

LINGUA VIVA

ODBORNÝ ČASOPIS PRO TEORII A PRAXI VYUČOVÁNÍ CIZÍM
JAZYKŮM A ČEŠTINĚ JAKO CIZÍMU JAZYKU

ROČNÍK XII/ 2016/ ČÍSLO 23

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2016

LINGUA VIVA

Od roku 2015 je časopis LINGUA VIVA zařazen do uznávané databáze ERIH PLUS.

ŠÉFREDAKTORKA: DOC. PAEDDR. ZDEŇKA MATYUŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

VÝKONNÍ REDAKTOŘI: PHDR. MILAN POKORNÝ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (TF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

REDAKČNÍ RADA:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)
PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PdF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

VĚDECKÝ A RECENZNÍ VÝBOR (UŽŠÍ KOMITÉT):

MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. ANNA BUTAŠOVÁ, CSC. (PF UK BRATISLAVA)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREC, CSC. (PdF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAV SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)
DOC. PHDR. HEDVIKA VÝDROVÁ (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. EVA VYSLOUŽILOVÁ, CSC. (VYSOKÁ ŠKOLA SOCIÁLNĚ SPRÁVNÍ HAVÍŘOV)
PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSc. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH.D. (SÚ AV ČR PRAHA; FF MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

VYCHÁZÍ DVAKRÁT ROČNĚ

PUBLIKOVANÉ MATERIÁLY JSOU RECENZOVÁNY ČESKÝMI A ZAHRANIČNÍMI ODBORNÍKY
ZA JAZYKOVOU SPRÁVNOST PLNĚ ODPOVÍDAJÍ AUTOŘI JEDNOTLIVÝCH PŘÍSPĚVKŮ!

ISSN 1801 - 1489 (print)

ISSN 2336-8136 (online)

MK ČR E 15858

© PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY, 2016

TISK: TYPODESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ <i>Slovo úvodem</i>	5
---	---

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

HALKA ČAPKOVÁ, JARMILA KROUPOVÁ (UNIVERSITY OF ECONOMICS) <i>THE OPTIMAL NUMBER OF OPTIONS IN MULTIPLE TESTS OF ECONOMIC ENGLISH</i>	9
---	---

KAMILA VRÁNKOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA) <i>FROM EMOTION TO INTERPRETATION: EDMUND BURKE'S SUBLIME AND THE ENGLISH GOTHIC NOVEL</i> ...	19
--	----

STUDIE – NĚMECKÝ JAZYK

HANA ANDRÁŠOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA) <i>ZUR STELLUNG DES ENGLISCHEN IM DEUTSCHUNTERRICHT AM BEISPIEL DES WORTSCHATZES</i>	30
---	----

VĚRA JANÍKOVÁ (MASARYK-UNIVERSITÄT, BRNO) <i>SPRACHENPORTRÄTS ALS MITTEL, IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE DIE (LERN)MOTIVATION ZU ERHÖHEN</i>	40
--	----

JANA KUSOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA) <i>BELEBTHEIT IM DEUTSCHEN UND TSCHECHISCHEN</i>	55
--	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

JUDINA, J.: XLV. MEZINÁRODNÍ FILOLOGICKÁ KONFERENCE V PETROHRADĚ	69
---	----

NOSKOVÁ, M.: VLADIMÍR PETKEVIČ, ANA ADAMOVIČOVÁ, VÁCLAV CVRČEK (eds.): RADOST Z JAZYKŮ PRAHA, 2015	73
---	----

RYNEŠOVÁ, M.: WALTER, K. R.: BÖHMISCHE FREUNDE BERLIN/BONN, WESTKREUZ-VERLAG 2013	76
ZBUDILOVÁ, H.: DOLÁKOVÁ, S.: UMÍTE TO S POHÁDKOU? PRÁCE S PŘÍBĚHY V MŠ A ZŠ. Praha, Portál 2015	77
ZBUDILOVÁ, H.: GEJGUŠOVÁ, I.: ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL. Praha, Portál 2015	78

SLOVO ÚVODEM

Milé kolegyně a milí kolegové, vážení přátelé,

opět držíte v rukou další nové číslo našeho odborného časopisu *Lingua viva* a doufáme, že nám i nadále zachováte přízeň.

S radostí vám všem rovněž sdělujeme, že od roku 2015 je náš časopis *Lingua viva* indexován v mezinárodní databázi ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.

I toto třiadvacáté vydání logicky navazuje na inovovanou specifickou strukturu předchozích čísel časopisu.

Na základě nové koncepce je veškerý publikovaný materiál v části *STUDIE* opět rozčleněn abecedně podle konkrétních jazyků (tentokrát dostává prostor zejména angličtina, čeština a němčina) a v tomto rámci jsou pak následně příspěvky řazeny podle jmen jednotlivých autorů. Abecední pořadí je zachováno i v části *RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY*.

Připomínáme, že od září 2013 (od čísla LV17) jsou ve formátu PDF volně přístupné i kompletní elektronické verze jednotlivých čísel odborného časopisu *Lingua viva* na stránkách http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

I nadále striktně platí, že redakce přijímá pouze původní materiály, které nebyly dosud nikde jinde publikovány (a to včetně cizojazyčných mutací textů). Všechny redakci zaslané příspěvky jsou řádně recenzovány zahraničními a českými odborníky. Za jazykovou správnost přitom plně odpovídají autoři jednotlivých článků.

Veškeré potřebné informace a bližší instrukce naleznete na adrese http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ

České Budějovice, říjen 2016

STUDIE



THE OPTIMAL NUMBER OF OPTIONS IN MULTIPLE TESTS OF ECONOMIC ENGLISH

HALKA ČAPKOVÁ, JARMILA KROUPOVÁ
UNIVERSITY OF ECONOMICS

ABSTRACT:

The main aim of this article is to present the results of our research and preliminary deductions ensuing from the comparison of achievement multiple tests of Economic English in a four-option format with the identical ones after being reduced to a three-option format. Six versions of a 10 item multiple choice Business English test were piloted on a sample of 270 students at B2 level. Simple statistical calculations (facility and discrimination indices, point biserial correlation and distractor analysis) were used to analyse scores obtained in the four-option version of each test and consequently the least favoured or non-plausible option in each item was discarded. The six reduced three-option versions were repiloted on a comparable sample of students of the same level. Results of these analyses imply that the three-option format is likely to function equally well as the traditional four-option one. No considerable decline related to the reduction in reliability, test difficulty, item facility, level of discrimination or distractor performance was detected and substantial time and energy savings can be found during the creation process.

KEY WORDS: multiple choice tests; number of distractors; facility index; discrimination index; reliability; distractor

1. PURPOSE

The purpose of this study is to analyse three-option multiple items in comparison with the more commonly recommended and used four-option ones employed with B2 students of Business English at the University of Economics, Prague. It examines the effects of reducing the number of options per item from four to three on the item facility, item discrimination and distractor performances.

There are 19,000 students enrolled at the University of Economics. The English Department offers nearly 50 different courses, including courses for distance students and the University of the Third Age (aimed at the education and stimulation of mainly retired members of the community – those in their third ‘age’ of life). Scores analysed were selected from the largest compulsory course in terms of enrolment (1,500 students) which is targeted at the B2 level of CEFR and is offered every semester.

Due to its size and frequency, computer-based testing (CBT) seems to be the ideal option. Not only does it enable the testing of large number of students, it also allows the standardisation of tests and test administration conditions. The decision made about the presentation and delivery are congruent with the test

purpose of offering information whether large numbers of students have achieved the desired level of skills, abilities, and knowledge of Business English on the basis of which they are awarded credits.

2. CONTEX OF RESEARCH

At first, simple statistical calculations were used to analyse the reliability and the level of standardisation of multiple test items in our database. As the following step the same procedure was implemented on the gap fill tests. The outcomes resulting from both studies made us focus on the optimal number of options in multiple items.

The reasons supporting the use of three-option multiple items are firstly, the fact that many education researchers have found few differences between tests with three-option items and tests with more options in terms of the average item discrimination indices (Crehan, Haladyna, Brewer, 1993; Haladyna, Downing, Rodriguez, 2002). Secondly, it was found that items with more options tend to have non-plausible distractors (Cizek, Robinson and O'Day, 1998) and thirdly, Rodgers argued that the negative influence of blind guessing in the case of three-option items may only be problematic in the case of lower-ability test takers (Rodgers, Harley, 1999).

Our tests are traditional four-option ones, typically developed by department members, who apart from test creation have other duties such as teaching and administrative obligations. Thus it would be beneficial to all concerned if the item-writing procedure could be streamlined by reducing the number of options per item without sacrificing the test quality.

Thus the aim of the study conducted is to prove that three-option versions of multiple choice gap fill tests are likely to function as equally well as the original four-option versions without considerable influence on the test difficulty, reliability, discrimination, distractor performance and item facility.

If proved correct, such a conclusion could lead to a substantial workload reduction for multiple item writers and creators, moreover it would simultaneously reduce the time test takers need to complete the test.

Partial results of this research were presented at the 3rd Global Conference on Linguistics and Foreign Language Teaching in Istanbul, Turkey in 2015. All observations and comments that emerged from the discussions after the presentation were taken into account and incorporated in this article.

3. BACKGROUND

Multiple-choice items are a popular test format mainly in computer testing because they are easy to correct electronically, reliable and objective. Writing quality multiple items is a time consuming task even for professional test creators. A particular challenge is writing plausible distractors, which should be chosen by low scorers and eliminated by high scorers. Non-plausible distractors are statistically worthless if they were not selected by at least 5% of the test

takers (Haladyna, Downing, 1993). Such distractors do not serve a useful function in measurement and usually are easily eliminated by examinees because they are perceived as trivial. Distractor analyses conducted by Haladyna and Downing (1993), examining four standardised multiple tests, whose number of options per item was five or four proved that average number of functioning distractors was quite low. Items with three effective distractors were very rare, while most of the 'job' was done by two or fewer functioning distractors.

The desirable number of options for a multiple test item has been an issue of interest to researchers. In fact, this guideline has received the most empirical study among all other guidelines (Haladyna, Downing, Rodriguez, 2002). Results regarding the effect on difficulty of multiple items as a function of the number of options are mixed. Some studies proved that decreasing the number of options caused a decrease in difficulty (Rogers and Harley, 1999), whereas Haladyna, Downing, and Rodriguez (2002) found that more recent evidence does not support the standard use of four or five options: "three options are sufficient in most instances" (p.318). On the other hand, Osterlind (1997) summed up that the higher the number of response alternatives, the higher the reliability. Research at the Kansai University in Japan (Shizuka, Takeuchi, Yashima, Yoshizawa, 2006) declared that item facility tended to be slightly higher in the three-option format than in four- or five-option ones and item discrimination and test reliability were either affected marginally by changing the number of options, or were affected in a less systematic manner. On the other hand, a Korean study claimed that the level of difficulty was significantly different between three- and four-option tests, but not between the four- and five-option tests, with the three-option test being the easiest overall (Winke, Lee, 2012).

Delgado and Prieto (1998: 2000-01) declared "From an empirical point of view, the three-option format is at least as defensible as its four-option counterpart, taking into account pragmatic consideration such as the economy of time and energy, the three-option format is clearly better". Moreover, Bruno and Dirkzwager (1995) showed that three-option items are the most cost-efficient in generating information.

Reviewing multiple items used in internationally established tests (TOEFL, TOEIC,) we find four-option items, in Cambridge English exams there is a combination of both depending on the type of exercise. Facing this preference for writing four or even five options by standardised-test developers and measurement-textbook writers, it is surprising to learn that the majority of studies addressing this issue actually report results favouring three-option items.

4. METHODOLOGY

All of the studies mentioned were conducted on different test types and in different conditions. Therefore there was a need to perform this analysis in our conditions and test. Six practice tests of economic English (B2 level) from our database administered for the final computer-based test were selected. The

database was developed in the standard format of four-option item tests with ten items in each test focusing on the construct which has been taught, testing the students' understanding of the vocabulary within a text as a whole, the principles of economic theory taught in the lessons, and the knowledge of key economic terminology. That is why the deletion method was adopted in this study because it was expected to have a more practical future application in our context.

Purposely three tests with higher mean test scores, and another three with lower ones were chosen for this study. The tested group comprised 270 students. After measuring the average test scores, facility and discrimination indices and performing distractor analyses, the least popular option in each item (the one with the lowest frequencies in distractor analysis) was discarded and the newly created six three-option tests were administered on a comparable sample of students of the same programme.

Test version 78 has been selected as a representative sample and therefore is being presented in this paper:

Table 1

Option chosen	Item number									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A's	37	4	0	1	2	41	8	4	7	0
B's	0	2	1	2	5	0	16	36	0	43
C's	5	5	44	1	2	3	3	3	22	0
D's	3	34	0	41	36	1	18	2	16	2
%A's	82	9	0	2	4	91	18	9	16	0
%B's	0	4	2	4	11	0	36	80	0	96
%C's	11	11	98	2	4	7	7	7	49	0
%D's	7	76	0	91	80	2	40	4	36	4

Table 1 shows the results of the distractor analysis of the original four-option test, specifically version 78, piloted among forty five students. The first row marks the number of the gap 1 – 10. It is followed by four rows showing the number of the test takers who chose the A, B, C or D option. The last four rows express the same figures as a percentage.

Using distractor analysis the options with the lowest figures of usage in each item were identified and discarded. The correct option and the two remaining distractors were recoded using A, B and C. This way six new three-option test versions were created.

After piloting all six three-option versions again using the sample of 270 students, a detailed analysis of the results including distractor analysis was performed.

Table 2

Option chosen	Item number										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A's	34	3	1	2	8	39	12	2	6	0	
B's	4	36	1	6	9	4	19	40	16	39	
C's	7	6	43	37	28	2	14	3	23	6	
%A's	76	7	2	4	18	87	27	4	13	0	
%B's	9	80	2	13	20	9	42	89	36	87	
%C's	16	13	96	82	62	4	31	7	51	13	

Table 2 offers the results of the distractor analysis of the three-option test of the same version. The following table – Table 3 – summarises the figures obtained from the analyses of Tables 1 and 2.

Table 3a

Option chosen	Item number in three and four option version									
	1		2		3		4		5	
	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3
A	<u>37</u>	<u>34</u>	4	3	0	1	1	2	2	8
B	5	7	5	6	1	1	2	6	5	9
C	3	4	<u>34</u>	<u>36</u>	<u>44</u>	<u>43</u>	<u>41</u>	<u>37</u>	<u>36</u>	<u>28</u>
D	0		2		0		1		2	

Table 3b

Option chosen	Item number in three and four option version									
	6		7		8		9		10	
	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3
A	<u>41</u>	<u>39</u>	8	12	4	2	7	6	0	0
B	3	2	<u>16</u>	<u>19</u>	<u>36</u>	<u>40</u>	<u>22</u>	<u>16</u>	<u>43</u>	<u>39</u>
C	1	4	18	14	3	3	16	23	2	6
D	0		3		2		0		0	

Table 3 analyses and compares the figures obtained from the two pilot studies. The top row shows the number of items 1 - 10, each of them is then divided into two columns, one for the original four-option version and the other for the three-option one. Then the number of students who chose each distractor is stated. The correct option is underlined.

At this stage, the effect of removing the least popular distractor on the discrimination of the remaining distractors was analysed, focusing on the hundred and eighty distractors common to both, three- and four-option tests. The analysis proves that when a distractor is discriminating in a four-option item, it

is discriminating in a three-option item as well. Moreover, distractors not discriminating satisfactorily in four-option items changed into better discriminating ones in the three-option items. It seems that removing the least favoured option does not lower the discrimination, on the contrary, it made it higher in all the analysed test versions.

The comparison revealed that in three-option versions the correct option was chosen by more students in comparison with the four-option version. These are items 2 (34→36), 7 (16→19) and 8 (36→40). In the majority of items, specifically in the case of seven items, the correct version attracted a lower number of students in the three-option format. These were items 1 (37→34), 3 (44→43), 4 (41→37), 5 (36→28), 6 (41→39), 9 (22→16) and 10 (43→39). It suggests that in the three-option format the item facility does not tend to decline.

Table 4

Test version	Test-4opts	Mean	Median	Mean FI	Mean DI	PBC	SD
	79	7.466	8	.75	.26	.351	1.28
53	5.688	6	.57	.30	.31	1.76	
49	4.755	5	.48	.30	.31	1.47	
78	7.77	8	.77	.33	.38	1.61	
77	7.555	8	.72	.32	.41	1.66	
42	4.28	4	.41	.34	.40	1.61	
	Test-3 opts						
79	7.58	8	.76	.36	.45	1.77	
53	5.6	6	.56	.47	.44	1.88	
49	5.58	6	.56	.35	.36	1.69	
78	7.51	8	.75	.39	.47	1.83	
77	7.8	8	.78	.35	.48	1.75	
42	3.76	4	.38	.41	.40	1.80	

Table 4 offers a broader look at the study with a comparison of the twelve versions as a whole. It shows some modifications caused by the reduction of the number of distractors. The mean rose in the case of test 49 (4.75→5.58) and then very slightly in tests 77 (7.5→7.8) and 79 (7.46→7.58). It remained unaltered in test 53 (5.6), whereas the figure in tests 42 (4.28→3.76) and 78 (7.7→7.5) is even lower in the three-option version.

The mean facility index figures should ideally be close to 0.5, as this value suggests that the items on average discriminate well and are neither too difficult nor too easy (Popham, 2000). Moreover, according to Fulcher (2010), items within the range of 0.3 to 0.7 are appropriate as well. The facility index FI rose slightly in tests 79 (.75→.76), 49 (.48→.56) and 77 (.72→.78), in versions 53 (.57→.56), 78 (.77→.75) and 42 (.41→.38) it declined, which suggests that the three-option items even appeared slightly more difficult in some versions of the tests.

Total item point biserial correlation reflects the discriminatory power of the item and also the variance of the total score, which tends to increase when the sample size gets larger. That is why the same sample size of 270 test takers was used both for the four-option items and for three-option items. The recommended values are above 0.25 (Green, 2013). The original four distractor tests' average figures fully correspond to this and the reduced three distractor versions show either the same results, test 42 (.40) or are even higher, for example in test 79 (.35→.45) or test 53 (.31→.44).

The last column reflects the total standard deviation. It tells us how much the scores of the group of test takers vary on average from the mean. If the standard deviation is small, then the mean reflects the scores well as they are clustered around the mean.

5. RESULTS

Due to the fact that achievement tests were analysed, the high scores are acceptable since it shows that students have learnt the construct which has been taught – the students' understanding of the vocabulary within a text as a whole, the principles of economic theory taught in the lessons, and the knowledge of key economic terminology.

Moreover, if all test takers are of the same level, in the case of our study it is B2, the amount of variance among them is likely to be lower and thus discrimination is expected to be lower as well.

The primary stimulus for this study was not only the desire to lighten the workload of multiple item writers but also the ample evidence that it takes less time to respond to a three-option item than to a four-option one.

The results of the present study indicate that switching from four-option tests to three-option ones leads to slight changes in the mean item facility but there are no significant differences. Even better results appeared in the mean item discrimination and the test reliability. The behaviour of distractors has improved as well. It seems obvious that test creators should rather focus on the quality than on the quantity of distractors.

6. THE NEED FOR FURTHER RESEARCH

It is necessary to undertake further research to examine whether the initial analyses could be proved. Since t-test represents the switch from descriptive statistics to inferential statistics, which enables researchers to generalise about the relationships or differences between variables, the further aim of this research is to analyse current results with the help of a t-test. It could provide more detailed and accurate data. The next step in the research is to take into account the attitude of test takers and analyse whether they feel less or more pressure when taking three-option tests, what their preferences are and which format they feel more comfortable with.

BIBLIOGRAPHY

- BRUNO, J.E. and DIRKZWAGER, A.: "Determining the optimal number of alternatives to a multiple-choice test item: an information theoretic perspective". *Educational and Psychological Measurement* 55, 1995.
- CIZEK, G.J., ROBINSON, L.K. & O'DAY, D.M.: "Manufacturing options: A closer look". *Educational and Psychological Measurement* 58, 1998.
- CREHAN, K.D., HALADYNA, T.M. and BREWER, B.W.: "Use of an inclusive option and the optimal number of options for multiple-choice items". *Educational and Psychological Measurement* 53, 1993.
- DELGADO, A.R. and PRIETO, G.: "Further evidence favoring three-option items in multiple-choice test". *European Journal of Psychological Assessment* 14, 1998.
- FULCHER, G.: *Practical Language Testing*. London: Hodder Education, 2010.
- GREEN, R.: *Statistical Analyses for Language Testers*. Palgrave Macmillan, 2013.
- HALADYNA, T.M., DOWNING, S.M.: "How many options is enough for a multiple-choice item?" *Educational and Psychological Measurement*, 1993.
- HALADYNA, T.M., DOWNING, S.M., RODRIGUEZ, M.C.: "A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment". *Applied Measurement in Education* 15, 2002.
- OSTERLIND, S.J.: "Constructing Test Items: Multiple-Choice, Constructed-Response, Performance, and Other Formats". *Evaluation in education and human services*, Kluwer Academic Publishers, 1997.
- ROGERS, W.T., HARLEY, D.: "An empirical comparison of three- and four-choice items and tests: susceptibility to testwiseness and internal consistency reliability". *Educational and Psychological Measurement* 59, 1999.
- POPHAM, W. J.: *Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders (3rd ed.)*. Needham, MA: Allyn & Bacon, 2000.
- SHIZUKA, T., TAKEUCHI, O., YASHIMA, T., YOSHIZAWA, K.: "A comparison of three- and four-option English tests for university entrance selection purposes in Japan". Kansai University, 2006.
- WINKE, P., LEE, H.: "The differences among three-, four-, and five-option-item formats in the context of a high-stakes English-language listening test". *Language testing*, 2012.

RESUMÉ

Cílem tohoto článku je prezentace výsledků studie zabývající se optimálním počtem distraktorů v testech s výběrem z několika možností (multiple gapfill). Primárním záměrem bylo porovnání nejčastěji používaných a tradičně doporučovaných testů s výběrem ze čtyř možností s identickými testy zredukovanými na výběr ze tří možností. Šest variant testu s deseti položkami, každá s výběrem ze čtyř možností (správná odpověď plus tři distraktory) bylo nejprve testováno na vzorku 270 studentů (úroveň B2). Následně byla provedena

analýza výsledků pomocí základních statistických metod (index obtížnosti, diskriminační index a bodový biseriální korelační koeficient) a funkčnosti jednotlivých distraktorů. Po odstranění distraktoru s nejnižší funkčností v každé položce vzniklo šest variant identických testů s výběrem ze tří možností (správná odpověď plus dva distraktory), které byly opět pilotovány na srovnatelném vzorku 270 studentů stejné jazykové úrovně.

Srovnání výsledků obou analýz naznačilo, že redukcí počtu distraktorů nedošlo ke snížení obtížnosti ani spolehlivosti testu. Potvrdilo naopak, že funkčnost distraktorů zůstala v testech s výběrem ze tří možností nezměněná, v několika případech se dokonce zvýšila. Pokud navíc vezmeme v úvahu čas a energii věnované tvorbě testů a následně i samotnému testování znalostí studentů, jeví se formát testu s výběrem ze tří možností jako jednoznačně efektivnější.

Mgr. Halka Čapková, Ph.D.

Na Vysoké škole ekonomické v Praze pracuje jako zástupkyně vedoucí katedry anglického jazyka a manažerka zkušebního centra Cambridge English. Na VŠE vyučuje odbornou angličtinu zaměřenou na ekonomii. Dále se zabývá přípravou elektronických studijních materiálů, elektronickým testováním, tvorbou testových bází a statistickou analýzou testových otázek. Je dlouholetou členkou Akademického senátu Fakulty mezinárodních vztahů VŠE.

Publikační činnost:

English for Economists, Praha: Ekopress, 2006. ISBN 80-86119-52-1.

An Analysis of Multiple-Choice Items in Achievement Tests – Part 1. *Lingua Viva*. 2014, roč. X, č. 19, s. 9–16. ISSN 1801-1489.

An Analysis of Multiple-Choice Items in Achievement Tests – Part 2. *Lingua Viva*. 2015, roč. XI, č. 20, s. 9–13. ISSN 1801-1489.

English in Business and Economics 1, Praha: Oeconomica, 2015. ISBN 978-80-245-2103-9.

English in Business and Economics 2, Praha: Oeconomica, 2016. ISBN 978-80-245-2133-6.

PaedDr. Jarmila Kroupová

Působí na Vysoké škole ekonomické v Praze, kde vyučuje odbornou angličtinu zaměřenou na ekonomii. Věnuje se také tvorbě elektronických studijních materiálů a zabývá se elektronickým testováním, tvorbou testových bází a statistickou analýzou testových otázek.

