über die Verbindungen und Funktionen im jeweiligen gesellschaftlichen/kulturellen Kontext (konnotative Bedeutung).

Für die Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht heißt das nun: Das Übersetzen in die Muttersprachen reicht oft nicht und die Lernenden

müssen landeskundlich spezifische Bedeutungen von Begriffen erkennen (Bedeutungserschließung). Dabei müssen sie immer auf die Faktoren achten, die die Bedeutung von Wörtern in konkreten Situationen bestimmen: Das sind der Kontext, die Funktionen in diesem spezifischen Kontext, die Beziehungen zu benachbarten Begriffen (Vernetzung) (Müller 1994.).

3 Methoden zur Erschließung der Wortbedeutung

Bei der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht empfiehlt sich, spezielle Methoden zur Erschließung der Wortbedeutung in einer fremden Kultur einzusetzen, die von S. Bachmann, S. Gerhold, B.-D. Müller, S. Stempleski, B. Tomalin, G. Wesling und anderen Didaktikern entwickelt wurden (*Müller 1994, Tomalin 1993*).

Folgende Methoden haben sich auch in unserer Unterrichtspraxis besonders bewährt:

- kulturspezifische *Bedeutungsassoziogramme* machen;
- *Wortbedeutung im bestimmten kulturspezifischen Kontext* feststellen;
- Begriffe *vernetzen* (Verbindungen zwischen Begriffen feststellen);
- *Prototypen* („typische Bilder im Kopf“, die in einer Kultur mit dem bestimmten Begriff verbunden sind) feststellen;

Für Lehrende ist es wichtig, die Methoden/Techniken auszuwählen, die sich für ihren Unterricht eignen. Man sollte diese regelmäßig und gezielt einsetzen, damit die Lernenden Strategien für selbständige Bedeutungsentwicklung entwickeln und anwenden können.

4 Aufgabetypen

Die folgenden Aufgabetypen sind geeignet, die Lernenden für die Bedeutungsunterschiede zu sensibilisieren:

4.1 Assoziogramm. Die Lernenden erstellen ein Assoziogramm zu einem Begriff in der Muttersprache und vergleichen mit deutschem Assoziogramm zu demselben Begriff.

4.2 Bedeutungscollagen. Die Lernenden suchen aus deutschen Materialien Texte und Bilder zu einem Begriff und kontrastieren diese mit muttersprachlicher Collage zu demselben Begriff.

4.3 Prototypen. Die Lernenden ermitteln einen Prototyp („ein typisches Bild im Kopf“) zu einem Begriff in der Muttersprache und vergleichen mit deutschem Prototyp zu demselben Begriff.

5 Schlüsse

Ziel der interkulturellen Wortschatzarbeit ist die *allgemeine Sensibilität für kulturelle Bedeutungsunterschiede* sowie die Ausbildung

interkultureller Kompetenz durch kulturkontrastives Vorgehen. Darüber hinaus sollen den Lernenden *Strategien aufgezeigt werden*, wie sie beim Lernen und im direkten Kontakt mit Deutschen unterschiedliche Bedeutungsunterschiede erkennen, begründen und konstruktiv mit ihnen umgehen können.

LITERATURVERZEICHNIS

Biechele M., Padros A. Didaktik der Landeskunde / Markus Biechel M., Alicia Padros A. // Fernstudieneinheit 31. — München: Langenscheidt, 2003. — 159 S.

Müller B.-D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung / B.-D. Müller // Fernstudieneinheit 8. — Tübingen: Langenscheidt, 1994. — 116 S.

Tomalin B., Stempleski S. Cultural awareness / B. Tomalin, S. Stempleski. — Oxford: OUP, 1993. — 160 p.

Dashkina Olga
Gymnasium Nr. 1 Sumy

DIE ROLLE VON DER AUSSERSCHULISCHEN BILDUNG

1.1 Unter dem Begriff „außerschulische Aktivität“ soll eine Veranstaltung verstanden werden, die von einer Schule organisiert wird (bzw. an der sie teilnimmt), einen allgemeinbildenden oder fachpädagogischen Zweck erfüllt, während des Schuljahres außerhalb des Schulgeländes stattfindet und an der in der betreffenden Unterrichtseinrichtung eingeschriebene Schüler beziehungsweise Studenten grundsätzlich in Begleitung von Betreuern teilnehmen. Es handelt sich um eine „außergewöhnliche“ Veranstaltung. Regelmäßig stattfindende und im Studienprogramm feste Aktivitäten, die außerhalb der Schule stattfinden (z. B. Praktikum, Theater, Workshop, Ausflug usw.) Aber außerschulische Veranstaltungen sollen nicht unbedingt außerhalb der Schule durchgeführt werden. Und unter dem Begriff „außerschulisch“ kann man auch Veranstaltungen und Stunden verstehen, die nach dem obligatorischen Unterrichtsprogramm, aber trotzdem in der Schule stattfinden. Der Lehrer hat mehr Freiheit und kann selber eigenes Programm von einem Kreis oder Club entwickeln. Sowohl Lehrer als auch Schüler können daran freiwillig teilnehmen.

1.2 Jugendarbeit ist ein im außerschulischen Bereich gutes Freizeit- und Bildungsangebot, wird maßgeblich durch die Interessen

und Bedürfnisse der beteiligten Kinder und Jugendlichen bestimmt und durchgeführt. Beim Fremdsprachenlehren sollen sich, meiner Meinung nach, die Lehrer mehr auf die informelle Seite des Lernprozesses konzentrieren.

2 Als Fremdsprachenlehrerin, als Deutschlehrerin verstehe ich die Wichtigkeit der außerschulischen Arbeit beim Fremdsprachenlernen. Ich beschäftige mich mit der außerschulischen Arbeit als Koordinatorin des Projekts „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) in einer von 15 Schulen, die vom Goethe-Institut unterstützt werden. Im Rahmen des PASCH-Projekts habe ich am Seminar „Von München nach Berlin: Zwei Metropolen“ teilgenommen. Und es gab die Möglichkeit, deutsche Institutionen zu besuchen, in denen außerschulische Arbeit durchgeführt wird. Als gutes Beispiel für *AJB* in Deutschland kann die Ignatianische SchülerInnen-Gemeinschaft (ISG) am Canisius Kolleg (Berlin) dienen. Die ISG Berlin ist ein eigenständiger Jugendverband unter dem Dach der Katholischen Studierenden Jugend (KSJ). Die Arbeit baut auf dem Prinzip „Jugend leitet Jugend“ auf.

Literatur:

1. *Bundesjugendkuratorium* (BJK): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn/Berlin/Leipzig 2002, veröffentlicht im Internet http://www.dji.de/bjk/Gemeinsame_Erklaerung.pdf

2. <http://www.isg-berlin.com>

3. <http://www.bildungsserver.be/PortalData/21/Resources/downloads/home/schulvorschriften/ausserschulaktiv.pdf>

Derkewytsch Natalja

Nationale pädagogische Wolodymyr-Hnatjuk-Universität Ternopil

TELESKOPIE

Neben den traditionellen Wortbildungsarten beobachtet man neue Wellen der Bildung lexikalischer Einheiten. Die Teleskopie ist eine relativ neue Bildung der verbalen Kreativität. Es gibt verschiedene Begriffe, die diese Wörter bezeichnen, z. B. Amalgamierungen (Greillon, 1984), Wörter-Hybriden (Halperin, 1981), Wörter-Verschweißungen, Portemonnaie-Wörter (Kluschina, 2000), Kofferwörter (Vater, 1996, Jenikejewa, 2010), Wörter-Kontamination, Teleskop- Wörter (Popko, 2007, Nefjodowa, 2003).

Unter Teleskopie versteht man die Art der Bildung lexikalischer Einheiten, bei der ein neues Wort infolge der Verschmelzung der Basis

und der gekürzten Form des anderen Wortes entsteht oder wenn zwei gekürzte Basen verschmolzen werden. Die Semantik der Neubildung widerspiegelt die Bedeutung der beiden Komponenten völlig oder teilweise. In der Linguistik wird diese Wortbildungsart als Verschmelzung bzw. Kontamination bezeichnet (Birwisch, 1981). Es entstand der Begriff „Teleskopie“, weil die Bildung der Wörter ein Aufschichten wie in der Röhre eines Teleskops darstellt (Stepanowa, 1984).

In der modernen deutschen Sprache wird diese Wortbildungsart für die Bildung der lexikalischen Einheiten verwendet: *fahren* + *relaxen* = *fahlaxen*, *mailen* + *melden* = *mailden*; *die Augen aufhalten* + *kaufen* = *die Augen kaufhalten* – eine Werbung für das Kaufhaus Karstadt; *volltanken* + *sparen* = *vollsparen* («Einmal vollsparen bitte» – die Werbung für den Wagen Ford Fiesta Viva X, weil man damit Geld und Öl sparen kann) (Stepanowa, 1984).

Wenn man die Natur der Teleskopie betrachtet, ist ein komplexer Charakter festzustellen, weil sich an der Bildung der Teleskop-Wörter Rückungs- sowie Kürzungsmechanismen beteiligen. Es ist auch zu bemerken, dass die Teleskopie viel Ähnliches mit der Wortbildung hat, beiden Fällen liegen freie lexikalische Einheiten zugrunde und für die Bezeichnung der Semantik wird die Bedeutung beider Komponenten vereinheitlicht.

Die Teleskopie ermöglicht, einen Begriff im Rahmen eines Wortes zu bezeichnen. Die pragmatische Bedeutung dieser Wortbildungsart ist nicht nur wegen der formellen Bequemlichkeit wichtig, sondern auch wegen der Expressivität der Ableitungen. Die phonologische Ungewohntheit der Form der abgeleiteten Verben und der gehaltvolle Inhalt der Neubildungen geben der Sprache eine ausdrucksvolle Schattierung.

Die Neubildungen zeugen davon, dass neben den traditionellen Wortbildungsarten der Verben neue Begriffe notwendig sind und dementsprechend die Bildungsmechanismen um die Teleskopie erweitert werden.

Бирвиш М. Семантика / М. Бирвиш // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 10. – М., 1981.

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 135 с.

Єнікєєва С. М. Роль телескопії в збагаченні лексикону сучасної англійської мови / С. М. Єнікєєва, Д. С. Єнікєєв // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 8. – С. 420–426.

Клушина Н. И. О модном способе окказионального словообразования / Н.И. Клушина // Рус. речь. – 2000. – № 2. – с. 47–50.

Нефедова Л. А. О некоторых особых способах словообразования в современном немецком языке / Л.А. Нефедова // Вестник Московского университета. – Сер.19. – Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 3. – с. 89–95.

Попко Л. П. Неологизация в языке как трансляция культурно-лингвистической национальной ментальности : монография. – Киев: ГАРККиИ, 2007. – 360 с.

Степанова М. Д. Теоретические основы словообразования в немецком языке: Для филолог. фак. ун-тов и ин-тов иностр. яз. / М. Д. Степанова, В. Фляйшер. – М.: Высш. шк., 1984. – 264 с.

Gresillon A. La regle et le mot valise / A. Gresillon. – Tübingen : Niemeyer, 1984. – 265 S.

Vater H. Einführung in die Sprachwissenschaft/ Heinz Vater. – München: Wilhelm Fink Verlag, 1996. – 285 S.

Dzhava Nadiya

Staatliche humanitäre Universität Riwne

GRUPPENLESEN MIT VIER STRATEGIEN – REZIPROKES LERNEN UND LEHREN

Die Gruppenleiter fordern die Anwendung einer festen Sequenz von vier Strategien, die das Gespräch in der unten angegebenen Reihenfolge (1.) bis (4.) strukturieren. Die Strategiesequenz lautet:

1. Fragen stellen, die aus dem Text heraus beantwortet werden können.

2. Eine Zusammenfassung des Textabschnitts probeweise formulieren/vorschlagen.

3. Zu Worterklärungen und zur Erläuterung unklarer Textstellen auffordern.

4. Zum Abschluss des Rollenparts eine Vorhersage dessen machen, was der folgende Textabschnitt wohl bringen wird.

Das Gespräch kann sich nach folgendem Muster entwickeln:

1. Zunächst liest die Kleingruppe leise gemeinsam einen Abschnitt des Textes. Ein erstes Gruppenmitglied (A) formuliert Fragen zum Text, die textimmanent beantwortet werden können. Die anderen Gruppenmitglieder (B, C, D) beantworten die Fragen oder versuchen ggf. bessere Fragen zu formulieren.

2. Ein zweites Gruppenmitglied (B) schlüpft nun in die Lehrerrolle und fasst den Abschnitt zusammen, die Mitglieder des Teams (A, C, D) korrigieren und ergänzen dessen Ausführungen.

3. Nun fragt ein drittes Gruppenmitglied (C) nach Unklarheiten und nach Erfahrungen, Zusammenhängen und Beispielen, die über den Text hinausgehen. Die restlichen Studenten (A, B, D) beantworten diese Fragen.

4. Das letzte Gruppenmitglied (D) äußert Vorhersagen zum weiteren Textverlauf. Die anderen Studenten (A, B, C) ergänzen ihre Vermutungen. Nachdem jedes Gruppenmitglied einmal die Lehrerrolle übernommen hat, wird gemeinsam der nächste Textabschnitt gelesen und oben beschriebenes Verfahren wiederholt (*Ende*, 2014: 103). Alle Gruppenmitglieder arbeiten in „lehrender“ und „lernender“ Funktion mit allen vier Strategien. Sie erfahren deren Anwendung, die mögliche Kritik und die mögliche Korrektur; sie fragen und antworten, ergänzen und verbessern; sie bedenken Zusammenfassungen und erproben Alternativen dazu; sie fordern Klärungen ein und erklären; sie hypothetisieren in der Vorschau gemäß ihren „Erwartungen“ und prüfen. Im Laufe des Gesprächs geschieht das alles viele Male. Dabei geht es um strukturierten und kooperativen Wissensaufbau. Wenn der Text vollständig erörtert ist, kann eine gemeinsame Visualisierung oder kritische Stellungnahme in der Gruppe erarbeitet werden (*Gudjons*, 2012: 224).

Literatur:

Glaboniat, M. Profile Deutsch. / M. Glaboniat, M. Müller., H.Schmitz u.a. – Berlin, Langenscheidt Verlag, 2003. – 138 S.

Gudjons H. Pädagogisches Grundwissen. 11. grundlegend überarbeitete Auflage, – Bad Heilbrunn/ Obb. : Julius Klinkhardt, 2012. – 400 S.

Ende, K., Grotjahn, R. Kleppin, K., Mohr I. – DLL 6 Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Fort- und Weiterbildung weltweit. – München, Klett-Langenscheidt, 2014. – 117 S.

Dovgei Oksana

Nationaluniversität Uzhgorod

PROJEKTUNTERRICHT ALS WICHTIGER BESTANDTEIL HANDLUNGSORIENTIERTER UND FACHÜBERGREIFENDER ARBEIT IM DAF-UNTERRICHT

Die Schule muss sich weiterentwickeln, moderner werden. Dieser berechtigte Anspruch wird derzeit besonders intensiv im ukrainischen

Bildungssystem im Zusammenhang mit der europäischen Integration unseres Landes herangetragen. Traditionell ist der Unterricht, inhaltlich und organisatorisch, auf Einzelfächer ausgelegt. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern auch immer nur der Teil der Wirklichkeit nahe gebracht, der für das jeweilige Fach relevant ist. Um aber eine ganzheitliche Wirklichkeitserfahrung, ein Verständnis für Zusammenhänge erreichen zu können, ist es nötig, verschiedene mögliche Betrachtungsweisen kognitiv miteinander zu verbinden. Dies kann im fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeiten gelingen. Dabei ist ein solcher Unterricht kein Ersatz für den Fachunterricht, sondern im Sinne der modernen Unterrichtsentwicklung eine Erweiterung, wenn fachspezifische Inhalte mit denen anderer Fächer sowie den lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler verknüpft werden [4, 48].

Zugleich sieht der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) für jeden Fremdsprachenunterricht einen im Großen und Ganzen handlungsorientierten Ansatz vor, „weil er Sprachverwendende und Sprachlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ [1, 21]. Sprachunterricht muss deshalb so organisiert werden, dass Lernende sowohl kommunikative Sprachkompetenzen als auch allgemeine Kompetenzen erwerben können [2, 12].

Auf dieser Ebene spricht man heute über den so genannten handlungsorientierten Unterricht besonders aktiv, weil der handlungsorientierte Ansatz in der Didaktik in der neueren bildungspolitischen Diskussion auf neues, wachsendes Interesse gestoßen hat. Der Begriff „handlungsorientierter Unterricht“ hat eine lange Tradition und geht zurück auf die Reformpädagogik. Unter diesem Begriff versteht man „ein[en] ganzheitliche[n] und schüleraktive[n] Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ [3, 118].

Zahlreiche Methoden und Konzepte sind besonders gut geeignet, um mit ihnen einen Rahmen für einen handlungsorientierten, fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht zu gestalten. Einen besonders wichtigen Platz besitzt darunter projektorientiertes

Lernen. Projektunterricht vermittelt den Lernern Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen zum Lösen komplexer Problemstellungen. Unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen werden durchgeführt, erprobt und gelernt. Bereits vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse müssen gefunden, ausgewählt und eingesetzt werden, wobei auch Strategien zur Bewältigung neuer Aufgaben entwickelt werden müssen. Präsentationstechniken ebenso wie andere Formen der sprachlichen Darstellung von Inhalten werden vertieft oder ganz neu gelernt. Dabei bestehen viele Möglichkeiten, auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Lerner einzugehen.

Projekte erfordern selbstständiges, aber gleichzeitig auch kooperatives Arbeiten und bieten damit auch einen Weg zum Erwerb von Sozialkompetenzen. Vereinbarungen über Ziele und Vorgehensweisen müssen demokratisch getroffen werden, hieraus wachsen Selbstorganisation und Selbstverantwortung.

Die einzelnen Projektschritte müssen von den Lernenden geplant, durchgeführt, die Ergebnisse präsentiert und der gesamte Prozess reflektiert werden. Lust am Tun und Stolz auf das Ergebnis führen zu Freude am Sprechen über die geschaffenen Produkte, auch in der Fremdsprache. Auch Schüler mit geringeren Sprachkenntnissen zeigen erstaunliche sprachliche Fortschritte. Zudem entwickelt sich ein kreativer Umgang mit der Sprache. Individuelles Vorgehen und arbeitsteiliges, projektorientiertes Arbeiten fördern den gewünschten Erwerb von verschiedenen Kompetenzen.

LITERATUR

1. Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. – München, 2001. – S. 21.
2. Karagiannakis, E., Donner, B. „Frau & Beruf“ – Projekt- und handlungsorientiertes Lernen im berufsorientierten DaZ-Unterricht für Frauen // Deutsch als Zweitsprache. – 2009. – H. 04. – S. 21–28.
3. Kiper H., Meyer H., Topsch W. Einführung in die Schulpädagogik. – Berlin, 2002. – S. 109–121.
4. Port-Heix B. Kunst im Fächerverbund // Fremdsprache Deutsch. – 2010. – Heft 43. – S. 48–51.
5. Rainer E. Wicke. Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – Ismaning: Hueber, 2004. – S. 207.

SEMANTISCHE BESONDERHEITEN VON ADJEKTIVISCHEN FARBENNAMEN IM VERGLEICHENDEN ASPEKT

1 Die betreffende Forschung ist dem Problem der Analyse von der Semantik der adjektivischen Farbennamen in kontrastiven Forschungen gewidmet. Es werden einige Grundfarben behandelt und gemeine, unterschiedliche Besonderheiten deren Semantik im Ukrainischen, Deutschen, Englischen und Französischen analysiert.

Anfangs werden die Fälle behandelt, die gemeine Besonderheiten im Gebrauch von Farbennamen in den vergleichenden Sprachen feststellen. Eine der Bedeutungen für „grün“ ist „unreif“, die sowohl direkten als auch übertragenen Gebrauch dieses Adjektivs hat. Z. B.: **ukr.** *зелений* übertragen „der Mann ohne Lebenserfahrung; unerfahrener“ (CYM: 363) – **dt.** „ein grüner Junge – umg. „Grünschnabel“ (БНРС, 1: 576) – **engl.** „green hand – neuer, unerfahrener Mensch“ (APC: 315) – **fr.** „verte jeunesse – stürmische Jugend, *toujours vert* immerjung“ (L).

1.1.2 Im Hintergrund der gemeinen Merkmale werden auch die Fälle der unterschiedlichen Semantik von adjektivischen Farbennamen in den vergleichenden Sprachen festgestellt. Wenn im Ukrainischen es die Bedeutung von **ukr.** *чорний* „unfachlicher, behelfsmäßig, schwer körperlich, häufig gebunden mit Betriebsschmutz, -staub etc. (über Arbeit, Tätigkeit)“ (CYM: 1381) gibt, so wird im Deutschen und Französischen festgestellt: **dt.** „Schwarzarbeit – gesetzwidrige Beschäftigung mit beliebiger Tätigkeit, umg. illegale Arbeit“ (БНРС, 2: 330), **fr.** „*travail noir* – illegale Arbeit“ (L).

1.1.3 Besondere Aufmerksamkeit ziehen die Beispiele auf sich, die national-kulturelle Spezifik der Semantik von adjektivischen Farbennamen in den vergleichenden Sprachen darstellen. Zum Beispiel gibt es im Ukrainischen: *чорна рада, зелена неділя* etc. (CYM); im Deutschen: *der gelbe Paß, der grüne Markt* etc. (БНРС); im Englischen: *yellow flag, green winter* etc. (APC); im Französischen: *roman noir, gros bleu* etc. (L).

Die durchgeführte Analyse der Semantik von adjektivischen Farbennamen zeugt von der Existenz der Sprachbilder. Für eine beliebige vergleichende Analyse ist die Entdeckung der Unterschiede in

der Weltwahrnehmung verschiedener Völker bedeutsam. Die erforschte Semantik ist mannigfaltig, weil betreffende Namen mit ihren gemeinen Grundbedeutungen, wie die Beispiele zeigen, auch spezifisch in übertragenen Bedeutungen gebraucht werden können.

Literatur

АРС – Англо-русский словарь. – М.: Русский язык, 1990. – 842 с.

БНРС – Большой немецко-русский словарь в 2-х т.т. – М.: Русский язык, 1980. – 1516 с.

СУМ – Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ-Ірпінь: Перун, 2004. – 1440 с.

L – Linguo 10

Druzhbyak Svitlana

Nationale Universität "Lwowska Politechnika"

KOGNITIVER ASPEKT IN DER UNTERSUCHUNG DER TERMINOLOGIE

An der Grenze des 20./21. Jahrhunderts entstanden neue wissenschaftliche Studien, die sich auf kognitives Verständnis der Terminologie orientieren. Diese Richtung in der Terminologielehre kann als eine neue Richtung bezeichnet werden, deren Entstehen durch solche Faktoren wie elektronische Revolution, die Entwicklung der kognitiven Wissenschaften und der Computerlinguistik beeinflusst wurde.

Der Kognitivismus konzentriert sich auf zwei Aspekte, die von der traditionellen Terminologie vernachlässigt wurden: die menschliche Fähigkeit zur Schaffung der Termini und die Rolle der Forscher in der Schaffung der Termini (Alexeeva/Novodranova, 2006: 25).

Roelcke führt die folgenden Merkmale für ein so erweitertes Grundlagenmodell an: „Dieses Modell unterscheidet sich gegenüber dem systemlinguistischen Inventar- und dem pragmalinguistischen Kontextmodell durch eine konsequente Berücksichtigung von Produzenten und Rezipienten fachlicher Äußerungen, wobei weder die Bedeutung fachsprachlicher Texte noch diejenige fachsprachlicher Systeme in Frage gestellt werden. Der Blick wird hier vielmehr insbesondere auf die intellektuellen, daneben aber auch auf die emotionalen Voraussetzungen der Produzenten und Rezipienten fachsprachlicher Äußerungen gerichtet“ (Roelcke, 2004: 141). Roelcke sieht eine solche Perspektivenerweiterung als notwendig an, um nicht wie im Rahmen pragmalinguistischer

Fachsprachenarbeiten bei der Beschreibung davon beharren zu müssen, unter welchen Kontextbedingungen die Gestaltung von konkreten Fachtexten abläuft, sondern auch die Gestaltung an sich erklären zu können (Roelcke, 2004: 141).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Analyse der Termini im kognitiven Aspekt das Festlegen der Abhängigkeit zwischen der sprachlichen Gestaltung, konzeptueller Struktur des Terminus und seinem Platz im terminologischen System voraussieht. Man versucht den Terminus im Kontext als Verständnis begründete Einheit zu beschreiben und ihn in ein strukturelles Begriffssystem einzuordnen.

Literatur:

Alexeeva L.; Novodranova V A Cognitive Approach to Terminology / L. Alexeeva; V. Novodranova // Heribert Picht (Hg.): Modern Approaches to Terminological Theories and Applications. (Linguistic Insights 36.) – Bern u.a., 2006.- Lang, S. 25–34.

Roelcke, Th. Stabilität statt Flexibilität? Kritische Anmerkungen zu den semantischen Grundlagen der modernen Terminologielehre / Th. Roelcke // Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven. Hrsg. Inge Pohl/Klaus-Peter Konerding. - Frankfurt: Lang. – 2004. – S. 137–150.

Dyakiv Khrystyna

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

ZUR FRAGE DER TYPOLOGIE VON KOMMUNIKATIVEN DEVIATIONEN

Der Bereich der kommunikativen Deviationen ist gewissermaßen eine Teildisziplin der Sprachwissenschaft, für die sich jeder zuständig und kompetent fühlt. Es ist für alle üblich, Anmerkungen zu machen, Fehler zu korrigieren, und noch mehr – Gewissensbisse zu haben: Wurde ich richtig verstanden? Was wurde darunter gemeint? Habe ich das gesagt, was ich sagen wollte und sollte? Doch zu diesem Zeitpunkt steckt Deviatologie als Wissenschaft noch in den Kinderschuhen, denn es fehlt an Modellen von falschen Kommunikationsprozessen, an einer einheitlichen Klassifikation der kommunikativen Deviationen sowie an Untersuchungen des Entstehens und Funktionierens der Kommunikationsfehler in verschiedenen Genres und Stilen.

Moderne linguistische Forschungen sind in erster Linie auf die Untersuchung der lebenden Sprache, der kognitiv-diskursiven Phänomene, der kommunikativen Organisation von Gattungen gerichtet. Die Untersuchung der Kommunikationsfehler im Ukrainischen und Deutschen gehört zu aktuellen und wenig erforschten Problemen der kommunikativen Linguistik. Das Phänomen der Misserfolge oder Fehler kommt oft bei der Erforschung der Philosophie, Logik, Psychologie, Psychotherapie, Methodik und Didaktik des Sprachunterrichts, der interkulturellen Kommunikation, der Sprechkultur etc. vor.

Die Fehler sind „ein Teil des Sprachsteuerungssystems, innerhalb dessen sie nicht als negative Tatsachen des Funktionierens gesehen werden, sondern als positiver Faktor mit der Funktion der Rückmeldung“ (Nöth 1979: 6). F. Batsevych glaubt, dass die Fehler „zugleich eine wichtige Quelle für unsere Kenntnisse über die Sprache und ein Werkzeug für ihre Studie“ sind (Бацевич 2000: 6). Paradoxiertweise gäbe es keinen Fehler ohne Muster, ohne Fehler gäbe es auch keine Standardsprache.

Nach A. Pyeshkovskij (Пешковский 1959) werden bei der Untersuchung der Deviationen zwei Ansätze verwendet: normativer Ansatz – als Aussonderungskriterium – und objektiver Ansatz – für Forschung selbst. In dieser Hinsicht kann zwischen der Klassifikation von A. Pyeshkovskij und der von F. Batsevych eine Parallele gezogen werden: Batsevych unterscheidet zwischen dem usuellen (a priori) und dem aktuellen (a posteriori) Ansatz (Бацевич 2014: 16). Das Hauptkriterium dieser Aussonderung ist Bewusstwerden. Bewusste Deviationen werden in beabsichtigte (in der Ebene der Sprachspiele) und nicht beabsichtigte aufgeteilt. Für besonders wichtig wird die Klassifizierung von Deviationen gehalten, die mit der sprachlichen oder kommunikativen Kompetenz des Sprechers (Бацевич 2000: 32) verbunden sind.

Literatur:

Nöth W. Errors as a Discovery Procedure in Linguistics / Nöth W. – IRAL, 1979. – V. 17. – P. 61–76.

Бацевич Ф. С. Коммуникативные девиации и условия успешности речевого жанра / Ф. С. Бацевич // Общие проблемы теории речевых жанров. – Саратов. – № 1(9), 2014. – с. 16.

Бацевич Ф. Основи комунікативної девіатології / Ф. С. Бацевич. – Львів: Львівський національний університет ім. Івана Франка, 2000. – 236 с. (Монографія).

Пешковский А.М. Объективная и нормативная точка зрения на язык. Избранные труды. М., 1959. – С. 50–62.

Jewentschuk Oxana

Nationale Jurij-Fedkowjtsch-Universität Tscherniwzi

METAPHORISCHES KONZEPT "FAMILIE" IM DEUTSCHSPRACHIGEN WELTBILD

Das Konzept *FAMILIE* (KF) ist als Informationsquant im konzeptualen Weltbild lokalisiert und äußert sich auf verschiedene Weise in unterschiedlichen diskursiven Praktika, eine darunter ist der moderne deutsche publizistische Diskurs (MDPD). KF gehört zu den kulturspezifischen, ethnisch-markierten abstrakten Konzepten, deren Verbalisierung hauptsächlich mit Hilfe konzeptueller Metaphern stattfindet. Der metaphorischen Modellierungstheorie zufolge (Lakoff, 2003) ist das Ziel-KF durch 23 Quellenkonzepte verbalisiert. Die untersuchten Metaphern sind Bestandteile der strukturierten kognitiven Formationen – Frames/Slots, die metaphorische Modelle (MM) bilden (Чудинов, 2001). Für das KF ist die Aktualisierung der 7 MM typisch, denen folgende Hauptkonzepte zugrunde liegen: *MENSCH, NATUR, SOZIALE WELT, GEGENSTAND, RAUM, SAKRALE SPHÄRE, MANGELHAFTIGKEIT*

Die Untersuchung der MM befähigt zu der Ermittlung der gemeinsamen Tendenz bei der Auffassung der Familie. Sie ist dem Menschen (*Keimzelle unserer Gesellschaft, das wichtige Rückgrat, mein Fleisch und Blut*); der Pflanze (*Familienstämme, familiäre Wurzeln, Spross*); dem Tier (*schwarzes Schaf, Rabeneltern, Kuckuckskind*); dem Gegenstand (*Haus, Schule, Fundament, Säule, Akku, Bremse, Kompass, Tisch, Wiege, Fäden*); der Natur (*Wasser, Feuer, Sonne*); der menschlichen Tätigkeit (Kunst-: *Blockflötenquintett, die erste Geige*; Militär-: *die Krieger, Opfer-Familie*; Sport-/Spiel-: *ein fast unmöglicher Spagat, ein gut eingespieltes Team*; Wirtschafts-: *Familienholding, Emissionsträger (Kinder)*; Berufs-: *der größte und günstigste Pflegedienst, Pädagogenblut*; Sozial-: *Institution, Staat*; Politik-: *ein*

Schreckensregime, Partei; Kriminalitätstätigkeit: Familienbande, Mafia-Clan); dem Raum (Kreis, Mikrokosmos, der erste Ort, Sklaverei, Hölle); den Werten (mein Leben, Zukunft, Seelenverwandte, die letzte Beziehung, heilige Institution, kollektives Gut); dem Gefühl (Glück, gelebte Solidarität) ähnlich. Anhand der quantitativen Analyse kann man bemerken, dass Quellenkonzepte MENSCH, GEBÄUDE, RAUM, MECHANISMUS das höchste, SAKRALE SPHÄRE, FAUNA, FLORA, WIRTSCHAFT, KAMPF, SPORT / SPIEL, EINHEIT, REALIEN DES ALLTAGSLEBENS, TOTE NATUR – das mittlere und KUNST, KRIMINALITÄT, KLIMA, ZEIT, ZUKUNFT, ARBEIT, SUBSTANZ, GESELLSCHAFT, POLITIK – das niedrigste Frequenzpotenzial haben. Quantitative Abrechnungen erlauben zu behaupten, dass man bei der metaphorischen Profilierung des KF im MDPD am häufigsten Anthropomorphismen, Artefakten und dimensionale Erscheinungen und mit geringerer Intensität – die Erscheinungen der Sakral-, Natur- und Sozialsphären benutzt werden.

Literatur

Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) : [монография] / Анатолий Прокопьевич Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.

Lakoff G. Metaphors We Live by / G. Lakoff, M. Johnson. – 2nd edition – Chicago ; London : University of Chicago Press, 2003. – 276 p.

Jewtuschyk Larissa

Staatliche Mykola-Gogol-Universität Nishyn

GRAMMATIKVERMITTLUNG MIT LITERARISCHEN TEXTEN UND LIEDTEXTEN

1 Zwar ist die Grammatikvermittlung ein sehr wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts, allerdings wird sie von Lernenden oft als langweilig wahrgenommen. Um dies zu vermeiden, gilt es „die verheerende Trennung zwischen Grammatik und Kommunikation aufzuheben, die noch im Konzept eines integrativen Unterrichts aufscheint“ (Hoffmann, 2000: 9). Also muss das Grammatiklernen mit dem Sprachtraining verbunden sowie handlungsorientiert und einprägsam gestaltet werden. Wenn der Grammatikunterricht motivierend und aktivierend ist, tritt nicht mehr Grammatikwissen,

sondern bewusstes Anwenden von Wissen in Sprachhandlungssituationen in den Vordergrund. (Thornton, 1995: 69)

2 In literarischen Texten und Liedtexten wird die Grammatik in kommunikative Kontexte eingefügt, wird persönlich relevant und eignet sich für Sprachreflexion. Es bietet sich eine Möglichkeit, für authentische Kommunikation, wobei die Lernenden die Texte auf eigene Weise rekonstruieren oder ihre subjektiven Assoziationen bilden.

3 Es ist überaus wichtig, auf die Interessen der Lerner Rücksicht zu nehmen, und oft wäre es sinnvoll, die Texte unter entsprechenden grammatischen Aspekten zu didaktisieren.

4 Weiter sind einige Didaktisierungsvorschläge dargestellt, wie man anhand literarischer und Songtexte verschiedene Typen der Gliedsätze durcharbeiten kann.

4.1 Der Auszug aus dem Roman von Kerstin Gier „Rubinrot“ mit der Beschreibung des Äußeren des Grafen von Saint Germain eignet sich für die Umformung der Sätze, wobei Attributsätze gebildet werden: *Der Graf war alt. Obwohl seine Augen förmlich vor Energie zu sprühen schienen, ... – Er war ein alter Mann, dessen Augen förmlich vor Energie zu sprühen schienen.*

4.2 Das Lied der deutschen Punkrock-Band „Die Ärzte“ „Junge“ lässt die Adverbialsätze der Art und Weise üben, wobei man mit den Lernern darüber diskutiert, *womit/wodurch der Junge oder evtl. die Eltern verdrießen/ärgern/provozieren, der Mutter das Herz brechen etc.*

4.3 Indem man Alice („Die Spur führt nach Bayern“ von Ch. Baumgarten und V. Borbein) Ratschläge gibt, formuliert man irrealer Konditionalsätze: *Mich hat seine äußere Erscheinung fasziniert und ich habe mich sofort verliebt. – Hättest du keinen großen Wert auf sein Äußeres gelegt, hättest du dich vielleicht nicht verliebt.*

5 Literarische Texte und Liedtexte bergen ein großes motivatorisches Potential für den Grammatikunterricht.

Literaturverzeichnis

Hoffmann, L. Formulieren: ein Fall für die Grammatik / L. Hoffmann // Der Deutschunterricht. – 2000. – Nr.4. – S. 6–20.