Publikační činnost:

English for Economists, Praha: Ekopress, 2006. ISBN 80-86119-52-1.

An Analysis of Multiple-Choice Items in Achievement Tests – Part 1. *Lingua Viva*. 2014, roč. X, č. 19, s. 9–16. ISSN 1801-1489.

An Analysis of Multiple-Choice Items in Achievement Tests – Part 2. *Lingua Viva*. 2015, roč. XI, č. 20, s. 9–13. ISSN 1801-1489.

English in Business and Economics 1, Praha: Oeconomica, 2015. ISBN 978-80-245-2103-9.

English in Business and Economics 2, Praha: Oeconomica, 2016. ISBN 978-80-245-2133-6.

Adresa pracoviště: University of Economics, Prague, W. Churchill sq. 4, Prague 3

E-mail: krp@vse.cz, capkova@vse.cz

FROM EMOTION TO INTERPRETATION: EDMUND BURKE'S SUBLIME AND THE ENGLISH GOTHIC NOVEL

KAMILA VRÁNKOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA

ABSTRACT

The paper deals with Edmund Burke's *Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and the Beautiful* (1757) and its influence on the development of the English Gothic novel. Drawing on the concept of the sublime and its transformation from a rhetorical context to an aesthetic category, the paper refers to the ambiguity of the sublime experience against the background of contemporary literary theory (Weiskel, Botting, Procházka, Simpson, P.H. Frye). It focuses on the feeling of terror and the fear of death as the crucial aspects of Gothic sublimity.

KEY WORDS: the sublime, the Gothic novel, Edmund Burke, the feelings of fear and terror, the uncanny, the supernatural

The development of 18th-century sublime reflects an important shift from a "positively validated sublime," drawing on the "marks of genius and good style"¹ towards psychological and aesthetic concerns with excess, irregularity and uneasiness. Addison's and Dennis's differentiation between the sublime and the beautiful, connected with Dennis's "delightful horror" and "terrible joy"² or Addison's "agreeable kind of horror,"³ results in the definition of the sublime as an aesthetic category antithetic to beauty, as it is analyzed in the influential work of **Edmund Burke**, *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and the Beautiful* (1757).

In Burke's study, combining empirical and psychological approach, the sublime is treated in a wider context of individual relationship to the surrounding world, with the emphasis on physiological and emotional experience. For Burke, the sublime arises as an immediate response to danger, and the source of danger is found in power, magnitude and infinity. The emphasis on elevation and transcendence is replaced by intensification ("without a strong impression

¹ Simpson, David, "Commentary: Updating the Sublime," *Studies in Romanticism*, 26.2 (1987), p.245. In this discussion, Simpson refers to the influence of Longinus's concept of "great writing" on 18th-century aesthetics.

² Nicolson, M.Hope, *Mountain Gloom and Mountain Glory*, p.279. These feelings, according to Dennis, accompany the experience of physical danger during his mountain travel. "Delightful horror" is also described as "the most genuine effect, and truest test of the sublime."

³ *Ibid.*, p.305. As in Dennis, this feeling is related to the "irregularity and confusion" of "mountains and precipices."

nothing can be sublime”⁴) and the crucial importance is ascribed to the feeling of terror, to the notion of overwhelming force stemming from an unknown source and awakening the instinct of self-preservation.

According to Paul H. Fry, the introduction of fear (or, the “apprehension of pain and death”⁵) into the theory of the sublime is related to the correspondence between the development of individualism and the subsequent growths of alienation in the mid-18th century.⁶ The notion of the divine is substituted with that of otherness and the experience of boundlessness is filled with spiritual anxiety and the fear of emptiness. Accordingly, the feeling of terror is incited by a threat of privation and annihilation, in particular, by vacuity, darkness, solitude and silence.⁷ As Burke points out, an important role in the evocation of the sublime belongs to obscurity (and uncertainty), which was suggested also in Dennis’s concern with hints in his theory of the sublime. In the words of Burke, clear ideas and distinct objects cannot “strike the mind” and “affect imagination,” as they do not have an “approach towards infinity.”⁸

According to David Simpson, the importance of obscurity, together with the “discordant clash” of the darkness and light, the great and the small, power and powerlessness, is linked to the theological aspect of the sublime, in particular, to the psychological consequences of “the Fall” as a loss of the original “beauty” and “balance” characterising Eden.⁹ For Raimonda Modiano, Burke’s emphasis on powerlessness, i.e. his connection of the sublime experience with the individual’s “subjection to external forces” threatening his existence, reflects the “anti-humanistic orientation” of Burke’s views.¹⁰

On the other hand, positive aspects of the Burkean sublime are explored in a number of studies, discussing the passions of self-preservation incited by the fear of death and destruction. Frances Ferguson speaks about a “dangerous relaxation” induced by the beautiful which “leads us toward death without our awareness,” while “the sublime acts as the antidote” to this dissolution:¹¹

⁴ Burke, Edmund, *A Philosophical Enquiry*, ed. Adam Phillips, Oxford: O.U.P., 1998, p.73.

⁵ Ibid., p.53.

⁶ Frye, Paul H., “The Possession of the Sublime, *Studies in Romanticism*, 26.2 (1987), pp.190-91.

⁷ Burke, Edmund, *A Philosophical Enquiry*, p.65.

⁸ Ibid., pp.58, 62.

⁹ Simpson, David, “Commentary: Updating the Sublime,” pp.247-49. Simpson further refers to Marjorie Hope Nicolson’s *Mountain Gloom and Mountain Glory* as to a debate about the effects of the Fall on the landscape.

¹⁰ Modiano, Raimonda, “Humanism and the Comic Sublime: From Kant to Friedrich Theodor Vischer,” *Studies in Romanticism*, 26.2 (1987), p.233. In Modiano’s analysis, Burke’s notion of “man’s vulnerable place in the world” is contrasted to Kant’s theory of the sublime. Modiano, in fact, refers to what is also called the “negative sublime,” corresponding with the feeling of horror, discussed on the page 14.

¹¹ Ferguson, Frances, *Solitude and the Sublime*, “The Sublime of Edmund Burke, or The Bathos of Experience,”

Difficulty seems necessary for our ability to realize the value of life. An interesting paradox is observed in the traditional idea that the sublime (with the feeling of terror as its ruling principle) masters us while we are “superior to the power of the beautiful.”¹² As Burke’s *Enquiry* suggests, in the words of Fergusson, what we consider weaker has “greater sway over us”¹³ by disguising its possibly destructive power to make us forget about danger. Discussing Burke’s “logic of terror,” Thomas Weiskel develops a link between Burke’s idea of labour as a remedy to self-destructive inactivity, and the feeling of terror as a “labour of the mind.”¹⁴

A similar idea, with the emphasis on the ethical aspect of the sublime experience, is developed in Vanessa L. Ryan’s “Physiological Sublime.” In Burke’s words, the individual’s sense of limitation results in the paralysis of his “rational capacity”¹⁵ by fear that “robs the mind of all its powers of acting and reasoning.”¹⁶ At the same time, the tension of the nerves leads an individual to activity and the sublime “keeps us alive” by counteracting the “baleful effects of indolence.”¹⁷ Moreover, it helps the individual to escape the terror of solitude by turning him to “action and society” through the interest in other people and their fears. According to Burke, the experience of the sublime involves the feelings of sympathy and pity,¹⁸ making the individual imagine himself in the position of a person in distress, and (by an instinct or an impulse, not by reasoning) seek relief in “relieving those who suffer.”¹⁹ As Vanessa L. Ryan puts it, the Burkean sublime, confronting us with our finitude, does not primarily lead to an exaltation of soul and mind but to the “strengthening of our body,” as well as of “our powers of fellow-feeling,” which allows and accelerates a direct “moral

New York and London: Routledge, 1992, p.52. In Ferguson’s interpretation of Burke’s sublime, it is the beautiful that brought about “the very possibility of the Fall” and makes us the followers of Adam in our willingness to become unknowing “accomplices of our own death.”

¹² Ibid., p.53.

¹³ Ibid., p.53.

¹⁴ Weiskel, Thomas, *The Romantic Sublime: Studies in the Structure and Psychology of Transcendence*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1976, p.97.

¹⁵ Ryan, Vanessa L., “The Physiological Sublime: Burke’s Critique of Reason,” *Journal of the History of Ideas*, Vol. 62, No.2, April 2001, p.271.

¹⁶ Burke, Edmund, *A Philosophical Enquiry*, p.53.

¹⁷ Ryan, Vanessa L., “The Physiological Sublime: Burke’s Critique of Reason,” pp.276-77. The author refers to Burke’s example of physical labour and its effects.

¹⁸ Cf. W.P. Albrecht’s *The Sublime Pleasures of Tragedy*, Kansas: The University Press of Kansas, 1975. As Albrecht points out, Burke “identified the sublime with the tragic” by his emphasis on the “strong excitement,” on “emotional impact and moral force” (not moral conclusion), on the “need for sympathetic identification,” which made character more important than action (pp.7-8).

¹⁹ Burke, Edmund, *A Philosophical Enquiry*, pp.38-43.

action”²⁰ in an effort to cease or lessen pain. Thomas Weiskel, however, shows a correspondence between Burke’s self-preservative psychology of the sublime and Aristotle’s “egocentric conception of pity” as mediated fear which vanishes when the threat comes closer to befall us.²¹

Burke, nevertheless, concentrates on the removal of pain or danger and its connection with the feeling of delight, which is distinguished from “positive” pleasure (beauty) and which turns the sublime experience into the feeling of “tranquility shadowed with horror.”²² In this respect, terror is a passion which produces delight “when it does not press too close” and pity is connected with pleasure as it “arises from love and social affection.”²³ As Richard Shusterman’s discussion “Somaesthetics and Burke’s Sublime” suggests, Burke’s thorough analysis of passions can be considered as another important ethical aspect of his theory of the sublime. The possibility of approaching “inaccessible parts of our nature”²⁴ through the sublime experience has “indispensable practical value” for understanding and regulating our passions, which can finally contribute to the “elevation of the mind.”²⁵ In the words of Shusterman, the “transformation” of the “plain terror” (connected with the state of panic and frenzy) into the “sublime delight” (involving the above mentioned feelings of relief and tranquility), described by Burke, is not only a physiological and psychical phenomenon but also a significant part of aesthetic cultivation.²⁶

A great contribution of Edmund Burke consists in his employing the variety of previous theoretical accounts into a subtle system, which inspired the specific imagery of the English Gothic novel and helped sublimity to become its integral part. As David B. Morris puts it, Burke’s *Philosophical Enquiry* corresponds with “almost simultaneous Gothic explorations of terror” and can be characterised as “a readers’ guide”²⁷ to the Gothic fiction, with its dark forests, wild mountains and precipices, gloomy castles or monasteries, raging storms, mysterious sounds, villains and victims, crimes and ghosts; with obscurity as a

²⁰ Ryan, Vanessa L., “The Physiological Sublime: Burke’s Critique of Reason,” pp.277-79. Burke’s concern with the “moral action” is compared and confronted with Kant’s “moral will.”

²¹ Weiskel, Thomas, *The Romantic Sublime: Studies in the Structure and Psychology of Transcendence*, p.117.

²² Burke, Edmund, *A Philosophical Enquiry*, p.32.

²³ Ibid. p.42.

²⁴ Ibid., p.48.

²⁵ Shusterman, Richard, “Somaesthetics and Burke’s Sublime,” *British Journal of Aesthetics*. Oct. 2005, Vol. 45, Issue 4, p.328.

²⁶ Ibid., p.341. According to Shusterman, “better mastery of our somatic selves” can improve both creation and reception of art, and the effort to rescue the “sublime delight” from “plain terror” has permeated through the theories and concepts of the sublime from the 18th century till the present day.

²⁷ Morris, David B., “Gothic Sublimity,” *New Literary History*, Vol. 16, No. 2, *The Sublime and the Beautiful: Reconsiderations* (The Johns Hopkins University Press, Winter, 1985), p.300.

crucial source of mystery and suspense. In **Horace Walpole's** *Castle of Otranto* (1764), the conventional 18th-century realist techniques of prose narrative (represented by the Richardsonian model) are replaced by the emotional intensity and narrative freedom which belonged to the realm of poetry and romance.

Botting's *Gothic* focuses on the links between the concern with the sublime and the interest in the medieval culture and the Gothic ages, pointing out the role of the Gothic architecture (its ornamentation, irregularity, immensity), which can suggest the notion of power, of the divine and the infinite.²⁸ Moreover, for the Gothic novelists, this architecture functions as a reminder of a different, distant culture: on the one hand, the idea of the Middle Ages represents an attractive opposite to the rational and material attitudes of the Age of Reason, on the other hand, it echoes the feelings of religious terror, superstition and excess, supported by the Protestant views of the Roman Catholic past.

As Martin Procházka points out, "the freedom connected with the irregularity of style and the expansion or elevation of mind," reflected in the aesthetic features of the Gothic art and buildings, gradually gives way to "other effects, such as the excess and transgression," which become the crucial elements of the English Gothic novel.²⁹ Fred Botting describes the Gothic "dynamic of limit and transgression" as a tension between excitement and instruction, between emotions and conventional hierarchies: Transgression (like excess) provokes "fears of social disintegration" by "crossing the social and aesthetic limits," which, paradoxically, serves to "reinforce" the order and to "reconstitute" the boundaries.³⁰

Horace Walpole's concern with excess is reflected in his deliberate overuse of terrifying elements (bleeding statues, a huge helmet falling from the sky), criticized and modified by his followers (Clara Reeve, Ann Radcliffe). The extraordinary events and elements, however, do not represent a mere machinery or empty ornaments. To follow D.B. Morris's analysis, in Walpole's text, the traditional figurative elements of the sublime style are employed and transformed into principles of narrative structure. In particular, the dominant figures of speech shaping Walpole's narrative are exaggeration (e.g. the incredible events or frequent occurrence of excess in emotions and acts) and repetition (the motifs of resemblances, doubles and mirror images in the links between Mathilda and Isabella, or Theodor and his murdered grandfather, the motifs of disguises and mistaken identities, the flights through labyrinthine

²⁸ Botting, Fred, *Gothic*, London and New York: Routledge, 2001, pp.21-43.

²⁹ Procházka, Martin, "Power in English and American Gothic Novel, *Acta Universitatis Carolinae – Philologica* 2, *Prague Studies in English* XXIII, 2002, p.58.

³⁰ Botting, Fred, *Gothic*, pp.7-9. An example can be found in the figure of tyrannical father (Manfred), whose exaggerated ambition, greediness and lust destroy his children and result in his final repentance in a monastery.

corridors, the returns of the past as a consequence of and a response to the “sins of the fathers”³¹).

As D.B. Morris observes, the Gothic sublimity as evoked by *The Castle of Otranto* reflects the hidden and irrational powers of the mind, and can be interpreted with respect to Freud’s essay “The Uncanny.”³² In the words of Freud, the uncanny is “nothing new or alien, but something which is familiar and old-established in the mind, and which seems alienated through the process of repression.”³³ In this respect, the uncanny (like the Gothic) images awaken both attraction and repulsion, and their “essential structure” is repetition. Accordingly, the deepest terrors of the Gothic sublimity spring from a “return of the repressed,”³⁴ from hidden desires, instincts and anxieties that “we wish to keep unknown.”³⁵

In Freud’s essay, as well as in Burke and the Gothic stories, the greatest terror is incited by death as the absolute limit, or, better to say, by our powerlessness and inability to represent death, which explains the connection between the motif of death and the supernatural images, in other words, the images that have no link to the truth or reality. It is the “lack of reference to a world beyond fiction,”³⁶ the fear of nothingness, the terror of the unspeakable that can be felt in the Gothic concern with the supernatural, as well as in Walpole’s extravagant imagery.

The response to Walpole’s concept of the sublime as an overwhelming, uncontrollable and destructive force involves an indulgence in “imaginative and descriptive excess”³⁷ (William **Beckford**’s exotic, Faustian tale *Vathek*, 1782), as well as an effort to “restore a balance between marvellous and supernatural incident and the natural life and manners of eighteenth-century realism.”³⁸ Walpole’s excessive use of the irrational is tempered especially in **Clara Reeve**’s *Old English Baron. The Champion of Virtue* (1777), which reduces the feelings of uncertainty and terror by its constant emphasis on the moral rules, or,

³¹ As it is described in Fred Botting’s *Gothic*, this interplay between past and present, connected with the irrational manifestation of supernatural justice, involves the notion of morality associated with the Middle Ages and the Roman Catholic South.

³² In this comparison, Morris refers to Harold Bloom’s critical essay “Freud and the Poetic Sublime: A Catastrophe Theory of Creativity” (1978). Cf. also a thorough exploration of Freud’s discussion in Nicholas Royle’s *Uncanny* (2003).

³³ Freud, Sigmund, as quoted by D.B. Morris in “Gothic Sublimity,” p.307.

³⁴ Morris, David B., “Gothic Sublimity,” p.307.

³⁵ *Ibid.*, pp. 309-10. In this regard, Morris remembers Addison’s *Spectator*, referring to “terrifying mysteries” and “secret terrors,” which Addison associates with fairy tales and the „primitive“ stories of early ages.

³⁶ *Ibid.*, p.311. Morris’s interpretation, in fact, follows Thomas Weiskel’s study *The Romantic Sublime: Studies in the Structure and Psychology of Transcendence* (1976), which defines the sublime through its relation to meaning: the Romantic sublime arises as a response to the broken link between signifier and signified.

³⁷ Botting, Fred, *Gothic*, p.60.

³⁸ *Ibid.*, p.54.

as Fred Botting puts it, “subordinates the Gothic devices and settings” to the “social and domestic proprieties” of the 18th century³⁹ (the virtuous character is even immune to fear as he is protected by both the social and the divine order). Accordingly, the sublime experience as an encounter with the unknown (the mystery of the past) is evoked with regard to psychological probability (and to 18th-century perspective) by replacing the machinery of ghostly effects with the motif of a dream.

These “two strategies of indulging or rationalising imaginative excess”⁴⁰ influenced the notions of the sublime and terror in the future development of the Gothic fiction. **Ann Radcliffe’s** romances, for example, combine the elevation of mystery and suspense with its suppression: The stimulation of supernatural terrors and superstitious curiosity, produced by the young heroines’ oversensitive imagination or excessive sensibility, and connected with the exaggeration of terrifying, uncanny incidents, is finally replaced by the rationalization of all disturbing secrets in a series of exhaustive explanations.⁴¹

As Fred Botting observes, this method of developing the stories of persecution has a dual effect. On the one hand, the suggestion and dismissal of extraordinary violence intensifies the feeling of relief (drawing, in fact, on Burke’s idea of a narrow escape), which leads to the re-assertion of traditional moral values, in particular the advantages of domestic and family life. On the other hand, the excitement of imagined worlds and events (inspired by Radcliffe’s ingenious and influential narrative technique of escalating suspense) may be more pleasurable for the reader than the return to a conventional idyll, so the feeling of the sublime is never fully expelled.⁴²

Burke’s aesthetics of the sublime is further developed in Radcliffe’s essay “on the Supernatural in Poetry” (1826), which distinguishes between terror and horror as opposite feelings: while the first “expands the soul” and “awakens the faculties to a high degree of life,” stimulating the instinct of self-preservation and enabling man to move from passivity to activity, the other “contracts, freezes and nearly annihilates” human faculties,⁴³ preventing man from escaping danger. As Fred Botting aptly points out, “it is by means of terror that the object of threat is escaped.”⁴⁴ With respect to Twitchell’s analysis it can be said that terror increases the intensity of the liminal experience, moving the initiation passage towards its aim.⁴⁵ Moreover, Ann Radcliffe’s narratives counterbalance

³⁹ Ibid., pp. 54-7. At the same time, Botting points out that “disturbing the boundaries between past and present [...] became an inevitable feature of Gothic fiction, even though the manner in which the two were articulated differed from writer to writer” (p.56).

⁴⁰ Ibid., p.61.

⁴¹ Cf. Fred Botting’s *Gothic*, p.68.

⁴² Ibid., pp. 70-71.

⁴³ Radcliffe, Ann, as quoted by Fred Botting in his *Gothic*, p.74.

⁴⁴ Botting, Fred, *Gothic*, p.75.

⁴⁵ Cf. Twitchell’s *Romantic Horizons*, pp.24-25.

the absence of meaning in the feelings of fear by a specific scheme of emotional education, influenced by the ideas of Rousseau and the patterns of sentimental fiction. The heroine can face the unspeakable dread by deriving her strength from the peace and harmony of nature that she experienced in her childhood.

The concern with horror, however, remains an important feature of the Gothic tales, permeating through the images of physical violence, crimes and sexual excess which suggest the finitude that cannot be transcended. To use the words of Fred Botting, it is “the moment of the negative sublime” which signals a “temporality that cannot be recuperated by the mortal subject,⁴⁶ and which ruins the fulfilment of the rites of passage. Such concept of the sublime is reflected in the dark, intricate story of **M.G. Lewis’s** *Monk* (1796), centered on the feelings of confusion and alienation, brought about by the main character’s yielding to vice and evil. The moral ambivalence of such narrative, as critics observe, consists in the author’s arousing the reader’s sympathy for the hero, who undergoes a transformation into a Gothic villain.⁴⁷ The final destruction of the monastery by enraged people, moreover, expresses less the renewal of the moral propriety than an echo of the revolutionary mob in France, which represents a threat of escalated violence, disturbing the social, as well as the domestic order.

The ambiguity and uncertainty of the location of evil and vice is accompanied with the loss of identity, in other words, with the appearance of a “a new form of the gothic ghost,” the double. In the words of Fred Botting, the double is an “uncanny figure of horror,” which presents a “limit that cannot be overcome, the representation of an internal and irreparable division in the individual psyche.”⁴⁸ The destructive power relation of Ambrosio and Mathilda anticipates the confusion of external and internal forces which attack the selves of William Godwin’s and Mary Shelley’s outcast and monstrous characters.

In **Godwin’s** ‘persecutory romance’ *Caleb Williams* (1794), the image of oppression reaches the level of monstrosity in the author’s presenting the law itself as a source of injustice. As Martin Procházka points out, William Godwin, contrary to Burke, does not use the term Gothic for “the ancient virtues of chivalry, but for the dilapidated state of the edifice of British political and legal system.”⁴⁹ Accordingly, the Gothic “ceases to be connected with the medieval past, and becomes involved in the contemporary political discourse.”⁵⁰

In the words of Martin Procházka, Godwin’s concern with “the contemporaneity of the Gothic” allows him to suggest “the *uncanny* aspects of

⁴⁶ Botting, Fred, *Gothic*, p.75.

⁴⁷ *Ibid.*, p.79. Botting points out the connection of Ambrosio’s decay with the motif of a subterranean labyrinth, which becomes the crucial space of darkness, evil and horror in the novel.

⁴⁸ *Ibid.*, p.93.

⁴⁹ Procházka, Martin, “Power in English and American Gothic Novel,” p.62.

⁵⁰ *Ibid.*, p.62.

the workings of political power, as well as of human psyche.”⁵¹ The title hero’s identification with the idealized image of his master, the feudal aristocrat, leads to the split of his self and to the loss of identity when the ideal is broken. On the one hand, the sublime notion of an overwhelming power with an unknown source is connected with the themes of social corruption and the circulation of false stories, which victimize the hero, turning him into an outcast. On the other hand, it is derived from internal states of delusion, alienation, guilt and self-destruction, described by “distinct Gothic terms”⁵² that are later employed in the language and behaviour of the main characters of **Mary Shelley’s** *Frankenstein* (1818).

Like Caleb and Falkland, the scientist and the monster (embodying, in a way, a distorted image of the creator’s self) are doubles of each other, the inverted mirrors, reflecting self-hatred, estrangement and obsession, in other words, the hauntings and torments of persecution. Nevertheless, in Mary Shelley’s Gothic tale, the sublime imagery linked to the limits of experience points at the reversed side of G.G. Byron’s and P.B. Shelley’s titanic gestures, at the distortion of the individual personality they tried to re-affirm,⁵³ at the fear of nothingness, death and destruction. In other words, at the anxiety following the ambiguous consequences of the development of science and technology, which leads to the self-assertion, as well as the self-destruction of man.

This fear of emptiness and privation, as an important aspect of the Burkean sublime, characterises the figures of the cursed Romantic wanderers, their uncanny presence and their “hopeless and doomed quest,”⁵⁴ for example, the title hero of **Ch.R. Maturin’s** *Melmoth, the Wanderer* (1821). Following the models of Radcliffean villains and Godwinian Romantic outcasts, he represents the “ghostly and diabolical powers that are only imagined by Radcliffean heroines.”⁵⁵ In Botting’s interpretation, however, Melmoth appears as a “spectral double of the human” and, accordingly, the evil he represents is rather human than diabolical.⁵⁶ His recognition that man finds his greatest enemy in himself suggests his Romantic identity as both a villain and a victim, which is the

⁵¹ Ibid., p.62. From this point of view, Martin Procházka analyzes the links between Godwin’s *Caleb Williams* and Ch.B. Brown’s Gothic story inspired by American Puritanism, *Wieland*.(1798).

⁵² Ibid., p.97.

⁵³ This problem is discussed in detail in Martin Procházka’s study *Romantismus a osobnost* (Romanticism and Personality), Praha: Kruh moderních filologů, 1996.

⁵⁴ Botting, Fred, *Gothic*, p.98.

⁵⁵ Ibid., p.107.

⁵⁶ Ibid., p.107. Botting points out the influence of Maturin’s Irish origin and Protestant religion, which makes him associate the Gothic conventions (and the feeling of terror) with the history of Catholicism and its Holy Inquisition to point out various forms of tyranny and oppression. The forms of evil that Melmoth searches for to test the inner integrity of its victims.

ambiguity to be developed and modified in the characters of Catherine and Heathcliff from Emily Brontë's *Wuthering Heights*.

In conclusion, the mutual interactions among the notion of mystery, the supernatural and the feelings of terror create the atmosphere of the Gothic (Burkean) sublime, drawing on the experience of the unknown: the experience of uncertainty, darkness and confusion. Further development of the aesthetics of the sublime is connected with Immanuel Kant's revising the ideas of Burke in his philosophical concept of the moral law, realized in the existence of the individual. Through the experience of the infinite greatness and power of nature (i.e. the experience of the sublime), the individual can discover this law within himself, which gives the meaning and the purposefulness to the reality of the universe.

BIBLIOGRAPHY

- BOTTING, F.: *Gothic*. London and New York, Routledge, 2001, 201 pp.
- BURKE, E.: *A Philosophical Enquiry*. Ed. Adam Phillips, Oxford, O.U.P., 1998, 124 pp.
- FERGUSON, F.: *Solitude and the Sublime*. New York and London, Routledge, 1992, 177 pp.
- FRYE, Paul H.: "The Possession of the Sublime". *Studies in Romanticism*. 26.2, 1987, "pp.187-207.
- MODIANO, R.: "Humanism and the Comic Sublime: From Kant to Friedrich Theodor Vischer". *Studies in Romanticism*, 26.2, 1987, pp. 231-44.
- MORRIS, David B.: "Gothic Sublimity". *New Literary History*, Vol. 16, N° 2, *The Sublime and the Beautiful: Reconsiderations*. The Johns Hopkins University Press, Winter, 1985, pp.299-319.
- NICOLSON, M.: *Hope: Mountain Gloom and Mountain Glory*. Seattle and London, University of Washington Press, 1997, 403 pp.
- PROCHÁZKA, M.: "Power in English and American Gothic Novel". *Acta Universitatis Carolinae – Philologica* 2, *Prague Studies in English* XXIII. Prague, Carolinum, 2002, pp.57-66.
- RYAN, Vanessa L.: "The Physiological Sublime: Burke's Critique of Reason". *Journal of the History of Ideas*. Vol. 62, N° 2, April 2001, pp.265-79.
- SIMPSON, D.: "Commentary: Updating the Sublime". *Studies in Romanticism*. 26.2, 1987, pp.245-58.
- SHUSTERMAN, R.: "Somaesthetics and Burke's Sublime". *British Journal of Aesthetics*. Oct. 2005, Vol. 45, Issue 4, pp. 323-41.
- WEISKEL, T.: *The Romantic Sublime: Studies in the Structure and Psychology of Transcendence*. Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press, 1976, 217 pp.

RESUMÉ

Článek se zabývá Burkeovou analýzou vznešena, konkrétně jeho studií *Filosofické zkoumání původu našich myšlenek o krásném a vznešeném* (1757) a vlivem této studie na vývoj anglického gotického románu. Pozornost je

věnována jak posunu vnímání vznešena od rétorického kontextu k samostatné estetické kategorii, tak i nejednoznačnosti této kategorie. Samotná analýza vznešena se opírá o současnou literární teorii (Weiskel, Botting, Procházka, Simpson, P.H. Frye) a zaměřuje se na problematiku hrůzy a strachu ze smrti jako klíčové aspekty vznešena v gotickém románu.

PhDr. Kamila Vránková, Ph.D. přednáší v oboru anglická literatura na PF JU v českých Budějovicích. Specializuje se na angloamerickou gotickou literaturu, současnou dětskou fantastickou literaturu a problematiku vznešena.

“The Experience of the Sublime and the Terrors of Transgression in Nathaniel Hawthorne’s *Marble Faun*”. *Linguistics and Literature Studies. Vol. 3, Number 6*, Alhambra, Horizon Research Publishing, 2015, pp.259 -299 (pp. 264-270). ISSN 2331 – 642X.

“The Theme of Otherness and the Role of Dialogue in Brontë’s *Jane Eyre* and Rhys’s *Wide Sargasso Sea*“. *American and British Studies Annual*, Vol. 1, Pardubice: University of Pardubice, 2008, pp. 81-88. ISSN 1803-6058.

“The Theme of Transformation and the Experience of the Sublime in Nathaniel Hawthorne’s *Wonder-Book for Girls and Boys* and *Tanglewood Tales*”. *Tis to Create and in Creating Live“: Essays in Honour of Martin Procházka*. Eds. Ondřej Pilný, Mirka Horová. Prague, Charles University, Faculty of Arts, 2013, 327 pp. (pp. 267-275). ISBN 978-80-7308-445-5.

PF JU – KAJ

Jeronýmova 10

371 15 České Budějovice

e-mail: vrankova@pf.jcu.cz

ZUR STELLUNG DES ENGLISCHEN IM DEUTSCHUNTERRICHT AM BEISPIEL DES WORTSCHATZES

HANA ANDRÁŠOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA

THE STATUS OF ENGLISH IN THE GERMAN CLASSROOM WITH SPECIAL REGARD TO VOCABULARY

ABSTRACT: This article deals with the issue of teaching German after English. It displays how to effectively and reasonably apply the skills gained in English language classes to German. Special attention will be drawn to the relatedness between both languages as well as to the analysis of their phonetic similarities. The article suggests that pupils may discover various phonetic laws by comparing both languages and may similarly look for other relations. The danger connected with such a kind of discovery and the existence of so-called „false friends“ will be pointed out as well - „false friends“ that look like internationalisms, but in fact have different meanings in German and English, in spite of resembling each other. At the end, some recommendations for teaching German after English will be given.

KEY WORDS: teaching German after English, language relatedness, phonetic relatedness, false friends

ABSTRAKT: Der Beitrag befasst sich mit dem Thema des Deutsch-nach-Englisch-Unterrichts. Er zeigt, wie man die bei dem Englisch-Unterricht erworbenen Kenntnisse beim Deutschlernen effektiv und sinnvoll nutzen kann. Einen besonderen Augenmerk legt der Beitrag auf Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den beiden Sprachen sowie auf die Analyse ihrer Lautbeziehungen. Er weist darauf hin, dass die Schüler durch das gegenseitige Vergleichen beider Sprachen selbst verschiedene Lautgesetzmäßigkeiten entdecken und analog andere Beziehungen dazu suchen können. Es wird aber auch auf die mit diesem Entdecken verbundene Gefahr aufmerksam gemacht, dass es die sgn. falschen Freunde gibt, die zwar wie Internationalismen aussehen, aber im Deutschen und Englischen trotz ihrer Ähnlichkeit etwas anderes bedeuten. Zum Schluss findet man einige Empfehlungen für den Deutsch-nach-Englisch-Unterricht.

SCHLÜSSELWÖRTER: Deutsch-nach-Englisch-Unterricht, Sprachverwandtschaften, Lautbeziehungen, falsche Freunde

1 Einführung: Englisch als Brückensprache

Das Englische ist zur Lingua Franca unserer Welt geworden und man sollte das gelassen anerkennen. Obwohl auch in der Tschechischen Republik Englisch für die meisten Schüler und Schülerinnen ihre erste Fremdsprache ist, heißt das noch lange nicht, dass ihr Lebensziel, was das Fremdsprachenlernen angeht, damit erfüllt worden ist und dass sie keine anderen Fremdsprachen mehr lernen sollten. An den meisten Schulen in Tschechien wird Deutsch als zweite Fremdsprache ab der 7. bzw. 8. Klassenstufe angeboten. Wenn die Schüler und

Schülerinnen das erste Mal in ihre erste Deutschstunde kommen, bringen sie ihr sprachliches Wissen und ihre Sprachlernerfahrungen von ihrer Muttersprache wie auch vom Englischen mit. In diesem Sinne bietet es sich an, Englisch zum Verbündeten für Deutsch als zweite Fremdsprache zu machen. Auf Grund seiner Etymologie eignet sich Englisch sehr gut als Brückensprache für den Deutschunterricht. Neuner (2003:25), Manno (2003:171), Christ (2004: 35) und andere sprechen davon, dass die Fremdsprachen nicht isoliert unterrichtet werden sollen, sondern aufeinander bezogen, dass man das bereits vorhandene sprachliche Wissen aufgreifen und weiter entfalten muss. Das scheint seine Logik zu haben, deshalb wird das Thema der Beziehungen zwischen dem Deutschen und Englischen im nachstehenden Text explizit behandelt, wobei man sich auf die Wort- und Lautbeziehungen konzentrieren wird.

2 Sprachverwandtschaftsverhältnisse zwischen Deutsch und Englisch

Deutsch und Englisch sind westgermanische Sprachen. Historisch und etymologisch gesehen gehören sie der indogermanischen Sprachfamilie an. Sie weisen noch deutliche Spuren ihrer indogermanischen und germanischen Vorvergangenheit auf, und zwar sowohl im Wortschatz als auch in der Grammatik. Ein gutes Beispiel sind die Benennungen der direkten Blutsverwandtschaft – Vater/father, Mutter/mother, Bruder/brother, Schwester/sister; die Elementarzahlen von eins bis zehn und hundert, einige Tiernamen – Maus/mouse, Wolf/wolf, Bezeichnungen für Naturerscheinungen – Sonne/sun, Mond/moon, Tag/day, Nacht/night, für Körperteile – Haupt/head, Fuß/foot, Hand/hand etc. Natürlich haben diese Wörter starke lautliche Veränderungen erfahren und sind mit ihren prähistorischen Entsprechungen längst nicht mehr identisch. Zusammenfassend kann man aber doch sagen, dass die beiden Sprachen der Gegenwart voller uralter Reminiszenzen sind.

Peter Braun (1993: 197) schätzt den gemeinsamen Bestand an Wörtern im Deutschen und Englischen auf 3500 Wörter; mehr als 75 % davon ließen sich in Sach- und Begriffsgruppen des Alltags und der Schulfächer einordnen. Den elementaren Themen auf dem A1-Niveau lassen sich mehr als 600 Wörter aus dem gemeinsamen deutsch-englischen Wortbestand zuordnen, womit scheinbar auch viele Lehrwerkautoren zu rechnen scheinen. Beispielsweise in Deutsch mit Max A1/1 gibt es 43, in Super I 88 solche Wörter. Es liegt auf der Hand, dass die Schüler und Schülerinnen diese Wörter nicht mühsam lernen müssen, andererseits heißt es aber noch lange nicht, dass man sich ihnen gar nicht widmen müsste. Aus der didaktischen Sicht öffnen sich da neue Methoden für die Entfaltung des spielerischen Umgangs mit Sprachen, z.B. das Aufzeigen zahlreicher Parallelwörter (garden/Garten; swim/schwimmen; white/weiß etc.), Zuordnung ähnlicher Wörter (number/Nummer, hello/hallo, music/Musik) zu dem Deutschen oder Englischen, Vergleichen ganzer Texte (The clown is walking around. But he is not alone. On the fingers of his right hand sits his friend Fritz. Fritz is a flea. He is the best artist in Bimbo's flea circus./ Der

Clown geht spazieren. Aber er ist nicht allein. Auf dem Finger seiner rechten Hand sitzt sein Freund Fritz. Fritz ist ein Floh. Er ist der beste Artist in Bimbos Flohzirkus.) etc. können den Lernenden den Zugang zur neuen Sprache erleichtern.

Die aktuelle Mehrsprachigkeitsforschung zeigt, dass L3-Lernende tendenziell eher auf die davor gelernte(n) Fremdsprache(n) als auf die L1 zurückgreifen (vgl. Hammarberg 2001; Meisel 1983). Jessner (2006) stellte in ihrer Studie über Sprachproduktion in Englisch als L3 fest, dass mehrsprachige Lernende sowohl auf implizit vorhandenes Wissen über Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen (z.B. Kognaten) als auch auf explizites Bewusstsein über Sprachen und deren Interaktion, das sie über Metasprache ausdrücken, zurück greifen. Welche Sprachen bzw. Sprachsysteme aktiviert werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab, z.B. davon, ob die Sprachen als typologisch verwandt wahrgenommen werden, ob man die Sprachen gerade verwendet hat und welches Niveau man in einer Sprache hat (vgl. De Angelis 2007; Hammarberg 2001; Jessner 2008; Müller-Lancé 2003).

Wollen wir im Unterricht Englisch als Brückensprache nutzen, sollten wir die Verwandtschaft beider Sprachen thematisieren und uns auch mit vokalischen wie auch konsonantischen Wechselbeziehungen befassen, die beleuchten, wie eng die beiden Sprachen verwandt sind. Folgend haben wir einige Lautbeziehungen aufgelistet, die wir im Deutschunterricht mit Erfolg bei vielen unterschiedlichen zweisprachigen Übungen einsetzen können. Die Lautbeziehungen haben wir mit Absicht vereinfacht und gehen dabei auf die historische Entwicklung der Sprachen nicht detailliert ein.

Abb. 1 Lautbeziehungen zwischen dem Englischen und dem Deutschen

Englisch	Deutsch	Englisch	Deutsch	Englisch	Deutsch
<d> /d/	<t> ⁵⁷ /t/	word good salad red hard card garden	Wort gut Salat rot hart Karte Garten	day daughter drink deep dance drink door	Tag Tochter trinken tief tanzen trinken Tür
<p> /p/	<pf> /pf/	pound drop plant pepper	Pfund Tropfen Pflanze Pfeffer	peach penny porch	Pfirsich Pfennig Pforte

⁵⁷ In dieser Tabelle werden vorrangig die Grapheme (<...>) gekennzeichnet. Bei unterschiedlicher Aussprache werden auch Phoneme (/.../) aufgeführt.

<pp> /p/	<pf> /pf/	apple	Apfel		
<p> /p/	<f> /f/	help	helfen	sleep	schlafen
<p> /p/	<ff> /f/	hope ship	hoffen Schiff	open	offen
<pp> /p/	<ff> /f/	pepper	Pfeffer		
<t> /t/	<z> /ts/	twelve twenty ten two tongue tide	zwölf zwanzig zehn zwei Zunge Zeit	between tip to tooth heart toe	zwischen Zipfel zu Zahn Herz Zeh
<t> <t> <t>	<s> <ss> <ss>	what out water let that	was aus Wasser lassen dass	foot eat hate better	Fuß essen hassen besser
<th> /ð/	<d> /d/	three the that this there	drei der/die/das dass, das dieser da	brother thing thick thin thunder south	Bruder Ding dick dünn Donner Süden
<c> /k/	<k> /kʰ/	cat cold cook second card	Katze kalt kochen Sekunde Karte	climate come concert comedy action	Klima kommen Konzert Komödie Aktion
<sh> /ʃ/	<sch> /ʃ/	shoe ship english	Schuh Schiff englisch	shower wash sharp	Schauer waschen scharf
<v>		give fever seven	geben Fieber sieben	over have	über haben
<f>	<v> /f/	full	voll	father	Vater

<k>	<ch> /x/	book cook make	Buch kochen machen	seek week	suchen Woche
<ic>	<isch>	dynamic pessimistic	dynamisch pessimistisch	optimistic	optimistisch
<s> /s/	<sch> /ʃ/	smear swine sword	schmieren Schwein Schwert	swim sleep	schwimmen schlafen
<s> /s/	<s> /ʃ/	stork stone spaghetti specially specialty specific	Storch Stein Spaghetti speziell Spezialität spezifisch	stink strike spider spy hospital sport	stinken Streik Spinne Spion Spital Sport
<oo> /o/	<u> /u:/	good	gut	book	Buch
<i> /aɪ/	<ei> /aɪ/	side	Seite	wide	weit
<y> /i/	<ie> /i:/	economy	Ökonomie	psychology	Psychologie
<ou> /aʊ/	<au> /aʊ/	house	Haus	mouse	Maus

Die hier aufgelisteten Gesetzmäßigkeiten kann man im Unterricht sinnvoll nutzen, indem man den Schülern und Schülerinnen Inputs gibt,

- die ausgewählten Wörter miteinander zu vergleichen und eigene Regeln herauszufinden (z.B. dem „s“ am Wortanfang im Englischen entspricht im Deutschen oft das „sch“ oder „s“ – ausgesprochen als [ʃ]),
- Hypothesen zu bilden, wie man das, was die Schüler und Schülerinnen schon auf Englisch beherrschen, auf Deutsch sagen könnte,
- Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bewusst zur Kenntnis zu nehmen,
- sich mit den Unterschieden in der Orthographie und Aussprache auseinanderzusetzen,
- Paralleltexte zu vergleichen etc.

Nach Birgit Kordt (2015: 5-6) können die Schüler und Schülerinnen die Rolle der Sprachdetektive übernehmen und Fingerabdrücke anderer Sprachen

suchen. Wenn man weiß, dass im Englischen in vielen Wörtern ein „t“ am Anfang steht, in denen das Deutsche „z“ hat (ten/zehn, tongue/Zunge etc.), werden aus unbekanntem Wörtern plötzlich alte Bekannte. Es ist wichtig, dass den Kindern bewusst wird, dass sie ganz viele Sprachphänomene aus dem Englischen ins Deutsche übernehmen können und dass ihnen dieser Vorgang helfen kann, Wörter oder sogar ganze Texte schneller zu verstehen. Wir müssen aber auch vorsichtig sein, denn nicht immer entspricht das Englische dem Deutschen wirklich.

3 Falsche Freunde

Gleiche oder ähnliche formale Wortstruktur kann inhaltliche Äquivalenz vortäuschen, die in manchen Fällen nicht besteht, z.B. ist engl. *politics*, *policy* mit dem Deutschen *Politik* nicht immer semantisch identisch, ebenso *culture*, *civilisation* versus *Kultur und Zivilisation*, *philosophy* versus *Philosophie* etc. Im Deutschen ist *Flirt* nur ein Vorgang, im Englischen ist *flirt* zugleich auch die diesen Vorgang ausübende Person. Dem deutschen *Keks* entspricht im Englischen nicht *cakes*, sondern *biscuit*. *Band* im Deutschen beschränkt sich meistens auf Tanzkapellen und Popmusikgruppen, während *band* im Englischen auch für Orchester steht. In diesen Fällen handelt es sich um die sgn. falschen Freunde (*faux amis*), die jedoch ein äußerst interessantes und spannendes Thema im Unterricht darstellen können.

Abb. 2 Falsche Freunde

Englisch	Deutsch	Deutsch	Englisch
actual	tatsächlich	aktuell	current
to become	werden	bekommen	to get
billion	Milliarde	Milliarde	quadrillion
brave	tapfer	brav	well-behaved
brief	kurz	Brief	letter
gymnasium	Turnhalle	Gymnasium	grammar school
caution	Vorsicht	Kaution	deposit
craft	Handwerk	Kraft	strength
critic	Kritiker	Kritik	criticism
bureau	Kommode	Büro	office
chips	Pommes Frites	Kartoffelchips	crisps
delicate	empfindlich	delikat	delicious
eventually	schließlich	eventuell	possibly
fast	schnell	fast	almost
handy	praktisch, nützlich	Handy	mobile phone/ mobile
hardly	kaum	hart	hard
lemon	Zitrone	Limone	lime

manager	Filialleiter	Manager	Chief executive officer
murder	Mord	Mörder	murderer
note	Notiz	(Schul)Note	mark
personal	persönlich	Personal	staff/ personnel
photograph	Foto, Bild	Fotograf	photographer
rent	Miete	Rente	pension
rock	Stein, Fels	Rock	skirt
sea	Meer	See	lake
sensible	vernünftig	sensibel	sensitive
speck	Fleck, Körnchen	Speck	bacon
stock	Vorrat	Stock	stick
while	während	weit	far
wide	breit	weil	because

4 Empfehlungen für den Unterricht

Wie schon oben angedeutet wurde, kann man das Englische sinnvoll und effizient zugunsten des raschen Lernfortschritts im Deutschen nutzen. Deutsch lernt man in Tschechien meistens erst in einem späteren Alter als Englisch als L2. Das bringt viele Positiva mit sich. Die Lerner verfügen bereits über voll ausgebildete kognitive Fähigkeiten, über gewisses Strategiewissen sowie auch über bereits vorhandenes Weltwissen. Der Ansatz der dem Alter der Lerner angepassten Lernstrategien im Deutschunterricht trägt dazu bei, dass die L3-Lernenden erfolgreicher vorankommen als Lerner, die dieselbe Sprache als L2 lernen (vgl. Hufeisen/Marx 2001: 20).

Für den Deutsch-nach-Englisch-Unterricht ergeben sich unseres Erachtens folgende Empfehlungen:

- Englisch als Brücke zum Deutschlernen zu vermitteln und Englischkenntnisse zu nutzen;
- das Potenzial des gemeinsamen Wortbestandes von Anfang an im Unterricht zu nutzen;
- Akzent auf die Entfaltung des Sprachlernbewusstseins⁵⁸ zu legen, d.h. auf die Erfahrungen mit dem Englischlernen bewusst zurückzugreifen und daran anzuknüpfen. Zur Förderung der

⁵⁸ Unter Sprachlernbewusstheit wird hier die Fähigkeit und Bereitschaft des Lernalters, den fremdsprachlichen Lernprozess metakognitiv zu steuern und regulieren, verstanden. In diesem Rahmen ist die Aufgabenbewusstheit von besonderer Bedeutung, denn die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Sprachlernprozess ist eng mit der Fähigkeit verbunden, den eigenen Aufgabenlösungsprozess zu reflektieren und zu kontrollieren (vgl. Martinez 2015: 9)

Sprachlernbewusstheit ist es förderlich, das „Gelernte“ gemeinsam in der Klasse/Lerngruppe zu reflektieren;

- Akzent auf die Entfaltung des bewussten Vergleichs der sprachlichen Phänomene von L1 – L2 und L3 zu legen, denn der bewusste Vergleich der Elemente, Einheiten und Strukturen der beiden Sprachsysteme erleichtert wesentlich den Zugang zur neu zu lernenden Sprache;
- auf implizit vorhandenes Wissen über Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen als auch auf explizites Bewusstsein über Sprachen und deren Interaktion zurückzugreifen;
- Sprachlernstrategien systematisch und regelmäßig zu fördern;
- spezifische Aufgaben und Übungen zu entwickeln und anzusetzen;
- mit der Englischlehrerin/dem Englischlehrer der jeweiligen Zielgruppe zusammenzuarbeiten.

Aus unserer Forschungsarbeit sowie den eigenen Unterrichtserfahrungen geht hervor, dass der bewusste Umgang mit den beiden Sprachen zu größerer Selbständigkeit der Schüler und Schülerinnen führt und ihre positive Einstellung zum Sprachenlernen begünstigt. Durch größere Lernökonomie kann zudem die Sprachlernmotivation erhöht werden. Die Lehrkräfte werden vor interessante neue Herausforderungen gestellt. Mit gut durchdachten Unterrichtsaktivitäten und Aufgaben können sie den Lernenden helfen, Sprachlernfrust zu überwinden und entdeckendes und sprachübergreifendes Lernen zu ermöglichen.

BIBLIOGRAFIE

- BRAUN, PETER (1993). *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten*. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, S. 197.
- CHRIST, HERBERT (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: BAUSCH, KARL RICHARD et al. (eds.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, S. 30 - 38.
- DE ANGELIS, GESSICA (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FIŠAROVÁ, OLGA und MILENA ZBRANKOVÁ (2006). *Deutsch mit Max AI/I*. Plzeň: Fraus.
- HAMMARBERG, BJÖRN (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, JASONE, BRITTA HUFSEISEN und ULRIKE JESSNER (eds.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, S. 21-41.
- HUFSEISEN, BRITTA und NICOLE MARX (2001). Linguistische Grundlagen und methodisch-didaktische Konzeption. Linguistische Grundlagen für den Tertiärsprachenunterricht. Beispiel Deutsch nach Englisch. In: NEUNER, GERHARD und BRITTA HUFSEISEN (eds.). *Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch*. [unveröff. Erprobungsfassung]

- HUFEISEN, BRITTA und GERHARD NEUNER (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- JESSNER, ULRIKE (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JESSNER, ULRIKE (2008). Teaching third languages: findings, trends and challenges. In: *Language Teaching* 41/1, S. 15 - 56.
- KORDT, BIRGIT (2015). Sprachdetektivische Textarbeit. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Englisch* 04, S. 4 - 8.
- KURSIŠA, ANTA et al. (2014). *Super! I*. Max Hueber Verlag: Praha.
- MANNO, GIUSEPPE (2003). Das Frühenglische in der Deutschschweiz. In: HUFEISEN, BRITTA – NEUNER, GERHARD. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum, Strasbourg: Council of Europe Publishing. S. 157 - 176.
- MARTINEZ, HÉLÈNE (2015). Nachdenken über Sprachbewusstheit. Plädoyer für ein erweitertes Verständnis. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 04, S. 7-10.
- MEISEL, JÜRGEN M. (1983). Transfer as a second language strategy. In: *Language & Communication* 3/1, S. 11-46
- MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES (2003). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- NEUNER, GERHARD (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärdidaktik. In: HUFEISEN, BRITTA und GERHARD NEUNER. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum, Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 13 – 34.