Thornton, E. Zum Nutzen grammatischen Wissens für die Textproduktion / E. Thornton // Informationen zur Deutschdidaktik. – 1995. – Nr.3. – S. 6–72.

GRAFFITIZEICHEN ALS EINE FORM DER MASSENKOMMUNIKATION

1. Vor ein paar Jahren hatte ich dank dem Goethe-Institut eine hervorragende Gelegenheit, an einem Seminar in Berlin zum Thema „Kunst im öffentlichen Raum“ teilzunehmen. Unter vielen Arten der öffentlichen Kunst wurden wir auch mit Graffiti bekannt gemacht, wobei ich auf die Idee kam, Graffitizeichen als eine Form der Massenkommunikation zu untersuchen.

2. Graffiti, Umgangssprache, chemische Elemente, Verkehrszeichen, die Sprache von Bienen und Delfinen, die Sprache der mathematischen oder physischen Formeln, Morse-Code und verschiedene Computersprachen sind sehr verschiedene Sachen und doch gibt es etwas, was sie alle eint. Und das ist die Tatsache, dass sie alle Beispiele von Zeichensystemen sind und von verschiedenen Zeichen gebildet werden. Und wenn es um Zeichen geht und dabei auch um eine Interaktion zwischen Lebewesen, dann kann der nächste Schritt gemacht werden und alle diese Erscheinungen als Sprachen bezeichnet werden.

3. Was das Graffiti als eine von Formen der Sprachen betrifft, so kann man hier viele Pro- und Contra-Argumente von den Wissenschaftlern hören, ob auch Graffitizeichen ein Teil der menschlichen Sprache ist. Aber selbst die Sprache ist schon ein Zeichensystem. Diese Zeichen treten uns in der Form von den Buchstaben auf. Dann können die Graffitizeichen auch als eine Form von neuen sprachlichen Konzepten bzw. Buchstaben betrachtet werden, die apropos in vielen Fällen auch international und allen ohne Wörterbücher verständlich sein können.

4. Jedes sprachliche System hat folgende Merkmale, die schon von Ferdinand de Saussure genannt wurden und zwar:

- a) Zweideutigkeit jedes Zeichens;
- b) Freiheit des Zeichens;
- c) Linearität des Zeichens;
- d) Arbitrarität des Zeichens;
- e) Die begrenzte Zahl der Zeichen;
- f) Indifferenz jedes Zeichens zu seiner Bildungsart (Köster, 1995; 49).

5. Wenn man dann einverstanden ist, dass es im Fall von Graffiti um Zeichensystem geht, dann kann man zur nächsten Aufgabe jeder Sprache kommen und zwar zur Interaktion. Wir haben hier eine Gesamtheit von Elementen, die so aufeinander bezogen bzw. miteinander verbunden sind und in einer Weise miteinander interagieren, was eindeutig eine Sprache kennzeichnet, die auch eine Aufmerksamkeit der Wissenschaftler benötigt.

Köster, L. Von Saussure zum Konnektionismus/L. Köster – Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 1995. – 376 S.

Saika Oksana

Wasył-Suchomlynskyj-Gymnasium Nr. 14 Luzk

DIE FÖRDERUNG KRITISCHEN DENKENS IM DEUTSCHUNTERRICHT

Die Förderung kritischen Denkens (kD) ist eine der zentralen Bildungsaufgaben und dies nicht nur auf nationaler Ebene, sondern europaweit. Lernende sollen im Rahmen des Kompetenzerwerbs im kD und in der Selbstreflexion geschult werden. Welche Art des Nachdenkens ist die „kritische?“. kD ist die Fähigkeit, Entscheidungskriterien heranzuziehen und zu bewerten.

Für die Förderung des kD braucht es größtenteils keine neuen Methoden. Es lassen sich viele der aufgestellten Möglichkeiten zur Schulung des Denkens ohne größere Umstände in den Unterricht einbauen. Die folgenden verschiedenen Techniken, mit denen man kD verbessern kann, erfordern Übung.

Kritische Gruppendiskussionen. Die Schüler diskutieren in Gruppen ein Thema und bewerten es kritisch. Der Lehrer motiviert die Schüler dazu, die Denkweisen der anderen zu hören. Alle Seiten profitieren zudem von dem direkten Feedback, das die Schüler im Laufe der Diskussion voneinander erhalten. Damit dieser Ansatz funktioniert, ist es wichtig, dass die Lehrkraft die Diskussionen überwacht. Werden sie nicht überwacht, könnte es passieren, dass eine Gruppe mit schwachen kD Logikfehler in der Argumentation ihrer Mitschüler nicht erkennt und nicht von der Übung profitiert.

Argumentieren für beide Seiten. Will man Schülern helfen, objektiv und kritisch an ein Thema heranzugehen, ist es nützlich, ihnen Aufgaben zu geben, bei denen die Schüler beide Seiten eines Problems darlegen müssen. Wenn sie die Seite der Diskussion darlegen müssen, der sie nicht zustimmen, entwickeln Schüler häufig ein besseres

Verständnis für die andere Seite. Dies ist notwendig für kD. Es heißt nicht, dass sie ihre Meinung ändern, aber die Übung fördert gewöhnlich die Fähigkeit, die Argumente anderer objektiver zu betrachten und die eigenen Argumente besser zu formulieren.

Technik zur Unterrichtsevaluation. Dieser Ansatz fordert die Lehrkräfte dazu auf, den Schülern regelmäßig Aufgaben zu geben, die kD erfordern. Zum Beispiel könnte man Schüler auffordern, sich in einem kurzen Aufsatz kritisch mit dem Leitartikel einer Zeitung auseinanderzusetzen oder eine Buchkritik zu schreiben und darin genau zu erklären, warum sie das Buch mögen bzw. nicht mögen oder warum sie das Buch anderen empfehlen bzw. nicht empfehlen würden. Die Antworten der Schüler werden dann mit der ganzen Klasse besprochen und diskutiert, sodass sie Feedback erhalten, Schwachstellen in der Argumentation aufdecken und die erfolgreiche Anwendung von Logik erkennen.

Kritisches Denken ist einerseits Mittel zum Zweck bei der Erreichung von Lernzielen, andererseits kann es selbst zum Zweck erhoben werden. Dann ist es als zu fördernde Kompetenz Zielgröße des Unterrichts.

Literaturverzeichnis

Ніколаєва С.Ю., Гринюк Г.А. Сучасні технології навчання іншомовного спілкування. - К.: "Ленвінг", 1997

Тягло О.В. Критичне мислення: Навчальний посібник. - Х: Основа, 2008.

Astleitner H Kritisches Denken. Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder./H. Astleitner – Innsbruck: Studien-Verlag, 1998

Astleitner H Kann kritisches Denken mit neuen Lernmedien gefördert werden? / H. Astleitner – Pädagogisches Handeln ?5, 2001. – S. 132-141

Dirk J Was es heißt, kritisches Denken zu fördern? / J Dirk – Mediamanual ?28, 2013

Zakharova Nina

Nationale Universität Saporischja

KURZFILME ALS LEHR-LERN-MITTEL IM DAF-UNTERRICHT

1. Fremdsprachen unterrichtet man meistens nicht mehr frontal, sondern unter besonderer Berücksichtigung der modernen Medien. In dieser Abhandlung wird zunächst nicht bloß theoretisches Wissen dazu

vermittelt, wie Film funktioniert, welche Methoden verwendet werden und wie man mit Filmen lernen kann, sondern es wird demonstriert, wie der Film in die UE integriert werden kann.

2.1 Die Arbeit mit neuen deutschen Kurzfilmen (diese Hinweise gelten mit Einschränkungen auch für Spielfilme und Dokumentationen) leidet häufig darunter, dass der Lehrer unsicher ist, wie er nun das Medium aufarbeiten soll. Es kommt oft zu verbalen Verlegenheitsaktivitäten, obwohl eine riesige Methodenauswahl zur Aufarbeitung von Filmen empfohlen werden kann (z. B. *Plenumsgespräch, Sequenzmethode, Verfassen einer Filmkritik, Standbild, die 6-3-5-Methode, Assoziationsmethode, Brainstorming, Podiumsdiskussion, Blitzlicht, Doppelkreis, Entwurf von einem Filmplakat, Erstellen von einem Filmtrailer, Szenen ohne Ton, Nachspielen einzelner Szenen, Kreation eines Werbetextes für einen Film, Erstellung einer Collage, Rezeptionsgeschichte* u.a.)

2.2 Dazu lässt sich die Filmanalyse selbst nach diesen vier Leitfragen gliedern: 1) *Inhaltsanalyse* (Handlung, Situationen, Probleme, Personen, Konflikte, Emotionen usw.); 2) *Strukturanalyse* (Figurenkonstellation, Erzählperspektive, Dramaturgie, Plot, Wendepunkte, Höhepunkte usw.); 3) *Aussagen- und Wirkungsanalyse* (Moral, Ideologie) und 4) *filmsprachliche Analyse* (Gestaltung, Ästhetik, Bauformen des Erzählens).

2.3 Es gibt vielfältige filmbezogene Aufgaben, die das Verstehen der Filmsequenzen initiieren, stützen und begleiten, die Lernenden zum Hör-Seh-Verstehen, Sprechen und Schreiben motivieren und dabei entdeckendes Lernen als Tun in verschiedenen Sozialformen möglich machen. Das Lernen mit Film kann auch kompetentes Sprechen und Schreiben ermöglichen (Aufgaben zu Filmarten und Genres, zu Berufen beim Film, Beobachtungsaufgaben in Bezug auf Bild und Ton, auf Kameraperspektive und Kameraeinstellung usw.)

3. Kurzfilme besitzen besonderen Potenzen für das Verstehen auf einem beliebigen Niveau der Sprachbeherrschung. Es gibt einige Hinweise, die diese Arbeit effektiver machen, und zwar: Kurzfilme sollten nicht en bloc, sondern in Abschnitten vorgeführt werden, die jeweils gesondert zu analysieren sind. Der Unterrichtsstoff soll in vielen Übungsphasen vertieft und gefestigt werden und alle sichtbaren und fassbaren Ergebnisse sollen im Plenum besprochen werden.

Literatur

Aguado K. Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung/
Aguado K. // Fremdsprachen Lehren und Lernen. 32. Jahrgang. – Tübingen: Gunter Narr, 2003. – S. 11 – 26.

Biechele B. Film /Video /DVD in DaF– Bestandsaufnahme und Perspektiven/

B. Biechele // Barkowski H., Wolff A. (Hrsg.) Umbrüche. Materialien DaF 76. – Regensburg: Iudicium, 2006. – S. 309 – 328.

Ivanytska Maria

Nationale Taras-Schewtschenko-Universität Kyiw

DIE PERSÖNLICHKEIT DES ÜBERSETZERS IN DEN DEUTSCH-UKRAINISCHEN LITERATURBEZIEHUNGEN

1 Der Vortrag befasst sich mit dem Transfer ukrainischer Literatur in den deutschsprachigen Raum von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Im Mittelpunkt steht der Übersetzer: seine sprachliche Persönlichkeit (Karaulov 1989: 3) und die Vielfalt seiner sozialen Rollen (Bourdieu 1986).

2 Die sprachliche Persönlichkeit des Übersetzers wird durch den soziokulturellen Raum geprägt: Die verbale Ebene wird durch das (multi)kulturelle Milieu herausgebildet. Die soziokulturelle Umgebung prägt auch die kognitive Ebene der sprachlichen Persönlichkeit, die sich im Weltbild des Übersetzers zeigt, in seiner Transkulturalität und seinem Wertesystem. Durch die Vielzahl an Verbindungen mit der Ausgangs- und Zielkultur und abhängig vom erworbenen Ausbildungs- und Kulturkapital bekommt der Übersetzer Merkmale einer bi- oder transkulturellen Persönlichkeit, was die Dichotomie zwischen dem Eigenen und dem Fremden reduziert und ihn die Funktion eines Kulturvermittlers erfüllen lässt. Die pragmatische Ebene der sprachlichen Persönlichkeit des Übersetzers korreliert mit seinen Motiven und Intentionen.

3 Der Begriff „Literaturtransfer“ wird als Repräsentation der ukrainischen Literatur und der Ukraine in deutschsprachigen Ländern verstanden. Sie wird durch soziokulturelle, politische und persönliche Kontexte sowie Distribution von Literaturen auf dem globalen Übersetzungsfeld determiniert. Vier Perioden des ukrainisch-deutschen Literaturtransfers werden ausgegliedert.

4 In Anlehnung an P. Bourdieu, N. Bachleitner und M. Wolf (Bachleitner 2010, 7–14) wird der Begriff des ukrainisch-deutschen Übersetzungsfelds eingeführt, eines soziokulturellen Raums an der Kreuzung zweier literarischer Polysysteme, der aus Beziehungen zwischen den Akteuren des Felds besteht, welche über ein bestimmtes kulturelles, symbolisches und soziales Kapital verfügen und zusammenwirken, um den literarischen Transfer zu gewähren. Es wird das Zusammenspiel dieser Akteure in der Geschichte ukrainisch-deutscher Übersetzungen beleuchtet.

Literaturverzeichnis

Bachleitner, N. Streifzüge im translatorischen Feld. Zur Soziologie der literarischen Übersetzung im deutschsprachigen Raum / Norbert Bachleitner, Michaela Wolf (Hrsg.) // Repräsentation – Transformation. representation – transformation. représentation - transformation. Translating across Cultures and Societies. – Bd. 5. – Wien, Berlin, Münster: LIT, 2010.

Bourdieu, P. The forms of capital / Pierre Bourdieu // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. [John G. Richardson (ed.)]: – New York: Greenwood Press, 1986. – S. 241–258.

Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов // Язык и личность: (сб. статей) / АН СССР, отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М.: Ин-т. русс. языка, 1989. – С. 3–8.

Kazhan Yuliya

Staatliche Universität Mariupol

INSTRUMENTE ZUR TEXTPRODUKTION AUF DER ELEKTRONISCHEN PLATTFORM „MOODLE“

Das Verfassen von Texten nimmt eine der zentralen Stellen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache ein. Im Unterricht mangelt es aber immer an der Zeit, die Lernenden regelmäßig schreiben zu lassen, deswegen schreiben wir oft nur was Kurzes. Längere Texte werden dann für Zuhause aufgegeben und hier können dann moderne webbasierte Tools gute Dienste leisten. Um einige davon (Blog, Wiki und Etherpad) geht es in diesem Artikel.

Der *Blog* kann sowohl allgemein als auch im Unterricht für verschiedene Zwecke genutzt werden. Über Blogs können Aufgaben zu

den beiden rezeptiven Fertigkeiten seitens der Leser und zur Fertigkeit Schreiben seitens des Autors geübt werden. Die Blogs eignen sich gut, um sich über ein Thema zu informieren, Texte schreiben und lesen zu lernen. Man kann etwas kommentieren und verschiedene Dateien, z. B. Fotos, Bilder hinzufügen. Zu einem Blog können sowohl die anderen Lernenden als auch die Lehrkraft ihre Kommentare schreiben.

Die Arbeit in *Wiki* ist im Vergleich zu Blogs mehr für die Gruppenarbeit gedacht. Es lohnt sich dieses Instrument einzusetzen, wenn mehrere Personen in die Arbeit involviert werden müssen. Entweder handelt es sich um eine Gruppenarbeit (ab zwei Personen) oder man möchte, dass die ganze Gruppe am Text arbeitet. Der Text kann aber nicht gleichzeitig bearbeitet werden, d. h. es eignet sich nur für selbstständige Arbeit, die zeitlich versetzt sein muss. Obwohl man nicht gleichzeitig an einem Text in den Wikis arbeitet, arbeitet man gemeinsam an einem Text/Produkt: Man sammelt Informationen, bearbeitet sie dann, korrigiert und ergänzt sich gegenseitig.

Etherpad ist ein webbasierter Editor zur kollaborativen Bearbeitung von Texten. Etherpad erlaubt es mehreren Personen in Echtzeit einen Text zu bearbeiten, wobei alle Änderungen sofort bei allen Teilnehmenden sichtbar werden. Dabei können die Änderungen der verschiedenen Bearbeiter farblich unterschieden werden. Durch diese farbliche Markierung kann die Lehrkraft sehen, wer was geschrieben hat. Eine weitere komfortable Funktion ist die Möglichkeit, neben der Textbearbeitung im Bearbeitungsfenster zu chatten.

Was die möglichen Aufgaben mit Etherpad betrifft, kann man damit Dialoge üben, grammatische Übungen in Partnerarbeit erfüllen, zusammen Texte schreiben.

Abschließend lässt sich sagen, dass mit Hilfe verschiedener Web-Tools zur Textproduktion auch die Autonomie der Lernenden gefördert wird, worum es in unseren nächsten Beiträgen geht.

Literaturverzeichnis

Черниш В. В. Інформаційно-комунікаційні засоби формування та удосконалення іншомовної комунікативної компетентності у навчальних закладах різного типу / В. В. Черниш // Іноземні мови : науково-методичний журнал. – 2012. – № 3. – С. 8–17.

PROBLEME MIT DER LESEKOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

Ehlers definiert das Lesen als eine Verstehenstätigkeit, die darauf zielt, sinnvolle Zusammenhänge zu bilden. Sie wird auf der einen Seite gesteuert von dem Text und seiner Struktur, auf der anderen Seite von dem Leser, der sein Vorwissen, seine Erfahrung, seine Neigungen und sein Interesse an einem Text heranträgt.

Hiermit wird ausdrücklich auf die Wechselbeziehung zwischen dem Leser und dem Text hingewiesen. Ähnlich wie Ehlers betont auch Lewandowski, dass das Lesen ein interaktiver Prozess zwischen Lesen und Text ist. Nach Goethe kann nicht jeder, der lesen kann, lesen und wer lesen kann, ist noch lange nicht am Ziel: „Die guten Leutchen wissen nicht, was es einen für Zeit und Mühe gekostet hat, um lesen zu lernen. Ich habe achtzig Jahre dazu gebracht und kann noch jetzt nicht sagen, dass ich am Ziel wäre“.

Lesen lernen gilt als hochkomplexer Prozess, bei dem verschiedene Lesestrategien textbezogen eingesetzt werden. Diese komplizierte Klaviatur unterschiedlicher Herangehensweisen bleibt jedoch im Unterricht ein wenig aussichtsreiches Unterfangen, wenn kein individueller oder persönlicher Bezug zum Text hergestellt werden kann, wenn das Lesen ein Absolvieren von mehr oder minder mechanisch aneinandergereihten Aufgaben bleibt. Textverstehen kann ein kooperativer Prozess werden, eine gemeinsame Unterrichtstätigkeit, bei der jeder Schüler die je eigenen Kompetenzen einbringt, Vorwissen gemeinsam aktiviert und dem Text kollektive Bedeutsamkeit verliehen wird.

Ganz anders ist es in der Schule: Die Kinder lesen, weil sie es müssen, sie arbeiten mit Texten, die sie nicht verstehen und sie verwenden eine immense Energie auf oberflächlich Lesestrategien, die ihnen nicht nutzen und sie die Texte nicht besser verstehen lassen. Sie markieren beliebige Textpassagen, stellen Fragen zu Teilaspekten, ohne den ganzen Text im Blick zu haben und versuchen zu verschleiern, wie wenig sie mit dem Text anfangen können.

Die Entscheidung vieler Lehrer ist, immer weniger Texte im Unterricht zu behandeln – der Umgang und Auseinandersetzung mit ihnen gilt als zeit- und aufwandintensiv, wobei nie gesichert ist, dass die

Mehrzahl der Klasse den Inhalt verstanden hat. Viele Schüler überschätzen auch ihr Textverständnis, meinen, mit einem Detailblick auf Einzelheiten des Textes diesen in seiner Gänze zu verstehen, wissen auch, dass sie mit einem Teilverständnis schon an einem großen Part des Unterrichts teilhaben können.

Rampillon weist auf das Lehren der Lesestrategien hin und empfiehlt die Durchführung eines Fremdsprachenunterrichts, der auf den Erwerb und die Entwicklung der Lesefertigkeit abzielt. Mit Hilfe von Lesestrategien werden die Schüler dazu angeleitet:

- Vorkenntnisse zu mobilisieren;
- Das Wort für Wort Lesen zu überwinden;
- Allgemeine, übertragbare Fragen an einen Text zu stellen;
- Gezielt nach gewissen Informationen in einem Text zu suchen;
- Strukturmerkmale eines Textes zu benutzen;
- Unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen.

Literatur

Ehlers, Swantje/ „Lesen als Verstehen“ Kassel: Langenscheidt 1990 S. 6.

Jona Jasper/ „Lesen macht schlau“ – Textverstehen in allen Fächern. Methoden und Konzepte eines ganzheitlichen Leseförderprogramms“ 2013 S. 21.

Ruf, Wolfgang/ „50 praktische Tipps zum Deutschlernen“ München: Klett 2001 S. 8.

Kliuieva Nadiia

Nationale Universität Donezk (Stadt Winnyzja)

ZUR SEMANTIK VON VERBEN DER BESCHÄDIGUNG

1. Die vorliegende Untersuchung bietet im Allgemeinen die Analyse von Verben der physischen Beschädigung des Objekts (VB) z. B. dt. *j-n schlagen*; analog.: russ. *bit' kogo-libo*; eng. *to flog*; ukr. *byty kogo-nebud'* im Englischen, Deutschen, Ukrainischen und Russischen.

Das vorliegende empirische Material ist aus den verschiedenartigen Wörterbüchern des Deutschen, Englischen, Ukrainischen und Russischen entnommen worden (dt. – 260, eng. – 242, russ. – 304, ukr. – 320).

2. Im Rahmen der physischen Bedeutung zeichnen wir die Verben des Ermordens (VE), z. B. eng. *to kill* <to cause the death>, dt.

ermorden <(einen Menschen) vorsätzlich töten>, russ. *ubivat'* <*nasilstvenno lishat' jizni (obychno pri pomoschchi kakogo-l. orudija)*>, ukr. *vbyvaty* <*pozbyavl'aty jyt'a; umertvl'aty*>.

3. Im vorliegenden Beitrag wird das Thema des Ermordens in Betracht gezogen. Unter dem Begriff „Ermorden“ verstehen wir die vorsätzliche Tötung eines oder mehrerer Menschen aus niedrigen Beweggründen (Duden). Verallgemeinernd kann man die VE als einen Prozess darstellen, in dessen Verlauf ein S (AGENS) O (PATIENS) ermordet, vorwiegend mittels eines I (INSTRUMENT).

3.1 Als AGENS wird im Allgemeinen ein belebt vorgestellter Urheber einer Handlung, Träger einer Tätigkeit, Täter (Helbig/Buscha 1989, 560) verstanden.

Als AGENS der VE können erscheinen:

1. ein Mensch/Gruppe von Menschen, der/die O selbständig tötet/töten, vgl.: eng. *to shoot down*, dt. *erschießen*, russ. *zastrelit'*, ukr. *zastrelyty*. Das Agens hat das semantische Merkmal: menschlich.

2. ein Tier bzw. Gruppe von Tieren, das/die O selbständig tötet/töten, vgl.: eng. *to bite to death*, dt. *totbeißen*, russ. *zagryzt'*, ukr. *zagryzty*. Das Agens hat das semantische Merkmal: animalistisch.

3.2 Der zweite relevante semantische Kasus ist das PATIENS, definiert als semantische Einheit, die bewegt und/oder verändert wird durch das verbale Geschehen (Schenkel 1976, 20). Hierfür ist ausschlaggebend, dass das PATIENS sowohl ein Mensch vgl.: eng. *put to death*, dt. *exekutieren*, russ. *kaznit'*, ukr. *kaznyty* als auch ein Tier sein kann vgl.: eng. *stick a pig*, dt. *abstechen*, russ. *zarezat' kabana*, ukr. *zavalyty svuny*.

3.3 Unter dem semantischen Kasus INSTRUMENT verstehen wir repräsentierte Werkzeuge, die als Gegenstand (z. B. Schießwaffe, Stickwaffe usw.) oder Körperteil des AGENS (z. B. Hand) realisiert sind.

Literatur

1. *DUW* – Duden. Deutsches Universalwörterbuch (2011). Mannheim u. a.: Dudenverl. – CD-ROM.

2. *Helbig, G.* Deutsche Grammatik e. Handbuch f. d. Auslaenderunterricht / *G. Helbig, J. Buscha.* – Leipzig: Verl. Enzyklopaedie, 1989. – 737 S.

3. *Schenkel, W.* Zur Bedeutungsstruktur deutscher Verben und ihrer Kombinierbarkeit mit Substantiven / Wolfgang Schenkel. – Leipzig: Verl. Enzyklopädie, 1976. – 80 S.

DIE VERFAHREN DER SATIRISCHEN MODELLIERUNG DER GROTESK-PHANTASMAGORISCHEN WELT IM THEATER JURA SOYFERS

1 Phänomen des Werks Jura Soyfers und Aktualität des Themas

1.1 Jura Soyfer (1912–1939) gehört dank seinem literarischen und politischen Engagement zu der Reihe der Intellektuellen, die die faschistische Diktatur in Europa vorausgesehen haben, ihr offenen Widerstand leisteten und ihr zum Opfer fielen.

1.2 Zum grundlegenden Prinzip der künstlerischen Denkweise Soyfers wird die Satire, die ein breites thematisches Spektrum umfasst, sich auf die Ergebnisse der Kulturtradition und Avantgarde stützt, in vielfältigen Formen in verschiedenen Genre-Segmenten des Werks des Schriftstellers zum Ausdruck kommt und als eines der bestimmenden Mittel der Gestaltung der künstlerischen Wirklichkeit in seinen Werken im Allgemeinen auftritt.

2 Analyse der literarischen, künstlerischen, historisch-kulturellen und politischen Kontexte des satirischen Schreibens Soyfers.

2.1 Die Satire am Anfang des 20. Jahrhunderts ist durch abstrakt-philosophische Interpretationen charakterisiert. Sie wurde oft als Mittel der Warnung vor der Gefahr negativer sozialer Veränderungen eingesetzt. Unter dem Einfluss dieser Tendenz stand Jura Soyfer.

2.2 Jura Soyfer setzte sich, indem er Schriftsteller linker Ideen war, in seinem Werk mit der revolutionären antifaschistischen Problematik auseinander. Als Schriftsteller, der sich unter dem Einfluss der Ästhetik der Avantgarde entwickelte, ging er nicht von der Wirklichkeit, sondern von der eigenen Vision aus.

3 Satire als Instrument der sozialkritischen Analyse und satirische Modellierung der grotesk-phantasmagorischen Welt in seinen Dramen

3.1 Die satirische Ausrichtung Soyfers Theater wurde durch das Scheitern der Ideale hervorgerufen, die auf den Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, Freiheit und Ebenbürtigkeit basierten. Literarisch-kulturelle Eckpunkte, unmittelbare Einschätzung der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Ereignisse sowie sozial-politische Positionen des Autors werden deutlich in seiner dramatischen Trilogie („Weltuntergang“, „Astoria“ und „Vineta“) dargestellt.

3.2 Die satirische Apokalyptik Jura Soyfers, die einen scharfen Ausdruck in seiner Dramatik findet, ist das eigenartige Produkt der Verflechtung von verschiedenen Kontexten und Traditionen. Zu den Verfahren der Poetik zur Schaffung der grotesk-phantasmagorischen Welt gehören satirische Metapher, hyperbolische Fragmente, Kontaminationen der Phraseologismen, die Einführung der Elemente der Phantastik, die die wichtigen Merkmale des individuellen Stils des Autors sind.

Коваленко В. М.

Кримський інженерно-педагогічний університет

КОГНІТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАУКОВОГО ТЕКСТУ (на матеріалі текстів німецької та української мов)

В німецькій та українській мовах найпоширенішою формою текстів є тексти-міркування з елементами опису, в яких автор послідовно зазначає головні факти змісту, описуючи їх, напр. *Im Mittelpunkt des vorliegenden Artikels stehen zwei Fragen. In Abschnitt 1 werden unterrichtsrelevante Erkenntnisse der neueren Literatur zum Schreiben präsentiert...* Або в українській мові *Тому видається доцільним перевірити зв'язок встановлених "абсолютних" критеріїв істинності з типом знання, встановити топологію лінгвістичних знань, ...*

Наступною спільною рисою наукових статей в обох мовах є їх аргументативність. Зважаючи на когнітивно-комунікативну спрямованість цих текстів є всі підстави вважати категорію аргументативності та фактуальності їх основними параметрами, які займають домінуючу позицію. Процес аргументації в науковій комунікації має особливу інтенціональність та відповідну структуру, до якої входять: наукова теза або тези (рідше гіпотеза), аргументи та висновки.

Теза виступає центральною одиницею процесу аргументації та смислотвірним компонентом наукової статті. Вона концентрує основну інформацію тексту і може бути представленою в компактній або в розширеній формі. Наступні за тезою аргументи переконують в істинності тези, обґрунтовують доцільність прийняття її. Вибір тез, їх компонування, мовна реалізація мають поліфункціональний, варіативний характер і залежать від соціально-ментальної парадигми автора, логіко-наукової спрямованості тексту, системи мови.

Ще однією спільною рисою текстів в обох мовах є склад аргументів, які автори найчастіше використовують у статтях: доказ, спростування, пояснення, підтвердження та інші. Домінантну позицію в цьому ряду займає доказ. В ньому автор обґрунтовує істинність наукового факту і доводить достовірність знання. В спростуванні констатується помилковість тези, переглядаються концептуальні основи попереднього факту. Пояснення розкриває суттєві характеристики тези та показує причинно-наслідкові відносини. В підтвердженні наводяться додаткові факти та положення, які доповнюють доказовість та достовірність основної тези.

Відмінними ознаками наукових статей в обох мовах є принципи та способи аргументації, компонування аргументів, висування того чи іншого аргументу на перший план та мовні засоби їх вираження.

Доказ в наукових статтях німецької мови має констативний характер, який набуває більшої імперативності, ніж в українській. Так, напр. *Die Arbeiten von Rosch haben nachgewiesen, dass der Prototyp und das Objekt der Basisebene zentrale Begriffe ...sind. Gerade in den Basis-oder Primärbegriffen sind die für den Menschen relevanten Eigenschaften in maximaler Weise konzentriert.* Форма константи німецької наукової статті визначається порядком викладення наукової інформації, де розрізняється загальний та конкретний план міркування. Тут простежується категоричність наукових положень.

В українських наукових текстах доказ має дещо іншу «тональність», а саме, він не має беззаперечної імперативності. Він подається у експлікативній формі, яка дозволяє досить виразно показати розгортання міркування, а також взаємозв'язки між загальним знанням та окремими його компонентами. На перший план виходить не категоричність автора, а його спроба запропонувати читачеві знайти разом правильне рішення, напр. *Виходячи з того, що загальновизнаною властивістю речення є наявність у ньому структури предикації, ми пропонуємо таке його визначення... Як конкретну елементарну думку розглядатимемо предикативно-структуроване усвідомлення специфіки існування у часі та просторі субстанції...*

Виразну відмінність в наукових статтях обох мов є мовне вираження інформативності, аргументації та висновків. Але це

питання стане предметом вивчення в наступному дослідженні.

Отже, наведені факти та міркування дають підстави стверджувати, що науковий текст в німецькій та українській мовах має ряд спільних ознак, до яких відносяться його основні смислові категорії – інформативність та аргументативність, на основі яких визначаються когнітивні та комунікативні характеристики тексту. Відмінними рисами наукових текстів у двох мовах виступають: домінуючий вид інформації, способи аргументації та особливості мовної реалізації.

Література

Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / И.В. Арнольд. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. – 443с.

Баршш І.Л. Етнолінгвістичні аспекти наукової комунікації / І.Л. Баршш // Мовознавство. – 2000. – №1. – С. 21-31.

Колегаева И.М. Текст как единица научной и художественной коммуникации / И.М. Колегаева. – Одесса: Изд-во ОГУ, 1991. – 120 с.

Радзієвська Т.В. Текст як засіб комунікації / Т.В. Радзієвська. – К.: Наук. думка, 1998. – 191с.

Eggs Ek. Strukturen der Argumentation in Fachtexten / E.Eggs // Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien. Tübingen: Narr, 1996. – S.618- 637.

Hoffmann L. Fachtextsorten in der Fremdsprachenausbildung / L.Hoffmann // Fachsprache, 1992. – №3-4. – S.141-149.

Кресан Н. П.

Lyzeum Nishyn bei der staatlichen Mykola-Gogol-Universität Nishyn

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКА ЛІЦЕЮ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стан сучасної освіти й тенденції її розвитку потребують нових підходів до розвитку освітнього середовища. Сьогодні в центрі уваги – учень, його особа, неповторний внутрішній світ. Тому основна мета сучасного вчителя – вибрати методи і форми організації навчальної діяльності учнів, які оптимально відповідають поставленій меті.

Мета дослідження– проаналізувати технології формування соціальної компетентності випускника ліцею.

Об'єкт дослідження – процес формування соціальної компетентності ліцеїста.

Предмет дослідження – вплив технологій на формування соціальної компетентності випускника ліцею засобами іноземної мови.

Однією із ключових компетентностей є соціальна, яка передбачає уміння співробітництва, розвиток вольових якостей, здатність розв'язувати конфлікти, уміння приймати рішення й відповідати за свою діяльність.

Для такого оволодіння необхідне створення особливого простору навчальної діяльності, де учні активно залучаються до колективного пошуку істини, висловлюють, аргументують свою точку зору, слухають і розуміють альтернативну думку, з повагою відстоюють свою позицію в толерантному діалозі, використовують свій власний досвід соціалізації. Створенню такого простору сприяють інноваційні педагогічні технології: технологія розвитку критичного мислення, технологія інтерактивного навчання, проектна технологія, технологія модульного навчання.

На мою думку, проектна технологія є одним із найбільш ефективних засобів реалізації компетентнісно орієнтованого підходу у навчанні іноземної мови, яка спрямована на розвиток учнів. Під час співпраці з учителем та іншими учнями підвищується мотивація навчання та досягаються такі результати, як добре засвоєння знань, високий рівень самостійної роботи учнів, уміння співпрацювати, бути відповідальним, приймати рішення, поважати точку зору інших.

Активно розвиваючи інтегровані вміння та знання, ініціативу, співробітництво і взаємну відповідальність, вона справедливо поєднує на практиці фундаментальні принципи формування соціальної компетентності учнів в процесі навчання мови із загальними завданнями і цінностями національної і європейської освіти.

Krukovets Larissa

Allgemeinbildende Internatschule - Linguistisches Lyzeum Majaky

SPRACHLAGER – DIE BELIEBTESTE FORM DES SPRACHERLERNENS

Heutzutage redet man viel von den Vorteilen, die das Eintauchen in das sprachliche Umfeld für das Erlernen einer Sprache bringt.

Allerdings gibt es nur wenige Orte, wo man das machen kann. Das Sprachlager ist so ein Ort.

Das Sprachlager ist der Ort für diejenigen, die deutsche Sprache lernen wollen und die Lust haben, die Besonderheiten der deutschen Kultur kennenzulernen.