RESUMÉ

Príspevok sa zaoberá problematikou výuky nemeckého jazyka po angličtině. Ukazuje, jak lze efektivně a smysluplně využít znalostí v angličtině při učení se němčině. Zvláště si všímá příbuznosti obou jazyků a vybraných hláskových jevů. Poukazuje na to, že vzájemným porovnáváním obou jazyků mohou žáci sami objevovat různé hláskové zákonitosti a hledat k nim jevy analogické. Upozorňuje i na nebezpečí s tímto objevováním spojená a vyjmenovává faux amis, slova, která mohou na první pohled budit dojem internacionalismů, v němčině a angličtině ale i přes zjevnou podobnost znamenají něco zcela odlišného. V závěru textu jsou stručně uvedena doporučení pro výuku němčiny jako dalšího cizího jazyka po angličtině.

doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D. působí od roku 1992 na katedře germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Věnuje se didaktice nemeckého jazyka a českého jazyka jako jazyka cizího. V současné době se intenzivně zabývá výzkumem mnohojazyčnosti

v podmínkách české školy a zkoumá vliv znalostí anglického jazyka na učení se němčině jako L3.

ANDRÁŠOVÁ, HANA. Interferenzen beim mehrsprachigen Schreiben. In: SORGER, BRIGITTE et al. (eds.). *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno: Tribun EU, 2013, S. 38 – 51. ISBN 978-80-263-0558-3

ANDRÁŠOVÁ, HANA. Sind tschechische Schüler am Deutschunterricht (noch) interessiert? *Babylonia*, 2014, 2, S. 84 – 87. Comano: Fondazione Lingue e Culture. ISSN 1420-0007

ANDRÁŠOVÁ, HANA. Kommunikative Interaktionen im frühen Deutschunterricht. Teilergebnisse eines videobasierten Forschungsprojekts. In: ANDRÁŠOVÁ, HANA und VĚRA JANÍKOVÁ (eds.). *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Tribun, 2015, S. 17 - 39. ISBN 978-80-263-0932-1

Adresa pracoviště:

Katedra germanistiky PF JU

Jeronýmova 10

370 01 České Budějovice

E-mail: andras@pf.jcu.cz

SPRACHENPORTRÄTS ALS MITTEL, IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE DIE (LERN)MOTIVATION ZU ERHÖHEN

VĚRA JANÍKOVÁ
MASARYK-UNIVERSITÄT, BRNO

LANGUAGE PORTRAITS AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION TO LEARN GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

This paper presents a pilot study which focuses on the issue of motivation in the area of learning and teaching the tertiary language. The issue of motivation to learn tertiary languages is examined in the specific cultural context and language constellation at Czech primary schools. In the Czech Republic, due to curricular presettings of the Ministry of Education stated in the revised Framework Education Programme 2013/14, German as a foreign language (GFL) is most often learned as a second foreign language after English. This constellation requires new methodological concepts and thus, opens a new area of research on learning and teaching of languages. A brief introduction to the subject, which outlines the current state of affairs with regard to language policy, curriculum and language teaching methodology focusing on the construct of motivation in the context of tertiary language learning, is followed by (1) the contextual definition of the “language portrait” both as a research technique and teaching method, and by (2) selected results of a pilot study which examines to what extent the language portrait can help learners of German as a second foreign language (L3) after English (L2) in Czech schools understand language diversity, and give voice to their views of the relevance of the ability to speak more languages.

KEY WORDS: motivation, language portrait, German as a second foreign language, pilot study

ABSTRACT

Im vorliegenden Beitrag stelle ich eine Pilotstudie vor, in deren Zentrum die Motivation im Rahmen des Tertiärsprachenlernens und -lehrens. Die Studie untersucht die Motivation zum Sprachenlernen unter den spezifischen Bedingungen, wie sie im Hinblick auf die curricularen Vorgaben des Bildungsministeriums und die übliche Sprachenkonstellation an Grundschulen in der Tschechischen Republik gegeben sind. Seit Inkrafttreten des aktualisierten Rahmenbildungsprogramms 2013/14 wird DaF an tschechischen Grundschulen am häufigsten als zweite Fremdsprache nach Englisch unterrichtet und gelernt. Diese neue Konstellation macht auch neue didaktische Konzepte erforderlich und eröffnet ein neues Feld für die Sprachlehr- und -lernforschung. Einer kurzen Einführung ins Thema, in der sprachpolitische, curriculare und sprachdidaktische Ausgangspunkte skizziert werden, die das Konstrukt der Motivation im Kontext des Tertiärsprachenlernens fokussieren, folgt: (1) die kontextuelle Bestimmung des Begriffs *Sprachenporträt* im Sinne einer Forschungstechnik sowie Unterrichtsmethode und (2) ausgewählte Ergebnisse einer Pilotstudie, in der geprüft werden sollte, inwieweit das Sprachenporträt die Lernenden im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) nach Englisch (L2) in der

tschechischen Schule für die Sprachenvielfalt sensibilisieren und ihre subjektive Wahrnehmung der Relevanz von Kenntnissen in mehreren Sprachen zum Vorschein bringen kann.

SCHLÜSSELWÖRTER: Motivation, Sprachenporträt, Deutsch als zweite Fremdsprache, Pilotstudie

1. Sprachenpolitische und curriculare Verankerung des Themas

Auch die tschechische Sprachbildungspolitik stützt sich seit mehreren Jahren – zumindest programmatisch – auf die europäische Mehrsprachigkeitspolitik, was in den Dokumenten zur Sprachbildung explizit formuliert ist: „Bei der Bestimmung der Prioritäten der Sprachbildung geht die Tschechische Republik von der europäischen Sprachenpolitik aus, die von der Europäischen Union und dem Europarat formuliert wurde und nach der auch tschechische Bürger/-innen befähigt werden sollten, mindestens in zwei Fremdsprachen zu kommunizieren.“ (vgl. ČŠI 2010:3) Dieses Konzept forciert die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen bereits in der Grundbildung, d. h. dass mehrere Fremdsprachen gelehrt und gelernt werden sollten. Aber erst nach langjährigen Diskussionen zu den sprachpolitischen Zielen des tschechischen Bildungssystems kündigte das Schulministerium im Mai 2013 eine Veränderung des Rahmencurriculums für die Grundbildung an. Gemäß dieser Veränderung soll die zweite Fremdsprache nicht mehr zu den Wahlfächern gehören und die Schulen sollten spätestens ab der 8. Jahrgangsstufe eine zweite Fremdsprache mit minimal sechs Wochenstunden anbieten. Die meistgelernte erste Fremdsprache im tschechischen Kontext ist Englisch⁵⁹, die meist gelernte zweite Fremdsprache ist Deutsch, was dieser Sprache den Status einer sog. Tertiär- (L3) oder Folgefremdsprache einbringt.

2. Fremdsprachendidaktische Anmerkungen

Diese durchaus erfreuliche sprachpolitische Neuerung, die durch das obligatorische schulische Lernen von minimal zwei Fremdsprachen die Entwicklung von mehrsprachiger Kompetenz ermöglicht, stellt an die L3-Unterrichtenden neue Herausforderungen. Sie müssen sich der Spezifika des Lehrens und Lernens einer zweiten Fremdsprache bewusst werden, um die zweite Fremdsprache nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik⁶⁰ (mehr

⁵⁹ Englisch als erste Fremdsprache ist meistens ab der dritten Klasse in der Grundschule (1. - 9. Klasse) für alle Schülerinnen und Schüler ein obligatorisches Fach.

⁶⁰ In den letzten Jahren hat sich im Rahmen der Fremdsprachendidaktik ein neues methodisch-didaktisches Konzept etabliert, und zwar die Tertiärsprachendidaktik, die durch fünf Prinzipien charakterisiert ist: (1) kognitives Lernen, (2) Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens, (3) Inhaltsorientierung, (4) Textorientierung und (5) Ökonomisierung des Lernprozesses (mehr dazu Neuner 2003; Neuner et al. 2009). Grundsätzlich basiert die Tertiärsprachendidaktik auf der Tatsache, dass beim Lernen einer L3 bereits gewisse Kenntnisse und Erfahrungen vorhanden sind, an die sich anknüpfen lässt. Dies lässt sich auf mehreren Ebenen anstreben: auf der Ebene des Lehrens und Lernens und auf der Ebene der Inhalte, zieht man „die Abfolge der gelernten Sprachen in Betracht und entwickelt Vorschläge für ihre Berücksichtigung“ (vgl. Pilypaityté 2011:16).

dazu z. B. Neuner 2003) vermitteln zu können. Zu den entscheidenden Faktoren beim Erlernen einer Folgesprache im schulischen Kontext zählt insbesondere die (*Lern*)*Motivation* bzw. die Selbstmotivation, was mehrere Studien belegen (z. B. Lindemann 2007). Man könnte sicher vielfältige Motive nennen, die das Erlernen einer Tertiärsprache negativ beeinflussen – seien es schlechte Erfahrungen mit dem Unterrichtsstil der Lehrkraft der ersten Fremdsprache oder mit Sprechern der zu erlernenden Sprache in einer Lebenssituation bis hin zu einer skeptischen Einstellung zur zweiten Fremdsprache im Elternhaus. Nicht zuletzt wäre zu berücksichtigen, dass es sich im Falle einer Tertiärsprache oft um Lernende handelt (in unserem Fall Jugendliche im Alter von 13 bis 15 Jahren), die sich in einer Neuorientierungs- und Selbstfindungsphase befinden und deshalb das Sprachenlernen nicht unbedingt als Priorität sehen (vgl. Pilypaityté 2011:17). Die Förderung der Motivation für das Lernen von weiteren Sprachen stellt demzufolge für die Lehrkraft, gerade auch hinsichtlich der eigenen methodisch-didaktischen Handlungskompetenz eine große Herausforderung dar.

2.1 Motivation und Modelle des multiplen Sprachenlernens

Die Motivation stellt einen zentralen Aspekt beim Erlernen nicht nur einer ersten, sondern auch beim Erlernen einer zweiten bzw. von mehreren Fremdsprachen dar. Aus lerntheoretischer Perspektive heben zwei Modelle die Motivation beim sukzessiven Lernen von mehreren Fremdsprachen explizit hervor, wenn auf die Differenz zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache eingegangen wird:⁶¹ das *Dynamic Model of Multilingualism* (Herdina/Jessner 2002) und das *Faktorenmodell* (Hufeisen 2003; 2010). Die Motivation wird dabei jenem Bündel von emotionalen Aspekten im Lernprozess zugeordnet, die insbesondere das *Dynamic Model of Multilingualism* hervorhebt. In diesem Modell gelten als Faktoren, die die Motivation des Individuums – auch beim multiplen Sprachenlernen – wesentlich beeinflussen können, Selbstbewusstheit (self-esteem) und Angst (anxiety).

Besonders anschaulich unterstreicht die Unterschiede zwischen dem Erlernen einer ersten und einer zweiten Fremdsprache das *Faktorenmodell*⁶² von Hufeisen, das „stufenweise auf die Lernstadien von Fremdsprache zu Fremdsprache eingeht und so die relevanten Faktoren isoliert, die das Lernen einer jeweiligen Sprache bedingt“ (Hufeisen 2003:7). Im Modell von Hufeisen spielt die Motivation eine Schlüsselrolle. Die Autorin nennt explizit folgende Motivationsfaktoren: (Lern)Angst, Einschätzung der eigenen Sprachliterarität,

⁶¹ Zu den bekanntesten Modellen des multiplen Sprachenlernens gehören: das DMM – *Dynamic Model of Multilingualism* (Herdina/Jessner 2002); das *Language Switches Model / Rollen-Funktions-Modell* (Hammarberg, 2001); das FLAM – *Foreign Language Acquisition Model* (Groseva 1998); das EMM – *Ecological Model of Multilinguality* (Aronin/O’Laoire 2001) und das *Faktorenmodell / Factor Model* (Hufeisen 2003).

⁶² Nach Hufeisen (2010:204) ist das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) durch folgende sechs Typen von Faktoren charakterisiert: 1) neurophysiologische, 2) lernerexterne, 3) emotionale, 4) kognitive, 5) fremdsprachenspezifische und 6) linguistische (L1, L2) Faktoren.

empfundene Nähe/Distanz zwischen den Sprachen, Einstellung(en) zu den Sprachen sowie zu zielsprachigen Kulturen und zum Sprachenlernen allgemein, individuelle Lebenserfahrungen und Lerntyp. Hinsichtlich unserer Pilotstudie ist Edmondsons (1997:89) Beurteilung der Motivation entscheidend. Er versteht „Motivation“ als Bereitschaft, über einen längeren Zeitraum Energie und weitere persönliche Ressourcen zu investieren. Er hebt dabei die Rolle der Einstellungen zu Fremdsprachen sowie den konkreten Lernkontext hervor. Nicht zuletzt stützt sich die Pilotstudie auf Gardner, der zwischen Motivation bzw. Motiven und Orientierung unterscheidet, indem er annimmt, dass Motivation solche Komponenten wie Bemühung/Anstrengung, Einstellung und Wunsch einschließt (Gardner 1985:54).

3. Sprachenporträt als Forschungstechnik und Unterrichtsmethode

Bevor ich das Forschungsdesign beschreibe, stelle ich zunächst das in der Studie verwendete Datenerhebungsinstrument vor. Dabei handelt es sich um das sog. *Sprachenporträt* (nach Krumm 2001), d. h. eine bestimmte Forschungsmethode, bei der die Befragten (in unserem Fall die Sprachlernenden) in eine menschliche Silhouette die Sprachen eintragen, die sie bereits können, lernen oder lernen möchten (siehe unten). Als Lehrmethode bezieht es gleichzeitig auch ein intensiveres Nachdenken über Sprachenlernen und Sprachgebrauch aus diversen Perspektiven in den Unterricht ein.

In den vergangenen zwanzig Jahren wurde dem Einsatz von Sprachenporträts in der Sprachlern- und Sprachlehrforschung sowie im (Fremd)Sprachenunterricht relativ viel Aufmerksamkeit gewidmet. Gerade das multidimensionale Konzept der Mehrsprachigkeit bringt hier neue Impulse für die (fremd)sprachendidaktische Empirie und in die Unterrichtspraxis, u. a. auch im Rahmen des institutionellen/schulischen Erlernens mehrerer Fremdsprachen, also insbesondere hinsichtlich der Charakteristika der „gesteuerten Mehrsprachigkeit“ (Müller/Kupisch/Schmidt/Cantone 2011:13).

Wie allgemein bekannt, haben das Sprachenporträt zunächst Gogolin und Neumann (1991) als ein Mittel zur Förderung der ‚language awareness‘ in multilingualen Grundschulklassen entwickelt (Daase 2014:287). Mittlerweile hat es seinen Platz auch im mehrsprachigkeitsfördernden Fremdsprachenunterricht gefunden, denn es zeigt sich, dass den Individuen – unabhängig davon, unter welchen Umständen sie mehrsprachig werden (in der Familie oder im institutionellen Rahmen) – mehr oder weniger bewusst ist, welche Rolle(n) Sprache(n) für sie spielt (spielen) (vgl. Königs 2013:113). Dies wiederum hat Krumm (z. B. 2001; 2003; 2010) dazu gebracht, dieses Bewusstsein mittels Sprachenporträts empirisch zu objektivieren.

Weiterentwickelt wurde das Sprachenporträt von der Forschungsgruppe Spracherleben am Institut der Universität Wien (z. B. Busch 2006, 2010). Diese

Methode hat sich mittlerweile als eigenständiger sprachbiographischer Zugang⁶³ etabliert, oft als Technik für den Einstieg in sprachbiographisches Erzählen (Krumm/Jenkins 2001; Busch 2006). Krumm (2010:18) hebt dabei hervor, dass die Arbeit mit Sprachenporträts schnell verdeutlicht, dass für die Individuen die jeweiligen Sprachen mit biographischen Situationen, mit der Beziehung zur Familie, den Lernorten sowie mit dem Sprachkontakt verbunden sind. Busch (2010:19ff.) zufolge ermöglichen die Sprachenporträts den Individuen, ihre Mehrsprachigkeit bzw. ihr sprachliches Repertoire⁶⁴ in einer multimodalen Form abzubilden und in daran anknüpfenden Gesprächen ihre Einstellungen zu den gelernten Sprachen zu verbalisieren bzw. die eigene Sprachlichkeit zu reflektieren. Im Rahmen dieses multimodalen Zugangs hebt Busch (2011) mit besonderem Nachdruck die Funktionen des Zeichnens hervor, indem sie darauf hinweist, dass das Zeichnen einen Raum des Innehaltens eröffnet, der selbstreflexive Verzögerung und vorschnelle Rationalisierungen ein Stück weit ausschliesst. Darüber hinaus fungiert das Denken und Darstellen in Bildern als eigenständiger Modus, in dem Bedeutung geschaffen wird. Das Bild dient als Ausgangs- und als Referenzpunkt für das nachfolgende interpretierende Erzählen. In der Unterrichtspraxis tragen die Lernenden ihre Sprachen in Silhouetten ein, wobei jede Sprache eine andere Farbe erhält, die die Lernenden selbst wählen. Dies ermöglicht ihnen, einen ganzheitlichen Blick auf ihre Sprachen, wobei die Farben Gefühle und die Silhouetten Körperlichkeit ins Spiel bringen (Krumm 2010:16). Die enge Verbindung zwischen Emotion und Kognition bei der Visualisierung von Sprachen betont auch Busch (2010:19), wenn sie feststellt, die Sprachen seien keine reine Kopfsache, sondern liegen auch „im Magen“, stecken „im Hals“ oder seien „im Herzen angesiedelt“, umfassen also auch die emotionalen Bereiche der Persönlichkeit.

4. Pilotstudie: Zielsetzungen, TeilnehmerInnen, Design, Verfahren

Bei unserer Pilotstudie gehen wir davon aus, dass das Sprachenporträt den Lehrkräften, die Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch unterrichten, dabei helfen könnte, den Schülerinnen und Schülern den eigenen Sprachbesitz bewusst zu machen, über ihre Sprachkenntnisse zu reflektieren und sie zum Lernen von weiteren Fremdsprachen – in unserem Fall auch von Deutsch als L3 – zu motivieren. Anders ausgedrückt haben wir uns das Ziel gesetzt, Schülerinnen und Schüler für die Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren,

⁶³ Das Sprachenporträt setzt sich als Forschungsmethode/-technik zunehmend auch und in der soziolinguistischen Forschung bzw. Identitätsforschung durch (z.B. Norton 2000; Franceschini/Miecznikowski 2004).

⁶⁴ Das „sprachliche Repertoire“ verstehen wir in unserem Untersuchungskontext im engen Zusammenhang mit dem Sprachenporträt, wie es Busch (2010:19-20) sieht. Sie hält jedes Sprachenporträt, d. h. das Bild und das dazugehörige Narrativ, für eine singuläre Kreation, deren Bedeutung aus sich selbst heraus erschlossen werden muss. Gleichzeitig versteht sie das Sprachenporträt als einen Weg, um Sprachbewusstsein auch im schulischen Kontext zu fördern.

indem wir sie zum Nachdenken über ihre Mehrsprachigkeit sowie über ihre Einstellung(en) zu (Fremd)Sprachen anregen. Für die Erstellung ihres individuellen Sprachenporträts wurden die Schülerinnen und Schüler wie folgt instruiert (eine Kurzfassung): „Welche Sprache ist deine Muttersprache? Welche Sprache magst du gerne? Welche Sprache sprichst du gut? Welche Sprache/n kannst du deiner Meinung nach in Zukunft noch gebrauchen? Welche Sprachen möchtest du noch gerne lernen und warum?“ (vgl. Galling 2011) Als Methode der Datenerhebung haben wir – wie oben erwähnt – das Sprachenporträt und das nachstehende Klassengespräch gewählt.

An der Pilotstudie nahmen zwei Gruppen von Probandinnen und Probanden teil:

- 1) Zwei Deutschlehrerinnen der Jahrgangsstufe 8 von zwei Grundschulen, die nach unseren Instruktionen in ihren Klassen die Daten gesammelt haben (mit Hilfe von Sprachenporträt und Klassengespräch), waren Teilnehmerinnen an einem Weiterbildungskurs zum Thema „Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch“.
- 2) 49 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 (insgesamt 4 Gruppen, da die Klassen für den Fremdsprachenunterricht geteilt werden), die Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernen.

Zeitlich wurde die Studie Anfang Dezember 2015 durchgeführt, d.h. zum Zeitpunkt, als die Jugendlichen in der Schule bereits drei Monate Deutsch als L3 gelernt hatten⁶⁵.

Die Untersuchung wurde in zwei Phasen durchgeführt.

Phase 1: *Sprachenporträt erstellen*

Wie bei Krumm (2001) erhielten Schülerinnen und Schüler im Rahmen unserer Pilotstudie eine Kopiervorlage mit Körpersilhouetten (die Mädchen eine Mädchensilhouette, die Jungen eine Jungensilhouette), in die sie mit Farbstiften ihre Sprachen eintragen sollten. Die Jugendlichen durften die Figuren auch ausmalen, sie bekleiden und die Sprachen in unterschiedliche Körperteile platzieren. Dazu sollten sie auch ein kurzes Narrativ schreiben, d. h. in kurzer Form die Wahl der Farbe und Körperteile begründen.

Phase 2: *Klassengespräch*

Vor dem anschließenden Gespräch wurden die Sprachenporträts in der Klasse aufgehängt und die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, das eigene Porträt vorzustellen und an andere Porträts Fragen zu stellen. Sie begründeten, weshalb sie welche Sprache in welchen Körperteil eingetragen und warum sie die jeweiligen Farben gewählt hatten, wobei auf alle Komponenten der Motivation (Einstellungen, Bemühungen, Ziele, Wünsche) näher eingegangen wurde. Da eine der Zielsetzungen darin bestand, die Schülerinnen und Schüler

⁶⁵ Die Muttersprache aller Betroffenen Schülerinnen und Schüler ist Tschechisch, nur in einem Fall Deutsch.

zum Lernen des Deutschen als L3 zu motivieren, lenkten die Moderatorinnen (Lehrkräfte)⁶⁶ zum Schluss die Aufmerksamkeit auf die deutsche Sprache (Motivation fürs Deutschlernen, Gründe, warum man Deutsch lernen sollte, Einstellung zur Sprache, zum Deutschlernen bzw. Deutschunterricht).

5. Ausgewählte Ergebnisse der Pilotstudie

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie präsentiert, besonders die Ergebnisse zur Einstellung zu den Sprachen und zur Relevanz der zurzeit von den Schülerinnen und Schülern gelernten Sprachen. Dabei wurde die Sprachenkonstellation im schulischen Sprachunterricht berücksichtigt, und zwar die Muttersprache/Erstsprache (meist Tschechisch), die erste Fremdsprache (Englisch) und die zweite Fremdsprache (Deutsch; bis auf eine Ausnahme; siehe unten).

5.1 Sprachenporträts

In allen Porträts ist die **Muttersprache/Erstsprache** emotional positiv belegt, was auch in mehreren anderen Studien dieser Art aufscheint (z. B. Daase 2014:287). Wie in anderen Studien wurde dieser Umstand auch in unserer Untersuchung durch die Situierung der Muttersprache in der Herzgegend und häufig durch rote Farbgebung deutlich; oft erscheint die Muttersprache auf den Bildern explizit als rotes Herz.

„Ich liebe meine Muttersprache – rot, weil das Herz auch rot ist.“ (SC 7⁶⁷)

Dies war auch bei einer Schülerin so, die zweisprachig aufgewachsen ist und beide Sprachen (Tschechisch und Deutsch) gleichwertig wahrnimmt. Ihr Vater ist Deutscher, die Mutter Tschechin, die Familie kam nach Tschechien, als die Tochter ein Jahr alt war.

„Tschechisch und Deutsch habe ich im Herzen, weil ich aus Deutschland bin, aber schon 12 Jahre wohne ich in Tschechien.“ (S 5)

Im Unterschied zu mehreren anderen Studien, die sich auf Sprachenporträts stützen (z. B. Krumm 2001), wurde die Muttersprache aber nicht hauptsächlich im Herzen platziert und nicht immer mit roter Farbe gekennzeichnet. Relativ oft war sie im Kopf platziert und manchmal mit anderen Farben gekennzeichnet. Bei den entsprechenden Schülerinnen und Schülern ließ sich demzufolge eine gewisse Ausgewogenheit zwischen ‚Kognition und Emotion‘ identifizieren.

⁶⁶ Moderatorinnen (in unserem Fall die Deutschlehrerinnen) haben den Schülerinnen und Schülern für die Äußerung ihrer Erfahrungen, Phantasien, Bedürfnisse sowie Wünsche freien Raum gelassen.

⁶⁷ Personendaten (Namen) wurden anonymisiert. Jedes Sprachenporträt erhielt bei der Auswertung eine Nummer. S = Schüler, SC = Schülerin.

„Ich habe Tschechisch im Kopf, weil ich mit ihm denke und rot, weil ich diese Sprache liebe.“ (SC 25)

„Die Muttersprache ist gelb, weil gelb ist genauso energisch wie Tschechisch.“ (SC 28)

Die erste Fremdsprache (Englisch), die die befragten Schülerinnen und Schüler schon fünf Jahre in der Schule gelernt haben, ist ziemlich oft mit positiven Konnotationen verbunden. Bei einigen Befragten „befindet sich“ Englisch sogar im Herzen, was u. a. dem Konzept der Einstellung gegenüber den Sprachen von Edmonson (1997) entspricht.

„Englisch habe ich im Herzen, weil ich es liebe.“ (SC 25, Muttersprache im Kopf)

Die positive Einstellung gegenüber der englischen Sprache ist auch mit dem spezifischen Lernkontext (Edmonson 1997) bzw. dem familiären Umfeld sowie mit individuellen Lebenserfahrungen (Hufeisen 2003) zu verbinden.

„Englisch mag ich [...] zu Hause sprechen wir meistens Englisch – meine Mutti ist Englischlehrerin.“ (SC 12)

Die englische Sprache wird oft als sehr wichtiges internationales Kommunikationsmittel wahrgenommen. Man sollte Englisch pragmatisch (Kopf) lernen, weil Englisch „sehr wichtig“ ist (S. 22) und weil man mit Englisch seine Ziele erreichen bzw. Wünsche erfüllen kann (Gardner 1985) (SC 37).

„Englisch ist im Kopf, weil es die wichtigste Sprache auf der Welt ist.“ (S 22)

„Englisch ist schön und ich will nach Amerika.“ (SC 37)

Nicht alle Befragten ‚schwärmen‘ aber für Englisch. Die Gründe dafür können unterschiedlicher Natur sein. An dieser Stelle lassen sie sich einstweilen eher spekulativ bestimmen, wobei im nachstehenden Gespräch vor allem (Lern)Angst und der Unterrichtsstil der Lehrkräfte genannt wurden.

„Englisch ist grün. Ich mag Englisch nicht.“ (S 19)

Auch die zweite Fremdsprache (Deutsch) wird in unserem Sample mit unterschiedlichen Farben und Körperteilen verbunden. Im Unterschied zu Tschechisch (L1) und Englisch (L2) finden wir sie aber kaum in der Herzgegend
„Deutsch ist im Kopf, weil ich in Deutsch viel nachdenken muss.“

In den Narrativen zu den Sprachenporträts wurde in einigen Fällen Deutsch als „schwere“ Sprache charakterisiert, eine Einstellung, die auch Riemer (2010) in ihren Studien zur Motivation und Motivierung von DaF-

Lernen und -Lehren dokumentiert⁶⁸. Solche Äußerungen der befragten Schülerinnen und Schüler wurden aber oft durch die Bemerkung ergänzt, trotzdem oder vielleicht gerade deswegen Deutsch lernen zu wollen. Hier zeigt sich der aus der Literatur (z. B. Gardner 1985) bekannte Umstand, dass sich gerade der gehobene Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe (hier das Lernen einer „schwierigen“ Sprache) als zusätzlicher Motivationsfaktor bemerkbar macht. Den Befund unserer Studie könnte man also so interpretieren, dass Deutsch von manchen Schülerinnen und Schülern als besondere Herausforderung gesehen wird, die sie zu besseren Leistungen anspricht. Die Schwierigkeit der deutschen Sprache führt demnach bei manchen Lernern zu erhöhter intrinsischer Motivation im Sinne von Riemer (2010).

„Deutsch ist anspruchsvoll, deswegen möchte ich diese Sprache vier Jahre lernen.“

„Deutsch ist schwierig, ich muss noch viel lernen.“

Außer in einem Fall (zweisprachige Schülerin: Deutsch und Tschechisch) war das Deutsche emotional meistens eher neutral besetzt (*Ich finde Deutsch gut.*) Andererseits fanden sich aber auch negative Bewertungen (*Deutsch mag ich nicht ...*), die aber im Sprachenporträt nicht näher erklärt wurden.

Bei der Auswertung und der Interpretation der Ergebnisse war in Betracht zu ziehen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler Deutsch erst seit einigen Monaten gelernt hatten und ihre Motivation im Sinne von Gardner (1985) und Hufeisen (2003) bzw. ihre Spracheinstellungen im Sinne von Edmonson (1997) noch nicht besonders ausgeprägt waren.

Neben den zentralen Sprachen Tschechisch, Englisch und Deutsch erschienen in den Sprachenporträts unserer Befragten viele verschiedene weitere Sprachen als „**Wunschsprachen**“. Das zeigt, wie Kramsch (2009) ausführt, dass das sprachliche Repertoire eines Menschen nicht nur nach rückwärts (Aneignung), sondern auch nach vorwärts gewandt ist: auf mit Sprache verbundene Wünsche, Vorstellungen und Imaginationen. Dies haben auch unsere Sprachenporträts gezeigt, in denen die Schülerinnen und Schüler als Gründe für das Lernen weiterer Sprachen Reisen, Land und Leute kennenlernen, Schönheit der Sprache, Musik hören und Texte verstehen und Sporttreiben im Ausland genannt haben (vgl. Gardner 1985: Wunsch als eine der motivationalen Komponenten). Die entsprechenden Sprachen wurden meistens in den Füßen und Beinen platziert und mit unterschiedlichen Farben assoziiert. Es überwogen gelb, grün, braun und blau – als Symbole für das Reisen. Zu den am stärksten vertretenen „Wunschsprachen“ gehörten Französisch, Italienisch, Spanisch, Japanisch, Ungarisch, Russisch und Chinesisch.

⁶⁸ Riemer dazu: „Die deutsche Sprache hat außerdem allgemein den Ruf einer schwierigen Sprache. Das kann noch seinen (???) Widerwillen verstärken. Aber es gilt selbstverständlich auch andersherum. Das Lernerfolgserlebnis erhöht die Motivation des Lernenden.“ (Riemer 2010:1152)

5.2 Gespräch

Aus den Gesprächen ergaben sich mehrere interessante Einblicke⁶⁹, von denen wir hier die wesentlichen nennen.

- Die Kinder halten Fremdsprachenkenntnisse für sehr wichtig und sind bereit und motiviert, künftig mehrere Sprachen zu lernen. Die Gründe dafür hängen weniger mit dem Beruf als vielmehr mit dem Wunsch zu Reisen und neue Länder und Menschen kennenzulernen zusammen. Der Befund ist bei Schülern erklärlich, da man mit zwölf oder dreizehn Jahren meistens noch nicht so intensiv an eine berufliche Laufbahn denkt.

Eine Ausnahme stellte allerdings das Deutsche dar. Deutschkenntnisse wurden bei den befragten Jugendlichen relativ oft mit Arbeit oder Studium im deutschsprachigen Ausland verbunden. Dies spiegelte sich vor allem bei den Schülerinnen und Schülern wider, die mit entsprechenden Erfahrungen bereits in der Familie konfrontiert waren (*Mein Vater arbeitet in Österreich; Mein Vetter studiert in Dresden, er erzählt mir, dass es toll ist*).

- Im Laufe der Präsentationen sowie des Gesprächs stellte sich oft ein ‚Aha-Erlebnis‘ ein, denn die Schülerinnen und Schüler erfuhren durch diese Aktivitäten erstmals von der Vielfalt der fremdsprachlichen Kenntnisse in ihren Klassen sowie vom Wunsch ihrer Klassenkameraden, andere Sprachen zu lernen.
- Durchaus positiv war auch die Einstellung zu einzelnen Sprachen, gerade weil keine Stereotypisierungen im Sinn von ‚guten‘ und ‚weniger guten‘ Sprachen zu finden war; die Schülerinnen und Schüler zeigten in ihren Äußerungen einen indifferenten, individuellen und nicht nur emotionalen, sondern auch pragmatischen Zugang zur Auswahl der gelernten Sprachen sowie zu den Sprachen, die sie einmal lernen möchten (*Ich finde alle Sprachen wichtig, aber ich möchte die Sprachen lernen, die mir gefallen oder die ich brauche. [...] Ich weiss, Englisch ist heute sehr wichtig ...*).

Fazit

Es ist unumstritten, dass für die erfolgreiche Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit das Lernen mehrerer Fremdsprachen in der institutionellen Fremdsprachenbildung, besonders aber in der Grundausbildung, eine wichtige Forderung darstellt. Gleichfalls sei aber betont, dass bei der Umsetzung des Ziels, bei Schülerinnen und Schülern eine Kompetenz in mindestens zwei Fremdsprachen zu erreichen, mit diversen Schwierigkeiten zu rechnen ist, die lerner- und/oder lehrerabhängiger, aber auch sprachenpolitischer und gesellschaftlicher Natur sein können.

⁶⁹ Die in Klammern angeführten Belege sind den Verbalisierungen bei den Sprachenporträts sowie den Notizen aus dem Beobachtungsprotokoll der Lehrkraft bei den Gesprächen sowie bei den Präsentationen entnommen.

In der vorgestellten Pilotstudie haben wir diese Problematik unter die Lupe genommen, indem wir die Motivation beim Erlernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache zusammen mit der Sensibilisierung für Sprachenvielfalt und Lernen von mehreren Sprachen ins Zentrum gerückt haben. Für die Datenerhebung haben wir die Methode des Sprachenporträts und des Klassengesprächs benutzt.

Wie erwähnt, etabliert sich die Methode, mit Hilfe von Sprachenporträts Einblicke in die Spracheinstellungen und die Motivationen zum Sprachenlernen zu erhalten, nicht nur in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung; die Methode hat ihren Platz auch im Fremdsprachenunterricht gefunden, wo Sprachenporträts u.a. im Sinn einer Unterrichtsmethode einsetzbar sind. Durch das gezielte Sprechen über Sprachen, ihre Rolle/n im menschlichen Leben oder die Wichtigkeit der Fremdsprachenkenntnisse im persönlichen sowie beruflichen Leben lässt sich die Motivation zum Lernen mehrerer Sprachen erhöhen. Als besonders sinnvoll erachten wir den Einsatz dieser Methode im Unterricht einer zweiten Fremdsprache. Gerade in diesem Fall spielt die Motivation eine besondere Rolle, weil Schülerinnen und Schüler in der siebten oder achten Jahrgangsstufe nicht selten bereits durch die erste Fremdsprache (L2) „gesättigt“ sind und einen zusätzlichen Motivationsschub für eine weitere, vielleicht weniger attraktive Fremdsprache brauchen..

Die Ergebnisse unserer Pilotstudie zeigen, dass die im Sample vertretenen Schülerinnen und Schüler in ihrem Sprachunterricht erstmals explizit aufgefordert wurden, verstärkt und gleichzeitig anders über die Sprachen nachzudenken, die sie bisher erworben und gelernt haben, und die sie jetzt sowie künftig lernen möchten. Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass sich beim schulischen Fremdsprachenlernen die Lernenden bewusst sein sollten, dass „Sprachenlernen nichts Zufälliges und Sinnloses ist“ [...], und dass „zu ihrer Orientierung in der Welt selbstverständlich mehrere Sprachen gehören, wobei auch Schwierigkeiten eingestanden werden können“ (Krumm 2005:51). Weil die Einstellungen zu den Einzelsprachen bei unseren Probandinnen und Probanden in den Sprachenporträts sowie im Gespräch unterschiedlich ausfielen, ließen sich Schlussfolgerungen auf die Rolle(n), welche Sprache(n) für sie spielen und die Gefühlsbetontheit des aktuellen sowie ‚gewünschten‘ Sprachbesitzes (vgl. Königs 2013:112) ziehen. Andererseits konnten wir schon bei den in die Studie einbezogenen Jugendlichen pragmatische Gründe zum Erlernen von Sprachen erkennen. Besonders transparent waren sie beim Englischen und Deutschen. Nicht zuletzt konnten wir beobachten, dass das sprachenfreundliche Klima (Krumm 2010:22) und das Erstellen des Sprachenporträts im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache die Schülerinnen und Schüler zum Deutschlernen stark motiviert haben. Die Ergebnisse legen einen erfreulichen Schluss nahe und zwar, dass die junge Generation die Relevanz der Kenntnisse von mehreren Sprachen ernst nimmt, mehrere Sprachen lernen möchte und Sprachen nicht mit Stereotypisierungen bzw. negativen Konnotationen verbindet.

Literatur

ARONIN, L. – Ó LOIRE, M.: „Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality“. In: HOFFMAN, Ch. (Hrsg.): *Proceedings of the Third International Conference on Third Language Acquisition*. Leeuwarden, 2001, NL. CD-ROM.

BUSCH, B.: "Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations“. In: BUSCH, B. – JARDINE, A. – TJOUTUKU, A. (Hrsg.): *Language Biographies for multilingual learning*. Cape Town, PRAESA Occasional Papers 24, 2006, S. 5-17.

BUSCH, B.: „... und Ihre Sprache? Über die Schwierigkeiten, eine scheinbar einfache Frage zu beantworten“. *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrika-studien*. Jg. 10, Nr. 19, 2010, S. 9-33.

Verfügbar unter:

http://stichproben.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_stichproben/Artikel/Nummer19/19_Busch.pdf, gesehen am 10.1.2016.

BUSCH, B.: „Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung“. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2011, Jg. 2, Nr. 11.

Verfügbar unter:

http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch_2011_ODaF.pdf, gesehen am 1.12.2015.

ČŠI (Česká školní inspekce): *Tematická zpráva: Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009*. Praha, ČŠI, 2010. Verfügbar unter:

<http://www.csicr.cz/cz/85027-podpora-a-rozvoj-vyuky-cizichjazyku>, gesehen am 9.3.2015.

DAASE, A.: „Multimodale sprachbiographische Zugänge zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Jugendlichen in der Sekundarstufe I“. In: AHRENHOLZ, B. – GROMMES, P. (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin/Boston, De Gruyter, 2014, S. 279-294.

EDMONSON, W. J.: „Sprachlernbewusstheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Jg. 26, 1997, S. 88-110.

FRANCESCHINI, R. – MIECZNIKOWSKI, J. (Hrsg.): *Leben mit mehreren Sprachen/ Vivre avec plusieurs language. Sprachbiographien. Biographies Langagières*. Bern, Peter Lang.

GALLING, I.: „Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit“. In: FÜRSTENAU, S. – GOMOLLA, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. 2011. Verfügbar unter:

<http://www.springer.com/978-3-531-15381-0>, gesehen am 9.8.2015.

GARDNER, R. C.: *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold Publishers, 1985.

GOGOLIN, I. – NEUMANN, U.: „Sprachliches Handeln in der Grundschule“. *Die Grundschulzeitschrift*, Heft 43, 1991, S. 6-13.

- GROSEVA, M.: „Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?“ In: HUFSEISEN, B. – LINDEMANN, B. (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenburg, 1998, S. 21-30.
- HAMMARBERG, B.: „Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition“. In: CENOZ, J. – HUFSEISEN, B. – JESSNER, U. (Eds.): *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon et al., Multilingual Matters, 2001, S. 21-41.
- HERDINA, P. – JESSNER, U.: *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters, 2002.
- HUFSEISEN, B.: L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jg. 8, Nr. 2/3, 2003, S. 1-13.
- HUFSEISEN, B.: „Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München, Iudicium, 2010, S. 200-207.
- KLEPPIN, K.: „Motivation. Nur ein Mythos? (II)“. *Deutsch als Fremdsprache*, Nr. 1, 2002, S. 26-30.
- KÖNIGS, F. G.: „Auf der Suche nach dem verlorenen Zusammenhang zwischen Identität und (Fremd-)Sprache(n) – eine unendliche Geschichte?“ In: BURWITZ-MELZER, E. – KÖNIGS, F.G. – RIEMER, C. (Hrsg.): *Identität und Fremdsprachenlernen*. Tübingen, Narr Verlag, 2013, S. 110-118.
- KRAMSCH, C.: *The Multilingual Subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, Oxford University Press, 2009.
- KRUMM, H.-J.: *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien, Eviva, 2001.
- KRUMM, H.-J.: „*Mein Bauch ist italienisch ...*“ Kinder sprechen über Sprachen“. In: BAUMGARTEN, N. – BÖTTGER, C. – MOTZ, M. – PROBST, J. (Hrsg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2003, Jg. 8, Nr. 2/3, S. 110-114. Verfügbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Krumm.pdf>, gesehen am 11.1.2016.
- KRUMM, H.-J.: „Shalom und Jiu-Jitsu – die Sprachwelten vielsprachiger Kinder und was der Sprachunterricht von ihnen lernen kann“. In: DUX, S. – HU, A. – SCHMENK, B. (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*. Tübingen, Narr, 2005, S. 43–54.
- KRUMM, H.-J.: *Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten*, 2010. Verfügbar unter: http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf, gesehen am 11.11.2015.
- KRUMM, H.-J. – JENKINS, E.-M. (Hrsg.): *Kinder und ihre Sprachen - Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien, Eviva, 2001.
- LINDEMANN, B.: „Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen“. *Zeitschrift für Interkulturellen*

- Fremdsprachenunterricht*, Jg.12, Nr. 1, 2007, S. 1-16. Verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Lindemann1.htm>, gesehen am 21.2.2016.
- MÜLLER, N. – KUPISCH, T. – SCHMITZ, K. – CANTONE, K.-F.: *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. 3. Auflage. Tübingen, Narr Verlag, 2011.
- NEUNER, G.: „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärididaktik“. In: HUFSEISEN, B. – NEUNER, G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2003, S. 13-34.
- NEUNER, G. – HUFSEISEN, B. – KURSIŠA, A. – MARX, N. – KOITHAN, U. – ERLLENWEIN, S.: *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt, 2009.
- NORTON, B.: „Identity and language learning“. In: BYRAM, M. – HU, A. (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York et al., Routledge, 2013, S. 327-332.
- PILYPAITYTĚ, L.: „Mehr Sprachen lernen – sprachenpolitisch erwünscht, wissenschaftlich belegt, didaktisch erleichtert“. In: SORGER, B. – JANÍKOVÁ, V. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch* Brno, Tribun EU, 2011, S. 12-20.
- RIEMER, C.: „Motivierung“. In: BAUSCH, K.-R. – CHRIST, H. – KRUMM, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, Franke Verlag, 2010, S. 1151-1156.

RESUMÉ

Schopnost komunikovat ve více jazycích patří v současné době ke klíčovému dovednostem každého jedince. Aby tato schopnost mohla být úspěšně rozvíjena i u českých žáků v rámci základního vzdělávání, byla do kurikulárních dokumentů zařazena povinná výuka dalšího (druhého) cizího jazyka. Tento bezesporu chvályhodný počín přináší do edukační praxe nové výzvy v rámci didaktické koncepce vyučování, která se v řadě aspektů liší od koncepce vyučování prvního cizího jazyka. Jednou ze stěžejních oblastí se na tomto místě jeví motivace jedince (žáka) k učení se dalším cizím jazykům, která patří i ke klíčovými faktorům ovlivňujícím procesy učení se více cizím jazykům (např. Faktorový model osvojování více jazyků; Hufeisen 2003).

Oblast motivace se tak stala impulsem pro provedení pilotní studie, v níž je tento fenomén uchopen v kontextu učení se němčině jako druhému cizímu jazyku po angličtině v české základní škole. Jejím cílem bylo pomocí *jazykového portrétu* s následným rozhovorem s žáky (n = 49 žáků sedmého a osmého ročníku ZŠ) nahlédnout na jejich motivaci k učení se více jazykům, jejich sensibilitu pro jazykovou různorodost a jejich subjektivní vnímání důležitosti znalostí více jazyků. Jazykový portrét je v této studii vnímán tak, jak jej etabloje Krumm (2001), který o něm hovoří jako o výzkumné metodě využitelné v přípravné fázi realizace (jazykově) biografického výzkumu. Využít jej však lze

i jako výukovou metodu. V obou případech je postup při realizaci identický: Žáci dostávají jednoduchou siluetu člověka a do jejích různých částí (hlava, srdce apod.) umísťují jazyky svého vlastního jazykového repertoáru i jazyky, kterým by se chtěli učit, přičemž je spojují s určitou individuálně zvolenou barvou (např. mateřský jazyk bývá mnohdy označován červeně). V doplňujícím narativu poté komentují a zdůvodňují umístění konkrétního jazyka v siluetě, stejně jako volbu barvy. Následná prezentace portrétů ve třídě společně s diskusí umožňuje hlubší vhled do uvažování žáků o jazycích, o jazykovém bohatství dané třídy, o snech a plánech žáků vzhledem k učení se jazykům v budoucnosti. Výsledky naší pilotní studie zřetelně ukázaly, že žáci velmi kladně vnímají příležitosti pro intenzivní diskusi o svém aktuálním i prospektivním jazykovém repertoáru, jsou si vědomi důležitosti znalostí více jazyků, k nimž si vytvářejí na základě zkušeností i představ vztah. Jedním z nejdůležitějších zjištění je, že žáci v tomto věku nejsou „zatíženi“ stereotypními pohledy na jednotlivé jazyky, vnímají je jako rovnocenné. Nehovoří o „lepších“ či „horších“ jazycích, ale o jazycích, kterým by se (ne)chtěli z emocionálních či pragmatických důvodů učit. Rovněž se ukázalo, že práce s jazykovým portrétem ve smyslu výukové metody posiluje emoční dimenzi výuky včetně motivace žáků k učení se více cizím jazykům.

prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D., působí na Katedře německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Ve své pedagogické činnosti se zaměřuje především na výuku didaktiky němčiny jako cizího jazyka. Její vědecko-výzkumná činnost je v posledních letech spojena zejména s oborově didaktickým a pedagogickým výzkumem zaměřeným na výuku cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mnohojazyčnost a učitele cizího jazyka.

JANÍKOVÁ, V.: „Studie I: Einladungsschreiben für einen Freund.“ In: SORGER, B. – KÁŇA, T. – JANÍKOVÁ, V. – REITBRECHT, S. – BRYCHOVÁ, A. *Schreiben in mehreren Sprachen. Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz*. Brno, Tribun EU, 2013, s. 136-163.

JANÍKOVÁ, V.: *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno, Masarykova univerzita, 2013.

PÍŠOVÁ, M. – HANUŠOVÁ, S. – KOSTKOVÁ, K. – JANÍKOVÁ, V. – NAJVAR, P. – TŮMA, F.: *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno, Masarykova univerzita, 2013.

Adresa pracoviště: Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Poříčí 9, 603 00 Brno

E-mail: janikova@ped.muni.cz

BELEBTHEIT IM DEUTSCHEN UND TSCHECHISCHEN

JANA KUSOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ANIMACY IN GERMAN AND IN CZECH

Animacy is a phenomenon whose relevance varies across languages and which therefore shows unique language-specific characteristics. As a component of the language system it occurs in two forms: (1) as a *grammatical (sub)category*, which is associated with a higher degree of abstraction and systematicity; or (2) as a *semantic feature* possessing relatively less relevance in the structure of the respective language system. Animacy can also be defined at the level of morphology and syntax. Since animacy occupies different positions in the grammatical systems of Czech and German, respectively, it is explored in this paper as a relevant topic in the practice of teaching German as a foreign language to native speakers of Czech, with emphasis on the identification of the principal points of similarity and difference.