Das Programm des Sprachlagers für Kinder soll sowohl spannend als auch inhaltsvoll und informativ sein. Die Kinder können im Kreis ihrer Altersgenossen mit Spaß und auf Deutsch ihre Zeit verbringen.

Das Deutscherlernen in einem Lager unterscheidet sich grundlegend vom Schulunterricht. Die Kinder kommen in ein Lager, um sich zu erholen, und die Hauptaufgabe der Lehrer besteht darin, sie zum weiteren Deutschlernen zu motivieren und ihnen die Attraktivität der deutschen Sprache zu verdeutlichen (Glumpner, 1997, Berlin, S.11).

Vor den Lehrern, die sich mit Sprachlagern beschäftigen möchten, liegt eine schwere, verantwortungsvolle Aufgabe. Diese Aufgabe kann in drei Hauptetappen unterteilt werden:

- Vorbereitung;
- Durchführung;
- Evaluation.

In der Etappe der Vorbereitung sammelt der Lehrer die entsprechenden methodischen Materialien und besucht die thematischen vorbereitenden Seminare, deren Ziel ist, die Methodik kennenzulernen, die ganz anders als im schulischen Unterricht ist (Koslowa N., BiZ-Bote 2-2014, Moskau, 73).

In der Etappe der Durchführung wird nicht nur die deutsche Grammatik und Lexik auf der Grundlage der Spielmethodik unterrichtet, sondern auch riesige Arbeit mit Kindern in kreativen Richtungen veranstaltet. Man kann täglich verschiedene Workshops durchführen: «Feste in Deutschland», «Basteln», «Tanzkultur Deutschlands», «Deutsche moderne Musik», «Theater», damit jeder Teilnehmer sein Talent und seine Fähigkeiten zeigen konnte. Riesige Vielfalt der Sprach- und Bewegungsspiele inspirieren die Kinder, in der Atmosphäre soll ein sicheres Gefühl der Teamarbeit, Verständnis zwischen den Teilnehmern herrschen, als ob alle Kinder eine große und freundliche Familie wären.

In der Etappe der Evaluation werden die Resultate bewertet und analysiert. Das braucht man, um bei solchen Projekten in der Zukunft die Mängel zu vermeiden und die Sprachlager noch besser zu veranstalten.

Also, die Veranstaltung und die Durchführung der Sprachlager ist ein höchst schwerer Prozess, aber mit richtiger Vorbereitung und entsprechender Methodik kann man die gestellten Ziele erreichen und viel Vergnügen und Nutz den Teilnehmern bringen.

Literatur:

Glumpner, Edith: Ausländische Kinder lernen Deutsch: Lernvoraussetzungen, methodische Prinzipien, Projekte. – Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997.

Koslowa Natalia, Methodische Empfehlungen: Wie organisiert man ein Sprachlager für Kinder? – Moskau: „MVNK-Press“, Zeitschrift „BiZ-Bote“; № 2, 2014, S.72–79.

Pommerin-Götze, Gabriele: Wir machen eine Sprachrallye – Teil I-II. In DaZ 1, 2/2006. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <http://www.mon.gov.ua/activity/litni-movni-tabori/praktichni-materiali/>

Kuragina Liubov

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

EUPHEMISMEN ALS MITTEL DER SPRACHLICHEN REALISIERUNG DES TABUS IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

1.Tabus. Die Gesellschaft ist ohne Sprache unvorstellbar. Die Sprache fixiert und widerspiegelt kulturelle, politische Ereignisse in dem gesellschaftlichen Leben und verschiedene Aspekte der zwischenmenschlichen Interaktion. Es gibt in der Welt keine Gesellschaft, die ohne Rahmen und Normen funktioniert. Diese Beschränkungen bilden Grenzen, die nicht berührt oder überschritten werden dürfen. Tabus sind ein uralter und lebenswichtiger Teil der sozialen Normen, die als Schutzmittel dienen und Konflikte vorbeugen. Funktionen von modernen Tabus sind vielfältig und bestehen laut Betz vor allem darin, „das soziale Handeln den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen entsprechend zu regulieren, die (positive und negativen) Extreme abzustecken, Orientierungsmuster und Verhaltensschema zu bieten, auch Eigentum zu sichern, also die soziale Ordnung zu festigen“ (Betz, 1978). Man unterscheidet verbale und nonverbale Tabus. Unter nonverbalen Tabus (auch als Tattabus bezeichnet) versteht man einen Teil des „sozialen Kodex einer Gemeinschaft, der festschreibt, welche Handlungen und Verhaltensweisen nicht aufgeführt werden sollen“ (Zöllner, 1997: 25). Zu

verbalen Tabus gehören Themen, über die entweder gar nicht oder nur in etikettierter Form kommuniziert werden soll sowie sprachliche Ausdrücke, die vermieden bzw. durch andere Ausdrücke (Euphemismen) ersetzt werden sollen. Die Thematik der Tabus erstreckt sich von Tod, Krankheit, Behinderung, Sexualität, Homosexualität durch Körperteile und -funktionen, bis Geld, Kritik an der Politik des Staates, Religion, Ausländern und eigener Geschichte und Vergangenheit.

2. Euphemismen. In der sprachlichen Kommunikation bedeutet ein Tabu nicht unbedingt ein absolutes Verbot oder totales Schweigen. Bekannt sind verschiedene Strategien der Umgehung von Tabus: Die Verwendung von Metaphern, Euphemismen, Fachvokabular, die Agensbetonung und -aussparung, die Redewiedergabe und Rollenspezifikation, die Wortvermeidung und Vagheit, zusätzliche Angaben zur Einschränkung von Aussagen, die Verwendung von Proformen (Günther, 1992: 56–58). Die Euphemismen sind die produktivsten Mittel. Zwischen Euphemismen und Tabus besteht eine enge Beziehung: Immer dann, wenn ein Sachverhalt, ein Gegenstand, eine Idee unangenehme Vorstellungen weckt, übertragen sich diese Vorstellungen auf die sprachlichen Zeichen, die den Sachverhalt, den Gegenstand, die Idee direkt bezeichnen. Aus diesem Grund müssen Ersatzwörter gefunden werden, die die negativen Assoziationen umgehen. Der Euphemismus hat eine mildernde, beschönigende Wirkung. Mit Hilfe des Euphemismus können tabuisierte Sachverhalte neu bezeichnet werden, indem ein Ausdruck gefunden wird, der einen harmlosen Aspekt hervorhebt. Eine Gruppe der Euphemismen beruht auf Sinnbeziehungen und wird durch Metaphern, generalisierende und partikularisierende Synekdoche, Metonymie, Hyperbel und Litotes realisiert. Die andere Gruppe sind Euphemismen, die auf der Gestaltveränderung des zu ersetzenden Ausdrucks basieren, so werden die direkten Tabuwörter mit Hilfe von Clippings, Akronymen, Abkürzungen, Wortspielen, Lautmanipulationen euphemisiert. Euphemismen ermöglichen die Kommunikation über tabuisierte Themen und stimulieren die Bereicherung des Wortschatzes durch neue Wortbildungen.

Literatur

Betz W. Tabu – Wörter und Wandel. In: Meyers Enzyklopädisches Lexikon / Betz W. – Band 23. – Mannheim, 1978. – S.141–144.

Günther U. Sprachliche Strategien bei Phone-in-Sendungen am Radio zu tabuisierten Themen / Günther Ulla. – Bern, 1992. – 237 S.

Zöllner N. Der Euphemismus im alltäglichen und politischen Sprachgebrauch des Englischen / Zöllner Nicole. – Frankfurt am Main, 1997. – 444 S.

Kurkina Oksana
Saporisher Gymnasium № 31

AUS DER ERFAHRUNG DER LANDESKUNDE-VERMITTLUNG IN DER KLASSE 7 (DEUTSCH ALS 2. FREMDSPRACHE)

Deutsch ist die Sprache der Technik und der Wissenschaft, der Literatur und der Philosophie und auch der Musik. Außerdem ist es wichtig für den Handel und Industrie. Mehr als 100 Millionen Europäer sprechen Deutsch als Muttersprache. Aber wer sind diese Leute? Wie leben sie? Wofür interessieren sie sich? Was essen sie? Solche Fragen stellen sich die Schüler, wenn sie Jugendliche aus anderen Kulturen kennenlernen, weil es interessant ist. Und auf diese Fragen können sie die Antwort mit Hilfe der Landeskunde finden. Auch meine Schüler sind sehr wissbegierig und stellen mir sehr viele Fragen.

Landeskunde besteht aus 3 Ansätzen:

- Faktischer Ansatz
- Kommunikativer Ansatz
- Interkultureller Ansatz

Ich möchte zeigen, wie Landeskunde mit dem Thema „Feste“ eng verbunden ist.

Arbeit mit dem Text

Faktischer Ansatz – man muss Informationen sammeln, z. B.

- Wie heißt das Fest in der Ukraine?
- Wann feiert man das Fest in der Ukraine?
- Wo feiert man das Fest in der Ukraine?

Kommunikativer Ansatz – im Vordergrund stehen Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden.

- Wie feiern die Leute in der Ukraine?
- Welche Traditionen gibt es in der Ukraine?
- Wie erholen sich die Leute in der Ukraine?

- Was machen die Leute zum Fest in der Ukraine?

Interkultureller Ansatz – kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen.

Man kann die Feste vergleichen

- Wie heißt das Fest in der Ukraine und in Deutschland?
- Wann feiert man das Fest in der Ukraine und in Deutschland?
- Wo feiert man das Fest in der Ukraine und in Deutschland?
- Wie feiern die Leute in der Ukraine und in Deutschland?
- Welche Traditionen haben die Leute in der Ukraine und in Deutschland?
- Wie erholen sich die Leute in der Ukraine? Und in Deutschland?
- Was machen die Leute zum Fest in der Ukraine? Was machen die Deutschen?

Man kann auch Mind-Maps und verschiedene Collagen machen. Und am Ende kann ein Fest sein.

Literatur:

<http://tu-dresden.de>

Kushch Julia

Nationale Universität Donezk (Stadt Winnyzja)

MYTHOLOGISCHE METAPHER DER BEZEICHNUNG VON TRANSPORTMITTELN

1 In der vorliegenden Arbeit wird mythologische Metapher im Rahmen des lexikalisch-semantischen Felds „Transportmittel“ (weiter TM) im Deutschen, Englischen sowie Russischen untersucht. Es handelt sich hierbei um die Substantive, die Geräte zum Transportieren von Gütern und Personen in der Umgangssprache sowie in den nicht-standardisierten Sprachen (Slang, Argot, Jargon) bezeichnen, z. B.: dt. *Blechbraut*, f „Auto“, engl. *long-nosed Henry*, wortwörtlich Henry mit der langen Nase, „Ford Caprio Auto“, rus. *люлька*, wortwörtlich, Wiege „Taxi“ (Азнаурова, 1977: 25).

2 Eine besondere Stelle in der Sprache nimmt die mythologische Metapher (dt. – 6 Einh., engl. – 3 Einh., rus. – 2 Einh.), d. h. sekundäre Bezeichnung des mythologischen (nicht existierenden) Wesens, Gegenstands oder der Gestalt für die expressiv-wertende Charakteristik der TM. Im Rahmen der semantischen Analyse wurden folgende metaphorische Typen der obengenannten Metapher festgestellt (Skirl H, 2007: 46).

2.1 „Mythologische Göttlichkeit, mythologisches Wesen, mythologischer Held → TM“ (dt. – 2 Einh., rus.- 2 Einh.), vgl.: dt. *rollendes Eros-Center*, n „für Prostitutionszwecke verwendeter Wohnwagen“, *Erlkönig*, m „Auto-Versuchsmodell“ (die Versuchsfahrten finden vorwiegend bei „Nacht und Wind“ statt); rus. *Аполлон*, wortwörtlich Apollo, „Bus auf der Basis des Lastkraftwagens“, *икар*, wortwörtlich Ikarus, „Auto“;

2.2 „Wesen mit übernatürlichen Kräften → TM“ (dt. – 2 Einh., engl. – 1 Einh.), vgl.: нем. *Engel der Luft* „Hubschrauber“. Er leistet Hilfe bei Katastrophen, Seenot, Erdbeben usw., *Feuerteufel*, m „Motorrad“; engl. *steaming demon*, wortwörtlich dampfender Teufel, „amerikanisches Auto“;

2.3 „Ausgedachte Gestalten oder Gegenstände → TM“ (dt. – 2 Einh., engl.- 2 Einh.), vgl.: dt. *Schneewitchensarg*, m „Kleinauto mit Plexiglashaube“, *Tarzan*, m „Lastkraftwagen mit schwerer Kranausrüstung“; engl. *King Kong* „Dodge oder Plymouth für das Stockcar-Rennen (mit Serienfahrzeugen)“, *peter pan* „Lastwagen“.

2.4 „Tierkreisbild → TM“ (rus. – 1 Einh.): rus. *Водолей*, wortwörtlich Wassermann, „Wasserboot“.

Literatur:

Азнаурова Э. С. Стилистический аспект номинации словом как единицей речи / Э. С. Азнаурова // Языковая номинация. Виды наименований. - М.: Просвещение, 1977. – С. 21–37.

Арутюнова Н. Д. Метафора // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В Н Ярцева. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

Земская Е. А. Русская разговорная речь / Е. А. Земская. – М.: Проспект, 1968. – 99 с.

Skirl H., Schwarz-Friesel M. Metapher. – Heidelberg: WINTER GmbH 2007. – 100 S.

Lipska Jewgenija

Staatliche pädagogische M.-Kozjubynskyj-Universität Winnyzja

DAS GENRE DER TALKSHOW UND DER TALKSHOWBEGRIFF

1 Talkshows sind zu einem festen Bestandteil des Fernsehprogramms und für manche Zuschauer auch zu einem unverzichtbaren Teil ihres alltäglichen Lebens geworden. Es wird auf fast

allen Fernsehkanälen in unterschiedlichsten Formaten rund um die Uhr getalkt, diskutiert, gestritten, geplaudert, gescherzt und argumentiert.

2.1 Eine Talkshow ist eine Unterhaltungssendung, in der ein Gesprächsleiter [bekannte] Personen durch Fragen zu Äußerungen über private, berufliche und allgemein interessierende Dinge anregt (Duden online). Das ist eine Gesprächssendung, in der einer oder mehrere Moderatoren sich mit einem oder mehreren Gästen mit oder ohne Studiopublikum über ein beliebiges Thema unterhalten (Tenscher, 2002: 10). Talkshows werden in Form eines Gesprächs oder einer Diskussion im Fernsehen oder Hörfunk ausgestrahlt. Im Fernsehen heißen sie auch Fernsehdebatten, im Radio Hörfunk- oder Radiodebatten.

2.2 Der Begriff „Talkshow“ wird nicht nur anders geschrieben (es existieren die Schreibweisen „Talkshow“, „Talk-Show“ und „Talk Show“), sondern auch als Genre anders definiert. In den meisten Definitionen werden die Merkmale „Seriencharakter“ (die periodische Wiederkehr im Fernsehprogramm), und die „besondere Rolle des Moderators“ als konstitutiv für Talkshows erachtet.

2.3 Über die möglichen Inhalte einer Talkshow besteht keine Einigkeit. Laut einer frühen Definition steht die Person im Mittelpunkt und nicht bestimmte Themen (Barloewen, 1975). Die meisten späteren Definitionen betonen, dass in Talkshows über mehrere beliebige Themen gesprochen werden kann, die sich auch auf Personen beziehen können. Für die späteren Definitionen sind ebenfalls wichtig: die Teilnehmerzahl, die sowohl beim Moderator als auch bei den Gästen von einem Teilnehmer bis zu mehreren reichen kann, sowie die Anwesenheit eines Studiopublikums.

3 Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zu den konstitutiven Merkmalen der Talkshows insbesondere zählen: 1) die zentrale Relevanz des Bausteins „Gespräch“, das den inhaltlichen und formalen Ablauf der Sendung bestimmt; 2) die Schlüsselrolle des Gastgebers bzw. Moderators; 3) die Anwesenheit mindestens eines, oftmals jedoch mehrerer Gäste; 4) der Seriencharakter, d.h. eine bestimmte Ausstrahlungssequenz (zumeist täglich oder wöchentlich); 5) das häufig vorhandene Studiopublikum.

Literatur

Barloewen C. Talk Show. Unterhaltung im Fernsehen = Fernsehunterhaltung? / C. von Barloewen, H. Brandenburg. – München: Carl Hanser Verlag, 1975. – 169 S.

Duden online : www.duden.de/rechtschreibung/Talkshow.

Tenscher J. Talk auf allen Kanälen: Angebote, Akteure und Nutzer von Fernsehgesprächssendungen / J. Tenscher, Ch. Schichta. – Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002. – 412 S.

Ljultschenko Oxana

Ternivska Gymnasium Krywyj Rih

HÖRVERSTEHEN ALS BESTANDTEIL VON METHODENKOMPETENZ

Das Hören ist zentral für das Sprachlernen. Hörverstehen gilt als wichtigste Kompetenz, weil die Alltagskommunikation zu 45% aus Hören besteht.

„Wer nicht versteht, was sein Gesprächspartner sagt, kann ihm auch nicht antworten“ – sagt Ingeborg Kanz (2007).

Zu verstehen, was andere sagen, ist eine Voraussetzung für die Kommunikation. Wenn man an einander vorbeiredet, weil man einander nicht versteht, ist das Gespräch schnell zu Ende. Man kann auch nicht immer nachfragen.

Daher sollte die Fertigkeit Hörverstehen im Deutschunterricht intensiv geübt werden. Heutzutage gibt es viele Lehrbücher, die verschiedene Hörübungen enthalten. Das sind Meldungen auf Anrufbeantwortern, Durchsagen, leichte Lieder, Nachrichten und so weiter. Eine frühe Begegnung mit authentischen Texten trägt wesentlich zur Schülermotivation bei.

Im Deutschunterricht muss Hörverstehen als Kompetenz entwickelt werden. Diese Hörstrategien sind im Deutschunterricht hilfreich:

Hörverstehen sollte beständiger Inhalt sein (Wortkombinationen, Mind- Maps). Durch Strategiewissen sollte „Gehörtes verstehen“ unterstützt werden (W- Fragen beim Hören). Sprachliche Elemente sollten ausgewertet werden.

Die Kriterien der Textauswahl sollten ebenso definiert werden. Man muss verschiedene Textsorte, die Komplexität des Textes, die Textgestaltung berücksichtigen.

Im Deutschunterricht müssen Wissen zu einem Thema aktiviert, Erwartungen formuliert, Hörstile definiert werden.

Die Entwicklung der Fertigkeit „Hörverstehen“ ist von großer Bedeutung, weil die Lernenden dadurch Gelegenheit haben, sich an

andere Stimmen zu gewöhnen, sich selbst und die anderen zu informieren. Diese Fertigkeit wird mit den anderen kombiniert. Hören allein gibt es nicht, es wird immer mit Lesen, Schreiben oder Sprechen verbunden. Ein Lehrer muss daher alle möglichen Lerntätigkeiten des Hörverstehens einsetzen, um nicht nur sprachliche, sondern auch interlinguistische Kenntnisse zu fördern.

Literaturverzeichnis:

Burger, G: Hörverstehenstraining und Rundfunkwerbung. In: Zielsprache Deutsch3/1994,S.140–144.

Schumann, Adelheid: Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, Karl-Richard et al.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen und Basel 1995, S. 244–246.

https://www.tuchemnitz.de/phil/english/sections/ling/download/theses/wiemann_hoerverstehen2009.pdf

http://www.slawistik.huberlin.de/de/fachgebiete/ungarlit/publ/BBH/bbh18b/bbh18_gorbe.pdf

<http://www.iik-duesseldorf.de/blog/kategorie/materialien-fur-den-unterricht/>

<http://www.lehrer-online.de/hoerprojekt.php>

Lyashenko Tetyana

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

ZUM BEGRIFF DER MANNIGFALTIGKEIT DER ÜBERSETZUNGEN VON LITERARISCHEN TEXTEN

1. Die Kategorie der Mannigfaltigkeit der Übersetzungen ist auf die prinzipielle Mehrdeutigkeit literarischer Texte und ihre historische Dimension, d. h. die Entfaltung des Sinns im Verlauf der Geschichte ihrer Rezeption zurückzuführen. Literatur übersetzen heißt eine Interpretation eines literarischen Werks übersetzen. Eine literarische Übersetzung ist grundsätzlich nicht als eine Kopie der Vorlage, sondern als integrale Interpretation eines literarischen Werks in einer zweiten Sprache aufzufassen.

2.1 Das Literarische an Texten zeigt sich in einer besonderen, spielerisch gewonnenen Sprachgestalt. Diese müsste anfangs auch im Zieltext bewahrt werden (Levys Forderung nach einem Transfer der Literarizität). Diese künstlerische Entsprechung ermöglicht in entscheidendem Maße das literarische Einfühlungsvermögen des

Übersetzers, seine Fähigkeiten zum Aufspüren und zur Wiedergabe der literarischen Qualitäten eines Textes (Levý, 1969: 24).

2.2 Mit der Zeit hat sich in der Übersetzungswissenschaft die Auffassung durchgesetzt, dass die literarische Übersetzung notwendigerweise von ihrer Vorlage abweicht und zwar aufgrund der verschiedenen Sprachsysteme, der literarischen Traditionen, der unterschiedlichen Kulturen, der historisch und individuell verschiedenen Vorstellungen vom Literaturübersetzen (Übersetzungsnormen, Übersetzerschulen, Verlagstraditionen) und von „dem historisch und individuell verschiedenen Verständnis des jeweiligen Werks“ (Frank, 1987: XIV), d. h. durch eine spezifische Interpretation.

3. Die Deutungsfähigkeit des Übersetzers steht im engen Zusammenhang mit den stilistischen und literarischen Normen, die im Laufe des historischen Wandels auch verschiedenen Interpretationen unterliegen.

4. Die Mannigfaltigkeit der Übersetzungen gilt als Beweis der höchsten schöpferischen Geisteskraft des Originals. Sie ist als eine sowohl subjektive, d. h. durch individuelles Interpretationsvermögen des Übersetzers bedingt, als auch objektive Erscheinung zu betrachten. Die Objektivität der Mannigfaltigkeit der Übersetzungen ist durch die Bedürfnisse der Empfängerkultur im Dialog mit der Ausgangskultur verursacht, durch Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten und die Selbstidentifizierung, durch den dynamischen Charakter des literarischen Kunstwerks, das in verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten existieren kann.

Literatur

Frank A. P. Einleitung / Arnim Paul Frank // Die literarische Übersetzung. Fallstudien zu ihrer Kulturgeschichte. – Bd. 1: Göttinger Beiträge zur Internationalen Übersetzungsforschung. – Berlin: Erich Schmidt, 1987. – S. IX–XVII.

Levý J. Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung / Jiří Levy. – Frankfurt/ Main: Athenäum, 1969. – 308 S.

*Maksymtschuk Bohdan, Arabska Iryna
Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw*

ÜBER DIE ADÄQUATHEIT DER WISSENSCHAFTLICHEN PARADIGMEN IN DEN GERMANISTISCHEN FORSCHUNGEN

Unter dem Paradigma werden hier Theorien, Konzeptionen, Ideen verstanden, die der Erkenntnis und der Deutung der sprachlichen

Phänomene zugrunde liegen. Die Methoden dagegen sind Instrumente, mit deren Hilfe die wissenschaftliche Wahrheit erkannt wird. Die wissenschaftlichen, darunter auch die linguistischen, Paradigmen basieren auf der philosophischen Methodologie. Sie sind historisch bedingt, entsprechen dem Entwicklungsgrad der Wissenschaft im Allgemeinen und finden sich bei prominenten Gelehrten der Vergangenheit und Gegenwart. Sie müssen nicht nur von den philosophischen Prinzipien ausgehen, sondern das Wesen des wissenschaftlichen Objekts widerspiegeln. Die adäquate Methodologie ist das Objekt selbst, so E. Benveniste. Viele linguistische Strategien, die auf der Widerspiegelungstheorie beruhen, sind fehl am Platze, weil sie die Sprache nur einseitig als Zeichensystem d. h. als Forschungsgegenstand der Wissenschaftler betrachten und keineswegs als ein mehr oder wenig geordnetes Kommunikationsmittel. Dieser Umstand konnte die Ontogenese der Wortbedeutung d. h. den Bedeutungserwerb eines kommunizierenden Individuums nicht erklären, weil er die Über- und Untergeneralisierung beim Spracherwerb verkennt und sich irrtümlicherweise auf die lexikalisch-semanticen Varianten bzw. auf die Konzepte stützt. Beim Generieren der Äußerungen operiert der Mensch mit Invarianten, die jeder lexikalisch-semanticen Variante zugrunde liegen (S. Gourski). Die Idee von den Invarianten knüpft an die innere Form des Wortes von O. Potebnja an: für die Kommunikation ist das enzyklopädische Wissen über das Wort und seinen semantischen Nymbus irrelevant. Obwohl das Wort seine innere Form mit der Zeit verlieren und neue Bedeutungen annehmen kann, hinterlässt es die Vorstellungen und Bilder, die als Invarianten angesehen werden können. Die innere Form für „das Fenster“ kann z. B. formuliert werden als „das, wodurch man sieht“.

Ein viel umstrittenes Problem ist mit dem Begriff „Wortarten“ verbunden, weil man sie bis heute als logische bzw. formale Kategorien betrachtete bzw. ihrer Klassifikation die Prinzipien der antiken Grammatik aufzwang. Die Wortart ist keine logische bzw. formale Kategorie. Sie ist eine potentielle Einheit der Sprache, die syntagmatisch orientiert ist und als Verhältnis des Wortes zum Satz definiert werden kann. Die Art der Grammatikalisierung dieses Verhältnisses ergibt das intellektuelle Modell, mit dessen Hilfe die logischen Kategorien „Merkmal“, „Gegenstand“, „Prozess“, „Relation“ versprachlicht werden. Diese grammatischen Verallgemeinerungen z. B. „das qualitative Verhältnis“ sind grammatische Denkformen, die zu

ermitteln sind und die als Bestandteile des Systems der Wortarten gelten können. Dieser Konzeption liegt der Begriff der inneren Form der Sprache zugrunde, entwickelt von W. von Humboldt, die erlaubte es, neues Licht in die Lösung der Wortarteinteilung zu bringen. Daran anknüpfend ist die wissenschaftliche Wahrheit nichts andere, als der Zusammenfall des Erkenntnisprozesses mit dem Wesen des zu untersuchenden Objekts.

Dass dieser Zusammenfall nicht immer in den bestehenden wissenschaftlichen Paradigmen zum Vorschein kommt, ist am Beispiel der sogenannten „amorphen Wörter“ zu sehen, denen man semantische Autonomie in der Linguistik abspricht. Und das hängt mit der unzureichenden Ausarbeitung der „latenten Grammatik“ zusammen, deren verdeckte Kategorien auf der Ebene der Syntax, Wortbildung und Lexik existieren. Die Einführung des Begriffs „Elementarzeichen“ von N. Arutjunowa erlaubte es, bei den „amorphen Wörtern“ die verdeckte strukturelle Bedeutung zu identifizieren, die als Summe von syntagmatischen Positionen verstanden wird, welches dieses sprachliche Zeichen einzunehmen vermag. Was die Zeichen verbergen, offenbart ihre Verwendung (L. Wittgenstein).

Nicht nur Strategien, sondern auch Methoden, mit deren Hilfe man die lingualen Phänomene erkennt, sollen als ein adäquates Instrument beim Erkenntnisprozess dienen. Die Diskrepanz zwischen der wissenschaftlichen Strategie und der angewandten Methode demonstriert die kognitive Linguistik, welche nach dem Prinzip der Introspektivität, d. h. des Sprachgefühls in ihren Forschungen verfährt und oft zu den erstaunlichen Resultaten kommt, welche der lingualen Wirklichkeit widersprechen. Jeder Zugang zu der Sprache verlangt die Ausarbeitung einer adäquaten Erkenntnistheorie, die, ungeachtet dessen, dass die Sprache ein widersprüchliches Phänomen ist, widerspruchsfrei, systematisch und wahrheitsgetreu sein soll.

Malenkyi Bogdan
Kyiv

FUNKTIONALITÄT VON MODALPARTIKELN IM KONTEXT DER MÜNDLICHEN ARGUMENTATION AUF DEUTSCH

1. Einleitung. Obwohl Argumentation als eine Form kognitiv-sprachlicher Handlung eine bedeutende Rolle in unterschiedlichsten kommunikativen Domänen einnimmt und damit der Sozialisation von

Gesellschaftsmitgliedern einen wesentlichen Beitrag leistet, ist es erst vor Kurzem dazu gekommen, dass Argumentieren zum Gegenstand der empirisch basierten Forschung aus der Perspektive funktionaler Pragmatik, Diskurs- und Gesprächsanalyse geworden ist. Dank den empirisch fundierten Arbeiten von D. Ohlinger (2003), A. Jahnel (2001) u. a. wurde Argumentation als eine komplexe sprachlich-kommunikative Handlung in verschiedenen institutionellen Kontexten unter die Lupe genommen, einschließlich der Bildungsdomänen, was am Beispiel des Modells der argumentativen Kompetenz von E. Grundler auch bestimmte didaktische Schlussfolgerungen ermöglicht hat (Grundler 2011: 36). So wird Argumentation meistens als ein komplexer kommunikativer Akt konzipiert, der sich auf verschiedenen diskursiven Ebenen (Ebene der Gesprächsorganisation, Sachverhaltsdarstellung, sozialen Beziehungen oder Interaktionsmodalitäten) abspielt. Auf jeder Ebene weisen dabei bestimmte lexikalische oder rhetorische Mittel eine gewisse Funktionsbreite auf. Ganz im Vordergrund stehen dabei die Modalpartikeln, die in mündlichen Diskursen argumentativer Natur eine bemerkenswert funktionale Vielfalt aufweisen. Eine eigene durchgeführte quantitativ-qualitative Analyse von Modalpartikeln am Beispiel der thematischen Fernsehdiskussion weist auf eine Diskrepanz in Bezug auf den Einsatz von bestimmten Modalpartikeln, je nach dem soziokulturellen Porträt des Sprechers, seiner institutionellen kommunikativen Rolle oder der allgemeinsprachlichen Kompetenz hin.

2. Fazit. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Modalpartikeln als ein sehr effizientes sprachliches Mittel in Hinblick auf Realisierung von bestimmten kommunikativen Handlungsmustern oder einzelnen Sprechakten bei der mündlichen Argumentation anzusehen sind. Insbesondere ist hier die Gesprächsstrukturierende Funktion der Modalpartikeln hervorzuheben. Hinsichtlich der Motive zur Verwendung von Modalpartikeln seitens des Sprechers lässt sich dabei eine Kombination sprachsystematischer, personaler, situativer, soziokultureller u. a. Faktoren erkennen.

3. Literaturverzeichnis

Grundler, E. Kompetent argumentieren: Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Stauffenburg, 2011. – 412 S.

Jahnel, A. Argumentation in internationalen Fernsehdiskussionen. München: Iudicium, 2001. – 407 S.

Ohlinger, D. Argumentation in der Erst- und Fremdsprache. Pragmalinguistische und grammatikalische Aspekte anhand von Argumentationen deutscher und litauischer Studierender. Berlin: Peter Lang, 2003. – 561 S.

Marchenko Marina
Staatliche Universität Mariupol

ALLUSION IM IDIOLEKT VON H. M. ENZENSBERGER

1. Die Allusion ist abhängig vom Stammplatz des Untersuchungsaspektes zweideutig definiert. Laut der Kognitivlinguistik wird sie als eine mentale Einheit gedeutet und vom Stammplatz der Stilistik sei sie als eine Redefigur zu verstehen (Zirenova, 2010: 13). Die Allusion gibt die impliziten Informationen im Text wieder und gilt als eines der Kompressionsmittel der im Text verborgenen Informationen (Solovjova, 2004:14). Diese Redefigur hat folgende Funktionen: Eine textbildende, eine fragmentäre und eine rekurrente (Solovjova, 2004: 14). Strukturell berücksichtigt wird die Allusion mit Prädenznamen, Prädenzaussage und Prädenzfall gebildet (Zirenova, 2010: 13).

2. Es sei hervorgehoben, dass der Idiolekt von H. M. Enzensberger an Anspielungen reich ist. Sie implizieren den Inhalt und appellieren an das Prädenzwissen des Rezipienten. Auffällig ist, dass H. M. Enzensberger dadurch mit dem Leser und seinem Prädenzwissen spielt. Der Leser muss jeden Text mühsam entschlüsseln.

3. Laut des impliziten Prädenzwissens im Idiolekt von H. M. Enzensberger sind folgende thematische Allusionen zu bestimmen: 1) wissenschaftliche – 39,7%; 2) politische – 32,1%; 3) künstlerische – 19,2%; 4) publizistische – 3,2%; 5) dem öffentlichen Verkehr gehörende – 1,1%; 6) soziokulturelle – 1,1%. Strukturell geachtet sind die nächsten Allusionen zu unterscheiden: 1) Prädenznamen – 70%; 2) Prädenzaussagen – 20%; 3) Prädenzfälle – 10%. Hinsichtlich ihrer Funktion beträgt die Anspielung fragmentär - 61 %, textbildend - 23 %, rekurrent - 16%.

Literaturverzeichnis

Цыренова А. Б. О классификации аллюзивных имен (на материале английского языка) / А. Б. Цыренова // Вестник ТГПУ. - 2010. - Выпуск 7 (97). - С. 13-19.

Цыренова А. Б. Аллюзия как средство выражения авторской интенции (на материале английского языка) / А. Б. Цыренова // Вестник Челябинского государственного университета. - 2010. - № 21 (202). - Вып. 45. - С. 155–161.

Соловьёва М. А. Роль аллюзивного антропонима в создании вертикального контекста (на материале романов А. Мердок и их русских перевод) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.20 „Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание“ / М. А. Соловьёва. - Екатеринбург, 2004. - 15 с.

Materynska Olena

Staatliche Pädagogische

Wolodymyr-Wynnytschenko-Universität Kirowograd

SEMANTISCHE GESETZMÄSSIGKEITEN IM BEREICH DER MERONYMIE

1 Die soziale und kulturelle Eigenart der Sprachen bedingt das Entstehen von Unterschieden bei den Nominationsprozessen und in der semantischen Entwicklung lexikalischer Einheiten. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden die semantischen Merkmale und die systembezogenen Eigenschaften der Meronyme in den Sprachen mit unterschiedlichen Strukturen behandelt, die das System der Meronyme in diesen Sprachen ausgliedern und klassifizieren lassen.

1.1 Meronymie ist eine Art taxonomische Beziehung im lexikalischen System der Sprache, die ihre hierarchische Organisation widerspiegelt. In der außersprachlichen Wirklichkeit gehören die Beziehungen zwischen Teil und Ganzem zu den grundlegenden, was sich auch auf die semantischen Verbindungen sprachlicher Einheiten und des lexikalisch-semantischen Systems allgemein überträgt (Winston, 1987). Die Meronymie-Verhältnisse sind fundamental für das lexikalische System der meisten Sprachen der Welt und die Meronymie kandidiert für die universalen Elementarsinne. Meronymische Verhältnisse werden durch Hierarchie und Vorhandensein einer gegenseitigen Abhängigkeit zwischen einem Gegenstand und seinem Teil charakterisiert, sie widerspiegeln reale Verbindungen zwischen der dinglichen Welt und der Welt des Menschen. Zur Bezeichnung eines Teils wird in dieser Studie der Begriff *Meronym* verwendet.