KEYWORDS: German, Czech, noun, animacy, German as a foreign language

BELEBTHEIT IM DEUTSCHEN UND TSCHECHISCHEN

Die Belebtheit ist ein Phänomen, das für jede Sprache eine andere Relevanz besitzt, weswegen ihre Geltung als einzelsprachig zu definieren ist. In sprachlichen Systemen erscheint sie in zwei Ausprägungen, und zwar einerseits als über einen höheren Abstraktions- und Systematisierungsgrad verfügende *grammatische (Sub)Kategorie* und andererseits als *semantisches Merkmal*, das hinsichtlich der Sprachsystematik eine schwächere Relevanz erweist. Zugleich ist es möglich, Belebtheit auf der morphologischen und syntaktischen Ebene zu definieren. Da die Belebtheit im grammatischen System des Deutschen und Tschechischen eine nicht einfach vergleichbare Rolle spielt, wird sie als Gegenstand des DaF-Unterrichts für tschechische Muttersprachler thematisiert, wobei auf die für den DaF-Unterricht wichtigen Gemeinsamkeiten und Unterschiede hingewiesen wird.

SCHLÜSSELWÖRTER: Deutsch, Tschechisch, Substantiv, Belebtheit, DaF-Unterricht

1 Einführung: Belebtheit als linguistisches Phänomen

Die Belebtheit ist keine Sprachuniversalie, sondern sie muss als einzelsprachliche Erscheinung betrachtet werden, die für das grammatische Subsystem der jeweiligen Sprache in zwei qualitativ unterschiedlichen Formen vorkommt. In der linguistischen Fachliteratur werden dem Terminus *Belebtheit* in Bezug auf die nominale Flexion nämlich zwei Interpretationsmöglichkeiten zugewiesen, und zwar (1) *grammatische Kategorie* und (2) *semantisches Merkmal* (MLS 2010, S. 97–98). Für die *grammatische Kategorie* bürgerten sich auch weitere modifizierte Termini ein, wie z. B. „nominale Subkategorie“ bei Hadumod Bußmann (2008, S. 44) und „(Sub)kategorie“ bei Miloslav Vondráček (2011, S. 612), die auf die sekundäre Geltung dieser Erscheinung hinweisen.

Die Auffassung als *grammatische (Sub)Kategorie* bedeutet, dass die Belebtheit im grammatischen System der jeweiligen Sprache, also auf der abstrakten Langue-Ebene, als relevant und systemprägend zu verstehen ist. Falls die *Belebtheit* jedoch nur als *semantisches Merkmal* gilt, erweist sich ihre systemhafte Relevanz als geringer, wobei sie eher als okkasionelle Stütze zur Abgrenzung einiger semantisch definierten Teile der Lexik angesehen und deswegen selektiv angewandt wird.

Nach Miloslav Vondráček (2011, S. 612) ist die Belebtheit als „sich im Rahmen der Kategorie Genus äußernde grammatische (Sub)kategorie“⁷⁰ zu definieren, die sich einerseits auf die Art der Flexion auswirkt, andererseits aus dem Flexionsparadigma selbst herausgeht. Václav Cvrček (2010, S. 135) berücksichtigt die Belebtheit im Tschechischen so weit, dass er über vier Genera – *maskulin animat*, *maskulin inanimat*, *feminin* und *neutral* – spricht. Auch Albert Ortman (1998) sieht die Rolle der *Belebtheit* primär im Genussystem einer Sprache, reflektiert jedoch auch seine Rolle außerhalb davon, z. B. bei der Kongruenz, Kasusmarkierung oder Wortfolge.

Die Belebtheit erscheint im Sprachsystem in zwei Ausprägungen, und zwar als Opposition von *belebt (animat)* vs. *unbelebt (inanimat)*.⁷¹ Die sprachwissenschaftlich definierte *Belebtheit* darf allerdings mit der *Lebendigkeit*, wie sie für die Natur vorausgesetzt wird, nicht verwechselt werden.⁷² Dies ist eine wichtige Prämisse, über die sich alle Fachbücher einig sind. Die grammatische Belebtheit bezieht sich auf Menschen und (höhere) Tiere, betrifft allerdings nicht die Pflanzen.⁷³ Wie jedoch Pravdová und Svobodová (2014, S. 245) anführen, findet man leicht Fälle, in denen *Belebtheit* und *Lebendigkeit* „kollidieren“, wie z. B. die tschechischen Substantive *sněhulák* und *strašák* beweisen.

Eine funktional basierende Klassifikation des Belebtheitskonzepts, die auf syntagmatischen Prinzipien aufbaut, entwirft ESC (2002). Für Tschechisch wird danach die Belebtheit als „syntaktisch unabhängige grammatische Kategorie“ und „syntaktisch abhängige grammatische Kategorie“ vorausgesetzt (ESC 2002, S. 571). Diese Gliederung ermöglicht, die sich primär auf der Wortebene äußernde Belebtheit („syntaktisch unabhängig“) von dem

⁷⁰ Das Zitat wurde von J. K. aus dem Tschechischen übersetzt, dies gilt in diesem Beitrag auch für weitere Zitate aus tschechischen Quellen.

⁷¹ Nach MLS (2010, S. 97) ist parallel zu den Termini *Phonem* und *Morphem* von zwei „Grammemen“ zu sprechen. Eine für diverse Grammatiken typische Klassifikation der Belebtheitsmerkmale ist nach MLS (2010, S. 98) „[±belebt], [±human], [+weiblich] vs. [+männlich]“.

⁷² Vgl. Kempgen (1999, S. 9).

⁷³ Siehe z. B. ESC (2002, S. 571), Vondráček (2011, S. 612). Nach MLS (2010, S. 97) „werden Pflanzen sowie auch ›kleinere‹ Tiere generell als grammat. unbelebt versprachlicht“, nach Bußmann (2008, S. 44) handelt es sich um „[n]ominale Subkategorien, die sich auf die Unterscheidung von ›belebten‹ Wesen (Menschen, Tiere) und unbelebten Dingen beziehen“.

Belebtheitsausdruck auf der Satzebene („syntaktisch abhängig“) zu unterscheiden. Da diese Klassifikation eine erfolgreiche Gegenüberstellung des Tschechischen und Deutschen sowie Einbeziehung der in diesem Beitrag berücksichtigten DaF-Perspektive ermöglicht, wird sie weiter als tragende Basis herangezogen.

2 Syntaktisch unabhängig ausgedrückte Belebtheit

Die syntaktisch unabhängig ausgedrückte Belebtheit ist vorzüglich als Angelegenheit der Morphologie zu verstehen, da sie sich in der Wortform selbst manifestiert und den Kasus bzw. Numerus des betroffenen Substantivs auch ohne analytische Elemente oder ohne einen breiteren Kontext zeigen kann.

2.1 Maskulina: *belebt* – *schwach*

Im Tschechischen betrifft die grammatische Kategorie *Belebtheit* z. B. nur Maskulina.⁷⁴ Die Trennung *belebt* vs. *unbelebt* entscheidet im Tschechischen über systematische Zuweisung eines konkreten Deklinationsparadigmas: die belebten Maskulina verfügen über eine identische Form im G und A Sg., die unbelebten Maskulina dann über die gleiche Form im N und A Sg. wie auch Pl. (Štícha et al. 2013, S. 301). Es gilt ebenfalls, dass die belebten Maskulina eine unterschiedliche Form im N und A Sg. und Pl. aufweisen.⁷⁵

Wie schon oben angedeutet wurde, betrifft die Belebtheit prinzipiell Menschen und höhere Tiere. Im Falle der syntaktisch unabhängigen Belebtheit bezieht sie sich im Tschechischen auf alle männlichen Lebewesen dieser semantischen Gruppen. Auch wenn es Problemfälle gibt⁷⁶, ist die Zuweisung des belebten Paradigmas im Tschechischen konsequent vorhanden. Auch bei den strittigen Fällen kann sogar ein Bezug auf ein belebtes Substantiv gefunden werden, z. B. aufgrund einer auf Menschen oder Tiere verweisenden Körperform oder Verhaltensweise. Nach Miloslav Vondráček (2011, S. 616) handelt es sich hier um eine „semantisch relevante (denotative)“ Form der Belebtheitszuweisung.

Als approximative Parallele der tschechischen belebten Maskulina können im Deutschen die sog. schwachen Maskulina genannt werden, bei denen das gleichzeitige Vorkommen des semantischen Merkmals [+belebt] und [+männlich] einen wesentlichen Einfluss auf die morphologischen Eigenschaften des Wortes ausübt. Es handelt sich dabei um eine aufgrund der Phonetik, Morphologie, Semantik und Herkunft kompakt fixierte Gruppe von

⁷⁴ MLS (2010, S. 98) spricht bezüglich der westslawischen Sprachen über das sog. „männlich-personale Genus“.

⁷⁵ Eine Ausnahme bilden die Substantive, die nach dem paradigmatischen Muster *soudce* dekliniert werden.

⁷⁶ Siehe oben. Es handelt sich auch um diverse Wortgruppen, die aufgrund ihrer Semantik oder Wortbildungsaffixe zu definieren sind (vgl. *PMČ* 1995, S. 234–235).

Maskulina,⁷⁷ die über ein im deutschen Flexionssystem als Ausnahme zu bezeichnendes Deklinationsparadigma verfügen. Die Substantive weisen – bis auf den N Sg. – das Flexionssuffix *-(e)n* auf, wodurch es zu einer höchst signifikanten Unterscheidung des N und A Sg. kommt.

2.2 Agens-Patiens-Unterscheidung

Die tschechischen belebten wie auch die deutschen schwachen Maskulina verfügen über eine unterschiedliche Form im N und A Sg., im Tschechischen gilt dies auch für den Plural. Die formale Differenzierung der Kasusformen verläuft hiermit auch im Deutschen synthetisch, was sich gegen die gegenwärtige Tendenz zur analytischen, mithilfe eines Determinans erfolgenden Kasusmarkierung richtet.

Als wichtiges Resultat auf der Satzebene ermöglicht diese höchst saliente synthetische Kasusmarkierung eine erfolgreiche Agens-Patiens-Unterscheidung. Diese Markierungsart stellt sich somit bei der Verdeutlichung der semantischen Rolle eines Substantivs als wichtig heraus (Dammel und Gillmann 2014, S. 210–211 und 222; Vondráček 2011, S. 612).⁷⁸

2.3 Fazit

Die beiden Sprachen zeigen im Bereich der syntaktisch unabhängig ausgedrückten Belebtheit Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede. Als wichtiger Berührungspunkt gilt die ausschließlich maskuline Zuweisung der betroffenen Substantive, auch wenn die Distribution des jeweiligen Paradigmas (*belebt* bzw. *schwach*) vom Umfang her unterschiedlich häufig ist. Während das belebte Paradigma im Tschechischen bei Bezeichnungen von Männern und höheren Tieren konsequent vorkommt, betrifft die schwache Deklination im Deutschen nur einen spezifischen Teil der Bezeichnungen von männlichen Wesen und sogar einige unbelebte Signifikate, wie z. B. *Planet* oder *Automat*. Die Systemhaftigkeit der Belebtheit erweist sich somit im Deutschen und Tschechischen als unterschiedlich stark. Den beiden Sprachen ist allerdings gemeinsam, dass sie durch das auf der Belebtheit basierende Paradigma bei einem semantisch und kommunikativ wichtigen Teil der Maskulina die Agens- und Patiensrolle synthetisch differenzieren können, was in Verbindung mit analytischen Kasusmarkern (den Determinantien) die Rollenverwechslung zuverlässig verhindert.

⁷⁷ Hierzu vgl. Kusová (2014, S. 109–112).

⁷⁸ Für die Feminina gibt es im Tschechischen das paradigmatische Muster *žena*, wo es den formalen Nominativ-Akkusativ-Unterschied bereits gibt, auch wenn danach auch unbelebte Substantive dekliniert werden, wie z. B. *kniha* (für das Russische vgl. Kempgen 1999, S. 10). Für die Feminina und Neutra werden von Vondráček (2011, S. 612) hinsichtlich der Agens-Patiens-Unterscheidung im Allgemeinen „keine wesentlicheren kommunikativen Probleme“ vorausgesetzt. Vgl. hierzu auch Fenk-Oczlon (2015, S. 85).

Trotz der Unterschiede gibt es im Deutschen und Tschechischen Merkmale, die die Klassifikation der syntaktisch unabhängig ausgedrückten Belebtheit als *grammatische Subkategorie* rechtfertigen: Die Zuweisung eines mit der Belebtheit assoziierten Deklinationsparadigmas basiert auf einer bereits bestehenden grammatischen Kategorie (dem Genus) und betrifft somit einen aufgrund der Sprache eindeutig definierten Teil der Substantive, und zwar die Maskulina. Zugleich sind die Belebtheit und die Zuweisung eines konkreten Paradigmas immanent verbunden und gegenseitig abhängig. Dies erfordert einen vergleichsweise hohen Abstrahierungsgrad auf allen Ebenen des Sprachsystems, der als Basis für den Kategorisierungsprozess dient. Gerade die Komplexität und der Bezug auf die Sprache sind für die Definition als *grammatische Subkategorie* entscheidend. Im Falle der deutschen schwachen Maskulina erweist sich die Relevanz der Belebtheit eindeutig niedriger als dies bei den tschechischen belebten Maskulina der Fall ist. Trotzdem kann die Belebtheit auch für Deutsch als *grammatische Subkategorie* definiert werden. Sebastian Kempgen (1999, S. 1–2⁷⁹) spricht über drei zu erfüllende Bedingungen, die eine *grammatische Kategorie* begründen: Sie ist „obligatorisch für bestimmte Wortarten“, im Falle des Deutschen für einen Teil der maskulinen Substantive. Sie verfügt über „einen regelmäßigen morphologischen Ausdruck“, was bei den schwachen Maskulina durch das Suffix *-en* realisiert wird. Eine grammatische Kategorie basiert auf „mindestens zwei sich wechselseitig ausschließenden grammatischen Bedeutungen“, hier also auf den zwei Grammemen *belebt – unbelebt* (Kempgen 1999, S. 1–2).

3 Syntaktisch abhängig ausgedrückte Belebtheit

Die syntaktisch abhängig ausgedrückte Belebtheit übergreift die bloße Wortebene, da sie erst im Rahmen einer Phrase, eines Satzes oder eines Textes realisiert und identifiziert werden kann. Sie manifestiert sich insbesondere in der Kongruenz und Deixis.

3.1 Kongruenz: Satz- und Phrasenebene

Im Tschechischen begegnen wir der aus der Belebtheit des regierenden Substantivs hervorgehenden Kongruenz bei flektierten Formen von Adjektiven, einigen Pronomen und Numeralien sowie vom Verb bei der Subjekt-Prädikat-Kongruenz in der Vergangenheit (EŠČ 2002, S. 571), wie die folgenden Beispiele zeigen:

- (1) *Některí mladí architekti stáli v parku. – Některé mladé stromy stály v parku.*
Einige junge Architekten standen im Park. – Einige junge Bäume standen im Park.
- (2) *Ti čtvrtí architekti byli dobří. – Ty čtvrté obrazy byly dobré.*
Die vierten Architekten waren gut. – Die vierten Bilder waren gut.

⁷⁹ Die Seitennummerierung entspricht der online-verfügbaren Version. Diese Tatsache wird bei den weiteren Belegen dieser Quelle nicht mehr wiederholt.

Im Deutschen wird die Belebtheit des regierenden Substantivs am Adjektiv, Pronomen, Verb oder der Numerale nirgendwo markiert, wie auch aus den übersetzten Beispielen ersichtlich ist. Im Tschechischen ist die Belebtheit demgegenüber als grammatische Kategorie einzustufen, denn deren Markierung ist für die jeweiligen Wörter obligatorisch, den Sprechern stehen vorgegebene morphematische Marker zur Verfügung, die sie je nach der Zugehörigkeit zum Grammem *belebt* oder *unbelebt* wählen müssen. Als nominale Phrasenmitglieder erscheinen in erster Linie Vertreter flektierbarer Wortarten wie Adjektiv und Pronomen, die das Substantiv ersetzen oder ergänzen und zugleich die Belebtheit auch formal reflektieren können.

3.2 Deixis – Beispiel *Pronominaladverb*⁸⁰

In den oben gegebenen Beispielen (1) und (2) sind in Bezug auf die verwendeten Pronomen auch phorisch-deiktische Elemente zu finden, die ggf. zu einem besseren Textverständnis und einer engeren Textverflechtung dienen. Im Deutschen erwähnt Hadumod Bußmann (2008, S. 44) die Rolle der Belebtheit in Bezug auf den „Gebrauch der Interrogativpronomina *wer* und *was*“. Dadurch werden die Pronomen auch für Deutsch fokussiert. Die Verflechtung von Deixis und Pronomen führt uns jedoch zu einem höchst interessanten Thema der deutschen Grammatik, das kein 1:1-Pendant im tschechischen grammatischen System aufweist und Belebtheit stark reflektiert, und zwar zu den Pronominaladverbien.

Die Pronominaladverbien (oder auch Präpositionaladverbien) bestehen formal aus zwei Morphemen, und zwar aus dem Adverb *da(r)*- oder *wo(r)*, seltener auch *hier*- und einer Präposition.⁸¹ Ihre Funktion im Satz wird folgenderweise charakterisiert:

„Funktional gehören die Präpositionaladverbien im Fall der *wo*-Bildungen zu den Interrogativ- und Relativadverbien, im Fall der *da*- und *hier*-Bildungen zu den phorischen Adverbien. Sie sind entweder konkret zeigend (deiktisch) oder aber im Text rückweisend (anaphorisch) bzw. vorausweisend (kataphorisch) [...]“ (*Duden – Die Grammatik* 2009, S. 581).

Der Bezug auf die Belebtheit besteht darin, dass die Verwendung des Pronominaladverbs in der Standardvarietät dann obligatorisch ist, wenn das Denotat als unbelebt zu charakterisieren ist. Referiert man jedoch auf Belebtes, ist eine Präposition mit der entsprechenden Form des Personal- bzw. Interrogativpronomens zu verwenden (vgl. *Duden – Die Grammatik* 2009, S. 582).⁸²

⁸⁰ Zu weiteren verwendeten Termini vgl. Negele (2012, S. 96). Štícha (2003, S. 278) nennt sie „pronominale Präpositionaladverbien“ („zájmenná předložková adverbia“).

⁸¹ Die komplette Liste der geeigneten Präpositionen vgl. *Duden – Die Grammatik* (2009, S. 580). Vgl. hierzu auch die Differenzierung der „einfachen“ und „diskontinuierlichen“ Pronominaladverbien bei Negele (2012, S. 96–101).

⁸² Es gibt jedoch auch Ausnahmen wie *darunter* und *davon*, die auch auf belebte Denotate referieren können. Beim Bezug auf belebte Gruppen kann die Deixis zwischen

(3) *Nach wem fragt er? – Er fragt nach dir.*

(4) *Wonach fragt er? – Er fragt danach / nach dem Buch.*

Als tschechische Entsprechungen nennt Štícha (2003, S. 279) einerseits „zweisprachige Ausdrücke, die aus einer Präposition und dem hinweisenden Ausdruck *ten* bestehen [...], oder nur das alleinstehende hinweisende Pronomen *ten*, insbesondere wenn auf eine Situation verwiesen wird“, z. B. *Pomoz mi s tím*. Diese Konstruktionen beziehen sich nach František Štícha (2003, S. 279) primär auf Situationen oder auf Denotate im Plural. Andererseits verwendet man eine „Verbindung von einer Präposition mit einem Personalpronomen“ (Štícha 2003, S. 279),⁸³ die auf Belebtes wie auch Unbelebtes verweisen kann, z. B. *Stojí vedle něho (auta / kamaráda)*. Bis auf einen Fall (das alleinstehende Pronomen *ten*) handelt es sich im Gegensatz zu den deutschen Pronominaladverbien um Mehrwortausdrücke.

Die grammatischen Systeme des Tschechischen und des Deutschen zeigen in diesem konkreten Fall bedeutende Unterschiede. Während im Tschechischen die Belebtheit nur begrenzt markiert wird und die damit zusammenhängende Deixis als grammatisches Syntagma realisiert wird, ist im Deutschen je nach der Belebtheit des Denotats zwischen einem Pronominaladverb oder einer Verbindung von Präposition und Personal- bzw. Interrogativpronomen zu wählen. In diesem Falle bietet das deutsche grammatische Subsystem eine besser strukturierte Möglichkeit, das Denotat je nach seiner Semantik zu markieren.

3.3 Agensausdruck in passivischen Konstruktionen

Eine auf der Belebtheit aufgebaute Referenz regiert im Deutschen auch die Wahl der Präposition, mit deren Hilfe das Agens in passivischen Konstruktionen ausgedrückt wird. Im Tschechischen steht in diesen Fällen der Instrumental, selten dann die präpositionale Phrase mit *od (von)*, die für veraltet gehalten wird und als stilistischer Marker dient (Štícha 2003, S. 498–499).

Bezüglich der Belebtheit ist im Deutschen bei einem belebten Agens primär die präpositionale Phrase mit *von* zu wählen, bei Benennung eines Instruments dann *mit*. Die unbelebten Agentia, die keine Instrumente darstellen, können nach František Štícha (2003, S. 500) je nach der Einschätzung ihrer semantischen Rolle zwischen der präpositionalen Phrase mit *von*, *durch* oder *mit* oszillieren.⁸⁴

einem Pronominaladverb bzw. einer Präposition und dem entsprechenden Personalpronomen schwanken (*Duden – Die Grammatik* 2009, S. 582).

⁸³ Betrifft nicht die erste und zweite Person (*já – my; ty – vy*), die auf die Person des Sprechers bzw. des Hörers hinweisen.

⁸⁴ Insgesamt unterliegt die Wahl der Präposition für den Agensausdruck (*von – durch – mit*) relativ komplexen Bedingungen, wobei die Präposition *von* in gewissen Kontexten auch für Unbelebtes stehen kann, bei einigen Verben kann demgegenüber die Präposition *durch* für belebte Denotate obligatorisch sein (Štícha 2003, S. 499–500). Da

3.4 Fazit

Die drei oben angedeuteten Fälle der syntaktisch abhängig ausgedrückten Belebtheit zeigen bei einer sprachkontrastiven Ansicht relativ wenige gemeinsame Züge auf.

Während die Rolle der Belebtheit für die Kongruenz der Maskulina auf der Satz- bzw. Phrasenebene im Tschechischen als höchst relevant zu bezeichnen ist und hinsichtlich der Sprachsystematik als grammatische Subkategorie einzustufen ist, findet sie im Deutschen keine Geltung.

Umgekehrt entscheidet die Belebtheit im deutschen grammatischen System darüber, ob ein Pronominaladverb oder Präposition und Personal- bzw. Interrogativpronomen als deiktisches Mittel zu verwenden ist. Diese Option gibt es wiederum im Tschechischen nur begrenzt. Eine differente Situation herrscht auch bei der Agensreferenz im Passiv vor. Im Tschechischen wird der Instrumental bevorzugt, eine Präpositionalphrase gilt als veraltet oder stilistisch markiert. Im Deutschen ist demgegenüber bei der Agensverdeutlichung immer eine Präpositionalphrase zu verwenden, je nach der Belebtheit des Denotats und dessen semantischen Rolle mit *von*, *mit* oder *durch*.

Im Falle der Pronominaladverbien und Agensreferenz wird die Belebtheit im Deutschen nicht nur auf die schwachen Maskulina, also die syntaktisch unabhängig ausgedrückte Belebtheit, beschränkt, sondern sie bezieht sich auf belebte Denotate aller drei Genera. Hinsichtlich der Langue ist die Belebtheit in diesen Fällen als weniger abstrahierte Erscheinung einzustufen und deswegen als *semantisches Merkmal* zu charakterisieren. Die Belebtheit postuliert hier nämlich kein spezifisches Flexionsparadigma und verhilft primär einem durchsichtigen Satz- und Textaufbau.

4 Deutsch und Tschechisch kontrastiv: *Belebtheit* als didaktisches Problem

Aus der oben geführten theoretischen Diskussion folgt, dass Deutsch und Tschechisch hinsichtlich der Belebtheit Gemeinsames wie auch Unterschiedliches aufweisen. Prinzipiell ist von Belang, dass die Belebtheit in den beiden Sprachen in der Ausprägung *grammatische Subkategorie* wie auch *semantisches Merkmal* vorkommt, wovon im DaF-Unterricht erfolgreich Gebrauch gemacht werden kann. Die Gliederung in die *syntaktisch unabhängig ausgedrückte* vs. *syntaktisch abhängig ausgedrückte* Belebtheit ermöglicht zugleich, diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede höchst effizient zu identifizieren und einer Didaktisierung zugänglich zu machen.

Die kontrastive Analyse des Belebtheitskonzepts im Deutschen und Tschechischen lieferte die folgende Skala, die die Belebtheit-Äquivalenz aufgrund deren Systemhaftigkeit darstellt:

es sich jedoch um weniger relevante Fälle handelt, wurden sie im oben angeführten Text nicht berücksichtigt.

Nulläquivalenz	Partielle Äquivalenz		Markante Äquivalenz
syntaktisch abhängig	syntaktisch abhängig	syntaktisch abhängig	syntaktisch unabhängig
Kongruenz auf der Phrasen- und Satzebene	PA vs. Präposition und PP bzw. IP	Agensreferenz im Passiv	<i>belebte</i> und <i>schwache</i> Maskulina
Tsch.: höchst relevant; <i>B.</i> als g. <i>S.</i> Dt.: nicht vorhanden	Tsch.: einem <i>PA</i> entsprechende Variante nicht vorhanden; beschränkter Ausdruck der <i>B.</i> Dt.: <i>B.</i> als <i>s. M.</i> ; <i>B.</i> auf alle drei Genera zu beziehen; je nach der <i>B.</i> Unterscheidung zwischen einem <i>PA</i> und einer Präposition + <i>PP</i> bzw. <i>IP</i>	Tsch.: primär Instrumental; Präpositionaphrase mit <i>od (von)</i> – veraltet und stilistisch markiert Dt.: <i>B.</i> als <i>s. M.</i> ; konsequent als Präpositionalphrase vorhanden	Tsch.: bei Maskulina eine konsequent vorkommende g. <i>S.</i> (männl. Lebewesen: Menschen, höhere Tiere) Dt.: bei einem genau definierten Teil der Maskulina vorkommende g. <i>S.</i> ; mehr Restriktion bei der Paradigmazuteilung

Abb. 1: Äquivalenzskala der Belebtheit im Tschechischen und Deutschen
(Abk.: *B.* = Belebtheit; g. *S.* = grammatische Subkategorie; *s. M.* = semantisches Merkmal; *PA* = Pronominaladverb; *PP* = Personalpronomen; *IP* = Interrogativpronomen)

Systematisch betrachtet weisen die ersten zwei Spalten ein gemeinsames Merkmal auf: die in der anderen Sprache verwendete formale Variante des Belebtheitsausdrucks ist entweder überhaupt nicht oder nur teilweise vorhanden. Konkret betrifft dies die Kongruenz auf der Phrasen- und Satzebene, wo das deutsche System wesentlich einfacher ist als im Tschechischen. Den tschechischen DaF-Lernenden bleibt somit viel Mühe erspart, da sie zwischen dem belebten und unbelebten Maskulinum nicht unterscheiden müssen. Demgegenüber hat man im Deutschen beim attributiven Adjektivgebrauch die Determinationsart zu berücksichtigen und deswegen zwischen drei Adjektivparadigmen zu wählen.⁸⁵

Im Falle der Konkurrenz eines Pronominaladverbs vs. einer Präposition und Personal- bzw. Interrogativpronomen stellt sich die Situation hinsichtlich der DaF-Perspektive als viel komplizierter dar. Im Tschechischen fehlt nämlich eine dem Pronominaladverb entsprechende Form vollkommen. Tschechische DaF-Lernende müssen somit diese Art der grammatischen Markierung eines Phänomens in ihr sprachsystematisches Repertoire neu eingliedern und sozusagen ‚eine neue Tür‘ öffnen. Dies kommt vielen Lernenden höchst schwierig vor. Die richtige Bildung und Verwendung eines deutschen

⁸⁵ Vgl. hierzu das Kapitel „Die flektierten Formen des Adjektivs“ (*Duden – Die Grammatik* 2009, S. 363–364).

Pronominaladverbs stellt für tschechische DaF-Lernende generell ein kompliziertes Prozedere dar, denn außer der Belebtheit müssen sie auch die richtige Präposition wählen (Verbrektion) und entscheiden, ob sie fragen oder hinweisen, also die Variante *wo(r)*- oder *da(r)* zu verwenden ist. Die Bildung einer richtigen Konstruktion basiert somit auf einer erfolgreichen Verbindung diverser Vorkenntnisse sowie formaler Operationen und wird dadurch als aktiv zu verwendende Konstruktion eher für fortgeschrittenere Spracherwerbstufen vorausgesetzt.

Die Agensreferenz im Passiv ist für tschechische DaF-Lernende demgegenüber als durchsichtiger einzustufen, falls bei ihnen entwickelte Tschechischkenntnisse vorhanden sind. Auch wenn die präpositionale Agensreferenz im Tschechischen als veraltet betrachtet wird,⁸⁶ hilft die aktuell meist eher passive Kenntnis dieser Konstruktion beim DaF-Lernen, da sie als Grundlage für den Ausbau des richtigen deutschen Pendantes stehen kann. Die Einbeziehung der Opposition *belebt* – *unbelebt* beansprucht dann einen nicht so großen kognitiven Aufwand, denn die benötigte grammatische Struktur ist bei den Lernenden bereits vorhanden.

Die sprachsystematisch stärkste Relation weist die Belebtheit im Bereich der syntaktisch unabhängig ausgedrückten Belebtheit auf, wo sie in den beiden Sprachen die Entstehung eines selbstständigen Deklinationsparadigmas begründet. Die tschechischen DaF-Lernenden können ihre Kenntnis der tschechischen belebten Maskulina auf die deutschen schwachen Maskulina applizieren, auch wenn dies in Richtung Deutsch mit vielen Restriktionen verbunden ist. Trotzdem haben die tschechischen Muttersprachler die Verbindung der Belebtheit mit der maskulinen Genuszuweisung und dem Bezug auf Menschen und höhere Tiere verinnerlicht, worauf sie dann im DaF-Unterricht weiter aufbauen können. Psycholinguistisch und kognitiv erweist es sich dann nicht mehr als so aufwändig, die Spezifika der deutschen schwachen Maskulina und deren besondere Stellung in der nominalen Flexion zu akzeptieren.

Die Belebtheit ist somit für die tschechischen DaF-Lernenden als höchst positive Erscheinung zu betrachten, da sie trotz vieler Unterschiede eine wichtige Stütze beim DaF-Lernen darstellen kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- BUSSMANN, H. (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4. durchges. und bibliogr. erg. Aufl. Stuttgart, Kröner.
- CVRČEK, V. (2010): *Mluvnice současné češtiny. Jak se píše a mluví*. Praha, Karolinum.

⁸⁶ Štícha (2003, S. 499) setzt sie für das Tschechische des 15. bis 19. Jahrhunderts voraus.

- DAMMEL, A. – GILLMANN, M. (2014): Relevanzgesteuerter Umbau der Substantivflexion im Deutschen. Spiegelt Diachronie Typologie? In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 136 (2), S. 173–229.
- Duden – Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (2009). 8., überarb. Aufl. Mannheim – Wien – Zürich, Dudenverlag (Reihe Duden, Bd. 4).
- ESČ = *Encyklopedický slovník češtiny* (2002). Praha, NLN.
- FENK-OCZLON, G. (2015): Ich liebe ihm: Belebtheit und differentielle Objektmarkierung im Deutschen. In: VALENČIČ ARH, U. – ČUDEN, D. (Hg.): *V labirintu jezika. Im Labyrinth der Sprache*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta (Slowenische germanistische Studien, 12), S. 83–93. Online verfügbar unter <http://wwwu.uni-klu.ac.at/gfenk/DOM.pdf>, zuletzt geprüft am 19.01.2016.
- KEMPGEN, S. (1999): Personalität und die grammatischen Kategorien des Nomens: Genus, Numerus, Belebtheit. In: JACHNOW, H. et al. (Hg.): *Personalität und Person*. Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, S. 255–267. Online verfügbar unter http://kodeks.uni-bamberg.de/slavling/downloads/SK_Personalitaet+Nomen.pdf [vom Original unterschiedliche Seitennummerierung], zuletzt geprüft am 19.01.2016.
- KUSOVÁ, J. (2014): *Morphologische Varianz der peripheren Substantivparadigmen im geschriebenen Gegenwartsdeutsch: schwache Maskulina, starke Feminina und gemischte Substantive*. Wien, Praesens Verlag.
- MLS = Metzler Lexikon Sprache* (2010). Unter Mitarbeit von Helmut Glück. 4., aktual. und überarb. Aufl. Stuttgart – Weimar, Metzler.
- NEGELE, M. (2012): Regionale Standardvariation im DaF-Unterricht – Pronominaladverbien in Lehrwerken und Standardgrammatiken. In: *Lebende Sprachen. Zeitschrift für interlinguale und interkulturelle Kommunikation* 57 (1), S. 94–121.
- ORTMANN, A. (1998): The Role of [±animate] in Inflection. In: FABRI, R. – ORTMANN, A. – PARODI, T. (Hg.): *Models of Inflection*. Tübingen, Niemeyer, S. 60–84.
- PMČ = Příruční mluvnice češtiny* (1995). Praha, NLN.
- PRAVDOVÁ, M. – SVOBODOVÁ, I. (2014): *Akademická příručka českého jazyka*. Praha, Academia.
- ŠTÍCHA, F. (2003): *Česko-německá srovnávací gramatika*. Praha, Argo.
- ŠTÍCHA, F. et al. (2013): *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha, Academia.
- VONDRÁČEK, M. (2011): Životnost. In: ŠTÍCHA, F. (Hg.): *Kapitoly z české gramatiky*. Praha, Academia, S. 610–652.

RESUMÉ

Životnost představuje fenomén, který je pro každý jazyk jinak relevantní a vykazuje tudíž jedinečnou charakteristiku. V jazykovém systému se může vyskytovat ve dvou formách. Lze ji chápat jako (1) *gramatickou (sub)kategorii*, což předpokládá vyšší stupeň abstrakce a systematizace, nebo jako

(2) *sémantický rys*, který je z hlediska struktury jazykového systému méně významný. Současně je možné životnost definovat na morfologické a syntaktické úrovni. Jelikož životnost nehraje v gramatickém systému češtiny a němčiny stejnou roli, je v tomto příspěvku tematizována jakožto předmět výuky němčiny jako cizího jazyka pro české rodilé mluvčí. Hlavní důraz je kladen na objasnění základních společných rysů a rozdílů.

Mgr. Jana Kusová, Ph.D. vyučuje germanistickou lingvistiku na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Soustředí se především na morfologii současné němčiny, její historický vývoj a korpusovou lingvistiku.

KUSOVÁ, J. (2013): Variation im Bereich der schwachen Substantive. Wege zur Korpuszusammenstellung und -auswertung. In: KRATOCHVÍLOVÁ, I. – WOLF, N. R. (Hg.). *Grundlagen einer sprachwissenschaftlichen Quellenkunde*. Tübingen, Narr Verlag, S. 219–246.

KUSOVÁ, J. (2014): *Morphologische Varianz der peripheren Substantivparadigmen im geschriebenen Gegenwartsdeutsch: schwache Maskulina, starke Feminina und gemischte Substantive*. Wien, Praesens Verlag.

KUSOVÁ, J. – VODRÁŽKOVÁ, L. – MALECHOVÁ, M. (Hg.) (2015): *Deutsch ohne Grenzen. Linguistik*. Brno, Tribun EU.

Adresa pracoviště:

Katedra germanistiky PF JU, Jeronýmova 10, 370 01 České Budějovice

E-mail: kusova@pf.jcu.cz

MARGINÁLIE

RECENZE

INFORMACE



XLV. MEZINÁRODNÍ FILOLOGICKÁ KONFERENCE V PETROHRADĚ

Dne 14. - 21. března na Filologické fakultě Státní univerzity v Petrohradě proběhla XLV. mezinárodní filologická konference. I když většina účastníků byla z domácí univerzity, bylo zde také mnoho představitelů z jiných ruských univerzit, resp. ze zahraničí. Během konference pracovalo 44 sekcí, z nichž 5 bylo věnováno slavistice.

První sekce byla Andrejevská čtení (Slovanské literatury a literární styky). První referát byl věnován populárnímu literárnímu směru *biedermeier* v polské literatuře pro děti. Tento referát přednesla profesorka Petrohradské univerzity a vedoucí dané sekce *O. V. Guseva*. *M. N. Drobyševa* přednesla referát věnovaný tvorbě dramatika Marina Držiče a tématu moci, které je reprezentováno v jeho dílech („*Idey N. Machiavelliho v pojetí M. Držiče*“). *A. V. Toičkina* zkoumala ve svém příspěvku témata a náměty F.M. Dostojevského, odrážející se ve tvorbě klasika ukrajinské literatury I. J. Franka. V referátu „*Obraz města Sarajevo v srbské literatuře XX. století*“ *P. E. Zenovské* bylo zpracováno téma „*ducha města*“. *K. B. Jegorová* prezentovala referát „*Polské zdroje literárních nápodob O. M. Somová*“. Tento referát přispěl k tématu formování žánru *dumy* (rozmyšlení) v ruské literatuře. *O. I. Savčicová* z Permské univerzity reprezentovala analýzu díla současné makedonské literatury – románu „*Pupek světa*“ od V. Andonovského, kterého nazývají „*makedonským Umbertoem Ecem*“. Tři kolegové ze Srbska přednesli své referáty, které byly věnované problematice srbské literatury XX. století: *Zvonimir Zorana Opačič* – „*«There are no innocents»: intertextual relations between Vladimir Kecmanovi's novel «Osama» and Ivo Andric's novel «The Damned Yard»*“, *Valentina Veselin Hamović* – „*The poetics of infantilism in the context of modern serbian literature development*“, *Vlada Sladjana Jaćimović* – „*From unskilled beginnings to zenith in avant-garde – historical development of travelogue genre in Serbian literature*“.

Druhá sekce – Děržavinská čtení (Současné a historické problémy bulharistiky a slavistiky) – nese jméno významné osobnosti – akademika N.S. Děržavina (1877-1953). Tento znamenitý slavista byl vedoucím Slovanské katedry na Státní univerzitě v Petrohradě v letech 1944-1953. Tato sekce se koná od roku 1996 v čítárně Slovanského fondu knihovny Akademie věd. Profesori katedry slovanských jazyků představují vždy k zasedání ještě různé tematické knižní výstavy. Tento rok výstava byla věnována dílům lektorů ze slovanských zemí (z Polska, Srbska, České republiky a Bulharska), kteří působili na Státní univerzitě v Petrohradě. Další výstava byla věnována 110. výročí narození akademika Lichačeva D.S., který napsal mnoho zásadních děl, týkajících se staré ruské literatury a kultury. Tuto výstavu připravil *N. Oztjurk*, student magisterského studia katedry slovanských jazyků.

Příspěvky se týkaly různých témat: bulharštiny, bulharské etnografie, bulharského umění a duchovní kultury. *E. J. Ivanova* ve spolupráci

s profesorkou z Bulharska *G. M. Petrovoj* přednesla referát «Modalita a habituálnost reflexivních forem v bulharštině». *D. Željazkova* z Bulharska přednesla příspěvek o případech kolísání přízvuku v bulharštině («O kolísání a o dubletním přízvuku v současné bulharštině»). *A. G. Mosinec* připravila referát o náhradách ruské spojky «a to» v bulharských překladech, protože žádný ekvivalent neexistuje («Ekvivalenty ruské spojky a to v bulharštině»). *N. V. Sivenkova* zkoumala «Stylistické zvláštnosti lexiky, patřící k sémantickému poli «čas» v poezii N. Vapcarova».

N. M. Kalašnikova z Etnografického muzea mluvila o výsledcích expedice muzea v Moldávii, kde bydlí potomci bulharských přesídlenců «O záchraně památek tradiční kultury bessarabských Bulharů ve venkovských muzeích Moldávii». *M. A. Anikin*, vědecký spolupracovník muzea Ermitáž, reprezentoval referát «Ontologické zvláštnosti malířství v Bulharsku 19.-20. století». Bulharští malíři jsou těsně spojeni se svou vlastí, což lze vidět v jejich pracích. *V. I. Terechova* z Televizní a filmové univerzity v Petrohradě věnovala svůj referát svatému Ioannu Ryl'skému, který založil Ryl'ský klášter, jenž je doposud velmi známý («Svätý Ioann Ryl'ský – mnich a národní buditel Bulharska»).

Třetí sekce – slovansko-germánská komparatistika. První referát, «Ženská česká literatura doby biedermeieru a její evropské kontexty», přednesla *T. E. Anikina*. Božena Němcová a Karolina Světlá jsou pokládány za autorky období biedermeieru. Jejich tvorba má společné rysy s tvorbou německé autorky Annet Droste-Hülshoff. Popisují obyčejné lidi v obyčejných rodinách, krásnou přírodu a zájem o folklor. *M. L. Beršadskaja* mluvila o dílech Njegoše «Paprsek mikrokosmu» a Miliona «Ztracený ráj». Dříve bylo dílo Njegoše považováno jenom za nápodobu Miliona, a proto nebylo doceňováno. Nyní se situace změnila a srovnáním těchto dvou děl se autorka snaží ukázat zvláštnosti a samostatnost díla Njegoše.

Tvorbě spisovatelky Almy Karlin byl věnován referát *A. G. Bodrové*. Spisovatelka se narodila v Rakousko-Uhersku a měla slovansko-německou rodinu. A pak se přestěhovala do Jugoslávie. Otázka vlasti a hranic (mezi různými zeměmi a národnostmi) je centrální v jejích dílech.

V. S. Kňazkova zkoumala otázku identity v tvorbě slovenského spisovatele Pavla Vilikovského. Jako praktický materiál byla vybrána povídka «Všechno, co vím o středoevropanství» a její překlad do angličtiny «Everything I know about Central Europeanism». Tato povídka odráží centrální ideje tvorby spisovatele a nacionální kolorit Slovenska. *M. M. Kondratjenko* z Jaroslavské pedagogické univerzity představil návrh ideografického slovníku ruských a německých dialektů. Analýza dialektů dává možnost srovnávat dokonce vzdálené idiomy. Ideografický slovník představuje hlubší obraz než obyčejný slovník.

M. J. Kotova hovořila o typologii transnacionálního románu u slovanských autorů. Jednalo se o díla, která napsali autoři emigrantského původu. Jako praktický materiál byly představeny ukázky z děl některých

autorů. Autorka referátu zkoumala různé aspekty emigrantské prózy: jazyk, kterým psali autoři, výběr témat a taky vztah k takovým autorům v jejich vlasti.

Tvorbě V. Scotta a jeho vlivu na ruskou materiální kulturu byl věnován příspěvek *Marie Michlové* z Karlovy univerzity. Pověděla o vlivu V. Scotta na literaturu a kulturu Velké Británie a Ruska (literatura, malířství, divadlo, architektura) a o pojmu Scotta v Rusku vůbec.

O. V. Rajina mluvila o tom, jak se vnímají Poláci a Němci navzájem. V každém jazyce existuje hodně stereotypů o různých národech, které jsou odráženy v příslovích. A taková přísloví lakonicky zachycují národní zvláštnosti.

Pak následovala sekce – Slovánská frazeologie v současných masmédiích (publicistický diskurs). *V. M. Mokijenko*, vedoucí této sekce, přednesl lekcí o frazeologii v současných masmédiích. *Harry Walter* z Německa pověděl o tendenci používat starou idiomatiku v moderním politickém životě Německa. Referát o vzájemných stycích HSP a frazeologie přednesla *T. G. Nikitina*. *Alexander Birich* z Trírské univerzity v Německu reprezentoval referát, který byl věnován ruské substandartní frazeologii v současných HSP. Za substandartní byla považována jakákoliv forma jazyka, která neodpovídá literární normě a není zakotvena ve slovnících. *Tomas Bruns* z Trírské univerzity věnoval svůj referát frazeologii v politice a jazyku vlády.

A. D. Jes'kova analyzovala použití dvou frazeologizmů z děl Dostojevského F.M.: «malý člověk» a «uražení a ponížení» v povídce «Život Klíma Samgina» od Maxima Gorkého. Autor používá tyto frazeologismy pro vytváření hrdinů a pro zobrazení společensko-politického života začátku XX. století. *L. P. Pavlova* z Moskvy reprezentovala fungování nizozemských frazeologizmů v současné publicistice. Pozoruhodné je, že velké množství idiomů existuje v analytických článcích a komentářích, a skoro vůbec není v informačních textech. *V. I. Koval'* z Homelské univerzity v Bělorusku zkoumal frazeologismy «červený kout» a «červený koutek» v publicistice. *E. V. Ničiporčik* z téže univerzity analyzovala ruské výrazy: «Bůh dal», «Bůh vzal» a «Nedej Bůh» v publicistice, ale zároveň z hlediska sociologie. *N. P. Ben'evolenskaja* věnovala svůj referát frazeologii v kreolizovaném media-textu: jak vzdálený je původní význam frazeologismu a jeho význam v moderním textu HSP. Tématem referátu *S. G. Šuležkové* z Magnitogorska se stala hesla. Je to populární prostředek HSP, který je původem ze Sovětského svazu.

M. M. Ajmagamab'etova, doktorandka z Kazašské národní pedagogické univerzity, reprezentovala referát – «Zdroje novinových hlaviček článků» na základě kazašského tisku. Hlavním zdrojem hlaviček článků jsou právě přísloví, lidová rčení a frazeologie. *L. M. Rjazanovskij* se věnoval otázce fungování frazeologizmů v ruském a německém tisku a jejich funkci v odrážení aktuálních problémů. *E. I. Zinovjeva* reprezentovala ustálená přirovnání ve sportovní publicistice. *E. I. Zykova* taky zkoumala ustálená přirovnání, ale na základě jazyka HSP a Internetu. *P. S. Dronov* zkoumal idiomy se somatismem «oko/oči».

Włodzimierz Wysoczański z Polska představil pojem reality v současném tisku přes frazeologii. *Shu-Hua Wu* z Tchaj-wanu reprezentoval analýzu frazeologismů se slovem «vejce». Taková analýza dobře zachycuje kulturní standardy a pomáhá pochopit jiné národnosti. Profesor z Chorvatska, *Fink Arsovsky Želka*, se věnoval analýze hlaviček článků v chorvatském tisku. Okřídlené fráze, použité jako hlavičky článků, často nejsou použité v původní formě. Na základě tohoto faktu se dají oddělit frazeoschématá, o které jde v referátu. *Jaromíra Šindelářová* z České republiky (Ústí nad Labem) pověděla o frazeologii biblického původu v současných českých HSP. Frazeologii biblického původu v současných HSP zkoumala *Dana Baláková* z Ružomberké katolické univerzity na Slovensku.

Dragana Drakulič-Prijma mluvila o okřídlených výrocih z děl P. P. Njegoše v hlavičkách publicistických textů a o jejich transformaci. *E. E. Ivanov* z univerzity v Mohilevu (Bělorusko) zkoumal strukturu, funkce, složení, sémantiku a transformace aforistických jednotek v jazyku/řeči na příkladě běloruštiny, ruštiny a polštiny. Analýza hádanky a její podoby a rozdíly s idiomem se staly hlavním tématem referátu *M. L. Kovšové*. Jako praktický materiál byly použité HSP. A důležité je, že v této sféře hádanka ztrácí svou funkci intelektuálního úkolu. Její hlavní funkce je funkce expresivní, zvýrazňující kulturní kontext. *A. V. Chrun'enkova* zkoumala transformace přísloví se slovem «přátelství» v současné publicistice. Taková analýza pomáhá pochopit různé procesy v současném životě. *Vil'k Gabriela* z Polska pověděla o ruských a polských antipříslovích o fyzické práci v současných HSP. Jako materiál byly zkoumány publicistické texty v on-line vydáních různých novin a časopisů.

O. B. Abakumova zkoumala roli přísloví v novinovém textu.

L. B. Savenkova z Rostova na Donu analyzovala různé stylistické prostředky, které formují přísloví, a to jak tyto prostředky zdůrazňují význam těchto přísloví. Nejpoužívanější jsou metaforizace (v materiálu více než 47%) a metonymizace (více než 25%). *N. N. Semenenko* zdůraznila, že v publicistice se dá sledovat aktuální smysl různých frazeologizmů, které přejímají jiný «nový» význam. Ve svém referátu autorka analyzovala frazém «neviditelná ruka trhu», který pochází od Adama Smitha, a jeho významy.

Poslední sekce – «Slovanská jazykověda» - byla reprezentována osmi referáty. Jako první vystupoval docent katedry matematické lingvistiky Petrohradské státní univerzity *V. P. Zacharov* Jeho příspěvek byl věnován životu a práci Kopeckého L.V. Doktorandka katedry slovanské filologie *N.D. Ignatjeva* přednesla příspěvek o rusko-české interferenci a představila výsledky svého výzkumu v této oblasti.

Profesorka Vilniuské univerzity *V. I. Ušinskienė* na základě polštiny v Litvě reprezentovala proces formování literární normy a dialektů. Ještě jeden referát, zabývající se dialekty, představila *Kovšová V. B.* Referát byl věnován názvům heřmánku a jejich podobám v slovanských literárních jazycích a dialektech.

M. L. Kulešová ze Moskvy zkoumala slovinská slovesa s posesivním významem ve srovnání se slovesy z jiných jazyků. *A. Gaš* z Polska analyzovala expresivní slovesa s významem «přijímat potravu» v ruštině a polštině.