1.2 Universale Merkmale der lexikalischen Einheiten basieren auf der Gemeinsamkeit kognitiver Denkprozesse, auf dem Entstehen ähnlicher Assoziationen und auf der Gemeinsamkeit von Vorstellungen bei Menschen, die unterschiedlichen Sprachgemeinschaften angehören.

Ein klassisches Beispiel der Meronyme demonstriert die thematische Gruppe der Körperteilbenennungen (Materynska, 2012). So z.B. werden bildhafte Ausdrücke zu Körperteilen auf der Grundlage ähnlicher Merkmale und Assoziationen gebildet, die bezüglich Körperteile und anderer Objekte der Umwelt entstehen und die vielen Völkern eigen sind. Auf solche Weise entsteht die so genannte „naive Anatomie“ (Materynska, 2012a), die sich von traditionellen Vorstellungen von dem Bau des menschlichen Körpers dadurch unterscheidet, dass in die Liste der Organe neben den materiellen auch imaginäre aufgenommen werden, und auch dadurch, dass materiellen Organen besondere Funktionen zugeschrieben werden, die zur Psyche des Menschen gehören: z.B. das Herz als Organ der Blutzirkulation beim Menschen erhält die Funktion eines Gefühlsorgans (dt. *gutes Herz*, ukr. *dobre serce*). Die Vorstellung von einem Organ des menschlichen Organismus als Verkörperung einer bestimmten Fähigkeit ist noch eine der verwischten Metaphern, die zu den Grundlagen unseres alltäglichen Lebens gehören. Die Fähigkeit assoziative Parallelen zwischen den Sphären des Materiellen und Spirituellen zu ziehen, kann man als ein universales Merkmal menschlichen Denkens bezeichnen.

2 Die Unterschiede in Nominationsverfahren der Körperteile in unterschiedlichen Sprachen sind im Entstehen von Lakunen begründet, wenn Lexeme aus einem Wort in einer Sprache einer umschreibenden Wortverbindung in einer anderen Sprache entsprechen: dt. *Finger*, ukr. *palec` ruky* / wörtl. Übers. ‘Finger der Hand’; dt. *Zehe* – ukr. *palec` nogi* / wörtl. Übers. ‘Finger des Fußes’ / und dementsprechend ukr. *dolonja* – dt. ‘Handfläche’, jap. *te-no-hira* – dt. ‘Handfläche’. Es lassen sich Fälle aussondern, wo dem Wurzelwort in einer Sprache ein Kompositum in der anderen entspricht und umgekehrt, z.B. dt. *Schienbein* – ukr. *gomilka*, oder aber, wenn ein und demselben Lexem in einer Sprache zwei unterschiedliche Lexeme in der anderen entsprechen, z.B.: ukr. *grudi* – dt. *Busen*, *Brust*, engl. *bosom*, *breast* (Materynska, 2012).

2.1 Die Körperteilbenennungen weisen das Wortbildungspotenzial auf. Die wichtigste Aufgabe in dieser Hinsicht ist die Zusammenhänge

der Konstituenten im Rahmen einer Kompositabildung festzustellen. Benennungen der Gebäudeteile im Deutschen treten, beispielsweise, auch wie B-Konstituenten bei der Entstehung von Körperteilbenennungen auf, die Determinativkomposita sind: z. B. dt. *Wirbelsäule*, *Magenwand* (Materynska, 2013). Hier kann man auch eine Regularität beobachten: in den älteren Perioden war es oft der Fall, dass die Benennungen der Gegenstände zur Entstehung der Körperteilbenennungen beitrugen, wie *Kopf*, oder *Schädel*, die ursprünglich die Bedeutung ‘Becher, Gefäß’ hatten. Heutzutage entwickeln die Körperteilbenennungen einen hohen Grad der Polysemie mittels metaphorischer und metonymischer Übertragungen von den Körperteilbenennungen auf die Benennungen von Teile von den kulturellen Artefakten, wie z. B. dt. *Duschkopf*, oder auf die Benennungen der Gegenstände als Ganzes: dt. *Dreifuß*, *Rotzunge* (Art des Fisches). Die häufigsten Motivationsstämme bei der Bildung von Benennungen der Teile von den kulturellen Artefakten im Deutschen sind: *-kopf*, *-zunge*, *-rücken*, *-hals*, *-bart*, *-brust*, *-fuß*, *-knie*, *-rumpf*, *-zahn*, *-arm*, *-haut*, *-gelenk*, *-nase*. Im Englischen ist der Stamm *-head* am produktivsten: *bridgehead* ‘Brückenkopf’, *axhead* ‘Axtkopf’, *-hand*, *-tooth*, *-nose*: engl. *sawtooth* ‘Sägezahn’.

2.2 Die Meronymie korreliert mit der Polysemie und dient als Grundlage für viele Modelle metonymischer Übertragungen, weshalb es berechtigt ist, meronymische Beziehungen mittels Polysemie-Beziehungen in der Sprache zu untersuchen, beispielsweise widerspiegelt eine große Anzahl von Übertragungen der Benennungen von Körperteilen des Menschen (KTB) auf Gegenstände der Umgebung die Beziehung zwischen Teil und Ganzem (Materynska, 2014). KTB werden, zum Beispiel, zur Bezeichnung anderer Körperteile des Menschen verwendet: engl. *shank* ‘Unterschenkel’, aber auch ‘Bein’ des Menschen und der Tiere: engl. *nose*, ‘Nase’ aber auch ‘Rüssel’, ukr. *nis* ‘Nase’ aber auch ‘Schnabel der Vögel’. Das trägt zur Entstehung paralleler semantischer Übertragungen in verschiedenen Sprachen bei und erklärt gleichzeitig das Vorhandensein wesentlicher semantischer Unterschiede, die durch die national-kulturelle Eigenart jeder Sprache und auch durch die Besonderheiten kognitiver Prozesse bei verschiedenen Völkern bedingt sind. Im Spanischen und Japanischen, zum Beispiel, war die größte Anzahl von Übertragungen vom Körperteil als Instrument auf das Ergebnis bzw. das Hergestellte zu verzeichnen:

z.B. jap. *nodo* / wörtl. ‘Kehle’ / ‘Stimme’, *atama* / wörtl. ‘Kopf’ / ‘Gedanken’, *kuchi* / wörtl. ‘Mund’ / ‘Worte, Rede’; span. *garganta* / wörtl. ‘Kehle’ / ‘Stimme’.

3 Fazit Im Vordergrund der Analyse in dieser Arbeit steht die Korrelation zwischen der Struktur und der Semantik der untersuchten lexikalischen Einheiten, das Problem der systematischen Darstellung aller Typen semantischer Beziehungen im System der Meronyme. Der Schwerpunkt der systematischen Betrachtung der Meronymie liegt auf den regulären Zusammenhängen zwischen bestimmten Typen der semantischen Struktur der Meronyme und ihrer formellen Organisation. Die vergleichende Analyse der Modelle metaphorischer und metonymischer Übertragungen bei der Polysemieentwicklung der Meronyme dient der Erforschung der semantischen Eigenschaften in den natürlichen Sprachen.

Literatur

Materynska O. Typologie der Körperteilbenennungen : [Monographie] / Olena Materynska. — Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New-York, Oxford, Warszawa, Wien : Peter Lang, 2012. — 246 S. (Danziger Beiträge zur Germanistik. — Bd. 41.).

Materynska O. Typologische Verallgemeinerungen im Bereich der Meronymie / Olena Materynska // Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit : XII. IVG Kongress, 30.07–07.08.2010 : Akten des XII. internationalen Germanistenkongresses, Warschau 2010. Interkulturelles Verstehen und Kontrastives Vergleichen. Band 13 : Formen literarischer und interkultureller Zusammenarbeit. — Frankfurt am Main u.a. : Peter Lang, 2012a. — S. 161–168.

Materynska O. Meronymie im Deutschen und Englischen // Semantik und Pragmatik im Spannungsfeld der germanistischen und kontrastiven Linguistik / Olena Materynska. — Frankfurt am Main u.a. : Peter Lang, 2013. — S. 71–81.

Materynska O. Teil-Ganzes Beziehungen im interkulturellen Vergleich // [Festschrift für Prof. Andrzej Kątny zum 65. Geburtstag] / Olena Materynska. — Frankfurt am Main u.a. : Peter Lang, 2014. — S. 357–369 (Danziger Beiträge zur Germanistik. — Bd. 48.).

Winston M. E. A taxonomy of part-whole relations / M. E. Winston, R. Chaffin, D. Herrmann // Cognitive Science : a multidisciplinary journal. — 1987. — Vol. 11. — P. 417 – 444.

TYPOLIGISCHE BESONDERHEITEN DES STADTROMANS

„Als Stadtrömane lassen sich zunächſt jene Römane [...] begreifen, zu denen die modernen Großſtädte der Zeit den Stoff der Erzählung, den Schauplatz der Handlung geliefert haben“ (Riha, 1970: 27). Von einem Stadtröman ſpricht man in der deutschen Literatur ſeit Theodor Fontane, trotzdem hat der Stadtröman in ſeiner Entwicklung mehrere Modifikationen und Veränderungen vorgenommen und kann durch folgende Merkmale gekennzeichnet werden:

1. Der literariſche Raum der Stadt als gattungsbeſtimmendes Merkmal des Stadtrömans. Die Stadt als eines der Hauptmotive und die Handlung ſind im Text „vollständig aufeinander abgeſtimmt, ſo daſſ ſie ſich gegenseitig deuten und erklären, ohne dabei ihre Eigenſtändigkeit einzubüßen“ (Brynhildsvoll, 1993: 8).

2. Jeder literariſche Stadtraum iſt ein relationaler Raum, d. h. im Text entſtehen „Stadt-Menſch“-Beziehungen. Die Verbindung des Stadtraumes mit dem denkenden Subjekt, daſ die Umwelt wahrnimmt und begreift, beſtimmt verſchiedene Heldentypen im Text des Stadtrömans, die entweder die Stadt akzeptieren oder der Stadt Widerſtand leiſten können (z. B. der Typ des Flaneurs in W. Genazinos „Der Fleck, die Jacke, die Zimmer, der Schmerz“, der Typ des Kindes in H. J. Ortheils „Berlinreiſe“, der Typ des Emigranten in F. Ch. Delius „Adenauerplatz“ u. a.)

3. Das Motiv der Flanerie, daſ als Haupt- oder Nebenmotiv in Texten vorkommen kann. Dieſes Motiv erſcheint als entſcheidend im modernen Stadtröman, waſ früher nie ein Fall war. Die Figur des Flaneurs iſt noch ein offenes Paradigma, daſ ſich auf viele Arten begreifen läſſt, aber daſ Wichtigſte iſt hier die Taſache, daſſ dieſe Figur mit dem Wahrnehmen der Großſtadt verbunden iſt. „Beim Herumſchlendern reflektiert er [der Flaneur] und läſſt die Eindrücke der Stadt auf ſeine Gedankengänge wirken“ (Lueger, 2010: 10), waſ die engſte Verbindung mit der Stadt aufweiſt.

4. Konſtitution der Stadttexſte und ſpezifische innere Struktur des Stadtrömans iſt durch folgende Charakteriſtiken zu beſchreiben: vielfältige Benutzung des Kernlexems „Stadt“, der Stadtlexeme und deren metonymiſchen Teilbegriffe, z. B. Stadtrand, Stadtviertel, Straße,

Platz, Zentrum; Stadttopoi, die sowohl den Naturbereich, material-kulturellen, historischen und sozialen Bereich als auch das akustische und olfaktorische Element der Stadtumgebung bezeichnen; innere dynamische Struktur des Texts, die durch rasche und ununterbrochene Handlungsveränderung und oft durch den Wechsel der Erzählperspektive, Montagetechnik, den Bewusstseinstrom und inneren Monolog u. a. charakterisiert ist.

LITERATURVERZEICHNIS

Brynhildsvoll, K. Der literarische Raum: Konzeptionen und Entwürfe / Knut Brynhildsvoll// Beiträge zur Skandinavistik, hrg. v. Bernhard Glienke Bd. 11. – Frankfurt am Main Lang, – 1993. – 359 S.

Lueger, M. Die Funktion der Stadt: Wien in der österreichischen Literatur / Magdalena Lueger // Diplomarbeit, Universität Wien, – 2010. – 121 S.

Riha, K. Die Beschreibung der „Großen Stadt“. Zur Entstehung des Großstadtmotivs in der deutschen Literatur (ca. 1750- ca. 1850) /Karl Riha// Bad Homburg v.d.H., Berlin, Zurich: Gehlen, — 1970. — 182 S.

Melnichuk Halyna

Staatliches pädagogisches Institut Krywyj Rih

ZUM ONOMASTIKON IN U. TELLKAMPS ROMAN „DER TURM“

Uwe Tellkamps Roman mit dem vollständigen Titel „Der Turm. Geschichte aus einem versunkenen Land“ wurde ganz intensiv rezensiert und von der Kritik als „Werk der Superlative“ bezeichnet. In "Der Turm" entwirft Uwe Tellkamp ein Panorama der DDR in den 80er-Jahren, das die letzten sieben Jahre der DDR umfasst. Die ungeheure Masse dieses 976 Seiten starken Romans bietet auch einen sehr aufschlussreichen sprachlichen Stoff an. Eine Fülle von onomastischer Lexik veranlasst uns, das Onomastikon des Romans aufzustellen und es unter die „linguistische“ Lupe zu nehmen. Es finden sich hier sowohl wirkliche als auch erfundene, fantastische Personennamen, Tiernamen, Orts- und Objektnamen, Ereignisnamen. Tellkamps Protagonisten tragen klassische oder exotische Namen wie *Meno, Ezzo, Reglinde* oder *Christian, Robert, Niklas, Fabian* und *Muriel*. Selbst der Name des Katers „*Chakamankabudibaba*“ ist einem Hauffschen Märchen entliehen. Die Turm-Bewohner residieren in

Villen, die phantastische Namen wie „Haus Karavelle“, „Tausendaugenhaus“, „Italienisches Haus“, „Delphinort“, „Haus Abendstern“ oder „Haus Wolfstein mit dem „Fagott“ tragen und die Straßen *Lindleite*, *Wurmleite*, *Wolfsleite* heißen. Das örtliche Zentrum des Romans ist die *Turmstrasse*. Tellkamp folgt seinen Figuren auch nach „Ostrom“ - so heißt das erfundene Viertel, in dem die Nomenklatura lebt. Der stacheldrahtumzäunte Verwaltungsbezirk, die «Kohleninsel», die streng bewachte Gelehrtenrepublik der *Großkopfeten*, das bürgerliche Turmstrassenviertel, alles verbunden durch schmale Brücken und Stege und getrennt durch „Rosenschlucht“ und „Schwarze Schwester“, ein von Abwassereinleitungen vergiftetes Flüsschen. Die Handlung des Romans spielt auch in den Gaststätten „Sibyllenort“ und „Schillergarten“, im Verlag die „Dresdner Edition“. Die Figuren wirken im Schriftstellerverband mit dem fiktiven Namen „Verband der Geistestätigen“. Es finden sich Szenen, wo es sich um Einkäufe in *HO Lebensmittel*, *Holfix*, *Delikat- und Exquisitläden*, um DDR-Produkte handelt, z. B. *Schaumgummikosmonauten*, *Malfabrot*, *Wofasept*. Dazu gesellen sich auch Fernsehsendungen der „Schwarze Kanal“, „Unser Sandmännchen“ mit Puppenfiguren *Pittiplatsch* und *Schnatterinchen*. All das sind die kulturellen Schlüsselbegriffe, die Kulturrealia, die das Omastikon des Romans bilden und der Inventarisierung, Systematisierung und einer eingehenden sprachlichen Analyse bedürfen.

Literaturverzeichnis

Pfeiffer S. Auferstanden aus Worten. Zur Übersetzungswerkstatt mit Uwe Tellkamp / S. Pfeiffer: <http://www.relue-online.de/neu/-2009/12/-auferstanden-aus-worten/>

Tellkamp U. Der Turm / U. Tellkamp. – Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 2008. – 976 S.

Melnychuk Svitlana

Ukrainisches Gymnasium Riwne

DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE NACH ENGLISCH: LERNHILFEN BEI DER WORTSCHATZ- UND GRAMMATIKVERMITTLUNG

In den ukrainischen Schulen haben die Kinder Deutsch meistens als zweite Fremdsprache nach Englisch. Das hat den großen Vorteil,

dass die Kinder Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen haben. Sie haben durch das Lernen der ersten Fremdsprache schon ein Bewusstsein für Fremdsprachen entwickelt und können sich schneller und effektiver in einer neuen Sprache orientieren.

Als Sprachen germanischen Ursprungs weisen Englisch und Deutsch besonders im Elementarbereich viele Entsprechungen auf, die sehr ersichtlich sind. Besonders produktiv ist der Einsatz des Englischen beim Lernen neuer deutscher Wörter. Der Verweis auf gleichbedeutende, ähnliche Wörter (z. B. *engl. school/dt. Schule*) kann als eine „Lernbrücke“ eingesetzt werden. (Gülten Güler, 2000: 4). Es ist auch nützlich, festzustellen, welche Wörter in Englisch und Deutsch identisch sind und meist nicht mehr auswendig gelernt werden müssen. Dabei ist es sinnvoll, in den Sprachvergleich immer wieder das Schriftbild (Orthographie) und das Lautbild (Aussprache/Wortakzent) einzubeziehen. Man kann beim Unterricht in Deutsch als zweite Fremdsprache davon ausgehen, dass die Kinder beim Erlernen der ersten Fremdsprache Englisch grundlegende sprachliche Phänomene kennengelernt haben, die analog auch im Deutschen vorkommen (z. B. elementare Satzstrukturen, etwa die Folge von Subjekt – Prädikat – Objekt in Aussagesätzen; die Funktion des Artikels; die Art, wo Negation ausgedrückt wird; das System der starken und schwachen Verben usw.) (Anta Kursiša, Gerhard Neuner, 2006: 7).

Mit Hilfe der englischen und deutschen „Paralleltexte“, die viele Internationalismen enthalten, können die Schüler selbständig durch paralleles Lesen (erst wird der englische Text gelesen, dann der deutsche) den deutschen Text ohne Schwierigkeiten in seiner globalen Bedeutung erfassen.

Die Lehrer, die Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch unterrichten, können Englischgrundkenntnisse der Schüler als einen schnellen und effizienten Zugang zum Deutschen benutzen.

Literatur

Anta Kursiša, Gerhard Neuner. Deutsch ist easy! (Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht). – Max Hueber Verlag, 2006.

Erwin Tschirner. Deutsch als Fremdsprache nach Themen: Grund- und Aufbauwortschatz. – Cornelsen, 2008.

Gerd Brenner. Methoden für Deutsch und Fremdsprachen: Sekundarstufe I und II. – Cornelsen, 2011.

Gülten Güler. Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung. – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 2008, № 5 (2).

Mykuljak Maryna

Nationale Iwan-Ohijenko Universität Kamjanez-Podilskyj

PROJEKTORIENTIERTER DAF-UNTERRICHT

1 Fremdsprachenlernen in Projektarbeiten stellt einen Bereich aller didaktisch-methodischen Prinzipien dar (bzw. Handlungsorientierung, Lernerorientierung, Interaktionsorientierung, Lerneraktivierung, ganzheitliche Kompetenzförderung und Methodenvielfalt).

1.1 Projektarbeit bildet eine wichtige Sozialform des Unterrichts in allen Bildungsinstitutionen. Sie erhöht die Motivation der Lehrenden, weil am Ende einer Projektarbeit ein bestimmtes Ziel erreicht wird und das Endprodukt öffentlich vorgestellt wird.

2 Durch den Rückgriff auf die Projektarbeit sollen die Lernenden gefördert werden, eigene Ideen und Fähigkeiten zu entwickeln, vernetztes Denken und ganzheitliche Betrachtungsweisen zu erlernen. Die Lehrkraft übernimmt die Rolle eines Moderators. Sie steuert den Lernprozess und unterstützt die Lernenden.

3 Ein Projektunterricht gliedert sich nach Linthout (Linthout, 2004:106) in folgende Phasen:

3.1 Die Vorbereitungsphase – die Aktivierung der Vorkenntnisse, der Interessen der Lernenden zum Thema des Projektes, Gruppenbildung, Ideensammlung, Vorbereitung der Recherche, Durchführung der Recherche, Auswertung der Ergebnisse, Bearbeitung der Materialien, Erstellen des Produkts, Präsentation.

3.2 Die Durchführung – die Ausführung der geplanten Tätigkeiten.

3.3 Die Nachbereitung. Diese Phase beinhaltet nicht nur die Reflexion, sondern auch die Präsentation der Teil- bzw. Endergebnisse des Projekts (Wicke, 2004:160). Die Lernenden stellen das Ergebnis ihres Teilprodukts dar.

Die Bewertungskriterien sollten zu Beginn des Projektes festgehalten werden. Die Lernenden äußern ihre Meinungen zum Gesamtprojekt und zu dessen Auswertung.

Literaturverzeichnis

Linthout G. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht / Gisela Linthout // Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. – Amsterdam, New York: Rodopi, 2004. – 106 S.

Ranjakasoia Rampananarivo A. Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF -Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar / Andriatiana Ranjakasoia Rampananarivo // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2011. - № 1. S. 20-34.

Wicke R. Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht / Rainer E. Wicke // Deutsch als Fremdsprache. - Ismaning: Hueber, 2004. - 160 S.

Mykhailivska Yuliya

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

ZUR BEGRIFFLICHEN KLÄRUNG DES EUPHEMISMUS

1 *Euphemismus* ist eine mildernde und/oder verschleiende Ersatzbezeichnung, die mit dem ersetzten Wort verknüpfte negative Assoziationen ausschaltet; entweder zur Vermeidung tabuisierter, unangenehmer oder gesellschaftlich-anstößiger Sachverhalte oder mit einer Täuschungs- bzw. Verschleierungsabsicht, die oft mit Manipulation gekoppelt wird. Ein Euphemismus hebt günstige denotative Aspekte hervor, erzeugt positive Konnotationen, beeinflusst den Textrezipienten.

2 *Relevante Kriterien hinsichtlich der Begriffsbestimmung*: 2.1 der Euphemismus ist eine Umschreibung, genauer: eine Substitution; 2.2 es lassen sich unterschiedliche Wirkungen des Euphemismus unterscheiden, wie verhüllen, verschleiern, mildern, aufwerten; 2.3 der Euphemismus unterdrückt unliebsame Seme, die störend oder überflüssig erscheinen; 2.4 Euphemismen können sowohl usuelle als auch okkasionelle Bildungen sein; 2.5 bei einem euphemistischen Ausdruck liegt eine Diskrepanz zwischen der empirischen und kontextuellen Bedeutung vor; 2.6. beim Erkennen des Euphemismus sind extralinguistische Faktoren, Allgemeinkenntnisse und der Kontext wichtig; 2.7 die Verwendung von Euphemismen ist themenbedingt; 2.8 der Euphemismus ist zeitrelativiert; 2.9 Euphemismen müssen stets im Rahmen derjenigen Sprache betrachtet werden, in der sie vorkommen; 2.10 die Verwendung von Euphemismen ist kulturhistorisch und soziokulturell bedingt.

3 Für die Bestimmung eines Euphemismus wäre es hilfreich, ihn *unter formalem Aspekt* zu charakterisieren. Bei der Analyse hat sich ergeben, dass Träger euphemistischer Wirkung *Lexem, Syntagma, Satz* und *Text* sind. Zusätzlich dazu kann auch der *Wechsel der grammatischen Kategorien* eine euphemistische Wirkung hervorrufen.

4 Eine *Abgrenzung zu anderen sprachlichen Erscheinungen* scheint zur eindeutigen Definition des Euphemismus unabdingbar.

4.1 Der Euphemismus erscheint als eine Abart der *Periphrase*.

4.2 Der Euphemismus wird als Form des uneigentlichen Sprechens den *Tropen* zugerechnet. Alle Tropen, die aus gesellschaftlich bedingter Notwendigkeit zur Vermeidung von Tabuwörtern gebildet werden, erzielen euphemistische Wirkung. Der Euphemismus bildet das „Endprodukt“, während die einzelnen Stilkategorien (Periphrase, Synekdoche, Litotes, Metapher etc.) verschiedene Möglichkeiten zur Bildung tropischer Wortkörper zur Verfügung stellen (Zöllner 1997: 98).

4.3 Lexikalische Euphemismen stehen immer im Verhältnis der *Synonymie*. „Solche Synonyme sind Euphemismen, die einen harmlosen, nicht beanstandeten Aspekt an einer als unangenehm empfundenen Sache hervorheben, aber damit eben genau diese Sache bezeichnen“ (Luchtenberg 1985: 198).

4.4 E. Leinfellner weist darauf, dass *Code-* oder *Deckwörter*, deren Zweck ja auch die Verhüllung von Fakten ist, euphemistischen Charakter annehmen können; Code- oder Tarnwörter sind das Ergebnis einer jeweiligen konventionellen Namensgebung (Leinfellner 1971: 37). Im Gegensatz dazu entstehen Euphemismen durch das Manipulieren bereits etablierter Bedeutungen.

4.5 *Die Lüge* und der Euphemismus zielen auf ähnliche perlokutionäre Effekte – der Hörer soll jeweils die vom Sprecher vermittelte Weltsicht übernehmen. Sind die empirische und die kontextuelle Bedeutung eines Satzes teilweise nicht verträglich und ist dies nach den Intentionen des Sprechers nur diesem bekannt, dann haben wir eine partielle Lüge vor uns, bzw. einen Euphemismus (Leinfellner 1971: 43–44).

Literaturverzeichnis:

Leinfellner, E. Der Euphemismus in der politischen Sprache / Elisabeth Leinfellner. – Berlin: Duncker und Humblot, 1971. – 177 S.

Luchtenberg, S. Euphemismen im heutigen Deutsch / Sigrid Luchtenberg. – Frankfurt am Main : Lang, 1985. – 299 S.

Zöllner, N. Der Euphemismus im alltäglichen und politischen Sprachgebrauch des Englischen / Nicole Zöllner. – Frankfurt am Main: P. Lang, 1997. – 444 S.

Midjana Tetjana

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

INSZENIERTE SELBSTDARSTELLUNG DER POLITIK AM BEISPIEL UKRAINISCHER UND DEUTSCHER WAHLWERBESPOTS

Der Ausgangspunkt für diesen Beitrag ist die Auffassung, dass Wahlwerbespots als Kommunikations- und Persuasionsmittel zu begreifen sind. Sie kommunizieren mit Wählern, um sie zu überzeugen, Stimmen für eine bestimmte Partei abzugeben. Außerdem wird davon ausgegangen, dass ein Wahlwerbespot eine multimediale Textur ist, die eine hochkomplexe semiotische Struktur hat, in der sowohl auditive (gesprochene Sprache, Musik, Geräusche) als auch visuelle (bewegte Bilder (Videos), Bilder, Schrift) Zeichen verwendet werden. Wie so eine Textur entsteht, wollen wir uns an ein paar Beispielen der neusten deutschen und ukrainischen Wahlwerbespots ansehen. Hinzu kommt, dass ein Wahlwerbespot ein deutliches Beispiel der inszenierten Selbstdarstellung der Politik ist, deshalb sollen die Fragen beantwortet werden, was in einem Wahlwerbespot inszeniert wird und welche Formen die inszenierte Selbstdarstellung der hergestellten oder nichthergestellten Politik hat.

Das kennzeichnende Merkmal der analysierten deutschen Wahlwerbespots besteht darin, dass sie sowohl hergestellte und als auch nichthergestellte Politik inszenieren. Im Gegensatz zu deutschen Wahlwerbespots wird in ukrainischen Wahlwerbespots 2012 meistens nichthergestellte Politik inszeniert. Wenn man sich auf den amerikanischen Logiker S. Kripke stützt, dann kann man sagen, dass in ukrainischen Wahlwerbespots 2012 meistens „mögliche Welten“ inszeniert werden. Mögliche Welten sind dabei „vollständige Weisen, wie die Welt hätte sein können“ (Kripke 1981: 26). S. Kripke vertritt dabei die Auffassung, dass die eigentliche die „actual world“ sich von der möglichen Welt dadurch unterscheidet, dass nur die „actual world“

eine autonome Existenz mit uns Menschen als Akteuren aufweist (Knape 2006: 215). „Alle anderen Welten sind das Produkt mentaler Aktivitäten (also Träume, Wünsche, Hypothesen, Fiktionen usw) und somit hypothetische, mögliche Konstrukte.“ (Surkamp 2002: 156).

Literaturverzeichnis

Knape J. Virtualität und VIVA-Video World / J. Knape // Jacke Ch, Kimminich E., Schmidt S. J. (Hrsg.): Kulturschutt. Über das Recycling von Theorien und Kulturen. – Bielefeldt, 2006. – Cultural Studies 16.

Kripke S. A. Name und Notwendigkeit / S. Kripke. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1981.

Surkamp C. Narratologie und Possible-Worlds Theory: Narrative Texte als alternative Welten / C. Surkamp // Nünning A., Nünning Ve (Hrsg.): Neue Ansätze in der Erzähltheorie. – Trier: WVT, 2002. – S. 153-183.

Mischtschenko Olexandra
Gymnasium Rawa-Ruška

FILM IM UNTERRICHT

Filme lassen sich sehr gut im Deutschunterricht einsetzen. Die Arbeit am Film kommt dem visuellen und dem auditiven Lerner entgegen und entspricht der Forderung nach Lernen mit allen Sinnen und multimedialer Unterrichtsgestaltung. Abgesehen davon, schauen alle Menschen gerne Filme.

Wie die Arbeit mit Lese- und Hörtexten lässt sich die Arbeit mit Filmen in ein Vor-dem-Film, ein Während-dem-Film und ein Nach-dem-Film unterteilen. Die Aufgaben in der „Vorphase“ dienen vor allem der Vorentlastung bzw. dem „Zugang“ zum „Sehverstehen“, können aber auch Motivation steigern und ein thematisches Interesse wecken. Aufgaben zur Schärfung der Wahrnehmung, produktive Übungen und Reflexion stehen während und nach dem Sehen im Vordergrund.

Folgende Übungen können sinnvoll *vor* dem Film sein:

- über das Genre sprechen
- über den Inhalt, das Thema, das Sujet (Vermutungen zum Titel, Geschichte mit Schlüsselwörtern schreiben, Filmplakat oder Bilder beschreiben, vom Trailer auf den Inhalt schließen, Internetrecherchen zum Thema...)
- über Figuren (Interviews mit Darstellern hören und Informationen entnehmen...)

- über das Ende, den Ausgang des Filmes spekulieren.

Aufgaben, die *während* des Sehens gestellt werden, dienen vor allem der Schärfung der Wahrnehmung und der Gewährleistung des Verständnisses einzelner Szenen:

- Beobachtungsaufgaben (beobachtet werden können z.B. Figuren oder Orte sowie deren Entwicklungen.)

- Hypothesenbildung (dieser Aufgabentyp eignet sich besonders dann, wenn längere Filme in Abschnitten gezeigt werden sowie in der „Nachphase“ – wie geht es weiter?)

- Sprachproduktive Übungen zum Sehen ohne Ton (Dieser Aufgabentyp bietet sich aufgrund des Mediums an und der damit verbundenen Möglichkeit, eine Sequenz ohne Ton zeigen zu können. Die Schüler können dann Vermutungen über die Handlung oder die gesprochenen (aber nicht gehörten) Dialoge anstellen. Dieser Aufgabentyp eignet sich gut für Schlüsselszenen).

- Aufgaben zu Standbildern: beschreiben, interpretieren, nachstellen...

In der *Nachbereitung* geht es um Reflexion, bei landeskundlich interessanten Filmen eventuell um Vertiefung sowie um reproduktive und produktive Übungen. Sinnvolle Aufgabentypen können sein:

- Handlung zusammenfassen, dabei kann die Perspektive einer Figur gewählt werden

- Filmkritik schreiben (die Textsorte „Filmkritik“ muss vorher erarbeitet werden)

- Szenisches Spiel von Teilszenen

- Fiktive Interviews mit Figuren führen

Zu beachten ist, dass der Film erzählend und gut in 10-bis 20-minütige Sequenzen unterteilbar ist. Wie zum Beispiel folgende Filme, wie *Sonnenallee*, *Good bye Lenin*(Geschichte); *Das Wunder von Bern* (Nachkriegszeit/Fussball); *Im Juli*, *Vincent will meer* (Liebe, Beziehung); *Schwarzfahrer*, *Almanya*, *Berlin is in Germany*(Ausländer in Deutschland), *Lola rennt* (Konjunktiv II).

Literatur:

1. Hartkopf Dorothea (2013) Film im Unterricht. München: Goethe-Institut.

2. Brandi, Marie-Luise (1996) Video im Deutschunterricht. FSE 13

3. D`Alessio, Germana (2000) Deutsche Spielfilme der neunziger Jahre. Arbeitsheft für den Unterricht. München: Goethe-Institut

4. Hagemeyer-Gilga, Andrea (2012) Einführung in die systematische Filmanalyse. Materialsammlung zur Lehrerfortbildung. Düsseldorf: Goethe-Institut

5. Monaco, James (2005) Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der neuen Medien. Hamburg: Reinbek

Molderf Oksana

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

UKRAINISCHE DUMEN IN DEN DEUTSCHEN ÜBERSETZUNGEN VON IWAN FRANKO

1. Unter allen Gattungen der ukrainischen Volksdichtung verdient die Duma eine besondere Aufmerksamkeit, vor allem weil sie eine ausschließlich ukrainische Gattung ist, die es in anderen Literaturen nicht gibt. Sie ist „ein Ausdruck der eigenen kulturellen Bedürfnisse, eine Folge der Selbsterkenntnis und eine Errungenschaft der langjährigen, ruhmvollen Geschichte der Ukraine“ (Franko, 1978: 193).

2. Der von dem bekannten ukrainischen Folkloristen Mychajlo Maksymowytsch eingeführte Begriff „Duma“ hat erst im 19. Jahrhundert eine eindeutige Definition bekommen (Bezenko, 2013: 54), bis dahin wurde er oft mit dem historischen Volkslied gleichgesetzt. Die Duma ist eine volkstümliche (also mündliche) lyrisch-epische Gattung, die vorwiegend wichtige historische Ereignisse und deren Helden besingt und in Form vom Sprechgesang unter der Begleitung der traditionellen ukrainischen Musikinstrumente wie Kobsa und Bandura vorgetragen wird. Sie kennzeichnet sich unter anderem durch astrophische Struktur, freies Versmaß und Dominanz des verbalen Reims.

3. Die Duma als einzigartiges Phänomen wurde zum Gegenstand zahlreicher folkloristischer, literaturwissenschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Untersuchungen nicht nur in der Ukraine, sondern auch im Ausland, darunter z. B. in Deutschland, Österreich und der Schweiz, wo überdies noch zahlreiche Übersetzungen vervollständigt wurden.

4. Unter den ukrainischen Übersetzern der Dumen für das deutschsprachige Lesepublikum ist vor allem Iwan Franko zu nennen. Drei von ihm verfasste Übersetzungen („Der Gesang vom Frieden des Chmeln'yckyj in Belaja Cerkov' und von dem Kosakenkriege“, „Der

Gesang von der Schwester und dem Bruder“, „Der Gesang von einer Witwe und ihren Söhnen“ (nicht komplett)) wurden nicht zu seinen Lebzeiten, sondern erst in der Berliner Ausgabe von Frankos Werken (1963) veröffentlicht. Viele Pläne Frankos, wie z. B. auf der Grundlage der historischen Lieder und der Dumen eine deutschsprachige Geschichte der Ukraine zu schreiben, wurden ebenfalls nicht verwirklicht.

5. Die durchgeführte Analyse der genannten Übersetzungen lässt uns schlussfolgern, dass Franko in den Fällen, wo die inhaltliche Seite und insbesondere das historisch richtige Verstehen des geschilderten Sachverhalts in den Vordergrund tritt, wie es bei der Duma über Chmelnyckyj der Fall ist, die Form zu Gunsten des Inhalts opfert – seine Übersetzung ist wegen der zusätzlichen Kommentare, die hier in den Text der Übersetzung integriert sind und nicht in Form von Fußnoten oder einem einleitenden Text aufgefasst werden, umfangreicher als das Original. Bei den zwei anderen Dumen, wo historische Genauigkeit eine weniger große Rolle spielt, schafft Franko, eine „goldene Mitte“ zu finden und sowohl formelle als auch inhaltliche Besonderheiten des Originals widerzugeben.

Literatur

Беценко Т. Питання походження жанру і мови народних дум (підсумки досліджень) / Т. Беценко // Рідний край. – 2013. – № 1 (28). – С. 53–59.

Пилипчук С. Думознавство Івана Франка / С. Пилипчук // Українське літературознавство. – 2011. – Вип. 74. – С. 25–9270.

Франко І. Зібрання творів : у 50 томах / І. Франко ; АН УРСР. Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка. – Київ: Наукова думка, 1978. – Т.12. – 728 с.

Franko I. Beiträge zur Geschichte und Kultur der Ukraine / I. Franko; herausgegeben von E. Winter und P. Kirchner. – Berlin: Akademie Verlag, 1963. – 577 S.

Muzychuk Marta

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

PLÖTZLICHKEIT ALS MERKMAL DES MYTHISCHEN IN EINEM MYTHOSHALTIGEN TEXT

Das Phänomen der Plötzlichkeit ist ein wichtiger Teil mythischen Denkens (Cassirer, 1994: 99) und hat im Zeitsystem eines mythoshaltigen Textes einen besonderen Stellenwert.

Nach W. Siruk sei der Zeitpunkt *plötzlich* ein Phänomen, das einen marginalen Charakter aufweist und einen Augenblick darstellt, der ein besonderes Nacheinander des Geschehens zur Folge habe, den Augenblick, wo das Unumkehrbare seinen Anfang nehme (Сірук, 2006).

Der Moment *plötzlich* sei temporal und lokal völlig unbestimmbar; das Gegenwärtige sei gleichzeitig das Vergangene und das Zukünftige (Сірук, 2006).

Das Ereignis im Moment *plötzlich* stellt eine Begegnung mit dem Unfassbaren dar und ist sakral.

Die Textanalyse hat ergeben, dass der Moment *plötzlich* immer eine Wende im Geschehen signalisiert und den Zeitpunkt kennzeichnet, seit dem der Protagonist die jeweilige Situation und das folgende Geschehen nicht mehr beherrscht: Die Ereignisse fügen sich scheinbar willkürlich zusammen und werden nicht mehr von seinem Willen gesteuert. Zwischen zunächst unerklärbaren irrationalen Ereignissen entstehen auf einmal klare kausale Zusammenhänge. Aus Zufall wird Schicksal. Der als *plötzlich* markierte Augenblick gewinnt an Bedeutsamkeit, wird sakralisiert und gilt als Signal für das Mythische in der dargestellten objektiven Wirklichkeit.

Das Motiv der Plötzlichkeit weist in einem mythoshaltigen Text ein hohes textbildendes und stilistisches Potential auf. Es wird in verschiedenen Formen und Kontexten realisiert, z. B. als überraschend unerklärbares und unlogisches Handeln der Figuren, Epiphanien, plötzliches Auftreten „mythischer“ Sinnbilder (Kälte, Schnee mitten im Sommer, Nebel, Stille, Einsamkeit etc.), unbegründeter Perspektivenwechsel, Auflösung temporaler Logik, fragmentarische Erzählweise etc. Eine Dynamik und Spannung des Geschehens werden impliziert.

Literatur

Сірук В. Наративна стратегія малої прози [Електронний ресурс] / В. Сірук // Слово і час. – 2006.–№ 2. – Режим доступу: <http://www.slovoichas.in.ua>.

Cassirer E. Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil : Das mythische Denken. (Sonderausgabe) / Ernst Cassirer. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994. – 311 S.

Mustafaeva Alije

Ingenieur-pädagogische Universität Krim, Simferopol

ROMANTISCHE IRONIE IN MÄRCHEN VON CLEMENS BRENTANO

In der jüngsten Literatur werden immer öfter die Materialien der Forschungen von Romantik als Universum, die die Gestalt der Romantik im Ganzen, ihre ästhetische und Kunstprinzipien, unter denen auch romantische Ironie durchschimmert und neue Interpretationen der Werke von Schriftsteller-Romantiker vorstellen, veröffentlicht. In diesen Materialien wurde auch das Schaffen von K. Brentano, der zu Lebzeiten nicht anerkannt war, neue Schätzung zu teil.

Das Ziel dieser Arbeit ist, den Begriff der „Romantischen Ironie“, ihren Unterschiede zur Satire, ihre Rolle und Funktion in den Werken von C. Brentano als Besonderheiten seiner Poetik zu bestimmen und die stilistischen Symbole der romantischen Ironie und die dabei vom Autor gebrauchten Mittel auszusondern.

In der Literatur treten oft Satire, Ironie und Humor als Synonyme auf und werden oft ohne deutliche Bestimmung ihrer Bedeutung gebraucht.

Die Deutung der Ironie als eine ästhetischen Kategorie wurde in verschiedenen Zeiten wesentlich verändert. Für die Antike war Mäeutik (sokratische „Ironie“), die das philosophische Prinzip des Zweifels und gleichzeitig das Entdecken der Wahrheit ausdrückte, kennzeichnend.

Und die romantische Ironie ist eine ästhetische Theorie zur Erstellung von Kunstwerken, die von den Theoretikern der Romantik eigens unter dieser Bezeichnung verstanden und verwendet wurde.

Die Literatur der Romantik, welche die Normenfreiheit, Freiheit des Schöpfertums und eine Neuerung der Poesie schätzte und anstelle von Technik und Normpoetik Empfindung und Leidenschaft des Künstlers stellte, erfolgte jedoch tatsächlich nach Regeln, obwohl sie sich nimmer als normative poetische Traktate, nach Art der „Poetik“ von Bualo geformt waren, verstanden behauptet P.F. Podkowsyrkin in seiner Arbeit „Poetik der Romantik in der Märchenovelle „Der Goldene Topf“ von E.T.A. Hoffmann“.

Als Nachweis dazu dient die Analyse literarischer Werke der Romantikepoche, die von Literarhistorikern im Laufe von zwei Jahrhunderten durchgeführt und zusammengefasst wurden. Es stellt

sich heraus, dass die Romantikdichter und Schriftsteller eine ständige Reihe von romantischen Regeln, zu denen sowohl die Besonderheiten der Kunstweltbildung, seltsame Vorkommnisse, der schwarmgeistige Held, fantastische Gestalten, als auch die Besonderheiten der Struktur des Werks, ihre Poetik (Gebrauch von exotischen, wildromantischen Genre, z.B. Märchen, Grotteske, Phantastik und Romantische Ironie), die Einmischung des Autors in den Heldenwelt wie bei Tick und Hoffmann, gehören. Das trifft auch auf C. Brentano zu, obwohl Brentano ein außergewöhnliches Phänomen in der Geschichte der Romantik ist.

Es gibt etliche Berichte über die Schwierigkeiten zwischen romantischen Schriftstellern und ihren zeitgenössischen Rezeptionisten, weil diese nicht davon abließen, auch noch das Heiligste, das Bedeutendste und allgemein Anerkannte zur Disposition zu stellen. Indem sie zum Beispiel „hohen Dingen einen komischen Anstrich gaben (Schemann.1892, 2f), erprobten sie experimentell die Möglichkeit eines Andersseins der Dinge, Gedanken und Situationen. Die Lust an der Inversion kann ein während der „Freiheitskriege“ vorgetragenes Gedankenexperiment Brentanos gut beleuchten. Mitten in der patriotischen Euphorie wagte er folgende Geschichte zu denken:

«Wenn nun der alte Blücher mit allen seinen Freiwilligen Jägern in den Himmel wollte und fände Napoleon dasitzen und die seinigen und erführe nun, er hätte doch Unrecht gehabt und Napoleon recht“. Diese ironische Denkhaltung – „es könnte auch anders sein“ – provoziert nicht nur Kritik an gesicherten Maximen oder an anthropologischen Konstanten, sondern führt auch zu einer Neukonzeptionierung der Hermeneutik.

In seinen Märchen wie „Das Märchen von dem Baron von Hüpfenstich“, „Das Märchen von dem Schulmeister Klopstock“, „Das Märchen von Gockel und Hinkel“, „Das Märchen von Komanditchen“ u.a. findet man das Umdenken der wichtigsten wertmäßigen Prioritäten der romantischen Weltanschauung: des Nationalcharakters und der Mentalität, der Aktualisierung von Themen der Ritterlichkeit und des Mittelalters, die sich sogleich ironisch minderten, das Preußentum, die Liebe zum Rang und Orden, der Vorzug der französischen Worte, parodistische Träger der Nationalidee als Selbstbestimmung. Die Ironie erfasst die Antithesen und hilft, sich über sie zu erheben, weil sie ihrer Natur nach selbst Dialektik ist. In seinen Werken wird ein harter

romantischer Protest gegen geistliche Scheinheiligkeit und sittliche Falschheit, gegen soziales Gefüge geäußert. Der Autor beschuldigt die preußische Monarchie und das Militär und skizziert die Lage des Menschen in der Welt der Ausbeutung und Entwicklung der Kapitalverhältnisse. Seine Ironie erfasst alle und alles.

Literatur:

Орлова Г.К. Способы создания комического эффекта в сказке Х.К. Андерсена «Маленький Клаус и Большой Клаус»/Г.К. Орлова//Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. - 2003. - ? 2.-с.135-140

Скобелев А.В. Особенности сатиры и проблема комического в творчестве Э.Е.Ф. Гофмана: диссертация ... /Андрей Владиславович Скобелев. – Воронеж, 1984. -242с.

Смирнов А.С. «Мертвые души» Н.В.Гоголя и романтическая ирония.-File//localhost/A:/АССМИР- 1/HTM

Brentano Clemens : Der Dichter über sein Werk./ Clemens Brentano. /Hrsg. von Werner Vordtriede. - München, 1978. - 320S.

Brentano Clemens: Märchen. Ausgewählte Gedichte./ Clemens Brentano. Hrsg. von Heinz Rölleke. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2008. - 527S.

Pawlyk Wolodymyr

Nationale technische Universität für Erdöl und Gas Iwano-Frankiwsk

INTERTEXTUELLE IRONIE UND BESONDERHEITEN IHRER ÜBERSETZUNG

1 Die Tonalität eines Textes in Bezug auf Stilistik ist eine Kategorie des Textes, die ein Konzentrat seiner Ausdrucksmittel darstellt (Иваненко, 1999: 77).

2 Eine Art der ironischen Tonalität ist die intertextuelle Ironie.

2.1 Intertextualität ist eine Verbindung eines Textes mit anderen Texten. М. Бachtin bezeichnet Literatur als eine polyphone Erscheinung, jeder Text ist immer in einem „Dialog“ mit anderen Texten und Textsorten. J.Kristeva versteht die Intertextualität als eine „Textinteraktion innerhalb eines bestimmten Textes“ (Крiстева 1995: 97). R. Barthes definiert jeden Text als Intertext; andere Texte sind darin auf verschiedenen Ebenen in mehr oder weniger erkennbaren Formen vorhanden. „Jeder Text ist ein neuer Stoff aus alten Zitaten“ (Barthes 1977: 78).

2.2 Intertextuelle Ironie kann nur vom sogenannten „idealen Leser“ erkannt werden, den U. Eco als „lettore modello“ nennt. Dieser „ideale Leser“ ist in der Lage, Meinungen des Autors zu folgen und alle Hinweise und Implikationen zu entschlüsseln. (Кам’янець 2010: 21).

3 Intertextuelle Ironie ergibt sich aus einem Vergleich von mehreren Kontexten. In ihrer Grundlage liegt eine Anspielung oder Allusion.

3.1 Wir bezeichnen eine Allusion als „eine implizite Andeutung auf ein anderes literarisches Werk oder ein Kunstwerk, historische Ereignisse und Figuren etc.“ (Leppihalme 1997: 6). Sie bringt in den Text eine zusätzliche Bedeutung (einschließlich die Ironie). Intertextuelle Ironie ist ein Effekt, die mit Hilfe der Allusion entsteht. Sie entsteht beim Vergleich von Kontexten mit verschiedener Tonalitäten, die einen gemeinsamen Bestandteil enthalten (einen Satz, Abschnitt, eine Handlung etc.) Der fungiert als die Anspielung eines Metatextes auf einen Prototext.

4 Die Aufgabe des Übersetzers ist das Beibehalten und die Übertragung der Ironie des Originaltextes. Eine Bedingung bei der Wiedergabe von Allusionen ist auch das Behalten ihrer stilistischen Merkmale in den entsprechenden Kommunikationssituationen, was eine angemessene Übersetzung gewährleistet.

Literatur

Іваненко С.М. Поліфонія тексту: монографія / С.М. Іваненко. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 318 с.

Кам’янець А. Б., Некряч Т. Є. Інтертекстуальна іронія та переклад. – К.: Видавець Карпенко В. М., 2010. – 176 с.

Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Вестник МГУ. – Серия 9. Филология. – 1995. - №1.

Barthes R. Image, Music, Text. – N.-Y.: Hill and Wang, 1977. – 220 p.

Leppihalme R. Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusions. – Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1997. – 241 p.

Palamar Natalja

Nationale Ivan-Franko-Universität Lviv

LOBEN UND ANDERE BEWERTENDE SPRECHAKTE

Für die Untersuchung des Lobens spielen die mit dem Sprechakt des Lobens „verwandten“ bewertenden Sprechakte, wie Kompliment,

Schmeichelei, Ironie, Selbstlob, eine besondere Rolle. Den angeführten Sprechakten ist eine positiv bewertende Semantik eigen, weshalb sie zu einer Gruppe der bewertenden Sprechakte gehören. Die Schwierigkeiten bei der Identifizierung verursacht ein breites Spektrum von den Bedeutungen einer Bewertung und Fehlen von einer klaren Grenze unter den bewertenden Sprechakten. Die bewertenden Sprechakte haben ähnliche Lokution, aber verschiedene illokutive Kräfte und perlokutiven Effekt. Um das Loben von den „verwandten“ abzugrenzen, wurden ihre typologischen Eigenschaften abgesondert.

Kompliment wird als eine linguo- und kulturspezifische Äußerung mit dem Ziel, jemandem etwas Angenehmes zu tun, dargestellt. Vom Loben unterscheidet er sich durch Aufrichtigkeitsniveau, bestimmten Grad der Übertreibung, Realisierungszeit, Anwesenheit des Adressaten im Moment des Sprechens.

Sprechakte des Lobens und der Ironie haben ähnliche Realisierungsform aber verschiedene illokutive Ziele. Ironie stellt eine zielgerichtete Unaufrichtigkeit dar, kann sich in Form einer fröhlichen, sarkastischen Äußerung realisieren oder auch eine negative Stellung zum Adressaten ausdrücken.

Schmeichelei und Loben unterscheiden sich von einander durch eine Reihe von Eigenschaften. Das Ziel der Schmeichelei ist, den Adressaten zu beeinflussen, um seinen eigenen Nutzen zu bekommen. Dem Sprechakt der Schmeichelei ist immer die Übertreibung und Nichtperformativität eigen.

Selbstlob wird realisiert, um die Handlungen oder Eigenschaften des Sprechers positiv von den Kommunikationspartnern bewertet werden. Die Unterschiede zwischen Loben und Selbstlob sind folgende: ist auf den Sprecher gerichtet, wird in einer Konfliktsituation gebraucht und realisiert bestimmte Übertreibung in der Kommunikation.

Die wichtigsten Merkmale, die das Loben von den anführten Sprechakten unterscheiden, sind Aufrichtigkeit der Äußerung, pragmatisches Ziel, Überfluss in der Äußerung, zeitliche Eigenschaft und Anwesenheit des Adressaten im Moment des Sprechens.

ЛІТЕРАТУРА

Вендлер З. Иллокутивное самоубивство / З. Вендлер // Новое в зарубеж. лингвистике. – 1985. – Вып.16. – С. 238–250.

Волощук І. І. Про контекстну зумовленість іронії / І. І. Волощук // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Сер.: Філол. науки, 2011. – С. 36–38.

Клочко Л. Б. Высказывания похвалы в коммуникативно-деятельностной парадигме общения (на материале английского языка): дис. канд. филол. наук: 10.02.04 – германские языки / Л. Б. Клочко. – Сумы, 2003. – 193 с.

Фролова И. Т. Анализ некоторых прагматических условий успешности интимизации общения / И. Т. Фролова // Вісн. Харків. держ. ун-ту. – 1998. – № 424. – С. 189–191.

Petrashchuk Natalia

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

DAS NEUE CURRICULUM FÜR DEN MA-STUDIENGANG „DEUTSCHE PHILOLOGIE“ AN DER UNIVERSITÄT LWIW

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, strukturelle und inhaltliche Änderungen im Curriculum für den Magisterstudiengang „Deutsche Philologie“ an der Universität Lwiw darzustellen.

Es ist gleich zu Beginn anzumerken, dass an der Fakultät für Fremdsprachen 2013 Bildungsstandards im Bereich der Fremdsprachenphilologie entwickelt worden sind. Diese Standards umfassen drei wichtige Bestandteile: 1) Qualifikations- und Berufsprofile; 2) Curricula; 3) Evaluierungsverfahren von Studienleistungen.

Dieses Jahr wurde in der Ukraine das neue Hochschulbildungsgesetz verabschiedet, das Leitlinien zur Struktur, zu den Profilen sowie zur Gestaltung der Magisterstudiengänge enthält. Laut Gesetz werden Magisterstudiengänge mit stärker forschungsorientiertem (2 Jahre) oder stärker anwendungsorientiertem Profil (1,5 Jahre) eingerichtet. Das Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine hat Rahmenempfehlungen ausgearbeitet, die vor allem strukturelle Änderungen betreffen: Anzahl von Wochenstunden (max. 18), das Verhältnis zwischen den Fächern aus dem Pflicht- und Wahlpflichtbereich, den Abbau von studienbegleitenden Fächern. Die Entscheidungskraft über inhaltliche Änderungen liegt jetzt in den Händen der Universitäten.

Das in Kraft getretene Hochschulbildungsgesetz gab einen Impuls dazu, ein neues Curriculum für den MA-Studiengang „Deutsche Philologie“ an der Universität Lwiw zu entwickeln. Das Studium dauert vier Semester mit dem Arbeitsaufwand von 120 ECTS-Punkten. Dabei sind 60 ECTS-Punkte in Pflichtfächern, 30 ECTS-Punkte in

Wahlpflichtfächern, 18 ECTS-Punkte für die Masterarbeit und 12 ECTS-Punkte für das Hochschulpraktikum zu erreichen.

Dem Curriculum werden Schlüsselkompetenzen zugrunde gelegt, die zum Erwerb der Lehrbefähigung in zwei Fremdsprachen und Literatur führen: fachorientierte Kompetenzen (linguistische Kompetenz, literaturwissenschaftliche Kompetenz, sprachpraktische Kompetenz), berufsorientierte Kompetenzen (fachdidaktische Kompetenz, pädagogische Kompetenz), Forschungskompetenz, personale und instrumentale Kompetenzen. Die erwähnten Kompetenzen werden in einzelne Kompetenzbereiche untergliedert, die als System von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dargelegt werden.

Im Rahmen des Kompetenzbereichs „Linguistik“ gewinnen die Studierenden einen vertieften Einblick in die wichtigsten Konzepte sowie Analyseverfahren der modernen Linguistik durch zwei obligatorische Fächer „Allgemeine Sprachwissenschaft“ und „Methodologie und Methoden der linguistischen Untersuchungen“. Darüber hinaus werden den Studierenden jedes Semester Wahlpflichtkurse zu den einzelnen Bereichen der Linguistik angeboten. Zur Auswahl stehen Kurse wie „Kontrastive Linguistik“, „Kognitive Linguistik“, „Korpuslinguistik“, „Computerlinguistik“, „Semantik“, „Pragmatik“, „Diskursanalyse“, „Textlinguistik“, „Probleme der Wortarten im Deutschen“ u. a.

Die literaturwissenschaftlichen Kompetenzen können die Studierenden durch den Besuch von zwei obligatorischen Fächern „Literaturtheorie“ und „Entwicklungstendenzen der neuesten Weltliteratur“ sowie mehreren Wahlpflichtkursen vertiefen: „Interpretation der literarischen Klassik“, „Literatur des Modernismus“, „Der deutschsprachige postmoderne Roman“, „Deutschsprachige Migrationsliteratur“, „Postkoloniale deutsche Literatur“, „Intermedialer Aspekt der deutschsprachigen Prosawerke“, „Neuere und neueste österreichische Literatur“, „Schweizerische Literatur“, „Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Ukraine“, „Rezeption der ukrainischen Literatur in Deutschland“.

Die Wahlpflichtkurse in Linguistik und/oder Literatur (je 3 pro Semester) können von Studierenden nach Veranlagung und Interesse belegt werden. Diese Lehrveranstaltungen ermöglichen den Studierenden, ihr personales Kompetenzprofil im linguistischen und literaturwissenschaftlichen Bereich auszubauen.

Der methodisch-didaktische Kompetenzbereich wird im MA-Studium durch „Hochschuldidaktik des Fremdsprachenerwerbs“ und

„Didaktik des .Literaturunterrichts“ mit dem anschließenden 2-monatigen Hochschulpraktikum in Sprache und Literatur erweitert und vertieft. Darüber hinaus werden verschiedene Wahlpflichtkurse zur Hochschulpädagogik und Hochschuldidaktik angeboten.

Ein wichtiger Platz wird im Curriculum der Entwicklung der Sprachkompetenz in der ersten und zweiten Fremdsprache eingeräumt. Angestrebt wird die Beherrschung der deutschen Sprache auf dem Niveau C2 und der englischen Sprache auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Theoretische, methodische und wissenschaftliche Kompetenzen von Studierenden werden durch die Teilnahme am obligatorischen Forschungsseminar „Aktuelle Probleme philologischer Untersuchungen“ (6 ECTS-Punkte) weitergeführt.

Die Magisterarbeit bestätigt die Fähigkeit von Studierenden, je nach Veranlagung und Interesse wissenschaftliche Themen in Linguistik oder Literatur selbständig zu bearbeiten, und wird auf Deutsch verfasst.

Abschließend lässt sich feststellen, dass im Curriculum für den MA-Studiengang „Deutsche Philologie“ die angestrebten Abschlussqualifikationen durch das gleichgewichtete Angebot an Lehrveranstaltungen in Linguistik, Literatur, Fremdsprachen und ihre Vermittlung abgesichert werden. Dieses Modell des MA-Studiengangs mit mehreren Qualifikationen bietet den Absolventen einerseits bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, andererseits bedarf es noch weiterer Entwicklung im Bereich der forschungsorientierten oder anwendungsorientierten Profilierung.

Pylyptschuk Olena

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

DIE DEUTSCHSPRACHIGE PROSA GALIZIENS 1848-1918 UND IHRE ÜBERSETZUNGEN INS UKRAINISCHE

Die erste Hälfte des 19. Jh. verlief für Ostgalizien im Zeichen der nationalen Wiedergeburt: Österreich-Ungarn ermöglichte die nationalkulturelle Entfaltung der zahlreichen Völker der Monarchie. Das Jahr 1848 war das Jahr der demokratischen Revolution in Österreich-Ungarn – der sogenannte Völkerfrühling, der Anfang demokratischer Reformen und das Erwachen des nationalen Bewusstseins des ukrainischen Teils der galizischen Bevölkerung. Trotzdem blieb Galizien

ein armes provinzielles Kronland am Rande der großen Monarchie, Karl Emil Franzos nannte diese Gegend „Halb-Asien“.

Mehrjähriger Kulturtransfer fand seinen Widerhall in der galizischen Literatur, deren Vertreter mehrsprachig und oft bilingual waren und ihre Texte in verschiedenen Sprachen verfassten: Ukrainisch, Polnisch, Deutsch, Hebräisch, Jiddisch und sogar auch auf Englisch und Bulgarisch. Die verschiedenen Völker, die in Ostgalizien lebten, unterschieden sich durch ethnische Angehörigkeit, Sprache, Kultur, Sitten und Glauben voneinander. Wie sie jahrhundertlang friedlich nebeneinander lebten, zusammenarbeiteten und einander tolerierten ist bewundernswert und kann heutige Probleme lösen helfen.

Die Frage, was „galizische Literatur“ ist und ob es sie überhaupt gibt, beschäftigt viele Forscher und Übersetzer (z.B. M. Zymomrja, P. Rychlo, J. Prochasko, L. Cybenko, T. Havryliv, M. Kłańska). J. Prochasko meint, dass diese Erscheinung charakteristisch für das 19. – Anfang des 20. Jh. sei.

Die deutsche Literatur der ersten Hälfte des 19. Jh. ist mit der Romantik als literarischer Strömung repräsentiert, als Ablehnung seiner künstlerischen Prinzipien kam nach dem Revolutionsjahr 1848 der Realismus, später auch der Naturalismus. Zu dieser Zeit war die österreichische Literatur im Prozess der „Neuorientierung“, wie der polnische Forscher S. Kaszyński meint. Die Schriftsteller hatten die Absicht, die Wirklichkeit so darzustellen, wie sie war, sie neigten zum ästhetischen Liberalismus, was man in früheren Jahren vermied. Die deutschsprachigen Autoren aus Galizien berührten in ihren Werken sehr oft eine soziale und nationale Thematik. Prosagattungen wie Novelle, Roman, Erzählung, Reisebericht, Skizze waren sehr verbreitet. M. Kłańska, eine polnische Literaturwissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt der deutschsprachigen Literatur Galiziens, stellte fest, dass von den drei literarischen Gattungen der deutschsprachigen Literatur Galiziens nur die Epik eigen ist. Einer der ersten und gleichzeitig der wichtigste Vertreter des Naturalismus in der Literatur nicht nur Galiziens, sondern der Ukraine, war Iwan Franko, in dessen Werken man auch noch Elemente der Romantik, des Realismus und sogar des Modernismus findet. Eine weitere literarische Stilrichtung – der Expressionismus – war für die galizische Literatur charakteristisch. Die wichtigsten Vertreter sind W. Stefanyk und O. Turjanskyj, der 1917 sein Werk „Hinter der Schmerzgrenze“ in beiden Sprachen (Ukrainisch und Deutsch) schrieb

und 1921 in Wien veröffentlichte. In der zweiten Hälfte des 19. Jh. war die deutschsprachige Ghettoliteratur in Galizien verbreitet.

Es ist historisch bedingt, dass die meisten deutschsprachigen galizischen Autoren 1848-1918 Juden waren. Weltbekannt sind Joseph Roth (sein frühes Werk „Barbara“ wurde ins Ukrainische übersetzt) oder Karl Emil Franzos. Weniger bekannt oder fast unbekannt für den heutigen deutsch- und ukrainischsprachigen Leser sind Nathan Samuely, Hermann Blumenthal, Tadeusz Rittner, Sigmund Bromberg-Bytkowski, Alexander von Guttry, Alexander Granach, Martin Buber. Ossyp Turjanskyj und Iwan Franko sind beides ukrainische Schriftsteller aus Galizien, die auch deutschsprachige Werke verfassten und diese sehr oft auch selbst übersetzt haben.

Die deutschsprachige Literatur Galiziens 1848-1918 ist nicht ausreichend ins Ukrainische übersetzt, obwohl diese Autoren ein wichtiger, aber momentan wenig bekannter Bestandteil der ukrainischen und österreichischen Literatur der zweiten Hälfte des 19. Jh. – Anfang des 20. Jh. sind. Sie sind Vertreter mehr als einer Kultur gleichzeitig, haben aber ihre ukrainische Identität in ihren Prosawerken bewahrt.

Literaturverzeichnis:

Паславська А., Прохасько Ю., Фотель Т. Була собі Галичина... – Львів : ВНТЛ-Класика, 2012. – 448 с.

Прохасько Ю. Чи можлива історія «галицької літератури»? : лекція на пошану Соломії Павличко / Ю. Прохасько // Історії літератури: Збірник статей / Упор. О. Галета, Є. Гулевич, З. Рибчинська. – К. : Смолоскип ; Львів : Літопис, 2010. – 368 с.

Рихло П. Україна. Культурологічні нариси / П. В. Рихло. – Львів : Книги-XXI, 2010. – 292 с. 14. Рот Й. Барбара / Пер. з нім. В. Кам'янець // Австрійська читанка. Антологія австрійської літератури ХХ ст. – Львів : Літопис, 2005. – 368 с. 15. Рот Й. Готель Савой / Пер. з нім. Ю. Прохасько. – Львів : ВНТЛ-Класика, 2006. – 148 с.

Cybenko L. Galizia miserabilis und/oder Galizia felix? Ostgalizien in der österreichischen Literatur / L. Cybenko – Lwiw : VNTL-Klasyka; Wien : Praesens Verlag, 2008 – 220 S.

Kaszyński S. Kurze Geschichte der österreichischen Literatur / S. Kaszyński – Frankfurt am Main : Peter Lang Verlag, 2012. – 313 S.

Kłańska M. Problemfeld Galizien in deutschsprachiger Prosa 1846-1914 / M. Kłańska – Wien, Köln, Weimar : Böhlau Verlag, 1991. – 227 S.

WEBQUEST IM DEUTSCHUNTERRICHT

Der Begriff WebQuest (engl. „quest“ = Suche) steht für Aufgaben, die mit Hilfe von Informationen aus dem Internet bearbeitet werden sollen. Die WebQuest-Methode wurde 1995 von Bernie Dodge an der San Diego University entwickelt.

Sie sollte mindestens die folgenden sechs Elemente enthalten:

Einleitung: Zu Beginn werden die Lernenden in ein Thema eingeführt.

Aufgabe: Die Aufgabenstellung ist das didaktisch zentrale Element eines WebQuests. Unter der Aufgabenstellung wird dabei immer mehr als die Nennung eines Themas verstanden. Zu einem ausgearbeiteten WebQuest gehört die Beschreibung einer möglichst authentischen Ausgangssituation, aus der sich Fragen und vor allem die Problemstellung ergeben, die zu bearbeiten sind.

Arbeitsprozess: Eine anschließende Prozessbeschreibung soll den Lernenden Hilfestellungen hinsichtlich der Arbeitsorganisation geben. Hier werden Vorschläge gemacht für die einzelnen Arbeitsschritte, die Aufteilung der Gesamtaufgabe in einzelne Teilaufgaben oder grundsätzliche Regeln, die bei Gruppenarbeiten beachtet werden müssen.

Materialien: Für die Bearbeitung der Aufgabe wird den Schülern eine Vorauswahl von Internetressourcen in Form konkreter Hyperlinks zur Verfügung gestellt. Neben dem Internet können und sollen Fachbücher und Lexika ebenso als Quellen herangezogen werden wie Zeitungsartikel oder CD-ROMs.

Präsentation: Alle Gruppen sollen ihre Lösungen der Klasse in adäquater Form (z. B. als Website oder PowerPoint-Präsentation) präsentieren.

Rückblick: Auf der einen Seite wird den Schülern hier die Möglichkeit gegeben, eine Reflexion ihres eigenen Lernverhaltens durchzuführen sowie den Lehrkörpern Hinweise zur Verbesserung der Vorbereitung und Durchführung von WebQuests zu geben.

Vorteile:

Mit WebQuests wird das selbständige, handlungsorientierte und kooperative Lernen sinnvoll durch das Internet unterstützt;

Das Erlernen eines sicheren Umgangs mit den neuen Informations- und Kommunikationsmedien;

Durch die bereits vorselektierten Materialien haben die Lernenden mehr Zeit, um die Quellen zu bewerten und sich eine eigene Meinung darüber zu bilden;

Inhaltliches Lernen geht bei der WebQuest-Methode Hand in Hand mit der Erweiterung der Medienkompetenz;

Neben Internetkompetenz fördern WebQuests auch die Sozialkompetenz der Lernenden.

Nachteil: Mit der Vorbereitung von WebQuests ist ein großer Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden.

Literaturverzeichnis

Беспалько В. П. Освіта та навчання за участю комп'ютерів (педагогіка третього тисячоліття). - М.: Видавництво психолого-соціального інституту; Воронеж: Видавництво НВО «МОДЕК», 2002.

Полилова Т. А., Пономарьова В. В. Впровадження комп'ютерних технологій у викладання іноземної мов. //ИЯШ. – 1997, №6 –с.45 -52

<http://winner.se-ua.net/page26/1/10/> Шмідт В. В. Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей

Poseichuk Daryna

Nationale Jurij-Fedkowytsch-Universität Tscherniwzi

DEUTSCHUNTERRICHT IN DER ÜBERSETZER- UND DOLMETSCHERAUSBILDUNG: AUF DER SUCHE NACH NEUEN METHODEN

Die Bedeutung der deutschsprachigen Länder als wichtige Partner im Transformationsprozess der Ukraine kann nicht oft genug betont werden. Bestehende Asymmetrien im politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Austausch kommen aber nicht nur aus Wissens- und Erfahrungsunterschieden, sondern auch aus häufig mangelhaften Leistungen der Sprach- und Kulturvermittlung und der ungenügenden Verfügbarkeit kompetenter Übersetzer/Dolmetscher in der Sprachkombination Deutsch-Ukrainisch. Zwar gibt es dank verschiedener Lernangebote häufig fremdsprachliche Deutschkenntnisse und auch einzelne herausragende Übersetzer- und

Dolmetscherpersönlichkeiten in der Ukraine, der breite Bedarf an kompetenter Sprachmittlung ist aber nicht gedeckt. Es gibt unterschiedliche Erklärungen und Gründe für die Situation. Grundlegend sind die geringen Sprachkenntnisse der meisten Studienanfänger, das junge Studienantrittsalter aber auch fehlende transdisziplinäre Ansätze und der geringe Anteil an Übersetzungs- und Dolmetscherpraktischen Unterrichtseinheiten im Curriculum.

Für die Übersetzer- und Dolmetscherausbildung brauchen wir eine schnelle Progression, deshalb wäre es gut, den sprachpraktischen Unterricht umzudenken. Auf der einen Seite benötigt man von Anfang an eine Vermittlung von Elementen der translatorischen Kompetenz, denn wenn damit erst nach dem Erreichen einer Sprachbeherrschung auf C1 begonnen wird, ist es für eine gründliche Aneignung und Automatisierung zu spät. Die Vermittlung und das Training von Übersetzer- und Dolmetscherkompetenzen sollen im Sprachunterricht implementiert werden. Auf der anderen Seite erfordern Übersetzen und Dolmetschen selbstständiges Wissensmanagement und deshalb sollten die Studenten möglichst früh zu selbstständiger Arbeit angeleitet werden. Es wäre in diesem Fall wichtig, die Lernprogression durch Selbststudium zu erhöhen. Nicht zuletzt sollte man überlegen, welche Prüfungsformen und Wertungskriterien für eine solche veränderte Unterrichtsart geeignet sind.

In der ersten Phase der Forschung wurde das Curriculum, das Natalija Borisko entwickelt hat (N. Borisko, 2004), und der Lehrplan für den Sprachpraxisunterricht Deutsch an der Universität Tscherniwzi analysiert und gegenübergestellt. Es wurde herausgestellt, inwieweit diese als Grundlage für Dolmetscher- und Übersetzerausbildung geeignet sind und welche Erweiterungsmöglichkeiten für Dolmetscher- und Übersetzerbedürfnisse bestehen. Materielles Ergebnis soll einerseits ein um Elemente der translatorischen Kompetenz erweitertes Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht in Übersetzer- und Dolmetscherstudiengängen in der Ukraine sein, das Phasen des Selbststudiums einschließt. Zum anderen sollen vier Module mit Aufgaben, Übungen, Prüfungen und Bewertungskriterien für das erste Studienjahr entwickelt werden.

Literaturverzeichnis

1. *Borisko, N.* Curriculum für den sprachlichen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – K.: Ленвіт, 2004. – 256 с. (німецькою мовою)

2. Nord C. Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen. – [2. Aufl.] – Berlin: BDÜ Service Verlag. – 2010. – 245 S.

Prytoliuk Svitlana

Nationale Pädagogische Volodymyr-Hnatyuk-Universität Ternopil

**REIFUNGSPROZESS UND IDENTITÄTSBILDUNG
DES PROTAGONISTEN IM ROMAN
„MOSCHKO VON PARMA“ VON KARL EMIL FRANZOS**

Die Erzählung „Moschko von Parma. Geschichte eines jüdischen Soldaten“ von K. E. Franzos wurde 1880 veröffentlicht. Obwohl der Autor die Bezeichnung „Roman“ vermeidet, enthält das Werk nach seinem Umfang, der Modalität der Gattung, den Besonderheiten des Sujets und der Personenkonstellation die invarianten Merkmale des typischen Modells des Bildungsromans, indem es die Gattungsvariationen auf der thematischen und problematischen Ebene offenbart.

Die Geschichte beginnt mit der für K. E. Franzos typischen Einleitung des auktorialen Erzählers: *„Was in diesem Buche erzählt werden soll, ist nur der Lebenslauf eines armen, verschollenen Menschen, welcher in einem entlegenen Winkel der Erde geboren wurde und nach mancherlei Fahrten und Schicksalen daselbst verstarb, einsam und elend, wie er gelebt“*. Im nächsten Satz wird schematisch die Entwicklungslaufbahn der Hauptperson bezeichnet, dessen Namenswechsel alle Wendepunkte seiner Identitätssuche und Evolution der Persönlichkeit widerspiegelt: *„Mit seinem Familiennamen hieß er Veilchenduft, mit dem Vornamen aber nacheinander Mosche, Moschko, Moses, Moriz, Moschko und endlich wieder Mosche“* (Franzos 1880: 1).

Von Anfang an gerät der Held in die Position des Außenseiters. Er fühlt sich fremd in der Familie und in der Gemeinde. Die Entdeckung, dass er „anders“ ist als die Umgebung, entfernt Mosche von seinem sozialen Milieu, das sich ihm gegenüber feindlich verhält. Dieses Gefühl verstärkt sich mit der Zeit und lässt den Helden gegen die konventionellen Regeln und Verhaltensmuster handeln. Die Suche nach dem eigenen „Ich“ und innere Konflikte, die aufgrund der Widersprüche zwischen dem schon gebildeten Weltbild und der neuen Erfahrung entstehen, begleiten die Konfrontation mit der Umgebung, die sich mit dem „anders denken“ des Protagonisten nicht versöhnen kann.

Im Unterschied zu den typischen Helden des Bildungsromans strebt die Hauptperson von Franzos nicht nach Ausgleich „mit sich

selbst und mit der Welt“ (so Jakobs), sondern nach Ausgleich mit Gott. Die Welt bleibt ihm fremd und der so genannte „ausgleichende Schluss“ somit unerreichbar (*Jakobs 1972: 271-278*). Durch zahlreiche Bewährungsproben und Opfer kommt Mosche zur Einsicht in die eigenen Fehler. Die Versöhnung mit Gott öffnet dem Protagonisten den Weg zur Selbstfindung und ermöglicht ihm die Verständigung mit der Außenwelt.

Die Entwicklungsgeschichte des Individuums im Roman „Moschko von Parma“ von K. E. Franzos wird durch den komplizierten Assimilationsprozess und den Verlust der Identität erschwert und endet mit dem Begreifen des geistigen Sinns des Glaubens.

Literaturverzeichnis:

Franzos Karl Emil. Moschko von Parma. Geschichte eines jüdischen Soldaten. — Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot, 1880. — 311 S.

Hubach Sybille. Galizische Träume. Die jüdischen Erzählungen des Karl Emil Franzos. — Stuttgart: Hans-Dieter-Heinz Akademischer Verlag, 1986. — 216 S.

Jakobs Jurgen. Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman. — München: Wilhelm Fink Verlag, 1972. — 326 S.

Sydorenko Maryna

Staatliche Mykola-Gogol-Universität Nishyn

PROJEKTARBEIT IM LEHRWERK FÜR DEUTSCH ALS 2.FREMDSPRACHE

Ein Projekt im Rahmen schulischen Unterrichts ist ein Vorhaben, das von Lehrern und Schülern gemeinsam getragen und verantwortet wird und das sich durch eine begrenzte Bezogenheit hinsichtlich der beteiligten Personen auszeichnet. Dieser Personenbezug wird vor allem deutlich im Ergebnis des gemeinsamen Vorgehens, das irgendwie gesellschaftlich relevant, also „einsetzbar“ und „benutzbar“ sein soll.

Im Vordergrund der Projektarbeit stehen der erfahrungs- und handlungsorientierte Unterricht, der in einem projektorientierten Ansatz gefördert wird, die Schaffung eines pädagogischen Freiraumes, die Verstärkung des pädagogischen Aspektes gegenüber der rein kognitiv

akademischen Unterweisung und das schülerorientierte und kindgemäße Lernen. Ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen öffnet den Schülern Raum für selbstständiges, lebensnahes, forschendes und entdeckendes Lernen und entwickelt ihre Erkenntnisaktivität.

Genau deshalb bieten die Autoren des Lehrwerkes für Deutsch als 2.Fremdsprache M.Sydorenko und O.Palij in ihren Lehrbüchern für die 5.-6.Klassen Projektarbeiten an. Dabei sind folgende Projektkriterien beachtet: Alltags- und Wirklichkeitsbezug; Interessen- und Berufsorientierung; Erfahrungs- und handlungsbezogenes Lernen; Fächerübergreifendes Lernen; Produktorientierung; Ganzheitlichkeit (Lernen mit Kopf, Herz und Hand); kooperatives und soziales Lernen; Änderung der Lehrerrolle; Transfermöglichkeiten.

Den Schülern stehen dabei Projekte zur Verfügung, die Möglichkeiten zur Eigenaktivität, zum Forschen, Entdecken, Experimentieren usw. anbieten. In den Lehrbüchern werden Themen aufgegriffen, zu denen man das Wissen aus mehreren Schulfächern beitragen kann. Die Schüler werden auch praktisch gefordert und emotional angesprochen.

Die Schüler haben als Projektergebnis ein gemeinsam erstelltes Produkt (z.B.: eine Glückwunschkarte, eine Zeitung, einen Artikel, ein Poster usw. zu den vorgeschlagenen Themen) welches auch den Entstehungsprozess widerspiegelt. Projekte bieten Schülern Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung bei Vorplanung, Durchführung und Auswertung des Projektes.

Projektorientiertes Lernen fordert die Schüler zu kreativer und engagierter Eigenarbeit heraus, damit sie die Erfahrung machen können, dass Lernen nicht immer automatisiert und langweilig sein muss, sondern sogar Spaß machen kann.

Literaturverzeichnis

Сидоренко М.М., Палій О.А. Німецька мова (перший рік навчання) : підруч. з нім. мови для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.М. Сидоренко, О.А. Палій. – К.: Грамота, 2013. – 296 с.: іл.

Сидоренко М.М., Палій О.А. Німецька мова (другий рік навчання) : підруч. з нім. мови для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.М. Сидоренко, О.А. Палій. – К.: Грамота, 2014. – 296 с.: іл.

DIE LEITFADEN DER UNTERRICHTSPLANUNG

Die Bedeutung des Unterrichtsentwurfs für den tatsächlichen Verlauf darf nicht überschätzt werden: Unterricht erfordert – neben vorausschauender Planung – eine umfangreiche und diffizile Planungstätigkeit während des Verlaufs. Konstitutives Element jedes Unterrichtsprozesses sind von der vorausschauenden Planung der Lehrerin abweichende Verhaltensweisen und Beiträge der Lernenden – auch bei optimaler Vorbereitung und konzentriertester Unterrichtsgestaltung sind unvorhergesehene Ereignisse und Beiträge nicht auszuschließen.

Was beeinflusst die Planung? Zum Zwecke der Planung von Unterricht wurden folgende acht Aspekte bzw. Leitfragen zusammengestellt. Erste Frage, die beantwortet werden sollte, ist: was will ich erreichen? Was ist unser Lernziel, was sollen unsere Schüler lernen, welche Kompetenzen sollen sie erreichen? In erster Linie müssen kommunikative Ziele (Sprachhandlungsziele) verfolgt werden und nicht grammatische Ziele. Alles ist miteinander verbunden: Lernziele bestimmen die Lerninhalte, die eine Lehrkraft anhand von passendem Unterrichtsmaterial vermittelt. Bei der Auswahl bedenkt man, wie die UE begonnen werden kann, was die Schüler lesen oder hören sollen, womit sie üben und an welcher Stelle Erläuterungen zu Sprachmitteln oder zur Grammatik notwendig sind. Wir teilen also Unterricht in Abschnitte, in sogenannte Unterrichtsphasen ein.

Weiterer wichtiger Faktor, der die Unterrichtsplanung bestimmt ist die Ausgangslage der Teilnehmer. Dabei berücksichtigt man die Schüler, ihre Vorkenntnisse, Erfahrungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wünsche. Mit dem Lernziel sind auch die Lernaktivitäten verbunden, also das Handeln der Lernenden, um ihr Ziel zu erreichen. Sowohl die Lernziele als auch die Lernenden beeinflussen dabei die Wahl der Sozialformen, der Materialien und Medien. Die Fragen die dabei berücksichtigt werden sollten, lauten: Wie und womit arbeiten Lernende zusammen? Was passt am besten zu den Lernaktivitäten? Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen oder mit ihrem Sitznachbarn? Innerhalb der Sozialformen gibt es viele Variationen oder Formen der Ausgestaltung, die sogenannten Arbeitsformen, z. B. Kettenübungen, Rückendiktat, Stationen etc.

Außer den Lernenden ist auch die Lehrkraft wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Und am Ende jeder Unterrichtseinheit sollte überprüft werden, ob die gestellten Lernziele erreicht wurden. Einschätzungen darüber, ob (Teil-) Lernziele im Unterricht erreicht werden könnten, bieten Lehrkräften und Lernenden Sicherheit. Lehrkräfte können den nächsten Unterrichtsschritt planen, und Lernende wissen, dass ihre Lehrenden sie und ihre Voraussetzungen für das nächste Lernziel im Blick haben. Lernende können auch lernen, ihre Lernergebnisse selbstständig zu überprüfen (Ende 2013: 94).

Literatur

Ende K. DLL6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung/
Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr I. – München: Goethe-Institut, 2013. – 152 S.

Смолій Михайло

Львівський національний університет імені Івана Франка

ТРАНСФОРМАЦІЇ В ІСТОРИЧНОМУ ЮРИДИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Об'єктом даного дослідження є дипломи австрійських імператорів Йосифа II і Франца I про статус Львівського університету, інструкції, статuti, листування академічного сенату з намісництвом та інші офіційні документи з історії університету та їх переклад українською мовою [Качмар, Смолій, 2014: 15–125]. Йдеться, таким чином, про історичний юридичний переклад як складову частину міжкультурного юридичного дискурсу в діахронічній площині.

Серед перекладацьких прийомів найчастіше використовують зміну частини мови або синтаксичної конструкції:

Diesen neun Personen lieget ob, die vorkommenden Geschäfte zu erwägen, und solche durch die Mehrheit der Stimmen zu erledigen.

В обов'язки цих дев'яти осіб входить розгляд поточних справ і прийняття більшістю голосів рішення про їх здійснення [Качмар, Смолій, 2014: 18].

Передача німецьких дієслів українськими іменниками базується, зокрема, на характерних особливостях стилю відповідного українського юридичного тексту (замість, наприклад, варіанту, правильного за змістом, але не зовсім досконалого за

вибором мовних засобів: *Цим дев'ятьом особам належиться ... розглядати ... здійснювати*).

У наступних прикладах інфінітивна конструкція німецької мови замінена активним станом, а підмет у німецькому реченні став додатком в українському:

Studierende sind von den für sie bestimmten und bei ihm erliegenden Erledigungen durch Anschlag am schwarzen Brette zu verständigen.

За допомогою оголошень на чорній дошці, він повинен оповіщати студентів щодо справ, які їх стосуються і знаходяться в нього [Качмар, Смолій, 2014: 104].

Dem Secretär liegt ob die unmittelbare Ueberwachung der Geschäftsführung des Quästors, der Kanzlisten und des Pedellen

Секретар зобов'язаний здійснювати безпосередній нагляд за діяльністю скарбника, канцеляристів і педеля ... [Качмар, Смолій, 2014: 79].

У деяких місцях застосовано підвищення ступеня семантичної експлікації, наприклад, при перекладі диплому Йосифа II:

Das Herzschildlein sey mit dem ... erzherzoglichen Huth bedeckt; Малий щит нехай буде увінчаний ... ерцгерцогською короною [Качмар, Смолій, 2014: 19].

У Франца I на цьому місці стоїть слово *Krone*:

Das Herzschildlein sey mit der Kaiserkrone bedeckt ...[Качмар, Смолій, 2014: 27].

В обох дипломах імператорів зустрічаємо Konjunktiv Präsens для вираження побажання. Переклад цієї граматичної форми здійснено за допомогою слова *нехай*, а також використано інші можливості української мови, щоб уникнути одноманітності стилю при перекладі речень з кон'юнктивом:

Um das Siegel laufe die lateinische Umschrift ...

Навколо печатки нехай проходить напис латинською мовою ... [Качмар, Смолій, 2014: 22].

Das Sigel der theologischen Fakultät solle bestehen ...

Печатка теологічного факультету повинна складатися ... [Качмар, Смолій, 2014: 20].

Das Sigel sey umgeben mit der lateinischen Umschrift ...

Печатка має бути оточена написом латинською мовою ... [Качмар, Смолій, 2014: 21].

Перекладачі опрацювали оригінали документів, при потребі змінили їх структурно і стилістично, і у видозміненій формі переклали. Перекладачі намагаються все-таки уникати на їхню думку зайвих трансформацій і транспозицій. Таке бажання зберегти стиль і структуру має на меті те, щоб український читач зміг на основі перекладу робити певні висновки про оригінал. Це стосується передусім нормативних документів, переклад яких вимагає точності за змістом і формою [Шаблій, 2012: 50–58]. і, як вважає Е. Візмманн, "dann scheint heute ein gewisser Grundkonsens darüber zu bestehen, dass

- die Übersetzung den Inhalt des Ausgangstextes so wiedergeben soll, dass die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen den Rechtsordnungen ersichtlich sind;
- die Textstruktur am Ausgangstext auszurichten ist und
- der Stil, soweit möglich, den Erwartungen des zielkulturellen Empfängers angepasst werden soll" [Wiesmann, 2004: 70].

Література:

Качмар В. М., Смолій М. С. Сторінки історії Львівського університету за матеріалами німецькомовних документів : навч.-метод. посібник / В. М. Качмар, М. С. Смолій. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2014. – 168 с. + 20 вкл.

Шаблій О. А. Німецько-український юридичний переклад: методологія, проблеми, перспективи: [монографія] / О. А. Шаблій. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 320 с.

Wiesmann E. Rechtsübersetzung und Hilfsmittel zur Translation: Wissenschaftliche Grundlagen und computergestützte Umsetzung eines lexikographischen Konzepts. Reihe Forum für Fachsprachenforschung. Hrsg. von Hartwig Kalverkämper. Bd. 65. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004. – 485 S.

Somayeh Samizadeh
Universität Wien

PROJEKT „PERSEPOLIS“

ARBEIT MIT FILMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

1. Der Kern des Projekts ist die Arbeit mit Filmen. Die Arbeit an filmischem Material findet ihren Platz, so *Brandi*, in den kreativen Phasen des Fremdsprachenunterrichts, denen, ihrer Meinung nach,

leider oft zu wenig Platz eingeräumt wird. Als übergeordnetes Lernziel für die Arbeit mit audiovisuellen Medien nennt sie die Fähigkeit mit dem Film in einen kritischen Dialog zu treten. Filmspezifische Übungen sollten folglich „eine aktive Auseinandersetzung mit der filmischen Realität“ ermöglichen. Diese Auseinandersetzung kann „*unter sprachlich-inhaltlichen, landeskundlichen, filmischen oder medienpädagogischen Aspekten geschehen.*“ (Brandi, 1996: 5)

2. Zu diesem Zweck wurde der Film „Persepolis“ ausgewählt. Der Film Persepolis ist ein Animationsfilm, eine Verfilmung der Graphic Novel „Eine Kindheit im Iran/Jugendjahre“ von Marjane Satrapi. Es handelt sich um 2-D Zeichentrick, bei dem „*fast kindlich-naiv anmutende Bilder in hartem Schwarz- Weiß-Kontrast*“ (Nass 2004) gezeichnet sind. Nur eine Szene im Film am Pariser Flughafen Orly ist farbig gestaltet. Diese wird zum Ausgangspunkt für Marjanas Erinnerungen und als Klammer dienen, ansonsten ist der Film in Schwarz-Weiß gehalten.

3. Die Schwerpunkte der Didaktisierung liegen einerseits auf Wahrnehmung der Filmausschnitte durch Sehen, Wortschatzarbeit und ausgewählten Übungen und Wiederholungen und andererseits auf der Reflexion und Diskussion über die Situationen. Die kommunikativen Ebenen des Sprachhandelns stehen im Vordergrund.

Literatur

Brandi M.-L. Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen / M.-L. Brandi ; herausg. von B. Hemling. – München : Goethe-Institut, 1985. – 103 S.

Brandi M.-L. Video im Deutschunterricht. Eine Übungstopologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen / M.-L. Brandi. – München: Langenscheidt, 1996. – 117 S.

Nass M. Rebellin unter dem Kopftuch [Електронний ресурс] / M. Nass. – DIE ZEIT. –2004. – № 19. – [Зит. 2015, 18 липня]. – Режим доступу : <http://www.zeit.de/2004/19/L-Satrapi>

Schwerdtfeger I. C. Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / I. C. Schwerdtfeger. – Berlin: Langenscheidt, 1989. – 192 S.

ZUR DEUTSCHSCHWEIZERISCHEN DIGLOSSIE

Geht man davon aus, dass die gegenwärtige deutsche Sprache in keiner eins zu eins Beziehung steht, so meint man damit, dass das heutige Deutsch polynationalen Charakter hat und aus mehr als seiner nationalen Standardvarietät besteht. Unter einer Standardvarietät versteht man in der modernen Linguistik ein sprachliches Subsystem, das sich im Rahmen der polynationalen Sprache durch Varianten (sprachliche Besonderheiten) unterscheidet.

Die gegenwärtige deutsche Sprache besteht also aus drei sprachlichen Subsystemen (Varietäten), deren Differenzierungsmerkmale Varianten sind. Um zu präzisieren ist zwischen den Begriffen "Variante", "nationale Variante" und "nationale Varietät" bzw. "nationale Standardvarietät" zu unterscheiden. Da wir unter nationaler Standardvarietät das Subsystem einer Sprache verstehen, kommen wir auf diese Art und Weise zur umgangssprachlichen und dialektalen Ebenen.

Bemerkenswert ist, dass der Gebrauch von Standardvarietät und Dialekt in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedlich ist. Eine besondere Situation diesbezüglich stellt der Sprachgebrauch in der deutschsprachigen Schweiz dar. Die gesamte Deutschschweiz bildet im Gegensatz zu Österreich und Deutschland eine einheitliche Diglossie-Region. Mit anderen Worten zeichnet sich die deutschsprachige Schweiz durch mediale Diglossie aus. Demnach wird das Schweizerdeutsche fast ausschliesslich für die Schrift gebraucht, wobei der Dialekt so gut wie alle mündlichen Kommunikationssituationen umfasst. In der deutschsprachigen Schweiz werden die vielen lokalen Dialekte und die deutsche Standardsprache nicht als Dialekt-Standard-Kontinuum verwendet, sondern man trennt die beiden Sprachvarietäten und wechselt je nach Situation von der einen in die andere. So wird in den lokalen Fernseh- und Radiosendern Dialekt gesprochen, während die Druckmedien und (Schul-)Bücher Standarddeutsch verwenden. Hier fällt der Diglossie eine wichtige Differenzierungsfunktion zu, weil der Sprachträger im Kommunikationsprozess situativ und sozial lingual richtig zu reagieren hat.

Was man unter Diglossie zu verstehen hat, ist generell und eindeutig kompliziert zu sagen. In Bezug auf die Deutschschweiz halte

ich die Definition von Charles A. Ferguson für angemessen. Laut Ferguson lautet die Definition des Begriffes Diglossie so: "Diglossie ist eine relativ stabile sprachliche Situation, in der, neben den Hauptdialekten der Sprache, eine stark divergierende, streng kodifizierte Varietät vorkommt, Träger eines weiten und angesehenen Literaturkorpus, aus einer früheren Periode oder aus einer anderen Sprachgemeinschaft stammend, die im Rahmen des Unterrichtswesens allgemein vermittelt und v.a. als Schriftsprache und als formales Sprachvehikel gebraucht, jedoch zu den täglichen Kommunikationszwecken von keinem Teil der Gemeinschaft verwendet wird." (1). Diglossie ist also das Nebeneinander zweier Varietäten, wobei eine H-Varietät (high) einer Sprache einer L-Varietät (low) gegenübersteht. Die H-Varietät bezeichnet also die Sprache, die alle prestigereichen, kommunikativen Funktionen erfüllt, d.h. in der Bildung, in den Medien, in der regionalen Verwaltung, in Teilen des Berufslebens, als Amtssprache, als Unterrichtssprache usw. Verwendung findet. Somit ist die L-Varietät diejenige, die die prestigeärmeren kommunikativen Funktionen erfüllt, d.h. sie ist Träger der täglichen oder familiären Kommunikation und daher meist nicht-offiziellen Anlässen und Zwecken vorbehalten. Die beiden Varietäten haben also nicht nur unterschiedliche Funktionen, sondern auch unterschiedliches Prestige und unterschiedliche literarische Bedeutung. Sie suggerieren demnach Werturteile. Laut Ferguson wird die H-Varietät auf formalem Weg erlernt, d.h. in der Schule bzw. im Unterricht, und die L-Varietät gewöhnlich auf natürliche Weise, d.h. also zu Hause (2). „Fergusons Diglossie-Begriff führt im Falle der Deutschschweiz zu einer Lagebeurteilung, die sieben verschiedene Bereiche miteinbezieht: Funktion, Prestige, literarische Tradition, Spracherwerb, Standardisierung, Stabilität, Grammatik, Lexikon und Phonologie“ (3).

Nun ergibt sich die Frage nach dem Sprachgebrauch in der Schweiz im berufstätigen Bereich: Spricht man mehr Dialekt oder Hochdeutsch? Hat die Diglossie eine kommunikative Zukunft? Eine partielle Antwort darauf gibt eine Umfrage von Iwar Werlen: "In der gesamten berufstätigen Bevölkerung zeigt sich: Die höheren Berufe weisen ein klar höheres Niveau an Personen auf, die im Beruf regelmässig Hochdeutsch zu sprechen angeben, als die weniger hohen Berufe. Man kann fünf Gruppen unterscheiden: An der Spitze stehen die freien Berufe, die akademischen Berufe und höheren Kader mit ,ber

70% Hochdeutsch, dafür aber auch etwas weniger Schweizerdeutsch. Danach kommen das Oberste Management und die intermediären Berufe mit etwas unter 60% Hochdeutsch und etwas mehr Schweizerdeutsch als die erste Gruppe. Die dritte Gruppe sind die qualifizierten nicht-manuellen Berufe mit rund 46,0% Hochdeutsch und einem hohen Schweizerdeutschanteil. Die vierte Gruppe sind die anderen Selbstständigen (z. B. Bauern und Handwerker) und die ungelernten Arbeiter und Angestellten; sie erreichen um die 35% Hochdeutsch; sie unterscheiden sich allerdings beim Schweizerdeutschgebrauch recht deutlich: Erstere erreichen insgesamt den höchsten Schweizerdeutschwert; die zweiten liegen rund 10% dahinter zurück. Am Ende der Skala finden sich die qualifizierten manuellen Berufe: Hier sinkt der Anteil des Hochdeutschen auf 25,9% und der Schweizerdeutschanteil ist sehr hoch¹¹. Die Differenzen beim Schweizerdeutschen verschwinden jedoch weitgehend, wenn man nur die Schweizerinnen und Schweizer betrachtet. Die Unterschiede beim Hochdeutschen bleiben, nicht jedoch jene beim Schweizerdeutschen. Es zeigt sich also wieder das soziolinguistische Bild für die Schweizerinnen und Schweizer: der Dialektgebrauch ist bei allen Berufsgruppen etwa gleich; der Hochdeutschgebrauch jedoch ist klar verschieden.” (4).

Literatur:

1. Kremnitz, Georg. Sprachen in Konflikt. Wien. 1979. S.55
2. Birte Kellermeier-Rehbein. Plurizentrik. Berlin. 2014. S.165
3. Helen Christen. Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Wien. 2003. S.113-114
4. Iwar WERLEN. Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. Bern. 2004. S.17

Taranukha Tetiana

Staatliche Pädagogische

Wolodymyr-Wynnytschenko-Universität Kirowohrad

TYPEN DER INTERLINGUALEN KORRELATION DER PHRASEOLOGISMEN IM DEUTSCHEN UND IM UKRAINISCHEN

Für die moderne Linguistik ist die anthropozentrische Tendenz charakteristisch. Sehr wichtig sind die Analyse der sprachlichen

Besonderheiten und die Analyse der Besonderheiten der Nationalkultur. Dabei muss man auch die psychische Beschaffenheit der Sprachträger in Betracht ziehen, weil die Sprachträger nicht nur Träger anderer Nationalkulturen, sondern auch Träger anderer Nationalpsychologien sind. Eine besondere Bedeutung in dieser Hinsicht haben phraseologische Einheiten, die die Seele des Volkes, seine Mentalität ausdrücken.

Man unterscheidet folgende Typen der interlingualen Korrelation:

1) Volle Äquivalenz. Unter den deutsch-ukrainischen Entsprechungen gibt es fast keine vollen phraseologischen Äquivalente, weil diese Sprachen unterschiedliche grammatische Strukturen, Wortbestände und Bildhaftigkeitsmittel haben. In der kontrastiven Linguistik gibt es den Begriff „phraseologische Kongruente“ – verschiedensprachige phraseologische Mittel, die nach allen Merkmalen der Komparabilität übereinstimmen. Die Sprachwissenschaftler stellten fest, dass die Ursache des Vorhandenseins der phraseologischen Äquivalente in der Universalität der Kategorien des menschlichen Denkens besteht (Зорівчак, 1983: 60). Bestimmte gleichartige Redewendungen fußen auf übereinstimmenden Beobachtungen oder Erfahrungen bzw. auf der gleichen Lebens-, Assoziations- und Denkweise, d.h. auf dem kollektiven Weltwissen der betreffenden Sprachgemeinschaften (Földes, 1996: 98). Am häufigsten unterscheidet man bei der deutsch-ukrainischen binären Gegenüberstellung folgende grammatische Verschiedenheiten: unterschiedliche Wortfolge, Gebrauch der Artikel und der Gebrauch der Zusammensetzungen in der deutschen Sprache.

2) Nicht volle Äquivalenz. Man unterscheidet solche Untergruppen:

a) Phraseologismen, die gleiche Bedeutung, aber unterschiedliche Bildhaftigkeit haben;

b) Phraseologismen, die unterschiedliche emotionell-auswertende Komponenten haben. Solche Phraseologismen können in verschiedenen Sprachen verschiedene Bedeutung haben.

3) Nicht äquivalente Phraseologismen.

Die Besonderheiten der Phraseologismen können sich im Gebrauch der nicht äquivalenten Wörter und der Wörter mit der national-kulturellen semantischen Komponente, im Gebrauch der nationalen Eigennamen, im Gebrauch der bestimmten Wörter der komparativen Phraseologismen zeigen. Komparative Phraseologismen sind immer national markiert. Im phraseologischen Weltbild beider

Sprachen gibt es sowohl Universaleigenschaften, als auch nationale Besonderheiten.

Literaturverzeichnis

Зорівчак Р.П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія / Роксолана Петрівна Зорівчак. – Львів: Вища школа, 1983. – 174с.

Földes Csaba. Deutsche Phraseologie kontrastiv: intra- und interlinguale Zugänge / Csaba Földes. – Heidelberg: Groos, 1996. Bd.15. – 224 S.

Teslia Viktoria

Nationale Bohdan-Chmelnyzkyj-Universität Tscherkassy

SEMANTISCHE BESONDERHEITEN DER EMOTIVEN INTERJEKTIONEN IM DEUTSCHEN

1. Im vorliegenden Artikel werden die emotiven Interjektionen (Empfindungswörter) in der deutschen Gegenwartssprache aus dem semantischen Blickpunkt dargestellt. Die Interjektionen bilden ein einzigartiges sprachliches Phänomen. Sie verfügen über spezifische semantische Besonderheiten.

Die meisten emotiven Interjektionen sind mehrdeutig. Eine Interjektion kann die unterschiedlichsten, manchmal sogar entgegengesetzte Emotionen äußern.

Die Bedeutungen der analysierten sprachlichen Einheiten hängen häufig vom Kontext ab.

2. Ihrer Bedeutung nach werden die emotiven Interjektionen von uns in folgende Gruppen eingeteilt:

– Interjektionen, die positive Emotionen und Gefühle äußern: *ah!, ei!, ho!, ha!, o! (oh!)!*:

– Freude: *Au ja, freute sich der kleine Kulisch* (H.W. Katz, 42).

– Zärtlichkeit: *"T, t, t", schnalzte er. "Ei, ei, ei! La, la, la! Du süßes Käferchen, willst du die Meine sein?"* (Th. Mann, 89).

2.2 Empfindungswörter, die negative Emotionen und Gefühle ausdrücken: *ach!, au!, aua!, autsch!, brr!, pfui!, weh!:*

– Ekel: *"Puh, dieser Gestank!" sagte sie und rümpfte die Nase. "Oles Eltern müssen aber starke Raucher sein"* (Angela Sommer-Bodenburg, 41).

Zu den Schimpfinterjektionen gehören: *Verdammt!, Mist!, Scheiße!, Quatsch!, Schnickschnack!* etc. Sie äußern:

– Enttäuschung: *Scheiße, sagt Christina. Wieder nichts* (R. Koch, 303).

– Gereiztheit: *"Mist!", rief Hansen aufgebracht. "Diese Kerle von der Kommission verderben wirklich alles! Vor allem der Baron!"* (K. Köster-Lösche, 336).

Die Schimpfwörter können aber nicht nur negative, sondern positive Emotionen und Gefühle äußern, z.B. Freude: *"Donnerwetter. Das ist mal eine erfreuliche Nachricht", sagte Hansen anerkennend* (Kari Köster-Lösche, 366).

2.3 Interjektionen, die unbestimmte Emotionen und Gefühle äußern: *hm!, äh!*:

– Verzweiflung: *"Sind diese Leute zufällig zu unserem Lagerplatz gekommen?" – "Hm!" "Vielleicht, vielleicht auch nicht"* (K. May, 229).

2.4 Empfindungswörter, die ambivalente Gefühle und Emotionen widerspiegeln: (Erregung, Bedauern, Mitleid):

– Mitleid, Bedauern: *"Ach, Ärmste, Liebste, Trauteste", so weinte er, "wie ist mir das Herz zerrissen um deinetwillen, ob deiner Not und meiner großen Schuld!"* (Th. Mann. Der Erwählte, 39).

3. Wie bereits erwähnt wurde, kann eine Interjektion verschiedene Emotionen ausdrücken. Führen wir einige Beispiele mit der gebräuchlichsten Interjektion *ach!* an:

– Betroffenheit, Mitleid: *Ach Gott!; Ach du lieber Himmel!; Ach je!*;

– (ironisches) Bedauern: *ach, wie schade!*; verstärkend vor "so" + Adj: *die ach so großzügige, liberale Haltung Pankows gegenüber Kunst und Künstlern*;

– Klage: *ach, ich habe sie verloren*;

– Erstaunen, Verwunderung: *ach, das ist mir neu*;

– Wunsch, Verlangen: *ach wäre doch schon Feierabend!*;

– Unmut: *ach, das verstehst du nicht!*;

– Verstehen (ach + so): *da hörten sie auf mit der Brüllerei, sagten "Ach so"*;

– Verneinung (ach + wo (her), was; ugs.): *ach wo, wir waren zu Hause!*,

Ach was? Wirklich? Wie ist das möglich? (Der Duden groß, 51).

4. Traditionell werden emotive Interjektionen in der deutschen Linguistik als Ausdruck von Empfindungen und Emotionen gebraucht. Emotive Interjektionen sind in ihrer Funktion und Interpretation überwiegend kontextbedingt, da ihr semantisches Potenzial sehr groß ist.

5. Eine Untersuchungsperspektive sehen wir in der vergleichenden Analyse der Interjektionen im Deutschen und im Ukrainischen.

Quellenverzeichnis

Der Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden / [unter Leitung von G. Drosdowski]. – Mannheim-W.-Z. : Dudenverlag, 1976. – 2992 S.

Katz, H. W. Schloßgasse 21 / Henri William Katz. – Münch. : List Taschenbuch Verlag, 2000. – 572 S.

Köster-Lösche, K. Mit der Flut kommt der Tod / Kari Köster-Lösche. – Münch. : Knaur Taschenbuch Verlag, 2006. – 398 S.

Mann, Th. Der Erwählte / Thomas Mann. – B. : S. Fischer Verlag, 1980. – 299 S.

May, K. Durch Wüste und Harem / Karl. May. – B. : Verlag Neues Leben, 1989. – 448 S.

Sommer-Bodenburg, A. Der kleine Vampir und die große Liebe / Angela Sommer-Bodenburg. – B. : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1985. – 118 S.

Tkachivska Maria

Nationale Wassyl'-Stefanyk-Universität Iwano-Frankiwsk

JUGENDSPRACHE UND IHRE ÜBERSETZUNG

Jede neue Generation empfindet die Welt und die Gesellschaft auf ihre eigene Art und beurteilt sie mit ihren eigenen Augen und eigenen Sprachen. Gerade in der Sprache und unter Gleichaltrigen und Gleichsinnigen kann sich die Jugend richtig entpuppen. „Der jugendliche Wort«schatz» (...) ist ein erstrebenwertes Gut und unveräußerlicher Besitz, Ausdruck von Intimität und Symptom einer gemeinsamen und gleich empfundenen Lage“ (Müller-Thurau 1984: 9). Jugendsprache ist nicht konstant und befindet sich in der permanenten Bewegung. „Mit der Jugendsprache handelt es sich um eine dynamische, nicht abgeschlossene Sondersprache, in der einzelne sprachliche Elemente durchaus längere Zeit bestand haben, die aber ansonsten relativ offen ist für die Aufnahme und Aufgabe älterer sprachlicher Elemente“ (Walter 1999: 3).

Jugendsprache reagiert immer auf die Entwicklungsprozesse in der Gesellschaft, auf technische und kulturelle Veränderungen. Internetwörterbücher reagieren schnell auf die Neuerscheinungen in der

Jugendsprache, aber nicht immer die gedruckte Nachschlageliteratur. Sehr angenehm überraschen uns deutsche Wörterbücher wie etwa das «Wörterbuch der Jugendsprache von Schülerinnen und Schülern aus ganz Deutschland», Erscheinungsjahr 2008, wo vermerkt wird, in welchem Jahr die Neuerscheinungen der Jugendsprache erschienen sind, einschließlich im Jahre 2008. Z.B.: *Schule – Bildungsschuppen*, *Psychohaus* (2002), *Bildungsschuppen* (2005), *Bildungsvermittlungsinstitut* (2007), *Büffelbude* (2008). Dabei kann man die Entwicklung der Jugendsprache verfolgen.

Die schöngeistige Literatur reagiert auch auf die Veränderungen in der Jugendsprache. Die Autoren verwenden sie in ihren Werken, als auch die Lexik, die sich schon lange in der Jugendsprache etabliert hat. Es ist manchmal für den Übersetzer kompliziert, eine richtige Entsprechung für eine bestimmte lexikalische Einheit der Jugendsprache zu finden. Es ist nicht nur mit der Sprachkompetenz in der Fremdsprache verbunden, sondern auch mit den Unterschieden in der Kultur, Mentalität usw. Dabei lässt sich feststellen, dass es längst nicht immer eine bestimmte Entsprechung in der Zielsprache gibt. Hier muss der Übersetzer eine eigene Entscheidung treffen, d.h. entweder mit der Hilfe eines gebräuchlichen Wortes übersetzen, das nichts mit der Jugendsprache zu tun hat, oder andere übliche Methoden der Übersetzung verwenden (z.B. Transkription: *гопник* – *Горник*, Beschreibung, Verwendung der Phraseologismen, Kommentare usw.), obwohl es sich nicht immer gut auf den Text auswirkt.

Als Fazit lässt sich bestätigen, dass die Übersetzung der Jugendsprache eine komplizierte Aufgabe für den Übersetzer ist. Nicht immer wird eine lexikalische Entsprechung gefunden und die Entscheidung des Übersetzers ist gefragt.

Literaturverzeichnis

Müller-Thurau, Claus-Peter. Laß uns mal ‘ne Schnecke angraben: Sprache und Sprüche der Jugendszene / Müller-Thurau, Claus-Peter. – Düsseldorf; Wien: EconVerlag, 1984. – 180 S.

Walter, Harry. Sprache der Jugend. Kleines russisch-deutsches Wörterbuch / Harry Walter, Valerij Mokienko, Manfred Niemeyer. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Institut für Slawistik. Greifswalder Beiträge zur Slawistik IV. Institut für Slawistik. – Greifswald, 1999. – 122 S.

**OKKASIONALISMEN IM ROMAN VON W.BARKA
„DER GELBE FÜRST“
UND IHRE DEUTSCHSPRACHIGE ÜBERSETZUNG**

1. Der Roman von W. Barka, 2009 aus dem Ukrainischen ins Deutsche von Maria Ostheim-Dzerowycz übersetzt, enthält viele Okkasionalismen. Sie bezeugen die Sprachkompetenz und Besonderheiten des Stils dieses Schriftstellers. Zugleich bilden die Okkasionalismen große Schwierigkeiten für jeden Übersetzer. Als Lösung werden von der Übersetzerin die Lehnübersetzungen gebraucht. Durch den Gebrauch der Lehnübersetzung gelingt es ihr die Innovation des Autors richtig wieder zu geben. Z.B.: *“борцюїди”* - *Borschtschesser* (ukr. *“Ні, він чоловік міцніший, ніж борцюїди думають”* (Barka 2007: 12) – dt. *“Nein, er ist viel stärker als die Borschtschesser glauben”* (Barka 2009: 24).

2. In dem Roman findet man Eigenbildungen mit dem Bestimmungswort *хліб*. Diese Komposita geben uns eine Möglichkeit, über die eine oder andere Tätigkeit, verbunden mit Getreide bzw. Brot, zu urteilen (ukr. *хліботруси, хліботруди, хлібокуси, хлібоприси, хлібоноси, хлібовози, хліботорги, хлібокупи, хліб окради, хлібодари, хлібобери, хлібохани* – dt. *“Getreideaufstöberer, Getreidearbeiter, Brotbeißer, Brotbitter, Getreidetröger, Brotfahrer, Getreidehändler, Getreidekäufer, Getreidestehler, Brotgeber, Getreidenehmer, Brotentreiber”* (Barka 2009: 31-32). Es gelingt dem Übersetzer entsprechende Lehnübersetzungen zu finden. In der ukrainischen Sprache bedeutet das Lexem *хліб* sowohl *Getreide* als auch *Brot*. *Хліб* wird in der breiten Bedeutung dieses Wortes gebraucht.

3. Eine besondere Aufmerksamkeit verdienen die vom Schriftsteller interpretierten Benennungen der Monate. Sie beinhalten die Realien der Hungersnot in den Jahren 1932-1933 in der Ukraine. Um sie richtig wieder zu geben, muss die Chronologie der Ereignisse während der Getreidebeschaffung und der Hungersnot in Betracht genommen werden. Die Semantik jeder Neubildung ist transparent: ukr. *„по-новому грудень? – Зветься: трупень. – Січень – як? – Зветься: могилень. – А ті що попереду? – Вересень тепер розбоєнь, бо грабували всіх, жовтень – худень, а листопад – пухлень. – А після січня? – Лютий – людоїдень, березень – пустирень, квітень –*

чумень, а далі я забув” (Barka 2007: 189) – dt. “ Und wie wird der Dezember jetzt genannt? – Er heißt jetzt Leichember. – Und wie der Jänner? – Der heißt Gräberner. Und jene davor? – Der September – Räuberer, denn da haben sie alle beraubt. Der Oktober – Magerer und der November – Anschweller. – Und nach dem Jänner? – Der Februar – Menschenfresser, der März – Einöder, der April – Seucher, weiter habe ich es vergessen“ (Barka 2009: 248-248).

4. Beim Vergleich des Originals und der Übersetzung des Textes lässt sich beweisen dass die vor der Übersetzerin gestellte Aufgabe betreffs des individuellen Stils des Autors und des nationalen Kolorits erfolgreich gelöst wurde.

Literaturverzeichnis

1. *Барка В. ЖОВТИЙ князь* / В.Барка. – К.: Школа, 2007. – 251с. – (Україна крізь віки).

2. *Barka Vasyl. Der gelbe Fürst* / Vasyl Barka. – Kyjiw: Jaroslawiw Wal, 2009. – 327s.

Fedorenko Larysa

Staatliche Ivan-Franko-Universität Zhytomyr

HEINER MÜLLERS DRAMATIK ALS „INSZENIERTE“ SELBSTREFLEXION BZW. –KRITIK DES INTELLEKTUELLEN

1. Postdramatische Ästhetik

1.1 Verzicht auf Handlung bzw. Fabel, Figurenrede, Rollenspiel.

1.2 Abkehr von Mimesis und Theaterillusion.

1.3 „Neuartige Präsenz der Performer“ (H.-Th. Lehmann), sprachlose Darstellungen (Tanztheater von Pina Bausch), sinnliche Darbietung bzw. Zurschaustellung der „Körperlichkeit“, Happening, Performance, Körperkunst.

2. Heiner Müller (1929-1995) als ein „aggressiver“ Autor; Shakespeare- und Brecht-Bearbeitungen, Collage aus historischem und poetischem Material.

2.1 „Mauser“, „Die Hamletmaschine“, „Der Lohndrucker“, „Der glücklose Engel“ als Reflexion auf die Rolle des Intellektuellen in der Gesellschaft, die Unmöglichkeit, die vorhandene Realität zu erfassen und verändern zu können; das Thema der passiven Intellektualität und der Sinnlosigkeit des Wissens; Problematisierung der Gesellschaft in ihren Beschädigungen anhand einer destruktiven Strategie, d.h. das Aufbrechen von (Denk-) Gewohnheiten, das Sensibilisieren für die

Wirklichkeit und ihre Missstände; schonungslose Bilder von Sexualität, Tod und Gewalt.

2.2 Ästhetische Aspekte in „Die Hamletmaschine“: Schock-Ästhetik, Groteske; die Kunst als Verkörperung der letzten Hoffnung auf Veränderung der Gesellschaft und Realität; Kombination vom privaten, historischen und literarischen Stoff.

2.2.1 Das literarische Motiv: Motiv-Korrespondenz zu Shakespeares „Hamlet“ (die Tragödie des Intellektuellen in der sozialistischen Gesellschaft; die Hamlet-Figur als Inbegriff des am Handeln scheiternden Intellektuellen, der erkannt hat, dass sowohl Handeln als auch Nichthandeln gleichermaßen vergeblich sind), Orientierung an antiken Mythen anhand von Zitatmontagen (Orest/Elektra-Thematik).

2.2.2 Das persönliche Motiv: Umgang mit der eigenen Vita des Autors (Selbstmord der Ehefrau Inge Müller nach mehreren Versuchen).

2.2.3 Das historische Motiv: Nationalsozialismus, Stalinismus, Ungarn-Aufstand 1956, Niederschlagung des „Prager Frühlings“ 1968, RAF-Terror in der BRD („Deutscher Herbst“), SED-Regime. Problematisierung der sozialistischen Hoffnung im realen totalitären Sozialismus.

Literatur

Асмут Б. Вступ до аналізу драми / Бернхард Асмут; пер. з нім. С. Соколовської, Л. Федоренко; [за наук. ред. доктора філологічних наук, проф. О. Чиркова]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 220 с.

Meier A. Konstruktiver Defaitismus. Inwiefern sich Heiner Müllers „Die Hamletmaschine“ verstehen lässt / Albert Meier. – Режим доступу до статті: <http://www.literaturwissenschaft-online.uni-kiel.de/veranstaltungen/vorlesungen/20JhdtLiteratur/HamletmaschineMeier.pdf>

Fedorenko Oksana

Zhytomyrer allgemeinbildende Schule mit eDU № 12

DAS INTERNET IM DEUTSCHUNTERRICHT

Jugendliche sollen zweigen, was sie können. Nicht nur gute Noten, sondern auch besondere Fähigkeiten sind gefragt.

Das Internet ermöglicht den Abbau von Hierarchien sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Deutschunterricht,

d. h. die Grenzen zwischen Experten und Laien, zwischen Wissensvermittlern und Wissenskonsumenten verändern sich und die Rollen von Lehrern und Schülern müssen neu bedacht werden.

Von den Lernenden und Lehrenden wird der Einsatz des Internets als eine willkommene Abwechslung wahrgenommen, mit der große Hoffnungen verbunden werden. Ein Blick in die aktuelle fachdidaktische und praxisnahe Literatur zum muttersprachlichen und zum fremdsprachlichen Unterricht verdeutlicht, dass euphorische Vorstellungen gegenüber dem Internet unter Lehrenden kein Einzelfall sind.

Es lassen sich unterschiedlichste Erfahrungsberichte über Unterricht mit Einbindung der globalen Ressourcen und Vorschläge zu ihren Einsatzmöglichkeiten finden. Sie erschöpfen sich jedoch oft lediglich in der abwechslungsreichen Gestaltung des Unterrichts – in „anarchischem Ausprobieren der neuen Medientechnologien“. So beschränken sich die meisten Unterrichtsvorschläge auf die Organisation von Telekommunikationsprojekten, auf die Angebote für außerschulische Aktivitäten, auf die Kommunikation mittels E-Mail und Chat mit anderen Gruppen und Klassen, auf die Präsentation von Arbeitsergebnissen und auf die Erstellung von eigenen Web-Seiten.

Damit sind die Möglichkeiten, die mit der Einbindung des Internets im Unterricht erreicht werden können, jedoch nicht erschöpft. Mit einer systematischen, auf unterschiedliche Aspekte gerichteten Nutzung des Internets können Veränderungen in der Lernkultur sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Deutschunterricht erreicht werden.

Literatur

Internet und Deutschunterricht. – [Електронний ресурс] – Режим доступу:

http://www.peterlang.com/download/extract/55537/extract_59028.pdf

Ksenia Kuzminykh. Das Internet im Deutschunterricht – [Електронний ресурс]

Режим доступу: http://www.peterlang.com/download/extract/55537/extract_59028.pdf

DIE IDEOGRAPHIE DER VERBALISIERUNGEN VON GENDERSTEREOTYPEN ALS AUSDRUCKSMITTEL VON GENDERASYMMETRIE

(anhand des deutschen und ukrainischen literarischen Diskurses)

1 Die Genderstereotype treten als eines der sprachlichen Ausdrucksmittel von Genderasymmetrie auf (Hrytzenko, 2005: 34; Ptuschka, 2008: 8).

1.1 Das Wesen von Genderstereotypen wird als das Wissen über die typischen Eigenschaften der Femininität und Maskulinität interpretiert, die in Form von den Genderpropositionen strukturiert sind, zu deren Bestandteilen die Basiskonzepte (Mann / Frau, Femininität / Maskulinität) und die ihnen attribuierten Merkmale (Eigenschaften, Verhaltensweisen) gehören (Hrytzenko, 2005: 33).

1.2 Daher wird über die Verbalisierung von Genderstereotypen durch die gendermarkierten freien attributiven Wortverbindungen gesprochen. Syntaktisch betrachtet, bestehen sie aus einer Kernkomponente, die auf eine männliche bzw. weibliche Person referiert, und einem oder mehreren Attributen, die dem Referenten eine bestimmte Charakteristik geben (Lukjanova, 2009: 15).

2 Die ideographische Parametrisierung von gendermarkierten Nominationen und deren Attributen widerspiegelt stereotype Vorstellungen eines bestimmten Diskurssubjekts über typische und/oder gewünschte soziale Rollen, psychische, physische, intellektuelle Eigenschaften, Charakterzüge und Verhaltensweisen für diejenigen, die in einer bestimmten Linguokultur als ein Mann oder eine Frau bestimmt werden (Wolobujewa, 2005: 40). In dieser Hinsicht ist der deutsche und ukrainische literarische Diskurs unvollständig erforscht.

2.1 Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist, die aus dem deutschen und ukrainischen literarischen Diskurs ausgewählten Verbalisierungen der Genderstereotypen (174 deutsche / 353 ukrainische Einheiten) als Ausdrucksmittel von Genderasymmetrie im Bereich ihrer ideographischen Charakteristik zu vergleichen.

2.2 Die für die Untersuchung relevanten Einheiten (Kernkomponenten sowie Attribute) sind nach der ideographischen Klassifikation in beiden Sprachen eingeteilt und analysiert worden.

Literatur

Гриценко Е. С. Язык как средство конструирования гендера: Автореф. дис. ... докт. фил. наук: 10.02.19 / Е. С. Гриценко. – Тамбов, 2005. – 48 с.

Птушка А. С. Об'єктивізація гендерних стереотипів у текстах англомовних анекдотів: Автореф. дис. ... канд. філ. наук: 10.02.04 / А. С. Птушка. – Харків, 2008. – 20 с.

Лукьянова Т. Г. Вільні атрибутивні словосполучення як засіб об'єктивізації гендерних стереотипів (на матеріалі сучасного британського газетного дискурсу): Автореф. дис. ... канд. філ. наук: 10.02.04 / Т. Г. Лукьянова. – Харків, 2009. – 20 с.

Волобуєва А. С. Идеографія засобів вербалізації утилітарних концептів «чоловік» та «жінка» (на матеріалі британського анекдоту) / А. С. Волобуєва // <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/novitfilolog/13/61.pdf>. - С. 39-47.

Shabaikovich Iryna

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

THEMATISCHE, STRUKTURELLE UND SPRACHLICHE BESONDERHEITEN DES THEATERTEXTES “DER GOLDENE DRACHE” VON R. SCHIMMELPFENNIG

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, Besonderheiten der Themenentfaltung, Struktur und der syntaktisch-semantischen Organisation des Theatertextes „Der Goldene Drache“ zu analysieren.

Für diese Untersuchung wurde das 2009 in der Theaterzeitschrift „Theater heute“ veröffentlichte Stück „Der Goldene Drache“ des deutschen Theaterautors und Dramaturgs Roland Schimmelpfennig gewählt. Wegen der Kombination von scharfem Sozialdrama und mystischen Phantasieelementen, von Brutalität des Dargestellten und der poetischen Form der Darstellung ist dieser Theatertext für zahlreiche LeserInnen, ZuschauerInnen, KritikerInnen und ForscherInnen von besonderem Interesse.

Die Handlung spielt in einem Sechsetagenhaus mit dem Thai-China-Vietnam-Schnellrestaurant “Der goldene Drache” im Erdgeschoss (die Etagen entsprechen dem sozialen Status der BewohnerInnen). Die Geschichten und verwickelten Verhältnisse von 15 HausbewohnerInnen bilden die sechs Handlungsstränge des Stückes, die sich alle im

Schnellrestaurant kreuzen. „Der Goldene Drache“ behandelt das Thema der illegalen Einwanderung mit dazugehörigen Aspekten (Rechtslosigkeit, Armut, sexuelle Sklaverei). Daneben werden im analysierten Stück auch andere Themen angedeutet, wie z. B. Selbst- und Kulturidentität, Familienbande, Unvermeidlichkeit des Schicksals, unbestraftes Übel u.a.m.

Das Stück wurde in Filmtechnik mit Hilfe von Schnitt- und Montagemitteln verfasst. Es ist in 48 Szenen gegliedert, die aber inhaltlich nicht vollendet sind, sondern in der Mitte des Dialogs/der Handlung unterbrochen und dann in ein paar Szenen (an derselben Stelle oder mit Wiederholung letzter Repliken) fortgesetzt werden. Es gibt eine große Anzahl von monologischen Szenen. Sowohl monologische, als auch dialogische Repliken tragen Erzählcharakter. Für die 15 handelnden Personen werden nur fünf SchauspielerInnen vorhergesehen, so beginnen viele Repliken mit der Ankündigung der Person, die gerade spricht.

Auf der sprachlichen Ebene wurden hier syntaktisch-semantische Mittel des Textzusammenhangs untersucht. Der Text beinhaltet zahlreiche wortwörtliche Wiederholungen, die aber vor allen nicht als Kohärenzmittel auftreten, sondern eher der Poetisierung der Sprache dienen.

Literatur

Schimmelpfennig R. Der Goldene Drache. / Roland Schimmelpfennig // Theater heute. Das Stück. 11/9. Der Theaterverlag GmbH, 2009 – 11 S.

Schalduga Inna

Gymnasium Nr. 12, Dnipropetrowsk

KULTURTRANSFER IN DER LITERATUR.

HERTA MÜLLER UND IHRE WERKE

1. Ein Atem des ukrainischen deutschen Volkes.

Im Kontext des Themas Kulturtransfer in der Literatur nehmen behandeln wir das Schaffen und Schicksal der bekannten Schriftstellerin, der Literatur-Nobelpreisträgerin des Jahres 2009 Herta Müller. In ihren Werken verbindet sie die schrecklichen Folgen des zweiten Weltkrieges gleichzeitig für die ukrainische und die deutsche Seite.

2. Die Werke und Schicksal der Schriftstellerin.

2.1.1 Ein Roman über ukrainische Arbeitslager und die schwere des Daseins.

Aus den Erinnerungen an die Deportation hat Herta Müller einen eigenen Roman gemacht. Er heißt „Atemschaukel“.

2.1.2 Interkulturelle Wechselwirkung durch gelungene Übersetzung.

Interkulturelle Wechselwirkung und gegenseitige Beeinflussung von Nationalkulturen in der Literatur wird durch gelungene Übersetzungen ermöglicht. Dank der ukrainischen Schriftstellerin, Journalistin und Übersetzerin Natalka Sniadanko können die Lernenden „Atemschaukel“ auf Ukrainisch lesen.

2.1.3 Das Collagenband von Herta Müller.

Das Interesse von Lernenden kann auch das Collagenband von Herta Müller „Vater telefoniert mit den Fliegen“ (2012) wecken, weil sie eine neue Form im Umgang mit Wörtern beobachten können: Im Feld ist das Getreide müde vom Getreide und die Sandmücken müde von den Sandmücken, die Brennerei von der Brennerei, und der Wind vom Wind, das Wort unbedingt ist müde vom Wort unbedingt und die Sonne muss durch den Rennzirkus, doch hinter dem Busbahnhof im Getreide dreht ein Vogel beide Augen hundeschlecht und stark geschminkt in steifer Seide. (Der Spiegel, Nr. 35; 2012: 128 S.).

Milch ist der Zwilling von Tier, in weiß oder schwarz kann man lügen. Muter schiebt ein Bonbon im Mund hin und her Vater telefoniert mit den Fliegen.

(Müller Herta, Hanser Verlag 2012: S. 15).

3. Das Werk Herta Müllers – eine Unbekannte

Herta Müller hat mehr als 30 Werke geschrieben. Im Jahr 2009 ist sie für ihre Werke mit dem Nobelpreis für Literatur ausgezeichnet worden. Bislang wurde nur ihr Werk „Atemschaukel“ ins Ukrainische übersetzt. Dabei könnte das Wissen um die Macht der Sprache Herta Müllers ein großer Gewinn für ukrainische Leser darstellen.

Literatur:

Новак Т. Ф. Deutsche Gegenwartsliteratur. - K.: ОCHOBA, 2002. - 220 c.

Der Spiegel Nr. 35; 2012: 128 S.

Müller Herta Vater telefoniert den Fliegen. - München: Karl Hanser Verlag, 2012. - 192 S.

LANDESKUNDE IM DAF-UNTERRICHT: VOM INTERKULTURELLEN ANSATZ ZUR KULTURENKUNDE

1. Muss der Student einer Fremdsprachenfakultät über landeskundliche Kenntnisse des Zielsprachenlandes verfügen, um die Fragen im Staatsexamen beantworten zu können? Gehört die Landeskunde in den DaF-Unterricht, integriert oder ist sie als eigener Unterricht zu konzipieren? Was heutzutage genau der Inhalt dieses Begriffes ist, ist noch immer schwer zu benennen. Jedoch kann man drei Ansätze im landeskundlichen Unterricht unterscheiden.

2. 1. Der kognitive Ansatz bedeutet eine Vermittlung von Fakten und Wissen. Das Lernziel ist damit das Erlangen von enzyklopädischem Wissen, von Fakten und Daten über das Zielsprachenland (Zeuner 2001: 9) Im Zentrum steht die Faktenübertragung der ‚hohen‘ Kultur, wie z. B. Literatur, Philosophie und Geschichte.

2.2 Der kommunikative Ansatz der LK hat das Ziel, den Sprachlernern die Kommunikation mit Menschen aus dem Zielland über Alltägliches ohne Missverständnisse zu ermöglichen. Er schafft einen Zusammenhang von Kulturvermittlung (als Voraussetzung für adäquate Sprachverwendung) und adäquatem Sprachenlernen im Fremdsprachenunterricht. LK ist daher auch kein eigenes Fach; sie ist integraler Bestandteil des Sprachenlernens

2.3 Das Lernziel der interkulturellen Landeskunde ist einerseits fremdsprachlich-kommunikative Kompetenz, andererseits *Kultur- und Fremdverstehen*. Das Hauptziel ist nicht Wissensvermittlung. Viel mehr geht es um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. Das übergeordnete Lernziel dieser interkulturellen Landeskunde ist damit *die Entwicklung interkultureller Kompetenz*.

3. Eine *kulturwissenschaftliche* Neuorientierung der LK war und ist ein großes Thema in den Fremdsprachenwissenschaften. Die kulturwissenschaftliche LK korrigiert einige Schwächen des interkulturellen Ansatzes und gibt außerdem ein zeitgemäßes Konzept von Kultur und kulturellem Lernen, das der globalisierten Welt besser angemessen ist.

Literatur

Bettermann, R. „Sprachbezogene Landeskunde.“ In: Fandrych, C., Hufeisen, B., Krumm, H.-J. & Riemer, C. (Hrsg.). 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Band). Berlin: De Gruyter. S. 1454.

Zeuner, U. 2001. *Landeskunde und interkulturelles Lernen: Eine Einführung*. Dresden: Institut für Germanistik. S. 9.

Storch, G. 1999. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink. S. 286.

Шаряк Оксана

Львівський національний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИКИ ЛЕКСИЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Текстові словотвірні конструкції (ТСК) доцільно розглядати в семіотичному аспекті як знаки вторинної номінації, значення яких ґрунтується на відповідних синтаксичних конструкціях і може переосмислюватися згідно з логічною формою тропів. При вторинній номінації закономірно має місце смислова спадковість найменування і виникнення нових слів супроводжується «виділенням зі складу первинних значень мотиваційної ознаки, яка виконує функцію внутрішньої мотивації» [1, с. 38]. Внутрішня форма ТСК може відповідати компонентам значення, що підлягають переосмисленню (напр., значення іменника *Ehe* переосмислене у композиті *Elefantenehe* (*Welt.online* 28.09.2013), що позначає коаліцію двох найбільших партій в австрійському парламенті (соціально-демократичної та народної), які майже 40 років формують більшість). Також смислові ознаки, які співвідносяться з фоновим знанням носіїв мови, можуть лежати в основі семантичної структури новотворів. Так, композит *Parkschützer* (*Zeit.online* 30.9.2010), що корелює з реченням *Die Leute protestieren gegen die Abholzung alter Bäume*) породжений не стільки від значення антецедента, а від його смислу. Завдяки іменнику *Schützer* ТСК набуває ознак високого стилю з позитивною конотацією, акумулює семантику дієслова *protestieren* і словосполучення *gegen Abholzung*. Цю фразу в ТСК заміняє імпліцитна позитивна конотація *den Park schützen*. Імплікатуру становлять соціально мотивовані семи оцінного характеру, які не впливають із тексту.

Якщо основою формування значення інновацій є значення кореферентних синтаксичних структур, доцільно виділяти експліцитні, структурні антецеденти, напр., *Mauernbauer – Die Mitgliedstaaten bauen Schutzmauern auf* (*Der Spiegel* Nr. 10/6.3.2006, S. 92-94), *Kaffeekapsel-Geschäft – Das Geschäft mit portioniertem Kaffee boomt* (*FAZ.online* 11.06.2013). Якщо інновації нарощують смисли за допомогою нових допоміжних структур, побудованих на смислових фрагментах речення, слід виокремлювати імпліцитні, смислові антецеденти.

Явище інформаційної компресії тісно пов'язане з моделюванням образного слова та категоріями імпліцитності, підтексту. Імплікування смислів через згортання формативу зумовлює залежність розшифрування значення ТСК від низки факторів, провідну роль серед яких відіграє контекст і фонові знання реципієнтів. До прикладу, слово *Willkommenskultur*, активна ротация якого у мас-медіа припадає на 2014 р., позначає готовність ФРН приймати та інтегрувати у німецький соціум біженців, що подають відповідні клопотання. Це слово містить позитивну конотацію, адже асоціюється з прихильним ставленням громади до мігрантів, виключенням проявів дискримінації. Новотвір імплікує інформацію про міграційний фон, міграційну дискусію в Німеччині та країнах Євросоюзу. Поглиблене пояснення денотативного значення цього слова не дає вичерпної інформації про його семантику. Важливими є конотації, пов'язані з цією реалією, що мають в тому числі національно-культурний характер [2, с. 42].

Отже, розширення значення лексичних інновацій відбувається завдяки прирощенню до денотативного аспекту значення асоціативних і конотативних значень, а також шляхом використання семантико-стилістичних прийомів.

Література

1. Павел В.К. Лексическая номинация: На материале молдавских народных говоров / В.К. Павел. – Кишинев, 1983. – 231 с.

2. Рись Л. Ф. Іменникові композити як засіб вираження фактора адресата / Л.Ф. Рись // *Studia methodologica*. – Тернопіль, 2014. – № 37. – С. 40–43.

3. Кубрякова Е.С. Коммуникативная лингвистика и новые задачи словообразования / Е.С. Кубрякова // *Науч. Труды МГПИИЯ им. Мориса Тореза*. – М., 1982. – Вып. 186. – С. 24-36.

4. Прищепя В.Є. Компресія в системі німецьких компаративних тропів / В.Є Прищепя // Волинь – Житомирщина: історико-філологічний збірник з регіональних проблем. Вип. 9. – Житомир, 2002. – С. 98–103.

5. Wills W. Wortbildungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache / W. Wills. – Tübingen : Narr, 1986. – 323 S.

Schvydka Ljudmila

Nationale Bohdan-Chmelnyzkyj-Universität Tscherkassy

LEXIKALISCHE INNOVATIONEN UKRAINISCHER HERKUNFT IM POLITISCHEN DISKURS (am Material der deutschsprachigen Presse)

1. In diesem Beitrag werden lexikalische Innovationen untersucht, die aufgrund der historischen und sozial-politischen Ereignisse in der Ukraine 2013-2014 erschienen sind. Neologisierung der deutschen Sprache wirkt als eine Reaktion auf die sozial-politischen Veränderungen in der Welt und als Beweis für die Internationalisierung der Sprachen. Die Aktualität des Themas besteht im Erlernen der fremdsprachigen Prozesse im sozial-politischen Wortschatz der deutschen Sprache bei der modernen konvergenten Sprachentwicklung. Das Ziel der Arbeit besteht in der Untersuchung des Gebrauchs von Neologismen der ukrainischen Herkunft im deutschsprachigen politischen Diskurs.

2. Der Begriff Diskurs (von lateinisch *discursus* „Umherlaufen“) wurde ursprünglich in der Bedeutung „erörternder Vortrag“ oder „hin und her gehendes Gespräch“ verwendet. Diskurs – ein schriftliches oder mündliches Produkt der Kommunikation, die einen Adressanten (Sprecher) und Adressaten (Hörer) hat und im bestimmten temporalen (zeitlichen), lokalen (räumlichen) Kontext vorkommt. Wenn man einen Artikel liest oder Notizen schreibt, der Rede eines Politikers zuhört oder mit den Freunden Witze reißt – das kann als Diskurs sein. Diskurs, der im Bereich Politik verwendet wird, dient dazu, Respekt und Zuneigung der Bevölkerung hervorzurufen (Seryakova 2009: 42).

3. Lexikalische Innovationen werden in 11 semantische Gruppen geteilt, darunter: „Maidan“, „Der Rechte Sektor“ und davon abgeleitete Wörter, lexikalische Einheiten, die auf dem Maidan gebraucht wurden, symbolische Bezeichnungen, Namen der politischen Parteien, Antimaidan-Organisationen („Berkut“, „Tituschki“), Klischees fürs russische Propaganda, Bezeichnungen fürs diktatorische Regime Janukowitschs, u.a. (Der Spiegel 2013: 15).

4. Dank der Analyse der lexikalischen Innovationen wurden einige von ihren Grammatik- und Wortbildungsbesonderheiten festgestellt: 1) lexikalische Innovationen in Anführungszeichen; 2) die Übergabe der lexikalischen Innovationen mithilfe der Transliteration-Regeln; 3) Ablehnung von einigen grammatischen Regeln und Fähigkeit der lexikalischen Innovationen zur Usualisierung (Stubbs 1983: 156). Der Gebrauch der lexikalischen Innovationen der ukrainischen Herkunft im deutschsprachigen politischen Diskurs zeugt von der Internationalisierung der deutschen Sprache.

Literaturverzeichnis

Seryakova, I. Diskurse verschiedener Kommunikationsarten / I. Seryakova Germanistik in der Ukraine. – K. : Verlagzentrum der KNLU, 2009. – Jahrgang 4. – S. 40–43.

Stubbs, M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic analysis of Natural Language / Michael Stubbs. – Oxf.: Blackwell, 1983. – 272 p.

Quellenverzeichnis

Der Spiegel, № 13, 2013 [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://www.spiegel.de/spiegel/print/index>.

Schyrjajewa Olena

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

OKKASIONALISMEN IM ROMAN „ATEMSCHAUKELE“ VON H. MÜLLER: VORTRANSLATORISCHE INTERPRETATIONSANALYSE

Es besteht immer das Problem des Verstehens und der Interpretation beim Vergleich von Texten aus zwei Sprachen und auch bei ihrem Übersetzen. Die vortranslatorische Textanalyse ist hierbei ein wichtiger Prozess, der von großer Bedeutung für die Erreichung von Adäquatheit und Äquivalenz der Übersetzung ist. Als Basis für die vortranslatorische Interpretation des Romans „Atemschaukel“ dient die Frame-Theorie von Fillmore, angepasst an den Übersetzungsprozess im Sinne von Mia Vannerem und Mary Snell-Hornby (Vannerem/Snell-Hornby 1986:185). Anhand dieser Theorie lässt sich der Text als kohärentes Ganzes, mit seinen Feinheiten und Verstehensproblemen analysieren.

Als Beispiel untersuchten wir das Wort *Meldekraut*. Es enthält das Verb *melden*, das bei einem Deutschen bestimmte Szenen hervorruft,

denn im Lager beim Appell musste man sich immer melden: „*Der Name MELDEKRAUT war ein starkes Stück und besagt überhaupt nichts. MELDE war für uns ein Wort ohne Beiklang, ein Wort, das uns in Ruhe ließ*“. Da dieses Kraut eines von den wenigen Nahrungsmitteln war, die die Leute im Lager zu essen hatten und für sie von großer Bedeutung war, kreiert Müller eine ganze Reihe von Okkasionalismen, die damit verbunden sind: *Meldekrautkochen, Meldegänger, Meldekrautessen, Meldekrautkopfkissentuch, Meldekrautsuppe, Meldekrautblätter*. „Meldekraut“ heißt auf Ukrainisch *loboda* und ruft unterschiedliche Assoziationen hervor und es ist unmöglich, die gleichen scenes auch beim ukrainischen Leser auszulösen. Deshalb versuchte die Übersetzerin es so umzuformulieren, dass es beim Empfänger ähnliche scenes hervorruft: „*Назва ЛОБОДА звучить мелодійно, але абсолютно нічого не означає. Це слово було для нас позбавленим змісту, не чіпало нас*“.

Das Verstehen und die Interpretation ist sehr unterschiedlich und hängt vom konkreten Leser, von seinem Vorwissen und seiner Weltwahrnehmung, von der Kultur, in der er aufgewachsen ist, von der Generation, zu der er gehört und anderen Faktoren ab. Diese Abhängigkeit kann bei der Übersetzung verschiedener Texte viele Probleme auslösen, denn der Zielleser sollte ähnliche Vorstellungen nach dem Lesen des Textes haben. Dank der Frames-und-scenes-Theorie lassen sich diese Probleme bei der vortranslatorischen Analyse aussondern und beim eigentlichen Übersetzungsprozess lösen, was die Adäquatheit der Übersetzung gewährleistet.

Literatur

Busse D. Frame-Semantik : ein Kompendium. / D. Busse. – Berlin : de Gruyter, 2012. – 888 S.

Kleiber G. Prototypensemantik. Eine Einführung / G. Kleiber. — Tübingen : Narr-Verlag, 1993. – 151 S.

Müller H. Atemschaukel: Roman / H. Müller. – München : Hanser, 2009. – 299 S.

Rosch E. Cognitive reference points / E. Rosch. In: Cognitive Psychology Nr. 7 – 1975, S. 532-547.

Snell-Hornby M., Vannerem M. Die Szene hinter dem Text. Scenes-and-frames semantics in der Übersetzung / M. Snell-Hornby, M. Vannerem in: Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis. – Tübingen : Francke, 1986. – S. 184-205.

KULTURSPEZIFIK IN DER PHRASEOLOGIE ALS LINGUOKULTURELLES THEMENFELD

1 Das Problem der national-kulturellen Spezifik der Phraseologismen hat eine lange Tradition in der Linguistik. Die bisherigen ethnokulturellen Untersuchungen auf dem Gebiet der Phraseologie sind aber überwiegend nicht weiter gekommen, als im Sinne des rein linguolandeskundlichen Verfahrens die inventarisch-distributive Ideoethnizität des Wortschatzes festzustellen. Dabei wurden ausführlich genug die in der semantischen Struktur des Phrasems fixierten Realien, Kulturartefakte beschrieben. Der komplexe kulturologische Zugang fordert aber das Miteinbeziehen der konnotativen Aspekte der Semantik, die sich oftmals der regulären extralinguistischen Deutung nicht unterwerfen lassen (Телия 1993: 308).

1.1 Das phraseologische Weltbild einer bestimmten Sprache ist ein Teil des allgemeinen nationalen sprachlichen Weltbildes. Unter dem phraseologischen Weltbild versteht man das phraseologische System einer bestimmten Sprache. Die Weltbilder, die mit Hilfe verschiedener Sprachen geschildert werden, können sich von einander unterscheiden. Diese Unterschiede erweisen sich vor allem in sprachlich spezifischen Wörtern und Phraseologismen, für die man in anderen Sprachen keine Äquivalente finden kann. Die Erforschung solcher Phraseologismen in ihrem Zusammenhang und in ihrer interkulturellen Perspektive gestattet uns, das Weltbild einer bestimmten zeitlichen Epoche darzustellen. Die etymologische Forschung der Phraseologismen in kulturell-historischer Hinsicht kann eine gute Vorstellung über die Entstehung des Weltbildes der deutschen Sprache geben, weil sie eine enge Verbindung von Synchronie und Diachronie, Geschichte und Gegenwart darstellen (Мокиєнко 1996: 3).

1.1.1 Der vorliegende Beitrag stellt einen Versuch der kulturell-historischen Analyse des phraseologischen Bestandes der deutschen Sprache dar. Unsere Forschung widmet sich der epochenübergreifenden Untersuchung der Herausbildung der national-kulturellen Spezifik der deutschen Phraseologismen in ihrer Dynamik und Vielfalt. In dem vorliegenden Beitrag wird versucht, die Rolle der kultur-historischen Faktoren festzustellen, die der Entstehung bestimmter Phraseologismen gedient haben und die Weltbilder der früheren historischen Epochen der Entwicklung des deutschen Sprachraumes ausprägten.

Literaturverzeichnis

Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов / В. Н. Телия // Славянское языкознание. – М., 1993. – С. 303-315.

Мокиенко В. М. Идеография и историко-этимологический анализ фразеологии / В. М. Мокиенко // Вопросы языкознания. – 1995. – № 4. – С. 3-13.

Shukaieva Ganna

Lyzeum "Pädagoge" Mykolajiw

DIE ENTWICKLUNG KREATIVER FELDER BEI SCHÜLERN ANHAND MODERNEN PÄDAGOGISCHEN TECHNOLOGIEN

1.1 Kreativität ist die Fähigkeit sich zu wundern, Lösungen in ungewöhnlichen Situationen zu finden, die Fokussierung aufs Neue, das Können als eigene Erfahrung zu begreifen. (Кэрол Тэкэкс, 1991, 351)

1.2.1 Das „Kreative Feld“ (KF) umfasst die psychologisch-pädagogischen Bedingungen für Ausprägung und Entwicklung des schöpferischen Potentials eines Kindes, wobei auf die individuelle Selbstverwirklichung des Kindes gezielt wird.

1.2.2 Das KF zeichnet sich durch den Zusammenschluss von Persönlichkeiten mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten aus, die eine gemeinsam geteilte Vision verbindet: zwei (oder mehr) unverwechselbare Egos, die sich trotz ihrer Verschiedenheit ihres gemeinsamen Grundes bewusst sind, versuchen in einem wechselseitigen Lernprozess ihr kreatives Potential gegenseitig hervorzulocken, zu erweitern und zu entfalten. (Burow 1999, 123)

1.3 Das KF zu entwickeln heißt die Transformation der potentiellen (angeborenen) Kreativität in die aktuelle (erworbene) zu leisten.

2.1 Die pädagogischen Technologien, die zum Entwickeln des KF führen, sind Informations- und Kommunikationstechnologien, didaktische Spiele, Projektarbeit, Kritisches Denken, Interaktives Lernen, Web-Reisen usw.

2.2.1 Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien verbessert das Lernen, indem das Medium nicht nur als Informationsquelle, sondern auch als Denkwerkzeug betrachtet wird.

2.2.2 Projektarbeit im Deutschunterricht hat das Ziel auf der Basis eigener Entscheidungen, aber im Rahmen des Lehrplanes, selbständig

einen Arbeits- und Lernprozess zu steuern. Als Ergebnis lernen die Schüler selbstverantwortlich zu sein, zu kooperieren, zu evaluieren, und den Nutzen für andere im Auge zu behalten

2.2.3 Kritisches Denken zielt darauf ab, durch herausforderndes Fragen unabhängige und eigenständige Erkenntnisse bezüglich bestimmter Sachverhalte hervorzubringen, auf deren Grundlage wohlbegründet Urteile gefällt und Entscheidungen getroffen werden.

3.1 Wenn wir Schule als ein Kreatives Feld betrachten, in dem vielfältige Personen mit unterschiedlichen Talenten und Fähigkeiten zusammenkommen, dann bekommen wir Lust auf die Einrichtung von Gestaltungsräumen, in den soziale Organisationsphantasie freigesetzt werden kann.

Literatur

Кэрол Тэкэкс. Одаренные дети / Кэрол Тэкэкс; пер. с англ. общ. ред. Г. В. Бурменской и В.М. Слущкого. - М.: Прогресс, 1991. – 376с.

Burow O.A. Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart:Klett-Cotta, 1999.

www.olaf-axel-burow.de/index.php/forschung/kreative-felder

Shumiatska Oleksandra

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

ZU DEN NONVERBALEN AUSDRUCKSMITTELN DER ENTSCULDIGUNG IM DEUTSCHEN

Nonverbale Kommunikation gehört unbedingt zur zwischenmenschlichen Verständigung. Viele im Zusammenhang mit Höflichkeit relevante Sprechakte können verbal und nonverbal realisiert werden. Im deutschsprachigen Kulturkreis kann man die Person anlächeln, bei der man angestoßen ist, man kann ihr „um Verzeihung bittend“ zulächeln oder freundlich zunicken, wenn man ihr den Vortritt genommen hat (Rathmayr, 1996: 96).

Nonverbale Bestandteile der Entschuldigung drücken die Emotionen und Gemütsbewegung des Sprechers aus, die er während der Entschuldigungsäußerung empfindet. Die Teilnehmer der Entschuldigungssituation sehen und hören einander, deshalb sind einige nonverbale Mittel auf die Hör- (z.B. Intonation, Tempo, Lautstärke) und andere auf die Sehempfindung (z.B. Blickkontakt, Mimik, Gestik) gerichtet.

Die Intonation zeigt den emotionalen Zustand des Sprechers zum Zeitpunkt der Kommunikation. In der Entschuldigungssituation ist die Intonation des Adressanten meistens aufgeregt und zeugt von seiner Schuld.

Das Sprechtempo des Redenden beim Aussprechen der Entschuldigung hängt davon ab, welche Emotionen er zum Zeitpunkt der Kommunikation empfindet. Wenn der Sprecher müde und kraftlos vom entstandenen Konflikt ist, spricht er langsam. Wenn er sich aufregt, spricht er schnell und manchmal stottert er sogar.

Mimik und Blickkontakt spielen eine große Rolle beim Ausdruck der Entschuldigung. Die Augen des Gesprächspartners spiegeln seinen psychoemotionalen Zustand am stärksten wider. Sie zeigen auch, wie aufrichtig der Sprecher in seiner Äußerung ist. In der deutschen Kultur sprechen das Senken des Blickes und ein schuldbewusster Gesichtsausdruck für die Schuldbewusstheit des Verursachers des Schadens.

Gesten wie die Hand/die Hände auf die Brust/auf das Herz legen, die Arme ausbreiten, die Hände heben, die Achseln zucken oder den Kopf senken können auch Entschuldigung ausdrücken.

Oft gebraucht der Sprecher in seiner Äußerung verschiedene nonverbale Ausdrucksmittel der Entschuldigung, so dass er einen stärkeren Einfluss auf den Adressaten ausübt.

Nonverbale Kommunikationsmittel sind von großer Bedeutung bei der Gestaltung und dem Verlauf des Gesprächs und beeinflussen sein Ergebnis. Da sie ein wesentlicher Teil der kommunikativen Information sind, fördern sie zwischenmenschliche Kommunikation.

Literaturverzeichnis

Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. Бацевич – К.: Видавничий центр «Академія», 2005. – 344 с.

Вежбицка А. Язык. Культура. Познание. – М. : Русские словари, 1997. – 416 с.

Формановская Н. И. Ритуалы вежливости и толерантность / Н. И. Формановская // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – Екатеринбург, 2003. – С. 345–362.

Lange W. Aspekte der Höflichkeit. Überlegungen am Beispiel der Entschuldigungen im Deutschen / W. Lange. – Frankfurt am Main, Bern, New York: Peter Lang, 1984. – 199 S.

Rathmayr R. Pragmatik der Entschuldigungen. Vergleichende Untersuchungen am Beispiel der russischen Sprache und Kultur / R. Rathmayr. – Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 1996. – 243 S.

METHODISCHE HINWEISE ZUM ANSATZ VON AUTHENTISCHEN KUNSTBILDERN IM DEUTSCHUNTERRICHT

Bilder haben im Deutschunterricht eine lange Geschichte und belegen ihren festen Platz sowohl im Lehr- als auch im Lernprozess. Alle Lehrwerke der neueren Generationen arbeiten mit Bildern als einem zentralen Medium. Sie unterstützen den Sprachlernprozess optisch und bildlich und helfen dabei, den Deutschunterricht motivierender, lustvoller und effektiver zu gestalten.

Bilder waren schon immer eine feste methodische Größe und Stütze des Fremdsprachenunterrichts. Erst in neuerer Zeit wird die erzählende und emotionale Kraft von Bildern betont und ihre landeskundlichen und interkulturellen Informationen zu einem wichtigen Bestandteil des kommunikativen Sprachunterrichts gemacht.

In unserer in Zahlen, Systemen und technischer Logik denkenden Wirklichkeit, in der das Bewusstsein durch die Vielfalt der auf uns einstürzenden Informationen manipuliert wird, wird der Kunst eine besondere Bedeutung als Übung zu kreativem und selbstbestimmtem Denken zugeschrieben. Die Kunstbetrachtung vollzieht das Erkennen des ästhetischen Sinnentwurfs, der dahinter liegenden Fragen und Ideen. Vom Betrachter wird ein komplexes Denken erwartet, das die unterschiedlichen Aspekte des Gesehenen zu einer sinnvollen Aussage verbindet.

Das kulturelle Potential von Kunstbildern ist kaum zu bezweifeln, jedoch kann bezweifelt werden, dass für diese Anderssprachigkeit von Bildern Sprache gefunden werden kann. Und wie funktioniert es dann in einem Fremdsprachenunterricht?

Für die Klärung dieses Zusammenwirkens von Wahrnehmung, Denken und Sprache kommt der Arbeit von Klaus Holzkamp große Bedeutung zu. Nach Holzkamp gehen Sprache und Denken im Prozess der Wahrnehmung eine Verbindung ein. Sprache definiert Holzkamp als verallgemeinernde Form und verbale Bezeichnung der Wahrnehmung von Bedeutungen (Holzkamp, 1973).

Ein Bild ist so gesehen ein visueller Text, die Sprache ein verbaler Text. Beide sind bewusst gewoben und gefügt worden. Die Suche nach Affinitäten dieser beiden Medien ist fremdsprachendidaktisch sehr wichtig, denn Sehen-lernen und Sprache-lernen sind verwandte Akte.

In einem Aufsatz zur Bildanalyse betont der prominente deutsche Kunstpädagoge und Didaktiker Gunter Otto, dass die Differenz

zwischen dem Bild und dem, was der Betrachter darüber im Medium der Sprache sagen kann, eine Grundgegebenheit der Bildanalyse ist, die auch dem Betrachter bewusst werden muss (Gunter, 1987).

Was passiert, wenn ein Bild in Sprache gesetzt werden soll, noch dazu in eine Fremdsprache? Bildkunst gilt als interpretationsoffen, legt Spuren im Kulturbewusstsein, regt Kreativität an und löst individuelle Sprachleistungen aus.

Für die Arbeit mit Bildern im landeskundlichen Sprachunterricht bieten sich verschiedene methodische Möglichkeiten an, darunter Methoden der Vorbereitung auf das Bild, der Arbeit am und mit dem Bild, Methoden mit Text-Bild-Kombinationen und Methoden der Erweiterung. Dabei steht die Form der analytischen Betrachtung des Kunstbildes im Mittelpunkt des Sprachlernprozesses als diejenige, die die Sprachbewusstheit am effektivsten fördert.

Literatur:

Biechele, B. Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht / DaF. – Info DaF 23, 6/1996.

Erdmenger, M. Alternative Lehrmaterialien und Medienverbund. In: Kongressdokumentation der 9. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker, – Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1982.

Gunter, O. Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. – Seelze: Friedrich, 1987.

Holzkamp, K. Sinnliche Erkenntnis. – Frankfurt/M.: Fischer Athenäum, 1973.

Macaire, D. Bilder in der Landeskunde. – Langenscheidt, Berlin u. a., 1996.

Sturm, D. Visualisierung. In: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, (Hg.) Kast, B. / Neuner, G., – Langenscheidt, Berlin und München, 1994.

Yaremko Maryana

Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw

ZUR TAGEBUCHFORM DES ROMANS „JAKOB VON GUNTEN“ VON ROBERT WALSER

Der Roman handelt vom Protagonisten Jakob von Gunten, der seine aristokratische Herkunft loswerden will und sich deswegen in eine Dienerschule, das Institut Benjamenta, begibt. Walsers „Jakob von

Gunten“ ist mit dem Untertitel „Ein Tagebuch“ versehen. Jakob führt tatsächlich ein Tagebuch, in dem er alle seine Eindrücke vom Institut und von seinen Zöglingen aufzeichnet. Mit der Tagebuchform gelingt es dem Erzähler, der als „fiktiver Tagebuchschreiber“ zu bezeichnen ist, das Schweigen im Text zu thematisieren, denn es werden hier meistens voller Vertrauen die unausgesprochenen Gedanken oder Gefühle offenbart (Lemmel 1999: 87). Schweigen als Thema erscheint außerdem durch die im Roman vorhandenen Motive des Kleinseins und des Dienens.

Auf der Handlungsebene wird wenig von den Zöglingen des Instituts gesprochen, der Leser erfährt über ihr Leben nur aus der Perspektive des Protagonisten. Es fehlt an Dialogen von den anderen Figuren, denn „das Subjekt des Tagebuchs ist Jakob von Gunten“ und „alles, was im Text steht, hat Bezug auf ihn“ (Lemmel 1999: 88).

Das fingierte Tagebuch ermöglicht das episodenhafte Erzählen im Roman und so wird das Schweigen in der Textstruktur realisiert. Über die Ereignisse im Institut erfährt man aus zahlreichen Fragmenten, die auch nicht unbedingt an die vorhergehende Eintragung anknüpfen, um sie fortzusetzen. Von der Tagebuchform des Romans werden außerdem die Datumsangaben der einzelnen Eintragungen und ihre chronologische Reihenfolge erwartet. Auf diese wird aber auf der Erzählebene verzichtet. Aus der Tagebuchform müsste auch das Privatleben von Jakob hervorgehen. Man erfährt zwar über seine Gefühle und Erlebnisse im Institut, aber wenn es zum Schreiben seines Lebenslaufs kommt, werden die wichtigsten Angaben des Geburtstages und des Heimatortes ausgelassen (Walser 1985: 50).

Auf der syntaktischen Ebene des Textes kommt das Schweigen durch die Figuren der Auslassung zum Vorschein. Die lückenhaften Sprachstrukturen führen zur Parzellierung des Erzählten und erzeugen die fragmentarische Erzählweise sowie die emotional-expressive Wirkung der Rede.

Literaturverzeichnis

Lemmel M. Robert Walsers Poetik der Intertextualität / Monika Lemmel // Robert Walser und die moderne Poetik / [hrsg. v. D. Borchmeyer]. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1999. – S. 83–101.

Walser R. Jakob von Gunten : ein Tagebuch / Robert Walser. – Zürich [u. a.] : Suhrkamp, 1985. – 182 S. – (Sämtliche Werke in Einzelausgaben : 20 Bde. / Robert Walser ; [hrsg. v. J. Greven] ; Bd. 11).

Anja Lange, Viktoriya Bilytska
Nationale Technische Universität der Ukraine „Kiewer
Polytechnisches Institut“

**DIE HANDLUNGS- UND PRODUKTIONSORIENTIERTE
METHODE NACH GERHARD HAAS IN DER PRAKTISCHEN
ANWENDUNG MIT MODERNEN TEXTEN AM BEISPIEL VON
DANIEL KEHLMANNS „RUHM“**

Der Beitrag soll zeigen, wie die handlungs- und produktionsorientierte Methode nach Gerhard Haas auf moderne literarische Texte angewendet werden kann. Der Literaturunterricht an Schulen und Universitäten als Ort und Institution der Literaturvermittlung ist, nach Dieter Wrobel, wie geschaffen um Lesemodi, Lesezeiten und eine Lesekultur zu etablieren (Wrobel 2011:315). Üblicherweise wird im fremdsprachlichen Literaturunterricht für Fremdsprachenstudenten in der Ukraine meist ein literarischer Text nacherzählt und analysiert. Im DaF-Unterricht arbeitet man häufig mit vom Lehrbuch angebotenen Texten, die im Vorfeld oft entweder auf ein bestimmtes grammatisches Problem hinweisen sollen und genau darauf abzielen, oder einem im Rahmen der Lektion behandelten lexikalischen Thema gewidmet sind.

Für Fachsprachestudenten, die an den technischen Fakultäten des KPI studieren und überwiegend Deutsch als zweite Fremdsprache erlernen, werden hierzu keine authentischen Texte, sondern didaktisierte Texte aus einem Lehrbuch bzw. Lektüresammlung dem sprachlichen Niveau entsprechend angewendet. Diese Texte sind als Lektüre für die Fremdsprachenlerner meist aus unterschiedlichen Gründen uninteressant. Zum einen sprechen sie nicht immer aktuelle, interkulturell gefärbte Themen an. Zum anderen lassen sich das Leserinteresse und somit auch die Motivation der Lerner sehr begrenzt wecken.

Die Handlungs- und produktionsorientierte Methode bietet hierfür eine Möglichkeit, Landeskunde, Literatur- und Sprachunterricht miteinander zu verbinden. Anwendungsbereiche ergeben sich besonders bei Gedichten, Bildergeschichten und literarischen Texten.

Die Methode wurde 1984 von Gerhard Haas entwickelt. Haas kritisierte die „absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens, in der Zieldiskussion die Vorrangstellung von Erkenntnis und Wissen [sowie das] Arrangement eines Unterrichts, in dem die Wortgewandten und

Schnellen dominieren“ (Haas 2005:7). Stattdessen war es Haas' Ziel, einen Literaturunterricht zu schaffen, in dem alle Teilnehmer gleiche Redeanteile haben. Das „Über-den-Text-Sprechen“ soll durch eine Vielfalt von Formen „des Reagierens auf Lektüre“ (Haas 2005:45) ersetzt werden. Dabei stehen Perspektivwechsel, die Produktion eigener Texte, die Beschäftigung mit dem Genre bzw. auch das „Spielen“ mit dem Text im Vordergrund. Texte werden verändert, umgeschrieben und neu arrangiert. Der Fremdsprachenlerner erschließt sich so die Struktur und der Aufbau des Textes praktisch und nicht (lehrerangeleitet) theoretisch, wie das oft in der „Hauslektüre“ der Fall ist.

Empirische Approbation.

Nach Kriterien zur Auswahl der literarischen Texte von Hršak soll ein Kapitel des Romans „Ruhm“ von Daniel Kehlmann für die praktische Untersuchung ausgewählt werden. Das Buch besteht aus neun episodenhaften Geschichten, die sich für die Methode besonders anbieten. An dem ausgesuchten Kapitel wird mit Linguistik-Studenten des 2. (Niveau B1+) und 6. (B2) Semesters nach der Methode zur Analyse der eventuellen Progression gearbeitet. Um das Anwendungsgebiet der Methode breiter zu fassen, werden Maschinenbaustudenten des 6. (Niveau B2) Semesters dasselbe Kapitel lesen und gemäß der Methode aushandeln. Anschließend werden sowohl die Lehrer als auch die Studenten über ihre Erfahrungen in der Anwendung der Methode berichten, indem sie einen dichotom vorgefassten Fragebogen ausfüllen.

Im Vortrag wird die Methode theoriegeleitet an praktischen Beispielen vorgestellt. Des Weiteren werden überlegende Schlussfolgerungen gezogen, die einen praktischen Einsatz der Methode im Literaturunterricht sowohl mit Sprach- als auch mit Fachsprachestudenten begründen.

Literaturverzeichnis

Haas, G. Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe/ G-Haas – [6. Auflage]- Seelze-Velber -2005- 213.S.

Hršak, S. Kriterien zur Auswahl literarischer Texte im DaF-Unterricht./ S. Hršak, -. Zagreb: Filozofskifakultet.- 2011.- 71.S.

Wrobel, D. Lesekultur und literarisches Lernen. Literaturunterricht als Ort und Institution der Literaturvermittlung. D. Wrobel // Neuhaus,

Stefan, Ruf, Oliver (Hrsg.). Perspektiven der Literaturvermittlung, - Innsbruck- 2011- 428.S

Polistschuk Nadija

Nationale Bohdan-Chmelnyzkyj-Universität Tscherkassy

WORTBILDUNG UND SEMANTIK DER DIMINUTIVA IM DEUTSCHEN UND IM UKRAINISCHEN

1. Die Diminutiva sind suffixale Ableitungen, die von Sprachforschern als ausdrucksvolle stilistische Mittel betrachtet werden, weil sie neben der Wortbildungsbedeutung „Verkleinerung“ eine emotionale Konnotation erhalten. Die Konnotation kann emotional-positiv und emotional-negativ sein (Fleischer 1995: 181; Дудик 2005: 166; Тимченко 2006: 109).

2. Die Diminutivierung im Deutschen tritt bei drei Hauptwortarten auf (*Händchen, kränklich, hüsteln*) ist aber für das Substantiv besonders charakteristisch (Fleischer 1995: 86).

2.1 Als Basen dienen die Bezeichnungen der Lebewesen (darunter auch Eigennamen) und der Nichtlebewesen: *Kindchen, Kirchlein* (Rilke, 1986). Abgesehen von Mundart- und Fremdsuffixen, sind die wichtigsten Diminutivsuffixe *-chen* und *-lein*, ferner auch *-el, -le* und *-ke* (Fleischer 1995: 179). Das Ukrainische verfügt über eine größere Anzahl solcher Suffixe. Das sind: *-к, -ик, -ок, -еньк, -инк, оньк, -ечк, -очк, -очок, -унь /-уня, -усь /-уся, -ч* u.a.: *хмарка, коник, голубок, хатинка, річечка, зірочка, синочок, бабуня, дідусь* (Костенко, 2013), *рибалонька, воленька, дитинчата* (Шевченко, 2001). Auch die Anzahl der Diminutivsuffixe der Eigennamen im Deutschen ist geringer als im Ukrainischen: *Reginchen, Frankelein, Franki; Наталочка, Наталонька, Натуня, Натуся, Натусенька*.

2.2 In den beiden Sprachen gibt es auch verbale Diminutiva. Im Deutschen werden sie mit dem Suffix *-eln* und mit dem Umlaut gebildet: *lächeln, tänzeln*, im Ukrainischen mit Präfixen und Suffixen: *усміхатися, пританцьовувати*. Das Ukrainische kennt auch die Diminutiva, die als kindbezogen betrachtet werden: *їстоньки, питоньки, спатоньки* (Тимченко 2006: 109). Die Diminutiva dieser Art fehlen im Deutschen.

2.3 Im Ukrainischen ist die suffixale Derivation der adjektivischen Diminutiva stärker als im Deutschen entwickelt: *kränkliche Knaben* (Rilke, 1986). *біднесенький мій ліс, однісінький сад*, (Костенко,

2013). Oft kommen Wortgruppen vor, in denen die beiden Wortarten Diminutiva sind: *жовтенька квіточка, старесенький дідок* (Костенко, 2013). Die Diminutiva dieser Art sind im Deutschen nicht festgestellt worden.

2.4 Die adverbiale Basis dient zur Bildung der Diminutiva nur im Ukrainischen: *трішки, трішечки, навскосок* (Костенко, 2013), *тихесенько, гарнесенько, укупочці* (Шевченко, 2001).

3. Die semantische Analyse zeigt, dass die Palette der diminutiven Bedeutungen der Ableitungen in den beiden Sprachen in der Textsorte „Poesie“ mannigfaltig ist. In erster Linie bringen sie verschiedene positive Gefühle zum Ausdruck:

- Liebkosung: *Anitchen* (Rilke 1986), *Петрусь* (Шевченко, 2001);
- Liebkosung und Zärtlichkeit: *Händchen* (Rilke, 1986), *ручєнята, очєнята* (Шевченко, 2001);
- Zärtlichkeit: *Tröpfchen* (Rilke, 1986), *песик, щаблиночка* (Костенко, 2013);
- Liebe: ... *ist es das Köpfchen, das liebe, das mich gefesselt hat* (Rilke, 1986);
- Liebe und Vertraulichkeit: *Großmüttchen* (Rilke, 1986), *бабуся, дідок старенький* (Шевченко, 2001).

Viele Diminutiva haben die Bedeutung „Verkleinerung“ und gleichzeitig positive Bewertung: *Kleidchen, Wellchen* (Rilke, 1986), *хмарка, димарик* (Костенко, 2013).

4. Eine weitere Untersuchung der Diminutiva könnte in anderen Textsorten erfolgen.

Literaturverzeichnis

Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1995. – 382 S.

Дудик П.С. Стилістика української мови / П.С. Дудик. – К. : Академія, 2005. – 368 с.

Тимченко Є.П. Порівняльна стилістика німецької та української мов / Є.П. Тимченко. – Вінниця : Нова книга, 2006. – С. 108–109.

Quellenverzeichnis

Rilke, R.M. Die Gedichte / R.M. Rilke.– Frankfurt a. Main : Insel Verlag, 1986. – 1132 S.

Костенко Л. Триста поезій / Л. Костенко. – К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2013. – 416 с. *Шевченко Т.* Кобзар / Т. Шевченко. – К. : ОСНОВИ, 2001. – 862 с.

EIGENSCHAFTEN DER KÜRZWÖRTER ALS FACHWÖRTER IN DEN PRESSETEXTEN

Merkmale eines Fachwortes. Fachwörter erfüllen in Texten verschiedenen Funktionen gemäß den Anforderungen, die an sie gestellt werden. Sie vereinfachen die Kommunikation der Fachleute, man kann nach ihnen sogar die eigene Fachsprache identifizieren. Im Text zeichnen sie sich durch folgende Eigenschaften: *Deutlichkeit*; *Verständlichkeit* – hier geht es vor allem um den Adressatenbezug. Es hängt von dem Rezipienten ab, ob das Fachwort verstanden wird oder nicht; *Fachbezogenheit* – bedeutet, dass der Terminus einer bestimmten Fachsprache und ihrem terminologischen System gehört und in seinem Rahmen verständlich ist (Hoffmann, 1985: 163); *Sprachökonomie* – diese Eigenschaft betrifft vor allem die Mehrworttermini. Sie werden oft um solche Elemente gekürzt, die für das Verständnis nicht unbedingt notwendig sind. Diese Elemente werden ausgelassen, es handelt sich also um eine Ellipse, besonders kennzeichnend ist dieses Merkmal für die Abkürzungen und Kurzwörter; Hoffmann führt als Sondermerkmal die Knappheit und deutet darauf hin, dass die Sprachökonomie aber nicht nur die einzelnen lexikalischen Elemente betrifft, sondern sie eher in den Prinzipien der Benutzung dieser Elemente besteht (Hoffmann, 1985: 164).

Begrifflichkeit – bedeutet, dass der Terminus ein sprachliches Zeichen für einen Begriff ist. *Exaktheit* – die Exaktheit umfasst eher die Qualität der Definition des Fachwortes und ihrer klaren Fixierung im Fachwortschatzsystem der jeweiligen Sprache. Die Exaktheit eines Fachwortes wird also durch den Kontext deutlich. Manche Linguisten sondern solche Eigenschaft als *Selbstdeutlichkeit oder Autonomie* (Hoffmann, 1987: 164) aus mit dem Akzent auf Kontextunabhängigkeit des Fachwortes, mit der Betonung der Terminus sei auch ohne Kontext verständlich und klar. Diese Eigenschaft entspricht vor allem der älteren Auffassung der Fachsprachenkonzeption. Nach ihr sollte ein Fachwort immer dieselbe Funktion tragen, stünde es im Kontext oder ganz isoliert, was ihre exakte Definition garantiert.

Eigenschaften der Kurzwörter als Fachwörter in den Presstexten. Als grundlegende Aufgabe der Kurzwörter sieht man die Fähigkeit der langen Wörter oder der Wortverbindungen zu kürzen, um die Zeit und

Platz zu sparen. Dabei spricht man von *Sprachökonomie*. Um dieses zu gewährleisten, muss man aber immer an die Verständlichkeit des Kurzwortes denken, damit diese Eigenschaft nicht kontraproduktiv wirkt. Man muss also ein Gleichgewicht zwischen der Ökonomie finden und zugleich den Inhalt des Kurzwortes. Dabei erfüllt sich die andere Eigenschaft der Kurzwörter und zwar *Exaktheit*. Was das Merkmal *Deutlichkeit; Verständlichkeit* angeht, entstehen dabei Probleme, weil die Kurzwörter Verkürzungen eines normalen Wortes sind, sind sie daher auch nicht so verständlich wie die ursprüngliche Vollform. Manchmal muss man dann mit der jeweiligen Problematik gut vertraut sein, um wissen zu können, was das konkrete Wort bezeichnet. So können dank der Kurzwörter verschiedene kommunikative Probleme entstehen. Nichtsdestoweniger sind die Kurzwörter für die Fachleute gedacht und nicht für Laien und unter Fachleuten sollte zu Missverständnissen nicht kommen. So ist das Merkmal *Verständlichkeit* den Kurzwörtern typisch, man spricht aber über die Verständlichkeit in der jeweiligen Fachsprache, was schon von *Fachbezogenheit* zeugt.

Literaturverzeichnis

Hoffmann Lothar. Fachsprache. Berlin: Akademie-Verlag. – 1987. – S. 170.

Schmidt Wilhelm. Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. Sprachpflege. – 1969. – S. 20.

Suschko-Bezdenezhnykh Maria

Ukrainische Akademie für Bankwesen Sumy

PHRASEOLOGIE IM VERFASSUNGSDISKURS DEUTSCHLANDS

Unter *Phraseologismus* wird in unserer Arbeit Verfestigung mehrerer Lexeme zu einer neuen lexikalischen Einheit. Dabei halten wir uns an die Klassifikation und Terminologie von Harald Burger (Burger: 30-47). Anhand unseres Forschungsmaterials – der Texte aller deutschen Bundesverfassungen – haben wir Folgendes festgestellt:

1 Phraseologische Wendungen sind im deutschen Verfassungsdiskurs in vollem Maße vertreten; nur zwei phraseologische Abarten bleiben aus, und zwar vollidiomatisierte metaphorische Ganzheiten (wie *an j-m einen Narren gefressen haben*) und phraseologische Vergleiche (wie *schweigen wie das Grab*).

2 Die Palette der vorhandenen Abarten phraseologischer Wendungen ist

dagegen ziemlich breit und umfasst folgende Typen: a) motivierte phraseologische Ganzheiten (*Versammlungen unter freiem Himmel, Ergreifung auf frischer Tat, für die todte Hand*), b) phraseologische Verbindungen (*unverzögliche Hilfe, bewaffnete Macht, öffentliche Körperschaften*), c) Zwillingsformeln (*Einheimische oder Fremde, einzig und allein, unter keinen Umständen und in keiner Weise*), d) Funktionsverbgefüge (*in Betracht kommen, Zutritt haben, Gelegenheit geben, in Kraft bleiben*), e) bevorzugte Analysen (*Krieg erklären, Frieden schließen, den Eid leisten, Bevollmächtigte entsenden*), f) adverbiale Phraseologismen (*wider Willen, im Wege, im Interesse Gen., von Reichswegen*), g) geflügelte Worte, Rechtstaphorismen (*Reichsrecht bricht Landesrecht*), h) kommunikative Formeln (*so wahr mir Gott helfe*).

3 Einige feste Wortverbindungen erscheinen nur in einem Verfassungstext; weil sie da aber immer wieder auftauchen, dürfen sie – unserer Meinung nach – im Rahmen eines Verfassungstextes als *diskursspezifische phraseologische Wortverbindungen* betrachtet werden. Ein größerer Teil phraseologischer Wendungen erscheint aber in mehreren Verfassungstexten; solche Wendungen tragen zur sprachlichen Einheitlichkeit des deutschen Verfassungsdiskurses bei und werden also zu *diskursformierenden Sprachelementen*.

4 In pragmatischer Hinsicht können alle eingesetzten phraseologischen Wendungen in zwei Gruppen geteilt werden. Die erste Gruppe führt auf die alte mündliche Rechtstradition zurück, verfügt oft über prosodische Elemente, weist „Funken der Bildlichkeit“ auf, wie z.B. *in Wort, Schrift und bildlicher Darstellung, Versammlungen unter freiem Himmel, auf eigenem Grund und Boden, deutsche Staatsbürger in der Fremde*. Die Zahl solcher Wendungen sinkt kontinuierlich. Die zweite Gruppe, die vor allem Funktionsverbgefüge, bevorzugte Analysen und phraseologische Verbindungen umfasst, ist nach wie vor gebräuchlich und gilt als unentbehrliches Merkmal der sprachlichen Ausgestaltung vom Verfassungsdiskurs Deutschlands.

Literatur:

Burger H. Handbuch der Phraseologie./ H. Burger Harald, A.H. Buchofer, A. Sialm, B. Ericsson. – Walter de Gruyter, 1982 - 433 Seiten

Наукове видання

Українська германістика в діалозі культур

Матеріали XXII Міжнародної науково-практичної конференції
Асоціації українських германістів
(6 жовтня – 8 жовтня 2015 р.)

Підп. до друку 25.09.2015

Формат 60×84/16.

Друк на ризографі. Умовн. друк. арк. 9,1.

Наклад 300 примірників.

Віддруковано з готового оригінал-макету:

ТЗОВ “Видавництво “ПАІС”

Реєстраційне свідоцтво ДК № 3173 від 23 квітня 2008 року

вул. Гребінки, 5, оф. 1, м. Львів, 79007

Тел.: (032) 225-60-14, (032) 261-24-15

e-mail: pais@mail.lviv.ua; <http://www.pais.com.ua>