E. Kapela z Polska mluvila o polském společensko-politickém diskursu a o samoprezentaci politiků v jejich veřejných výrociích. *S. S. Ivanova* z Permské humanitárně-pedagogické univerzity reprezentovala výsledky svého výzkumu jazykových zvláštností polských filozofických textů s nejednoznačnými termíny a jejich interpretace.

Filologická konference je velmi významná událost nejen pro filologickou fakultu, ale pro celou Petrohradskou univerzitu. Příspěvky jsou aktuální a dobře propracované. Nyní se univerzita chystá na příští rok, kdy přivítá nové účastníky.

JEKATĚRINA JUDINA

**VLADIMÍR PETKEVIČ, ANA ADAMOVIČOVÁ, VÁCLAV
CVRČEK (eds.): RADOST Z JAZYKŮ**

**Sborník příspěvků k 75. narozeninám prof. Františka Čermáka
Praha, Nakladatelství Lidové noviny 2015, 416 s. ISBN 978-80-7422-361-7.**

Nová odborná publikace Vladimíra Petkeviče a kolektivu vyšla jako jubilejní dvacátý svazek řady *Studie z korpusové lingvistiky* a je věnována jejímu zakladateli profesoru Františku Čermákovi, který se v roce 2015 dožil významného životního jubilea a v České republice i ve světě je uznávaným vědcem. Edice *Studie z korpusové lingvistiky* seznamuje především odbornou veřejnost s nejnovějšími přístupy k jazyku – se zaměřením na živý jazyk, a to v relativně mladém oboru lingvistiky.

Jak jsme se již zmínili výše, publikaci *Radost z jazyků* autoři věnovali zakladateli korpusové lingvistiky. Prof. PhDr. František Čermák, DrSc. se narodil v Praze 30. ledna 1940. Od 18. 2. 2016 je emeritním členem akademické obce Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Představuje výjimečnou vědeckou i pedagogickou osobnost v oboru jazykověda. Pokud jde o odborné zaměření prof. Čermáka, věnoval se především lexikologii a lexikografii, frazeologii a idiomatice, obecné lingvistice a korpusové lingvistice, morfologii, tvoření slov, sémantice, filozofii jazyka, teorii jazyka. Publikační činnost prof. Čermáka zahrnuje řadu monografií, slovníků (překladových, výkladových, frekvenčních), skript, studií a překladů. Pod jeho vedením vznikl jedinečný čtyřsvazkový Slovník české frazeologie a idiomatiky. Nelze také opomenout jeho překlad Kurzu obecné lingvistiky autora Ferdinanda de Saussura, zakladatele moderní jazykovědy, a překlad O základech teorie jazyka Louise Hjelmsleva. Prof. Čermák je členem řady prestižních domácích a zahraničních odborných společností (např. Jazykovědné sdružení, Pražský lingvistický kroužek, SocietasLinguisticaEuropae, Euralex, Europhras, Učená společnost České

republiky), členem redakčních rad odborných časopisů (např. *International Journal of Lexicography*, *Design of Language*, *Slavističnarevija*, *International Journal of Corpus Linguistics*). Působí jako předseda či člen oborových rad pro obory matematická lingvistika, germanistika, ugrofinistika, zasedá ve vědeckých radách Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Za svoji činnost byl oceněn Cenou rektora Univerzity Karlovy (2001), Cenou ministryně školství, mládeže a tělovýchovy (2003) a Pamětní medailí FF UK (2015).

Předkládaná publikace je tematicky velmi rozmanitá, obsahuje příspěvky, které se týkají lexikologie, frazeologie, korpusové lingvistiky, také jazykové kultury či morfologie, a tím zrcadlí široký záběr vědecké osobnosti profesora Čermáka.

Po obsahové stránce je toto dílo rozděleno do šesti kapitol, resp. tematických skupin, kterým předchází *Předmluva*, v níž Vladimír Petkevič seznamuje čtenáře s jubilantovými jazykovědnými zájmy. Dle autorovy bližší charakteristiky – v prvních pěti skupinách jsou zařazeny především odborné texty, šestá skupina zahrnuje texty osobního či dokumentárního rázu. Na závěr je zařazena ještě sedmá část, do které autoři této publikace začlenili dopisy předních osobností jazykovědy.

Obsahem první kapitoly pod názvem *Slova, slovníky a slovtvorba* jsou články, které se věnují slovům, jejich tvoření, oblasti terminologie a tvorbě slovníků. Autoři se zabývají například vývojem české teorie terminologie (Ivana Bozděchová), polysémií v terminologii (Dominika Kovářiková), slovtvornou antonymií (Marie Vachková, Věra Kloudová, Martin Šemelík), jazykovou nominací v italštině (Pavel Štichauer), antropomorfním principem u vybraných substantiv (Renata Novotná), významem ve slovníku (Wolfgang Teubert) a příspěvkem z pera Aleše Klégra.

V následujícím oddílu *Frazémy a kolokacesese* tvůrci příspěvků věnují frazeologii. Milena Hnátková se zabývá problematikou kvazifrazémů, Marie Kopřivová připojuje poznámky k oblíbeným frazémům profesora Čermáka. O verbálních frazémeh typu přirovnání se slovesem „mít“ v češtině z pohledu formálně-strukturálního, funkčního a obecně sémantického pojednává Mira Načeva-Marvanová. Další tři příspěvky z tohoto oddílu pojednávají o pojmech, které se vztahují k dané problematice, a to o paralelách českých frazémů v evropských jazycích (Valerij M. Mokijenko), dále o frekvenci kolokací v beletristických textech 19. století a v současné beletrii (Anna Zitová, Martin Stluka, Michal Křen, Karel Kučera) a o reklamě, resp. o úvahách k typologii frazémů v reklamě (Kateřina Šichová).

Do třetí kapitoly pod názvem *Morfologies* společně přispěli autoři se svými studii z výše jmenované oblasti. Tvůrci se zabývají dalšími velmi oblíbenými lingvistickými oblastmi profesora Čermáka, a to částicemi vs. příslovci (Ana Adamovičová), Patrick John Corness se zabývá porovnáváním částic, které vyjadřují možnost a pravděpodobnost, v litevštině a v češtině. Není opomenut ani další lingvistický okruh, kterým je čeština pro cizince. Andrea

Hudousková se ve svém příspěvku zaměřila na jmenné koncovky v češtině pro cizince a na potíže, které jmenná deklinace působí nerodilým mluvčím. O slově „soustředit“ pojednává následující příspěvek z pera Ilony Kořánové. Vladimír Petkevič se zabývá přínosem morfologické desambiguace, homonymií vybraných slovních tvarů v češtině, resp. zájmen. V závěrečném příspěvku třetí kapitoly Jana Marie Tušková pojednává o vývojových tendencích v deklinaci cizích oikonym mužského rodu v současné psané češtině

Kapitola nazvaná *Jazykové variety, norma a jazyková kultura* se zaměřuje na jazykovou kulturu. Obsahem příspěvků autorů čtvrté části (Václav Cvrček, Petr Čermák, Milan Hrdlička, Petr Vybíral) jsou následující témata: jazykový korpus, jazyková norma či teorie jazykové kultury ve španělštině, pojetí problematiky obecné češtiny v učebnicích pro jinojazyčné mluvčí a na závěr významy lexému „mít“ v jazykové produkci dnešních novinářů.

Tvůrci článků v páté kapitole nazvané *Korpusová data* se věnují korpusové lingvistice a vzdávají hold profesoru Čermákovi – zakladateli Ústavu Českého národního korpusu na FF UK v Praze. Karen Gammelgaard pojednává o vnímání skandinávských zemí, o jeho odrazu v korpusech češtiny. Lucie Chlumská se zabývá překladovou literaturou a jejím odrazem v korpusech Českého národního korpusu. Uvádí, že překlady tvoří zhruba třetinu produkce neperiodických publikací. „Důvěřuj textu, ale prověřuj“ je název článku, jehož autorkou je Hana Skoumalová, která se zaměřuje na některé obtíže při přípravě textu pro textový korpus. Ukazuje na některé druhy chyb v textu, jako příklad uvádí texty v cizím nebo nestandardním jazyce, chyby v diakritice a kódování, slitá nebo rozdělená slova, znaky navíc. František Štícha se ve svém příspěvku „Co v korpusu nenajdeme, nezařadíme do langue?“ ptá, zda jazykové jednotky, které nenalezneme v korpusu, jsou či nejsou součástí langue. Autorem posledního příspěvku této kapitoly je Pavel Vondříčka a předmětem jeho zájmu je komparace vybraných norských a českých abstraktních substantiv z hlediska vyjádření modality.

V šesté skupině nazvané *Jubilant trochu jinak (Také, ale nejen z hlediska Českého národního korpusu)* autorů Evy Flanderkové, Olgy Richterové a Anny Čermákové, Věry Schmiedtové, Michala Škrabala má čtenář možnost se seznámit s příspěvkem spíše osobnějším charakteru. Jedná se například o medailonek, který vznikl na základě rozhovoru s profesorem Čermákem, dále vzpomínky na pracovní začátky v lexikografickém oddělení, resp. v lexikografickém archívu ÚJČ, vzpomínky na založení Ústavu Českého národního korpusu, na zásluhy profesora Čermáka, na jeho koncepci práce Ústavu ČNK či zajímavě pojatý kolokační profil Františka Čermáka.

Sborník je uzavřen částí či kapitolou nazvanou *František Čermák očima lingvistů*. Autoři této publikace v ní shromáždili dopisy významných lingvistických osobností „na podporu vyznamenání oslavence“.

Předkládaná publikace je velmi zajímavá, přínosná a čtivá nejen pro odbornou veřejnost. Poslání tohoto díla vyjádřil autor Předmluvy, Vladimír Petkevič, následujícími slovy: „Doufejme, že příspěvky v našem sborníku i

přímluvné dopisy udělají oslavenci nelíčenou radost a že jej budou inspirovat jak k dalším velkým pracovním výkonům, tak k reflexi života prožitého v polyglosii.“

MILENA NOSKOVÁ

**WALTER, K. R.: BÖHMISCHE FREUNDE
Berlin/Bonn, Westkreuz-Verlag 2013, 103 s.**

Kniha *Böhmische Freunde* (Přátelé z Čech) je volným pokračováním knihy *Ein böhmischer Lausbub* (Uličník z Čech) iberoromanisty Klause Pörtla, který používá umělecký pseudonym Klaus R. Walter.

V této knize, která nese značné rysy autobiografie, se setkáváme opět s „uličnickem z Čech“ Waltrem, ovšem o dost let později. Waltr je již ženatý mladý vědec, který získal místo lektora ve španělské Pamploně, kam se přestěhoval i se svou ženou Gini. Autor líčí poutavě a humorně historiky ze života mladé rodiny, která si musí zvykat na nové, nezvyklé prostředí a vyrovnávat se i s tím, že při vědecké práci nezbývá na rodinu mnoho času. Naštěstí má Walter vynikající a chápající ženu, která je mu v mnohém spolehlivou oporou. Walter se snaží odvádět dobrou práci na univerzitě a věnovat se přípravě habilitace.

Walter se narodil v Českých Budějovicích, jeho rodina však musela po válce uprchnout. V Budějovicích měl velmi blízkého kamaráda Pavla, na kterého ani později nikdy nezapomněl. Oba přátelé si vyměňovali dlouhé dopisy a po letech se objevila možnost, jak se setkávat častěji.

Pavel mezitím vystudoval v Praze germanistiku a s čerstvým doktorátem filozofie se dostal na Vídeňskou univerzitu, kde se stal lektorem češtiny a připravoval zde svou habilitaci. Oba přátelé se tedy mohli navštěvovat, nejdříve ve Vídni a později se Pavel vydal i do španělské Pamplony, kde se seznámil se svou budoucí ženou Španělkou Pitusou.

Avšak život přinesl i těžké chvíle. Pitusa se nedokázala vyrovnat s velkými změnami ve svém životě, s prostředím Vídně a zcela jiným životním stylem. Jednoho dne zmizela beze stopy a zanechala po sobě jen krátký dopis na rozloučenou. A tehdy prokázal Walter své skutečné přátelství. Vydal se Pitusu hledat a skutečně se mu to nakonec podařilo – našel ji zoufalou na ostrově Floreana v Galapágách v Jižní Americe a přivedl v pořádku domů. (Tato epizoda je v knize líčena snad až příliš romanticky.) Pak přišel Pavel o svou práci ve Vídni a budoucnost mladé rodiny se stala velmi nejistou. I zde pomohli Waltr s Gini. Dalí Pavlovi a jeho ženě k dispozici svůj nově postavený dům u Mnichova a postarali se jim i o přivýdělek, který by jim umožnil dokončit studia. Pavel získal později zaměstnání na katedře germanistiky na Olomoucké univerzitě. Waltr uspořádal v Olomouci Pavlovi neoficiální slavnost na uvítanou, na kterou pozval mnoho významných lidí. Během večera pronesl nadšenou řeč, ve které hovořil o začátcích jejich přátelství v Budějovicích, o poválečném rozdělení i o naději, že se mladé generaci podaří překonat bolesti

způsobené válkou a dokáží žít v přátelství s ostatními národy ve společné Evropě.

Autor knihy chce nejen vyprávět autentické příběhy ze svého mládí, ale staví si i velký a ušlechtilý cíl: působit na čtenáře v pozitivním duchu vzájemné tolerance, přátelství a pomoci. Jde mu o usmíření Čechů a Němců a o vzájemné sbližování lidí různých národů. To je určitě velmi chvályhodné a já tuto autorovu snahu velmi oceňuji.

Knize bych však vytkla jednu velkou vadu. Je to zidealizování poměrů v tehdejší totalitním socialistickém Československu 60. a 70. let. Já sama jsem se narodila v 50. letech v Českých Budějovicích (v autorově rodném městě, o kterém se v románu často zmiňuje) a v popisované době jsem měla bohužel mnoho zkušeností s tehdejší nesvobodou a represemi. Domnívám se, že je nereálné, aby praktikující katolík Pavel směl studovat v „kapitalistické“ cizině, pracovat tam, mít církevní sňatek v budějovické katedrále (už to by ho zřejmě zbavilo jakékoliv možnosti pracovat jako pedagog), zajistit účast na křtinách svého dítěte v Německu i příbuzným z Čech. Popisovaná atmosféra Budějovic připomíná spíše 90. léta po politickém převratu, pak by toto všechno bylo možné, v době normalizace ovšem určitě ne. Ostatně i hotely a restaurace v Budějovicích a okolí, o kterých se autor zmiňuje, vznikly až po roce 1989. Ale to je jen malá vada na kráse.

Co tedy napsat o celkovém vyznění knihy? Je to zajímavé líčení osudů mladých lidí a nadšené horování autora pro ušlechtilé a velmi kladné cíle směřování lidského života. Jeho zářivý optimismus, dobrá vůle a důsledné prosazování pozitivních hodnot jsou až nakažlivé. V době, kdy se čtenáři setkávají v nejrůznějších médiích včetně literatury s velkou náloží nenávisti, zla, egoismu, zášti a vzájemného nepřátelství, je vlastně velmi žádoucí, aby měli možnost vnímat i pohled na svět z jiné perspektivy – z perspektivy kladných hodnot. A z tohoto důvodu bych chtěla, i přes své výhrady, četbu této knihy doporučit - nejen německy mluvícím čtenářům, ale (v dobrém překladu) i čtenářům českým.

MARTA RYNEŠOVÁ

DOLÁKOVÁ, S.: UMÍTE TO S POHÁDKOU? PRÁCE S PŘÍBĚHY V MŠ A ZŠ. Praha, Portál 2015, 119 s.

Příručka učitelky a lektorky Sylvie Dolákové je zaměřená na práci s textem (resp. s literárními příběhy) v předškolní a primární výchově a vzdělávání. Autorka se nejprve zamýšlí nad významem a místem vyprávění v každodenním životě člověka. Vnímá příběhy jako vhodné motivační a inspirační zdroje, které mají své místo ve výchovně-vzdělávacím procesu. Upřednostňuje pohádkový žánr, neboť ten „zaujme široké spektrum dětí, od batolat až po teenagery“. Představuje jednotlivé typy daného žánru, zamýšlí se nad místem příběhů ve vyučovacím procesu a analyzuje přínos pohádek nejen pro oblast znalostní a

dovednostní, ale i pro oblast postojů a hodnot a pro oblast emocionální. Zajímavé postřehy nabízí podkapitola pojednávající o pohádkách jako podpurném materiálu při výuce cizího jazyka či poslední teoretická kapitola nazvaná „Jak pracovat s příběhy“. Zde je věnován prostor především vhodnému výběru textu a užitečným technikám, které lze uplatnit v jednotlivých fázích strategie vyprávění (fáze přípravná, realizační a vyhodnocující). Doláková si všímá i témat, která s tím úzce souvisejí. Pojednává např. o hlasových technikách, řeči těla, užitečných pomůckách. Autorčiny postřehy vycházejí z její vlastní praxe, zabývá se výukou v mateřských školách a anglickým jazykem.

Na teoretickou část, která zabírá cca třetinu publikace, navazuje část praktická, popisující doplňkové aktivity vhodné pro zařazení do výukové jednotky. Autorka rozlišuje aktivity podle časového umístění, či podle zaměření na oblast jazykovou, dramatickou, hudební, výtvarnou či pohybovou. Nabízí bohaté spektrum her zaměřených na osvojení a procvičování slovní zásoby (obrázkové karty se slovíčky, skládání obrázků, dramatizaci, domino, bingo...), na procvičování vyjadřovacích schopností (hádanky, zpřeházené obrázky, předvídání děje, převyprávění, popis postav...). V rámci paměťových her autorka popisuje další zajímavé možnosti (např. šeptanou pohádku, popletenou pohádku). Popisuje hry s různými předměty (např. slovní házená, pohádka na pokračování), hry spojené se psaním (slovní pavučinky, řečové bublinky...) a hry na rozvoj fantazie a představivosti (např. co bys dal do příběhu, pohádka v pohádce). Aktivity jsou odlišené pro kategorii nejmenších a kategorii pokročilejších dětí.

Užitečnými součástmi praktické části jsou také aktivity, které můžeme použít k propojení pohádky s matematikou; či s oblastí Svět okolo nás, kam spadají podtémata - příroda a společnost. Navazují návrhy výtvarných, pracovních a hudebních aktivit, v nichž lze rovněž efektivně pracovat s pohádkami a dalšími literárními příběhy.

Příručka S. Dolákové je určena pedagogům, vychovatelům i rodičům. Na zmiňované publikaci oceňuji především autorčiny postřehy, rady a doporučení z vlastní praxe. Publikace představuje široké spektrum příkladů a návodů, jak lze aktivně, tvořivě a v duchu kritického myšlení dětem (žákům) nenásilně otevírat dveře do světa literatury a osobnostního rozvoje.

HELENA ZBUDILOVÁ

GEJGUŠOVÁ, I.: ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL. Praha, Portál 2015, 115 s.

Cílem uvedené monografie bylo shrnout a vyhodnotit výsledky šetření o stavu dětské četby z let 2008-2014. V úvodu práce je uvedeno, že publikace navazuje tematicky na monografii *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základních školách (Podíl doporučené četby na dětském čtenářství)* z roku 2011. Autorka, vysokoškolská odbornice působící na katedře českého jazyka a

literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, prezentuje zajímavé závěry výzkumných šetření, do kterých byli zapojeni žáci 4. a 9. tříd základních škol na Moravě a ve Slezsku. Byla zkoumána četba (objem a její frekvence), využívání knihoven, vliv školy a zvláště literární výchovy na mimoškolní četbu žáků, vztah žáků k hlavním žánrům literatury pro děti a mládež a objem využívání techniky ve volném čase respondentů.

Jedná se o kvantitativně orientovaný výzkum, do něhož bylo zapojeno cca 900 respondentů-žáků a částečně učitelé 1. stupně ZŠ a vyučující předmětu Český jazyk a literatura v 6. a 9. ročnících. Autorka zmiňuje složení realizačního týmu, který se podílel na realizaci dotazníkového šetření.

První kapitola monografie přináší užitečný přehled o dosavadních výzkumech čtenářství žáků základních škol (např. O. Chaloupky, J. Tomana, L. Lederbuchové a K. Homolové). I. Gejgušová zmiňuje zkušenosti ze zahraničí, jež potvrzují, že pro rozvoj čtenářské gramotnosti má zásadní význam četba uměleckých textů (beletrie). Vedle školní literární výchovy by práce s uměleckým textem měla být součástí mimoškolní četby, avšak Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (a tím pádem ani školní vzdělávací programy škol) s termínem mimoškolní či doporučená četba nepracují. Doporučená četba bývá spojována především s vedením čtenářského deníku či portfólia. Gejgušová uvádí, že 98% učitelů pracuje s mimoškolní četbou.

Další kapitola zahrnuje detailní popis metodologických východisek, přípravy i vlastní realizace výzkumu. Nelze vyjádřit všechny cenné závěry, k nimž výzkumný tým dospěl, zmiňme proto ve zkratce některé z nich, které jsou podnětem k zamyšlení:

- Objem čtenářských aktivit žáků ZŠ klesá (nejvíce přečtených knih je u žáků ve 4. a 5. ročnících).
- S věkem žáků rozsah čtenářských aktivit klesá (výraznější je propad u chlapců).
- Výpočetní technika vytlačuje knihy z volnočasových aktivit dětí a mládeže (ti tráví průměrně u počítače 2,4 hodiny denně).
- Četba je žáky chápána především jako relaxační činnost.
- Na okraji čtenářských zájmů jsou naučné žánry (historická próza, naučná literatura).
- Oblíbenost žánru ovlivňuje přítomnost humorné nadsázky, tendence k bulvarizaci a zlehčování tematiky (s. 94).
- Byl prokázán výraznější vliv školy na čtenářství dětí, než se předpokládalo.
- Škola musí hledat nové metody k posílení školní a mimoškolní četby (např. prostřednictvím tzv. dílen čtení), případně začlenit metody uplatňované v dílnách čtení do hodin literární výchovy.
- Důležitá je role profesně zdatného učitele, který vhodným způsobem zprostředkuje své čtenářské zážitky a dokáže žáky zaujmout k zájmu o knihy. Profilace učitelů ZŠ jako čtenářů se týká nejen češtinářů, ale i vyučujících ostatních předmětů v oblasti odborné a populárně-naučné literatury v knižní, ale i elektronické podobě. Učitelé jsou pro žáky předobrazem čtenáře (s. 94).

Následuje kapitola, jejímž záměrem bylo přiblížit současnou nabídku titulů pro děti a mládež na českém knižním trhu. Výběr klíčových titulů je nelehký úkol s ohledem na skutečnost, že ročně u nás vyjde cca 2000 nových knih pro děti a mládež. Jsou zde zachyceny možnosti, jak získat informace o knižních novinkách. Navazuje přehled vybraných doporučených knižních titulů členěných podle žánrů a jejich stručný popis.

Monografie I. Gejgušové přináší kvalitní výzkumně podložený podnět, který doplňuje a obohacuje zkoumanou oblast čtenářství českých dětí a mládeže. Práce je určena především učitelům základních škol a studentům učitelských oborů, ale mohou ji využít také pedagogové volného času, vychovatelé, vydavatelé, knihkupci, knihovníci, rodiče i ostatní zájemci, kteří si uvědomují významnou roli čtenářské gramotnosti jedince v jeho vlastním životě i v životě celé společnosti.

HELENA ZBUDILOVÁ

LINGUA VIVA

is a biannual professional journal dedicated to the theory and practice of teaching foreign languages as well as Czech as a foreign language. Contributions are solicited from both Czech and foreign scholars. Papers should be written in the target foreign language.

PUBLISHER: the modern languages departments at the University of South Bohemia in České Budějovice

CONTENTS: The journal contains specialized studies in linguistics, teaching methodology, literature and cultural studies; there will be a number of reviews as well as information about upcoming conferences etc.

Since 2015 the magazine LINGUA VIVA included in the recognized database ERIH PLUS.

EDITOR-IN-CHIEF: ZDEŇKA MATYUŠOVÁ (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

MANAGING EDITOR: MILAN POKORNÝ (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

HELENA ZBUDILOVÁ (TF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

EDITORIAL BOARD:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)

PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)

PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PDF UHK)

PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)

PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

SCIENTIFIC REVIEW BOARD (SELECT COMMITTEE):

MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

DOC. PHDR. ANNA BUTAŠOVÁ, CSC. (PF UK BRATISLAVA)

PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)

PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)

PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)

PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREC, CSC. (PDF UHK)

DOC. PHDR. MIROSLAV SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)

PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLMOUC)

PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)

DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)

DOC. PHDR. EVA VYSLOUŽILOVÁ, CSC. (VYSOKÁ ŠKOLA SOCIÁLNĚ SPRÁVNÍ HAVÍŘOV)

PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSC. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH.D. (SÚ AV ČR PRAHA; Ff MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

FREQUENCY - BIANNUALLY

Printed by: : TYPODESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE